

Materiales Curriculares

Lengua Extranjera: **Inglés**

Educación Secundaria -CICLO BÁSICO-

2022

NÓMINA DE AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de La Pampa
Sergio ZILLOTTO

Vicegobernador
Mariano Alberto FERNÁNDEZ

Ministro de Educación
Pablo Daniel MACCIONE

Subsecretaria de Educación
Marcela FEUERSCHVENGER

Subsecretaria de Educación Técnico Profesional
Gladys del Luján CRUSEÑO

Director General de Administración Escolar
Norberto Fabián GANORA

Director General de Personal Docente
Horacio Alberto GHISIO

Director General de Tecnología para la Gestión Educativa
Héctor Gabriel GUALPAS RODRÍGUEZ

Directora General de Planeamiento
Cristina Susana OVIEDO

Directora General de Educación Inicial
María Jimena AFONSO GARCÍA

Directora General de Educación Primaria
María Magdalena GODOY

Directora General de Educación Secundaria
Gabriela Silvana MORÁN

Directora General de Educación Superior
Gabriela Griselda GÓMEZ

Director de Educación de Gestión Privada
Verónica SANTECHIA

Dirección General de Transversalidad de Educación Inclusiva
Ladio Damián SCHEER BECHER

Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
Sonia Celia BRUEGNO

Coordinadora Pedagógica de Políticas Educativas
Sandra Marcela GALVEZ

Directora de Formación Docente Continua
Daiana SCHAPERT BERPOF

Directora de Evaluación e Innovación Educativa
Adriana Silvina FLORES FERREIRA

Área de Desarrollo Curricular

EQUIPO TÉCNICO

Responsable: Lic. Mara Alejandra VICENTE

Lengua Extranjera: Inglés
Prof. Romina CHEME ARRIAGA
Prof. Vanesa CABRAL

Con la colaboración de:
Dirección General de Educación Secundaria
Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva

ÍNDICE

NÓMINA DE AUTORIDADES	2
EQUIPO TÉCNICO	4
INTRODUCCIÓN	6
FUNDAMENTACIÓN	6
PROPÓSITOS	9
OBJETIVOS	10
EJES QUE ESTRUCTURAN EL ESPACIO CURRICULAR	10
FUNDAMENTACIÓN DE LOS EJES	11
SABERES SELECCIONADOS PARA EL PRIMER AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	15
SABERES SELECCIONADOS PARA EL SEGUNDO AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	18
SABERES SELECCIONADOS PARA EL TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	21
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	25
BIBLIOGRAFÍA	33
PARTICIPANTES EN MESA DE VALIDACIÓN	36

INTRODUCCIÓN

Los presentes materiales curriculares corresponden a los tres años del Ciclo Básico de la Educación Secundaria y se enmarcan en la Estructura Curricular vigente desde el año 2011. Esta nueva versión atiende a la necesidad de actualización de los materiales elaborados en el año 2009. Se sustentan en el marco definido por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación (Resolución N° 181/12) y consideran el trayecto de Lengua Extranjera: Inglés en la Educación Primaria.

FUNDAMENTACIÓN

En el marco de la Educación Secundaria, se presentan en la Ley Nacional 26206/06 como fines generales para este nivel “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (art. 30). La Ley 2511/09 de la provincia de La Pampa reconoce estos propósitos y, en consonancia, establece entre sus objetivos para la Educación Secundaria “desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera” (art. 32, inc. d). A la luz de estos encuadres normativos fundantes, la enseñanza de inglés como lengua extranjera debe promover instancias de aprendizaje y uso del idioma que permitan ser puestos en práctica en situaciones afines a los propósitos que se establezcan.

El contexto social actual, en todos sus ámbitos (laboral, tecnológico, económico, cultural, profesional, académico), demanda habilidades lingüísticas que superan las necesidades exclusivamente escolares. La interacción con terceros haciendo uso de otras lenguas trasciende el entorno áulico, por lo que es necesario plantear instancias contextualizadas de aprendizaje que requieran la puesta en uso de la lengua extranjera desde una perspectiva integral. De este modo, la implementación de enfoques multidisciplinarios promoverá el aprendizaje de inglés, más allá de la lengua misma, para así poder alentar el desarrollo de actitudes críticas ante sociedades cada vez más diversas, híbridas y fluidas e incentivar la participación democrática y multicultural (López Cano, 2018). Las tecnologías digitales han habilitado diversos espacios y modos de intercambio lingüístico y cultural, permitiendo que la lengua extranjera trascienda fronteras, haciéndose presente en múltiples entornos y definiendo paisajes lingüísticos que demandan estrategias y habilidades de comunicación particulares.

La lengua materna, en tanto constructo socio-cultural, es adquirida mediante procesos inconscientes y puesta en uso en contextos diversos, con propósitos variados y de manera articulada con otros procesos, más allá de los estrictamente lingüísticos. Es adquirida a partir de la interacción con el entorno social próximo y en situaciones cotidianas en las que el sujeto se encuentra inmerso. Desde una perspectiva vigotskiana, “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vigotsky, 1988, p.138). La enseñanza de una lengua como lengua extranjera, por otra parte, resulta un proceso consciente durante el cual se puede focalizar el aprendizaje en elementos de la lengua, lo que implica la planificación y recreación de situaciones comunicativas que promuevan el aprendizaje integral del idioma.

Letelier y Silva (2004) sostienen la importancia del rol docente como mediador social a través de actividades que promuevan una reconstrucción cultural haciendo uso de productos culturales, lo más auténticos posibles, que contengan información social relevante y de interés. De este modo, se podrá guiar al o a la estudiante a asumir un rol activo y protagónico en cada etapa, por medio de propuestas que planteen distintas dinámicas de trabajo (tanto grupales como individuales), que requieran interacción, negociación, puesta en práctica de lo aprendido e impulsen el desarrollo gradual de capacidades sociales, de convivencia, más allá de las estrictamente lingüísticas.

Vale tener en cuenta que un idioma se aprende exitosamente cuando se combina gran cúmulo de exposición a la lengua (*input*) y equivalentes oportunidades para poner la lengua en uso (*output*) (Krashen, 1982). Los y las adolescentes resultan ser más eficientes al poder aplicar procesos subconscientes de mayor abstracción durante el aprendizaje.

Los enfoques pedagógicos y metodológicos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera condicionan los roles, elementos y dinámicas de interacción que entran en juego en el proceso de enseñanza. Por ello, será necesario priorizar enfoques que estimulen un rol activo y protagónico de los y las estudiantes y habiliten la contextualización de situaciones con propósitos comunicativos.

Entre las principales características del enfoque comunicativo, Richards y Rodgers (1991) destacan que el idioma representa un sistema para la expresión de sentido, que las funciones primarias de la lengua son la interacción y la comunicación, que la estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo y que las unidades centrales de la lengua no son meramente elementos estructurales o gramaticales sino categorías de sentido funcional y comunicativo dentro de parámetros discursivos.

La teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1988) representa un esfuerzo por fundamentar el concepto de inteligencia para el desarrollo de las potencialidades individuales. Las inteligencias (lingüística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista) no son necesariamente dependientes entre ellas y pueden operar de manera aislada según las exigencias de cada tarea. Gardner sostiene que cada sujeto va estabilizando formas de combinar estas inteligencias y adquiriendo una idiosincrasia personal en la esfera cognitiva. Estos “estilos o preferencias personales” parecen muy estables, como si se hubiesen fijado en periodos precoces del desarrollo infantil, siendo, por tanto, muy resistentes al cambio. Apelar a la enseñanza para esta variedad de inteligencias implica el reconocimiento de las potencialidades de cada estudiante, a partir de la decisión y el compromiso político de formar desde la inclusión y la construcción desde la diversidad, identificando las trayectorias tanto escolares como educativas de cada uno y una.

No se trata de “normalizar las trayectorias”, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles (...) se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables. (Terigi, 2007, p. 18).

Enfoques tales como el aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning-TBL) y el de Resolución de Problemas resultan significativos para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que implican la puesta en uso del idioma en situaciones auténticas y cercanas a los contextos reales, abordando múltiples áreas de conocimiento, conectando saberes previos a nuevos conceptos, y/o vinculando nuevos conocimientos a conceptos de otras disciplinas. No debe descuidarse que el foco está en el proceso, por lo que puede haber más de una solución al problema.

El aprendizaje basado en tareas gira en torno a la asignación y concreción de una tarea por parte de los y las estudiantes, sin predeterminedar las estructuras o funciones del lenguaje que entrarán en juego en el proceso (Willis y Willis, 2007). La lengua que se pone en uso es objeto de práctica y reflexión una vez completada la tarea. Por su parte, el aprendizaje basado en problemas (ABP) promueve el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico. Durante el proceso, los y las estudiantes son activos/as y protagonistas de su aprendizaje a partir de actividades planteadas para el abordaje, discusión y resolución de situaciones problemáticas en escenarios de trabajo colaborativo.

El enfoque de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera - AICLE (sigla en inglés: CLIL) puede definirse como un enfoque dual, de enseñanza y de aprendizaje, en el cual una asignatura diferente a las lenguas es enseñada por medio de una lengua extranjera, con el foco tanto en la adquisición de los saberes de la asignatura como en el desarrollo de las habilidades y competencias de la lengua extranjera (Banegas, 2016). La integración efectiva de la lengua y el contenido conlleva beneficios para los sujetos que aprenden, al permitirles hacer uso del contenido aprendido en la lengua extranjera, con propósitos auténticos y contextualizados, combinando naturalmente habilidades de pensamiento de orden superior e inferior, en entornos tanto académicos como no académicos.

Si bien los sujetos presentan distintos niveles de aptitud en relación con el aprendizaje de lenguas, la gran mayoría, en uno u otro grado, son capaces de aprender un idioma, dependiendo de las circunstancias y su motivación, más allá de su nivel intelectual (Harmer, 2012). En cuanto a lo definido por especialistas en torno a los estilos de aprendizaje, las tendencias actuales dejan de lado la clasificación de cada estudiante en un estilo estático y prefieren la adopción de diferentes estilos a lo largo de las distintas etapas de una clase. Pensar en estilos de aprendizaje fluctuantes contribuye a la implementación de un enfoque centrado en quien aprende, ya que tracciona la planificación de actividades que guíen hacia distintos roles, dinámicas y tipos de interacción. La enseñanza debe contemplar la diferencia como eje estructural de todo grupo, proveyendo experiencias variadas para individuos distintos, considerando sus habilidades y necesidades particulares y esto no se puede desconocer al momento de seleccionar o diseñar los materiales didácticos.

Reconocer las tecnologías digitales como TAC -tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (Sancho Gil, 2008)- o TEP -tecnologías para el empoderamiento y la participación (Reig, 2013; 2012)— presupone una implementación más amplia y crítica de las tecnologías para propósitos educativos, superando su aplicación instrumental para aprovecharlas como medios para enriquecer el aprendizaje, fortalecer la formación para el ejercicio de la ciudadanía y conectar a la escuela con la realidad social fuera de las aulas. Para ello, la selección de herramientas y recursos digitales debería sustentarse en procesos de aprendizaje que promuevan el desarrollo de pensamiento crítico, la participación responsable y solidaria, la comunicación y colaboración, la autonomía, la representación de información y la creatividad e innovación (Ripani, 2016). En la misma dirección, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Digital, Programación y Robótica (aprobados por Resolución del CFE 343/18), se expresa que:

Frente al avance de los sistemas digitales en la construcción de la realidad, tanto en dimensiones públicas como privadas, resulta crucial reconocer a las tecnologías digitales, en tanto elementos distintivos e integrados en la vida cotidiana, y comprender, desde una perspectiva crítica y creativa, como pueden ser usadas para resolver problemas y crear oportunidades. Para que los estudiantes se constituyan en verdaderos sujetos activos, capaces de construir el mundo, también es necesario promover saberes que les permitan intervenir y construir los sistemas digitales. (p. 3).

