



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**RESOLUCIÓN N° 3542** CGE  
Expte. Grabado N° 3199241.-

PARANÁ, 20 NOV 2025

**VISTO:**

Las presentes actuaciones por las cuales la Dirección de Nivel Primario solicita la aprobación de los “Lineamientos para la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Segundo Ciclo del Nivel Primario – Inglés”; y

**CONSIDERANDO:**

Que dicho documento establece un marco teórico y didáctico que orienta la enseñanza de la asignatura Inglés en el Segundo Ciclo en consonancia con los lineamientos nacionales y provinciales, contemplando fundamentos pedagógicos, enfoques metodológicos y propuestas de enseñanza que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, promoviendo la equidad a la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones educativas de la Provincia; y

Que la Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece la enseñanza obligatoria de al menos un idioma extranjero en los niveles primarios y secundarios; y

Que dicho enfoque fue retomado y ampliado por la Ley Provincial de Educación N° 9.890, Capítulo IV, Artículo 30º, inciso b) *“Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana”*; y.

Que obra intervención de la Dirección General de Planeamiento Educativo tomando conocimiento del presente trámite; y

Que la mencionada Dirección de Educación elabora el informe estableciendo las nuevas disposiciones; y

Que por lo expuesto, Vocalía del Organismo requiere el dictado de la presente; y

Que la presente se dicta de acuerdo a las facultades conferidas por los Artículos 263 y 264 de la Constitución de la Provincia de Entre Ríos y por el Artículo 166º, inciso d) de la Ley de Educación Provincial N° 9.890; y

Por ello;

**EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

**R E S U E L V E:**

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**RESOLUCIÓN N° 3542** CGE  
Expte. Grabado N° 3199241.-

////

**ARTÍCULO 1º.-** Aprobar a partir de la emisión de la presente, los “Lineamientos para la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Segundo Ciclo del Nivel Primario – Inglés” los que como Anexo forman parte de la misma, atento a lo expuesto en los considerandos de la presente.-

**ARTÍCULO 2º.-** Registrar, comunicar, remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Nivel Primario, Dirección de Tecnología, Dirección de Recursos Humanos, Dirección General de Planeamiento Educativo, Coordinación de Direcciones Departamentales de Escuelas, Direcciones Departamentales de Escuelas y pasar las actuaciones a la Dirección de Nivel Primario a sus efectos.-

//DN

  
ELSA CHAPUIS  
VOCAL  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION  
ENTRE RIOS

  
CARLA S. DURE  
VOCAL  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION  
ENTRE RIOS

  
ALICIA MARIA FREGONESE  
PRESIDENTE  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION  
ENTRE RIOS



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**3542** CGE  
RESOLUCIÓN N°  
Expte. Grabado N° 3199241.-

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN  
Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación  
Gobierno de Entre Ríos**

**LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
EXTRANJERAS EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL PRIMARIO**

**INGLÉS**

**AUTORIDADES**

**Presidencia**  
Alicia Fregonese

**Dirección General Privada de Presidencia**  
Nicolás Magallanes

**Dirección de Gestión Administrativa**  
Fabián Gutierrez

**Asesoría Legal y Técnica**  
Matías José

**Coordinación de Relaciones Institucionales**  
Casandra Lessa Witschi

**Vocalía**  
Elsa Chapuis  
Carla Duré  
Santiago Laumann  
Susana Cogno (representante docente)

**Secretaría General**  
Conrado Lamboglia

**Prosecretaría General**  
Bruno Frizzo

**Dirección de Despacho**  
Matías Almirón



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**3542**

RESOLUCIÓN N°

CGE

Expte. Grabado N° 3199241.-

**Coordinación de Direcciones de Educación de Nivel y Modalidades**

Gimena Natalí Reisenauer

**Dirección de Educación Primaria**

Mónica María Schoenfeld

**Subdirección de Educación Primaria**

Sandra Beatriz Dorsch

**Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Primaria**

**Coordinadora**

Lic. Lorena Colignón

**Especialistas del área de Inglés como Lengua Extranjera**

Esp. María de los Angeles Hergenreder

Mag. María Alejandra Soto

*palet*



**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN  
Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación  
Gobierno de Entre Ríos**

**LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
EXTRANJERAS EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL PRIMARIO**

**INGLÉS**

**INTRODUCCIÓN**

*que se*  
El reconocimiento del valor que el aprendizaje de lenguas conlleva no sólo para la educación integral de los sujetos sino en términos de justicia social y de igualdad de oportunidades y posibilidades ha sido reafirmado por la educación nacional a lo largo del tiempo – tanto en lo que respecta a la lengua materna y a las indígenas como a las lenguas extranjeras.

La presencia del inglés en las escuelas secundarias de Argentina se remonta a mediados del siglo XIX. López Barrios & Debat (2011) sostienen que el año 1863 puede tomarse como punto de partida para dicha inserción, a partir de la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires y el establecimiento de un plan de estudios para la nueva escuela. A nivel jurisdiccional, sin embargo, un relevamiento llevado a cabo en nuestra provincia en 2003 por Sforza, *et. al.*, muestra que la incorporación de lenguas extranjeras<sup>1</sup> (de aquí en adelante LLEE) al diseño curricular escolar provincial data del año 1850, cuando el Colegio del Uruguay sumó a la implementación de clases de español y latín espacios de inglés y francés.

Asimismo, un estudio sociolingüístico de la Argentina realizado por Maersk Nielsen (2003) da cuenta del uso de la lengua inglesa en escuelas fundadas por comunidades británicas que se establecieron en nuestro país en el siglo XIX, escuelas a las que asistían los hijos de colonos angloparlantes. En estas instituciones, el inglés era el idioma principal de enseñanza y no una materia más del currículo. Maersk Nielsen subraya cómo la presencia de esta comunidad en sectores como el ferrocarril, las actividades agrícolas, los negocios y los deportes impactó significativamente en la circulación de la lengua inglesa en el contexto local, lo que derivó también en el establecimiento de instituciones como la

<sup>1</sup> El uso del adjetivo "extranjeras" retoma denominaciones utilizadas en la normativa vigente.



Asociación Argentina de Cultura Inglesa y el British Council, que buscan promover tanto el idioma como la cultura británica.

A pesar de no tener un estatus oficial de segunda lengua, indudablemente el inglés es hoy día parte de nuestra vida cotidiana. Los desarrollos tecnológicos y científicos, el uso de computadoras y dispositivos portátiles sumados a la presencia ubicua de la Internet, son todos avances que han intensificado y masificado el uso de esta lengua en todos los ámbitos de nuestras vidas, incluyendo el escolar y el académico. Así, entendemos que el acceso temprano al conocimiento de este idioma abre infinitas posibilidades, generando ámbitos de inclusión social y cultural.

Más específicamente, la introducción del inglés como lengua extranjera (de aquí en adelante LE) en el nivel primario de nuestra provincia responde también a su rol hoy por hoy indiscutido como idioma clave en la configuración del contexto internacional y a su presencia indispensable en el ámbito comunicacional global (Graddol, 2006). Es en este contexto que los presentes lineamientos para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias entrerrianas se inscriben.

Por otra parte, entendemos que la selección de un idioma determinado para su enseñanza formal en un sistema educativo constituye un tema polémico que frecuentemente genera posiciones encontradas y categóricas. En este sentido, el posicionamiento y la elección de idioma adoptados en estos lineamientos bajo ningún concepto subestima la importancia del plurilingüismo y el multiculturalismo dentro de un mundo globalizado. La elección de esta lengua no va en detrimento de la adquisición de otras lenguas, no excluye la posibilidad ni minimiza la importancia de incorporarlas al nivel, especialmente aquellas que tienen valor cultural y comunitario para nuestros estudiantes.

Por el contrario, sostenemos que promover el aprendizaje del inglés permite a los estudiantes apreciar y valorar la lengua propia y aquellas lenguas ajenas que puedan estar presentes en sus entornos (Iturrioz, 2017), reconociendo la diversidad lingüística y cultural existente. Es a través de la lengua inglesa, entonces, que propiciamos el desarrollo de saberes, competencias y actitudes que valoren tanto lo global como local, no como una imposición, sino como un recurso más dentro de un repertorio lingüístico amplio, que refleje la diversidad y las necesidades del mundo actual.

## INSERCIÓN DEL INGLÉS EN EL NIVEL PRIMARIO

Si bien la incorporación generalizada de idiomas en la educación primaria puede rastrearse a los años 60 del siglo pasado, la más reciente expansión del inglés en el nivel ha sido calificada por Johnstone (2009) como "posiblemente el mayor desarrollo de políticas en educación a nivel mundial" (p. 33). La sostenida



permanencia del inglés como idioma de comunicación internacional, sumada a la creencia generalizada de que aprender un idioma desde temprana edad es más efectivo (Nunan, 2003) ha impulsado a los gobiernos a introducir este idioma desde edades más tempranas (Enever y Moon, 2009). Nuestro contexto no es ajeno a esta tendencia.

En líneas generales, se entiende que una exposición temprana a la lengua meta es beneficiosa dado que a) permite disponer de más tiempo para el aprendizaje; b) favorece un aprendizaje más “natural” de la LE, sentando así las bases para que el aprendizaje más formal de la lengua se dé en edades mayores; y c) brinda a los estudiantes la oportunidad de integrar y desarrollar aún más estos diferentes tipos de experiencia de aprendizaje (Johnstone, 2009).

*pent*  
Sin embargo, es también necesario puntualizar que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el nivel primario en nuestra provincia puede presentar desafíos, no sólo relacionados con las características propias del sujeto que aprende, sino también en relación con la implementación de metodologías didácticas efectivas y sostenibles en la práctica diaria de las aulas, y el acceso a recursos didácticos que respondan a la edad, los intereses y los contextos de nuestros estudiantes. La elaboración de lineamientos curriculares, como los que conforman este documento, para dar forma y sustento a las prácticas áulicas es – en parte – un modo de enfrentar esos desafíos que la enseñanza de inglés a niños de edad escolar trae aparejados.

#### ***Recorrido histórico por la inserción del inglés en el nivel***

En nuestra provincia, la enseñanza de LLEE se fundamenta en políticas educativas nacionales y provinciales que reconocen el aprendizaje de lenguas como un componente esencial de la formación integral de los estudiantes. Un acontecimiento clave en este sentido fue la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006, que estableció la enseñanza obligatoria de al menos un idioma extranjero en los niveles primario y secundario. Esta iniciativa fue retomada y ampliada por la Ley Provincial de Educación N° 9.890 de 2008, que en su Capítulo IV, Artículo 30, inciso B, estableció la necesidad de incluir estos saberes en la propuesta de enseñanza, señalando:

Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (2008).

A partir de estos lineamientos, el Consejo General de Educación (de aquí en adelante CGE) de Entre Ríos comenzó a desarrollar políticas orientadas a garantizar la implementación de esta normativa en el nivel primario, promoviendo



acciones concretas para integrar las LLEE a la propuesta de enseñanza de las escuelas primarias.

En 2012, el CGE aprobó el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria "Escuelas Nina", que implementó la doble jornada a través de la Resolución N° 0300/12 CGE. Este proyecto habilitó nuevos tiempos y espacios para fortalecer los aprendizajes. Entre otros saberes, incorporó la enseñanza de LLEE a la propuesta curricular. Si bien ya existían antecedentes de experiencias de enseñanza de LLEE en este nivel en escuelas normales y escuelas con jornada extendida (Resolución N° 4080/08 CGE), este proyecto impulsó la incorporación sistemática del inglés en el resto de las escuelas primarias de la provincia.

*presente*

Esta resolución abrió caminos para que las instituciones ampliarán sus propuestas pedagógicas. En este sentido, ese mismo año, las escuelas primarias de jornada completa y jornada completa con albergue anexo con la Resolución N° 2834/12 CGE pudieron incorporar la enseñanza de inglés en sus escuelas, respondiendo así a dos objetivos fundamentales: ampliar el universo cultural de los estudiantes y facilitar su transición hacia la educación secundaria.

En la actualidad, la enseñanza de inglés como LE está garantizada en más de trescientas (300) escuelas de la provincia. Según datos recopilados en diciembre de 2024, trescientas cuarenta y dos (342) escuelas primarias de la provincia implementan la enseñanza de al menos una LE. De este total, setenta y siete (77) escuelas pertenecen al ámbito rural aglomerado/disperso y doscientos sesenta y cinco (265) pertenecen al ámbito urbano. Este último número representa el 80% de las escuelas urbanas de la provincia. El gobierno provincial destina más de 3000 horas para la enseñanza. Las horas están distribuidas entre 327 agentes. El 80% de la totalidad de los perfiles son idóneos. (Fuente: Sistema de Administración de la Gestión Educativa).

La propuesta de enseñanza se desarrolla con el formato de taller. En ciento sesenta y seis (166) escuelas de la Nueva Escuela Primaria (NEP), la LE se enseña en sexto grado. En ciento veintinueve (129) escuelas de doble jornada Nina, la enseñanza de LE comienza en cuarto grado y se extiende durante todo el segundo ciclo. En algunas escuelas Nina, la enseñanza de la lengua extranjera se inicia en el primer ciclo, de acuerdo con el tipo de agrupamiento que organiza la institución. Por otro lado, en escuelas normales, la enseñanza inicia en el primer ciclo. En la mayoría de los casos, cada grupo tiene 120 minutos semanales de clase de LE.

Es importante mencionar, además, que la Dirección de Educación Primaria a través de su Equipo Técnico Pedagógico, ha implementado acciones para acompañar el proceso de inclusión de la enseñanza de LLEE a la propuesta



curricular de la escuela primaria. En los últimos diez años, se han consolidado líneas de trabajo orientadas a relevar las distintas experiencias de enseñanza y elaborar documentos que orienten y fortalezcan tanto la gestión de este espacio, como la práctica docente en el aula. En este sentido, realizamos un relevamiento de los documentos con los que se ha estado trabajando durante este período y se encuentran a disposición en la Biblioteca virtual de la Dirección de Educación Primaria. [Enlace de acceso: <http://bit.ly/4mWE0IH>].

*peur*

En primer lugar, nos referimos a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras (en adelante NAP-LE). Este documento presenta los principios generales que sustentan la enseñanza en el país y a los cuales la provincia adhiere. Fueron presentados en 2012 luego de acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación. Desde entonces se constituyen como la base común para la enseñanza en todo el país. Otro documento nacional a disposición es el cuadernillo *Lenguas en Plural*, el cual fue escrito en 2012 en el marco de la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario y forma parte de una colección de 13 cuadernillos que contienen propuestas de enseñanza enmarcadas en los Núcleos Prioritarios.

