

PROGRAMA DE INGLÉS

TERCER AÑO CICLO BÁSICO – REFORMULACIÓN 2006

FUNDAMENTACIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por UNESCO “La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales”¹ y constituye así un elemento fundamental de la formación integral del educando como individuo y como ciudadano del país y del mundo tanto en el uso de herramientas (carácter instrumental de la lengua), en su desarrollo cognitivo, cultural como del sentido del respeto y tolerancia hacia los demás.

El desarrollo de la identidad cultural de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa implica la asunción de sí mismos y la no exclusión de los otros.

Como señala Paulo Freire en Pedagogía de la Autonomía "Es la otredad del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo".

La Educación para la Paz se funda en la comprensión mutua entre humanos tanto próximos como extraños evitando como señala Edgar Morin el "estado bárbaro de incompreensión" que es la causa de racismos, xenofobias y desprecios.

Hay muchas propiedades del uso de la lengua que reflejan estructuras de autoridad, de dominación, de racismo en la sociedad. Sin embargo se puede utilizar esa misma lengua sin esos rasgos, como afirma Noam Chomsky.

Por sobre todo se aspira a que la lengua inglesa no sea solamente propiedad de los nativos hablantes sino que a través de los distintos procesos culturales que se dan, se desarrollen nuevas variedades que reflejan las normas culturales y las necesidades funcionales de sus hablantes. En la enseñanza de Inglés se consideran los objetivos fijados y los modelos adoptados como los más apropiados y relevantes para las necesidades de nuestros educandos.

El diseño de esta propuesta curricular orientada al aprendizaje de una lengua extranjera refiere al Marco Común para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas Extranjeras propuesto por la Comunidad Europea y que sirve como Marco de Acreditación de Aprendizajes a Nivel Internacional.

Elementos relevantes del aprendizaje de inglés en Educación Secundaria.

Tradicionalmente el aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria ha contemplado tres aspectos fundamentales:

1) Instrumental

El rol de la Lengua Inglesa en su calidad de “lingua franca”, su carácter de herramienta para acceder a fuentes de información virtual y publicaciones en general, le permiten al educando una mejor inserción y un eficaz desempeño en el mundo actual.

¹”. Resolución 30C/12 en “Educación en un mundo plurilingüe” UNESCO

2) Cultural

El aprendizaje de la Lengua Inglesa ofrece una aproximación al conocimiento de otras culturas lo que favorece el desarrollo del respeto, la tolerancia y la valoración de las mismas, enfatizando el reconocimiento de la propia identidad cultural del educando como preponderante y relevante.

3) Cognitivo

Lengua Inglesa promueve

- a) el desarrollo cognitivo propiciando aprendizajes interdisciplinarios, que no siempre se encuentran disponibles en la lengua materna.
- b) La concientización de los procesos de adquisición y dominio de su propia lengua al tiempo que aporta una mejor comprensión y manejo de diferentes códigos (verbal, visual, etc.), así como nuevas estrategias de aprendizaje.
- c) La transferencia de conocimientos y estrategias convirtiéndose en un importante espacio articulador de saberes.

4) Inclusión

El aprendizaje de la Lengua Inglesa permite la activa inclusión en el andar social y académico del mundo actual evitando así la autoexclusión y el consiguiente encapsulamiento.

5) Diversidad

El aprendizaje de la Lengua Inglesa constituye un vínculo entre individuos de diferentes regiones, étnias y credos fortaleciendo así la comprensión de la complejidad humana.

Objetivos generales de la presente propuesta

El currículum de la asignatura en Educación Secundaria lleva a los educandos a transitar por tres grados de desempeño a lo largo de los seis años de estudio. Este adopta un enfoque inclusivo al especificar los requerimientos mínimos para que todos los educandos puedan desarrollar su máximo potencial.

Waystage user Elementary – (A1) 1º, 2º y 3º Ciclo Básico

El objetivo en este nivel es que el educando pueda comprender la lengua extranjera y se comunique en forma oral y escrita a nivel básico. Las acciones docentes apuntarán a proporcionar oportunidades donde el educando desarrollará estrategias que le permitan expresarse en la lengua extranjera en situaciones simples pero efectivas. El docente es el mediador que va a permitir al educando potenciar su nivel de desarrollo lingüístico a la vez que se convierte en el significante principal con el que cuenta el educando para poder comprender y apropiarse del mundo a través del lenguaje, lo cual entrena también, el familiarizarse con nuevas perspectivas y productos culturales que le proporcionarán una visión diferente del mundo.

Waystage Pre- Intermediate – (A2) 1er. Año de Educación Media Superior

Es durante este año que se deberán afianzar las estrategias de comprensión de la lengua Inglesa desarrolladas en el Ciclo Básico, ayudando al educando a consolidar su expresión en la lengua extranjera.

Es este el momento donde el educando Puede ser consciente del proceso de aprendizaje por el cual está transitando. Esto le va a permitir darse cuenta de qué sabe y cómo hace para saber y, por otro lado, cuáles son sus falencias y de qué manera remediarlas. El docente pasa a ser no sólo significativo sino quien ayuda a los educandos a desentrañar estrategias metacognitivas a la vez que proporciona “andamiajes”, “formas de aprender,” que facilitarán el aprendizaje de los educandos. Resulta imprescindible entonces generar en el aula situaciones didácticas que expliciten y pongan en práctica los procesos por los cuales el educando accede al conocimiento. Se requiere entonces una mayor expresión en lengua extranjera por parte de los educandos y una permanente valoración proactiva y retrospectiva de ese proceso y los productos del mismo.

Threshold-Lower Intermediate (5° año) y Mid-Intermediate (6° año) Educación Media Superior (B1)

El objetivo para el nivel de Educación Media Superior será que todas las estrategias adquiridas sean puestas en práctica para que el educando tenga acceso a otras fuentes de conocimiento por medio de la lengua extranjera, así como para seguir aprendiéndola. Será en este nivel que el docente reducirá su “andamiaje” y se convertirá en supervisor y asesor del aprendizaje favoreciendo la auto – gestión por parte los educandos.

Perfil del egresado del Tercer curso de CBU

Los contenidos básicos esenciales que se desglosan a continuación, se basan en los propuestos para el nivel A1 y algunos descriptores del nivel A2 del Marco Común de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas Extranjeras propuesto por la Comunidad Europea, a la vez que recoge el trabajo realizado en Salas Docentes a nivel nacional en el marco de lo solicitado por la Inspección de Inglés y el pedido de lineamientos realizado por las Asambleas Técnico Docentes en el mes de noviembre de 2005, así como los aportes realizados por las salas docentes Reformulación 2006. El educando será capaz de satisfacer necesidades básicas de comunicación en situaciones cotidianas conocidas.

Al finalizar el tercer curso de la asignatura Inglés, el educando deberá ser capaz de:

Comprender	Comprensión auditiva	Comprender frases y vocabulario habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, y sobre los temas abordados en clase). Ser capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves claros y sencillos.
	Comprensión de lectura	Comprender palabras y frases sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. Encontrar información específica en anuncios publicitarios, prospectos y tablas de horarios. Comprender textos sencillos, por ejemplo menús, distintos test de personalidad, juegos, cartas personales, poemas, críticas de cine (film reviews sencillos), artículos con vocabulario referido a las unidades temáticas del curso.
Hablar	Interacción Oral	Participar en una conversación de forma sencilla. Plantear y contestar preguntas sencillas para obtener una respuesta determinada (Pedir ayuda, preguntar por significados, solicitar clarificación cuando corresponda) Es capaz de realizar intercambios sociales breves aunque no logra comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.
	Expresión oral	Saber enlazar frases en forma sencilla con el fin de describir experiencias, hechos, ambiciones, gustos,

		sueños, y esperanzas. Puede explicar y justificar brevemente opiniones y proyectos. Saber utilizar en forma acertada los “chunks” trabajados en clase a través de los diálogos. Saber narrar una breve historia o relato, la trama de un libro o película y describir en forma muy sencilla sus opiniones al respecto.
Escribir	Expresión escrita	Ser capaz de escribir textos sencillos y enlazados sobre los contenidos de las unidades temáticas desarrolladas en clase. Poder producir una “biodata” con pautas brindadas por el docente.
Aspectos cualitativos.	Alcance	Disponer de un repertorio básico de palabras, frases y estrategias que permitan la expresión “natural” sobre el educando y su entorno.
	Corrección	Manejar en forma adecuada el repertorio gramatical y léxico del curso con un perfil <u>comunicativo</u> .
	Fluidez	Manejar en forma adecuada el flujo de expresión que no inhiba la comprensión por parte del docente y sus pares.
	Interacción	Plantear y contestar preguntas relativas a datos personales. Recreación de conversaciones sencillas las cuales pueden aumentar su calidad a través del ensayo.
	Coherencia	Ser capaz de mantener una línea de pensamiento lógico dentro de la segunda lengua.

A continuación se detallan las habilidades básicas mínimas que todo educando que curse 3º año debe poseer al finalizar el curso.

Expresión e interacción oral.

- Puede plantear preguntas de distinta índole y comprender respuestas, aun sin la necesidad de repetición y/o parafraseo.
- Puede contestar con respuestas cortas en forma correcta²y elaborar sus respuestas agregando información pertinente a la situación.
- Puede realizar descripciones sobre compañeros y/o imágenes. Así como narrar eventos de su pasado y planes.
- Puede emitir opinión sobre una película, canción, poema o historia.

² Referirse a página 26

Comprensión auditiva

- Puede comprender instrucciones y participar en conversaciones sobre temas predecibles.
- Puede comprender textos³ simples y extraer información pautada.
- Puede comprender frases y el vocabulario mas habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica)
- Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos o canciones o películas muy sencillas.

Comprensión de la lectura

- Puede reconocer textos según su formato y también identificar de qué tipo de texto se trata.
- Puede extraer información específica de textos variados⁴.
- Puede comprender instrucciones y consignas de trabajo y llevarlas a cabo en forma autónoma.
- Puede leer y comprender textos⁵ sobre temas de interés aplicando estrategias adecuadas (Las cuales deberán ser explícitamente enseñadas por el docente)
- Puede reconocer información principal dentro de los distintos párrafos.
- Puede leer poemas sencillos.
- Puede leer letras de canciones sencillas y entender en forma global.

Expresión por la escritura

- Puede escribir sobre un día en su vida.
- Puede escribir sobre personas que admira.
- Puede describir lugares turísticos.
- Puede escribir un párrafo sobre sus obligaciones y sus derechos.
- Puede escribir e-mails y notas.
- Puede escribir cartas informales en forma sencilla.

³ Referirse a Apéndice 1

⁴ Referirse a Apéndice 1

⁵ Referirse a Apéndice 1

- Puede escribir un breve “film review” en forma pautada.
- Puede narrar eventos en relación a accidentes o eventos poco comunes.

Contenidos (desarrollo analítico)

Para poder alcanzar los objetivos del curso y abordar los contenidos esperados, los educandos deberán haber trabajado con los siguientes contenidos lingüísticos:

Contenidos Lingüísticos

Lenguaje social	Ejemplos:
Expresar preferencias.	“I don’t like + ing, I’m keen on, I hate, I enjoy, my favourite, etc.”
Expresar hábitos.	“I always wear jeans” “Most of the time we meet at...”
Expresar relaciones de causa y efecto.	“If you send me the file, I will download it, and print a copy for you”
Expresar planes de futuro.	“I’m going to help my friends with the project” “I’m chatting with you tonight”
Expresar acciones en progreso.	“I am working hard this year”
Expresar eventos del pasado.	“I spent my last holidays in Cabo Polonio”
Expresar hábitos del pasado.	“I used to believe in the tooth fairy! Not, now!”
Expresar obligaciones y prohibiciones.	“You have to study more” “You must take care of your teeth health”
Expresar ausencia de obligación.	“You don’t have to study the lesson by heart, but it can help you!”
Expresar opiniones.	“In my opinion this is the most romantic poem I have ever read!”
Expresar comparaciones.	“I think speaking is easier than writing”
Expresar experiencias.	“I have never been to Costa Rica, but I’d love to”
Expresar predicciones y decisiones.	“I will be the best student”
Ofrecer y aceptar o rehusar.	“- Would you like something to eat? Yes, I’m starving.
Describir lugares.	“There are spectacular beaches where you can surf.”
Expresar consejos y sugerencias.	“You should visit Cabo Polonio in winter” “You shouldn’t go alone”
Expresar solicitudes y disculpas	“I’m sorry I’m late”

Estos contenidos serán abordados en forma cíclica (retomando cada vez que sea posible las habilidades, léxico y aspectos lingüísticos trabajados previamente) interactiva e integradora, para cumplir con el espíritu comunicativo de la propuesta. Las sugerencias que conforman el vocabulario básico tienen como espíritu construir un corpus lingüístico nacional básico. Teniendo presente la alta movilidad tanto de educandos como de profesores, la adquisición de este vocabulario mínimo ayuda y garantiza un corpus compartido por todos optimizando los aprendizajes.

Unidades temáticas integradoras:

- ❖ Música.
- ❖ Cine.
- ❖ Derechos de la mujer y el niño.
- ❖ Maravillas naturales.
- ❖ Alimentación.

Vocabulario básico sugerido
Música. Ej: lyrics, chorus, choir, top ten, albums, awards,
Cine. Ej.: was released, was made, was directed, were written, plot, main characters, setting, types, record breaking,
Derechos..... Ej. charity, homeless, rights, voluntary work, struggle, bully, discrimination, political activist, hope, women writers.
Maravillas naturales. Ej.: coastline, nature reserve, species, waterfall, Seven Wonders,
Alimentación. Ej. food and drink, ingredients, cooking, different diets, vegan, help yourself, healthy, “would you like...?”, recipes, anorexia, bulimia.

En cada una de las unidades temáticas un aspecto será

negociado con los educandos. Cada una de éstas deberá generar oportunidades para el desarrollo y expresión de valores relevantes para la formación integral del educando. Propiciarán además oportunidades significativas para el desarrollo del pensamiento crítico. Se sugiere que el orden del desarrollo de las unidades temáticas se adecue a las necesidades e intereses de los educandos así como a las efemérides, eventos nacionales, regionales o locales. Se estima conveniente que cada unidad se desarrolle en un período de cuatro o cinco semanas.

Contenidos procedimentales.