Por otra parte, “la educación demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a su vez resulte inclusiva” (Cobo y Moravec, 2011, p. 20). Esto requiere el reconocimiento de múltiples aprendizajes que los y las estudiantes concretan, muchos de ellos invisibles ya que pueden trascender los momentos y condiciones definidos por la gramática escolar y adaptarse a las necesidades y diversidad de cada contexto. Las TIC proponen aquí un marco más flexible y amplio, para el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y competencias. En este sentido, los autores citados sostienen:

En cuanto a las herramientas utilizadas para apoyar el aprendizaje, mientras más ubicuo y

diverso sea el uso de las tecnologías de información y comunicación, más probable es que se desarrollen nuevas habilidades y aprendizajes que resulten invisibles o ignorados por los tradicionales instrumentos de medición del conocimiento (cuestionarios, exámenes parame- trizados, pruebas de selección múltiple, etc.). (p. 26).

El abordaje integral de los ejes y saberes aquí definidos será primordial para el desarrollo de la competen- cia comunicativa intercultural (CCI), que en términos de Byram (1997) refiere a la habilidad de interactuar con personas de otros países y culturas por medio de una lengua extranjera, no como mero instrumento de comunicación, sino como medio para la interacción entre culturas. Ello implica la construcción de vín- culos y relaciones interpersonales a través del idioma, la comunicación efectiva considerando las necesi- dades y puntos de vista de la otra persona, la mediación entre personas de diversos contextos y el desa- rrollo y la puesta en práctica constante de habilidades comunicativas (López-Rocha, 2016).

Adoptar el enfoque CCI para la enseñanza de inglés en nuestro contexto responde a argumentos que van más allá de la demanda inmediata y práctica del idioma, sino que se sustenta en la necesidad de explorar representaciones auténticas de la cultura por sobre elementos más superficiales, de entender la identi- dad y apreciar similitudes y diferencias entre los y las interlocutores/as (López-Rocha & Arévalo-Guerrero, 2014), de preparar a los sujetos como ciudadanos/as globales (Sinicrope, et al., 2007) y como usuarios/ as lingüística e interculturalmente competentes. Lo primordial trasciende la preparación de los y las es- tudiantes para comunicarse sin errores y focaliza, por otra parte, en la formación para la comunicación abierta, construyendo relaciones que contribuyan a prosperar en un contexto cultural extranjero, ayudán- dolos/as a desarrollar la conciencia intercultural para la comprensión de cultura, valores y comportamien- tos del “otro”.

Hablar de alteridad (Skliar, 2017) implica hablar de justicia y de hospitalidad; implica pensar en recibir al y a la estudiante desconocido/a, que se rotula como diferente, desde una perspectiva de acompañamiento, no solamente desde la contención sino desde la guía, reconociendo todo lo que traiga consigo: su lengua, su aprendizaje, su cuerpo, su experiencia, evitando caer en la percepción de la deficiencia. Según este autor, debemos reflexionar sobre la pregunta cuya respuesta usualmente escuchada es “no estamos pre- parados”: ¿significa que debemos anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que está por venir.

En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional como la de un aprendizaje común, normal. (p. 79).

PROPÓSITOS

- **Promover** el aprendizaje equilibrado de las diferentes habilidades de la lengua (lectura, escritura, es- cucha y producción oral) apelando a la implementación de estrategias variadas para el abordaje de diversos géneros discursivos.
- **Estimular** el aprendizaje desde una perspectiva colaborativa, incentivando a los y las estudiantes a adoptar un rol protagónico a lo largo del proceso.
- **Abordar** saberes específicos de la lengua extranjera vinculados con temáticas transversales y los intereses y contextos de cada estudiante y grupo de clase, considerando características y propósitos institucionales.
- **Guiar** el desarrollo de valores y habilidades para la ciudadanía y la vida en sociedad desde una pers- pectiva intercultural.

- **Implementar** todos los recursos a disposición de los y las estudiantes para favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad de cada grupo de clase.
- **Andamiar** el trabajo de los y las estudiantes en dinámicas de grupo variadas, promoviendo motivación y actitudes positivas.

OBJETIVOS

- **Comprender** y **producir** textos escritos de complejidad acorde al nivel, a partir del reconocimiento y uso de información global y específica enmarcados en situaciones comunicativas y significativas.
- **Comprender** y **producir** textos orales en inglés, contextualizados en situaciones variadas y con distintos propósitos, aplicando las funciones lingüísticas aprendidas.
- **Implementar** estrategias específicas para el desarrollo de habilidades tanto de comprensión como de producción de textos en inglés, y el acrecentamiento de la autonomía.
- **Reflexionar**, con orientación del o de la docente, sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua extranjera, reconociendo diferencias y similitudes con la lengua de escolarización o la lengua materna.
- **Abordar** e **interpretar** textos de diversas fuentes, desde una mirada intercultural, con el fin de valorarlos como medio de acercamiento y comprensión de otras culturas.
- **Participar** e **interactuar** en prácticas comunicativas promovidas para facilitar el aprendizaje, asumiendo un rol activo, tanto en tareas individuales como en propuestas de trabajo colectivas y colaborativas.
- **Hacer uso** responsable de los distintos recursos disponibles para la puesta en uso de la lengua extranjera aprendida.

EJES QUE ESTRUCTURAN EL ESPACIO CURRICULAR

Con el propósito de presentar los saberes a enseñar y aprender en este ciclo, se han establecido ejes que permiten agrupar, organizar y secuenciar anualmente esos saberes, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas, y a la necesaria flexibilidad dentro del ciclo.

Además, se tomaron en cuenta, en la instancia de enunciación de los saberes¹, los criterios de progresividad, coherencia y articulación al interior del ciclo, con el ciclo posterior y con el nivel anterior. “Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención, y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes de año a año en el ciclo” (MECyT, 2004). En este marco, reconociendo la heterogeneidad de nuestras realidades como un elemento enriquecedor, el Estado provincial se propone la concreción de una política educativa orientada a desarrollar acciones específicas con el objeto de asegurar la calidad, equidad e igualdad de aprendizajes y, en consecuencia, garantiza que todos/as los/as estudiantes alcancen saberes equivalentes, con independencia de su ubicación social y territorial. De este modo, la jurisdicción aporta a la concreción de la unidad del Sistema Educativo Nacional.

En el espacio curricular de Lengua Extranjera: Inglés, para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se definieron los siguientes ejes:

Eje: En relación con la Comprensión Oral

Eje: En relación con la Lectura

Eje: En relación con la Producción Oral

1 Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos que, mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural.

Eje: En relación con la Escritura

Eje: En relación con la Reflexión sobre la Lengua que se Aprende

Eje: En relación con la Reflexión Intercultural

FUNDAMENTACIÓN DE LOS EJES

Eje: En relación con la Comprensión Oral

Al momento de trabajar la oralidad, teniendo en cuenta que es una habilidad lingüística vital para la interacción inmediata, la comprensión depende de la adquisición previa de palabras, fragmentos lingüísticos, estructuras léxicas y gramaticales y pronunciación (Harmer, 2012). De allí, la necesidad de la práctica sistemática de la escucha por distintos medios (materiales de audio de libros de texto, grabaciones de diversos tipos de mensajes, podcasts, entre otros), además de la exposición al o a la docente como modelo de hablante. Distintos géneros discursivos pueden plasmarse en diversos recursos de audio, incluyendo presentaciones, descripciones, poemas y canciones, relatos, diálogos y conversaciones, entrevistas, publicidades y anuncios, entre otros.

Generalmente, las interacciones cara a cara resultan mucho más exitosas al poder contar con pistas gestuales para comunicar y entender el mensaje. Por lo que el trabajo con recursos audiovisuales permitirá apoyarse en el mensaje del lenguaje corporal y las expresiones faciales como ayuda para lograr la comprensión oral.

Las instancias de comprensión oral pueden clasificarse en “intensivas” (*intensive listening*), abarcando aquellas actividades de práctica sistemática en el contexto de aula, y “extensivas” (*extensive listening*), incluyendo todo el *input* (aducto) al que generalmente los y las estudiantes acceden por interés, fuera del contexto áulico y enmarcadas en múltiples situaciones de la vida cotidiana de modo informal. Es importante tener esto en cuenta, ya que al ser el idioma inglés una lengua extranjera en nuestro contexto, la exposición que los y las estudiantes tengan a la lengua en el ámbito extra-áulico es heterogénea, por lo que planificar los momentos de trabajo con la oralidad a partir de textos variados resulta indispensable para aprovechar lo más posible el tiempo de exposición oral.

La frecuencia de exposición a un mismo texto oral también varía, existiendo textos de una sola oportunidad de escucha (generalmente en actividades extensivas) y textos que pueden reproducirse más de una vez (en escuchas de tipo intensivo). Ello también fortalece distintas habilidades para poder abordar cada tipo de texto, ya sea para comprender su significado general (*gist*) o para focalizar en el rastreo de información específica (*scanning*).

En el contexto de aula, resulta primordial el abordaje de concepciones o ideas previas (*brainstorming*) sobre el texto oral a trabajar para poder activar esquemas mentales (*schemata*), sea sobre el tema, los interlocutores y el contexto, pudiendo apoyarse en palabras clave o imágenes disparadoras. El trabajo previo con vocabulario específico que podría ser confuso contribuirá a una mejor comprensión del texto, fortaleciendo la confianza en la escucha. Las actividades simultáneas y posteriores a la escucha resultan fundamentales para poder enriquecer la comprensión, por lo que producciones orales o escritas – siempre de interés y relevancia para todo el grupo – que tengan como insumo el texto oral trabajado pueden ser de gran ayuda para el refuerzo de vocabulario, estructuras y funciones lingüísticas.

Más allá de las estrategias implementadas, resulta fundamental el reconocimiento y comprensión, por parte de los y las estudiantes, “de que un texto oral puede abordarse, aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman” (NAP LE, CFE 181/12, p. 30).

Eje: En relación con la Lectura

Al igual que en la oralidad, es importante formar a nuestros/as estudiantes en el desarrollo de habilidades globales para el abordaje del texto escrito, teniendo en cuenta que su comprensión puede prescindir del conocimiento de cada palabra que lo conforma.

Las actividades de lectura también pueden clasificarse en “intensivas” o “extensivas”, focalizándose las primeras en diversos tipos de ejercicios de comprensión, que pongan en juego procesos para la comprensión de ideas generales (*top-down processes*) y procesos para el trabajo con palabras, frases y fragmentos del texto (*bottom-up processes*).

Más allá de las actividades vinculadas con la práctica en torno al vocabulario, estructuras gramaticales y funciones del discurso, la lectura estética o por interés resulta enriquecedora para conocer tanto la lengua como la cultura subyacente, y mientras más se lea en nivel de complejidad acorde (Krashen, 1982), mejor se comprenderá la lengua extranjera y se producirá un impacto en la producción lingüística posterior. En este sentido, la lectura de adaptaciones literarias (*graded readers*) resulta productiva para acercar a los y las estudiantes a obras tanto del canon literario como a producciones originales de variadas temáticas.

