

**Asignatura Estatal.
Lengua Adicional: Inglés
Fundamentos curriculares**

**Educación Básica
Preescolar,
primaria y
secundaria**



Documento incluido

abajo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Alonso Lujambio Irazábal

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
José Fernando González Sánchez

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

COORDINACIÓN NACIONAL DE INGLÉS
Juan Manuel Martínez García

Documento interno de trabajo

PÁGINA LEGAL

Lengua Adicional. Inglés. Programas de estudio. Ciclo 1 fue elaborado por personal académico de la Coordinación Nacional de Inglés de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Coordinación Nacional de Inglés agradece a la UNAM, FES Acatlán, Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional, Centro de Enseñanza de Idiomas, por su asesoría en la redacción de este documento.

COORDINACIÓN GENERAL

Juan Manuel Martínez García

REVISIÓN TÉCNICA

María Teresa Ruiz Ramírez

REDACCIÓN

**Rocío Vargas • Israel Urióstegui •
Alejandro Velázquez**

Documento interno de trabajo

Índice

1. Presentación.....	5
2. Introducción.....	9
3. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Observaciones generales.....	15
4. Propósitos.....	23
5. Fundamentación.....	28
6. Enfoque.....	31
7. Organización y distribución de los contenidos.....	45
8. Consideraciones didácticas.....	48
9. Evaluación.....	53
10. Materiales didácticos.....	57
11. Bibliografía.....	59

Documento Interno de trabajo

1. Presentación

Los principios normativos que establece el artículo tercero constitucional, la transformación educativa que alienta el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, y los objetivos señalados en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (Prosedu), han constituido la base rectora para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas.

En este marco, con base en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública estableció como objetivo fundamental del Prosedu “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP 2007:11). La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica dispone “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI” (SEP 2007:24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

El Prosedu también establece que “Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP 2007:11). A su vez, la UNESCO¹ ha señalado que los sistemas educativos necesitan preparar a los estudiantes para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado en el que el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. La educación tiene, en este contexto,

¹ Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, pp. 31 y ss.

la obligación de ayudar a los estudiantes a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo.

Desde esta perspectiva, la Subsecretaría de Educación Básica reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria, y realizar los ajustes pertinentes en los de Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua extranjera en los tres niveles de educación básica y de lograr, a través de esta articulación, que al concluir su educación secundaria los alumnos hayan desarrollado la competencia plurilingüe y pluricultural que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza de inglés, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE² por sus siglas en inglés), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés.

² *National English Program in Basic Education.*

Como se observa en el siguiente cuadro, el PNIEB contempla diversas etapas de piloteo y de expansión para su generalización, mismas que tienen como propósito recabar evidencias que proporcionen información valiosa respecto a la pertinencia del enfoque de la asignatura y de los contenidos de los programas de estudio, así como de la organización y articulación de éstos entre los cuatro ciclos que conforman el PNIEB.

Las etapas y las fases antes mencionadas permitirán obtener información tanto sobre los apoyos que requieren los maestros para desarrollar las competencias y los aprendizajes esperados, como sobre las implicaciones que tiene la nueva propuesta curricular en la organización escolar. De esta manera, será posible valorar curricular y pedagógicamente los programas de estudio e incorporar los cambios necesarios antes de su generalización en todas las escuelas del nivel preescolar y primaria. Adicionalmente, los resultados del seguimiento a esta experiencia posibilitarán atender con mejores recursos la generalización de la reforma curricular en todas las escuelas primarias del país.

Asimismo, la articulación de la educación básica prevista, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y concretada y perfilada conceptualmente en el Plan de estudios de educación secundaria que se publicó en el Acuerdo Secretarial No. 384 en el año 2006, establece los siguientes principios orientadores.

Documentos internos de trabajo

Cuadro 1. Diversas etapas de piloteo

	Ciclo escolar	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Etapa o fase	Primera etapa de piloteo.	Ciclo 1 (3er grado de preescolar, 1° y 2° grados de primaria).		
	Fase de expansión para la generalización.		Primera fase de expansión del Ciclo 1 (3er grado de preescolar, 1° y 2° grados de primaria).	
	Segunda etapa de piloteo.		Ciclo 2 (3° y 4° grados de primaria) y Ciclo 3 (5° y 6° grados de primaria, y 1er. grado de secundaria: primer semestre).	
	Fase de expansión para la generalización.			Segunda fase de expansión del ciclo 1. Primera fase de expansión de los ciclos 2 y 3.
	Tercera etapa de piloteo.			Ciclo 4 (1er grado de secundaria: segundo semestre, y 2° y 3er grados de secundaria).

- a) El perfil de egreso de la educación básica, el cual expone el conjunto de rasgos que los estudiantes deben tener al egresar de la misma, y a cuyo logro deben contribuir cada una de las asignaturas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
- b) Las competencias que se deben desarrollar en los tres niveles de educación básica para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico, mejorando la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.
- c) Las orientaciones didácticas que permitan que el plan y los programas de estudio se reflejen en el aula proporcionando oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

En consecuencia, la elaboración de la propuesta de *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. Etapa de prueba* (cuyo pilotaje se realizó en aproximadamente 5 000 escuelas), se diseñó a partir del *Plan de estudios. Educación secundaria 2006*, de los programas de estudio derivados de éste y del *Programa de educación preescolar 2004*. Por esta razón, como la asignatura de Inglés se inscribe en el marco de dichos planes y programas de estudio, en el presente texto se hacen diversas referencias a los planteamientos curriculares contenidos en éstos.

2. Introducción

La sociedad contemporánea, regida de manera preponderante por las tecnologías de la información y la comunicación, demanda ciudadanos que cuenten con las competencias necesarias para insertarse en un mundo globalizado y en constante transformación. La educación básica tiene la responsabilidad de ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollar dichas competencias, razón por la que, para lograrlo, asume la necesidad de que los alumnos adquieran una serie de saberes fundamentales, entre los que destacan el uso y dominio de tales tecnologías así como el conocimiento de al menos una lengua extranjera.

En ese sentido, el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND)*, en su Eje 3, *Igualdad de oportunidades*, señala como su Objetivo 12: “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, e indica que la educación, “para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar

conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas”.³ Asimismo, el PND propone como una medida para reducir la disparidad en la calidad entre escuelas privadas y públicas, que estas últimas deben brindar “la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas”.

En la actualidad la enseñanza del inglés en educación básica, dentro del sistema de educación pública de México, se lleva a cabo de manera obligatoria exclusivamente en la escuela secundaria. Sin embargo, en los últimos años se han hecho esfuerzos significativos para lograr que en la educación primaria se imparta esta asignatura.

En el ámbito nacional, se reconoce el esfuerzo que 21 entidades federativas han realizado al generar sus propias propuestas para la enseñanza del inglés en primaria, pero el hecho de que éstas no sean nacionales ha provocado que su operación sea sumamente heterogénea en rubros tales como cobertura, niveles de logro, tipos de contenidos abordados y horas de clase, lo que en algunos casos ha impedido la continuidad de dichos propuestas en el siguiente nivel educativo. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de diseñar a partir de la normatividad vigente, programas de estudio para la enseñanza del inglés en los primeros grados de la educación básica y de crear las condiciones para que éstos puedan operar con equidad y calidad en todas las escuelas del país.

³ Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, p. 190

A fin de dar respuesta a dicha necesidad y, a partir de lo establecido en el PND y en el Prosedu, el *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria* contempla un espacio curricular para la enseñanza del inglés en la educación primaria. En tanto que el inglés forma parte del campo formativo *Lengua y Comunicación*, éste se incorpora al mapa curricular de educación básica bajo la denominación *Asignatura Estatal. Lengua adicional*, asegurando así la concordancia con la asignatura de Español y su articulación con preescolar, primaria y secundaria. De esta manera y como se observa en el mapa curricular que se presenta a continuación, la asignatura de Inglés ocupa por primera vez en su historia un espacio en la totalidad de la currícula nacional de educación básica.

El hecho de que el *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria* —que entró en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010 en primero y sexto grados— contemple la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sin duda representa un avance, pero la posibilidad de llevar a la práctica dicha enseñanza se ve limitada por diversas condiciones, particularmente por la escasez de profesores formados para estos fines.

Por lo tanto, conviene aclarar que las etapas de prueba y expansión de los programas de estudio de la asignatura de Inglés para educación básica siguen un esquema diferente al del resto de las asignaturas. Entre otras razones porque estos programas de estudio se caracterizan por dos rasgos distintivos, a saber:

1. Están elaborados por ciclos y no por grados escolares, lo cual garantiza continuidad y articulación tanto entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de la educación básica. De esta forma, los programas de estudio del primer ciclo abarcan tercero de preescolar, primero y segundo grados de primaria; los del segundo ciclo, tercero y cuarto grados de primaria; los del tercer ciclo, quinto y sexto grados de primaria y

primer semestre del primer grado de secundaria; mientras que los de cuarto ciclo incluyen el segundo semestre de primero de secundaria, así como segundo y tercero grados de este nivel educativo.