Estrategias de aprendizaje a desarrollar en el curso. Se trata de mecanismos empleados por el aprendiz a los efectos de almacenar, evocar, transferir y usar adecuadamente la información recibida.

Estrategias metacognitivas

- Planificación para la tarea :planificación de partes, secuencia, ideas principales o funciones del lenguaje
- Producción retrasada o postergada : posponer la etapa de expresión privilegiando a través de la comprensión auditiva el aprendizaje inicial
- Organización avanzada: utilizar pistas lingüísticas o gráficas para anticipar el contenido del material a estudiar
- Preparación avanzada: ensayar el lenguaje necesario para expresar ideas
- Auto monitoreo :chequear la comprensión mientras se realiza una tarea específica
- Auto evaluación : juzgar cuán bien o mal se ha realizado una tarea
- Atención selectiva: prestar atención a ciertas palabras, marcadores lingüísticos, oraciones o cierto tipo de información
- Auto gerenciamiento: buscar o propiciar situaciones para que se den las condiciones necesarias que permitan poder aprender y aprender a aprender

Estrategias cognitivas

- Ensayo: ensayar por medio de la repetición el lenguaje necesario para una tarea oral o escrita sin descuidar el significado
- Traducción :utilizar la lengua materna para comprender y/o expresarse en la segunda lengua
- Toma de apuntes: anotar palabras o conceptos claves en forma abreviada y con apoyo de otros gráficos durante tareas de comprensión oral o escrita
- Sustitución: utilizar palabras o expresiones en la segunda lengua que reemplazan a las que no se puede evocar
- Contextualización :apoyar la comprensión o la evocación mediante la colocación de una palabra o expresión en un contexto significativo
- Agrupamiento: clasificar palabras, terminología, números, o conceptos de acuerdo a sus atributos
- Utilización de recursos: utilizar material de referencia tal como diccionario, enciclopedia, textos, internet y multimedia
- Resumen: realizar un resumen mental para expresarlo en forma oral o escrita en base a información adquirida.
- Deducción: aplicar las reglas necesarias para comprender o expresar lenguaje o solucionar problemas
- Uso de Imágenes :utilizar imágenes visuales (mentales o reales) para comprender y recordar información nueva o hacer una representación mental o gráfica de un problema. (mapa semánticos, palabras claves, etc.)
- Representación auditiva :reproducir en la mente el sonido de palabras frases u otro tipo de información para facilitar la comprensión y la evocación
- Asociación - Elaboración relacionar nueva información con el conocimiento previo, o relacionar diferentes partes de una nueva información, o realizar asociaciones personales significativas con la nueva información
- Transferencia: utilizar lo que ya se sabe del lenguaje para ayudar en la comprensión, evocación y producción
- Inferencia: utilizar información para imaginar y comprender significados, predecir resultados o completar elementos faltantes

Estrategias Socio-Afectivas

- Monólogo interno: reducir la ansiedad utilizando técnicas mentales que permitan al educando sentirse competente al realizar la tarea de aprendizaje.
- Preguntar :para clarificar solicitar del docente o pares explicaciones adicionales, ejemplos o verificación
- Cooperar: trabajar juntos para solucionar problemas, agrupar información, corregir una tarea u obtener retroalimentación respecto a la expresión oral o escrita.

Propuesta metodológica. Orientación del aprendizaje

La propuesta metodológica de la asignatura Inglés en 3° de Ciclo Básico se fundamenta en los siguientes lineamientos:

- Es integradora. Busca, desde una perspectiva pragmática bien informada, aportar al quehacer docente aquellas propuestas didácticas de excelencia, “mejores prácticas,” que contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera.
- Es proactiva. A partir de insumos de diagnóstico generados por el proceso de aprendizaje de los educandos, se adecua y modifica de forma tal de proporcionar andamiajes significativos a la labor de aprender.
- Tiene al educando como centro. Será a partir de las necesidades específicas de cada grupo de educandos que el docente deberá priorizar contenidos y procedimientos didácticos a fin de asegurar los logros propuestos para el nivel.

- Propicia el aprendizaje autónomo de los educandos preparándolos a los efectos que puedan acceder a distintas fuentes de información siendo capaces de seleccionar y jerarquizar aquellas que les interesa y les resulta de utilidad
- Favorece el aprendizaje cooperativo pues el educando apoyándose en sus pares se habituará a respetar el tiempo de habla y de escucha, participará de co-evaluaciones, estimulando una mayor socialización.
- Propicia la autoevaluación creando instancias para que el educando reflexione sobre sus propias debilidades y fortalezas, todo lo cual conducirá al aprendizaje más autónomo.
- Estimula la evaluación. Permite que el educando posea instancias de evaluación: personal, de sus pares, del curso y del docente.
- Incentiva la creatividad como agente de transformación.
- Es comunicativa. Se define el fin de la enseñanza de Inglés como una disciplina que pretende apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos.

La competencia comunicativa entraña:

- *Competencia lingüística*

Supone el conocimiento y la utilización correctos del sistema lingüístico, el cual incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. La adquisición de esta competencia lleva consigo la puesta en práctica de las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

- *Competencia socio lingüística*

Consiste en adecuar el discurso a la situación de comunicación, lo cual conlleva tener presente una serie de factores tales como el rol que desempeña cada interlocutor con respecto a los otros, la propia situación de comunicación, la intención y las necesidades comunicativas.

- *Competencia discursiva*

Se refiere a la capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos teniendo en cuenta los procedimientos de coherencia y cohesión.

- *Competencia estratégica*

Es la capacidad para definir, corregir, matizar o en general, realizar los ajustes necesarios para que la comunicación no se rompa y sea lo más eficaz posible

- *Competencia sociocultural*

Consiste en conocer los aspectos más relevantes de la cultura de los países donde se habla la lengua estudiada, de forma que se posean las claves culturales fundamentales que inciden en la lengua.

Estas competencias están íntimamente relacionadas y se desarrollan en forma dialéctica.

La presente propuesta metodológica, al tener al educando como centro del proceso de enseñanza, busca direccionar el accionar docente al descubrimiento de formas eficaces de transponer el conocimiento para generar aprendizajes significativos y de calidad. El proceso de enseñanza se centrará entonces, en espirales de observación, propuesta de planes de acción y reflexión en torno a los resultados. Desde esta concepción, priorizaremos como alternativas de configuraciones didácticas, aquellas “mejores prácticas” que se adecuen al estilo de enseñanza del docente y las situaciones contextuales que se presenten.

A manera de guía ofrecemos información sobre las siguientes configuraciones, las cuales resultan apropiadas a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en Uruguay.

Hipótesis sobre el aprendizaje de una segunda lengua

Varios teóricos coinciden en indicar que existen tres condiciones básicas y una condición deseable para el aprendizaje de una lengua. Estas son:

- i. La exposición a un repertorio extenso de material lingüístico auténtico pero comprensible para el educando.
- ii. La oportunidad de utilizar esos insumos lingüísticos para expresar ideas.
- iii. La motivación para utilizar los insumos adquiridos en la expresión.

La condición deseable sería:

- iv. La oportunidad de focalizar en aspectos sintácticos gramaticales como forma de organizar el mensaje.

Esta definición conlleva consecuencias relevantes para el ámbito de la enseñanza:

- ▶ **No existirá aprendizaje si los educandos no están expuestos sistemáticamente a la lengua extranjera, de ahí la importancia de contar con materiales visuales y auditivos relevantes.**
- ▶ **Para que la exposición a la lengua sea fructífera, la misma debe ser comprensible para los educandos. Ello no significa recurrir a la traducción literal, ni a simplificaciones innecesarias, sino que busca proporcionar ejemplos de lengua contextualizados en el uso real y realista de la misma, pero con apoyos visuales o gestuales que la hagan discernible.**
- ▶ **La simplificación de la lengua en aspectos gramaticales discretos y la utilización de vocabulario básico solamente, no apoyan el desarrollo de la competencia comunicativa y limita la capacidad de expresión natural de los educandos.**
- ▶ **Al momento de focalizar en aspectos sintácticos, el docente deberá utilizar ejemplos de lengua real emanados de contextos realistas y con fuerte presencia de significado, como insumos para el análisis y, en todo momento referirá a la conexión entre forma y significado, priorizando la segunda sobre la primera.**

Configuraciones Didácticas.

Enseñanza basada en tareas

Son varias las investigaciones y las prácticas de aula exitosas que aportan a la idea de trascender el ámbito de la enseñanza de discretas estructuras gramaticales para focalizar el accionar docente en la creación de ámbitos propicios para la comunicación. Saber una lengua extranjera es, por sobre todo,

poder utilizarla: poder escribirla, comprenderla en forma oral y escrita y poder comunicarse oralmente a través de la misma. La enseñanza de estructuras gramaticales redundante solamente en la adquisición de competencia lingüística, pero no desarrolla, por sí sola, competencia comunicativa. En busca de perfiles metodológicos que alienten la comunicación natural en el aula, podemos centrar nuestra atención en el concepto de enseñanza basada en tareas.

Willis (1996) define una tarea como “cualquier actividad de aprendizaje de lengua que tiene un propósito y un resultado concreto.” Es conveniente tener presente que no toda actividad desarrollada en el aula puede ser considerada necesariamente una tarea.

Peter Skehan define el término tarea como una actividad que incluye las siguientes características: a) el propósito real de la tarea es el significado, b) toda tarea debe proponer la resolución de un conflicto cognitivo (problem solving), c) podría compararse en algunos casos a una situación del mundo real, d) la valoración de la tarea se mide en términos de su concreción, e) una tarea prioriza el uso significativo del lenguaje por sobre el mero lenguaje del aula. Este modelo de enseñanza, de corte constructivista y social - interaccionista, parte del conocimiento previo de los educandos a los que, en pares o grupos, se les solicita se comuniquen en la lengua extranjera para resolver una tarea. Una vez que lo hacen, cada par o grupo reporta al resto de la clase sus conclusiones. Es durante este período de reporte que el docente puede diagnosticar las necesidades lingüísticas de los educandos, y es a continuación de este diagnóstico que el docente propondrá, de ser necesario, actividades de focalización en los aspectos propios del idioma, los explicará o aclarará, o proporcionará andamiajes para que los educandos puedan descubrir referentes. Así mismo, construirá oportunidades para que los educandos practiquen estos aspectos de la lengua Inglesa. Puede realizarse un seguimiento de estas acciones dando a los educandos una tarea similar a la realizada o reconfigurando los grupos iniciales.

Enseñanza temática

Una de las propuestas didácticas que se orienta a la construcción de significados relevantes para los educandos, es la enseñanza temática, una variación de la enseñanza por contenidos. En esta modalidad, el docente estructura una serie de actividades comunicativas en torno a un tema de relevancia para los educandos. Estos temas resultan particularmente eficaces, si se conectan con otras áreas del currículo reforzando otros aprendizajes. Si bien no se trata aquí de enseñar contenidos de otras asignaturas, sino de utilizarlos con el propósito de hacer la lengua extranjera más comprensible, debe recordarse que la base del éxito de esta propuesta radica en que los educandos utilicen la lengua para expresar sus ideas sobre estos temas. A modo de ejemplo referirse al anexo sobre Unidades temáticas y el uso de video y canciones en el aula.

Enseñanza de estrategias de aprendizaje

La adquisición de un idioma extranjero requiere el uso constante de una batería completa de estrategias para el aprendizaje, tanto sea para un estudiante que asista regularmente a clase (presencial) o para aquel que estudie por su cuenta en un programa no presencial.

Algunas veces estas estrategias son aplicadas en forma inconsciente por parte de ciertos estudiantes que poseen especial talento para el aprendizaje de lenguas, pero generalmente los educandos exitosos han obtenido sus logros a través de la aplicación consciente y sistemática de estrategias.

Uno de los principios en la enseñanza y aprendizaje de la lengua es lo que se denomina “inversión estratégica” (“Strategic Investment” de “Teaching by Principles” de Douglas Brown). Se trata de los métodos que el estudiante emplea para internalizar y desempeñarse en el uso de un idioma. El aprendizaje de cualquiera de las habilidades implica un cierto grado de “inversión” de nuestro tiempo y esfuerzo.

La aplicación de estas estrategias en nuestra metodología de enseñanza se conoce como “Enseñanza basada en estrategias” (“Strategic Based Instruction”, “S.B.I.”)

Los docentes dedican gran parte de sus energías en “transmitir el idioma” a los educandos, pero deben utilizar, también, gran parte de su esfuerzo en preparar a nuestros educandos para “recibir el idioma”. Los profesores deben capacitar a sus aprendices a ser independientes y autónomos en su proceso de aprendizaje. Una de las principales metas de un docente de lenguas interactivo es darles a los estudiantes los mecanismos que le permitan ser exitoso y encontrar sus propios caminos para obtener los mejores resultados en el aprendizaje del idioma. Cuando a los estudiantes se les enseña a mirarse a sí mismos y a capitalizar sus talentos y experiencias estamos en el camino de lo que es un aprendizaje basado en estrategias (S.B.I)

Es importante que los docentes puedan distinguir entre “estrategias” y “estilos” de aprendizaje. Las estrategias son métodos específicos de abordar un problema o tarea, o sea un modo de operar para obtener el fin esperado. Los estilos, ya sea relacionados a la personalidad (extroversión, autoestima, ansiedad, etc.) o a la cognición (predominancia del sector derecho o izquierdo del cerebro, ambigüedad, tolerancia, sensibilidad para ese aprendizaje, etc.), caracterizan las tendencias o preferencias que Pueden diferenciar a una persona de otra. Investigación sobre la eficiencia de las “estrategias de aprendizaje”

A los efectos de comprender mejor los procesos mentales involucrados en los aprendizajes, los investigadores especializados en cognición analizan y describen el desempeño de aprendices experimentados en tipos específicos de actividades y lo contrastan con la forma en que los principiantes abordan las mismas tareas. Es así que obtienen información sobre las estrategias consultando a los estudiantes acerca de cuáles son los medios o herramientas que favorecen su aprendizaje. Basados en la teoría e investigación relativos a estrategias de aprendizaje, hay cuatro propuestas básicas que subyacen en el uso de estrategias de aprendizaje.

Los estudiantes activos aprenden mejor.