No se debe descuidar la activación de conocimientos previos antes de introducirse en la lectura de cualquier tipo de texto, de modo de familiarizarse tanto con el léxico como con el contexto del mensaje, el propósito del mismo y el género. Por otra parte, son muchas las actividades que pueden concretarse durante el ejercicio de la lectura, para el desarrollo de la comprensión escrita. Entre ellas se puede apelar a lectura para el rastreo de la idea global (*gist*), lectura con blancos (*jigsaw reading*), transferencia de información a distintos formatos, ejercicios de opción múltiple, entre otras. Al asignar cada actividad dentro de un límite de tiempo acorde, permitimos a los y las estudiantes desarrollar gradualmente subhabilidades de lectura en relación con cada tarea.

La lectura de un texto no implica necesariamente trabajo individual. Se pueden promover distintas dinámicas de lectura: en pares, en grupos pequeños o con todo el grupo de clase. Esto colaborará en el desarrollo de empatía, cooperación y ayuda mutua, de modo de reducir tensiones y posible estrés ante la tarea de comprensión de un texto en lengua extranjera. Puede habilitarse, en un principio, la lectura guiada con la intención de alcanzar momentos de lectura con mayor independencia y así ampliar progresivamente el grado de autonomía.

Es importante cerrar cada una de las actividades de lectura con instancias que permitan a los y las estudiantes intercambiar opiniones y conclusiones, debatir sobre posibles interpretaciones y puntos de vista. Ello dará lugar a procesos metacognitivos para decantar lo aprendido en diferentes categorías: forma (en relación al género textual y discursivo), contenido (en relación con el mensaje), y lengua (en relación al léxico, las estructuras y las funciones lingüísticas).

Eje: En relación con la Producción Oral

La producción oral es posterior a la comprensión, por lo que para poder producir es fundamental haber tenido abundante exposición a textos orales diversos junto con instancias de intercambio y producción oral que permitan poner la lengua que se aprende en uso. De este modo, los y las estudiantes podrán así recuperar la lengua adquirida y aplicarla a situaciones comunicativas particulares. Resulta valioso para una adquisición genuina de la lengua y a largo plazo que las consignas y actividades sean relevantes, contextualizadas y con propósitos afines a los intereses del grupo de clase.

La oralidad debe apoyarse tanto en la forma como en el contenido. Por ello, es necesario trabajar, en si-

multáneo, aspectos fonológicos relativos a funciones lingüístico-discursivas y a elementos segmentales (relación fonema-grafema) y suprasegmentales (patrones de acentuación, entonación y ritmo), vinculadas a instancias de puesta en uso de la lengua que impulsen el desarrollo gradual de la fluidez (*fluency*) y la precisión (*accuracy*) durante la práctica oral.

El abordaje sistemático de los errores también es necesario a lo largo del trabajo con la oralidad y demanda devoluciones y correcciones por parte del o de la docente para ayudar a cada estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje, tales como el automonitoreo y la corrección al momento del habla. Es altamente recomendable proveer retroalimentación (*feedback*) una vez concluida cada actividad, de modo de no interferir en el desarrollo de cada una ni causar desmotivación ante la interferencia durante la producción. Es importante centrar la devolución no solamente en la corrección de los errores que hayan aparecido sino también alentar a cada estudiante sobre la producción alcanzada y comentar sobre el contenido general de la actividad, principalmente en aquellas actividades de producción más libre.

Eje: En relación con la Escritura

El aprendizaje y práctica de la escritura, como macrohabilidad vinculada con la producción de la lengua, está estrechamente relacionada con la exposición previa a diversos tipos de textos escritos. Contar con la lectura de distintos géneros y variedad de obras, ya sean ficcionales o no ficcionales, proveerá a los y las estudiantes el insumo para la producción (*output*) posterior, considerando características generales de cada tipo de texto, su macroestructura, la organización de sus elementos. Habilitar la escritura de múltiples tipos de texto y de variadas temáticas contribuirá con el aprendizaje de vocabulario y estructuras lingüísticas mucho más ricas.

La producción de textos escritos es resultado de un proceso que consta de momentos clave: la planificación, la puesta en texto y la revisión. En primer lugar, resulta primordial tener en claro el propósito de lo que se quiere escribir. Dependiendo de los componentes de la situación comunicativa (propósito, audiencia, género, lugar del enunciador y el contenido temático) se podrá dar comienzo a la planificación y escritura de primeros borradores. Las versiones preliminares elaboradas requieren de revisiones, correcciones y modificaciones a partir de la intervención docente, que concluyen en la edición de la versión final del texto. El hecho de que la escritura sea en proceso implica que no es unidireccional, sino que deviene en un “ida y vuelta” entre docente y estudiante, guiando la producción, contribuyendo al desarrollo de estrategias de monitoreo y corrección, propendiendo al progreso de la autonomía.

Eje: En relación con la Reflexión sobre la Lengua que se Aprende

El trabajo sobre la reflexión implica una mirada por parte de cada estudiante a su propio proceso de aprendizaje, haciendo conscientes los procesos metacognitivos y metalingüísticos que ponen en juego en cada clase. Resulta fundamental el abordaje de este eje de manera transversal y sistemática a todos los demás ejes (aunque no por ello más importante) para poder fortalecer el desarrollo de prácticas del lenguaje tanto de habilidades receptivas (comprensión oral y lectura) como productivas (producción oral y escritura).

Los elementos del sistema que abarca este eje comprenden aspectos discursivos, textuales, morfológicos, lexicales y fonológicos. Esto requiere de una enseñanza que involucre la práctica con distintos niveles de estructuras, tanto sintácticos y morfológicos como semánticos y pragmáticos, cada uno acorde con la complejidad de saberes abordada en cada año.

El abordaje de diferentes tipos textuales (narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo y conversacional) y de géneros discursivos (literario, periodístico, publicitario, científico, epistolar, entre otros) resultará disparador para el trabajo con tipos de registro (formal e informal) y elementos cohesivos.

La presentación y práctica de la gramática debe ser evaluada en términos de eficiencia y apropiación (Thornbury, 1999). La eficiencia de las actividades asignadas se basa en los ejes de economía (“cuanto más reducida, mejor”), facilidad (“cuanto más fácil de llevar a cabo, mejor”) y eficacia (a partir de los pilares de atención, comprensión, memoria y motivación), mientras que la apropiación tiene en cuenta las necesidades, intereses, actitudes y expectativas de los y las estudiantes en relación con la lengua extranjera, promoviendo instancias de aprendizaje centradas en el sujeto que aprende, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en grupo.

Las estructuras léxicas demandan el trabajo reflexivo sobre categorías de palabras, el uso de afijos e inflexiones, fórmulas léxicas (*collocations and chunks*), metáforas y expresiones idiomáticas, entre otras. Más allá del abordaje contextualizado del nuevo vocabulario en distintos tipos de texto, el uso de diversos recursos (gráficos, mapas conceptuales, glosarios, etc.) y estrategias (clasificación y categorización a partir de actividades lúdicas, consignas para la puesta en uso de nuevas palabras en situaciones comunicativas diferentes, entre otras) contribuirá a la memorización e incorporación de los nuevos términos para poder recuperarlos en otros contextos lingüísticos.

La práctica sostenida de la ortografía será insumo indispensable durante el desarrollo simultáneo de la escritura, ya que al no existir en inglés una relación directa entre grafema y fonema, el trabajo sistemático de estos aspectos se vuelve necesario. Por otra parte, la fonología debe también practicarse tan asiduamente como sea posible, ya que la oralidad, tanto desde la comprensión como la producción, demandará el trabajo con fonemas, patrones de entonación y acentuación, práctica de sonidos vocálicos y consonánticos específicos, para poder construir mensajes adecuados e inteligibles. La implementación de ejercicios de repetición (*drills*) en grupos o individual y de práctica guiada (*controlled practice*) son los más frecuentes.

El aprendizaje por descubrimiento y la formulación de hipótesis habilitan a los y las estudiantes para la interacción con la lengua que aprenden desde un rol activo. Esta metodología, inevitablemente, debe reconocer la importancia de distintos tipos de errores, que permiten la progresiva apropiación de la interlengua (Selinker, 1972), y el apoyo de los sujetos en su lengua materna (L1) o su lengua de escolarización durante el proceso.

Eje: En relación con la Reflexión Intercultural

La enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva intercultural va más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicacionales a partir del abordaje de una mera temática vinculada a la cultura. Implica adoptar un posicionamiento en relación con la cultura propia y de los y las demás, tanto por parte del y de la docente como de los y las estudiantes. Implica, a su vez, reconocer creencias, percepciones y valores culturales propios y ajenos desde la interacción con otros a través de distintos tipos de textos (ya sean escritos u orales) y de distintas formas de comunicación (cara a cara, en línea, por medio de la socialización de producciones escritas, entre otras). Por último, implica asumir modos de ser, de pensar y de sentir atravesados por particularidades socio-culturales, y ponerlos en juego de manera consciente en la escena de enseñanza y aprendizaje del inglés.

La inclusión de saberes interculturales al interior del curriculum fortalecerá el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (López-Rocha, 2016). Para ello, el y la docente debe asumir la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para el desarrollo de habilidades de modo de preparar a sus estudiantes no solamente desde una perspectiva comunicativa sino de enriquecimiento personal y social. En concordancia con Byram (1997), citado en López-Rocha:

(...) aquel que haya desarrollado la Competencia Comunicativa Intercultural será capaz de

construir vínculos simultáneamente con la puesta en uso de la lengua extranjera, comunicándose de manera efectiva, considerando las necesidades y puntos de vista propios y ajenos, actuando como mediador en las interacciones entre sujetos de contextos diferentes y perseverando en el desarrollo de habilidades comunicativas (p. 7).

El abordaje de la interculturalidad debe trascender las actividades de la disciplina y el trabajo específico de las funciones lingüísticas a desarrollar, promoviendo instancias de reflexión, por ejemplo, sobre estereotipos, costumbres y tradiciones, relaciones de poder entre diversos grupos sociales y sus contextos socio-históricos, articulando de manera interdisciplinaria con otros espacios curriculares (Historia, Geografía, Construcción de la Ciudadanía, entre otros). Lo importante es incorporar y explotar recursos que refieran a representaciones de la cultura por sobre elementos más superficiales, que promuevan la comprensión de similitudes y diferencias en cuanto a la identidad (López-Rocha y Arévalo-Guerrero, 2014) y que alienten la formación de ciudadanos globales (Sinicropo et al., 2007).

SABERES SELECCIONADOS

PARA EL PRIMER AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eje: En relación con la Comprensión Oral

La escucha y comprensión global y focalizada de textos orales variados, de géneros diversos (ficticiales y no ficticiales), y de relevancia para los y las estudiantes.

Esto supone:

- Escuchar y comprender textos orales diversos (entrevistas, diálogos, presentaciones, dramatizaciones, fragmentos de filmes y obras literarias, entre otros) de complejidad acorde al nivel.
- Identificar el contexto de enunciación y los interlocutores que intervienen.
- Implementar estrategias de comprensión oral, con ayuda del o de la docente, tales como formulación de anticipaciones, reconocimiento de elementos paraverbales (tono de voz, soportes visuales, lenguaje gestual), apoyatura en conocimientos previos, expresiones conocidas (cognados) y pistas temáticas y lingüístico-discursivas.
- Reconocer elementos constitutivos de la oralidad tales como pronunciación, acentuación, entonación y ritmo y su importancia para la construcción de significados.
- Reconocer expresiones comunicativas y funciones lingüísticas trabajadas para la posterior producción oral.
- Reflexionar, con la ayuda del o de la docente, sobre marcas de registro (saludos formales/informales, abreviaturas, contracciones verbales, etc.) y otros elementos propios de la oralidad (interjecciones, repeticiones, muletillas, hesitaciones, entre otras).