2. Son abiertos y flexibles, en tanto presentan secuencias orientativas de contenidos, es decir, secuencias que permiten al profesor realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano, porque:
 - Los contenidos seleccionados son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales, a saber, *prácticas sociales del lenguaje y actividades específicas con el lenguaje*, lo que posibilita darles un tratamiento diferenciado en función tanto del progreso de los estudiantes en su aprendizaje como de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos. De esta manera se garantiza la relación entre los contenidos así como su lectura transversal.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Asignatura Estatal: Lengua Adicional***	Asignatura Estatal: Lengua Adicional***						Lengua Extranjera I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo				Ciencias Naturales*					Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*			Tecnología I, II y III			
						Historia*			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
										Asignatura Estatal		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Educación Física I, II y III		
									Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales			

* Incluyen contenidos del campo de la Tecnología.

** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

*** En proceso de gestión

Desde esta perspectiva, los programas de estudio para la impartición del inglés en la educación básica asumen el reto de redefinir su objeto de estudio de manera que la selección, presentación y organización de sus contenidos sean viables a las prácticas sociales de lenguaje tanto para el contexto escolar como para el extraescolar. En este sentido conviene aclarar que *las prácticas sociales del lenguaje y las actividades específicas con el lenguaje* seleccionadas a lo largo de los cuatro ciclos del PNIEB son las que permiten reconocer en la asignatura su soporte disciplinar y sus contenidos de aprendizaje. Entre otras razones porque, como afirma Zabala. A. y Arnau, L. (2007:124)

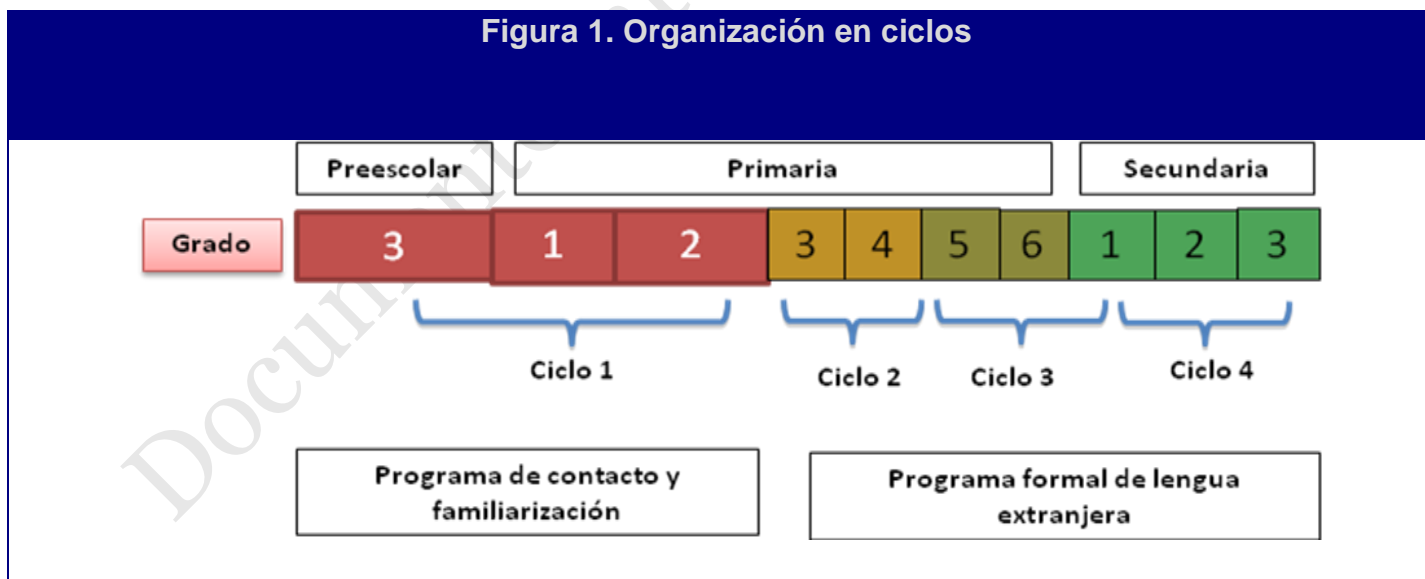
[...] todo proyecto de enseñanza conlleva una intencionalidad que fija sus resultados en una aplicación futura y que por ello es imprescindible. Se educa con una finalidad que no es inmediata, sino que tiene el propósito de que aquello que ahora se enseña y se aprende en un contexto escolar pueda ser utilizado en su día en la realidad, en el momento en que estos conocimientos, habilidades o actitudes aprendidas se hagan necesarias y, por tanto, nunca serán empleadas como fueron enseñadas en el aula [...] Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de una disciplina académica, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades <<reales >>. ⁴

Las consideraciones antes expuestas así como las etapas de prueba y expansión de los lineamientos curriculares, permitirán contar progresivamente con suficientes profesores y con las condiciones que éstos requieren para la adecuada impartición de la asignatura en los niveles previos a la secundaria.

⁴ Zabala, A. y Arnau, L. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona 2008, p. 124

3. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Observaciones generales

Como se observa en la figura 1, el PNIEB considera dos grandes etapas: una destinada al contacto y familiarización (Ciclo 1), que tiene como propósito central sensibilizar a los estudiantes con la lengua extranjera, mediante su involucramiento en *prácticas sociales del lenguaje* y *actividades específicas con el lenguaje* cuidadosamente planeadas, que constituyen la base de aprendizajes posteriores, y otra dirigida a la enseñanza formal de la lengua extranjera (Ciclos 2, 3 y 4), en tanto que en esta etapa los estudiantes adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en *actividades específicas con el lenguaje* definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje.



Para determinar el alcance y la amplitud de los programas de estudio se ha considerado el tiempo disponible en cada ciclo, así como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), conocido por sus siglas en inglés como CEFR (*Common European Framework of Reference*) y desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa (ALTE,⁵ por sus siglas en inglés).

El MCER describe y establece niveles de referencia común para 18 lenguas, entre ellas el inglés. En el cuadro de la siguiente página se muestran los seis niveles y descriptores del marco.

⁵ *Association of Language Testers in Europe.*

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia MCER

USUARIO COMPETENTE	C2 Maestría	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1 Dominio operativo eficaz	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO INDEPENDIENTE	B2 Avanzado	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1 Umbral	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	A2 Plataforma	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1 Acceso	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

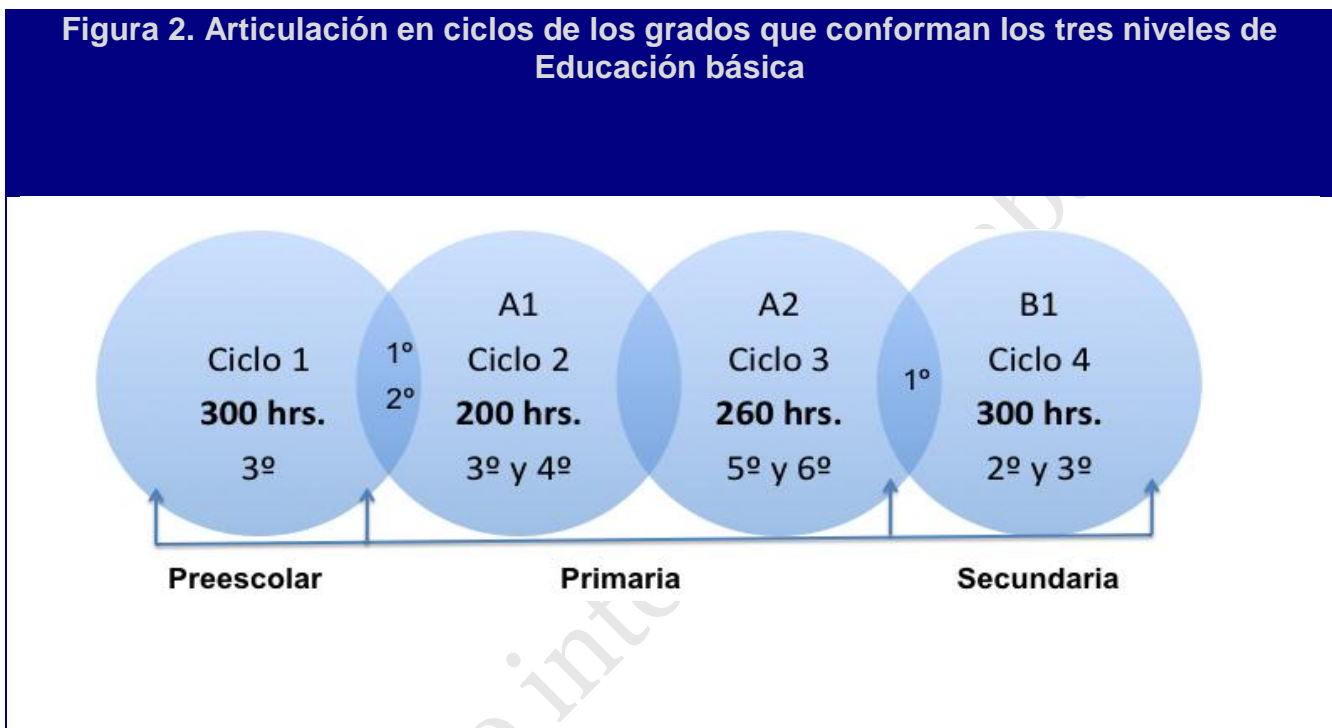
Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: escala global (adaptado de COE, 2001: 24)

Con base en este marco de referencia, la Secretaría de Educación Pública desarrolló un conjunto de estándares nacionales para lenguas extranjeras y produjo el Certificado Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) con el propósito de mostrar las equivalencias entre ambos grupos de estándares. Los del Cenni, que aparecen en la figura 2, han servido para establecer los niveles mínimos que los estudiantes deben alcanzar tras haber completado cada ciclo del PNIEB.