Los estudiantes que organizan y sintetizan la nueva información y la relacionan con sus conocimientos previos suelen poseer más nexos cognitivos que los estudiantes que abordan cada nueva tarea a través de una mera repetición.

Las estrategias pueden aprenderse

Los estudiantes que son instruidos en el uso de estrategias que han dado aplicaciones, aprenderán mejor que aquellos que nunca han recibido dicha instrucción

El aprendizaje académico de la lengua es más efectivo con el uso de estrategias.

El aprendizaje de un lenguaje académico en áreas de contenido en los estudiantes de Inglés como lengua extranjera debería seguir los mismos principios que rigen la lectura y la resolución de problemas entre los propios angloparlantes.

Las estrategias de aprendizaje se transfieren a nuevas tareas.

Los estudiantes utilizarán las estrategias de aprendizaje en las cuales fueron instruidos, aplicándolas a nuevas tareas con características similares. La transferencia será favorecida por el entrenamiento metacognitivo previo.

Como corolario de estas sugerencias metodológicas debemos enfatizar una vez más la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje. Uhl Chamot y O’Malley (1989) definen a las estrategias de aprendizaje como “pensamientos o acciones que contribuyen a aprender mejor.” Dentro de la bibliografía del docente se incluyen materiales que explicitan la propuesta.

Destacamos, sin embargo, que el ámbito de la enseñanza a través de contenidos es el ideal para desarrollar estrategias de aprendizaje, existiendo modelos didácticos que apuntan a ello, tales como C.A.L.L.A. (Cognitive Academic Language Learning Approach).

Enseñanza a través del trabajo en proyectos

El trabajo en proyectos se enmarca en la enseñanza basada en tareas (“TASK BASED TEACHING”). El trabajo en la modalidad de proyectos se basa fundamentalmente en contenido, proceso y uso del idioma. El estudiante es desafiado intelectualmente y las actividades tienen como objetivo el desarrollo, no sólo

de las habilidades relacionadas con la lengua, sino de las estrategias cognitivas generales que implican manejar y organizar la información. Se analiza qué información es relevante, se decide qué procedimiento de obtención de información es el más adecuado, se releva la información, se selecciona el dato que importa y se presenta en forma adecuada. La lengua se convierte en el vehículo necesario para llevar adelante un “trabajo real”. Esto implica el uso de variadas estructuras, funciones y léxico, tratándose de una aproximación a la lengua de forma global y no secuencial.

El objetivo de esta actividad, entre otros, es recoger y analizar información acerca de un determinado tema.

- 1) Para la puesta en marcha se debe decidir: a) qué es lo que se necesita saber, b) cómo obtener la información, c) dónde conseguirla, d) cómo obtenerla, e) qué formularios, tablas, formatos de fichas conviene usar, f) qué tipo de cuestionario o entrevista se debe implementar, g) qué tipo de lenguaje se necesita para realizar el relevamiento.
- 2) Los estudiantes llevan adelante la investigación y reúnen la información.
- 3) Seleccionan la información relevante y deciden cómo presentarla (posters, carpetas, portafolios, videos, CDs, “Power Point”, etc.)
- 4) Elaboran el proyecto y lo presentan en el aula frente a sus compañeros. Eventualmente, y a posteriori, la presentación puede ser compartida con otros integrantes de la institución.

El trabajo en proyectos cumple, también, objetivos educativos más amplios: cambios actitudinales, motivación, conciencia del proceso de aprendizaje, desarrollo de habilidades interpersonales, etc., por lo que son especialmente adecuados para el ámbito del aula, donde la motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera debe ser continuamente estimulada.

Características de las tareas que forman parte de la elaboración de un proyecto:

- Son abiertas y flexibles, donde el estudiante ocupa el centro de la escena.
- Involucran a profesor y estudiante en la negociación de objetivos, en la planificación y en la evaluación de procesos y resultados.
- Incorporan conocimientos y experiencias previas del educando.
- Estimulan la imaginación, creatividad y la afectividad de los estudiantes.
- El contenido temático está relacionado con el medio y los intereses de los educandos.
- Implica el uso de habilidades lingüísticas y estrategias de organización.-
- La lengua se aborda en forma global, no secuencial, de acuerdo a las necesidades creadas por la propia tarea.

Este tipo de actividad implica una gran experiencia previa (input), procesamiento de la misma, obteniéndose ricos resultados (output) tanto a nivel lingüístico como de contenido. Crea, además, una actitud positiva en el estudiante, tanto hacia el idioma extranjero, como hacia sí mismo como sujeto de aprendizaje.

Mientras que un proyecto tiene un comienzo pre-establecido y un final previsto, surgen factores tales como: dinámicas de grupo, entusiasmo, diferentes niveles de interés y dificultad, todo lo cual Puede influir en el proceso, acelerándolo, enlenteciéndolo o explorando aspectos secundarios no previstos inicialmente.

INPUT -PROCESSING -OUTPUT

La evaluación del progreso en la tarea de proyecto y la motivación resultante de los logros se basa en elementos tales como el reconocimiento público del trabajo realizado y la auto-evaluación de los objetivos previamente negociados.

Rol del docente en el trabajo de proyectos

Desde el momento en que se comparten decisiones con los educandos, el profesor no cumple su rol clásico de control directo, sino de “control remoto”. Se da un proceso de retroalimentación en ambos sentidos: aprendizaje facilitado por el docente hacia el estudiante y viceversa.

El rol del docente en este tipo de tarea será, entre otras cosas, el de iniciador, facilitador de material temático, de vocabulario pertinente, orientador sobre búsqueda de material, apoyo en lo relativo al uso adecuado del idioma y las correcciones necesarias, promotor de la cooperación grupal y de la atmósfera de trabajo apropiada, consultor, asesor y evaluador o co-evaluador.

Algunos aspectos del idioma necesitarán ser específicamente trabajados en clase a través de diferentes técnicas y estrategias.

Sugerencias para llevar adelante una tarea de proyecto en un grupo

- Propiciar una buena atmósfera de trabajo en el grupo. Es ésta la condición esencial para que exista la adecuada interacción esperada en el idioma que se está aprendiendo. Esto se logra a través de prácticas comunicativas que estimulen el conocimiento, aceptación y respeto entre los integrantes del grupo (Ver: “Project Work” de R. Ribé y N. Vidal, Págs. 13 a 26).
- Interesar y guiar al grupo en la realización del proyecto, obteniendo de los educandos la idea que constituirá la base del mismo.
- Guiar en la selección del tema por medio de diferentes estrategias: estímulos no lingüísticos (música, imágenes, sonidos ambientales, simbolismo de los colores, forma y textura de los objetos, obras de arte, elementos de la naturaleza, etc.) o lingüísticos (textos literarios, poemas, cuentos cortos, proverbios, citas, etc.) así como también material de fuerte carga de contenido e información (artículos periodísticos, noticieros, documentales, “talk shows”, películas de argumento, información obtenida en Internet, publicidad, afirmaciones discutidas o controvertidas, justicia social, migraciones, derechos humanos, medio ambiente, temas que preocupan a los jóvenes).
- Estudiar la cultura con una orientación en base a tareas y al aprendizaje cooperativo otorga una nueva visión de aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes.

Enseñanza a través del trabajo cooperativo

Siguiendo con el énfasis en la interacción como forma de potenciar la expresión por medio de la lengua extranjera, recomendamos que la organización del aula busque fomentar el trabajo cooperativo, fiel a cuatro principios básicos:

1. Interdependencia positiva: los educandos trabajan conjuntamente con el fin de completar una tarea de aprendizaje. Para que dicho trabajo resulte eficaz, todos los educandos aportan de igual manera a la tarea.
2. Responsabilidad individual: si bien el completar la tarea conjunta es lo que marca el éxito de la propuesta grupal, cada educando en el grupo es responsable de contribuir a la misma.

3. Participación equitativa: todos los educandos tienen la oportunidad de contribuir a la tarea de igual manera.
4. Interacción simultánea: todos los educandos trabajan al mismo tiempo.

Esta modalidad de trabajo no sólo potencia la interacción sino que resulta particularmente relevante en el trabajo con poblaciones donde la diversidad es la norma, al permitir el desarrollo de destrezas de socialización e interacción.

Enseñanza a través de Macrohabilidades integradas (Integrated Language Skills)

Dados los lineamientos explicitados ut supra, la propuesta metodológica de la asignatura Inglés, para el 3er Año de Educación Media Superior se centrará en la confección de unidades temáticas que integren contenidos curriculares provenientes de varias disciplinas, donde las macrohabilidades básicas (lectura – escritura – expresión oral – expresión escrita) se desarrollen en forma integrada. En otras palabras, se busca una propuesta donde la lengua extranjera se convierta en el vehículo para la enseñanza de contenidos relevantes al educando.

Si bien se enumeran contenidos lingüísticos a trabajar en clase, estos son una mera guía y, en ningún momento serán el centro del proceso de enseñanza. La competencia lingüística es una más de las competencias básicas a desarrollar por parte del educando y no reviste mayor relevancia que las otras que componen el modelo de competencia comunicativa anteriormente descrito.

Es de destacar que el ámbito ideal para la integración de estas macrohabilidades puede darse a través de un enfoque tal como el basado en contenidos (Content – Based Instruction). Es a través de contenidos significativos de otras disciplinas del currículum que el educando percibe la utilidad de la lengua extranjera. En este sentido destacamos una vez más la necesidad de coordinación con colegas de otras disciplinas al momento de planificar la enseñanza tanto a nivel de los contenidos como de las estrategias a utilizar a los efectos de desarrollar determinadas competencias.

Enseñanza dirigida (Presentación . Práctica . Producción)

Esta configuración didáctica se centra en la construcción, por parte del docente, de una situación de comunicación en la cual se resalta un ítem lingüístico en particular (estructura gramatical o grupo sintáctico o semántico), siempre dentro del contexto de la comunicación real. Esta situación se utiliza para involucrar a los educandos en el descubrimiento del significado del ítem en cuestión. Una vez asegurado el significado, se focaliza en la estructura por medio de la cual ese significado se expresa (Presentación). A continuación, el docente propondrá ejercicios que se orientan a una práctica guiada, durante la cual los educandos practicarán el manejo de esa estructura. Esta práctica guiada es seguida por un estadio de práctica significativa de la estructura pero esta vez centrada en el significado, más que en la forma (Práctica). Finalmente, el docente propondrá instancias de corte comunicativo durante la cual se espera que los educandos utilicen lo aprendido para comunicarse (Producción).

Enseñanza a través de las TICs (Tecnología Informática de la Comunicación)

Fundamentación del uso de Internet

Consideramos que el uso de Internet puede ser una muy buena herramienta para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos de este programa ya que potencia, agiliza, favorece la comunicación y acceso al conocimiento. El uso de esta herramienta tiene en cuenta los objetivos generales de esta propuesta ya que se aspira a que el educando sea consciente de su propio aprendizaje y transite por él, afianzando aquellas estrategias que lo faciliten.

En el caso de la asignatura Inglés le permitirá que las estrategias adquiridas sean puestas en práctica para que el educando tenga acceso a otras fuentes de conocimiento por medio de la lengua extranjera, que lo habilitará a seguir aprendiéndola.

Internet favorece la autogestión de los educandos, pues pueden acceder a información de última generación, actualizada y al instante, pasando el docente a cumplir el papel de supervisor y asesor, para ello tanto educandos como docentes deben tener conocimiento de la parte operativa o sea de su manejo.

Se considera que el uso de Internet favorece el aprendizaje de Inglés debido a que:

- Propicia el aprendizaje autónomo de los educandos.
- Favorece el aprendizaje cooperativo. El educando trabajando con sus pares se habituará a respetar el tiempo de habla y de escucha.
- Aprende a auto y co- evaluarse. Se estimula una mayor socialización.
- Apoya la competencia comunicativa de los educandos.
- Facilita la práctica de formas eficaces de transponer el conocimiento.
- Favorece la atención selectiva y jerarquización de conceptos.
- Agiliza la consulta a distintas fuentes de todo el mundo (por ej.: Foros de Educación, Universidades) de otra manera esto llevaría mucho más tiempo y dinero.
- Estimular la búsqueda de más de una manera de ver las cosas.
- Se intentará desarrollar blogs y web quests.

Propuestas evaluativas

A lo largo del curso se desarrollarán evaluaciones formales e informales que pretenden mejorar las prácticas evaluativas y beneficiar a los educandos en su desempeño.

Las pruebas convencionales han demostrado muchas veces ser insuficientes para evaluar lo que realmente importa: si los estudiantes pueden aplicar su conocimiento, habilidades y comprensión en los contextos del mundo real.

Evaluación Informal

El propósito de esta propuesta de evaluación es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales.

La evaluación informal nos permite:

- Enfatizar las fortalezas de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Integrar e interpretar el conocimiento y transferirlo a otros contextos.
- Documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.

- Considerar la diversidad existente entre los educandos: los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas, y los niveles de aprendizaje.

Mediante esta propuesta de evaluación, el docente podrá adecuar su planificación y estrategias de trabajo a fin de:

- Verificar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la habilidad para transferir aprendizajes.
- Propiciar el trabajo en equipo y no solamente la ejecución individual ya que la vida real requiere de esta habilidad.
- Estimular la búsqueda de más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen sólo una alternativa.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo y no sólo las partes.
- Promover la transferencia mediante el uso inteligente de las herramientas de aprendizaje.

Algunas sugerencias de posibles materiales para evaluación informal:

- Cuaderno de clase
- Deberes
- Picture dictionary
- Posters
- Carteleras
- Proyectos y su presentación oral
- Folletos
- Poemas y canciones
- Entrevistas
- Actuaciones basadas en libretos creados por los estudiantes
- Presentaciones en “Power Point” o en otras herramientas informáticas.
- Creación y mantenimiento de un “blog” de clase, grupo o individual. (fotolog, etc.)

Evaluación Formal

Agenda tentativa de evaluaciones formales.