Eje: En relación con la Lectura

La lectura global y focalizada, de textos escritos simples, de géneros diversos (ficticiales y no ficticiales), de temáticas relevantes para los y las estudiantes y con diversos propósitos.

Esto supone:

- Participar asiduamente en prácticas de lectura de textos escritos completos y breves.

- Abordar textos no ficcionales, provenientes de distintas fuentes (por ejemplo, cartas, mensajes de texto y correos electrónicos, fichas técnicas, textos descriptivos, folletos, afiches, entrevistas o transcripciones de diálogos, formularios, invitaciones, entre otros).
- Abordar textos ficcionales (por ejemplo, poemas, cuentos cortos, canciones, fragmentos de filmes, fragmentos de obras de teatro, entre otros).
- Identificar elementos del texto en una primera aproximación: características generales del texto, pistas lingüísticas, elementos del paratexto, entre otras.
- Implementar estrategias de lectura adecuadas, tales como relacionar la información de los textos con saberes previos, realizar anticipaciones, inferir significados basándose en el contexto, reconocer información explícita e implícita y apoyarse en los signos de puntuación para la construcción del sentido del texto.
- Hacer uso de textos auténticos para consulta (diccionarios bilingües, artículos periodísticos, fichas técnicas, entrevistas, entre otros), en distintos soportes (físico o digital), para concretar la búsqueda focalizada de información específica.
- Desarrollar progresivamente estrategias metacognitivas, por ejemplo, el monitoreo de los propios procesos de comprensión a través de la relectura y la interacción con otros y otras.
- Disfrutar de la lectura de diversos tipos de textos y valorarla como medio para conocer otras culturas.

Eje: En relación con la Producción Oral

La producción oral de textos, de complejidad acorde con el nivel, enmarcados en situaciones contextualizadas y con propósitos comunicativos diversos.

Esto supone:

- Participar en situaciones comunicativas simples y contextualizadas, que impliquen distintos tipos de interacciones y roles (entrevistas, diálogos, presentaciones, dramatizaciones, entre otros), demostrando respeto por todas las producciones orales.
- Reconocer y aplicar elementos de la dimensión contextual en los intercambios orales.
- Adaptar el mensaje según el contexto, la audiencia, el propósito comunicativo y los roles de los y las interlocutores/as.
- Hacer uso de estrategias básicas, con guía del o de la docente, de interacción oral tales como el empleo de fórmulas de apertura y cierre, la toma de turnos, la apoyatura en lenguaje no verbal y el uso de repetición, para contribuir a la comprensión del mensaje oral.

Eje: En relación con la Escritura

La escritura de textos simples, ficcionales y no ficcionales, enmarcada en situaciones comunicativas contextualizadas y relevantes para los y las estudiantes.

Esto supone:

- Frecuentar ejemplos de textos modelo, abordados con anterioridad desde la lectura.
- Considerar los componentes de la situación comunicativa (propósito, audiencia, género, lugar del enunciador y contenido temático).
- Utilizar diversas estrategias durante el proceso de escritura, tales como planificar y organizar el texto, redactar y monitorear el uso de estructuras léxicas y gramaticales, reescribir y editar el texto en función de las correcciones realizadas, con guía del o de la docente.
- Utilizar diversas fuentes de consulta, tales como diccionarios bilingües, traductores en línea, libros de texto, entre otras.
- Desarrollar la escritura individual y/o grupal, en diversos soportes y entornos, valorando los aportes pro-

venientes de reflexiones propias o colectivas.

- Elaborar una sistematización acerca del proceso de escritura llevado a cabo para tener en cuenta en producciones futuras.

Eje: En relación con la Reflexión sobre la Lengua que se Aprende

La reflexión, con ayuda del o de la docente, sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera en relación con aspectos lingüísticos (discursivos, textuales, morfológicos, léxicos y fonológicos).

Esto supone:

- Reflexionar sobre las características de los tipos textuales trabajados, analizando sus características, macroestructura y contenido semántico.
- Reconocer marcas de registro formal e informal y reflexionar sobre su uso en patrones de interacción.
- Identificar, analizar y reflexionar sobre similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la lengua de escolarización, teniendo en cuenta orden y categorías de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios), elementos cohesivos e inflexiones verbales.
- Reflexionar sobre aspectos fonológicos vinculados a la relación fonema-grafema, patrones de acentuación, entonación y ritmo como portadores de sentidos, en el marco de las funciones lingüísticas trabajadas.
- Analizar y reflexionar sobre el uso de signos de puntuación (signos de exclamación e interrogación, tilde, apóstrofo) y reglas ortográficas.
- Reflexionar, de manera colectiva y con la orientación del o de la docente, sobre lo producido (oral y escrito) y sobre los errores, de modo de sistematizar lo aprendido por medio de estrategias metacognitivas.

La reflexión sistemática, con ayuda del o de la docente, sobre elementos lingüísticos, contextualizados en diversas funciones y prácticas del lenguaje.

Considerando los años que los y las estudiantes han tenido de exposición a la lengua extranjera durante la escuela primaria, se espera para el primer año que puedan continuar su aprendizaje, sistematización y reflexión en relación con las siguientes funciones lingüísticas:

- Expresar fórmulas de saludo, solicitud, agradecimiento, entre otras.
- Expresar e interpretar instrucciones y consignas.
- Expresar información personal y de terceros en tiempo presente, haciendo uso de pronombres personales, demostrativos, caso genitivo ('s) y verbos diversos (*be, have (got)*, entre otros).
- Describir personas y/o personajes haciendo referencia, por ejemplo, a sus ocupaciones, lugares de origen, estados de ánimo y preferencias (*like, love, hate*, entre otros).
- Describir objetos del entorno cotidiano de los y las estudiantes (por ejemplo, elementos personales y mobiliario de distintos lugares), haciendo uso de artículos singulares y plurales (*a/an, the*), pronombres demostrativos (*this, that, these, those*), adjetivos posesivos (*my, your, his, her, our, their*) y adjetivos calificativos (de tamaño, de color, de altura, entre otros).
- Expresar existencia para describir lugares, haciendo uso de *There be* (en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa).
- Localizar personas, objetos y/o lugares de la ciudad haciendo uso de preposiciones de lugar (por ejemplo: *in, on, under, at, from, near, next to, between, behind*).
- Expresar permiso y habilidades propias y de terceros, haciendo uso del verbo *modal Can* (en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa).
- Expresar actividades habituales haciendo uso de verbos variados en tiempo presente (en sus formas

afirmativas, negativas e interrogativas) para los pronombres personales *I, you, we, they* haciendo uso de adverbios (*always, sometimes, never*) y frases relacionadas con horarios y momentos del día (*in, on, at*).

- Intercambiar información haciendo uso de preguntas variadas (*What, Where, Who, How...?*) y preguntas por sí o no.

Eje: En relación con la Reflexión Intercultural

La continuidad en el desarrollo del reconocimiento y la valoración de particularidades de diversas culturas, por medio de la lengua extranjera.

Esto supone:

- Identificar, en el contexto de las situaciones comunicativas trabajadas y con ayuda del o de la docente, características de diversas culturas comunes y diferentes con la cultura propia.
- Participar en actividades de intercambio y reflexión, con orientación docente, sobre convenciones sociales y elementos culturales presentes en los textos orales y escritos abordados desde la lengua extranjera.
- Reconocer la lengua extranjera como medio para el acercamiento a otra(s) cultura(s), el desarrollo de sensibilidad cultural y el enriquecimiento de la concepción que se tiene del mundo.
- Valorar la diversidad lingüística como medio para la expresión de las identidades sociales que enriquecen la cultura.
- Valorar la práctica del diálogo como estrategia para la promoción de la convivencia entre culturas y la formación para la ciudadanía.

SABERES SELECCIONADOS PARA EL SEGUNDO AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eje: En relación con la Comprensión Oral

La escucha y comprensión global y focalizada de textos orales vinculados con géneros diversos (ficticiales y no ficticiales) y de interés para los y las estudiantes y para el abordaje de temáticas vinculadas con otras áreas del *curriculum*.

Esto supone:

- Escuchar y comprender textos orales diversos (entrevistas, diálogos, presentaciones, dramatizaciones, fragmentos de filmes y obras literarias, narraciones, explicaciones, entre otros) de complejidad acorde al nivel.
- Profundizar la implementación de estrategias de comprensión oral descendentes para la comprensión global del texto tales como la formulación de anticipaciones, la identificación de elementos del contexto, características de los y las interlocutores/as (tono de voz, soportes visuales, lenguaje gestual) y de pistas temáticas y lingüístico-discursivas.
- Aplicar estrategias de comprensión oral ascendentes, con ayuda del o de la docente, para la discriminación de elementos vinculados con la oralidad tales como pronunciación, acentuación, entonación y ritmo por su importancia para la construcción de significados.
- Abordar un texto oral, con guía del o de la docente y en forma intensiva, para identificar información específica.
- Reconocer expresiones comunicativas y funciones lingüísticas trabajadas para la posterior producción oral.
- Reflexionar, con la ayuda del o de la docente, sobre marcas de registro (saludos formales/informales, abreviaturas, contracciones verbales, etc.) y otros elementos propios de la oralidad (interjecciones, repeticiones, muletillas, hesitaciones, entre otras).

Eje: En relación con la Lectura

La lectura global y gradualmente autónoma de textos escritos de complejidad creciente, de géneros diversos (ficcionales y no ficcionales), de temáticas relevantes para los y las estudiantes, vinculadas con otras áreas del currículum y con propósitos diversos.

Esto supone:

- Participar asiduamente en prácticas de lectura de textos completos y de mayor extensión.
- Abordar textos no ficcionales, provenientes de distintas fuentes (por ejemplo, textos descriptivos, textos informativos, folletos, afiches, entrevistas o transcripciones de diálogos, invitaciones, anuncios, publicidades, recetas de cocina, entre otros).
- Abordar textos ficcionales (por ejemplo, poemas, cuentos cortos, canciones, fragmentos de filmes, fragmentos de obras de teatro, entre otros).
- Identificar elementos del texto en una primera aproximación: características generales del texto, pistas lingüísticas, elementos del paratexto, entre otras.
- Implementar estrategias de lectura adecuadas, tales como identificar información relevante, relacionar la información con la de otros textos o saberes previos, realizar anticipaciones, inferir significados basándose en el contexto, reconocer información explícita e implícita, releer el texto y reparar en el significado y uso de los signos de puntuación para la construcción del sentido del texto.
- Hacer uso de textos auténticos variados para consulta y búsqueda de información (diccionarios bilingües, informes, reportes, artículos, entre otros), en distintos soportes (físico o digital).
- Desarrollar progresivamente estrategias cognitivas (por ejemplo, la asociación de información con saberes construidos desde otros espacios curriculares y con información proveniente de otros textos) y metacognitivas (por ejemplo, el monitoreo de los propios procesos de comprensión e interpretación, orientados por el o la docente para la posterior reflexión colectiva).
- Disfrutar de la lectura de diversos tipos de textos y valorarla como medio para conocer otras culturas.