Sin embargo, en el MCER como en el Cenni el número de horas sugerido para cada nivel está calculado para una población adulta, razón por la que el PNIEB utiliza estos documentos sólo como parámetros para fijar los contenidos de cada ciclo y establecer las distintas escalas de tiempo que se requieren para alcanzar cada uno de los niveles de logro. Como se muestra en la figura 3, a diferencia del resto de las asignaturas que conforman el *Plan de Estudios 2009*,⁶ Inglés se compone de cuatro ciclos que articulan los niveles de educación básica, de los cuales son el primero y el último ciclos a los que se les destina el mayor número de horas puesto que, a diferencia de los intermedios, en éstos se articulan, por un lado el preescolar con la primaria (Ciclos 1 y 2) y, por otro lado la primaria con la secundaria (Ciclos 3 y 4).

⁶ SEP. *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. Etapa de prueba.*



De esta manera, se sientan las bases para la familiarización, aproximación, adquisición y consolidación de los contenidos curriculares de la asignatura de Inglés que se requieren para cumplir con los propósitos de sus programas de estudio y alcanzar los niveles de logro establecidos.

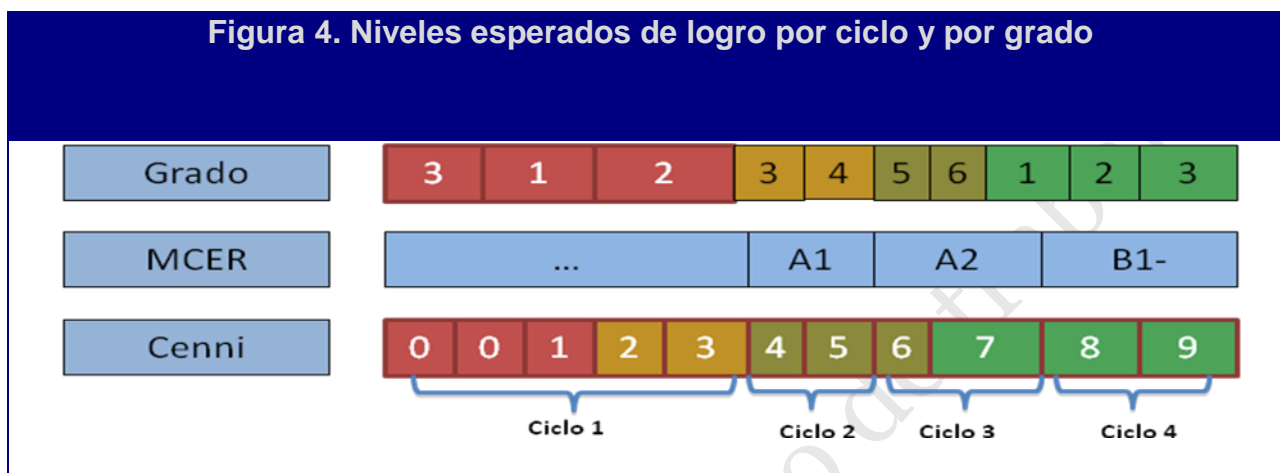
Por otro lado, como se muestra en la siguiente tabla, la cantidad de sesiones semanales y su duración varía según la ubicación de los grados escolares dentro los ciclos que conforman el programa.

Cuadro 4. Tiempo y número de sesiones por semana destinados a la asignatura de Inglés		
Ciclos 1 a 3		Ciclo 4
Preescolar y primaria	Primer semestre de 1º de secundaria	Segundo semestre de 1º de secundaria, 2º y 3º grados
3 sesiones de 50 minutos	3 sesiones de 40-45 minutos	3 sesiones de 40-45 minutos

Respecto al número de horas para la enseñanza del inglés, el PNIEB cuenta con un total 1 060 que corresponde a la suma de horas destinadas a la asignatura en cada grado escolar (200 días, 40 semanas) las cuales, como se observa en la figura 3 antes expuesta, están distribuidas a lo largo de los ciclos de tal forma que éstas, además de ser acumulativas, resultan necesarias para alcanzar los perfiles (-/+) correspondientes a los niveles de logro en cada uno.

En este sentido, las 300 horas designadas para trabajar con los programas de estudio del Ciclo 1, son necesarias para alcanzar el nivel de logro A1 correspondiente al Ciclo 2; a su vez, las 500 hrs. que suman los Ciclos 1 y 2 son las que se requieren para alcanzar el nivel A2 del Ciclo 3 (260 hrs.), mientras que las 760 hrs. a las que asciende la suma de los Ciclos 1, 2 y 3 anteriores son las que permiten lograr el nivel B1 del Ciclo 4 (1 060).

De acuerdo con la información anterior, se espera que los alumnos alcancen por lo menos el nivel 3 del Cenni al final del Ciclo 1; el nivel 4 y 5 hacia el final del Ciclo 2; el nivel 6 y 7 al término del Ciclo 3, y el nivel 8 y 9 cuando concluyan el Ciclo 4, según se muestra en la figura 4.



La figura 4 también muestra cómo los ciclos del PNIEB se equiparan a los niveles que se requieren para lograr la competencia en inglés que demandan los parámetros internacionales, aunque dicha competencia no sólo depende del tiempo de exposición del estudiante con la lengua adicional sino también de otras condiciones, como la competencia en lengua materna de los estudiantes, el nivel de inglés de los profesores y el acceso a materiales impresos y multimedia (audios, videos, discos compactos, etc.) en esta lengua.

Por esta razón y como una de las condiciones que se requieren para el aprendizaje de una lengua extranjera es la exposición constante a ella, resulta esencial que los profesores tengan un dominio sólido en la misma, de manera que cuenten tanto con los niveles de conocimiento y habilidades deseables para lograr los propósitos planteados en los diferentes ciclos y, en consecuencia, garantizar el nivel de dominio que se espera alcancen los estudiantes al término de cada uno.

4. Propósitos

Propósito general de la enseñanza del inglés en la educación básica

El propósito de la enseñanza del inglés para la educación básica es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante *actividades específicas con el lenguaje*. En otras palabras, a través de actividades que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos —de naturaleza cotidiana, académica y literaria—, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas.

Por ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, para analizar y resolver problemas y, para acceder a diferentes expresiones culturales propias y de otros países. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

La competencia en una lengua extranjera no se logra mediante la simple ejercitación, la exposición a la misma y el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales, en la lectura y escritura de textos.

La escuela —cuya responsabilidad es mayor en el caso de los alumnos que provienen de comunidades menos escolarizadas y con escaso o nulo contacto con la lengua adicional— debe proporcionar las condiciones necesarias

para que los estudiantes participen en dichas experiencias, alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual y sean capaces de transferir lo que aprendieron a situaciones de comunicación extraescolares.

Propósito de la enseñanza de inglés para el Ciclo 1

El propósito de la enseñanza de inglés en el Ciclo 1 de educación básica (tercer grado de preescolar, primero y segundo grados de primaria) es que los estudiantes se sensibilicen a la existencia de una lengua distinta de la materna, y se familiaricen con aquella, mediante su participación en *actividades específicas con lenguaje*, que son propias de *prácticas sociales del lenguaje* rutinarias y conocidas a través de la interacción entre ellos y los textos orales y escritos de diversos ambientes sociales. Por lo tanto, para este ciclo se espera que los estudiantes:

- Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas.
- Adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa.
- Desarrollen habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.
- Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura.
- Se familiaricen con diferentes tipos textuales.
- Se introduzcan a la exploración de la literatura infantil.
- Desarrollen estrategias de aprendizaje y metacognitivas, transferibles a otras áreas del conocimiento.
- Empleen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y de su entorno.