A nivel jurisdiccional, se escribieron diversos documentos que respondieron a las necesidades del contexto en tiempos determinados. En primer lugar, la revista *Ampliación de la Jornada Escolar en las Escuelas Entrerrianas* la cual contiene las primeras recomendaciones y orientaciones para la enseñanza de LLEEs en las escuelas primarias que resignifican su tiempo escolar. Este documento fue escrito en 2016, en el marco de la implementación del Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria “Escuelas Nina”. En 2018, se escribieron los *Lineamientos, Aportes y Orientaciones para pensar propuestas de Taller en la Ampliación de la Jornada Escolar* (Resolución 5018/18 CGE). Este documento se presentó como una herramienta para orientar, fortalecer y acompañar la selección, planificación, desarrollo y revisión de propuestas pedagógicas para los talleres de las escuelas con más tiempo escolar. En 2019, se escribe el documento *El Taller de Inglés en Ferias de Educación*. En ese momento, el mismo fue escrito para acompañar a aquellos docentes de inglés del nivel primario que estén interesados en presentar su proyecto en Feria de Educación. En 2020, durante la Pandemia de COVID-19, se elaboró el documento *Fortalecimiento de la enseñanza de Lengua Extranjera, Inglés para atender las demandas del contexto*. Más recientemente, se produjo la serie *Viajeros* (2021) la cual estuvo compuesta por tres cuadernillos: (1) Viajemos con Libertad para el primer ciclo y segundo ciclo; (2) Viajemos con Libertad Guataha; y (3) Última parada, escuela primaria. El área Inglés estuvo presente en la elaboración de estos materiales, aportando orientaciones específicamente para el trabajo interdisciplinario y la contextualización de las propuestas. Por último, en 2022 entra



en vigencia la Resolución N° 3100/22 CGE la cual contiene orientaciones en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Primaria (NEP).

Es importante remarcar que todos los documentos jurisdiccionales dan cuenta de una construcción teórica sostenida en el tiempo. Sin embargo, si bien se elaboraron como respuesta a las necesidades de un contexto determinado, los mismos se constituyen hoy en una sólida base de partida para la elaboración de estos lineamientos e imprescindibles para avanzar hacia la elaboración de un diseño curricular actualizado, que integre los aprendizajes alcanzados en este tiempo e incorpore los desafíos del contexto actual.

## PROPOSITO DE ESTE DOCUMENTO

*puest*

Un diseño curricular es un documento estructurado que delinea la filosofía, metas, objetivos, experiencias de aprendizaje, recursos educativos y evaluaciones que comprenden un programa educativo, en este caso para Inglés. Representa una articulación de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer, y un respaldo para la toma de decisiones didáctico-pedagógicas que conduzcan a alcanzar los objetivos propuestos. Al decir de Goodson (2000, 2003), *el currículum es una guía del mapa institucional de la escuela*. Es decir, es lo que permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela.

En concordancia con lo anteriormente expresado, esta propuesta jurisdiccional de *Lineamientos para la Enseñanza de la Lengua Extranjera (Inglés)* intenta aportar los fundamentos epistemológicos y orientaciones didáctico-pedagógicas que servirán como marco de referencia para la elaboración y puesta en acción de los distintos proyectos institucionales para el área. La formulación de estos lineamientos para nuestra provincia, sin embargo, no debe considerarse como la culminación del proceso de desarrollo curricular, sino más bien como un paso inicial esencial en un proceso continuo. En este sentido, adherimos a lo postulado por autores como De Alva (2000) y Goodson (2000, 2003) quienes definen al currículum como un proceso evolutivo y controvertido que no se puede entender plenamente sin examinar sus contextos históricos y sociales.

Así, entendemos que lo propuesto por estos lineamientos deberá ser resignificado y redefinido a la luz de las características propias de las instituciones y los actores que deben llevar a cabo su implementación. En otras palabras, estas orientaciones curriculares se proponen como la base sobre la que construir propuestas institucionales y proyectos áulicos situados y contextualizados, que podrán ser reorientados y enriquecidos a partir de la vida institucional misma y de las necesidades y demandas propias del entorno sociocultural de la comunidad educativa toda.



Los lineamientos tienen como propósitos centrales:

- Establecer un marco epistemológico que dé cuenta de las bases conceptuales y teóricas sobre el conocimiento que sustentan la propuesta.
- Definir un conjunto de propósitos generales y objetivos específicos para el nivel y para el ciclo.
- Describir un marco básico sobre qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y cómo saber si se ha logrado.
- Establecer secuencias tanto dentro como entre niveles y asegurar una coherencia y progresión articulada de un grado a otro.
- Promover enfoques interdisciplinarios y la integración de contenidos cuando sea apropiado.
- Sugerir estrategias para evaluar el logro de las metas y objetivos del área.

## APRENDER INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

*que es*  
En líneas generales, y en concordancia con el marco conceptual general de los *Diseños Curriculares para Educación Primaria de Entre Ríos*, sostenemos que toda propuesta para la enseñanza de la LE debe ser lo suficientemente flexible para responder no sólo a las características propias de los aprendientes, sino también a sus intereses, y a sus conocimientos del mundo.

Los niños y las niñas de nuestras escuelas proceden de diversos contextos sociales, económicos y culturales que no pueden ser ignorados. Entendemos aquí por contexto tanto al propio entorno cultural de los niños, incluyendo aquel de la familia, como otros contextos culturales más extensos, multifacéticos y transversales, como lo son los contextos sociales, económicos, históricos y políticos, entornos de los que todos formamos parte. Estos contextos son más dinámicos y cambiantes que estáticos y se ven afectados por los individuos y por otros factores como el espacio físico o geográfico y la temporalidad (Wedell & Malderez, 2013).

Las características propias de los contextos individuales o compartidos por los niños<sup>2</sup> y los docentes afectarán de una manera determinada los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE. En particular, distintos aspectos de las vidas cotidianas de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula y del ámbito escolar sin dudas será un factor que impactará en el aprendizaje, en este caso del inglés. De allí la importancia de atender a cuestiones clave como lo son el proceso de adquisición de una LE en la niñez, junto con los procesos de enseñanza de esa lengua para su aprendizaje exitoso en el ámbito formal de la escuela primaria.

<sup>2</sup> Las expresiones en masculino genérico utilizadas en este documento refieren a todas las personas, sin distinción de género.



### *¿Cómo se adquiere una segunda lengua en la niñez?*

Los niños desarrollan la habilidad para entender y hacerse entender en la lengua materna en los años previos al inicio de la escolaridad primaria. Es durante los años de la escuela primaria justamente cuando esa habilidad se profundiza y enriquece junto con la alfabetización. A su vez, a medida que el desarrollo cognitivo avanza, los niños van adquiriendo la conciencia lingüística necesaria para reflexionar acerca de la propia lengua. Con el tiempo, esto les posibilitará la resolución de problemas lingüísticos de complejidad creciente (Lightbown & Spada, 2013).

*queer*

Históricamente, una de las razones predominantes para promover la enseñanza de LLEE desde una edad temprana ha sido la creencia de que aprender una lengua en la infancia posibilita un aprendizaje rápido, efectivo y con mayores chances de éxito a largo plazo que el inicio de la enseñanza y el aprendizaje en una edad más tardía. Parte de esta creencia se basa en la denominada *hipótesis del período crítico*, la cual postula que existe un período para la adquisición exitosa de una segunda lengua, pasado el cual esa capacidad merma debido a diversas cuestiones de índole neurofisiológicas (Lenneberg, 1967). Este período concluye alrededor de la pubertad. Sin embargo, las controversias y dudas que surgieron al intentar definir y explicar esta hipótesis han llevado a otros investigadores a abandonarla para adoptar en su lugar la idea de la existencia de múltiples  *períodos sensibles* para la adquisición de una lengua (Pinter, 2011).

La distinción entre una y otra concepción radica principalmente en si la adquisición de una lengua es posible únicamente dentro de ese rango etario definido (hasta alrededor de los 12 años), o si en realidad la adquisición es más fácil durante ese período. De hecho, hay evidencia que parece indicar la ausencia de un período único y que apunta al hecho de que distintos aspectos de la lengua se adquieren en distintos momentos, a diferentes ritmos, y con diversos niveles de éxito. Así, por ejemplo, podríamos hablar de un período *crítico* para el desarrollo de aspectos fonológicos (particularmente aquellos relacionados con el desarrollo de una pronunciación "nativa" de la segunda lengua) y de un período *sensible* para el desarrollo de aspectos gramaticales. En otras palabras, la idea de la existencia de un "período óptimo de sensibilidad determinado biológicamente" no quedaría supeditado a período de tiempo absoluto después de la cual sería imposible adquirir una segunda lengua. En su lugar, se entiende como un proceso gradual en el que el logro final en la L2 varía considerablemente entre individuos (Long, 1990).

Por otra parte, si bien la habilidad de aprender una segunda lengua se ve condicionada por cuestiones neurofisiológicas, existen otros factores que también impactan en el proceso, como lo son la madurez cognitiva (Marinova-Todd,



Bradford-Marshall, & Snow, 2000), la disponibilidad y la calidad del *input*<sup>3</sup>, los tiempos de exposición a la lengua meta, etcétera. De la misma manera, existen otros factores emocionales y actitudinales que impactan el proceso aprendizaje de una segunda lengua, más particularmente en un contexto de enseñanza formal, como lo es la escuela. Cabe en este punto mencionar, asimismo, la importancia atribuida por la Teoría Sociocultural a las interacciones sociales y los contextos culturales donde se da el desarrollo del lenguaje. Esta teoría postulada por Vygotsky (1986, 2016) concibe a la adquisición del lenguaje principalmente como un proceso social y cultural situado que involucra un aprendizaje colaborativo.

Es innegable que los niños de edad escolar poseen ciertos rasgos que suelen considerarse facilitadores y potenciadores del aprendizaje de una LE. A grandes rasgos, la energía y la actividad física, la curiosidad, el entusiasmo, la imaginación, la motivación por aprender, la ausencia de prejuicios, la espontaneidad y un menor temor a participar y cometer errores, etcétera, son todos atributos que propician el tipo de actitudes positivas y la apertura mental necesaria para el aprendizaje de lenguas y el acceso a otras culturas (Kang Shin & Crandall, 2016).

*queer*

Los niños nacen deseosos de aprender, disfrutan de explorar el mundo y relacionar las cosas. Facilitar el acceso del niño de edad escolar a la lengua inglesa implica tener en cuenta dichas características para una correcta y adecuada planificación de la enseñanza para incentivar el desarrollo y el aprendizaje óptimo de cada individuo.

Los lineamientos que aquí se presentan para la enseñanza de inglés en la escuela primaria parten de tres premisas básicas: a) los niños son aprendices activos; b) los niños son aprendices sociales; y c) los niños son aprendices de significados. En otras palabras, aprenden al interactuar con el entorno que los rodea activamente, resolviendo los problemas (lingüísticos) que se les van presentando en ese entorno y que dan pie a aprendizajes significativos, es decir, dotados de significado. Ese conocimiento que se da a partir de la resolución de un problema es conocimiento que fue activamente construido por el niño.

Por otra parte, esos conocimientos, que forman parte de la realidad social, se enriquecen en la medida en que se perfecciona la percepción de dicha realidad. En este contexto, el aprendizaje de lenguas desempeña un papel fundamental, ya que desarrolla las habilidades necesarias para interactuar con el entorno y, en consecuencia, facilita el acceso al conocimiento. Autores como Cameron (2001) sostienen que el aprendizaje de una LE está estrechamente

<sup>3</sup> De acuerdo a Kumaravadivelu (2006) el *input* puede definirse operativamente como "el corpus oral y/o escrito en la lengua meta al que los estudiantes de una segunda lengua están expuestos a través de diversas fuentes y que reconocen como input lingüístico" (pág. 26).



vinculado a las experiencias que los estudiantes vivan con el lenguaje, es decir, a las oportunidades de aprendizaje que podamos crear en el aula de manera contextualizada y significativa.

### ***¿Qué implica esto para la enseñanza de la lengua extranjera?***

En primer término, la enseñanza debe centrarse en despertar y mantener la motivación de los niños, promoviendo su participación activa en las propuestas pedagógicas, reconociendo y valorando las trayectorias particulares de cada individuo, utilizándolas como punto de partida para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y como guía para orientar el desarrollo educativo. De esta manera, se fomenta un entorno inclusivo y enriquecedor que respeta la singularidad de cada estudiante y potencia su crecimiento personal y académico.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje requiere brindar a los niños el tiempo necesario para construir conocimientos a su propio ritmo, respetando su individualidad y desarrollo. Es fundamental fomentar el razonamiento y la reflexión a través de preguntas que los impulsen a explorar y comprender. Para que el aprendizaje sea significativo, los niños deben poder dar sentido a la información recibida y elaborarla por sí mismos, lo que les permitirá construir una comprensión profunda y duradera, que sirva como punto de partida para nuevos aprendizajes.

*peru*

Pero principalmente, la planificación de la enseñanza debe asegurarse de que los niños tengan oportunidades de usar la lengua de manera natural, sin centrar la enseñanza en la instrucción explícita de la gramática de la lengua (Kersten & Rohde, 2013). Por el contrario, posibilitar el aprendizaje significativo de la LE en el aula, entonces, implica poner en juego aquellas estrategias que los niños utilizan al aprender su lengua materna, principalmente la escucha comprensiva y el habla mediante la interacción comunicativa (Cameron 2001, Moon 2000).

### ***¿Qué rol juega la lengua materna en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera?***

El uso de la L1 en el aula de L2 ha sido un tema de discusión frecuente en la historia de la enseñanza de lenguas. Un rápido recorrido por textos que describen los distintos enfoques y métodos de enseñanza del inglés a través del tiempo nos muestra como el uso de la lengua materna en clase ha sufrido movimientos pendulares, desde la promoción de un uso casi exclusivo en métodos como el *método de gramática y traducción* hasta su relegamiento en otros métodos como el *audiolingual*. Más recientemente, los enfoques comunicativos resaltan la importancia de maximizar el uso de la L2 en el aula como medio de instrucción.



En el caso particular de nuestras escuelas primarias, por tratarse de un contexto exolingüe<sup>4</sup> de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta, la importancia de potenciar las instancias reales de uso del inglés en el aula es insoslayable. En este sentido, es en el micro contexto del aula donde la lengua meta cobra vida y, por lo tanto, la presencia del inglés en todas sus formas es condición *sine qua non* para que su aprendizaje sea exitoso. Por otra parte, entendemos que durante esta etapa los niños están desarrollando tanto sus habilidades lingüísticas como su confianza en el aprendizaje, lo que hace indispensable adoptar un enfoque flexible y sensible a sus necesidades, que contemple también los estadios de desarrollo de la alfabetización en la propia lengua.

*puer*

Lo que ponemos en discusión en este apartado, entonces, no es si el uso de la lengua materna debe darse o no, sino cuándo, con qué frecuencia y con qué propósitos debe circular el español en el aula de inglés. Sin dudas, esta decisión tendrá también un correlato con las orientaciones didácticas que guíen la enseñanza de la lengua en el aula de primaria, como veremos más adelante en este documento. En síntesis, para este diseño curricular para la enseñanza del inglés en la educación primaria de Entre Ríos, proponemos que el inglés sea la lengua principal de enseñanza, pero también el uso estratégico de la lengua materna.