Eje: En relación con la Producción Oral

La producción de textos orales, de complejidad creciente, para la interacción en situaciones comunicativas contextualizadas y de interés para los y las estudiantes.

Esto supone:

- Participar en situaciones comunicativas de complejidad creciente y contextualizadas (presentaciones, dramatizaciones, narraciones, explicaciones, entrevistas, diálogos, juegos de rol, entre otras).
- Reconocer y aplicar elementos de la dimensión contextual en los intercambios orales.
- Adaptar el mensaje según contexto, audiencia, propósito comunicativo y roles de los y las interlocutores/as.
- Recuperar funciones lingüísticas aprendidas en años anteriores y ponerlas en práctica en situaciones de interacción oral relevantes para el contexto de los y las estudiantes.
- Hacer uso de estrategias básicas, con guía del o de la docente, de interacción oral tales como el empleo de fórmulas de apertura y cierre, la toma de turnos, la apoyatura en lenguaje no verbal y el uso de repetición, para contribuir a la comprensión del mensaje oral.
- Incorporar estrategias vinculadas al uso de recursos no lingüísticos y a la autocorrección, con orientación docente.
- Socializar lo aprendido oralmente, demostrando respeto por la producción oral propia y de los y las demás.

Eje: En relación con la Escritura

La escritura de distintos tipos de textos de complejidad creciente, ficcionales y no ficcionales, a partir de situaciones comunicativas contextualizadas y relevantes para los y las estudiantes.

Esto supone:

- Frecuentar ejemplos de textos modelo, abordados con anterioridad desde la lectura.
- Considerar los componentes de la situación comunicativa (propósito, audiencia, género, lugar del enunciadador y contenido temático).
- Utilizar diversas estrategias durante el proceso de escritura, tales como planificar y organizar el texto, redactar y monitorear el uso de estructuras léxicas y gramaticales, reescribir y editar el texto en función de las correcciones realizadas, con guía del o de la docente según la necesidad.
- Utilizar diversas fuentes de consulta, tales como diccionarios bilingües, traductores automáticos en línea, libros de texto, entre otras.
- Desarrollar la escritura individual o grupal, en diversos soportes y entornos, valorando los aportes provenientes de reflexiones propias o colectivas.
- Elaborar una sistematización acerca del proceso de escritura llevado a cabo, para tener en cuenta en producciones futuras.

Eje: En relación con la Reflexión sobre la Lengua que se Aprende

La reflexión, con ayuda del o de la docente, sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera en relación con aspectos lingüísticos (discursivos, textuales, morfológicos, léxicos y fonológicos).

Esto supone:

- Reflexionar sobre las características de los tipos textuales trabajados, analizando sus características, macroestructura y contenido semántico.
- Reconocer marcas de registro formal e informal y reflexionar sobre su uso en patrones de interacción.
- Identificar, analizar y reflexionar sobre similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la lengua de escolarización, teniendo en cuenta orden y categorías de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios), elementos cohesivos e inflexiones verbales.
- Reflexionar sobre aspectos fonológicos vinculados con la relación fonema-grafema, patrones de acentuación, entonación y ritmo como portadores de sentidos, en el marco de las funciones lingüísticas trabajadas.
- Analizar y reflexionar sobre el uso de signos de puntuación (signos de exclamación e interrogación, apóstrofo, tilde) y reglas ortográficas.
- Reconocer, con la orientación del o de la docente, los errores de la producción escrita u oral como constructivos para el aprendizaje de la lengua.
- Desarrollar progresivamente estrategias metacognitivas en pos del desarrollo de la autonomía, la sistematización de las funciones trabajadas y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

La reflexión sistemática, con ayuda del o de la docente, sobre elementos lingüísticos, contextualizados en diversas funciones y prácticas del lenguaje.

Para el segundo año, se espera que los y las estudiantes puedan continuar su aprendizaje, sistematización y reflexión en relación con las siguientes funciones lingüísticas:

- Expresar fórmulas de saludo, solicitud, agradecimiento, entre otras.

- Expresar e interpretar instrucciones y consignas de complejidad creciente.
- Presentarse y presentar a terceros, haciendo uso de pronombres personales, posesivos y objetivos (*me, you, him, her, us, them*– sólo para su reconocimiento).
- Describir hábitos y actividades de tiempo libre, propias y de terceros, haciendo uso del tiempo Presente simple (en sus formas afirmativas, negativas e interrogativas), incluyendo frases adverbiales y conectores de secuenciación (*first, then, after that*, entre otros).
- Expresar frecuencia de actividades haciendo uso de adverbios de frecuencia, de las preguntas *How often...?* y *What time...?* y de preposiciones (*in, on, at*) relacionadas con horarios (*o'clock, half past, etc.*), días de la semana y momentos del día.
- Describir lugares (por ejemplo, la ciudad, la provincia, el país, etc.), refiriendo a actividades que pueden o no realizarse en cada uno y localizándolos en planos o mapas.
- Expresar cantidades de alimentos vinculados con distintas comidas del día e intercambiar información sobre ellos haciendo uso de sustantivos contables e incontables (combinados con *a/an, some, any, a lot of, a little/a few*) y las frases interrogativas *How much...? How many...?*
- Interactuar solicitando y brindando información específica, haciendo uso de palabras interrogativas variadas (*What, Where, Who, Why, When, How...?*) y preguntas por sí o no.

Eje: En relación con la Reflexión Intercultural

El reconocimiento y la valoración de otra(s) cultura(s) y de la propia, a partir del contacto a través de la lengua extranjera y lo abordado desde otras áreas del *curriculum*.

Esto supone:

- Identificar, con ayuda del o de la docente, características culturales propias y de otros pueblos en el contexto de las situaciones comunicativas trabajadas desde la lengua extranjera (tanto en textos orales como escritos) y en relación con lo trabajado en otros espacios curriculares.
- Ampliar el bagaje cultural a partir de actividades de búsqueda de información, indagación e interacción con personas de otra(s) cultura(s), haciendo uso de medios y recursos diversos a disposición de los y las estudiantes.
- Participar, con autonomía creciente, en actividades de reflexión sobre elementos socioculturales, convenciones y estereotipos presentes en los distintos tipos de texto abordados.
- Reconocer la lengua extranjera como medio para el acercamiento a otra(s) cultura(s), para la sensibilización cultural y el enriquecimiento de la concepción que se tiene del mundo.
- Valorar la diversidad lingüística como medio para la expresión de las identidades sociales y la práctica del diálogo como estrategia para la promoción de la convivencia entre culturas y la formación para la ciudadanía.

SABERES SELECCIONADOS

PARA EL TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eje: En relación con la Comprensión Oral

La escucha y comprensión global y focalizada de textos orales, de géneros diversos (ficticiales y no ficticiales) y de interés para los y las estudiantes y para el abordaje de temáticas vinculadas con otras áreas del *curriculum*.

Esto supone:

- Escuchar y comprender textos orales diversos (entrevistas, diálogos, presentaciones, dramatizaciones,

fragmentos de filmes y obras literarias, narraciones, explicaciones, justificaciones, indicaciones, entre otros) de complejidad acorde al nivel.

- Profundizar el empleo de estrategias de comprensión oral tanto ascendentes como descendentes (formulación de anticipaciones, identificación de elementos contextuales y paraverbales, de características de los interlocutores, de pistas temáticas y lingüístico-discursivas, de aspectos de la pronunciación, de patrones de acentuación, entonación y ritmo, entre otros) para la construcción de significados.
- Abordar un texto oral en forma intensiva para identificar información específica.
- Reconocer expresiones comunicativas y funciones lingüísticas trabajadas para la posterior producción oral.
- Reconocer y hacer uso de marcas de registro, interjecciones, repeticiones, muletillas, hesitaciones, entre otros elementos de la oralidad.

Eje: En relación con la Lectura

La lectura global, crítica y gradualmente autónoma de textos escritos de complejidad creciente, de géneros diversos (ficcionales y no ficcionales), de temáticas relevantes para los y las estudiantes, vinculadas con otras áreas del *currículum* y con propósitos diversos.

Esto supone:

- Participar asiduamente en prácticas de lectura de textos completos y de mayor extensión.
- Abordar textos no ficcionales, provenientes de distintas fuentes (por ejemplo, textos descriptivos, textos informativos, folletos, afiches, entrevistas o diálogos, invitaciones, anuncios, publicidades, biografías, diarios personales, noticias, entre otros).
- Abordar textos ficcionales (por ejemplo, poemas, cuentos cortos, canciones, fragmentos de filmes, obras de teatro, entre otros).
- Identificar elementos del texto en una primera aproximación: características generales del texto, pistas lingüísticas, elementos del paratexto, entre otras.
- Implementar estrategias de lectura adecuadas, tales como identificar información relevante, relacionar el texto con información proveniente de otros textos y saberes previos, realizar anticipaciones, inferir significados basándose en el contexto, reconocer información explícita e implícita, releer el texto con mayor autonomía para favorecer una interpretación más crítica y reparar en el significado y uso de los signos de puntuación para la construcción de sentido del texto.
- Hacer uso de textos auténticos variados para consulta (enciclopedias, diccionarios bilingües, artículos, entre otros), en distintos soportes (físico o digital).
- Desarrollar progresivamente estrategias cognitivas (por ejemplo, la asociación de información con saberes construidos desde otros espacios curriculares y con información proveniente de otros textos) y metacognitivas (por ejemplo, el monitoreo de los propios procesos de comprensión e interpretación, orientados por el o la docente para la posterior reflexión colectiva).
- Leer desde una perspectiva crítica promoviendo instancias de reflexión individual y colectiva, y valorar la lectura como medio para diversos propósitos y para conocer otras culturas.
- Disfrutar de la lectura de diversos tipos de textos.

Eje: En relación con la Producción Oral

La producción de textos orales de complejidad creciente para favorecer la interacción en situaciones comunicativas contextualizadas sobre temas de interés para los y las estudiantes y en relación con otras áreas del *currículum*.

Esto supone:

- Participar en situaciones comunicativas variadas de complejidad creciente y contextualizadas (por ejemplo, debates, diálogos, entrevistas, encuestas, dramatizaciones, presentaciones, juegos de rol, entre otras).
- Reconocer y aplicar elementos de la dimensión contextual en los intercambios orales.
- Adaptar el mensaje según contexto, audiencia, propósito comunicativo y roles de los y las interlocutores/as.
- Recuperar funciones lingüísticas aprendidas en años anteriores y ponerlas en práctica en situaciones de interacción oral relevantes para el contexto de los y las estudiantes.
- Recuperar saberes construidos desde otras disciplinas y áreas curriculares y aplicarlos a las tareas propuestas (diálogos, exposiciones de conclusiones, debates, entre otros).
- Hacer uso de estrategias básicas, con guía del o de la docente, de interacción oral tales como el empleo de fórmulas de apertura y cierre, la toma de turnos, la apoyatura en lenguaje no verbal y el uso de repetición.
- Aplicar estrategias vinculadas con el uso de recursos no lingüísticos y la autocorrección, e incorporar otras estrategias (por ejemplo: aclaración, reparación, paráfrasis, deletreo, etc.) para contribuir a la comprensión del mensaje y la fluidez del intercambio oral.
- Socializar lo aprendido oralmente, demostrando respeto por la producción oral propia y de los y las demás.