Propósito de la enseñanza del inglés para el Ciclo 2

El propósito de la enseñanza del inglés en el Ciclo 2 de educación básica (tercero y cuarto grados de primaria) es que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para comprender y utilizar la lengua inglesa de manera que puedan reconocer, entender y emplear expresiones ampliamente utilizadas, a través de su participación en *actividades con el lenguaje*, propias de *prácticas sociales del lenguaje*, relacionadas con la producción e interpretación de textos orales y escritos, relacionados con los ambientes familiar y comunitario, entorno académico y de formación, o el literario y lúdico. Al final de este ciclo, se espera que los estudiantes:

- Expresen opiniones y peticiones simples en contextos familiares.
- Reconozcan instrucciones, información y anuncios básicos.
- Identifiquen aspectos básicos de la pronunciación y el vocabulario que se emplean en contextos de la vida diaria.
- Usen expresiones para referirse a aspectos y necesidades personales.
- Respondan al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.
- Utilicen diversas estrategias para solucionar problemas cotidianos, así como para buscar información sobre temas concretos.
- Comprendan vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias específicas.
- Identifiquen las semejanzas y diferencias entre expresiones culturales propias y las de la lengua inglesa.
- Establezcan un contacto social básico con su repertorio lingüístico.

Propósito de la enseñanza del inglés para el Ciclo 3

El propósito de la enseñanza del inglés en el Ciclo 3 de educación básica (quinto y sexto grados de primaria, primer semestre de 1º de secundaria) es que los estudiantes participen en *actividades con el lenguaje*, propias de *prácticas sociales del lenguaje* que les permitan, a través de la interacción con textos orales y escritos, comprender y usar el inglés para desarrollar tareas comunicativas simples y cotidianas sobre temas conocidos o habituales relacionados con los ambientes familiar y comunitario, académico y de formación, o el literario y lúdico. Al final de este ciclo se espera que los estudiantes:

- Comprendan y produzcan información cotidiana o rutinaria y su significado general.
- Inicien o intervengan en algunas conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales y no verbales.
- Reconozcan semejanzas y diferencias en la forma y el uso social entre su lengua materna y la lengua extranjera.
- Empleen estrategias para la presentación de información, la comprensión de textos académicos y la solución de problemas simples.
- Expresen opiniones y proporcionen descripciones simples.
- Produzcan mensajes comprensibles adecuando su selección de formas lingüísticas y su pronunciación.
- Utilicen estrategias para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.
- Interactúen con y a partir de textos orales y escritos para fines específicos.
- Socialicen mediante el uso expresiones comunes.

Propósito de la enseñanza del inglés para Ciclo 4

El propósito de la enseñanza del inglés en el Ciclo 4 de educación básica (segundo semestre de primero de secundaria así como el segundo y tercer grados) es que los estudiantes consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y sean capaces de participar en *actividades con el lenguaje*, propias de *prácticas sociales del lenguaje*, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas. Al final de este ciclo se espera que los estudiantes:

- Obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando su conocimiento del mundo.
- Comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales.
- Produzcan textos coherentes que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.
- Adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.
- Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y la extranjera.
- Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o cercanos a su realidad cotidiana.
- Manejen estilos apropiados de comunicación para una variedad de situaciones.
- Busquen elementos de cohesión para entender la relación de las partes de un enunciado o texto.
- Editen sus propios escritos o los de sus compañeros.
- Utilicen adecuadamente convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.
- Intervengan en actos comunicativos formales.

- Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo hay rupturas y utilicen recursos estratégicos para reestablecerla cuando lo requieran.

5. Fundamentación

Definición del lenguaje

El PNIEB comparte la definición del lenguaje de la Secretaría de Educación Pública expresada en el *Programa de educación preescolar 2004*, el *Programa de estudio 2006. Español. Educación básica. Secundaria*; y los *Parámetros curriculares 2008. Lengua indígena. Educación básica. Primaria indígena*.

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual.

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios de los escritos. De manera

semejante, una conversación requiere de entonación, intensidad, ritmo, velocidad y pausas para modular el significado de los enunciados.⁷

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje implica adquirir las reglas (implícitas) de uso impuestas socialmente y los modos de usarlas, en los diversos ámbitos sociales en los que participan las personas para:

- comunicar y pensar las ideas y los sentimientos;
- establecer y mantener relaciones con las personas;
- acceder a la información;
- construir conocimientos, y
- organizar el pensamiento.

En consecuencia, el PNIEB, al igual que los programas de enseñanza del español y los parámetros curriculares de lenguas originarias, lejos de suprimir o marginar el estudio formal de la estructura interna de la lengua al estudio de los usos y funciones del lenguaje, establece un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Por lo tanto, no sólo se considera el aprendizaje lingüístico sino también el cultural puesto que una de sus funciones es la socialización, misma que tiene como finalidad que los estudiantes se relacionen, procuren y reconstruyan el mundo social en el que viven.

⁷ SEP. *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, p. 9

Desde esta perspectiva, afirmar que el enfoque adoptado por las asignaturas de lengua (sea en su condición de lengua materna, de segunda lengua o de lengua extranjera) menosprecia o margina la importancia del aprendizaje gramatical en el aula, es inexacto y poco afortunado. Entre otras razones porque dicho enfoque promueve y fomenta tanto la reflexión de las formas lingüísticas del lenguaje como sus funciones y usos comunicativos ya que ambos resultan necesarios para lograr la participación efectiva y exitosa de los alumnos en prácticas sociales de lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI.

Documento interno de trabajo

6. Enfoque

Prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje constituyen la referencia central en la definición de los contenidos del PNIEB, decisión que se basa en el enfoque adoptado por la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza de la lengua y se manifiesta en los programas de estudio de las asignaturas destinadas a este propósito, a saber: Español y Lengua Indígena.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar.⁸

Sin embargo, dada la condición del inglés como lengua extranjera y los cambios que representa su incorporación a un programa nacional, para la definición de los contenidos de la asignatura de Inglés, además de las prácticas sociales del lenguaje, se establecen un conjunto de *actividades específicas con el lenguaje* que tienen el propósito de preservar los aspectos formales de la lengua y las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y se conciben como configuraciones complejas y articuladas de un saber hacer con saber y con la valoración de las consecuencias de ese hacer.

⁸ SEP. *Programas de estudio 2006. Español. Educación Básica. Secundaria*, p. 11

Los contenidos programáticos involucran tres tipos de “saberes” de distinta naturaleza mismos que se describen a continuación:

“Saber hacer” con el lenguaje. Este tipo de contenido corresponde a las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, resultan necesarias para alcanzar la finalidad comunicativa que conlleva la participación en actividades específicas con el lenguaje. Entre otras razones, porque es “dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros; a interpretar y producir textos [orales y escritos], a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos”.⁹

Por lo tanto, el tratamiento didáctico de este tipo de contenidos entraña, por parte del profesor, una planeación que garantice que los estudiantes “aprendan haciendo”, es decir, que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos.

En consecuencia, los contenidos del “hacer con el lenguaje” no deben ser concebidos como una simple lista de instrucciones o actividades para realizar con los estudiantes, sino como contenidos curriculares que tienen la clara intención de explicitar (enseñar) lo que “sabe hacer” un hablante competente del inglés para participar con éxito en actividades con el lenguaje situadas en los diversos ámbitos sociales en los que se mueve.

⁹ SEP. *Programas de estudio 2006. Español. Educación Básica. Secundaria*, p. 12

Por ejemplo, para registrar información sobre un tema concreto es necesario saber para qué se quiere la información (una conferencia, una exposición a la comunidad, convencer a una persona sobre algo, etc.), a quién está dirigida (niños, jóvenes, adultos, conocidos, desconocidos, etc.), dónde obtenerla, qué tipo de fuentes conviene consultar (libros, periódicos, especialistas, etc.) y cómo localizarla (palabras clave, diccionario, etc.).

Los contenidos del “hacer con el lenguaje” se organizan en una secuencia que articula de forma cíclica y recurrente el resto de los contenidos (“saber sobre el lenguaje” y “ser con el lenguaje”) con la finalidad de apoyar al profesor a, por un lado planear las etapas que se requieren para elaborar un producto, resolver un problema o alcanzar una meta determinada y, por otro lado decidir en qué momento y con qué profundidad abordar los “saberes sobre el lenguaje” que se requieren para desarrollar las etapas previamente planeadas.

En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, este tratamiento didáctico resulta fundamental puesto que son las funciones del lenguaje las que garantizan el sentido que se espera tengan en la vida social de los estudiantes. En consecuencia, es necesario desarrollar modalidades de organización del trabajo didáctico que consideren los lineamientos que se presentan en el siguiente recuadro.

Lineamientos para organizar el trabajo didáctico

Planear **situaciones comunicativas** que:

- Integren o articulen en un proceso los contenidos programáticos (del “hacer”, del “saber” y del “ser”) para darle sentido al aprendizaje. Por ejemplo, planear situaciones comunicativas con el fin de elaborar un producto (memoria de palabras, mural informativo, exposición de un tema concreto, etcétera).
- Favorezcan el trabajo colaborativo, es decir, impliquen la distribución de responsabilidades entre los alumnos, aseguren el intercambio entre iguales y ofrezcan oportunidades para que todos participen tanto con lo que saben hacer como con lo que necesitan aprender.
- Permitan anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso.
- Posibiliten abordar contenidos que, por ser desconocidos o resultar particularmente difíciles para los estudiantes, requieren un tratamiento a profundidad para continuar con el proceso que permitirá obtener el producto deseado.
- Promuevan la autoestima y confianza en el uso de una lengua extranjera.