Tipo de prueba	Objetivos
----------------	-----------

Marzo	Pruebas diagnósticas	Recoger información de los saberes o conocimientos previos que a juicio del docente son imprescindibles para el desarrollo del curso (campo cognitivo, actitudinal y procedimental). Valorar el desempeño en trabajos de corte individual y grupal.
Abril (fines)	1era Evaluación escrita formal.	Valorar los aprendizajes (macrohabilidades).
Mayo	1era Evaluación oral formal	Valorar los aprendizajes y el manejo de macrohabilidades. Primer instancia de evaluación a través de diálogos.
Julio	2° Evaluación escrita Prueba semestral	Cumplir con los requisitos del sistema. Reflexionar con los educandos sobre la importancia de la prueba semestral. Obtener insumos para que los educandos y el docente reconstruyan estrategias de trabajo para el resto del año. Comparar resultados del desempeño de los educandos en instancias no formales y ésta para estudiar modificaciones del Plan Anual si fuera necesario.
Septiembre (Principios)	3° Evaluación escrita formal	Valorar los conocimientos y destrezas adquiridos en relación a los objetivos del curso y a sus propios logros.
Octubre	2° Evolución oral formal	Valorar la evolución y los logros alcanzados por los educandos a través de diálogos.
Noviembre	4° Evaluación escrita final.	Jerarquizar la instancia sin convertirla en un “pre-examen”. Valorar los logros alcanzados por los educandos en el desarrollo del curso.

Pautas para las evaluaciones

Toda prueba escrita deberá ser presentada en forma contextualizada desde el comienzo al fin de la misma. Por contextualización entendemos el desarrollo de una línea argumental única a través de la propuesta, o sea el desarrollo de un mismo tema a lo largo de la misma. Este tema, proporcionará contextos realistas para la evaluación de las diferentes macrohabilidades y competencias (lectura, escritura, comprensión auditiva, conocimiento sintáctico y léxico).

El requisito de contextualización surge a partir del hecho que la misma contribuye a la comprensión y construcción del significado por parte de los educandos. Los ítems de pruebas de corte gramatical no evalúan las capacidades comunicativas de los educandos, sino solamente su conocimiento o memorización de reglas gramaticales. El significado, si bien basado en la forma de expresión, debe primar en todo momento.

Se desprende de estos requisitos que el corte de los ejercicios de evaluación deberá ser comunicativo en todo momento. Se evitará incluir ejercicios de corte mecánico (transformaciones en tiempo, número o persona; re-escritura de oraciones; preguntas de respuesta mecánica, etc.)

Las actividades a incluir deberán ser variadas en cuanto a la tarea a realizar y su formato o estilo deberá haber sido previamente utilizado para la enseñanza o práctica en el aula. Es decir, se deberá evaluar lo que se ha enseñado y cómo se ha enseñado.

Fuentes de textos para la contextualización:

- Diálogos
- Historias
- Historietas
- Representaciones gráficas
- Letras de canciones
- Material auténtico (menús, avisos clasificados, extractos de obras literarias, etc.)
- Información de Internet (especialmente de páginas oficiales)
- Otros

Los alumnos deben estar expuestos a la Lengua Inglesa la mayor cantidad de tiempo posible durante todo el año y que para las instancias orales deberán ser practicadas desde principio de año con situaciones donde puedan expresarse, para que no sea el examen la primera instancia donde se enfrentan a una situación de tal índole. Están previstas instancias anuales intermedias de evaluación oral formal

Pautas para las pruebas escritas

Es fundamental que las mismas se presente reproducidas en forma clara por medio de un procesador de texto o máquina de escribir. Se descarta totalmente la posibilidad de proponer la prueba en el pizarrón en el momento de administrarla o manuscrita dado que la misma deberá ser elaborada con la suficiente antelación como para preveer cualquier inconveniente.

Se deberán incluir elementos icónicos que contribuyan a la mejor comprensión de la temática. Las mismas deberán ser claramente distinguibles y significativas a la propuesta.

En el encabezado de la prueba deberá consignarse el grupo, la fecha y el centro educativo. Se dejará un espacio previsto para una vez finalizada la corrección, se deje constancia de la califi

PRUEBA SEMESTRAL
Liceo N°:
Group:
Name:
Date:
Mark:

La prueba constará de cinco secciones claramente identificadas

- Comprensión auditiva
- Comprensión lectora
- Conocimiento léxico
- Lenguaje
- Expresión por medio de la escritura

Se recuerda que cada una de las secciones no puede tener más de 5 ítems

Comprensión auditiva (Listening Comprehension)

Objetivo: evaluar si el alumno es capaz de discernir o reconocer información específicamente trabajada en clase, a través de una comprensión auditiva

La tarea de comprensión auditiva deberá ser realizada al comienzo de la prueba. El texto utilizado ya sea en grabación o leído por el docente podrá ser repetido tantas veces como sea necesario. La lectura será realizada en una primera instancia a ritmo natural de conversación y en las sucesivas veces se podrán realizar pausas.

La evaluación de la comprensión auditiva podrá ser a nivel del texto en general, a nivel del párrafo, oración o de la palabra.

Se sugieren los siguientes ejercicios:

- Discernir si la información es Verdadera o Falsa
- Seleccionar opciones correctas dentro de opciones multiple
- Subraya la palabra que escuchas
- Numera las figuras, oraciones o párrafos de acuerdo al orden en que las escuchas

Comprensión lectora (Reading comprehension)

Objetivo: Evaluar si el alumno es capaz de comprender un texto a nivel general y/o si es capaz de comprender información específica dentro del mismo.

El texto seleccionado debe contener un 80% de vocabulario bien conocido por los alumnos. Los temas incluidos deberán guardar correspondencia con los trabajados en clase en las unidades temáticas dadas.

Para Ciclo Básico el texto no deberá contener menos de 100 palabras (5 líneas completas en hoja A4) ni exceder las 200 palabras (10 Líneas completas)

El tamaño de la letra deberá ser legible, (Arial 10 mínimo) evitando incluir textos fotocopiados que dificultan la lectura de los alumnos.

Se sugieren los siguientes ejercicios:

- Discernir si la información es Verdadera o Falsa
- Seleccionar opciones correctas dentro de opciones múltiples
- Responder preguntas en las cuales se valorará exclusivamente la comprensión del texto.
- Proporcionar títulos para distintos tipos de textos
- Discernir si un título es adecuado
- Ordenar párrafos o secciones de texto

Conocimiento léxico (Vocabulary)

Objetivo: Evaluar si el alumno es capaz de manejar el vocabulario trabajado en clase.

Se evaluará exclusivamente el vocabulario trabajado en clase.

Se sugieren los siguientes ejercicios:

- Organizar vocablos en categorías predeterminadas
- Etiquetar términos en una ilustración
- Unir definiciones con los términos correctos
- Organizar términos en categorías y etiquetarlas
- Encontrar en el texto expresiones o modismos equivalentes a los que se mencionan
- Sinónimos y antónimos
- Identificar el término que no corresponda
- Organizar un mapa semántico en categorías predefinidas

Lenguaje (language Awareness)

Objetivo: Evaluar si el alumno es capaz de reconocer o manejar la lengua en un contexto lo más natural posible.

Evaluar solamente aquellos aspectos de la lengua que fueron trabajados en clase.

Se sugieren los siguientes ejercicios:

- Test de Cloze: completar los espacios en blanco en un texto

El verdadero test de Cloze involucra la selección de un texto continuo y la eliminación de cada 7° u 11° palabra. Para los propósitos de la evaluación en Educación Secundaria optaremos por esta modalidad con una de las variaciones que se detallan a continuación:

1. Dar las palabras eliminadas del texto en desorden
 2. Completar con la forma correcta del verbo dado entre paréntesis
 3. Elegir de una serie de palabras las correctas
 4. Elegir entre tres opciones dadas entre paréntesis
- Completar un diálogo
 - Completar oraciones a partir de claves dadas por el docente
 - Unir mitades de oraciones
 - Ordenar diálogos(dando las primeras intervenciones en el orden correcto)

Expresión por medio de la escritura (Writing)

Objetivo: Evaluar si los alumnos son capaces de expresar ideas por medio de la escritura

En todo momento se apuntará a la concepción de la escritura como un medio de comunicación. Al momento de especificar el producto esperado, se tendrá en cuenta lo realizado en clase en cuanto a la tipología de texto.

Se sugieren las siguientes actividades:

- Notas
- Mensajes
- Tarjeta postal
- Mensaje electrónico
- Posters
- Carta informal
- Descripción
- Narración (3° CB y bachillerato)

	INFERIOR	BÁSICO	SUPERIOR
Manejo de léxico	Carece de vocabulario mínimo para lograr expresar ideas sobre el tema propuesto	Vocabulario acorde a la tarea pero de nivel novato, sin riqueza en la expresión.	Utilización de una variedad de recursos léxicos acordes al nivel de desempeño del alumno.
Contenido	No sigue las instrucciones de la tarea ni maneja el formato de producto propuesto	Contenidos adecuados a la tarea propuesta y correcta presentación del formato	Contenidos relevantes a la tarea propuesta, correcta presentación del producto requerido por la misma.
Ortografía	Frecuentes errores ortográficos que impiden la comprensión del texto	Persisten errores ortográficos pero los mismos no impiden la comprensión del texto.	Errores ortográficos mínimos esperables para el nivel de desempeño de los alumnos.
Uso del lenguaje	Errores frecuentes que impiden la comprensión de lo expresado por el alumno.	Uso adecuado del lenguaje. Comunicación clara, aunque persisten errores, los cuales son esperables en el nivel de desempeño del alumno.	Adecuado uso del lenguaje. Errores mínimos que no impiden la comprensión.

Rúbrica a ser utilizada en la evaluación de la expresión escrita en el curso de 3° de Ciclo Básico.

Pautas para la evaluación de la oralidad

En el momento de proponer la evaluación oral será preceptivo recordar el principio de comunicación que deberá imperar en la propuesta. A tales efectos se sugiere que los educandos sean evaluados de acuerdo a lo trabajado en clase, por medio de tareas que permitan que el educando se exprese con confianza y de acuerdo a lo pautado en el perfil de egreso.

Los siguientes parámetros servirán a los docentes para orientar la evaluación de la expresión de los educandos generando una situación realmente comunicativa, al no permitirse la toma de la prueba en parejas. En tal sentido debemos enfatizar nuevamente que, de acuerdo a la normativa vigente, el examen oral es una instancia de evaluación individual de lo que se deduce que es imposible realizar dicha prueba en pares o grupos.

Actividades para la evaluación oral.

1. Conversación personalizada sobre el estudiante
2. Descripción de una o varias figuras o fotos. La misma tendrá por objetivo proporcionar al estudiante un punto de partida concreto. Estas figuras o fotos deberán versar sobre contenidos de los programas oficiales que se hayan trabajado en clase, pudiendo utilizarse las del libro de texto.
3. De la temática presentada por medio de estas figuras, se derivará una conversación con el estudiante buscando interactuar con el.
4. Finalmente, de haber existido la confección de proyectos por parte de los educandos durante el año lectivo, podrá realizarse un intercambio con el educando respecto al tema de los mismos.

5. Diálogos and conversaciones⁶
6. Conversar sobre algunos de los temas propuestos en el libro de texto.
7. Ordenar figuras secuencialmente y solicitar se finalice una historia.
8. Encontrar similitudes y diferencias entre dos o más figuras.
9. Categorizar información (categorías dadas por el docente o construidas por los educandos)
10. Situaciones hipotéticas

Solicitamos a los docentes que para la evaluación de las instancias orales, se sirvan utilizar la siguiente rúbrica a manera de guía. Recordamos que en la hoja de escrito también se deberá escribir el resultado del oral y la nota global final obtenida por el educando.

INFERIOR	BÁSICO	SUPERIOR
Comprensión		
No comprende consignas básicas ni logra mantener una conversación elemental	Comprende en términos generales pero persisten dificultades	Comprende el idioma sin dificultades
Fluidez		
No logra conformar oraciones completas ni expresar ideas	Articula ideas en forma coherente	Articula ideas en forma clara y las expresa sin titubeos
Elementos Léxicos		
Pobre, sin demostrar conocimiento de lo trabajado en el curso	Demuestra conocimiento del vocabulario del curso	Utiliza rico vocabulario y en situaciones correctas
Expresión		
No logra comunicarse, no produce	Se comunica pero con dificultad	Se comunica en forma adecuada al nivel que cursa
Uso del lenguaje		
Errores graves que impiden la comunicación	Comete errores pero se comunica	Logra comunicación con un mínimo de errores

La evaluación de procesos (Assessment)

Finalmente, se destaca una vez más el valor que la implementación de prácticas diversas de evaluación tiene para el proceso de aprendizaje de los educandos. En tal sentido, la utilización sistemática de modalidades de auto y co-evaluación, así como otras prácticas de heteroevaluación además de los escritos y pruebas, cumple una función proactiva fundamental. Estas prácticas aportan tanto a los procesos de aprendizaje de los educandos (permitiéndoles reflexionar en torno a la tarea de aprender y así poder ver sus progresos) como al proceso de enseñanza (ofreciendo al docente múltiples perspectivas respecto al desempeño de los

⁶ Referirse a página 32

educandos). Es por todo ello que alentamos a los colegas a utilizar ambas prácticas de evaluación, así como diversos instrumentos para plasmarlas en forma sistemática durante los cursos a fin de que todos los actores involucrados en los procesos de enseñar y aprender cuenten con las garantías necesarias que los lleven al éxito.

Algunos ejemplos de la evaluación de procesos se detallan en el apéndice a esta guía programática.

Régimen de Tolerancia

A los efectos de unificar criterios sobre el alcance del Régimen de Tolerancia, se proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta por los docentes en el momento de evaluar al educando, comprendido en este régimen.

Entendemos por “tolerancia” la atención especial por parte del docente a la diversidad de los educandos, sin descuidar su derecho a un desarrollo pleno dentro del cual la Lengua Extranjera juega un papel importante. Es un elemento a tomar en cuenta para modificar los actos de enseñanza y de aprendizaje.

Están comprendidos dentro de este régimen aquellos educandos que presentan dificultades específicas de lenguaje, dificultades específicas de aprendizaje y/o necesidades especiales debidamente certificadas por el Equipo Técnico del Centro de Diagnóstico de CODICEN.

Mediante el apoyo sistemático y diferenciado por parte del docente, los educandos deberán ser capaces de comprender un texto oral o escrito, coherente y cohesionado, a su nivel; proporcionar información sobre sí mismo y su realidad en Lengua Inglesa con un mínimo de corrección semántica y sintáctica. En suma, estos educandos, debidamente apoyados por el docente en el aula, así como por medio de tareas diferenciadas para ser realizadas en domicilio, podrán ser capaces de demostrar avances en el aprendizaje de la Lengua Inglesa. El docente deberá diagnosticar en forma específica y particular el mapa de fortalezas de los educandos con tolerancia para poderles ofrecer oportunidades de aprendizaje auténticas y validas.