Eje: En relación con la Escritura

La escritura de distintos tipos de textos de complejidad creciente, ficcionales y no ficcionales, a partir de situaciones comunicativas contextualizadas, relevantes para los y las estudiantes y en relación con otras áreas del *currículum*.

Esto supone:

- Frecuentar ejemplos de textos modelo, abordados con anterioridad desde la lectura.
- Considerar las características generales del texto, previas a su producción (macroestructura, propósito, contexto, destinatarios, contenido semántico).
- Recuperar saberes vinculados con otros espacios curriculares y contenidos transversales, relevantes para la elaboración del texto escrito.
- Emplear diversas estrategias, tales como planificar y organizar el texto, redactar y monitorear el uso de estructuras léxicas y gramaticales (reparar en el uso adecuado de elementos cohesivos, sintaxis, ortografía y puntuación), reescribir y editar el texto en función de las correcciones realizadas.
- Utilizar diversas fuentes de consulta, tales como diccionarios bilingües, traductores automáticos en línea, libros de texto, entre otras.
- Desarrollar la escritura individual o grupal, en diversos soportes y entornos, valorando los aportes provenientes de reflexiones propias o colectivas.
- Elaborar una sistematización acerca del proceso de escritura llevado a cabo para tener en cuenta en producciones futuras.

Eje: En relación con la Reflexión sobre la Lengua que se Aprende

La reflexión, con ayuda del o de la docente, sobre aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera en relación con aspectos lingüísticos (discursivos, textuales, morfológicos, léxicos y fonológicos).

Esto supone:

- Reflexionar sobre las características de los tipos textuales trabajados, analizando sus características, macroestructura y contenido semántico.
- Reconocer marcas de registro formal e informal y reflexionar sobre su uso en patrones de interacción y al interior de los textos abordados.

- Analizar y reflexionar acerca de las similitudes y diferencias entre la lengua extranjera y la de escolarización, teniendo en cuenta orden y categorías de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios), elementos cohesivos e inflexiones verbales.
- Reflexionar sobre aspectos fonológicos vinculados con la relación fonema-grafema, patrones de acentuación, entonación y ritmo como portadores de sentidos, en el marco de las funciones lingüísticas trabajadas.
- Analizar y reflexionar sobre el uso de signos de puntuación (signos de exclamación e interrogación, tilde, apóstrofo) y reglas ortográficas.
- Reflexionar, con orientación docente, sobre la concepción de los errores como constructivos para el aprendizaje de la lengua.
- Desarrollar progresivamente estrategias metacognitivas en pos de la autonomía, la sistematización de las funciones trabajadas y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

La reflexión sistemática, con ayuda del o de la docente, sobre elementos lingüísticos, contextualizados en diversas funciones y prácticas del lenguaje.

Para el tercer año, se espera que los y las estudiantes puedan continuar su aprendizaje, sistematización y reflexión en relación con las siguientes funciones lingüísticas:

- Expresar fórmulas de saludo, solicitud, agradecimiento, entre otras.
- Expresar e interpretar instrucciones y consignas de complejidad creciente.
- Describir personas y las actividades que realizan en el momento de habla (haciendo uso de verbos y frases adverbiales en tiempo Presente Progresivo -en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa) y compararlas con acciones que se realizan habitualmente (haciendo uso de verbos y frases adverbiales en tiempo Presente Simple).
- Expresar obligación, prohibición y sugerencia, haciendo uso de los verbos modales *must* y *should* (en sus formas afirmativas, negativas e interrogativas).
- Expresar información sobre eventos del pasado, haciendo uso de verbos variados, en sus formas afirmativa, interrogativa y negativa, abordando categorías de verbos regulares e irregulares.
- Expresar noción de existencia en pasado, haciendo uso de la estructura *There be* (en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa) para describir lugares en el pasado y compararlos con descripciones en el presente.
- Expresar justificación haciendo uso del conector causal *because*.
- Intercambiar información haciendo uso de preguntas variadas (*What, Where, Who, When, Why, How..?*) y preguntas por sí o no.

Eje: En relación con la Reflexión Intercultural

El reconocimiento y la valoración crítica de otra(s) cultura(s) y de la propia, a partir del abordaje de textos de géneros diversos y de otras áreas del *curriculum*.

Esto supone:

- Identificar, con autonomía creciente, características culturales propias y de otra(s) cultura(s) al interior de las situaciones comunicativas abordadas en lengua extranjera, en diversos tipos de texto.
- Ampliar el bagaje cultural a partir de actividades de búsqueda de información, indagación e interacción con personas de otra(s) cultura(s), haciendo uso de medios y recursos diversos a disposición de los y las estudiantes.
- Participar, con autonomía creciente, en actividades interdisciplinarias que promuevan la reflexión sobre elementos socioculturales, convenciones y estereotipos.
- Reconocer el contacto con otra(s) cultura(s) como instancia enriquecedora de la percepción del mundo

y de crecimiento personal, y la lengua extranjera como medio posible para dicho proceso y para la sensibilización cultural.

- Valorar la diversidad lingüística como medio para la expresión de las identidades sociales y la práctica del diálogo como estrategia para la promoción de la convivencia entre culturas y la formación para la ciudadanía.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza desde enfoques integrales y holísticos, que apelen al uso contextualizado de la lengua extranjera en situaciones significativas para los y las estudiantes, permitirá poner en uso de manera más auténtica los saberes desarrollados. Por el contrario, abordarla desde una perspectiva fragmentada, propiciando el desarrollo de una macrohabilidad por sobre otra, puede promover una concepción recortada de los sistemas lingüísticos y resultar en aprendizajes aislados o descontextualizados. Si bien el aprendizaje de aspectos gramaticales y lexicales son fundamentales para la sistematización de reglas y elementos normativos de la lengua, basados en procesos de formulación de hipótesis sobre el uso adecuado de las estructuras y expresiones lingüísticas trabajadas, la enseñanza de la lengua extranjera debe promover instancias de práctica y reflexión sobre todos los ejes y sus saberes presentados en este documento de manera equilibrada.

La enseñanza de inglés desde un enfoque comunicativo contribuye al aprendizaje del idioma desde la interacción. Reconocer que la capacidad de comunicación se sustenta principalmente en el uso de contenido más que de la forma es el punto de partida para organizar la enseñanza de la lengua extranjera (Wilkins, 1976). La planificación debe, entonces, centrarse en nociones y funciones comunicativas, contextualizadas en temas o asuntos y aspectos discursivos y pragmáticos que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972).

Las actividades de producción oral pueden consistir en actividades de práctica guiada, para sistematizar y consolidar estructuras y léxico específicos de la temática abordada en la planificación (por ejemplo: ejercicios de repetición, diálogos y modelos de situaciones de interacción oral provistos por el o la docente y los recursos utilizados, entre otros). Asimismo, es posible proponer instancias de producción autónoma en las que los y las estudiantes puedan hacer uso del lenguaje, abriendo la participación en juegos de rol, simulaciones, debates, discusiones grupales e intercambios más libres. Resulta fundamental que el o la docente adopte un rol comprometido con la práctica de la oralidad, desde una perspectiva que promueva la participación activa de cada estudiante, invitándolo/a a desarrollar distintos modos de expresión, afianzando su autonomía en la interacción oral con terceros/as y motivándolos/as a usar de la manera más auténtica posible la lengua extranjera aprendida.

Las producciones escritas pueden apelar a diversas dinámicas. El trabajo individual demanda más presencia del o de la docente en el proceso. Por su parte, la escritura grupal y colaborativa puede alentar la práctica de estrategias de interacción particulares, enriquecida por la cooperación y el intercambio de ideas, el monitoreo conjunto (*peer review*) y la implementación de recursos tecnológicos digitales que puedan facilitarla, incluso fuera del contexto escolar. Los disparadores pueden ser diversos: consignas, frases, imágenes (fotos, obras de arte, etc.), música (canciones, bandas sonoras, etc.), textos, entre otros.

Resulta primordial la planificación de propuestas comunicativas basadas en los intereses y motivaciones del grupo de clase, sus características, sus necesidades, sus capacidades y contextos. Aunque la enseñanza de una lengua extranjera apela, muchas veces, a la aplicación de la lengua en situaciones comunicativas ficticias, el o la docente debe promover actividades lo más auténticas posibles, que impliquen la puesta en uso de la lengua aprendida de modo genuino. La implementación de macroestrategias transversales a aquellas propias de la lengua (Kumaravadivelu, 2003) permitirá fortalecer aspectos globales de las interacciones en este espacio curricular. Algunas de estas macroestrategias son:

- Maximizar las oportunidades de aprendizaje, adoptando el o la docente un rol de mediador/a del aprendizaje de cada estudiante, facilitando los procesos de creación de la lengua.
- Facilitar la interacción negociada, estimulando los intercambios docente-estudiante y estudiante-estudiante.
- Activar la heurística intuitiva, ayudando al desarrollo de estrategias de deducción y procesos metacognitivos para la interiorización de estructuras lingüísticas.
- Fomentar la conciencia del lenguaje a partir del desarrollo de la conciencia crítica, orientando a los y las estudiantes en la reflexión sobre aspectos formales y funcionales de la lengua.
- Contextualizar el *input* lingüístico, ayudando a reconocer aspectos sociales y culturales inmersos en la lengua en uso.
- Integrar los conocimientos de las lenguas aprendidas, promoviendo el desarrollo de las macrohabilidades en juego (oralidad, lectura y escritura) y comparando aspectos lingüísticos de la lengua de escolarización, la lengua materna y la lengua extranjera que se aprende.
- Promover la autonomía de los y las estudiantes, orientándolos/as para aprender a aprender de manera gradual y progresiva.
- Profundizar la conciencia cultural, definiendo instancias de construcción de identidad, cultura y subjetividad por medio de actividades con la lengua extranjera.

Cada grupo se constituye desde la diversidad. Desde esta idea, cada clase, cada actividad, cada propuesta de enseñanza debería considerar cada modo de aprender, teniendo en cuenta las condiciones del grupo y también las particularidades de sus integrantes. Resulta indispensable pensar la planificación, desde un inicio, a la luz de ejes que trasciendan la disciplina misma y que redunden en la inclusión de todos los y las estudiantes.

Una de las nociones clave sobre la que se construye la inclusión es la de la “accesibilidad” que, si bien generalmente se vincula a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, el concepto es mucho más amplio. De acuerdo con lo que define María José Borsani, la accesibilidad “supone el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, disponer de un bien cultural, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas” (2020, p.19).

Para dar accesibilidad en un aula es necesario generar propuestas diversificadas, considerando la diversidad como un valor educativo. El eje consiste poder pensar qué necesita cada estudiante en particular y el grupo en general, para comenzar a poner en juego multiplicidad de estrategias que permitan el aprendizaje y la participación de todos y todas. Borsani sostiene:

Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto discapacitante o limitacional que es lo que genera la inaccesibilidad. (p. 20).

Por ello, es indispensable ofrecer acceso a los saberes y a los materiales que se presentan de modo de generar aprendizajes, independientemente de las condiciones y características de los y las estudiantes.

La accesibilidad debe plantearse desde diferentes dimensiones a considerar: actitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, tecnológica, entre otras. Resulta necesario pensarla desde la planificación, en sentido amplio: cómo se organiza la actividad, cómo se agrupa a los y las estudiantes, qué tipos de actividades favorecen al grupo y a cada uno/a, qué estrategias metodológicas se utilizan, cómo hacemos accesible la evaluación para que sea parte del proceso de aprendizaje, entre otros aspectos importantes. A la vez, es vital el análisis de las barreras con las que nos encontramos, entendiendo que:

Una barrera es algo que impide a una persona realizar una tarea o conseguir algo. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas. (Borsani, 2020, p. 20).