Garantizar el desarrollo de **actividades habituales** que:

- Lejos de ser predeterminadas, sean producto del consenso y la negociación entre el profesor y los estudiantes, por ejemplo: recurrir a diccionarios para resolver dudas; escuchar, explorar, leer y comentar materiales impresos y multimedia en inglés; investigar sobre un tema particular, etcétera.
- Promuevan la confianza de los estudiantes en el salón de clases, den sentido de pertenencia al grupo, extiendan los aprendizajes y permitan hacer más eficientes los procesos que se desarrollan en este espacio.

Cabe destacar que las actividades habituales no son prescriptivas por lo que su incorporación al trabajo en el aula dependerá de los intereses y necesidades de los estudiantes y del profesor. Sin embargo, dado que representan la oportunidad de que los estudiantes cuenten con un tiempo para decidir voluntariamente qué hacer con el lenguaje

(leer un cuento, escuchar una canción, practicar la escritura, reflexionar sobre un tema lingüístico, etc.), sí se sugiere contemplar un tiempo determinado a lo largo del año escolar para este propósito, por ejemplo una sesión al mes.

“Saber” sobre el lenguaje. Este tipo de contenidos involucra un conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión sobre propiedades, características y elementos del lenguaje orientados a que los estudiantes “cobren conciencia de sus conocimientos, conozcan aspectos de la lengua sobre los que no habían reflexionado y desarrollen con mayor confianza y versatilidad el uso del lenguaje. Conocer más sobre la gramática, incrementar su vocabulario, conocer las convenciones de la escritura tiene como único propósito mejorar las capacidades de los alumnos al leer, escribir, hablar y escuchar”.¹⁰ Por esta razón es que resulta fundamental presentar a los estudiantes un desafío de interacción oral o escrita en una situación real de comunicación —como elaborar un producto, alcanzar una meta o resolver un problema— en la que quieren tener éxito de manera que los procesos de reflexión sobre la lengua tengan sentido y provoquen interés y motivación por aprenderlos.

En consecuencia, el tratamiento didáctico que conlleva este tipo de contenidos dependerá de la necesidad de los estudiantes de hacer uso de ese “saber” para enfrentar con éxito los desafíos que enfrentarán al participar en las actividades con el lenguaje propuestas a lo largo del año escolar.

Por otra parte, habrá ocasiones en que será necesario formular de manera explícita el conocimiento del sistema lingüístico y los recursos de los textos orales y escritos. Desde esta perspectiva son las propias necesidades y dificultades de los estudiantes las que permitirán al profesor determinar cuáles contenidos del “saber” y con qué

¹⁰ SEP. *Programas de estudio 2009. Español. Educación básica. Primaria. Primer grado*, p. 13

grado de profundidad requieren un tratamiento didáctico específico en tanto que permiten a los estudiantes avanzar y tener éxito en las tareas planeadas para cada etapa del proceso. En este sentido no se espera que estos contenidos sean abordados en su totalidad, tampoco que sean tratados ni de la misma manera ni con el mismo nivel de profundidad. Por ello, sólo se realizan indicaciones específicas o se proporcionan ejemplos cuando son indispensables para una actividad, es decir, se busca que los estudiantes aprendan, desarrollen, amplíen y consoliden aquellos conocimientos sobre inglés que resultan necesarios para participar de manera competente en las actividades específicas con el lenguaje.

En el siguiente recuadro se enlistan y caracterizan los aspectos o temas de reflexión que aparecen a lo largo de los ciclos de los que se compone el PNIEB.

Desde esta perspectiva, los contenidos del “saber” cumplen con las dos funciones básicas del lenguaje; ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento. A su vez, los temas y aspectos de reflexión sobre el lenguaje se abordan en y desde textos orales y escritos situados en distintos ambientes sociales:

- porque es mediante la producción y la recepción de textos o discursos que se establece la interacción y la comunicación entre personas, y
- porque son éstos y no las palabras, las oraciones o las frases aisladas y descontextualizadas los que corresponden a la unidad mínima con significado y sentido social. Cabe aclarar que ello no implica eliminar su análisis, sino saber la función que cumplen en un texto/discurso según los contextos de uso.
-

Temas de reflexión sobre el inglés

- **Propiedades y tipos de texto orales y escritos:** se centran en la reflexión de las características de diferentes tipos de texto, las cuales incluyen tanto los propósitos comunicativos que persiguen como los recursos gráficos y editoriales de los que hacen uso.
- **Aspectos fónicos, sintácticos y semánticos de los textos:** aparecen a partir del segundo ciclo. Tienen como finalidad que los estudiantes reflexionen sobre el inglés y su estructura, de manera que puedan comprender el contenido de los textos orales y escritos que consultan, y construir eficientemente sus propios textos. Asimismo, busca dotarlos de las bases necesarias para que tomen conciencia de las diferencias entre su lengua materna y la lengua extranjera, en aras de lograr una comunicación competente. Por lo tanto, se trata de proporcionar a los estudiantes una herramienta para reconocer la organización de los textos con los que interactúan. Algunos de los aspectos enlistados implican el uso que tienen en los distintos ambientes de aprendizaje, y se repiten en varias prácticas, puesto que el cambio de contexto condiciona su forma y/o significado.
- **Conocimiento del sistema de escritura y convenciones básicas de ortografía:** este tipo de contenidos está dirigido al primer ciclo, que corresponde, entre otros procesos, al de la alfabetización inicial en lengua materna. Tiene como propósito la reflexión sobre los elementos constitutivos del sistema lingüístico, así como su funcionamiento y la manera como se relacionan en función de los conocimientos de su lengua materna. Por esta razón las convenciones básicas de ortografía se abordan desde la exploración de textos.
- **Ortografía:** tiene como propósito proporcionar al estudiante el conocimiento que se requiere para resolver dudas respecto a las normas elementales de correspondencia entre oralidad y escritura, así como a las convenciones ortográficas cuyo conocimiento posibilitará un mejor desempeño en la producción de textos. Deberá tenerse muy presente que a diferencia del resto, en el Ciclo 1 la atención se centra en la comprensión de los intercambios en lengua extranjera, por lo que la ortografía no es el foco de atención.

Asimismo, es necesario reconocer que comprender y producir textos orales y escritos en contextos reales de comunicación involucra —además de los “saberes” propiamente lingüísticos— una serie de habilidades y estrategias, que aunque están dentro del campo del uso pragmático del lenguaje son de orden cognitivo, en tanto

implican, por ejemplo: generar ideas, seleccionar información, hacer esquemas, etcétera. Dicho reconocimiento conlleva asumir que según sea la situación comunicativa, aunque el lenguaje se usa intencionalmente, éste es regulado por las habilidades y estrategias cognitivas que se ponen en práctica.

c) **“Saber ser” con el lenguaje.** Estos contenidos se refieren tanto a los aspectos relacionados con el papel de la educación intercultural en general y la diversidad del lenguaje en particular, como a las múltiples funciones que cumple, y a las actitudes y valores implicados en la interacción oral y escrita. Tienen como fin, por un lado incrementar las oportunidades de los estudiantes para compartir sus conocimientos y experiencias con la lengua extranjera a través de la socialización dentro y fuera de la escuela de los diversos productos obtenidos durante el trabajo por tareas, y por otro lado apreciar la importancia de promover un ambiente de comunicación armónica, eficaz, tolerante e inclusiva.

Por su naturaleza, los contenidos del “ser con el lenguaje” se abordan de manera transversal en la totalidad del PNIEB por lo que su presencia es permanente.

Se trata de que los estudiantes tomen conciencia de la propia cultura y la de otros países, aprendan a actuar con el lenguaje en diferentes ámbitos de la vida social y valoren las consecuencias de dicho actuar. Por esta razón, al igual que el resto de los contenidos, se les destina un lugar específico. Sin embargo, dada su naturaleza transversal, el tratamiento de este tipo de contenidos no debe limitarse a un momento en particular sino, por el contrario, debe estar presente de manera permanente.

En conclusión, lejos de reducir los contenidos programáticos a la enseñanza desarticulada y descontextualizada de habilidades, conocimientos y valores propios de la estructura de una lengua extranjera, se espera que la forma

de aproximarse a la enseñanza del inglés sea la misma que en las otras dos asignaturas de lengua, a saber: una enseñanza que preserve las funciones y usos que tiene el lenguaje en la vida social. Entre otras razones porque el problema no radica en cuándo empezar la enseñanza de una lengua extranjera (sea antes o después de la alfabetización en lengua materna), sino en para qué, qué y cómo enseñar y aprender dicha lengua.