Se sugieren los siguientes parámetros para la evaluación de estos educandos:

1. . Asistencia obligatoria y regular a clases.
2. . Actitud responsable y positiva hacia el aprendizaje, cumpliendo con todas las propuestas diferenciadas de trabajo que se le asignen.
3. . Comportamiento correcto dentro del aula.

El educando deberá demostrar avances en el aprendizaje de la Lengua Inglesa, privilegiando, según sus necesidades específicas, aquellas áreas en las cuales pueda obtener mejores logros.

El espíritu de este Régimen de Tolerancia es que el educando no se sienta relegado ni tome una actitud pasiva o desinteresada frente al aprendizaje, a consecuencia de tener una dificultad específica.

Es conveniente recordar que los educandos motivados e involucrados en su proceso de aprendizaje, con la mediación de un docente comprometido, Pueden desarrollar al máximo su potencial.

Referencia 1.

La presente propuesta responde a los principios del enfoque comunicativo. Respuestas de tipo “Yes, sure”, “Yes, of course” por ejemplo sustituirán a respuestas de corte estructuralista como “Yes, I do”, “Yes, I am”.

Corresponde al docente brindar oportunidades significativas para el uso de la lengua y no conformarse solamente con ejercitaciones que antagonizan con el paradigma comunicativo.

Apéndice 1

LA ENSEÑANZA BASADA EN TEXTOS

1. *El por qué del enfoque basado en textos*

Entendemos como “texto” a cualquier producción lingüística que mantenga coherencia a través del significado. En esta definición, la característica determinante de un texto no está dada por la forma (sintaxis) sino por el significado. Por ejemplo, la palabra “PARE” y la novela “El Viejo y el Mar” de Hemingway son textos pues son unidades de significado. Una página suelta de “El Viejo y el Mar,” si bien es bastante mas larga que la palabra “PARE,” puede no considerarse un texto pues no se mantiene unida al todo del significado.

Los textos pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) **Intercambios** – los intercambios son textos orales, si bien con la introducción del correo electrónico y las conversaciones en línea, también puede considerarse que se dan en forma escrita. Cualquier intercambio involucra necesariamente a más de una persona y el texto se construye en forma interactiva entre los participantes. Cada participante contribuye tomando turnos como forma de mantener el intercambio.
- b) **Formularios** – los formularios son textos escritos formateados con espacios para que el lector complete con información específica. Los formularios más simples requieren de la escritura de unas pocas palabras, mientras que otros pueden requerir la inclusión de textos más extensos.
- c) **Procedimientos** – un procedimiento consiste en una serie de pasos que demuestran como alcanzar un determinado objetivo. Los procedimientos más simples recogen una serie limitada y breve de órdenes que se expresan por medio de verbos de uso corriente. A medida que los procedimientos se vuelven más técnicos, aumenta su complejidad. Los procedimientos, como es el caso de la mayoría de los textos, pueden ser codificados en forma oral o escrita.
- d) **Textos informativos** – estos textos cubren una gran gama de sub-categorías textuales que van también desde los simples a lo complejo y pueden ser tanto orales como escritos.
- e) **Textos históricos** – estos textos incluyen tanto los relatos como las narraciones. Los relatos son la forma más simple de este tipo de texto ya que en ellos, los hechos se codifican uno a la vez y en orden secuencial, por lo general. Las narraciones involucran formas mas complejas de secuenciación y cohesión, y porque, además incluyen una complicación en la serie de eventos. En cualquier caso, este tipo de texto involucra una evaluación personal por parte del emisor.
- f) **Textos persuasivos** – Aquí se incluyen textos de opinión, exposición y discusión. Este tipo de textos es, tal vez, el más complejo para los aprendices de una segunda lengua ya que tratan, no solo de temas bastante generales y abstractos, sino ya que el emisor utiliza una retórica que no necesariamente coincide con la lógica de lo cotidiano.

El potencial de un abordaje a la enseñanza de lenguas extranjeras basado en textos es, principalmente, el hecho de poder centrarse en el significado. Una vez establecida la topología textual, y el propósito del texto, es más sencillo para los educandos poder abordar las convenciones sintácticas que los rigen y, por lo tanto, se aumenta tanto la interacción como la comunicación. Es una realidad que, a pesar de haber transcurrido un lapso significativo desde el surgimiento de los

enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras, poco se ha avanzado en el aula en cuanto al énfasis en la comunicación. Una visión del proceso de enseñanza que tome al significado como antecedente necesario de la comprensión y el dominio de la forma sintáctica, se ha convertido una necesidad para el éxito del aprendizaje de la segunda lengua. Por lo pronto, los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por medio de la implementación de un enfoque gramatical, parecen indicar que un cambio de perspectiva es necesario.

Según Halliday “El lenguaje surge en la vida de los individuos a través del intercambio constante de significados con otros individuos.” (1978:1)

La enseñanza de segundas lenguas por medio de textos se basa en un modelo de lenguaje sistémico-funcional (Eggs, 1994). Esta conceptualización sostiene que:

- el lenguaje es un recurso para la creación de significados.
- este recurso, llamado lenguaje, consiste en una serie de sistemas interrelacionados.
- los usuarios del lenguaje utilizan todos estos sistemas cada vez que se comunican.
- los usuarios del lenguaje utilizan textos para crear significados.
- el contexto social en el cual se utilizan estos textos es lo que les da formas determinadas.
- el contexto social, a su vez, es creado por los individuos que utilizan el lenguaje.

Dada esta conceptualización, aparece claro que existen dos contextos principales en los cuales utilizamos lenguaje:

i) Contexto situacional

El lenguaje se utiliza en contextos sociales que denominaremos *contextos de situación o situacionales* por ejemplo, un comercio y una corte judicial son contextos situacionales. Cada contexto o situación se caracteriza por el uso de determinado *registro* de lengua. El registro es una combinación de tres variables:

- I) Campo: hace referencia a lo que sucede, la actividad social en la cual los individuos que se comunican se encuentran involucrados y el tema sobre el cual hablan o escriben.
- II) Tenor: hace referencia a la relación social entre los participantes de la comunicación, su estatus y cuanto contacto tienen entre ellos.
- III) Modo: hace referencia a la distancia entre los individuos que se comunican en términos de tiempo y espacio. ¿Están cara a cara o se trata de eventos que se desarrollan en distinto tiempo o lugar? También hace referencia la distancia en tiempo y espacio entre la actividad social y el lenguaje. El lenguaje que acompaña sincrónicamente a una actividad social es completamente diferente al que se utiliza para recordar o narrar esa actividad.

ii) Contexto cultural

El lenguaje también se utiliza simultáneamente en un contexto cultural más amplio al que llamaremos el *contexto de la cultura*. Hay patrones reconocibles dentro de los diversos tipos de texto que han ido evolucionando dentro de diversos contextos culturales. Estos patrones son utilizados para alcanzar determinado propósito y son recurrentes en textos que buscan los mismos objetivos. Estos patrones son llamados *género*.

2. *Cómo funciona el lenguaje*

En este modelo funcional sistémico, el lenguaje se representa como un instrumento que involucra simultáneamente tres capas cada vez que se utiliza

a. *Significado o semántica del discurso*

La capa del significado interactúa con las variables del registro que describimos más arriba para realizar las tres funciones principales del lenguaje:

<i>Tipos de significado (funciones del lenguaje)</i>	<i>Propósito</i>	<i>Relación con el contexto situacional</i>
Ideacional	El lenguaje representa al mundo en forma lógica y a través de significados experienciales lógicos	Estos significados son el reflejo del <i>campo</i> .
Interpersonal	El lenguaje construye relaciones a través de significados interpersonales	Estos significados son el reflejo del <i>tenor</i> .
Textual	El lenguaje organiza los significados en textos orales o escritos a través de significados que emana del texto mismo.	Estos significados son el reflejo del <i>modo</i> .

Tabla 1 – Las principales funciones del lenguaje y su relación con los diversos registros.

Estas tres tramas de significado se tejen conjuntamente a lo largo de lo que llamamos el *discurso*.

b. *Palabras y estructuras o la gramática lexical*

Los tres tipos de significado son posibles gracias a la gramática lexical. Esta es la capa que da al lenguaje humano su poder creativo y su complejidad. Las palabras, o el léxico se construyen a partir de morfemas. Los patrones gramaticales estructuran las palabras en frases u otros grupos y finalmente en cláusulas.

c. *La Expresión o Fonología y Grafología*

Una vez que el significado se convierte en palabras y estructuras es expresado como habla o escritura utilizando una combinación de sonidos o símbolos. Esta capa es la que percibimos en el mundo físico y es la consecuencia de las otras dos capas, no al revés. Los fonemas y grafemas son creados a partir de significados que se encuentran codificados en palabras o estructuras. Queda claro entonces, que la estructura no es el centro de la comunicación, sino el significado primordial que refleja las intenciones del hablante o escritor.

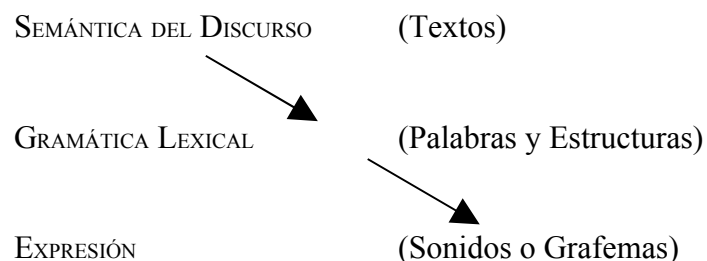


Figura 1 – La relación de las tres capas del lenguaje (Adaptado de Eggins, 1994: 21)

3. Una metodología para implementar la Enseñanza Basada en Textos (E.B.T)

a. Principios rectores de esta metodología

•El aprendizaje de una lengua es una actividad social

El aprendizaje es una actividad social, producto de la colaboración entre docente y educandos y entre los educandos entre sí. Halliday (1992: 19) describe al aprendizaje como “aprender a significar y a expandir el potencial del significado personal). Esto ocurre cuando:

Los educandos aprenden lenguaje

Al interactuar con otros en situaciones sociales, los educandos comienzan a comprender que el lenguaje es un recurso que pueden utilizar para crear significados personales.

Los educandos aprenden a través del lenguaje

A medida que aprenden la lengua extranjera, los educandos comienzan a interpretar y organizar la realidad a través de esa lengua.

Los educandos aprenden sobre el lenguaje

Aprender una lengua significa construir el significado de la lengua extranjera y cómo la misma funciona. También implica desarrollar un lenguaje específico para hablar sobre la lengua.

En otras palabras, este modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras demuestra que la interacción social permite que los educandos desarrollen:

- un recurso para crear significados
- una herramienta para interpretar y organizar la realidad
- conocimiento sobre el lenguaje

•El aprendizaje ocurre en forma más eficaz si el docente explicita claramente lo que se espera de los educandos

En el último cuarto de siglo, los enfoques *naturales* han permeado la pedagogía de segundas lenguas en todos el mundo. Tal es el caso del Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983). En estos enfoques los docentes tratan de no intervenir una vez que han proporcionado insumos comprensibles a los educandos. Como resultado de esto, casi toda la interacción en el aula es entre los educandos, sin intervención del docente y con la consecuencia que los educandos no están conscientes de lo que se espera de ellos en términos de aprendizaje. Dentro de esta conceptualización podríamos tildar a estos enfoques de ser una *pedagogía invisible* (Bernstein, 1990: 73). La concepción actual del proceso de enseñanza considera necesaria una *pedagogía visible* en la cual se explicita claramente para los educandos qué se espera de ellos en términos del aprendizaje de la lengua. En este marco, el docente intervendrá cuando sea necesario para apoyar a los educandos en su construcción del lenguaje.

•El proceso de aprendizaje de una lengua se compone de una serie de estadios de desarrollo apoyados por medio de andamiajes adecuados que contemplan todos los elementos del lenguaje por igual.

La metodología que proponemos a continuación está basada en la mediación instrumental propuesta por Lev Vygotsky (1934/1978) y Jerome Bruner (1986). Los docentes y educandos interactúan en la Zona de Desarrollo Proximal, dentro de la cual el docente proporciona los andamiajes necesarios para ayudar al educando a dar el próximo paso. Esto sugiere que la provisión de insumos comprensibles no es, en sí misma, suficiente para el desarrollo de una segunda lengua, sino que es necesario el diálogo entre docente y educando a través de diversos andamiajes que progresivamente irá retirando, a medida que el educando aumente su potencial comunicativo.

b. Una Metodología Posible

La metodología utilizada para la implementación de un enfoque basado en textos puede resumirse en cinco pasos fundamentales. La misma se ejemplifica en el siguiente gráfico y se explicita en la tabla que le sigue



Figura 2 – Pasos de los ciclos de enseñanza y aprendizaje basados en textos (Adaptado de Feez 1998)

<p>1 Construir el contexto</p>	<p>Establecer el propósito del Texto Actividades de exploración del conocimiento previo y que se orientan a que los educandos descubran el propósito social de este tipo de textos. Ayudar a los educandos a anticipar expectativas de significado y propósito</p> <p>Registro</p> <p>Construir el campo Actividades que hagan evidente:</p> <ul style="list-style-type: none"> •de qué se trata el texto y qué parte del mismo se estudiará •lo que saben los educandos sobre el texto •qué experiencias, actividades y tareas van a formar parte de la exploración del texto •Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> •Torbellino de ideas •Charla sobre el tema •Videos •Actividades de investigación <p>Establecer el tenor</p> <ul style="list-style-type: none"> •Representar gráficamente las relaciones de estatus entre los diferentes participantes de la situación de comunicación •Representar gráficamente el nivel de involucramiento entre los mismos <p>Establecer el modo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Representar gráficamente la distancia entre los diferentes miembros de la situación de comunicación en términos de tiempo y espacio.
<p>2 Modelar o De-construir el Texto</p>	<p>Estructura del texto Actividades que revelen los diferentes estadios del texto (introducción, desarrollo, conclusión, etc.) o la función de los mismos</p> <p>Presentación del texto Actividades que comparen el texto con otros modelos que hayan estudiado los educandos. Ver si la silueta textual es similar o diferente. Comparar la organización en párrafos, el uso de títulos u otras características paratextuales.</p> <p>Características lingüísticas Actividades que revelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Cómo sabemos de qué se trata el texto •Cuál es la relación entre emisor y receptor <p>Ejemplos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> •Cloze para focalizar en ciertas formas del lenguaje •Eliminar una característica del texto (tema, oración, etc.) y pedir a los educandos que la completen con su versión. Comparar versiones con el original. •Unir abreviatura con formas completas •“Esqueleto de textos” para que los educandos lo amplíen •Comparar textos •Descomponer el texto en parte y darlas a los educandos para que lo recompongan •Actividades tipo puzzle.
3 Construcción colaborativa del texto	<ul style="list-style-type: none"> •Actividades que focalicen una determinada estrategia (e.g. utilizar gestos apropiados, lectura veloz, sacar apuntes, etc.) •Role play sobre el texto en grupos •Role play con un grupo mientras el resto de la clase observa. Comentar •Brecha de información (Information gap) •El docente actúa como escriba y anota lo dictado por los educandos •Editar un borrador de un texto como clase o en grupos •Comparar el texto con un modelo
4 Construcción independiente del texto	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar el conocimiento sobre propósito, estructura del texto, lenguaje y características textuales, así como estrategias adecuadas para crear un texto referido a un contexto específico y en forma tan auténtica como sea posible. •Proceso de escritura: consultas con el docente y otros educandos. Reescritura del texto / Volver a actuar el diálogo utilizando sugerencias de docente y compañeros.
5 Unir textos relacionados o similares	<ul style="list-style-type: none"> •Comparar el texto con otros textos que tienen propósito similar, prestando atención a la estructura textual, lenguaje y características textuales. •Unir formas orales del texto con formas escritas del mismo género en base a similitudes textuales. •Cambiar el propósito de un texto y pedir a los educandos que lo transformen de acuerdo al nuevo propósito. •Cambiar una variable de registro para que educandos modifiquen el texto.