#### ¿Qué queremos señalar con esto?

Promover el uso predominante del inglés en la interacción diaria permite crear un entorno inmersivo que favorece el desarrollo de las competencias comunicativas, entorno que no se encuentra con frecuencia fuera de nuestras aulas. Este enfoque proporciona a los estudiantes la exposición constante necesaria para interiorizar el idioma de manera natural, mientras refuerzan su capacidad de comunicación efectiva. No obstante, un diseño curricular efectivo también debe reconocer la importancia de la lengua materna como recurso estratégico. El uso ocasional del español puede ser particularmente valioso en momentos específicos, como al abordar conceptos abstractos, explicar reglas gramaticales complejas o contextualizar referencias culturales. Además, el empleo controlado de la lengua materna puede reducir la ansiedad y facilitar la comprensión inicial, preparando el terreno para una transición más fluida hacia un uso autónomo del inglés. Autores como Littlewood & Yu (2011), sostienen que el uso de la lengua materna en el aula puede contribuir a generar un ambiente de trabajo más distendido que reduzca la ansiedad propia que el aprendizaje de una LE puede provocar en los niños. De igual modo, estudios realizados por Macaro & Lee

<sup>4</sup> Un contexto *exolingüe* es aquel en el cual el contacto con la lengua que se está aprendiendo no es inmediato fuera del contexto pedagógico del aula: la lengua que circula socialmente es otra. En nuestro caso, el español. Ver: Klett, E., et al. (2000). Diseño curricular de lenguas extranjeras. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



(2009, 2013) muestran que los niños tienen una mayor aceptación hacia la presencia de la L1 en el aula, en comparación con los adolescentes y adultos.

Por lo tanto, los diseños curriculares deben incorporar un enfoque flexible que priorice el uso del inglés como lengua principal de instrucción, sin excluir el empleo puntual, consciente y planificado de la lengua materna como herramienta pedagógica. Este enfoque no solo fomenta una progresión gradual hacia la competencia comunicativa en inglés, sino que también garantiza que los estudiantes reciban el apoyo necesario en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la lengua materna no debe ser vista como un obstáculo, sino como un recurso valioso para superar desafíos específicos y fortalecer el desarrollo lingüístico y cultural de los estudiantes.

El marco teórico que orienta la planificación y ejecución de esta propuesta de lineamientos está basado en la teoría del lenguaje como práctica social y como comunicación, así como en las características propias de los niños de edad escolar. Este marco intenta proporcionar una guía para reflexionar sobre las prácticas docentes, para seleccionar contenidos y para desarrollar y/o adaptar materiales adecuados que promuevan aprendizajes significativos en el aula de inglés de nuestra escuela primaria.

*queer*

## FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA

El objetivo perseguido por estos lineamientos, entonces, es que el abordaje de los contenidos propuestos facilite el diseño de prácticas de enseñanza basadas en una didáctica crítica (Ramírez, 2008; Rojas Olaya, 2009), prácticas capaces de responder a contextos diversos dentro de nuestra jurisdicción. Estas prácticas deben adoptar enfoques creativos, estar sustentadas en el vínculo pedagógico y alinearse con los principios de inclusión y democratización del conocimiento.

Para ello, este apartado aborda algunos de los fundamentos teóricos y epistemológicos que dan forma y sustento a la propuesta. Es importante señalar, sin embargo, que es *Lineamientos para la Enseñanza del Inglés* en la escuela primaria de Entre Ríos no pretenden constituir un conjunto de normas estrictas, sino que se irán ajustando, ampliando y enriqueciendo en los distintos los proyectos institucionales implementados para dar respuesta a las necesidades particulares de cada comunidad educativa.

En otras palabras, los conceptos que aquí se desarrollan tienen como propósito central brindar orientaciones pedagógicas que permitan a los docentes del área adquirir y aplicar los fundamentos conceptuales esenciales, fortaleciendo así su autonomía en la conducción de los procesos de enseñanza. Asimismo, buscan facilitar la integración de la propuesta con el Proyecto Político Pedagógico



(PPP), promover el desarrollo de enfoques innovadores en el área y fomentar la incorporación y apropiación de los avances en el área.

### ***El valor formativo de las lenguas extranjeras***

Como ya mencionamos anteriormente en este documento, tanto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como la Ley de Educación Provincial N° 9890 propugnan una formación integral, básica y común para los niños de nuestro país, que provea igualdad de oportunidades para adquirir conocimientos socialmente significativos en distintas áreas del saber para su aplicación en situaciones de la vida cotidiana. Ambas leyes, asimismo, promueven la educación entendida en términos de justicia social, con igualdad de oportunidades y posibilidades.

En línea con lo anterior, este documento se propone destacar la dimensión formativa de la enseñanza del inglés sin desconocer ni dejar de lado el valor instrumental que por mucho tiempo le fue asignado (casi con exclusividad) dada su relevancia como lengua de comunicación internacional. Es decir, creemos que una propuesta debe sostener una mirada integradora y no excluyente acerca de los fines y propósitos de la enseñanza de inglés en la escuela, donde el propósito formativo conviva con las posibilidades que la lengua ofrece en términos, por ejemplo, de oportunidades laborales, profesionales y académicas.

Estos lineamientos para la enseñanza de inglés en la Jurisdicción, entonces, consideran al inglés como un vehículo para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) de los niños de la provincia, promoviendo su aprendizaje también como un medio propicio para favorecer tanto el crecimiento cognitivo como para poner en movimiento los procesos de construcción de la propia identidad sociocultural. Es decir, entendemos que el aprendizaje de una lengua es un proceso transformador que va más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas y que moldea profundamente la identidad y la visión del mundo de quienes la aprenden.

En efecto, a través de la exploración de diversos contextos lingüísticos y culturales, los estudiantes desarrollan la empatía y la competencia intercultural, fomentando la conciencia de la diversidad global y la interconexión de las sociedades. El idioma se convierte así en un poderoso medio de autoexpresión, que permite a las personas articular sus pensamientos y emociones mientras se relacionan con los demás de manera significativa. Además, actúa como catalizador del cambio social y la conciencia crítica, brindando a los estudiantes las herramientas para reflexionar sobre los problemas sociales, desafiar las desigualdades y contribuir a la creación de comunidades más inclusivas y equitativas.



Adoptar este posicionamiento implica, por lo tanto, revisar y replantear los marcos conceptuales que históricamente han dado forma a la enseñanza del inglés en nuestras escuelas, para redefinir y resignificar el enfoque epistemológico desde la noción de lengua-cultura y a partir de la concepción del lenguaje como práctica social.

Si entendemos que el lenguaje trasciende su función como herramienta de comunicación y desempeña un papel central en la forma en que los estudiantes perciben y se relacionan con el mundo que los rodea, creemos que es pertinente pensar en la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural y como una práctica social (Johnson, 2009), que permite a los estudiantes examinar desarrollar una comprensión más profunda de la interacción dinámica entre el lenguaje, la identidad y la sociedad (Kramsch, 1998, 2014).

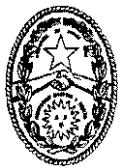
Johnson afirma que:

*que*  
(D)esde una perspectiva sociocultural, el lenguaje del individuo se desarrolla en relación con sus funciones dentro de la actividad sociocultural en la que el individuo participa. Y dado que todas las actividades sociales están estructuradas y adquieren significado de manera históricamente y culturalmente situada, el lenguaje utilizado para describir una actividad obtiene su significado no de alguna representación subyacente codificada en las palabras mismas, sino de la actividad comunicativa concreta en contextos socioculturales específicos. (Johnson, 2009, p. 44) [La traducción es nuestra].

Desde esta perspectiva, entonces, el lenguaje tiene significado sólo en y a través de las formas en que se utiliza y los significados se desprenden del contexto de uso.

Halliday (1973), por su parte, sostiene que "la lengua es como es por su función en la estructura social" (p. 65). Puesto de otro modo: aprender una lengua implica mucho más que dominar su gramática y vocabulario; requiere comprender cómo dicha lengua opera en diversos contextos sociales y cómo su uso varía según las situaciones, los roles de los interlocutores y las normas culturales subyacentes. Entender el lenguaje en estos términos implica, por lo tanto, concebirlo como una actividad intrínsecamente social que surge y se desarrolla a través de las funciones que cumple y las estructuras que utiliza para expresarlas. Estas funciones y estructuras, a su vez, son una respuesta directa a las necesidades y demandas de la actividad social dentro de una comunidad.

Asimismo, es fundamental analizar críticamente cómo el lenguaje no sólo refleja sino también influye y perpetúa las relaciones sociales incluidas las dinámicas de poder y las identidades de los hablantes.



### *El lenguaje como comunicación*

Sin duda uno de los propósitos centrales de la enseñanza de una LE es desarrollar la habilidad del estudiante para comunicarse en la lengua meta. En este sentido y en línea con lo expresado en el apartado anterior, Adamson (2004) sostiene que "(L)a comunicación se concibe como un proceso de interacción social, por lo que es dinámica y está influenciada por el contexto cultural, en lugar de ser un sistema lingüístico estático que opera de manera aislada" (p. 8).

*penf*

Esta concepción del lenguaje ha dado lugar a una serie de enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas que pone énfasis en la interacción, considerándola tanto el medio como el objetivo final del proceso de aprendizaje. El propósito principal de estos enfoques es el desarrollo de la *competencia comunicativa*, concepto desarrollado por Hymes (1972) que remite a la idea de que ser capaz de comunicarse de manera efectiva, apropiada y flexible en diferentes situaciones implica no sólo comprender y utilizar adecuadamente la estructura del lenguaje, sino también hacerlo de manera apropiada según los diversos matices sociales y contextuales. Por lo tanto, si el propósito central de la enseñanza de una LE es el desarrollo de la competencia comunicativa, el logro de los objetivos comunicativos se dará a partir de estrategias de enseñanza que posibiliten el uso apropiado del lenguaje, no sólo en términos de corrección y fluidez, sino en relación con la eventual necesidad de los estudiantes de aplicar lo aprendido en el aula a situaciones comunicativas reales fuera de la misma (Douglas Brown, 2001).

Posibilitar el desarrollo de la competencia comunicativa y de los componentes que la conforman – es decir, la competencia gramatical, la competencia sociopragmática, la estratégica y la discursiva, requiere de una concepción de la enseñanza de la LE alejada del rol central que históricamente se ha otorgado al sistema formal de la lengua, principalmente a la gramática. Como ya fuera anteriormente dicho en este documento, enseñar una lengua a niños de edad escolar debe necesariamente facilitar la construcción de significados a partir de lo que los niños ya conocen. En este sentido, coincidimos con Corradi (2011) quien sostiene que lo que debe cambiar es el punto de partida, ya no la gramática, sino "situaciones en las que el lenguaje se utiliza comunicativamente, como un medio, no un fin" (p. 15) [La traducción es nuestra].

Coincidimos también con esta autora cuando sostiene que al usar el lenguaje en sociedad, los individuos se comunican a través de textos orales y escritos en lugar de enfocarse sólo en oraciones o párrafos. De allí que consideremos que el punto de partida para que los niños accedan a la lengua meta se encuentra en la competencia discursiva, es decir, en los textos – comenzando por la comprensión de sus significados y el reconocimiento de características claves tanto de textos escritos como orales, para sólo luego



focalizar en los aspectos formales de la lengua con un andamiaje adecuado a las edades de los estudiantes (Corradi *et al*, 2001; Corradi, 2023).

### ***La condición del postmétodo y la implementación de metodologías situadas***

Históricamente, la enseñanza de una LE ha estado dominada por la adopción de enfoques y métodos específicos, sustentados en la idea de que el éxito en el aprendizaje dependía de la correcta aplicación de principios y técnicas por parte del docente (Richards & Rodgers, 2001; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Este enfoque prescriptivo asumía que un método único y estructurado podía garantizar resultados efectivos en cualquier contexto.

*pend*

Sin embargo, en la actualidad, la enseñanza de lenguas se desarrolla en entornos cada vez más dinámicos y complejos, donde los problemas que surgen no pueden resolverse mediante la adhesión rígida a un método determinado. En su lugar, se requiere una toma de decisiones crítica y reflexiva que responda a las particularidades del contexto sociocultural en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es fundamental que los docentes desarrollen "un sentido de plausibilidad sobre la enseñanza" (Prabhu, 1990, p. 172), lo que implica una comprensión profunda de la propia práctica, así como la revisión y adaptación continua de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula.

De acuerdo con una concepción práctica de la enseñanza, la realidad educativa está en constante cambio y tiene múltiples facetas, que no siempre encuentran soluciones simples o recetas claras para el sinfín de situaciones problemáticas que van surgiendo. En este contexto, las decisiones deben tomarse cuidadosamente, basadas en intervenciones éticas y racionales, siempre persiguiendo el objetivo de lograr optimizar la enseñanza para promover aprendizajes significativos. Adoptar un enfoque práctico en la didáctica implica un proceso de apropiación tanto del concepto como de la práctica misma, lo cual conlleva un recorrido histórico y personal, marcado por un fuerte compromiso del sujeto que enseña con su propio aprendizaje y la acción didáctica que deriva del mismo (Rojas Olaya, 2009).

En sintonía con los postulados de la didáctica crítica, Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003<sup>a</sup>) propone una pedagogía (una "era") del *postmétodo*, en la que la práctica docente va más allá de la implementación de principios y técnicas de viejos y nuevos métodos de enseñanza, sino en la que se busca una alternativa al método. Esta *condición del postmétodo* destaca la importancia de proporcionar a los docentes un amplio marco didáctico basado en posiciones teóricas recientes.



Dicho marco debería, según este autor, ayudar a dotar a los educadores de conocimientos, habilidades y autonomía para que puedan idear por sí mismos una alternativa sistemática, coherente y relevante al método, una alternativa informada por un pragmatismo fundamentado (Kumaravadivelu, 1994). Esta pedagogía del postmétodo toma forma a partir de tres parámetros pedagógicos fundamentales: *particularidad, practicalidad y posibilidad*.

El parámetro de particularidad subraya la necesidad de desarrollar pedagogías locales y contextualizadas que respondan tanto a los docentes como a los estudiantes en su propio contexto. Banegas (2014) explica que esta particularidad se expresa "como un intercambio dialógico entre docentes y alumnos que favorece el desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico "a través de la discusión de tópicos transversales" entre los cuales se pueden considerar derechos humanos, educación sexual integral, alumnos integrados o racismo, entre otros (p.18).

*particularidad*

Mientras que el segundo parámetro relaciona teoría y práctica y "aspira a una teoría personal de la práctica generada por el docente en ejercicio", el objetivo principal del parámetro de posibilidad es empoderar a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje para que puedan reflexionar críticamente sobre las condiciones sociales e históricas que contribuyen a la creación de las formas culturales y del conocimiento, sobre la base de la propia experiencia y a partir de los contextos socioculturales en los que viven (Kumaravadivelu, 2003<sup>a</sup>). Este parámetro refleja las perspectivas de las pedagogías críticas, como las propuestas por Freire y Giroux, subrayando la importancia de dar voz a los docentes y a los estudiantes. Este empoderamiento se logra a través del reconocimiento de sus identidades, y mediante el fomento de prácticas pedagógicas que valoren y se nutran de las experiencias y vivencias previas que los alumnos aportan al aula.

En síntesis, como sostiene Martínez Rodríguez (2011), al adoptar esta perspectiva de la enseñanza, se intenta "buscar la opción (al método), poco convencional, que permita a los profesores planificar y buscar la forma 'propia' de enseñar, sin necesidad de seguir una serie de principios artificiales, que normalmente están muy lejos de su propio contexto."