Por ende, el contacto con prácticas sociales de lenguaje y las actividades con el inglés que de las primeras se desprende, puede y conviene que se produzca desde los grados iniciales (preescolar, primero y segundo) de la educación básica, ya que la presencia, contacto y familiarización con dichas prácticas y actividades sienta las bases para, entre otros aspectos, garantizar:

- el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de nuestro país y del mundo, que posibilita la promoción y desarrollo de las actitudes positivas, adecuadas y flexibles que se requieren para el entendimiento entre las personas y las naciones;
- la confianza en la capacidad de aprender y poderse comunicar en más de una lengua, y
- la ampliación de oportunidades para interactuar con el lenguaje oral y escrito, es decir, para pensarlo, interrogarlo, compararlo, usarlo, etcétera.

Por último, conviene resaltar que una de las condiciones para que se aprenda una lengua es que se comprenda la situación en la que se usa. Por esta razón, resulta fundamental que el aprendizaje de una lengua extranjera se centre en la organización de situaciones de comunicación cercanas a la experiencia e intereses de los estudiantes. No se espera que los estudiantes adquieran en inglés el mismo dominio que un hablante nativo de esa lengua,

pero sí se prescriben las acciones necesarias para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados establecidos en los ciclos del PNIEB.

Ambientes sociales de aprendizaje

A diferencia de la lengua materna de los estudiantes (español o lengua indígena), el inglés, por su condición de lengua extranjera, no está presente en la mayoría de sus ámbitos de actividad social. En consecuencia resulta fundamental promover en el aula los usos sociales de esta lengua a través de ambientes sociales de aprendizaje que compensen la ausencia del inglés en el contexto extraescolar y proporcionen oportunidades para aprender los diversos registros y formatos comunicativos que se requieren para participar con éxito y de manera autónoma en las prácticas del lenguaje propias de la vida social.

Los ambientes sociales de aprendizaje establecidos en el PNIEB tienen como finalidad preservar tanto las funciones sociales de las actividades específicas con el lenguaje, como la posibilidad de que el estudiante les atribuya un sentido personal y participe activamente en actos de lectura, escritura e intercambios orales.

Los ambientes sociales contribuyen a generar las condiciones para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que implican el desarrollo de actividades colectivas que favorecen el intercambio entre iguales a partir de la participación de lo que cada quien sabe hacer y necesita aprender para superar con éxito el desafío de comunicarse en una lengua extranjera con un propósito social específico.

Hacer de las prácticas del lenguaje actividades colectivas situadas en ambientes sociales de aprendizaje permitirá que los alumnos las vayan interiorizando de manera que, gradualmente, estén en condiciones de ser

ellos mismos quienes asuman las tareas de autorregulación y las estrategias para resolver las dificultades que se produzcan.

Asimismo, la diversidad que representa un contexto intercultural, como en el caso de México, puede y debe ser aprovechado para los aprendizajes lingüísticos, en tanto que abre la posibilidad de un enriquecimiento lingüístico y cultural.

Incorporar una lengua extranjera, como el inglés, al currículo nacional supone —de acuerdo con uno de los objetivos planteados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*— destacar la relación entre las lenguas de manera que ambas se enriquezcan

[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí interactúan.¹¹

Desde esta perspectiva se asume que no existen variedades lingüísticas mejores que otras, por lo tanto más que una correcta o incorrecta manera de hablar inglés existen usos adecuados o inadecuados a la situación donde se produce la comunicación, hecho que supone establecer ámbitos de uso y, en el caso del inglés como lengua extranjera, crear intencionalmente ambientes sociales en el aula en los que se promuevan situaciones

¹¹ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Madrid, Instituto Cervantes/ Anaya/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, p. 4

comunicativas particulares. Hacerlo resulta fundamental para el logro de los propósitos de los cuatro ciclos del PNIEB y, en particular, para el primer ciclo en el que las referencias a los elementos de la situación comunicativa tales como el lenguaje no verbal, el registro que se usa, el sentido que se le atribuye a las palabras, las actitudes de los participantes, las manifestaciones afectivas y todos aquellos aspectos involucrados en la interacción comunicativa son tan importantes como el reconocimiento de los elementos que constituyen a, por ejemplo, las palabras y los enunciados.

Es a través de la participación en actividades específicas con el lenguaje situadas en diversos ambientes sociales, que se generarán las condiciones para reconocer, entre otros, los siguientes aspectos:

- el uso lingüístico y sus características;
- la competencia lingüística que tienen los estudiantes (pronunciación, entonación, acento, estructura sintáctica y semántica, etc.);
- el tipo de errores que se comenten (sistemáticos o casuales);
- las actitudes tomadas en una interacción comunicativa, y
- los valores que los estudiantes le dan a los acontecimientos y a las personas.

Ambiente de aprendizaje familiar y comunitario

En el ambiente de aprendizaje familiar y comunitario se pretende que el estudiante se aproxime a la lengua extranjera a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares, lo que favorece el aumento de la autoestima y la confianza en la propia capacidad de aprender. De esta manera, se sientan las bases y condiciones necesarias para, mediante el "hacer", movilizar los "saberes" y "valores" y, así, construir y generar

significados en situaciones de comunicación, oral y escrita, reales o aproximadas a lo real, dentro de un espacio conocido.

Ambiente de aprendizaje académico y de formación

Las actividades específicas con el lenguaje que se proponen para este ambiente ponen el acento en las estrategias que se requieren para aprender y estudiar en situaciones que involucran, de forma oral y escrita, un lenguaje formal y académico. Este ambiente tiene como finalidad que los estudiantes participen en situaciones de comunicación (orales y escritas) que implican actuar dentro y fuera de la escuela, y seguir aprendiendo para enfrentar con éxito los desafíos que plantea el mundo actual.

Por lo tanto, en este ambiente se enfatiza el aprendizaje de aquellas estrategias que le van a permitir al estudiante regular los procesos de comprensión (escuchar/leer) y producción (hablar/escribir) de significados y resolver los problemas que en éstos se presenten para cumplir con las metas propuestas. Con esto se busca que aprendan a participar en actividades específicas de lenguaje que involucran conocimientos propios de diferentes áreas del conocimiento.

Ambiente de aprendizaje literario y lúdico

Este ambiente centra su atención en el acercamiento a la literatura a través de la participación en la lectura, escritura e intercambios orales, con la finalidad de movilizar las experiencias y conocimiento de los estudiantes para que compartan y contrasten sus interpretaciones y opiniones. De esta manera se crean las condiciones necesarias para que aprendan a transitar por una construcción social; ampliar sus horizontes socioculturales y valorar las distintas creencias y formas de expresión.

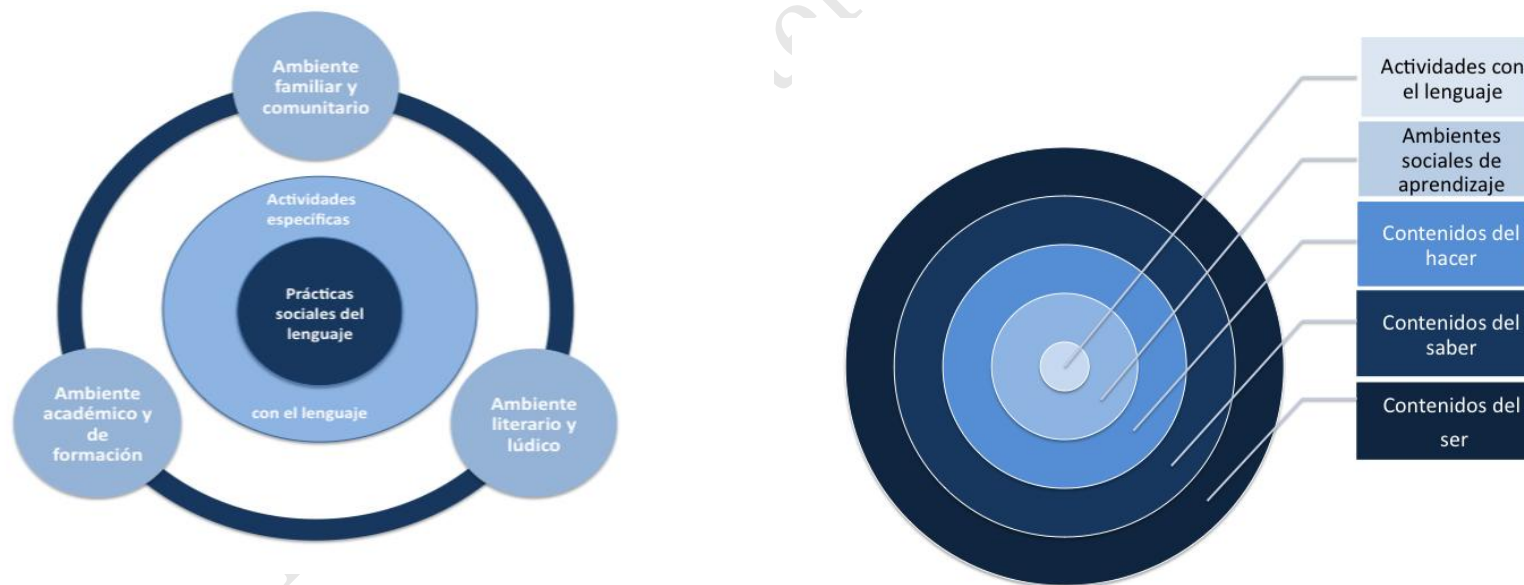
A diferencia de los dos ambientes sociales de aprendizaje anteriores, éste "...busca fomentar una actitud más libre y creativa, invitar a los estudiantes a que valoren y se adentren en otras culturas, crucen las fronteras de su entorno inmediato, descubran el poder creador de la palabra y experimenten el goce estético que la variedad de las formas y la ficción literaria pueden producir".¹² A su vez, es en este ambiente de aprendizaje donde los estudiantes tienen la oportunidad de jugar con las palabras (de manera oral y escrita), sea haciendo uso de textos literarios propios o de otros de interés para el maestro y sus estudiantes.