EL USO DE LA MÚSICA Y LAS CANCIONES EN EL AULA DE INGLÉS

¿Por qué utilizar música en el aula de lenguas?

- La música es una de las formas básicas de expresión del espíritu humano y se ha convertido en un componente importante de la pedagogía de lenguas extranjeras.
- Cuando utilizamos música en el aula podemos proporcionar las condiciones necesarias para el trabajo creativo tanto del docente como de los alumnos en una atmósfera distendida en la cual los alumnos disfrutan del encuentro con la lengua extranjera, pudiendo experimentar con la misma en forma segura y disfrutable.

- Al utilizar música en nuestras clases, proporcionamos un ámbito en el cual afloran los sentimientos, las emociones, las ideas, las imágenes y los pensamientos de los alumnos. Si bien algunos docentes no favorecen la inclusión de la música en sus clases debido a que se auto-perciben como limitados en su capacidad de expresión musical, para los alumnos la música es un medio diario de relacionamiento.
- Finalmente, el uso de música en el aula proporciona una pausa en la rutina general del salón de clase al generar entusiasmo y fomentar la participación igualitaria. Son también un vehículo ideal para la experimentación con la lengua oral, principalmente en las áreas que tienen que ver con el desarrollo fonológico, tales como el ritmo, la acentuación y la pronunciación en general.

¿Por qué tiene sentido trabajar con canciones?

- La motivación y el interés de los alumnos son dos de los factores principales que conducen a un aprendizaje de calidad. Al ser una modalidad natural de relacionamiento entre los alumnos, las canciones pueden ayudar a aumentar la motivación, particularmente de aquellos alumnos más pasivos, para que todos puedan experimentar el éxito al utilizar la lengua extranjera.
- Las canciones populares que generalmente escuchan los alumnos son materiales que reflejan en forma inmediata las preocupaciones y los motivos que mueven al quehacer adolescente y cómo los mismos se relacionan con aquellas tendencias de la realidad que impactan en la vida cotidiana de los alumnos. Es por esta razón que muchas canciones construidas especialmente para la enseñanza de lenguas han resultado poco eficaces al momento de alentar la motivación de los adolescentes. Los mismos disfrutan de canciones populares que reflejan contenidos culturales auténticos y que utilizan un vocabulario accesible. Las canciones populares entre los adolescentes representan características generacionales con una marcada claridad y fuerza. Por lo tanto, el docente puede sacar provecho de esta conexión con la realidad para mejorar los aprendizajes.
- El cantar es una de las actividades que genera mayor entusiasmo en personas de todas las edades y es, por lo tanto un motivador instantáneo.
- Por supuesto que el docente deberá prestar cuidadosa atención al momento de seleccionar la canción a utilizar. No sólo debe atenderse a que los arreglos musicales sean modernos y atractivos, sino que debe reflexionarse sobre la proximidad temática y la claridad de enunciación de la versión utilizada.
- A diferencia de los tradicionales ejercicios de repetición y otras actividades usuales en el aula de lenguas extranjeras, que se olvidan inmediatamente después de la clase, las canciones poseen la cualidad de ser muy memorables y recordarse por años. Así mismo, el hecho de poder cantar la canción una y otra vez fuera del aula, extiende las posibilidades de reforzamiento y reciclaje de la lengua extranjera de forma que otras actividades no pueden hacerlo.

Componentes de las canciones

Cualquier canción contiene, al menos tres elementos que contribuyen al desarrollo lingüístico de los alumnos:

- a) Un trasfondo cultural, el cual incluye la historia de la canción, la razón de su creación y su argumento, así como información adicional sobre el compositor, cantante, época histórica, etc.
- b) Un número de nuevos ítems léxicos que, al ser aprendidos en el contexto de la canción son más fáciles de recordar y tienen mayores posibilidades de volverse a utilizar.
- c) Espíritu de grupo: al ser una actividad grupal, se convierte en un acto de cooperación que une al grupo y rompe aquellas barreras.

Tanto la canción como este potencial material extra pueden ser utilizadas para:

- i. presentar lenguaje nuevo (vocabulario, estructuras, expresiones, etc.) en contextos significativos

- ii. Practicar y reforzar ese nuevo lenguaje.
- iii. Reciclar lenguaje que los alumnos hayan visto anteriormente.
- iv. Introducir a los alumnos a temáticas que fomenten el intercambio de ideas y opiniones.
- v. Presentar aspectos culturales, históricos o geográficos del mundo.
- vi. Fomentar la integración de macrodestrezas lingüísticas en una forma disfrutable.

Algunas ideas para utilizar con los alumnos

Toda canción es un texto que puede explotarse tanto como comprensión de la lectura como de la audición. Sin embargo, el potencial motivacional de las canciones es ideal para el desarrollo de las destrezas de expresión oral. Uno de los riesgos de trabajar con canciones radica en limitarnos a su explotación receptiva. Las ideas que se desglosan a continuación apuntan a activar el lenguaje de los alumnos

A) Previo al trabajo con la canción

- ▶ Juegos de tipo bingo para presentar vocabulario
- ▶ Fomentar la predicción sobre contenidos de la canción a partir de palabras, frases o simplemente introducciones musicales.
- ▶ Confección de listados de vocabulario o ideas a partir del título de la canción
- ▶ Discutir el tema de la canción y cómo el mismo resulta relevante para los alumnos
- ▶ Give three or four pictures related to the song, give title. Predict. Listen. Check.
- ▶ Dar vocabulario que aparece en la canción e invitar a los alumnos a confeccionar oraciones que esperan escuchar.
- ▶ Asignar a los alumnos la preparación de presentaciones orales sobre el tema de la canción, su autor, su contenido, etc.

B) Al trabajar con el texto/canción

El trabajo con el texto/canción se orienta generalmente a la comprensión tanto oral como escrita. Como forma de potenciar también la expresión sugerimos algunas actividades que pueden utilizarse en una secuencia que involucre el trabajo en pares o grupos previo a la audición o lectura y el uso de estas últimas como forma de confirmar las predicciones de los alumnos.

- ▶ Utilizar la técnica de test de cloze eliminando la 7ª u 11ª palabra de contenido en cada oración
- ▶ Unir oraciones (matching)
- ▶ Expandir secuencias de palabras en oraciones que conformen las estrofas: esta técnica apunta a que los alumnos desarrollen destrezas sintácticas que podrán posteriormente transferir a la creación de oraciones originales.
- ▶ Poner las oraciones de una estrofa en orden
- ▶ Completar el final o el comienzo de oraciones
- ▶ Descubrir palabras extra o faltantes en cada estrofa
- ▶ Preguntas de ángulo amplio (es decir, aquellas cuyas respuestas no son literales)

C) A posteriori del trabajo con el texto/canción

Una vez que aseguremos la comprensión del texto/canción contamos ya con suficientes elementos como para que los alumnos puedan expresarse en torno a la misma. Algunas actividades que pueden utilizarse incluyen:

- Alentar el resumen oral o escrito del tema de la canción
- Juego de roles sobre la canción
- Trabajo en grupos para alterar la letra de la canción
- Transformación de la canción en otro tipo de texto (carta, postal, poema, etc.)

Finalmente, cabe acotar que las canciones son un elemento más a incorporar en nuestro repertorio de estrategias didácticas por lo que centrar un curso solamente en el uso de canciones no es conducente a un adecuado aprendizaje de la lengua. Si bien existen muchas bondades en el uso de este recurso, también existen limitaciones:

- La estructura oracional se adecua a la música y no viceversa, por lo que, a veces, puede sonar artificial.
- Los autores se permiten licencias poéticas que no siempre se comprenden en forma independiente del contexto de la canción.
- Muchas canciones utilizan solamente el registro informal de lengua, y un correcto proceso de enseñanza fomenta el acceso a todo tipo de registros.
- El potencial motivacional del recurso reside precisamente en no hacer sobre uso del mismo. Si solamente se trabaja a partir de canciones, los alumnos no estarán lo motivados que deseemos.

Apéndice 2

LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

Muchas veces la enseñanza de vocabulario se toma como una consecuencia implícita del involucramiento del educando en una actividad lingüística. Sin embargo, se trata de un difícil arte que el docente deberá dominar.

Esta área particular de la lengua ha sido descuidada sistemáticamente por varios años. Pickett (1978: 71) lo expresó claramente al decir: “Esto me lleva al tema del vocabulario, el cual, a mi entender, es la clave del aprendizaje de cualquier lengua. No me preocupa demasiado pronunciar mal una palabra o cometer un error gramatical, pero en lo que respecta a seleccionar y utilizar la palabra correcta en una determinada situación, no hay escapatoria.” Y ya en 1976, Jack Richards afirmaba que se necesitaba una “nueva y rica visión de la competencia léxica” (Richards, 1976: 88).

Este desarrollo precisa, necesariamente, de la atención focalizada tanto del docente como de los educandos a esta área, así como el desarrollo de estrategias que promuevan la adquisición y el uso activo del nuevo vocabulario, el cual se encuentra imbricado con la dimensión sintáctica o gramatical. Este trabajo se desarrollará en forma más eficaz si se realiza dentro del aula y por medio de andamiajes significativos que proponga el docente. De más está decir, que la enseñanza de nuevo ítems léxicos necesita una cuidadosa planificación

En la visión de lengua que adoptamos en esta guía programática, la concepción tradicional de dominio léxico como una entidad separada de los otros dominios lingüísticos pierde sentido.

¿Cómo se adquiere el vocabulario en una segunda lengua?

Tradicionalmente, se ha distinguido entre vocabulario “activo” y vocabulario “pasivo” intentando marcar la diferencia entre las palabras que los educandos pueden utilizar y las que pueden comprender. De acuerdo con Hedge (2000: 116) esta distinción es demasiado simplista ya que existen palabras que los educandos pueden utilizar en forma automática, casi sin pensar, otras que “tienen en la punta de la lengua” y otras aún cuyo significado pueden deducir recurriendo al contexto en que se usan e incluso algunas que cuestan ser recordadas aunque el contexto sea claro. La autora propone que veamos el proceso de adquisición léxica como un continuo que va desde el mero hecho de reconocer una palabra, hasta la producción automática de la misma. Sin embargo, es un hecho que no todas las palabras serán recordadas automáticamente o utilizadas en forma activa.

Por lo antedicho, se requiere de la implementación de estrategias de aprendizaje para favorecer el aprendizaje y la adquisición de ítems léxicos. Varias investigaciones indican que las siguientes estrategias *cognitivas* (es decir, operaciones mentales conscientes que se aplican para aprender) resultan más eficaces para los estudiantes de segundas lenguas al momento de comprender, categorizar y almacenar en el repertorio léxico, las nuevas palabras:

- Realizar asociaciones (unir palabras con sonidos, íconos u otras formas de expresar significado)
- Aprender palabras en grupos semánticos (palabras que se relacionan a un tema)
- Explorar diferencias y similitudes en el significado de palabras en grupos semánticos.
- Utilizar “palabras clave” (palabras que suenan similar en la lengua materna y que pueden utilizarse para recordar la palabra en la segunda lengua)
- Inferir el significado de una palabra a partir del contexto

De esta lista se desprende que el proporcionar a los educandos una lista de nuevo vocabulario y esperar que la recuerden no es una estrategia de enseñanza eficaz, y por lo tanto, debería descartarse. Todas las estrategias mencionadas ut supra apuntan a que el educando, en forma activa y consciente, realice un esfuerzo cognitivo para aprender en nuevo léxico.