## PROPUESTA PARA EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Para la escritura de estos lineamientos, se tuvo en cuenta que la enseñanza de LLEE en el nivel primario de la provincia contempla diversas posibilidades. Estas dependen del contexto, considerando factores como la ubicación geográfica de la



escuela, el formato de ampliación de la jornada, la carga horaria semanal, el ciclo y grado en el que se implementa la enseñanza, así como la LE que se enseña. A partir del análisis de estas variables en los últimos relevamientos realizados, se definen saberes específicos para la enseñanza de la lengua inglesa, para desarrollar en el segundo ciclo de la escuela primaria.

### ***Propósito de la enseñanza en el segundo ciclo***

En el segundo ciclo del nivel primario la escuela, a través de sus docentes, ofrecerá situaciones cuyos propósitos de enseñanza se dirijan a promover:

- La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en la lengua extranjera que aprenden.
- La apropiación gradual de prácticas específicas de la oralidad, la lectura y la escritura que permitan a los alumnos desempeñarse de manera cada vez más autónoma y reflexiva, y a usar la lengua extranjera para comunicar información, opinión, deseo e interés.
- La lectura con diversos propósitos, de textos en soporte físico y digital y en diferentes contextos, desarrollando estrategias de lectura adecuadas a los mismos.
- La escritura de textos atendiendo a la organización del sistema de la lengua extranjera; a los elementos constitutivos del texto, al proceso de escritura, al propósito comunicativo, destinatario y contexto de escritura.
- El reconocimiento de las funciones de la lectura y la escritura por medio de la participación asidua y sistemática en propuestas de lectura y escritura.
- La capacidad de identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y de reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos.
- La confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y el reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje.
- El disfrute del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, de las posibilidades de comunicación significativa y de la oportunidad de apertura a otros mundos.
- El respeto por las lenguas y sus variedades, comprendiendo que las personas utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con sus diferentes contextos y grupos de pertenencia.

*puest*



***Saberes, contenidos y situaciones de enseñanza del área lengua extranjera para el segundo ciclo***

La intención es fortalecer las propuestas de enseñanza que se vienen llevando adelante y habilitar nuevas iniciativas en el marco de orientaciones sobre qué enseñar en nuestras escuelas primarias entrerrianas.

Si bien la propuesta que se presenta se desarrolla a lo largo de un ciclo de tres años, el trabajo planificado para el primer año abarca saberes generales que cumplen una doble función: (1) establecer una base sólida para el ingreso al primer año del nivel secundario; (2) servir como punto de partida para una propuesta de enseñanza que se complejiza en los años siguientes. De este modo, los estudiantes que comienzan su aprendizaje en sexto grado egresan de la escuela primaria con herramientas que facilitarán su transición al siguiente nivel. Por otro lado, quienes inician a partir de cuarto grado continuarán afianzando y ampliando saberes a lo largo de los años siguientes.

*presente*  
Con la intención de profundizar y complejizar los aprendizajes de un año a otro, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- La selección de **contextos y temáticas**. Se eligen temas de interés personal y relacionados con el entorno más próximo de los niños de nuestra provincia. A medida que se avanza, se incorporan nuevas temáticas y se profundizan aquellas ya trabajadas.
- La selección de **diversos géneros textuales**. Se integran progresivamente distintos tipos de textos para que los estudiantes se familiaricen con diferentes estilos de lenguaje y registros.
- El **énfasis en la comprensión y producción oral**. Hacer posible el aprendizaje de la LE requiere poner en juego estrategias similares a las empleadas para adquirir la lengua materna. Por esta razón, en los primeros años se prioriza la interacción y el uso contextualizado del lenguaje a través de la escucha y el habla para luego avanzar hacia la lectura y escritura.
- Los **procesos cognitivos implicados**. El desarrollo de las habilidades lingüísticas implica una progresión en las operaciones cognitivas. Se avanza desde el reconocimiento e incorporación de saberes hacia niveles más complejos de comprensión, análisis, integración y producción.
- La **autonomía del estudiante**. Se prevén oportunidades para fortalecer la independencia del estudiante, incluyendo instancias de autoevaluación.
- La **perspectiva intercultural del aprendizaje de lenguas**. De un año a otro, se busca profundizar en el entendimiento de distintas realidades. Se enriquece la comprensión intercultural de los estudiantes.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

**3542**

RESOLUCIÓN N°

CGE

Expte. Grabado N° 3199241.-

Se recomienda que los docentes consideren estos aspectos al diseñar sus planificaciones. Al integrar estos criterios, el docente organiza y calendariza los contenidos teniendo en cuenta las características de la escuela y sus estudiantes, asegurando la progresión de los aprendizajes.

*que se f*

SEGUNDO CICLO			OBJETIVOS PARA EL CICLO
<b>EJE: Comprensión y producción oral</b> Escuchar y hablar para alfabetizarse en una lengua extranjera			
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
Incorporación gradual de algunos intercambios comunicativos propios del contexto escolar, como, por ejemplo: saludar, despedirse, agradecer, pedir permiso, pedir prestado, manifestar estado de ánimo.	Incorporación gradual de instrucciones para resolver consignas en el aula y la escuela. Reconocimiento de palabras y frases para presentarse y presentar a otros.	Que los estudiantes se aproximen gradual y progresivamente a la producción de intercambios orales breves con docentes y con compañeros para resolver tareas comunicativas.	
	Reconocimiento de palabras y expresiones básicas para describir cómo es, cantidad, de quién es, dónde está, cuál es su origen, que hace una persona/s, un objeto/s, animal/es, lugares/es.	Que los estudiantes comprendan que un texto oral puede abordarse sin conocer el significado de todas las palabras y que su sentido no depende exclusivamente de ellas.	
	Reconocimiento de elementos paraverbales para la comprensión de textos: lenguaje gestual, íconos visuales, soportes, además de entonación, tono, volumen de la voz, velocidad, ritmo.	Que los estudiantes se apropien de diversas	
	Reconocimiento de estrategias para la comprensión y construcción de significados y la resolución de dificultades mediante la consulta al docente, solicitando aclaración, repetición.		

psmf

<p>Escucha atenta y apropiación gradual de palabras y expresiones propias de los intercambios comunicativos en contexto próximos al estudiante (hogar, escuela, barrio, localidad).</p>	<p>Escucha atenta y apropiación gradual de expresiones básicas para presentarse y presentar a otro/s.</p> <p>Escucha atenta y apropiación gradual de expresiones para comunicar gustos, preferencias, opiniones, intenciones, deseos, habilidades.</p>	<p>Escucha atenta y apropiación gradual de expresiones básicas para describir y preguntar por una persona/s, un objeto/s, animal/es, lugar/es.</p> <p>Escucha atenta y apropiación de expresiones para comunicar actividades al momento del habla o diarias (frecuencia, horarios, rutinas).</p> <p>Apropiación gradual de estrategias para la comprensión y construcción de significados:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La escucha global de textos orales breves (fictionales y no fictionales), para recuperar información en relación a los interlocutores, temas abordados, contextos.</li><li>• La escucha focalizada de textos orales breves (fictionales y no fictionales), para recuperar información puntual.</li></ul>
---	--	---

pw

Aproximación gradual a la comprensión y producción de narraciones breves que retoman experiencias personales de los estudiantes y sus contextos o narraciones (fragmentos) del universo literario infantil.	Integración de expresiones en conversaciones a partir de textos escritos u orales.	Uso autónomo de estrategias para la comprensión y construcción de significados.	Narración de relatos breves retomando experiencias personales, de sus contextos. Reproducción y recreación de canciones, rimas, poemas breves, adivinanzas, trabalenguas, entre otros.
<b>SITUACIONES DE ENSEÑANZA</b>			<b>¿Qué experiencias relacionadas con la oralidad se quieren promover?</b>
Instalar rutinas y hábitos en el tiempo de inglés, como, por ejemplo, dar la bienvenida/despedirse; pedir permiso/ disculparse; pedir información; expresar y compartir			

prueb

estados de ánimo, recordar la fecha, hablar del clima, entre otros.

Coordinar las consignas usando expresiones básicas en inglés, teniendo en cuenta usar frases simples y repetitivas que los alumnos puedan reconocer con facilidad, y complejizar gradualmente su estructura a medida que avanzan el recorrido, como en el ejemplo:

Notebooks, please. (Usando lenguaje gestual) → Please, open your notebooks. → Let's work on your notebooks.

Planificar situaciones de enseñanza donde gradualmente los estudiantes describan animales, objetos, lugares o personas usando adjetivos que indiquen tamaño, forma, color, entre otros.

Usar elementos del aula o bien que puedan recuperar de sus contextos y traer al aula. Dar la oportunidad a los estudiantes de escuchar descripciones a partir de objetos reales, fotografías, posters. Propiciar que estas descripciones sean progresivamente más elaboradas, mediante el uso de conectores. La propuesta es trascender la estructura de la oración hacia la construcción de párrafos y textos breves.

Incorporar apoyos visuales como flashcards, posters, ilustraciones u objetos reales para acompañar la enseñanza y favorecer la comprensión desde lo visual. Estos recursos facilitan la asociación entre imagen y palabra, estimulan la atención y la memoria, y resultan especialmente valiosos para promover la participación oral en las primeras etapas del aprendizaje.

Generar instancias de dramatización, juegos y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral.

Propiciar la lectura en voz alta o el relato oral a cargo del docente, así como también la escucha de material sonoro y/o audiovisual. Por ejemplo, narraciones contenidas en

para

diálogos, entrevistas; cuentos, canciones, poemas, entre otros.

Al abordar la enseñanza de estrategias para la comprensión oral, es importante garantizar condiciones para que los estudiantes se aproximen gradualmente a la comprensión de textos orales y consignas, aunque no conozcan el significado de todas las palabras que lo constituyen. En este sentido, se recomienda maximizar el tiempo de exposición a la segunda lengua, cuidando la calidad y cantidad de input lingüístico.

Planificar situaciones de enseñanza donde el docente guíe a los estudiantes en la identificación del contexto de enunciación de un texto oral, se facilite la adecuación del tipo de escucha (global o focalizada) según la tarea comunicativa y se fomente la repetición, aclaración y reformulación como estrategias para mejorar la comprensión oral.

fwms



***Temas para escuchar y hablar para alfabetizarse en una lengua extranjera***

Para planificar el abordaje del eje comprensión y producción oral, el docente selecciona contenidos temáticos. Estos elementos dan marco y sentido a las instancias comunicativas en el aula.

*que se*  
A partir de estos temas, se trabajan en clase exponentes lingüísticos de la LE que los estudiantes pueden relacionar con su entorno inmediato. Este enfoque les permite comprenderlos, apropiarse de ellos y, gradualmente, integrarlos en conversaciones a partir de textos escritos u orales, con el propósito de comunicar información, expresar opiniones, deseos e intereses.

En distintas instancias de asistencias técnicas y formación docente organizadas por el CGE, los docentes han señalado que los campos semánticos más frecuentemente abordados en sus clases incluyen: saludos, países, días de la semana, meses, el clima, emociones, miembros de la familia, acciones en la casa, hábitos saludables, útiles escolares, adjetivos para describir objetos en el aula (en relación al cantidad/tamaño/color), asignaturas, horarios, adjetivos para describir partes del cuerpo, adjetivos para describir lugares, paisajes, habitaciones en la casa, objetos de la casa, lugares en la escuela, objetos de la escuela, acciones en el aula/patio de la escuela, animales autóctonos de la provincia, partes del cuerpo de animales, acciones en el tiempo libre, pasatiempos, deportes, lugares en una ciudad o pueblo.

Este documento presenta una selección de contenidos basada en estos aportes. Sin embargo, el recorte no es rígido, sino una orientación flexible que puede servir como punto de partida y adaptarse (incorporando, modificando o reemplazando contenidos) según las necesidades de cada grupo de estudiantes y el contexto de enseñanza.

La selección de contenidos se presenta organizada en torno a cuatro ejes temáticos: (1) Lenguas e identidades; (2) Familia y hogar; (3) La escuela, el barrio y mis amigos; y (4) Nosotros en el mundo. Los temas, funciones y exponentes lingüísticos incluidos en cada eje son ejemplos y no agotan las posibilidades de trabajo en el aula.



Provincia de Entre Ríos

3542

CGE

RESOLUCIÓN N°

Expte. Grabado N° 3199241.-

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

Además, esta organización permite visualizar cómo un mismo tema o función comunicativa puede abordarse con mayor complejidad a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar. De este modo, se favorece la progresión en el aprendizaje, asegurando que los estudiantes amplíen y profundicen sus conocimientos y habilidades lingüísticas a lo largo del segundo ciclo.

*peut*

SEGUNDO CICLO			
EJE TEMÁTICO	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Lenguas e identidades	En el tiempo de inglés: mi "teacher" y mis compañeros. Nos comunicamos en inglés.	<p>En el tiempo de inglés, nos comunicamos en inglés. Instrucciones para el aula.</p> <p><b>Comunicar en el aula de inglés como lengua extranjera.</b></p> <p><b>Responder a instrucciones (imperativo).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Good morning/afternoon class. - ¡Buenos días/tardes, clase!</i></li> <li>- <i>What's the date today? Today is Monday, 5th March. - ¿Qué fecha es hoy? Hoy es lunes cinco de marzo.</i></li> <li>- <i>What's the weather like today? It's sunny/cloudy/rainy/cold/hot. - ¿Cómo está el clima hoy? Está soleado/nublado/lluvioso/frio/caliente.</i></li> <li>- <i>How are you today? I'm</i></li> </ul>	<p>En el tiempo de inglés, nos comunicamos en inglés.</p> <p><b>Comunicar en el aula de inglés como lengua extranjera.</b></p> <p><b>Responder a instrucciones (imperativo).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Take out your notebooks. - Saquen sus cuadernos.</i></li> <li>- <i>Work in pairs/groups. - Trabajen en parejas/grupos.</i></li> <li>- <i>Don't forget the homework. - No se olviden de la tarea.</i></li> <li>- <i>Hand in your homework, please. - Entreguen su tarea, por favor.</i></li> <li>- <i>Quiet, please. - Silencio por favor.</i></li> </ul> <p><b>Comunicar en el aula de inglés como lengua extranjera.</b></p> <p><b>Como lenguaje extranjero.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Welcome back. -Bienvenidos nuevamente.</i></li> <li>- <i>Let's get started. - Empecemos.</i></li> <li>- <i>Can you repeat that, please? - ¿Podés repetir eso, por favor?</i></li> <li>- <i>I don't understand. - No entiendo.</i></li> <li>- <i>Can you explain that again? - ¿Podés explicarlo de nuevo?</i></li> <li>- <i>What's the answer? - ¿Cuál es la respuesta?</i></li> <li>- <i>That's correct/incorrect. - Eso es correcto/incorrecto.</i></li> </ul>