¹² SEP. *Programa de estudio 2006. Español. Educación básica. Secundaria, p. 17*

7. Organización y distribución de los contenidos

Como se explicó en el apartado Enfoque las actividades específicas con el lenguaje se distribuyen en tres grandes ambientes sociales de aprendizaje donde la relación entre los individuos y los textos (orales y escritos) adquiere un matiz diferente y las actividades con el lenguaje cumplen con propósitos sociales y comunicativos distintos que dan sentido y significado a los tres tipos de contenidos curriculares (hacer con el lenguaje, saber con el lenguaje y ser con el lenguaje), figura 4.

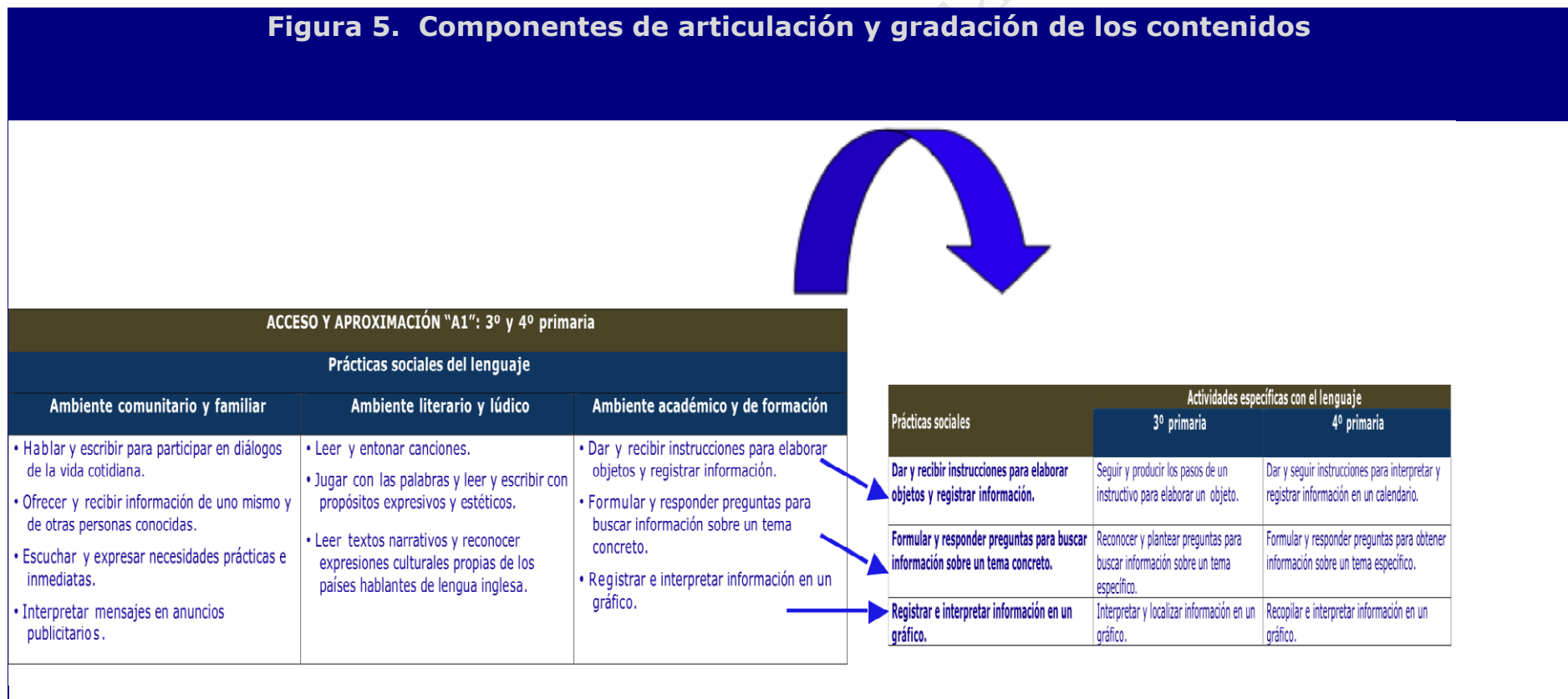
Figura 4. Organización y distribución de las prácticas sociales de lenguaje



Los componentes que organizan y gradúan los contenidos curriculares de la asignatura son:

- prácticas sociales de lenguaje, que articulan los grados escolares que conforman a cada uno de ciclos, y
- actividades específicas con el lenguaje que definen los contenidos curriculares propios para cada grado escolar dentro de los ciclos.

Figura 5. Componentes de articulación y gradación de los contenidos



De esta manera cada ciclo se compone de diez prácticas sociales de lenguaje que se distribuyen a lo largo de los cinco bloques, mismos que a su vez corresponden a los cinco bimestres del año escolar. Como se observa en la figura 7, los bloques se componen de una práctica social de lenguaje y una actividad específica con el lenguaje por cada ambiente social de aprendizaje, de la que se desprenden a su vez, los contenidos curriculares y las acciones para elaborar un producto.

Práctica social del lenguaje: registrar e interpretar información en un gráfico.	
Ambiente académico y de formación	
Actividades específicas con el lenguaje: interpretar y localizar información en un gráfico.	
Hacer con el lenguaje	Saber sobre el lenguaje
<p>Bloque 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar esquemas ilustrados para niños relacionados con temas de estudio (el cuerpo humano, las partes de una planta, etc.), con la guía del profesor. <ul style="list-style-type: none"> - Predecir el tema a partir de títulos, ilustraciones y conocimientos previos. - Reconocer propósito, destinatario y usos. - Identificar partes que componen esquemas ilustrados. - Discriminar la relación entre ilustraciones y texto, a partir de los conectores (flechas, líneas, etc.) utilizados en un esquema. • Reconocer información gráfica y textual en esquemas, con ayuda del profesor. <ul style="list-style-type: none"> - Participar en la lectura de palabras utilizadas para nombrar las partes de una ilustración. - Aclarar el significado de palabras nuevas para ampliar el vocabulario, a partir de pistas contextuales, el uso de un diccionario bilingüe y/o la ayuda del profesor. - Reconocer, al escuchar, los nombres de partes de la ilustración. - Deletrear los nombres de partes y practicar su pronunciación. - Comparar semejanzas y diferencias de nombres con la lengua materna. • Localizar información en esquemas. <ul style="list-style-type: none"> - Ubicar partes de una ilustración a partir de su nombre. - Reconocer información visual y escrita relacionada por conectores. • Observar escritura convencional de palabras en esquemas, con apoyo del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiedades y tipos de textos orales y escritos <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de esquemas: título, ilustraciones y palabras. - Componentes textuales: título y palabras. - Componentes gráficos: ilustraciones y conectores. - Propósito y destinatario de los esquemas ilustrados. • Aspectos fónicos, sintácticos y semánticos de los textos <ul style="list-style-type: none"> - Repertorio de palabras propio de la práctica del lenguaje. - Sustantivos. - Pronombres: demostrativos (this, that, these, those). - Adverbios (here, there, etc.). - Comparación de sonidos entre palabras propias de lengua materna y lengua extranjera. • Ortografía <ul style="list-style-type: none"> - Composición de palabras. - Escritura convencional de palabras. - Mayúsculas y minúsculas
Ser con el lenguaje	
<ul style="list-style-type: none"> - Función social de esquemas ilustrados. - La lengua como medio para describir objetos y seres. - Respeto a las propuestas de otros. 	
Producto: Esquema	
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir entre los equipos las acciones para elaborar un esquema propio a partir de un modelo: <ul style="list-style-type: none"> - Reescribir los nombres de las partes de la ilustración de un esquema previamente explorado. - Escribir un título que se relacione con la información visual y escrita del esquema. - Establecer el tipo de conectores (flechas, líneas, etc.) que se usarán y determinar el número que se requiere. - Copiar o calcar la ilustración del esquema. - Revisar que la escritura de los nombres esté completa y no presente supresiones, reemplazos ni alteraciones de letras. - Corroborar que se tengan tantos nombres escritos como partes de la ilustración que se quieran resaltar. - Colocar los conectores en el lugar y dirección que les corresponde dentro del esquema. - Incluir los nombres de las partes señaladas de la ilustración. • Presentar el esquema a otros grupos y colocarlo, después, en un lugar visible dentro del aula. 	