Si bien el campo del aprendizaje del vocabulario está sujeto a constantes cambios dada la abundancia de investigaciones al respecto, podría intentarse proporcionar algunas ideas guía para la enseñanza. Estas son tentativas, pero han resultado eficaces en una variedad de contextos:

- a) Desarrollar una variada gama de actividades para el aprendizaje de vocabulario
 - Siempre que sea posible, demostrar el significado utilizando gestos, mímica, y demostraciones, evitando siempre recurrir a la traducción.
 - Utilizar explicaciones verbales en lengua extranjera
 - Utilizar sinónimos y antónimos
 - Analizar con los educandos la derivación de las palabras y ayudarlos a reconocer patrones (por ejemplo, una vez enseñada la palabra “neighbour” utilizarla como punto de partida para enseñar “neighbourhood.”)
- b) Alentar el desarrollo de estrategias eficaces
 - Utilizando lo que sabemos sobre estrategias eficaces (ver más arriba) construir actividades como mapas semánticos en torno a un tema, leer un texto y pedir a los educandos que identifiquen todas las palabras que se relacionan con un tema determinado, u otras estrategias similares.
 - Alentar a los educandos a que compartan sus estrategias eficaces y practicar las nuevas estrategias en clase.
 - Realizar juegos de vocabulario, crear diccionarios de figuras, o tarjetas de vocabulario para utilizar en juegos.
- c) Exponer a los educandos a nuevo vocabulario a través de la lectura

- Insistir en que los educandos deduzcan nuevo vocabulario por medio del contexto.
- d) Entrenar a los educandos para que puedan inferir vocabulario del contexto
- Proporcionar guía de cómo hacerlo. Primeramente, modelar el proceso demostrando a los educandos cómo se hace. Comenzar con textos relativamente sencillos e ir incrementando el nivel de dificultad.
- e) Enseñar el uso eficaz del diccionario
- Utilizar, preferentemente, diccionarios monolingües de acuerdo al nivel de los educandos.
 - Modelar la búsqueda de palabras y la selección del significado correcto a partir del diccionario.
 - Realizar juegos en forma periódica que involucren la aplicación de estrategias y el uso del diccionario.
- f) Sensibilizar a los educandos sobre la importancia de las “colocaciones” (palabras que generalmente van unas con otras y en determinado orden, por ejemplo: law and order; mother and father, etc.
- g) Alentar a los educandos a que mantengan un banco de vocabulario en forma activa. Este puede ser un cuaderno, secciones del cuaderno de clase, una caja con tarjetas, un diccionario de figuras personal, etc.
- h) Construir un banco de figuras para la enseñanza del vocabulario necesario para el desarrollo del curso. No dar por sentado que toda nueva palabra puede aprenderse solamente por medio de prestar atención a su forma escrita.

Una nueva propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras, para ser eficaz, debe contemplar aquellas ideas clave que derivan de investigaciones en el aula y que se han comprobado como válidas. En el ámbito de la enseñanza de vocabulario queda mucho por investigar, pero queda aún más por hacer en el aula. Sin el vocabulario pertinente, ningún tema tendrá sentido para los educandos. Sin el vocabulario pertinente, no podemos esperar que los educandos puedan comunicar sus ideas en la segunda lengua.

Apéndice 3

DIÁLOGOS Y CONVERSACIONES.

El trabajo con diálogos en la clase de Inglés

Uno de los objetivos principales del programa de 3er año de Inglés en Educación Secundaria es que los alumnos desarrollen fluidez en el uso de la lengua. Para ello, presentamos, dentro de la serie de estrategias didácticas propuestas, el trabajo con diálogos como punto de partida al afianzamiento de la auto estima de los alumnos.

Si bien el trabajo con diálogos se asocia fuertemente al paradigma conductista-gramatical del Enfoque Audiolingual popular en los años ‘50 a ‘70, no puede negarse su valor dentro de una propuesta comunicativa. Es así que el uso de diálogos aparece en métodos tan diversos como el Enfoque Comunicativo, la Enseñanza Basada en Contenidos, y la Sugestología, para nombrar algunos. La naturaleza de la producción de los alumnos y el marco psico-socio lingüístico a través de las acciones del docente, será lo que determinará si el diálogo es utilizado de forma comunicativa o audiolingual. Por supuesto, nos inclinamos por la primera y, en las sugerencias que aparecen a continuación brindamos pautas para evitar caer en la segunda.

a) El diálogo como texto

Entendemos como texto a toda producción lingüística que se autocohesiona por medio del significado. En este sentido, los textos pueden abarcar desde una palabra hasta una novela. La clave para determinar si una producción lingüística es o no un texto, radica en cómo el significado se estructura dentro de la misma. Es decir, podemos tener un texto que, en la superficie aparezca como tal (por ejemplo, una página suelta de una novela) pero que, al estudiarlo detenidamente no podemos clasificarlo como tal. En el ejemplo propuesto, esa página pierde significado al estar desprovista del contexto general de significado que sólo otorga la novela en su totalidad.

Si, de acuerdo con Halliday (1978) el “lenguaje surge en la vida de los individuos como resultado de la negociación de significados entre seres que se encuentran significativamente relacionados,” entonces consideraremos a los textos dialógicos que utilizemos en clase, como una forma más de lograr esta interacción y fomentar estos intercambios.

Para ser considerados textos, los diálogos a utilizar deben cumplir con los siguientes criterios:

- deben encuadrarse como una forma más de abordaje de un tema o tópico en el cual los alumnos se encuentren trabajando.
- deben prescindir de orientarse a la repetición de un punto gramatical particular y ser, en cambio, vehículos de exposición a los alumnos al lenguaje real—tal y como es utilizado por los nativos de la lengua meta.
- deben poder comprenderse tanto por sí mismos, como por formar parte de un texto más general.
- deben estructurarse tal y como se estructuran los diálogos en la vida real: poseyendo pausa, omisiones, siendo tentativos e incluso redundantes de ser el caso.
- deben ser accesibles para el nivel de desarrollo lingüístico de los alumnos, es decir, deben ser factibles de ser comprendidos, reproducidos y expandidos por los alumnos.

b) Selección de los diálogos

Al momento de seleccionar el material a utilizar, el docente deberá tomar en cuenta los criterios para la creación de los diálogos que aparecen ut supra. Recomendamos como fuentes primarias de los diálogos a utilizar, aquellos que aparecen en películas, programas de radio, etc. En el Uruguay actual, se puede encontrar una variedad de recursos auténticos tanto en la televisión, como en la radio e incluso en internet. Los llamados “podcasts” (audiciones breves que se pueden bajar de internet y escuchar en dispositivos personales) son particularmente eficaces debido a la gran variedad de temas sobre los cuales versan los mismos. En la lista de recursos que aparecen al final de esta sección puede encontrarse una variada gama de ofertas de podcasts gratuitos. Por supuesto que los diálogos que se presentan en las diversas unidades de los libros de texto de los alumnos también proporcionan una fuente riquísima de material, el cual no debe ser descuidado ni omitido.

Para la selección del material a utilizar sugerimos que los docentes sigan los siguientes pasos:

- i) localizar el material a utilizar y escucharlo detenidamente como forma de cerciorarse que el mismo cumple con los requisitos que aparecen en el apartado (a) de este programa.
- ii) verificar la relevancia del material para los alumnos: ¿se encuentra encuadrado en el tema o tópico que se está trabajando? ¿es actual? ¿es motivador? ¿es comprensible? ¿podrán los alumnos reproducirlo sin mayor dificultad?
- iii) verificar que el material pueda ser utilizado tomando en cuenta los derechos de autor y la legalidad de su utilización por parte de los alumnos.
- iv) realizar un guión a partir del material auditivo, decodificando en forma escrita lo que los alumnos posteriormente deberán producir.

- v) no simplificar el diálogo ni introducir en él elementos orientados a la práctica o refuerzo de temas gramaticales, ya que estas acciones le quitarían naturalidad.

Recursos en línea:

<http://www.bbc.co.uk>

<http://www.pbs.org>

<http://www.voa.org>

<http://www.npr.org>

c) *Aproximación al diálogo por parte de los alumnos*

La primera aproximación al diálogo por parte de los alumnos será, seguramente, por medio de una comprensión auditiva. En este sentido es necesario recordar que, como cualquier texto oral, el mismo presentará múltiples dificultades a los alumnos. Como forma de fomentar la comprensión del diálogo sugerimos seguir correctamente los pasos tradicionales para el trabajo con textos orales:

- i) Estadio PRE-AUDICION en el cual se activará el conocimiento previo de los alumnos, se explorará lo que saben sobre la temática del diálogo, se presentará vocabulario nuevo y que resulte esencial para la comprensión y se invitará a los alumnos a realizar predicciones tanto sobre la temática del diálogo como sobre su contenido específico.
- ii) Estadio de AUDICION durante el cual se familiarizará al alumno con los contenidos del diálogo por medio de tareas de comprensión de la audición. Destacamos particularmente el trabajo del docente sobre quiénes son los hablantes, en qué situación se encuentran, la locación del intercambio y el propósito o función comunicativa que tienen los hablantes en intercambiar información.
- iii) Estadio POST – AUDICION durante el cual los alumnos demostrarán su comprensión del significado del diálogo por medio de tareas orientadas a expandir tanto el vocabulario como el lenguaje disponible a los alumnos. Es en este estadio donde el docente podrá introducir—de ser estrictamente necesario para la comprensión del diálogo por parte de los alumnos—una focalización en aspectos sintácticos acompañada por ejercicios orientados al dominio de los mismos. Sin embargo, recalamos nuevamente que los diálogos no deben ser vehículos utilizados exclusivamente para la presentación y memorización de paradigmas gramaticales.

d) *Actividades estructuradas orientadas a la automatización del lenguaje del diálogo*

Una vez que los alumnos hayan comprendido cabalmente el significado del diálogo y cómo el mismo se relaciona con el tema o tópico que se está estudiando, se sugiere que el docente utilice una variada gama de ejercicios de repetición como forma de ayudar a los alumnos a memorizar el diálogo. Esta memorización es en primer paso en el desarrollo de la fluidez que se intenta conseguir a través del uso de este recurso. Para ello, sugerimos el siguiente procedimiento:

- i. El docente invita a los alumnos a repetir en coro cada una de las oraciones del diálogo. Esto puede conseguirse pausando la audición al final de cada oración.
- ii. Posteriormente, puede dividir la clase en tantos grupos como hablantes hay en el diálogo y pedir a cada grupo que repita su línea luego de la audición. Pueden realizarse tantas repeticiones como sean necesarias para lograr que los alumnos puedan repetir el diálogo.
- iii. A continuación el docente hará escuchar una línea del diálogo y los alumnos darán la respuesta en forma coral. Se realizará lo mismo con todas las líneas de todos los personajes del diálogo.

- iv. A posteriori, se puede entregar a cada alumno una línea del diálogo en forma impresa y se invitará a que la memoricen. Una vez realizado esto, el docente recogerá las tirillas con las oraciones y los alumnos tratarán de reconstruir el diálogo en forma oral.
- v. Luego de esta actividad se entregará una copia impresa de la totalidad del diálogo a cada alumno y se realizará una lectura expresiva del mismo, tratando que los alumnos logren imitar la entonación y los aspectos afectivos del diálogo.
- vi. Como tarea domiciliaria, se puede solicitar a los alumnos que memoricen todas las líneas correspondientes a uno de los personajes del diálogo.

e) Actividades semi-estructuradas orientadas a la apropiación del diálogo por parte de los alumnos

Una vez que los alumnos hayan memorizado el diálogo, puede realizarse una variedad de actividades:

- i. utilizando las tirillas de la clase anterior, poner a los alumnos en grupos y solicitarles que armen el diálogo.
- ii. promover el juego de roles en el cual los alumnos alternan para completar el diálogo.
- iii. Entregar a los alumnos el diálogo original con espacios en blanco para que puedan completarlos en forma oral.
- iv. Entregar a los alumnos una versión errónea del diálogo—o una versión con errores—para que los mismos puedan corregirla.

f) Actividades orientadas a la creación por parte de los alumnos

Una vez que los alumnos puedan reproducir el diálogo en forma fluida, pueden incorporarse nuevos elementos al mismo. Esto permitirá a los alumnos improvisar a partir del diálogo original.

- i. Entregar a los alumnos solo claves (dos o tres palabras por línea de diálogo) para que las expandan en oraciones completas.
- ii. Invitar a los alumnos a realizar el mismo diálogo pero cambiando personajes, locación, temática, etc.
- iii. Otra técnica que resulta particularmente eficaz, es dar a cada alumno una tirilla con una parte del diálogo y pedirle que encuentren a quien tiene la respuesta, o línea siguiente, para la misma. Una vez que los alumnos se encuentran en pares deben expandir el diálogo a partir de allí.
- iv. Proporcionar claves lingüísticas o visuales para que los alumnos construyan diálogos a partir de las mismas.
- v. Organizar competencias dentro del grupo orientadas a ver quién se desempeña en el diálogo con mayor acierto, con mayor autenticidad, etc.

Finalmente, cabe acotar que el resultado del trabajo con diálogos debe poder medirse en el aumento de la fluidez y la confianza de los alumnos en el uso de la lengua extranjera. Tal y como pasa cuando los alumnos adquieren el lenguaje a partir de canciones o poemas, los diálogos que utilizemos proporcionarán una base sólida para que, posteriormente, los alumnos puedan improvisar y desarrollar una comunicación más auténtica, a la vez que aumente su motivación al poder enfrentar desafíos lingüísticos con mayor claridad.

La actividad que se realice en torno a los diferentes diálogos deberá ser considerada como una instancia de aprendizaje fructífero que aumente la motivación de los alumnos y su confianza en el uso de la lengua meta. Para que ello resulte posible, debe enfatizarse en todo momento el trabajo oral y no utilizarse el diálogo exclusivamente como fuente de comprensión de la lectura o de la audición. Para asegurar el éxito de los alumnos, sugerimos hacer referencia a la rúbrica sobre desempeño oral que aparece en la sección de evaluación de este programa, y utilizarla para autoevaluación por parte de los alumnos. Así mismo, sugerimos que los alumnos puedan compilar un archivo de los diálogos trabajados en el aula, ya que los mismos le servirán como material de referencia en el futuro.

Se evaluará de acuerdo a la siguiente rúbrica

	Very good	Good	Needs improvement
Variety of language	Clear and relevant to the topic.	Correct but too simple at times.	Lack of vocabulary impedes understanding.
Fluency and pronunciation	Shows careful study and natural flow.	Correct but stuck at times.	Understanding becomes a problem due to mispronunciation of key words and slow pace.
Content	Rich and relevant.	Adequate.	Irrelevant or a simple summary of what was worked in class.
Attitude of delivery	Commitment and involvement in the task which shows careful preparation.	Good attempt but with ups and downs.	Detached from the audience or the topic.