Una propuesta educativa accesible requiere pensar objetivos, actividades, acciones y evaluaciones disponibles para todos/as los y las estudiantes, sin limitaciones. Cuando una propuesta educativa se presenta accesible, se corre la mirada acerca de lo que el o la estudiante puede, para comenzar a mirar lo que el contexto impide. Implica ofrecer mayor flexibilidad, proponer opciones, generar apoyos, interactuar con el material de diversas maneras y propiciar diferentes procesos cognitivos para que todos/as los y las estudiantes puedan acceder a un mismo concepto o instancia de aprendizaje y participación.

Desde el enfoque DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), se contribuye a una planificación holística, focalizando en instancias de enseñanza y de aprendizaje que promuevan el acceso a la información, la construcción de nuevos saberes y la internalización de lo aprendido (CAST, 2018). Es fundamental tener en cuenta los intereses, modos de percepción, lenguajes y posibilidades de cada estudiante.

El enfoque DUA considera desde sus bases los objetivos, la metodología, los recursos y materiales y las técnicas didácticas evaluativas, desde un currículo flexible, para que todas las personas puedan construir conocimientos y desarrollar habilidades a partir de su implicación desde el aprendizaje cooperativo. El propósito central es lograr que cada estudiante tenga las mismas oportunidades para el aprendizaje y la participación, más allá de sus condiciones, capacidades y entorno sociocultural. Desde esta perspectiva, la diversidad no es la excepción sino la norma (Valencia Pérez y Hernández, 2017). Es vital derribar todas las barreras posibles que interfieren o impiden el aprendizaje originadas, principalmente, en mitos y estereotipos vinculados con la pobreza, la migración o la discapacidad (Segura Castillo et al., 2019). De este modo, el DUA promueve la eliminación de barreras del entorno, basado en la concepción de que no existe una única forma para mediar los aprendizajes, habilitando la participación activa de todo el grupo de estudiantes.

Al inicio del Ciclo Básico, es vital reconocer el trayecto que cada estudiante haya recorrido en relación con la lengua extranjera a lo largo del nivel primario, considerando sus aprendizajes alcanzados como punto de partida, rastreando los saberes construidos y las habilidades desarrolladas por medio del diseño e implementación de múltiples recursos didácticos. Resulta necesario implementar diversas actividades y recursos para poder indagar y relevar información tanto sobre las habilidades lingüísticas vinculadas al idioma (oralidad, lectura, escritura) y el nivel alcanzado como aquellas relacionadas con habilidades sociales que evidencien grados de autonomía. Así, propuestas que involucren actividades individuales y grupales de revisión de saberes previos, trabajos por proyectos que impliquen interacción y colaboración y el uso de recursos variados (bibliográficos, audiovisuales, digitales, interactivos, lúdicos, etc.) posibilitarán contemplar las trayectorias educativas personales.

La enseñanza de inglés desde una perspectiva intercultural

A la luz del enfoque de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), es fundamental trabajar sobre estereotipos para su deconstrucción y el análisis de preconcepciones erróneas. En palabras de López Rocha:

Los/las estudiantes deberán primero entender, y luego explicar, las fuentes del conflicto intercultural y cómo lidiar con ellos, evitando malentendidos. En definitiva, nuestra intención es ayudarlos a convertirse en hablantes interculturalmente competentes. (2016, pp. 108-109).

El mismo autor sostiene que resulta necesaria la participación responsable del o de la docente tanto en el diseño de sus propios recursos y actividades (coherentes y consistentes con los objetivos planteados en función a su contexto) como en la adaptación de aquellos ya elaborados por terceros/as. Los principales desafíos incluyen la identificación del equilibrio adecuado entre lengua y cultura, la generación de motivación tanto en estudiantes como en docentes, la promoción genuina de habilidades para el desarrollo de la CCI, la valoración de los logros alcanzados por cada estudiante en relación con el desarrollo de la CCI, teniendo en cuenta el punto de inicio del proceso de aprendizaje áulico desde percepciones diferentes (Byram, 1997; Deardorff, 2006).

El abordaje de temáticas vinculadas con la identidad, las costumbres y tradiciones, los rasgos culturales, las características de diversos grupos sociales, desde una perspectiva genuinamente crítica, habilitará instancias de reflexión sobre las propias concepciones del mundo y de actitudes y modos de ser, hacer, conocer e interpretar la cultura propia y de otros/as. Para ello, las actividades que impliquen el trabajo colectivo y colaborativo propenderán al enriquecimiento de las percepciones de aspectos centrales de la sociedad.

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)

Este enfoque plantea la interdisciplinariedad como beneficiosa para la enseñanza de la lengua extranjera, a partir del abordaje de contenidos y temáticas de otras áreas del *currículum* de manera integral desde la enseñanza del idioma para preparar a los y las estudiantes para interactuar en el mundo real. El idioma, entonces, se vuelve el medio a través del cual articular áreas de conocimiento y construir saberes diversos. Resulta fundamental considerar los recursos a utilizar para la implementación de AICLE que muy probablemente demandará en nuestro contexto la intervención docente para su adecuación. Según Morton (2013), un aspecto clave a considerar es asegurarse que los materiales provean la oportunidad de aprender tanto lengua extranjera como otro contenido, por lo que plantea que los materiales a implementar:

- eviten subestimar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los y las estudiantes;
- incluyan actividades de comprensión que trasciendan las actividades desde la lengua y se enfoquen en el contenido;
- motiven y estimulen a los y las estudiantes de manera afectiva e intelectual, y
- los y las involucren en actividades cognitivas desde el contenido conceptual del texto, promoviendo un uso global de procesos intelectuales.

Banegas (2016) reconoce dos ventajas en el diseño de materiales propios para la implementación de AICLE. Una de ellas es la coherencia, ya que los recursos pueden derivar de áreas de conocimiento cercanas a la realidad de los y las estudiantes e incluso de sus propias contribuciones. La otra ventaja es la flexibilidad a partir de la negociación de los contenidos y la libertad de adecuarlos a cualquier aspecto de la lengua extranjera para comenzar con cualquier unidad de enseñanza.

El aprendizaje de inglés a partir de la resolución de tareas o problemas

Tal como se presentó anteriormente, el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning-TBL*) plantea la enseñanza del inglés desde la asignación de tareas y propone la organización de acciones en tres grandes etapas:

- *Pre-Task*: es la etapa previa a la asignación de la tarea a realizar, en la que el o la docente presenta el tema, asigna al grupo de estudiantes instrucciones claras y orientaciones para la recuperación y uso libre de frases, estructuras y léxico de la lengua extranjera relevante para el resto del proceso y los y las guía para la toma de notas en el marco de definición de roles y acciones.

- *Task Cycle*: corresponde a la etapa de concreción específica de la tarea, en dinámicas grupales, haciendo uso de recursos lingüísticos en lengua extranjera, con el monitoreo y motivación del o de la docente. Esta etapa se divide en dos momentos puntuales: planificación (en la que los grupos preparan su informe oral o escrito para compartir con el resto de la clase sus experiencias durante la tarea) y reporte (momento de socialización de conclusiones grupales y breve feedback, a cargo del o de la docente sobre el proceso de cada uno/a).
- *Language Focus*: etapa de estudio de la lengua puesta en uso durante la concreción de la tarea, organizada en dos momentos: análisis (en el que el o la docente destaca las funciones lingüísticas usadas durante la fase de reporte guiando al grupo en el reconocimiento y análisis de las estructuras y léxico empleados) y práctica (momento de selección, por parte del o de la docente, de las funciones lingüísticas más relevantes para la práctica sistemática final).

Entre las principales ventajas de este enfoque se reconocen las siguientes:

- los y las estudiantes hacen uso libre de la lengua extranjera, ya que deben utilizar los recursos lingüísticos ya aprendidos;
- el proceso se desarrolla en un contexto natural, desde las propias experiencias de los y las estudiantes con la lengua que consideran relevante y pertinente;
- los y las estudiantes contarán con una exposición más variada a frases, patrones y estructuras lingüísticas;
- la lengua extranjera puesta en uso y analizada emerge de las necesidades de los y las estudiantes, corriendo al o a la docente o al libro de texto de su rol dominante;
- los y las estudiantes ponen en práctica la comunicación;
- se prioriza el disfrute durante todo el proceso.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) promueve el aprendizaje autorregulado y la metacognición a medida que los y las estudiantes generan estrategias para definir el problema, reúnen la información, analizan los datos, construyen hipótesis y las ponen a prueba; además, comparten y comparan esas estrategias con las de otros/as estudiantes. Los y las docentes plantean problemas del mundo real y juegos de rol mientras respaldan el aprendizaje poniendo a prueba, cuestionando y desafiando el pensamiento de los y las estudiantes. Es necesario que el o la docente repense la pregunta, la reformule, en lugar de sentir la necesidad de dar una respuesta correcta (Sage y Torp, 2007). Los y las estudiantes identifican el problema real y, mediante la investigación, aprenden lo necesario para llegar a una solución viable. Las autoras establecen las siguientes etapas para la implementación de este enfoque:

- predisponer a los y las estudiantes para el trabajo, presentando el problema a resolver, motivando y alentando a participar (por ejemplo, a partir de disparadores con imágenes, videos o palabras que refieran o ilustren el problema);
- recuperar ideas previas y reunir la información necesaria para resolver el problema (por ejemplo, realizando registro colectivo de conceptos y términos aportados por estudiantes) y definir el enunciado del problema;
- reunir y compartir información que contribuya a la comprensión del problema y alentar la comunicación interpersonal y el aprendizaje colaborativo (por ejemplo, haciendo uso de recursos digitales para acceder a y compartir información por medio de buscadores, murales digitales y nubes);
- compartir posibles soluciones para abordar el problema definido (por ejemplo, por medio de presentaciones digitales grupales o la socialización oral de la solución formulada por cada grupo);
- determinar el mejor haz de soluciones para evaluar los beneficios y las consecuencias de cada solución (por ejemplo, por medio de debates que impliquen la participación de todos los grupos);
- reflexionar en conjunto sobre lo aprendido (por ejemplo, realizando registro colectivo de conclusiones de cada etapa del proceso, recuperando logros y dificultades, tanto en la resolución del problema como en el uso de la lengua extranjera).

En ambos enfoques se requiere asumir roles particulares. Los y las estudiantes, necesitan investigar de manera independiente para la resolución del problema planteado o la concreción de la tarea asignada, reconocer los recursos y las intervenciones necesarias e interactuar para el acuerdo de las acciones. En tanto que al docente lo posiciona en un rol de facilitador/a, tutor/a del proceso que, por medio de intervenciones puntuales puede guiar al grupo de clase, realizar preguntas, proveer recursos, dirigir y moderar las discusiones, entre otras.

La planificación de tareas basadas en la resolución de problemas y el diseño de recursos didácticos auténticos, que refieran al contexto y sentidos propios, habilitarán el aprendizaje y uso de la lengua extranjera de modo significativo. El uso de recursos variados, que comuniquen información en múltiples soportes (imagen, audio, texto, audiovisual), incluyan formatos diversos (físicos, digitales, multimediales) y contemplen modos diversos de interactuar (multimodales), no solamente resultará en actividades atractivas, sino que permitirá distintas formas de interactuar con el idioma y con los y las interlocutores/as, teniendo en cuenta distintos estilos de aprendizaje. Focalizar en la enseñanza del inglés a partir de temáticas transversales (por ejemplo, las planteadas desde las Políticas de Cuidado, tales como la Educación Sexual Integral, la Educación Vial, la Prevención del Consumo Problemático o Adicciones, entre otras) promoverá instancias de discusión e intercambio genuinas y motivadoras para el grupo etario de este nivel de la Educación Secundaria.