prueb

	<p>fine/happy/sad/angry - ¿Cómo estás? Estoy bien/contenido/triste/enojado.</p> <p>- <i>Let's start.</i> - Empecemos.</p> <p>- <i>Open your notebooks.</i> - Abran sus cuadernos.</p> <p>- <i>Repeat, please.</i> - Repetir por favor.</p> <p>- <i>Attention, please.</i> - Atención, por favor.</p> <p>- <i>Read, write, listen, copy, cut, paste, match, choose, answer.</i> - Leer, escribir, escuchar, copiar, cortar, pegar, unir, elegir, responder.</p> <p>- <i>Time's up.</i> - Se acabó el tiempo.</p> <p>- <i>Who's finished? Raise your hand.</i> - ¿Quién terminó?</p> <p>- <i>Let's check.</i> - Corrijamos.</p> <p>- <i>Right / wrong.</i> - Correcto / incorrecto.</p> <p>- <i>Work in pairs/groups.</i> - Trabajen en parejas / grupos.</p> <p>- <i>Goodbye. See you.</i> - Adiós. Nos</p>	<p>- <i>Take your seats, please.</i> - Ocupen sus lugares.</p> <p>- <i>Begin the exercise now.</i> - Empiecen el ejercicio.</p> <p>- <i>Write, Copy. Cut. Paste.</i> - Escribir, copiar, cortar, pegar.</p> <p>- <i>Listen carefully, everyone.</i> - Escuchen con atención.</p> <p>- <i>Clean up your desks.</i> - Ordénen sus bancos.</p> <p>- <i>Pay attention.</i> - Presten atención.</p> <p>- <i>Don't eat in the classroom.</i> - No comer en el aula.</p> <p>- <i>Who's finished? Raise your hand.</i> - ¿Quién terminó?</p> <p>- <i>Let's check.</i> - Corrijamos.</p> <p>- <i>Right / wrong.</i> - Correcto / incorrecto.</p> <p>- <i>Work in pairs/groups.</i> - Trabajen en parejas / grupos.</p> <p>- <i>Goodbye. See you.</i> - Adiós. Nos</p>	<p>- <i>Can I go to the toilet, please?</i> - ¿Puedo ir al baño, por favor?</p> <p>- <i>Can I borrow a pencil/pen?</i> - ¿Puedo pedir prestado un lápiz/bolígrafo?</p> <p>- <i>Can you help me with this?</i> - ¿Podes ayudarme con esto?</p> <p>- <i>Can I have your attention, please?</i> - ¿Puedo tener su atención, por favor?</p> <p>- <i>Let's review what we learned today.</i> - Repasemos lo que aprendimos hoy.</p> <p>- <i>See you next class.</i> - Nos vemos en la próxima clase.</p>
			<p>Lenguas en el ámbito digital (emojis,</p>

para

<p>venos.</p> <p>Lenguas que se hablan en mi comunidad. Lenguas en el mundo. Países de habla inglesa.</p>	<p>Lenguas y alfabetos. Elementos asociados a diferentes lenguas y culturas (comidas, vestimenta, música).</p>	<p>acrónimos, anglicismos). ¿Cómo me comunico?</p> <p>Mi dirección. Tipos de casas en diferentes lugares del mundo. Partes de una casa. Objetos en una casa.</p> <p>Actividades en casa. Hábitos saludables.</p> <p>Indagar sobre información de otra persona.</p> <p><i>Who is he? What's his name? How old is he? Where is he from? He is my grandfather. His name is ... He is ... years old. He is from ...</i></p> <p><i>¿Quién es él? ¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿De dónde es? Él es mi abuelo. Su nombre es... Tiene... años. Él es de ...</i></p>
<p>Familia y hogar</p> <p>Me presento, mi cumpleaños. Mi apellido. Mi árbol genealógico.</p>	<p>Saludar y presentarse. Dar información personal.</p> <p><i>Hello. Hi. Goodbye. Good morning/afternoon/evening. – Hola. Adiós. ¡Buenos días/tardes/noches!</i></p> <p><i>What's your name? My name is... – ¿Cuál es tu nombre? Mi nombre es...</i></p> <p><i>My last name is... – Mi apellido es...</i></p> <p><i>How old are you? I am... years old. – ¿Cuántos años tenes? Tengo... años.</i></p> <p><i>When is your birthday? My birthday is ... – ¿Cuándo es tu</i></p>	<p><i>I live in ... My address is... / live in an apartment. – Vivo en ... Mi dirección es ... Vivo en un departamento.</i></p> <p><i>–</i></p>

pasos

cumpleaños? Mi cumpleaños es...	<b>Expresar posesión</b> (have got + pronouns: he/she – his/her). - This is my family. This is my mother/father/sister/grandmother. I have got three brothers. I have got one aunt. Her name is ... – Esta es mi familia. Esta es mi mamá/papá/hermana/abuela. Tengo tres hermanos. Tengo una tía. Su nombre es .... Who's he? He's my uncle .... Who is she? She is my cousin ... – ¿Quién es él? Él es mi tío ... ¿Quién es ella? Ella es mi prima ....	<b>Indicar existencia</b> (There is y there are + prepositions). - In a typical home from Argentina, there is a kitchen. There is a bathroom. There are bedrooms. – En una casa típica de Argentina, hay una cocina. Hay un baño. Hay habitaciones.	<b>Expresar acciones que se repiten en el tiempo</b> (presente simple). - At home, we help. I sometimes clear the table. I always wash the dishes. - En casa ayudamos. A veces limpio la mesa. Siempre lavo los platos.	<b>Expresar acciones que se repiten en el tiempo</b> (presente simple). - Healthy habits: brush teeth, drink water, eat fruit, wash hands, read, check screen time, do physical activity. - Hábitos saludables: cepillarse los dientes, beber agua, comer fruta, lavarse las manos, leer, atender el tiempo frente a pantallas, realizar actividad física.
pues	<b>La escuela, el barrio y mis amigos</b> Mis útiles escolares. Mi horario escolar. Mis preferencias. Agenda personal	Mi escuela. Salas en mi escuela. Amigos de la escuela. Juegos en el recreo.	El barrio. Amigos del barrio. Amigos del club. Actividades en el tiempo libre. Juegos y Deportes.	

<p><b>Describir objetos.</b> (it + infinitive article: a/an)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I have got a small red school bag. Inside I have got many objects. – Tengo una pequeña mochila roja. Tengo muchos objetos.</li> <li>- What's this? It's a pencil case. It is small and yellow. - ¿Qué es esto? Esto es una cartuchera. Es pequeña y amarilla.</li> <li>- Is it a pen? Yes, it is. Is it a ruler? No, it isn't. – ¿Es una lapicera? Sí. ¿Es una regla? No.</li> </ul>	<p><b>Describir objetos. Indicar (this/that/those/these)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- At school, there is a library. There are four classrooms. There isn't a swimming pool. – En la escuela, hay una biblioteca. Hay cuatro aulas. No hay una pileta de natación.</li> <li>- (In the library) What's this? This is a Language book. What's that? That is an English book.</li> <li>- What are those? Those are games from preschool students. - (En la biblioteca) ¿Qué es esto? Este es un libro de idiomas. ¿Qué es eso? Eso es un libro en inglés. ¿Qué son esos? Esos son juegos de estudiantes de preescolar.</li> </ul>	<p><b>Describir lugares. Indicar existencia (There is y there are).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- There are many shops in the neighbourhood. There is a kiosk next to the school. There is a park near the school too. In the neighbourhood, there is the police station. - Hay muchas tiendas en el barrio. Hay un quiosco al lado de la escuela. También hay un parque cerca de la escuela. En el barrio se encuentra la comisaría de policía.</li> <li>- Is there a bank? No, there isn't. Is there a church? Yes, there is. – ¿Hay un banco? No. ¿Hay una iglesia? Sí.</li> <li>- Where is the hospital? Walk one block. Then turn left. Walk two blocks. Turn right. The hospital is on your left. - ¿Dónde está el hospital? Camina una cuadra. Entonces gira a la izquierda. Camina dos cuadras. Gira a la derecha. El hospital está a tu</li> </ul>
--	--	--

para

<b>Expresar gustos y preferencias</b> <i>(/like/don't like, prefer, love, hate).</i>	<b>Indicar habilidad</b> (can/can't) <i>I can play soccer. I can't play tennis. – Puedo jugar al fútbol. No puedo jugar al tenis.</i> <i>My friend can play basketball and he can play soccer. – Mi amigo puede jugar al basketball y él puede jugar al fútbol.</i> <i>My best friend can swim but she can't run fast. – Mi amiga puede nadar pero ella no puede correr rápido.</i> <i>Can he run fast? Yes, he can. Can she jump high? No, she can't. – ¿Puede correr rápido? Sí. ¿Puede saltar alto? No.</i> <i>In my class, girls can run fast and they can jump high. Boys can run fast too but they can't jump high.</i>	<b>Gustos y preferencias</b> ( <i>I like/don't like + verb ing</i> ) <i>What do you like doing in your free time? I like climbing trees. I don't like riding my bike. – ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Me gusta trepar árboles. No me gusta andar en bicicleta.</i> <b>Expresar acciones que se están llevando a cabo al momento de hablar</b> (presente continuo) <i>Look! That's my best friend. He's at the library. Right now, he is reading comics. – Mira, ese es mi mejor amigo. Justo ahora, él está leyendo historietas.</i> <i>The school playground is really busy. Some students are playing hopscotch. Some students are playing marbles. – El recreo de mi escuela es muy movido/activo. Algunos estudiantes están jugando a la rayuela. Algunos estudiantes están jugando a las</i>
---	--	---

pract

			boillitas.
<b>Nosotros en el mundo</b>	Mi provincia en mi país. Paisajes enterrianos.	Nuestra fauna y flora entrerriana. Cuidarnos el ambiente.	Festivales, costumbres y tradiciones en países de habla inglesa. Festividades populares de nuestra provincia.
		<p><b>Indicar existencia</b> (<i>There is y there are</i>).</p> <p>- <i>I live in Entre Ríos. Entre Ríos is located in the center-east of the Argentine Republic.</i> - Vivo en Entre Ríos. Entre Ríos está ubicada en el centro-este de la República Argentina.</p> <p>- <i>To the North, there is Corrientes. To the East, there is Uruguay. To the South, there is Buenos Aires. To the west, there is Santa Fe.</i> - Al Norte está Corrientes. Al este está Uruguay. Al sur está Buenos Aires. Al oeste está Santa Fe.</p> <p><i>There are beautiful landscapes. There are rivers. There are hills.</i></p> <p>- Hay paisajes hermosos. Hay</p>	<p><b>Describir características físicas</b> (<i>have/has got</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- This is a capybara. Capybaras have got short, brown, rough hair. They have got blunt snouts. They have got short legs. They have got small ears.</li> <li>- Este es un carpincho. Los carpinchos tienen el pelo corto, castaño y áspero. Tienen hocicos chatos. Tienen patas cortas. Tienen orejas pequeñas.</li> </ul> <p><b>Sugerir</b> (<i>Should</i>)</p> <p><i>In Entre Ríos, there are many festivals. Each November, in Nogoyá, they celebrate "Fiesta de la Guitarra". The guitar festival is important for people from Nogoyá. You should visit!</i> - En Entre Ríos hay muchas fiestas. Cada noviembre, en Nogoyá, se celebra la "Fiesta de la Guitarra". La fiesta de la guitarra es importante para las personas de Nogoyá ¡Deberías visitarla!</p> <p><b>Indicar posibilidad</b> (<i>can / can't</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>We take care of the environment. We can help. We can save water. We can save electricity. We can use less</i></li> </ul>

para

rios. Hay colinas	<p>paper. We can make compost.</p> <p>- Cuidamos el medio ambiente. Podemos ayudar. Podemos ahorrar agua. Podemos ahorrar electricidad. Podemos utilizar menos papel. Podemos hacer abono.</p> <p>- Animals from my province: yacaré, iguana, yarará, duck, swan, stork, cardinal, kingfisher, woodpecker, mountain fox, guazuncho, capibara, surubí, patí, dorado. -</p> <p>Animales de mi provincia: yacaré, iguana, yarará, pato, cisne, cigüeña, cardenal, martín pescador, pájaro carpintero, gato montés, guazuncho, carpincho, surubí, patí, dorado.</p>
-------------------	---

para

**Propuestas para el aula**

Tomando los temas antes mencionados como referencia, se presentan una serie de ideas disparadoras para la planificación de secuencias, unidades didácticas o proyectos. Las propuestas se pueden adaptar según el tiempo de desarrollo y la profundidad con la que se desea abordar la temática. Son sugerencias para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y que pueden servir como puentes para vincular la enseñanza de LE con otros espacios curriculares.

PRIMER AÑO <sup>5</sup>	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
<p><b>Mi árbol genealógico.</b> Los estudiantes construyen su árbol indagando sobre su familia. Pueden escribir frases cortas que incluyan nombres y relaciones familiares. Presentan toda la información en un poster. Como actividad adicional, los estudiantes pueden agregar fotos, detalles culturales o anécdotas familiares a sus árboles genealógicos.</p> <p><b>Mi horario personal.</b> Los estudiantes plasman en una grilla su propio horario y comparten con la clase.</p> <p><b>El inglés en el mundo.</b> Los estudiantes indagan respecto de: ¿En qué países se habla inglés? ¿En qué países aprenden</p>	<p><b>Galería de casas.</b> En grupos se diseñan casas ideales, inteligentes, inusuales o mágicas. Se concreta una exposición en el aula o en la escuela donde se muestran diseños, planos, maquetas junto con sus descripciones.</p> <p><b>Juegos en el recreo.</b> Con los estudiantes, se recuperan distintos juegos para el recreo, tanto actuales como tradicionales, para poder jugarlos en el recreo escolar.</p> <p><b>Campaña para el cuidado de nuestra flora y fauna enterrriana.</b> En grupos se diseña un folleto que aporte información respecto de diferentes</p>	<p><b>Detectives del lenguaje digital.</b> En grupos, los alumnos indagan sobre cómo se usa el lenguaje en el ámbito digital, explorando emojis, acrónimos y anglicismos. Con la ayuda del docente, elaboran un "diccionario digital" con los términos más comunes.</p> <p><b>Juegos de nuestros abuelos.</b> Los estudiantes realizan entrevistas a sus abuelos o a personas mayores para recopilar información sobre los juegos con los que solían entretenerte en su infancia.</p> <p><b>Mapas de la ciudad/pueblo.</b> Los estudiantes pueden crear mapas</p>

propuestas

<sup>5</sup> La organización de las propuestas en tres años se relaciona con los ejes temáticos.