Apéndice 4

Cinema.				
Topics	Activities	Materials	Assessment	Linguistic content
✂ Star Wars	✂ Learning vocabulary ✂ Classifying films.	✂ Board, pictures, UiF pages 78/79.	✂ A conversation between the main characters. ✂ Character poster.	✂ Adjectives describing films. ✂ Chunks: was released, was directed, are trained...
✂ Jaws	✂ Find main differences between sharks in the film and real ones.	✂ Board, factfiles, pictures, worksheets.	✂ Venn diagram.	✂ Is/are ✂ Can/can't ✂ Comparisons.
✂ Made in Heaven	✂ Information gap activities. ✂ Reading to check. ✂ Order a process.	✂ Uruguay in Focus p. 76/77	✂ Short oral presentation "a plot".	✂ Linkers. ✂ Countries, nationalities, languages.
✂ "A film"	✂ Watching a film. ✂ Pre, while and post watching activities. ✂ Process writing: A film review.	✂ DVD, worksheets.	✂ Writing a film review. ✂ (Plot, characters, positive aspects, negative aspects, recommendation)	✂ Requesting, apologizing and complaining. ✂ Present simple. ✂ Linkers. ✂ Present perfect.
✂ Songs from films. ✂ "Original scores"	✂ Song activities. ✂ Explicit vocabulary teaching	✂ Songs from films.	✂ Singing songs. ✂ Creating a new stanza.	✂ Giving opinions. ✂ Revision and recycling. ✂ Reteaching if necessary.

Ejemplo de Video Worksheet.
Hidalgo.

1. Watch the film and match.

- _____ Hidalgo
- _____ Jazira
- _____ Al Hattal
- _____ Riyadh
- _____ Bin Al Reeh
- _____ Frank T. Hopkins

- A. A famously fast Pony Express rider
- B. A smart mixed-blood untamed Spanish Mustang
- C. An honourable and noble man whose family has always bred horses.
- D. A purebred Arabian stallion.
- E. Repressed Arabian princess
- F. The Sheik's nephew



2. Circle the means of transport that you see:

cars horses trains taxis helicopters
planes boats camels motorbikes elephants

3. Order the events chronologically!!!!!!

- _____ Hidalgo and Frank are saved by some Native American spirits.
- _____ The sacred book of breeding methods is stolen.
- _____ Frank and Hidalgo are invited to participate in the Ocean of Fire.
- _____ Jazira is kidnapped.
- _____ Frank is trapped in a sandstorm.
- _____ Frank delivers a terrible letter and many Native American are killed.
- _____ The Mustangs are bought and freed.
- _____ Frank saves his greatest competitor from an honourable death by quicksand.



4. As you watch, please complete:

Frank told Hidalgo “

Frank told Jazira”

Jazira told her father”

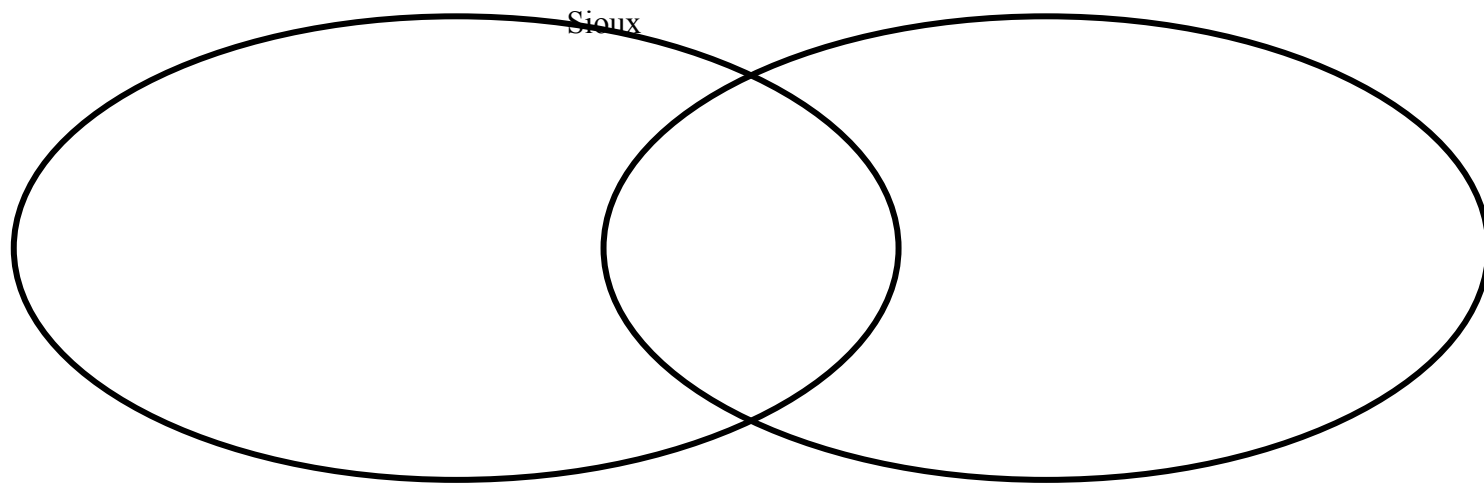
Frank asked Hidalgo”

5. After watching the film please answer:

1. What kind of film is it?
2. Did you like it? Why?
3. Is it worth dying for money? Why?

6. Complete this diagram

Bedou civilization



7. Take notes about the role of women during the Ocean of Fire.

8. Listen and try to find as many words connected to horses as possible.

Movie Star

Suggested activities.

1. Rank these characteristics of what makes a movie star in order of importance. (when you finish share it with a friend) Are there any coincidences?

- ___ good looking
- ___ sexy
- ___ famous
- ___ trendy
- ___ wealthy
- ___ lucky
- ___ hard working
- ___ ambitious
- ___ confident
- ___ extrovert
- ___ vain
- ___ photogenic



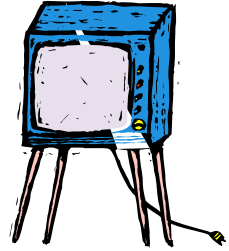
2. Match these adjectives with the people shown in the photographs. Your teacher will give extra information about them to help you with the activity.
3. Bingo. The name of the song is “Movie Star” choose ten words you think may appear in the song. While you listen, tick the ones you hear. Call Bingo if you tick them all.

Car – cigar – star – honey – love – fame - money – jet – sex – store – screen
– friend – new – knew – hero – dream – park – never – no – know -

4. Fiction is better than reality. Discuss.

5. Listen to the song and write the words for these pictures. Listen again and order them as they appear in the song.

0



but the only thing I've ever seen of you
was a commercial spot on the screen

Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a movie
Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar

You should belong to the jet set
fly your own private Lear jet
but you worked in a grocery store
every day until you could afford to get away
so you went to Sweden to meet Ingmar Bergman
he wasn't there or he just didn't care
I think it's time for you, my friend
to stop pretending that you are a



You feel like Steve McQueen
when you're driving in your car
and you think you look like James Bond
when you're smoking your cigar
it's so bizarre you think you are
a new kind of James Dean



Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a movie
Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar

The frozen hero!
Your words are zero

when your dreams had vanished into dark
along the go that you don't want to know

Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a movie
Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar

Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a movie

Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar

Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a movie
Movie Star, Movie Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar
you think you are a Movie – Star, ahahar

Apéndice 5

SAMPLE CHECKLIST FOR READING

Tick or write examples in the spaces

Reading strategy	Frequently	Sometimes	Rarely
1. Uses prior knowledge			
2. Self-corrects			
3. Goes over the text again			
4. Predicts			
5. Uses critical-thinking			
6. Paraphrases			
7. Summarizes			
8. Comments own ideas			
9. Other:			

Sample individual observation form

Student's name _____

Date	Observation done

--	--

Teachers can use this form to focus their attention to certain characteristics of their student's learning along the learning process. It can be used in reading, writing, speaking, listening, working with others, attitude towards the learning

Sample Group work observation form

Date _____

Assignment: _____

Instructional goal: _____

Names of students: _____

Degree of success: _____

Action to be taken: _____

SAMPLE OF ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT CHECKLIST

Rating scale 1= Rarely observed 2= Occasionally observed 3= Often observed

Student's name: _____ Group: _____

Oral language development	1st semester	2nd semester
Expresses ideas orally with fluency		
Participates in conversation		
Takes turns in conversation		
Participates in small group discussion		
Participates in large group discussion		
Role plays		
Gives directions		
Uses expanded vocabulary		
Explains thinking		
Elaborates responses		

SAMPLE OF LISTENING SKILLS DEVELOPMENT

Listening skills development	1st semester	2nd semester
Listens attentively:		
In one to one interactions		
In small group discussions		
In large group discussions		
Listens and gets the gist of the story		
Comprehends verbal instructions		
Recalls information accurately		
Asks questions		
Seeks clarification		

SAMPLE ORAL LANGUAGE RUBRIC (All proficiency levels)

	1	2	3	4	5	6
Speaking	Begins to name concrete objects	Briefly communicates personal and survival needs	Can start a simple conversation; retell a story or experience and ask and respond to simple questions	Can initiate and sustain a conversation using descriptors and details. Can exhibit self-confidence in social situations and begins to communicate in classroom settings	Speaks in social and classroom situations with a sustained and connected discourse; any errors do not interfere with his communicative competence	Communicates without problem
Fluency	Can repeat words and objects	Speaks using single word utterances and short patterns	Speaks showing some difficulties. Often rephrases and searches for words	Speaks with little hesitation	Fluency is near native hesitations do not interfere with communication;	Speaks fluently
Structure	Communicates at the level of the word, failing to	Communicates using memorized	Mainly uses present tense verbs; commits errors of	Lacks control of irregular forms (e.g., runned, not never,	Grammatical errors can occasionally	Masters a variety of grammatical structures

	form phrases or doing so sporadically	routines and patterns. Mistakes of form are frequent	omission (leaves words out, endings off)	childrens, more taller) but can use some complex sentences as well as apply rules of grammar.	appear in usage of a variety of structures	
Vocabulary	Presence of L1 vocabulary is commonplace. Uses few isolated L2 words	Uses only functional vocabulary	Can use a limited range of vocabulary	Although there are some word usage irregularities, his vocabulary is adequate	Uses varied vocabulary	Although uses extensive vocabulary, may lag behind native-speakers peers
Listening	Poor understanding	Understands words and phrases, but requires repetition	Requires a sustained conversation to understand simple sentences; also requires repetition	Requires repetition ,rephrasing and clarification to understand classroom discussions	Can participate in classroom discussion and understand most spoken language	Shows no difficulty in understanding classroom discussion

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía para el Educando

Abbs, B., Freebairn, I y Barker, C. (2003) *Uruguay in Focus 3*. Libro del educando. Harlow: Pearson Longman
 Abbs, B., Freebairn, I y Barker, C. (2003) *Uruguay in Focus 3*. Libro de actividades. Harlow: Pearson Longman

Bibliografía para el Docente

1. Abbs, B., Freebairn, I y Barker, C. con Díaz G., Estrada, R., Motta, L. y Romano, S.(2003) *Uruguay in Focus 3. Guía Didáctica*. Harlow: Pearson Longman
2. Brown, H.D.(1996) *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents
3. Brown, H.D.(1994) *Principles of Language Teaching and Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents
4. Celce – Murcia, M. (Ed.) (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd. Edition). Boston: Heinle & Heinle.
5. Davies, P. & Pearse, E, (2000) *Success in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
6. Doti, A (1994) *Authentic Assessment*, U.S.A., Teacher Created Materials Inc
7. Eggen, P. & Kauchak, D (1999) *Estrategias docentes Buenos Aires*.:Fondo de Cultura Económica,
8. Harmer, J. (2006) *How to Teach English* (2nd Edition). Harlow: Longman

9. Hedge, T. (2000) *Teaching in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press
10. Kagan, S. (1994) *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
11. Larsen Freeman, D. (2000) *Approaches and Techniques in Language Teaching* (2nd. Edition). Oxford: Oxford University Press.
12. Lee J. E. (2000) *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. New York: McGraw – Hill.
13. Nisbet, J & Shucksmith, J (1986) *Estrategias de aprendizaje* Londres: Santillana.
14. Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
15. Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle
16. O'Malley, J & Valdez, L. (1996) *Authentic Assessment for Second Language Learners Reading*: Addison-Wesley.
17. Oxford, R. (1989) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle
18. Prabhu, S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
19. Rea-Dickins, P & Germaine, K (1998) *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching*, England, Longman.
20. Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching* (2nd. Edition). Oxford: Macmillan-Heinemann
21. Sperling, D (1999) *Internet activity workbook*, New Jersey, Prentice Hall Regents.
22. Strange, D. and Hall, D. (2000) *Pacesetter Elementary Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press
23. Tanner, R & Green, C (1998) *Tasks for teacher education*, England, Longman
24. Teeler, D & Gray, P (2000) *How to use the Internet in ELT*, England, Pearson Education
25. Thornbury S. (1999) *How to teach Grammar*. Harlow: Longman.
26. Uhl, A & Others (1999) *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
27. Uhl, A. & O'Malley, J. (1989) *Learning Strategies in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University
28. Uhl, A. & O'Malley, J. (1994) *The CALLA Handbook*. Reading: Addison Wesley
29. Willis, J & Willis, D.(1996) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann
30. Willis, J. (1996) *A Framework for Task – Based Learning*. Harlow: Longman

Useful sites for teachers:

- www.ten.edu.uy
- . www.theeducatorsnetwork.com
- . www.intranet.cps.k12.il.us
- . www.thinkinggear.com/tools
- . www.funderstanding.com
- . www.teach-nology.com
- . www.readonline.org
- . www.yahooligans.com

Bibliografía consultada para elaborar esta Guía

Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogical discourse*, Vol. IV 'Class, codes and control.' London: Routledge Kegan Paul

- Eggins, S. (1994) *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.
- Feez, S. (1998) *Text-based syllabus design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1992) Towards a language-based theory of learning. Paper prepared for the Phonetic Society of Japan in the context of the *Symposium on Language Acquisition*. Tokyo.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Krashen, S. and Terrell, T. (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon
- Kirkpatrick, A. (2007) *World Englishes*. England, Cambridge University Press
- Richards, J. (1976) The role of vocabulary in the English syllabus. *TESOL Quarterly* 21 (8) 77 – 89.
- Pickett, D. (1978) The foreign language process: An occasional paper. ETIC Publications. London: The British Council
- Savignon, S. (1983) *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading: Addison Wesley.
- Vygotsky, L. (1934/1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalden, J. (1987) *Principle of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.