Inclusión de tecnologías digitales

El uso de tecnologías digitales para la enseñanza de lengua extranjera implica mucho más que la posibilidad de acceder a una gran variedad de recursos multimediales. Las TIC, entendidas como medios y no como un fin en sí mismas, abren puertas al contacto con otras culturas, al acceso a información, a la construcción colaborativa de conocimientos y a la participación ciudadana en entornos que trascienden la presencialidad.

Las tecnologías digitales en la clase de inglés resultan recursos más que enriquecedores. Por un lado, desde el punto de vista de los recursos, contribuyen al acceso a diversas expresiones de la lengua extranjera (oral y escrita) en diversos géneros, permitiendo el acceso a textos auténticos ficcionales y no ficcionales. Distintas aplicaciones digitales pueden contribuir para fortalecer la práctica de habilidades de la lengua, tanto en la comprensión como en la producción, y para la revisión de léxico, funciones lingüísticas y estructuras gramaticales.

Por otra parte, desde la perspectiva de las herramientas digitales disponibles, es factible pensar en la asignación de actividades que promuevan la concreción de producciones digitales (escritas y orales), mucho más simples de compartir para su edición y socialización. Más aún, muchas herramientas actuales tienden a habilitar la interacción en línea, que colaboran con la puesta en uso de la lengua extranjera con otros/as, en diversos contextos y situaciones, y el trabajo a distancia (participación colaborativa en documentos de texto, presentaciones y murales digitales, mapas conceptuales, infografías, gráficos, entre otros).

Las tecnologías digitales resultan beneficiosas en varios aspectos. En primer lugar, para acceder a múltiples textos y recursos auténticos como también a modelos de hablantes de inglés variados (dando lugar a una exposición al idioma mucho más rica). En segundo lugar, para diseñar recursos digitales propios (considerando el contexto particular de cada grupo destinatario, la propuesta de enseñanza y los propósitos y objetivos definidos). Por último, para interactuar con recursos de formatos multimodales (imagen, audio, texto, video).

Dinámicas de interacción

Apelar a diversas dinámicas y organización del grupo de clase redundará en beneficio para los y las estu-

diantes con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje a partir de distintos modos de interacción. Cada docente podrá proponer actividades para ser resueltas individualmente, en pares, en grupos reducidos o más amplios como así también se podrá trabajar con el grupo clase. Por un lado, según Shulman et al. (1999), el trabajo grupal resulta óptimo para mejorar el rendimiento cognitivo, social y actitudinal de los y las estudiantes. Quienes aprenden en grupo demuestran tener mejores habilidades sociales, de ahí que el trabajo grupal se considere una estrategia para implementar en aulas heterogéneas. Promover tareas grupales significativas dará lugar al planteamiento de cuestiones interesantes y originales, a la formulación de hipótesis o interpretaciones tentativas, al debate sobre las ideas y sobre la manera de realizar una tarea y al aprendizaje para la resolución de conflictos de naturaleza intelectual y social.

En suma, en compañía de otros/as, los individuos alcanzan una construcción más profunda de los conceptos. Las interacciones sociales implican aprendizajes más perdurables y así, el trabajo grupal crea un marco primordial para que tales interacciones se concreten, poniendo en juego habilidades sociales nuevas y diferentes, tales como pedir ayudar y ofrecerla a quienes la solicitan, explicar con paciencia, convertirse en miembros productivos y responsables de un grupo y respetar y valorar las contribuciones de los/as demás. Estas habilidades requieren también de su enseñanza explícita para el desarrollo de las aptitudes para la cooperación, la colaboración y la resolución de conflictos, desde una práctica constante y sistematizada para lograr internalizarlas y convertirlas en comportamientos de rutina (Litwin, 2008).

Distintas formas de enseñar requerirán, inevitablemente, distintos recursos, instrumentos, métodos y enfoques para evaluar. La evaluación formativa o en proceso resulta una propuesta superadora que demanda “una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 16) que posicione a cada estudiante en un rol de sujeto de conocimiento, desde el cual lo primordial no es lo que el sujeto dice sobre un concepto sino cómo lo aplica a situaciones diversas y complejas, que promuevan procesos de creación, investigación, resolución de problemas del mundo real, entre otros. La evaluación, entonces, deberá focalizarse en los aprendizajes en tanto conocimientos construidos, reconociendo el error como parte enriquecedora del proceso. En consonancia con lo anterior, Basso (2017) afirma:

Es necesario realizar una adecuada combinación de instrumentos, que deben ser implementados en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y que van a requerir, también un adecuado análisis, en el marco de un proceso reflexivo, tanto por parte de los docentes, como así también, de los alumnos. (p. 5).

Cada instrumento de evaluación debería considerar los siguientes principios:

- **Validez:** refiere a la coherencia entre lo que se pretende evaluar y lo que efectivamente se evalúa.
- **Confiabilidad:** implica que los resultados de un instrumento de evaluación dan cuenta de lo que los y las estudiantes efectivamente aprendieron, y pueden compararse y contrastarse con los obtenidos por otros instrumentos.
- **Practicidad:** determina que la administración de cada instrumento debe ser fácil y la lectura y el análisis de sus resultados deben poder hacerse de un modo simple.
- **Utilidad:** establece que los resultados sean útiles para que los y las estudiantes reflexionen y que los y las docentes monitoreen los procesos constructivos que los involucran.

Algunos instrumentos de registro coherentes con la evaluación formativa son: portafolios (físicos y electrónicos), diarios (journals), registro anecdótico, cuestionarios o encuestas, entrevistas, rúbricas, entre otros. Todos ellos demandan la participación activa de los y las estudiantes desde un rol crítico y comprometido, dando lugar a instancias de retroalimentación (feedback) a partir de la interacción docente-estu-

diante y entre estudiantes.

En referencia a los errores, es importante reconocer que son usuales al momento de aprender un idioma. Los errores son parte vital del proceso de adquisición de una lengua, sea la lengua materna o cualquier otra que se aprenda. A lo largo del proceso de aprendizaje suelen darse diversos tipos de errores. Algunos de ellos son:

- errores por generalización (al aplicar reglas de la lengua cuando no corresponden, obviando las excepciones);
- errores por interferencia (propios de la transferencia de estructuras de otras lenguas);
- errores de fosilización (aquellos que se han repetido por tanto tiempo que resultan difíciles de corregir);
- errores de simplificación (al utilizar estructuras más sencillas que otras más adecuadas).

Resulta imperioso reconocer que son necesarios para activar procesos mentales y estrategias de monitoreo y corrección de la propia producción del lenguaje, pero que todos, en mayor o menor medida, requieren de la intervención docente. Teniendo en cuenta lo expuesto, la evaluación no debería centrarse desde una perspectiva sumativa solamente en el producto final (textos ya sean orales o escritos) sino también desde una perspectiva formativa que considere todo el proceso transitado, las etapas y los avances de cada estudiante, considerando su trayectoria educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad. Voces de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Banegas, D. (2016). Teachers Develop CLIL Materials in Argentina: A workshop experience. *LACLIL*, 9(1), p. 17-36. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132146>

Basso, L. (2017). Clase 1: Introducción a los instrumentos de evaluación. *Diseño de Instrumentos de Evaluación (para primaria y secundaria)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Borsani, M. J. (2020). *Aulas Inclusivas. Teorías en acto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

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

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 (graphic organizer). Wakefield, MA: Author.

Cobo Romani, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal Studies in International Education*, 10(3), p. 241- 266. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002>

Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge. Core concepts in English language teaching*. England: Pearson Education Ltd.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. En J.S. Pride & J Holmes (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *Forum Critical Language Pedagogy*. *World Englishes*, Vol. 22, N° 4, p. 539-550 Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Letelier, M. P y Silva, C. N. (2004). Actividades áulicas desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo. Diferencias entre ELE y E2aL. *RedELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/22_letelier_silva.pdf

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

López Cano, P. (2018). Emerging practices in the teaching of local and global culture. En Banegas, D. L. et al. *Adapting to meet diverse needs in ELT: Selected papers from the 43rd FAAPI Conference-1a Ed.* adaptada. - Río Gallegos: APISC.

López-Rocha, S. y Arévalo-Guerrero, E. (2014). Intercultural communication discourse. En M. Lacorte (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. New York: Routledge.

López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. En Gorla, C., Speicher, O. & Stollhans S. (Ed.). *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 105-111). Dublin: Research-publishing.net. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.000411>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2006). Ley de Educación N° 26206. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (2009). Ley de Educación 2511. Santa Rosa. Recuperado de: https://www.lapampa.gob.ar/images/stories/Archivos/AsesoríaLetrada/Leyes/2009/Ley_no_2511.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2018). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Digital, Programación y Robótica, documentos aprobados por Resolución del Consejo Federal de Educación 343/18. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica/>

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras, aprobados por Resolución del Consejo Federal de Educación 181/12. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12.pdf>

Morton, T. (2013). Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners Practices and Perspectives. En J. Gray (Ed.). *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 111-136). Basinstoke: Palgrave Macmillan. Recuperado de: https://doi.org/10.1057/9781137384263_6

Reig, D. (2013). La tecnología no es una opción. [entrada de blog]. Tiching. Recuperado de: <http://blog.tiching.com/dolors-reig-la-tecnologia-es-una-opcion/>

Reig D. (2012). En Iniciador Barcelona: Tendencias en Social Media para 2013. Material complementario curso Social Media avanzado El caparazón. Recuperado de: <http://elcaparazon.net/academia>

Richards, J. y Rodgers, T. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ripani, M. F. (2016). Competencias de Educación Digital. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf

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

Sancho Gil, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. Investigación en la escuela, ISSN 0213-7771, N° 64. Barcelona: Diada Editora, pp. 19-30. Recuperado de: http://www.ub.edu/esbrina/docs/projtic/tic_a_tac.pdf

Segura Castillo, M. et al (2019) Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. Revista Educación, Vol. 43, Núm. 1. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415032>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-232. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Sinicrope, C., Norris, J. M., y Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26(1), pp. 1-58.

Shulman, J., Lotan, R. y Whitcomb, J. (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Madrid: Editorial Amorrortu.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Editorial Noveduc/Perfiles.

Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Fundación Santillana. Recuperado de:
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. England: Pearson Education Ltd.

Valencia Pérez, C. y Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, Vol. 4, Núm. 40. Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford Handbooks for Language Teachers Great Clarendon Street, Oxford ox2 6DP, OUP.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford, OUP.

PARTICIPANTES EN MESA DE VALIDACIÓN

A continuación se detallan los y las docentes de Lengua Extranjera: Inglés que participaron del proceso de validación curricular, durante el período 2020 - 2021:

ÁLVAREZ, Emilce
CHIESA, Graciela
ERREA, Ana Inés
FLORES, Flavia
FORTE, María Julia
GIMÉNEZ, Roberta
GÓMEZ, María Laura
MONSERRAT, Liliana
PERALTA, Leonardo
PEROTTI, Silvana
ROJAS, Daniela
SAMPIETRO, Cielo
TEJEDA, Paula