inglés como lengua extranjera? Con la información recopilada, crean infografías con la ayuda del docente.	temas relacionados con la flora y fauna de la región (ejemplo: aves, plantas autóctonas, el río, entre otros). A partir de la indagación realizada, crean materiales visuales y de divulgación, como carteles, folletos, presentaciones digitales o videos cortos.	encillos del barrio donde está ubicada su escuela, incluyendo puntos de referencia y otros lugares de interés.	<b>Feria cultural: fiestas aquí y allá.</b> Los estudiantes indagan sobre festividades populares en su pueblo, ciudad, región o provincia. Luego diseñan materiales en inglés destinados a extranjeros que visitan la región.
---	--	--	---

pwif

SEGUNDO CICLO			OBJETIVOS PARA EL CICLO
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
		<p>Reconocimiento de distintos tipos de organización de textos en soporte físico y digital.</p> <p>Incorporación gradual de estrategias de comprensión: La formulación de hipótesis sobre el contenido de un texto usando títulos, ilustraciones y otras pistas.</p> <p>Incorporación gradual de estrategias para la resolución de dificultades de comprensión con ayuda de la docente, pares o diccionarios ilustrados.</p>	<p>Que los estudiantes se aproximen gradualmente a la comprensión de textos escritos y consignas, aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen.</p> <p>Que los estudiantes integren a sus prácticas de lectura estrategias como: formular hipótesis y anticipaciones sobre el significado de un texto, identificar elementos clave en un texto escrito, como el género y el paratexto, recurrir de manera autónoma a las herramientas de apoyo (diccionarios, consultas al</p>
		<p>El reconocimiento de la lectura en lengua extranjera como posibilidad de apertura a otras realidades y de reflexión sobre la propia, y como recurso para buscar información o realizar una tarea.</p>	<p>Identificación de elementos paratextuales: tapas, solapas y contratapas; índices, títulos, subtítulos y sus características tipográficas, fotografías, gráficos, disposición de la información, pistas temáticas y lingüístico-discursivas.</p> <p>Identificación del género.</p>

*pract*

<p>Identificación del propósito general de un texto con ayuda del docente.</p> <p>Apropiación gradual de estrategias de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura global para identificar el propósito general de un texto con apoyo docente. (<i>Skimming</i>).</li> <li>• Lectura focalizada de textos escritos breves (ficcionales y no ficcionales), para recuperar información puntual. (<i>Scanning</i>)</li> </ul> <p>Uso de diccionarios bilingües y monolingües en soporte físico y digital.</p>	<p><i>docente o compañeros) para resolver dificultades de comprensión.</i></p> <p><i>Que los estudiantes reconozcan la lectura en lengua extranjera como una forma de acceso a nuevas realidades y de reflexión sobre la propia cultura.</i></p> <p><i>Que los estudiantes disfruten leer textos breves, incentivando la imaginación y la exploración de diferentes tipos de textos.</i></p> <p>Uso de estrategias de comprensión y construcción de significados de manera autónoma.</p>	<p><b>SITUACIONES DE ENSEÑANZA</b></p> <p><b>¿Qué experiencias relacionadas con la lectura se quieren promover?</b></p> <p>Presentar textos completos, con imágenes que ayuden a comprender el contenido, con frases que se repitan, estructuras sintácticas idénticas, con personajes que se presentan en un orden particular, con diálogos sencillos y que reúnan condiciones de legibilidad y lecturabilidad. Incorporar audiolibros, videos y aplicaciones para enriquecer la experiencia de lectura.</p>
---	--	---

*psw*

Diseñar y secuenciar instancias de trabajo que guíen la comprensión del texto antes, durante y después de la lectura favoreciendo el uso de distintas estrategias para cada etapa del proceso.

Planificar actividades lúdicas relacionadas con la lectura: memorizar, recitar, cantar, jugar, entre otras.

Ler en voz alta (el docente) permitiendo a los estudiantes escuchar y participar activamente en la construcción del significado del texto haciendo preguntas como: ¿qué tipo de texto creen que es y para qué sirve? ¿Es informativo o narrativo? ¿De qué creen que trata este texto? ¿Cómo lo saben? (Al señalar títulos, ilustraciones y otros elementos paratextuales, escribir palabras clave en el pizarrón, entre otros).

Relacionar el contenido con experiencias personales o conocimientos previos. Integrar saberes obtenidos de los textos en inglés a otros espacios curriculares.

Organizar instancias de lectura en parejas o pequeños grupos para fomentar la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Invitar a los estudiantes a responder preguntas, escribir finales alternativos o crear sus propias historias inspiradas en lo leído. Además de proponer guías con preguntas, el docente puede integrar lo que se lee coordinando proyectos de clubes de lectura, la dramatización de historias y/o la elaboración de pequeños libros ilustrados, entre otros. Con estas estrategias, la lectura se convierte en una experiencia que estimula tanto la lectura como la producción oral y escritura creativa en inglés.

*psmf*

*¿Qué leemos en inglés? Orientaciones para taller*

Es posible pensar planificaciones como rutas para la lectura. Estos itinerarios de lecturas se construyen a partir de la selección de textos que guardan relación entre sí y responden a criterios pedagógicos y didácticos. A continuación, se presentan tres orientaciones para tener en cuenta al momento de seleccionar textos y diseñar propuestas para el taller de LLEE.

PROUESTA 1	PROUESTA 2	PROUESTA 3
<p><b>(1) Lenguas Extranjeras y Literatura</b>  La propuesta se centrará en el trabajo con textos literarios, al servicio de la construcción de saberes vinculados a la lengua extranjera que se aprenden en la escuela. El eje central será la articulación que se propone entre la lengua extranjera y la lengua de escolarización en el ámbito de la literatura.</p>	<p><b>(2) Lenguas Extranjeras y Ciencias</b>  La propuesta se centrará en el trabajo con textos instructivos-expresivos-informativos, al servicio de la construcción de saberes vinculados a la lengua extranjera que se aprenden en la escuela. El eje central será la articulación que se propone entre el aprendizaje de la lengua extranjera, saberes relacionados con otras áreas del currículo y diversos modos de aprender a hacer, informar y conocer.</p>	<p><b>(3) Lenguas Extranjeras y Culturas</b>  La propuesta se centrará en el trabajo con textos vinculados a la temática de la diversidad cultural y lingüística, al servicio de la construcción de saberes vinculados a la lengua extranjera que se aprende en la escuela. Estos textos aportarán a la percepción de rasgos de la propia identidad cultural (y de su contexto) a partir del estudio de una lengua adicional.</p>
<p><i>Puentes curriculares</i></p> <p>Textos breves, no ficcionales: • Cuentos • Poesías • Adivinanzas • Trabalenguas • Canciones • Historietas.</p>	<p><i>Puentes curriculares</i></p> <p>Textos breves, ficcionales o no ficcionales: • Etiquetas • Carteles • Folletos • Entrevistas • Invitaciones • Mensajes • Correos electrónicos • Cartas informales • Relatos.</p>	<p><i>Puentes curriculares</i></p> <p>Textos breves, ficcionales o no ficcionales: • Anécdotas • Diálogos • Epígrafas.</p>

*propuestas*

<p>Para la selección de textos, se sugiere priorizar aquellos que brinden la posibilidad de interactuar con textos auténticos. En este sentido, es interesante que nuestros y nuestras estudiantes puedan tomar contacto con cuentos, historietas, canciones o poemas que leen, escuchan y cantan los niños que hablan la lengua que se está aprendiendo.</p>	<p>Para la selección de textos, se sugiere leer y tomar como ejemplo y punto de partida el cuadernillo <i>Viajemos con Libertad, Guatahá</i>, específicamente el paraje "Aguas Libres". Págs. 65-87. Es una propuesta de enseñanza que articula saberes de Lengua, Educación Digital, Educación Artística (Teatro) y Biblioteca. Al abordar la propuesta en su totalidad, se espera que los niños construyan saberes en función del reconocimiento de la diversidad lingüística de la región desde una perspectiva intercultural y plurilingüe de enseñanza de lenguas. Disponible en: <a href="https://aprender.entrerios.edu.ar/cuadernillos-para-docentes-y-estudiantes/os-para-nivel-primario-segundo-ciclo/">https://aprender.entrerios.edu.ar/cuadernillos-para-docentes-y-estudiantes/os-para-nivel-primario-segundo-ciclo/</a></p>
---	--

FIRMA

SEGUNDO CICLO			OBJETIVOS PARA EL CICLO
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
EJE: Escritura			<p>Que los estudiantes se approximen gradualmente a la escritura de textos breves, en forma grupal e individual, de géneros ya conocidos, en soporte físico o digital.</p> <p>Escritura de fragmentos breves vinculados con tareas escolares en colaboración con el docente y los demás compañeros. Esto implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La planificación en conjunto con el docente de lo que se desea comunicar, los destinatarios y el propósito de escritura (contexto de enunciación).</li> <li>• La escritura de borradores de manera conjunta, revisando la adecuación según el tipo de texto.</li> <li>• La reformulación conjunta a partir de orientaciones del docente, comentarios de pares, incorporación de ideas nuevas.</li> <li>• La escritura de versiones mejoradas, reflexionando sobre las decisiones que se tomaron en el proceso de producción.</li> </ul>

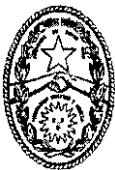
pwms

Escritura autónoma de fragmentos breves vinculados con textos leídos con anterioridad (mensajes, cartas breves, descripciones, invitaciones, adivinanzas, historietas, entre otros).	<b>SITUACIONES DE ENSEÑANZA</b> ¿Qué experiencias relacionadas con la escritura se quieren promover?	<p>Diseñar y secuenciar instancias de trabajo para guiar la escritura, teniendo en cuenta sus etapas y su carácter recursivo. Esto implica: proponer el uso de esquemas y preguntas orientadoras, acompañar la revisión de borradores con retroalimentación y comentarios de pares.</p> <p>Generar instancias de exploración de variados materiales escritos en soporte físico o digital y que sirvan de ejemplos de textos que pueden servir de modelo y para el reconocimiento de sus características principales.</p> <p>Promover el uso crítico y ético de herramientas digitales.</p> <p>Proponer la escritura por medio del dictado al docente ("el docente presta la mano").</p> <p>Proponer la transcripción de textos breves, reemplazando diferentes elementos (acciones, cualidades, escenarios, entre otros) con la ayuda del docente.</p>
--	---	--

que se

Planificar actividades lúdicas relacionadas con la escritura: como completar historias, inventar finales alternativos o construir textos colaborativos.	
Generar instancias de socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela.	

*psmf*



### **La reflexión sobre la lengua y la perspectiva intercultural y plurilingüe**

Es fundamental destacar que durante todo el proceso de apropiación de la LE, se reflexiona, con la guía del docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la LE. Entre ellos, se destacan la entonación como portadora de sentidos, la relación entre ortografía y pronunciación, el uso de signos de puntuación más usuales y comunes, el uso de conectores básicos. Asimismo, se generan instancias de trabajo que permiten reconocer similitudes y diferencias relevantes en relación con el español. Estas incluyen aspectos alfabéticos y ortográficos, el uso de mayúsculas, la función de los pronombres, así como la identificación de cognados y falsos cognados.

*present*  
A su vez, atraviesa toda la propuesta de enseñanza la perspectiva intercultural y plurilingüe, lo que implica:

- La sensibilización y el reconocimiento de la diversidad lingüística en la comunidad, provincia, país;
- La consideración del aprendizaje de una lengua extranjera como un espacio privilegiado para la integración de saberes de otras áreas del currículo y para la ampliación del universo cultural;
- La percepción de particularidades culturales a partir del contacto con otra(s) cultura(s) observando sus manifestaciones en la vida cotidiana: el tiempo libre y el entretenimiento, la vestimenta, la música, la escuela, las celebraciones, las comidas, entre otras;
- La reflexión sobre rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera, incluyendo convenciones sociales, marcas de cortesía, modos de expresar sugerencias y emociones, entre otros.

De este modo, el aprendizaje de la lengua va más allá de la apropiación de saberes lingüísticos y se enriquece promoviendo una mirada más amplia y reflexiva sobre las lenguas y culturas que habitan nuestro mundo.



## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Al decir de Anijovich & Mora (2010), las *estrategias de enseñanza* son

(...) el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 23).

*que se*

Las autoras antes citadas describen dos dimensiones fundamentales en la que se desarrolla la práctica docente: la reflexiva y la de acción. La *dimensión reflexiva* abarca el proceso de pensamiento del docente, incluyendo el análisis del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones sobre las actividades más adecuadas en cada contexto. Por su parte, la *dimensión de la acción* se manifiesta en la ejecución de dichas decisiones. Estas dos dimensiones, a su vez, se concretan en tres momentos interrelacionados. En primer lugar, la *planificación*, donde se anticipa la acción y se diseñan estrategias para la enseñanza. En segundo lugar, el momento de la *acción propiamente dicha*, en el que el docente implementa las decisiones tomadas en interacción con los estudiantes. Finalmente, la *evaluación* permite reflexionar sobre los efectos y resultados obtenidos, ajustar las estrategias utilizadas y considerar nuevas formas de enseñanza para mejorar el proceso educativo.

En este sentido, proponemos la implementación de estrategias didácticas basadas en una relación dialéctica entre docentes y alumnos, a partir de un interrogante o una situación problemática que los estudiantes deberán resolver. Para ser efectiva dichas estrategias deberían recuperar saberes previos, indagar acerca de las concepciones sobre el mundo, las inquietudes, los deseos y motivaciones de los estudiantes, fomentar la reflexión y el intercambio, y propiciar espacios de co-construcción del conocimiento. Asimismo, será necesario respetar los tiempos individuales y grupales en el proceso de aprendizaje; y utilizar recursos abiertos que permitan la intervención y participación de todos.

### ***Un marco estratégico para la enseñanza de la lengua extranjera***

Para ayudarnos a pensar cómo implementar la propuesta de contenidos sugerida, entonces, nos interesa retomar lo plasmado en el marco epistemológico de este documento, donde presentamos los conceptos desarrollados por Kumaravadivelu (1994, 2003).



En línea con las ideas de este autor, por lo tanto, proponemos aquí una serie de orientaciones para la enseñanza que pretenden ser el punto de partida para pensar modos de desarrollar los contenidos, planificar actividades y seleccionar recursos contextualmente válidos para que los objetivos de aprendizaje se alcancen. Nos interesa particularmente referirnos a un marco estratégico general en el que Kumaravadivelu propone una serie de macroestrategias para la enseñanza de la LE que persiguen distintos objetivos:

**Marco macroestratégico (Kumaravadivelu, 2003<sup>b</sup>)**

- punto*
- 1 promover la autonomía de los alumnos
  - 2 fomentar la metacognición acerca del lenguaje
  - 3 activar el descubrimiento intuitivo
  - 4 contextualizar el input lingüístico
  - 5 integrar las prácticas del lenguaje
  - 6 asegurar la relevancia social
  - 7 potenciar la conciencia cultural
  - 8 maximizar las oportunidades de aprendizaje
  - 9 minimizar los desajustes perceptuales que se pueden dar en el aula
  - 10 facilitar la interacción negociada, participativa y significativa

Estas macroestrategias responden a los tres parámetros pedagógicos de particularidad, practicalidad y posibilidad, conformado una “rueda pedagógica” (Kumaravadivelu, 2003<sup>b</sup>, p. 41). Esta *rueda pedagógica* muestra que las diez macroestrategias suelen estar en una relación sistémica, apoyándose mutuamente. Es decir, una macroestrategia particular está conectada y relacionada con un conjunto de otras macroestrategias.

El propósito de estas macroestrategias es ofrecer una guía u orientación general que permita a los docentes desarrollar sus propias microestrategias específicas, adaptadas a situaciones concretas de su realidad áulica y a las necesidades particulares del propio contexto y, por lo tanto, carecen de carácter prescriptivo.

***El taller como formato pedagógico***

La implementación del formato taller representa una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje, promoviendo la integración de saberes y el



## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

desarrollo de las habilidades lingüísticas que los NAP-LE (y estos lineamientos) proponen. Al plantear una forma diferente de enseñar y aprender, el taller redefine los roles de docentes y estudiantes, así como también pone en tensión el conocimiento que circula en el aula, las estrategias de enseñanza y la manera en que se evalúa.

En los escenarios educativos con frecuencia emergen propuestas que se describen bajo el formato de taller, ahora bien, es nodal destacar aquellos elementos y fundamentos que lo caracterizan: es una práctica de producción de conocimiento horizontal, donde el recurso principal no son las clases magistrales de carácter unilateral, sino el trabajo grupal como posibilitador de aprendizajes colectivos y participativos. (CGE, 2023, p. 3)

*que se*  
En el taller de inglés, el docente asume el rol de facilitador, principalmente acompañando a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento. La tarea docente implica coordinar el trabajo del grado/agrupamiento en pos de promover interacciones y estimular la reflexión. Debido a que la organización de los talleres está centrada en el hacer, los estudiantes - protagonistas del taller - toman decisiones, resuelven desafíos y "hacen cosas nuevas". Esto implica una participación más activa, habilitando opciones para que se involucren de otro modo en su propio proceso de aprendizaje de la LE. En relación con esto Gonzalez Cuberes (1991) enuncia que "maestro y alumno, a partir del Taller, se enfrentan con un nuevo estilo de encuentro, se abre el camino al autoaprendizaje, la autonomía moral y a la recuperación y el desarrollo del potencial creativo."

En los talleres, se coordinan instancias de acercamiento progresivo al conocimiento. En este sentido, las consignas juegan un rol fundamental.

Poder otorgarles el valor que ameritan, implica jugar con las mismas a modo de mapas o guías que marcan el sentido de los procesos de aprendizaje que queremos que se generen. Su confección requiere de procesos de redacción claros que integren procesos cognitivos, las posibles estrategias que se usarán, los recursos y materiales, con quiénes se realizará, qué pretendemos al proponer esas acciones, entre otros aspectos. La consigna delimita el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento, brindando precisiones respecto al proceso cognitivo que se quiere potenciar y las estrategias que se usarán para transitar ese camino. (CGE, 2023, p. 8)

Garantizado esto, los estudiantes interactúan y exploran diversos temas en situaciones auténticas de comunicación.



Para que los talleres de inglés funcionen, es fundamental la organización de la propuesta de trabajo en el aula. Organizar la propuesta implica contemplar el diseño de tareas/desafíos que promuevan: la interacción, prácticas con el lenguaje y el aprendizaje cooperativo y su correspondiente secuenciación; la definición de objetivos claros y reales; la selección de materiales y recursos adecuados; y la evaluación formativa centrada en el proceso y no solo en el producto final. En este sentido, Landreani (1996) afirma que "la experiencia nos dice que el Taller es un modo de trabajo colectivo que con objetivos precisos, y en el marco de una cuidadosa metodología, potencia la capacidad de un grupo para llevar a cabo una tarea común" (p. 8). Si bien en todo taller se elabora un producto, ya sea material o intelectual, y esto es un aspecto fundamental, el proceso de construcción, la vivencia de la experiencia y la reflexión en torno a dicho proceso son igualmente o incluso más relevantes que el producto final.

*apunt*

En la práctica, todo lo que hemos mencionado se transforma en la planificación de secuencias didácticas que incluyen actividades para activar conocimientos previos, el uso real de la LE, la reflexión sobre lo aprendido y la socialización. Algunos ejemplos de actividades pueden ser: la narración de cuentos con apoyo visual, la escucha de textos auténticos, la realización de instructivos sencillos, la dramatización y la personificación, la simulación de situaciones reales, el uso de tarjetas de conversación, la grabación de podcast o videos, la recreación de noticias o reportajes, la resolución de trivias, búsquedas guiadas en la Web (WebQuest), juegos de escape (Escape rooms), la implementación de rincones de aprendizaje (Learning Stations), los juegos con adivinanzas, rimas y canciones, la escritura de textos breves como historietas, cartas breves, correos electrónicos de manera colectiva, la creación de afiches, posters, murales, la resolución de desafíos en equipos. Estas actividades, entre otras, enriquecen la experiencia de aprendizaje, promoviendo la comunicación, la creatividad y la colaboración en el aula taller de inglés.

### ***El aula como espacio de circulación del inglés***

Dentro de las consideraciones que se deben tener en cuenta a la hora de implementar la enseñanza de una LE en el contexto escolar, el tiempo de exposición a la lengua meta sumado a la cantidad y la calidad del input son factores de relevancia.

En este sentido, Pinter (2011) sostiene que:

Cuando se introduce un idioma extranjero en la escuela primaria, a menudo se le asignan sólo unas pocas horas a la semana, con poca o ninguna



## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

exposición al idioma fuera del aula. Estas situaciones se describen como contextos de "bajo nivel de entrada"<sup>6</sup> (2011) [La traducción es nuestra]

En línea con lo anterior, Moon (2000) sostiene que en un contexto exolingüe como es el caso de nuestras escuelas, los niños "dependen principalmente del ambiente escolar para recibir este input", lo que significa que el docente se transforma en "su principal fuente de contacto con el idioma" (2000, pág. 14). [La traducción es nuestra].

Esto implica que para que el aprendizaje de la lengua sea efectivo, la circulación del idioma en el aula debe ser lo suficientemente rica en cantidad y calidad, para fomentar el desarrollo del lenguaje. Sumado a esto, es importante señalar que es mediante el inglés que los niños accederán a los conceptos que se pretende enseñar, por lo que la enseñanza de éstos debe darse a través de la lengua meta de manera integrada para facilitar dicho aprendizaje (Lyster, 2007).

*La gramática en el aula de inglés de primaria*

A pesar de que los niños están expuestos a diversas formas del lenguaje desde una edad temprana, el proceso de aprendizaje para descifrar textos escritos no suele comenzar hasta que ingresan a la escuela, etapa en la que además ya han desarrollado un vocabulario considerable.

Uno de los debates más persistentes en el campo de la adquisición de una segunda lengua es si la gramática debe aprenderse de manera explícita, mediante el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales, o si debe adquirirse de forma implícita, a través de un contexto de reglas lingüísticas significativas. En este sentido, Puchta (2019) señala que los niños no suelen prestar atención ni ser conscientes de la gramática de la lengua – al menos no en el modo en el que pueden llegar a comprender los sonidos, el ritmo, la interacción, el juego, etcétera. En línea con este pensamiento, Cameron (2001) explica que:

(C)uando los niños aprenden un idioma extranjero (FL), de manera natural intentan encontrar *el significado y la intención detrás del lenguaje*. Abordan el idioma "desde adentro", enfocándose en cómo se usa en acciones reales, interacciones y con un propósito. Esto es diferente de verlo "desde afuera", como un simple sistema de reglas y formas. [La traducción y el resaltado son nuestros]

<sup>6</sup> "Low level input" en el original.



## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

La enseñanza de la gramática, por lo tanto, deberá estar planificada en esos términos. Es decir, enseñar el sistema formal de la lengua a niños de edad escolar supondrá permitir que la misma emerja naturalmente como una *gramática interna*:

*la gramática puede ser surgir y ser introducida a partir de la discusión de una temática de interés para el niño* (Cameron, 2001, p.98)

Si adherimos a la idea de que enseñar una LE a niños de edad escolar debe partir del uso de un discurso significativo que fomente la comunicación auténtica, la enseñanza explícita de reglas gramaticales no es recomendable antes de los 8 o 9 años, ya que a esta edad los niños aún no han desarrollado plenamente la capacidad para un análisis metalingüístico formal. En este sentido, Cameron sostiene que la gramática

*puede ser enseñada sin recurrir al metalenguaje* (2001, p.98)

*apunf*  
En tal caso, la incorporación de la gramática se dará mediante estrategias informales que faciliten la adquisición *natural* y contextualizada de las estructuras lingüísticas, por ejemplo, en estrecha vinculación con el vocabulario o mediante la enseñanza de bloques de lenguaje.

Sin embargo, para garantizar una comunicación efectiva es necesario también utilizar la lengua de manera precisa dado que:

*la gramática es necesaria para expresar significados precisos en el discurso*  
(Cameron, 2001, p. 98).

Por lo tanto, si se prioriza únicamente la expresión de ideas sin considerar la corrección gramatical, es posible que los niños desarrollen errores en el uso de la LE (Cameron, 2001, p. 111). La enseñanza explícita de las reglas gramaticales, en consecuencia, debe evaluarse cuidadosamente en función de la edad y las capacidades de los estudiantes. En el caso de los niños del *segundo ciclo* de la Educación Primaria, la atención explícita a la forma del lenguaje puede potenciar el aprendizaje de la lengua si se imparte de manera adecuada y si se tienen en cuenta las características propias del grupo de estudiantes.

Enseñar gramática explícitamente requiere que los profesores ofrezcan una cantidad sustancial de input significativo, mucha práctica y el apoyo necesario para que los estudiantes puedan centrarse en la estructura del lenguaje (Pinter, 2017) sin que esto conlleve una dificultad extrema o se torne el centro de la enseñanza de la LE. En este caso, la enseñanza debe enfocarse en la gramática para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus características y utilizarlas con precisión en actividades orientadas a la producción en la L2 (Schmidt, 1994; Cameron, 2001).



### ***El lugar de la literatura en la clase de inglés***

Existe un consenso generalizado en el ámbito académico sobre los beneficios de la lectura de textos literarios para los estudiantes de inglés como LE, ya que puede ayudarles a mejorar sus habilidades lectoras, potenciar su capacidad analítica y fomentar la apertura cultural.

En estrecha sintonía con esta postura, los NAP – LE (p. 15) sugieren la integración de textos literarios en la enseñanza de la lectura, destacando la importancia de:

La valoración de la lectura en lengua extranjera como posibilidad de apertura a otras realidades y de reflexión sobre la propia (...)

El disfrute de la lectura en la lengua extranjera que se aprende, de la apertura a mundos imaginarios y el placer estético que suscitan las expresiones literarias.

*apertura*  
En efecto, los textos literarios, en tanto artefactos culturales, ofrecen diversas oportunidades para interactuar con otras voces, con otras visiones del mundo y con otros idiomas. A través de ellos, no sólo se nos invita a explorar realidades ajenas, sino que, incluso el esfuerzo, muchas veces subestimado, de comprender palabras en un idioma diferente al nuestro, se convierte en una valiosa ocasión para descentralizar y relativizar nuestro propio conocimiento, nuestras prácticas culturales y, en última instancia, nuestra identidad. De esta manera, la literatura se presenta como una puerta abierta hacia la reflexión sobre nosotros mismos y el mundo que nos rodea.

Existe un amplio respaldo para el uso de textos literarios en la clase de inglés, que abarca razones lingüísticas, culturales y personales. En relación directa con nuestro trabajo en el aula, Collie y Slater (1987) resumen cuatro beneficios principales: 1) el uso de materiales auténticos y valiosos; 2) el enriquecimiento cultural; 3) el enriquecimiento del lenguaje; y 4) la participación personal. Para poder disfrutar de los beneficios de incorporar lecturas literarias a la clase de inglés, será necesario que tanto los textos seleccionados como el tipo de tareas que se desarrolle en el aula revistan ciertas características que los hagan accesibles y persigan una serie de objetivos concretos y alcanzables. A saber:

- Exponer a los niños a un lenguaje genuino y no distorsionado.
- Desarrollar y promover la comprensión intercultural, una conciencia de las diferencias, y fomentar la tolerancia y el entendimiento.
- Abordar temas universales (amor, bondad, amistad, respeto, pérdida, etc.).



## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

- Fomentar la conciencia lingüística.
- Ofrecer una rica fuente de input lingüístico para la integración de prácticas del lenguaje diversas.
- Proporcionar ejemplos claros de estructuras gramaticales y vocabulario.
- Fomentar la interacción y el compartir sentimientos a través de sus múltiples capas de significado.
- Ayudar a los estudiantes a utilizar su imaginación, aumentar su empatía hacia los demás y desarrollar su propia creatividad.

*avent*

La incorporación de textos literarios en inglés que cumplan con las características antes mencionadas podría sin dudas contribuir al cumplimiento de los objetivos establecidos los NAP-LE: favorecer el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes, así como a la formación de la identidad. En otras palabras, leer literatura en inglés no sólo sería una estrategia más para propiciar el desarrollo del lenguaje y la habilidad de interpretar textos escritos, sino otra manera de contribuir a generar conciencia sobre la complejidad de las identidades individuales y sociales, desafiando así los estereotipos y fomentando el respeto por lo diverso.

Es necesario puntualizar también, que, a pesar de los beneficios antes señalados, implementar la lectura (o la escucha) de textos literarios en el aula de primaria puede plantear una serie de desafíos tanto para los niños como para los docentes. Los expertos coinciden en que estos textos pueden generar dificultades relacionadas con la elección del texto (en términos de su relevancia e interés); la extensión del mismo; el nivel de dificultad lingüística (tanto gramatical como léxica); la complejidad (“densidad”) cultural implicada; su adecuación cultural, entre otros. Estas dificultades suelen estar vinculadas a decisiones pedagógicas que los docentes debemos tomar. En este sentido, Collie y Slater (1987) sugieren que la clave es la *idoneidad*: es decir, seleccionar el texto literario correcto para el aula de primaria debe implicar su adecuación a “las necesidades, intereses, antecedentes culturales y nivel lingüístico de los estudiantes” (p. 8).

Duff y Maley (2007) por su parte sugieren que los docentes pueden hacer frente a muchos de los desafíos que presentan los textos literarios al plantear una serie de preguntas para evaluar la idoneidad de los textos para un grupo particular de estudiantes. Así, para poder incorporar lecturas literarias a nuestras clases deberíamos hacernos preguntas como las siguientes:

¿Es probable que el tema interese a este grupo? ¿Es adecuado el nivel de lenguaje? ¿Es la longitud adecuada para el tiempo disponible? ¿Requiere un gran conocimiento previo cultural o literario? ¿Es culturalmente ofensivo de



## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

alguna manera? ¿Se puede explotar fácilmente para fines de aprendizaje del lenguaje?

En síntesis, leer textos literarios en el aula de inglés ofrece a docentes y estudiantes la oportunidad de trabajar tanto en el contenido como en la forma, permitiendo explorar sentimientos y perspectivas ajenas a las propias. Para que esto ocurra de manera efectiva, debemos crear el ambiente adecuado en el aula que haga de la lectura de literatura una experiencia

### *El rol del juego en la clase de inglés*

Wright *et al.* (2006) definen a la palabra juego como

(...) una actividad que es entretenida y cautivadora, a menudo desafiante, y una actividad en la que los estudiantes juegan e interactúan generalmente con otros. (p. 1) [La traducción es nuestra]

*apunt*  
El juego así definido se torna en una valiosa estrategia de enseñanza y de aprendizaje para la clase de una LE ya que los juegos poseen siempre un objetivo y un propósito definidos, lo que les permite ofrecer un contexto significativo para la realización de diversas actividades. Su carácter lúdico contribuye al disfrute, factor que favorece tanto la creación de un ambiente positivo en el aula como el establecimiento de un entorno de aprendizaje más eficaz.

Cant & Superfine (1997) argumentan que

(D)ebido a su naturaleza repetitiva y acumulativa, los juegos resultan especialmente eficaces para la consolidación y el refuerzo de estructuras lingüísticas y del léxico. Asimismo, constituyen una herramienta valiosa para el desarrollo de las competencias lingüísticas en los niños (p. 9).

Las oportunidades de juego potencian el dominio de los conceptos académicos por parte de los niños, además de fomentar la motivación para aprender. A través del juego, los niños desarrollan diversas habilidades fundamentales como aprender a planificar y seguir estrategias, utilizar la imaginación para resolver problemas o aplicar conceptos de manera lógica y analítica. Además, el juego fomenta la comunicación y la cooperación con sus compañeros, permitiéndoles expresar ideas, resolver diferencias y celebrar logros individuales y grupales. El juego también potencia la creatividad, la exploración estética y la destreza artística, enriqueciendo su desarrollo integral.

En el caso específico del aprendizaje de una LE, la implementación de juegos puede contribuir a la creación de contextos significativos y funcionales para su uso. Al jugar, se ponen en práctica competencias comunicativas y metalingüísticas que son objeto de la enseñanza de las lenguas. Es decir, al



participar de los juegos, los niños necesitan comprender lo que otros dicen o han escrito, y a su vez, expresar sus ideas de forma oral o escrita para compartir información o dar su opinión. De este modo, los juegos no sólo fomentan el aprendizaje, sino que también transforman el estudio del idioma en una experiencia práctica y envolvente (Cant & Superfine, 1997).

A la vez, los juegos son un buen sustituto para las actividades que requieren de repetición al propiciar el uso continuo de ciertas formas del lenguaje; sin embargo, al involucrar la transmisión de información, opiniones y emociones, los juegos no sólo incorporan los beneficios de la práctica estructurada, sino que también permiten experimentar el idioma como un medio de comunicación más auténtico y dinámico y que los ejercicios mecánicos.

#### *¿Qué tener en cuenta a la hora de seleccionar juegos?*

- Los juegos deben estar vinculados al aprendizaje del idioma, asegurando que su contenido contribuya al desarrollo lingüístico de los niños.
- Deben tener una meta clara y un propósito definido, orientados a fomentar habilidades lingüísticas específicas en los participantes.
- Todos los niños deben tener la oportunidad de involucrarse activamente, garantizando inclusión y equidad en la participación.
- Su preparación y ejecución deben ser sencillas y ágiles, para que se integren fácilmente en la dinámica de la clase.
- Deben resultar entretenidos y motivadores, de modo que los niños disfruten la experiencia de aprendizaje. (Cant & Superfine, 1997)

## LA EVALUACIÓN

Desde una perspectiva tradicional, la evaluación ha sido concebida como una acción ubicada al final del proceso de enseñanza, con el propósito principal de calificar y acreditar los aprendizajes al cierre del proceso didáctico. Desde esta mirada, su función se reduce a un mecanismo clasificatorio y burocrático, centrado en acreditaciones periódicas o finales, lo que limita la posibilidad de comprender el proceso, ajustar y revisar las estrategias docentes, así como fomentar la autoevaluación de los estudiantes.

Sin embargo, autores como Poggi (2008) y Perrenoud (2008), entre otros, plantean que la evaluación no debe entenderse como un mecanismo de control, sino como una herramienta para sistematizar y conceptualizar experiencias que contribuya a la generación de instancias de reflexión sobre los diversos factores y dimensiones involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

***De proceso, formativa, informativa***

En línea con los principios epistemológicos que sustentan esta propuesta, por lo tanto, proponemos una mirada más amplia, entendiendo a la evaluación como un componente esencial de la propuesta didáctica en sí misma. Este componente se integra a cada etapa del proceso de enseñanza como una herramienta que permite recopilar y utilizar información de manera continua para monitorear, guiar y ajustar el proceso de enseñanza, para favorecer y potenciar aprendizajes significativos, y para revisar la propuesta en sí (objetivos, contenidos, actividades, recursos, etcétera). En otras palabras, concebimos a la evaluación más allá del monitoreo de los aprendizajes: la pensamos como un recurso para el aprendizaje (Stiggins, 2007; Carless 2009).

*anexo*

Este modelo de evaluación orientado a los aprendizajes resalta que cualquier tipo de evaluación puede desempeñar un papel en la mejora y el fortalecimiento de los mismos. Además, subraya la importancia de considerar tanto la preparación para evaluaciones sumativas como las evaluaciones formativas continuas como elementos que contribuyen al desarrollo del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje de niños de edad escolar juega un papel crucial en el desarrollo de su autoestima y motivación, ya que aún están construyendo su vínculo con el proceso educativo. Por ello, es fundamental reconocer que cualquier tipo de evaluación puede tener consecuencias significativas, e incluso perjudiciales, si no se gestiona adecuadamente. No obstante, cuando la evaluación se integra en un proceso bien estructurado, equitativo y cuidadosamente diseñado, se convierte en una herramienta valiosa que favorece el aprendizaje y motiva a los niños en su desarrollo académico. De allí la importancia de diseñar estrategias de evaluación adecuadas, con propósitos bien establecidos, y lo suficientemente flexibles de modo que permitan la utilización de instrumentos y recursos de evaluación variados.

***¿Evaluación sumativa o formativa?***

Es importante entender que es el propósito de una actividad de evaluación, no su contenido, lo que define si es para el aprendizaje (formativa) o del aprendizaje (sumativa). En pocas palabras, definimos a la evaluación formativa como aquella instancia que engloba un proceso iterativo con un enfoque en retroalimentación informada; la evaluación sumativa, por el contrario, se centra en el resultado de un solo evento evaluativo.

Son muchos los autores que analizan y destacan los beneficios de implementar estrategias de evaluación formativa (Boyd, 2020; Carless, 2009;



## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Perrenoud, 2008; Stiggins, 2007; entre otros). Dentro de los más significativos, podemos señalar que la evaluación formativa:

- Está integrada en, y refleja y complementa, las pedagogías del aula.
- Implica compartir los objetivos de aprendizaje con los estudiantes.
- Tiene como propósito ayudar a los estudiantes a conocer y reconocer los objetivos que deben alcanzar.
- Involucra a los estudiantes en la autoevaluación.
- Proporciona retroalimentación que permite a los estudiantes reconocer sus próximos pasos y cómo alcanzarlos.
- Está basada en la confianza de que cada estudiante puede mejorar.
- Implica que tanto el docente como los estudiantes revisen y reflexionen sobre los datos de la evaluación.

Adoptar este enfoque nos lleva a incorporar la evaluación dentro de la práctica cotidiana del aula y a utilizar diferentes estrategias para recolectar evidencia del aprendizaje. La implementación de una u otra (como por ejemplo estrategias de autoevaluación) dependerá en gran medida de la edad de los estudiantes.

Por otra parte, si bien el enfoque aquí sugerido promueve la evaluación formativa – es decir, en la evaluación que se incorpora como parte de la actividad de aprendizaje a lo largo del proceso, entendemos que una instancia de evaluación sumativa bien pensada y bien elaborada puede estar orientada al aprendizaje y sumar variedad a las estrategias de evaluación que podemos utilizar para informar el aprendizaje y no sólo para acreditarlos.

#### *El tratamiento del error y la retroalimentación*

El aprendizaje de una LE implica un proceso dinámico de estructuración y reestructuración del conocimiento, donde se atraviesan diversas etapas intermedias o interlenguas antes de alcanzar el dominio de la lengua meta (Kumaravadivelu, 2009). En este camino, el error debe ser entendido como un elemento natural del proceso de apropiación del lenguaje. Si el objetivo es que el alumno construya su propio conocimiento, entonces la evaluación debe estar alineada con esta finalidad. Por ello, la información obtenida en una instancia evaluativa no debe quedar únicamente en manos del docente, sino que debe ser devuelta al estudiante, permitiéndole reconocer sus fortalezas y debilidades, reconocer y corregir errores, y reorientar su proceso de aprendizaje.

Es fundamental que los niños reciban retroalimentación no sólo tras cualquier evaluación que realicen, sino también luego de cualquier tarea áulica. Es necesario que dicha retroalimentación sea tanto correctiva como significativa.



Kerr (2020) destaca la relevancia de brindar diferentes formas de dar retroalimentación: a toda la clase, de manera individual, de forma oral o escrita. Este autor señala también que el momento de la retroalimentación debe ser inmediato, justo después de la tarea, ya que la atención de los niños pequeños tiende a desviarse rápidamente.

Por otra parte, la retroalimentación puede adoptar diversas formas (Boyd, 2020). En ocasiones, ofrecer retroalimentación de "apoyo" puede servir para tranquilizar y ayudar a bajar la ansiedad que situaciones de evaluación pueden generar en niños. Este tipo de retroalimentación no necesariamente puede desprenderse de los resultados del aprendizaje. Otra forma de brindar retroalimentación es "estratégica", mediante la cual se puntualiza un aspecto a mejorar y se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para lograr dicha mejora. Boyd (2020) sugiere que cuando se trata de niños pequeños, es importante centrarse en dos aspectos clave al proporcionar retroalimentación estratégica: a) centrarse en un solo aspecto de aprendizaje por vez para evitar confusión y denotación; y b) debe ir acompañada de una tarea o sugerencia sobre qué hacer para mejorar; algo concreto que el estudiante pueda hacer fácilmente.

*aviso*

## BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, B. (2004). Fashions in language teaching methodology. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 604-622). Blackwell Publishing Ltd. [doi.org/10.1002/9780470757000.ch24](https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch24)
- Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. AíquÉ Educación.
- Banegas, D. L. (2014). Of methods and post-methods. A view from Argentina. En D. L. Banegas, M. López Barrios, M. Porto & M. A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAP Conference* (pp. 15-27). APISE.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Can, N. (2009). Post-method Pedagogy: Teacher growth behind walls. En *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*. METU. Accessed from: <https://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/proceedings.htm>
- Cant, A. & Superfine, W. (1997). *Developing resources for primary*. Richmond Publishing.

- premio*
- Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Resolución N° 4080/08 C.G.E
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Resolución N° 0300/12 C.G.E.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Resolución N° 2834/12 C.G.E.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Resolución N° 5018/18 C.G.E.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Resolución N° 3100/22 C.G.E.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. (2023). *El Taller como experiencia de trabajo grupal y producción colectiva de saberes: Narrativa de una experiencia de formación y de evaluación*.
- Corradi, L. et al. (2001). Inglés. En Gassó, L. (Coord.), *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. GCBA.
- Corradi, M. L. (2011). Teaching English, learning English, educating through English. Human beings cannot but learn. To what extent is this seen in children learning English? En E. N. Braun (Ed.), *Hacia una didáctica del Inglés para niños en escuelas primarias* (pp. 11-16). EdUNLPam.
- Corradi, M. L. (2023). Clase N° 1: Teaching Speaking to young learners. Prácticas de producción y reflexión en la enseñanza del inglés en el Nivel Primario. Ministerio de Educación de la Nación.
- De Alva, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila Editores S.R.L.
- Douglas Brown, H. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. En J. C. Richards & W. A. Renandya, (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 9-18). Cambridge University Press
- Duff, A. & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford University Press.
- Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (2009). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Garnet Education.



- González Cuberes, M. (1991). *El Taller de los talleres*. Estrada.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Amorrortu Editores.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Iturrioz, P. (2017). *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Ediciones El Hacedor.
- pende*
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Routledge.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? En J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31-41). Garnet Education.
- Kang Shin, J. & Crandall, J. (2016). *Teaching young learners English. From theory to practice*. National Geographic Learning – HEINLE Cengage Learning.
- Kersten, K. & Rohde, A. (2013). Immersion Teaching in English with young learners. En J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp. 71-89). Bloombury.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review* (27), 30-55. doi 10.1075/aila.27.02kra
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, 27-47. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537- 560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Kumaravadivelu, B. (2003<sup>a</sup>). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550. [doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x)



- punto F*
- Kumaravadivelu, B. (2003<sup>b</sup>). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding language teaching. From method to postmethod*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Oxford University Press.
- Landreani, N. (1996). *El taller: un espacio de producción de saberes*. Cuadernos de capacitación docente. FCE. UNER
- Lee, J. H. & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), pp. 887-901. [doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x)
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006)
- Ley Provincial de Educación N° 9.890 (2008)
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4<sup>th</sup> Ed.). Oxford University Press.
- Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), pp 64-77. doi:10.1017/S0261444809990310
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), pp. 251-285. doi:10.1017/S0272263100009165
- López Barrios, M. & Debat, E. (2011). From grammar-translation to CLT: A retrospective view of coursebooks produced in Argentina. En D. Fernández, et al. (Eds.), S. *Communicative Language Teaching & Learning Revisited. What more than three decades of experience have taught us. Conference Proceedings* (pp. 17-30). FAAPI-APIT.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing Company.
- Macaro, E. & Lee, J. H. (2009). Teacher language background, codeswitching, and English-only instruction: Does age make a difference to learners' attitudes? *TESOL Quarterly*, 47(4), pp. 717-742. [doi.org/10.1002/tesq.74](https://doi.org/10.1002/tesq.74)



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

- Maersk Nielsen, P. (2003). English in Argentina: A sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22(2), 199-209. [doi.org/10.1111/1467-971X.0028](https://doi.org/10.1111/1467-971X.0028)
- Marinova-Todd, S. H., Bradford-Marshall, D. & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* 34(1), pp. 9-34. [doi.org/10.2307/3588095](https://doi.org/10.2307/3588095)
- Martínez Rodríguez, D. K. (2015). La condición del post-método como una oportunidad para avanzar hacia una "nueva era pedagógica. *Educación y Ciudad*, 20, 129-138. [doi.org/10.36737/01230425.n20.101](https://doi.org/10.36737/01230425.n20.101)
- Ministerio de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras (2012).
- anexos*
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Macmillan-Heinemann.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), pp. 589-613. [doi.org/10.2307/3588214](https://doi.org/10.2307/3588214)
- Pinter, A. (2011). *Children learning languages*. Palgrave-Macmillan.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1990). There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-172. [doi.org/10.2307/3586897](https://doi.org/10.2307/3586897)
- Puchta, H. (2019). Teaching grammar to young learners. En S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 203-219). Routledge.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios* (28), 108-119.
- Richards, J. C. & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge University Press.
- Rojas Olaya, A. R. (2009). La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 4(2), 93-108.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 165-209). Academic Press.
- Sforza, M. et. al (2003). *Linguistic map of Entre Ríos*. Consejo General de Educación. Entre Ríos.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

3542

RESOLUCIÓN N°

CGE

Expte. Grabado N° 3199241.-

Unamuno, V. (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural* (1a. Ed.). Ministerio de Educación de la Nación.

Vygotsky, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. PAIDÓS.

Wedell, M. & Malderez, A. (2013). *Understanding language classroom contexts. The starting point for change*. Bloomsbury.

Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for language teaching* (3<sup>rd</sup> Ed.). Cambridge University Press.