Figura 7. Componentes de bloque

8. Consideraciones didácticas

Desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, el desarrollo del trabajo en el aula implica llevar a cabo tareas o proyectos que fomenten la reflexión tanto de los aspectos formales de la lengua como de los usos que le dan sentido, y requiere que el profesor tome en cuenta consideraciones didácticas como las siguientes:

a) Concebir al estudiante como un agente activo en la construcción del aprendizaje, lo que conlleva que, a partir de sus propios conocimientos y experiencias, pueda:

- Participar como usuario del lenguaje y como aprendiz del mismo, en actividades de comunicación reales o cercanas a su realidad.
- Desarrollar sus propias ideas e interrogantes sobre el vínculo entre los aspectos lingüísticos y las funciones comunicativas del lenguaje a partir del análisis del uso que le dan tanto los alumnos como las personas que lo rodean en los diferentes ambientes sociales en los que participan.
- Tomar decisiones, asumir responsabilidades y dar su opinión sobre las actividades relacionadas con el uso y análisis del inglés y con la elaboración de los productos desarrollados en los diversos ambientes sociales de aprendizaje a lo largo de los cinco bloques que conforman cada uno de los grados de los cuatro ciclos del PNIEB.

b) Concebir a la enseñanza como un proceso capaz de provocar el uso (sentido) y la reflexión (forma) del lenguaje a través de situaciones o tareas concretas de comunicación que desafíen al estudiante, es decir, que impliquen:

- Desarrollar, ampliar y poner en juego los conocimientos y las estrategias necesarias para responder exitosamente a diversas situaciones comunicativas.
- Analizar sus propias prácticas comunicativas y las de las personas que los rodean para comprenderlas, explicarlas, interrogarlas, adecuarlas y corregirlas en función del ambiente social en el que se sitúan y de los propósitos que persiguen.
- Enfrentar situaciones de comunicación nuevas y desconocidas que posibiliten la resolución de problemas e interrogantes relacionados con el uso, la forma del lenguaje, las actitudes y las conductas adoptadas en las actividades específicas con el lenguaje.
- Hacer de las actividades con la lengua extranjera un trabajo cooperativo en el que los problemas de interacción oral y escrita se enfrenten a partir de la negociación, retroalimentación y análisis conjunto de conocimientos, estrategias y búsqueda de soluciones.

Es necesario también que el profesor defina junto con sus estudiantes las tareas (o proyectos) con las que cobrarán sentido y se abordarán los contenidos del programa, considerando los siguientes criterios:

- Partir de los conocimientos, experiencias e intereses que los estudiantes ya tienen y conocen sobre las prácticas del lenguaje tanto en su lengua materna como en el inglés.
- Seleccionar tareas reales o cercanas a la realidad que sean familiares a los estudiantes y les representen un reto en tanto que implican elaborar un producto, resolver un problema o alcanzar una meta.

- Considerar el grado de complejidad de los contenidos derivados de las actividades específicas con la lengua extranjera de manera que sean desafiantes para los estudiantes a la vez que viables y posibles.
- Garantizar que las tareas (o etapas del proyecto) se articulen en una secuencia cíclica y recurrente de manera que se asegure la posibilidad de trabajar más de una vez en los aspectos o temas de reflexión sobre el inglés y desde los tres ambientes sociales de aprendizaje.

Es conveniente tener en cuenta que no se trata de abordar los mismos contenidos una y otra vez, sino de establecer secuencias didácticas que permitan un tratamiento pertinente y adecuado con distintos niveles de profundidad y complejidad.

Características del docente de inglés

Para alcanzar con éxito los propósitos del PNIEB es necesario que los docentes sean competentes en las siguientes áreas:

- a) **Dominio del inglés.** En tanto se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, es el profesor quien funge como el principal, e incluso en ciertos contextos, como el único modelo de habla y escritura en esta lengua, en consecuencia debe ser un usuario de inglés competente y un agente crítico e informado de los aspectos relacionados con su análisis lingüístico.

- b) **Conocimiento relacionado con el desarrollo de estudiantes de distintas edades.** El docente debe tener un sólido conocimiento del desarrollo del niño y del adolescente para comprender sus necesidades, intereses y habilidades así como las dificultades a las que se enfrentan sus alumnos en los distintos momentos del proceso que implica aprender una lengua distinta a la materna.
- c) **Conocimiento relacionado con la didáctica de una lengua extranjera.** El profesor debe comprender tanto la esencia del objeto de estudio (prácticas y actividades sociales del y con el inglés) como los “saberes”, “haceres” y “valores” que de éste se derivan, de manera que esté en posibilidad de adoptar estrategias didácticas acordes con su naturaleza y con el enfoque social y cultural que posibilita prácticas educativas tales como:
- Modelar a los estudiantes las estrategias que utiliza un hablante del inglés en diversas prácticas sociales de comunicación oral y escrita a fin de evidenciar las opciones y decisiones que deberán tomar para participar con éxito en estas prácticas sociales.
 - Facilitar y promover actitudes reflexión y análisis en los estudiantes, a través de la formulación de preguntas o problemas que provoquen su atención e interés por los usos, funciones y aspectos lingüísticos del inglés, y por las semejanzas y diferencia entre éste y su lengua materna.
 - Planear actividades que preserven las funciones sociales del inglés y posibiliten la distribución, secuenciación y articulación de los contenidos programáticos, así como múltiples oportunidades para participar en éstas.

- Decidir el producto que se obtendrá a partir del tratamiento didáctico de los contenidos de cada práctica específica del lenguaje con la finalidad de garantizar el trabajo tanto con los usos y funciones sociales de la comunicación como con los aspectos que posibilitan presentarlo y socializarlo formalmente.
- Elegir, o en su caso elaborar, recursos impresos y multimedia que garanticen el contacto permanente con diversos modelos y estilos del uso del inglés.
- Organizar y crear ambientes sociales de aprendizaje que fomenten y garanticen la interacción permanente con textos orales y escritos a través de la elaboración de materiales en inglés y la distribución y uso del espacio físico del aula.
- Generar y promover interacciones orales y escritas que posibiliten al estudiante tomar conciencia de las consecuencias e impacto que tiene la manera en como se utiliza el lenguaje.
- Construir una atmósfera de respeto en la que los estudiantes sientan suficiente confianza y seguridad para practicar y usar el inglés sin temor a ser criticados por sus compañeros o por el docente.

9. Evaluación

La evaluación del aprendizaje debe ser entendida como un conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el rendimiento de los estudiantes con la finalidad de intervenir en distintos momentos (antes, durante y después) de los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar si las situaciones didácticas, la organización del trabajo en el aula, el uso de los materiales y el tipo de ayuda o guía proporcionada se dirigen al logro de los objetivos.

Por lo tanto, la evaluación no debe definirse ni establecerse a partir sólo de los niveles de logro establecidos para los ciclos 2, 3 y 4, sino sobretodo tomando como base de los propósitos de enseñanza, las prácticas y actividades sociales y comunicativas del inglés y los contenidos programáticos.

Desde esta perspectiva, la evaluación tiene como funciones principales tanto ayudar al estudiante a identificar lo que ha aprendido en un periodo determinado y aquello en lo que aún necesita trabajar, como auxiliar al profesor a revisar y analizar su práctica, de manera que esté en condiciones de reconsiderar, tomar decisiones, hacer innovaciones y, en general, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

La evaluación es un elemento central de los programas de estudio en tanto tiene el poder de impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en sus resultados. En otras palabras, aquello que se evalúa se convierte en el centro de atención del maestro, los estudiantes y los padres de familia, a la vez que impacta en las formas de interacción entre los estudiantes y entre éstos y el profesor dentro del salón de clases.

Por esta razón es necesario que la evaluación incluya:

- ⇒ el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las tareas o actividades programadas;
- ⇒ el avance que logran con relación a su propio punto de partida y a los productos derivados de las actividades específicas con el inglés situadas en los distintos ambientes sociales.

Conviene destacar que no se pretende que los estudiantes obtengan productos de lenguaje propios de un profesional o hablante nativo del inglés, sino que integren progresivamente los recursos lingüísticos y editoriales de los diversos portadores textuales para satisfacer propósitos comunicativos. Se trata de crear oportunidades para que los estudiantes puedan comparar sus productos con los de circulación social escolar y extraescolar de manera que, con el apoyo y guía del docente, amplíen su conocimiento y uso del inglés.

De esta forma, la evaluación debe cumplir con la función de proporcionar información sobre el grado de avance que cada estudiante obtiene en las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual permite al profesor asignar calificaciones y ayuda a los estudiantes a identificar lo que aprendieron al término de un periodo de tiempo (bloque, semestre, año y ciclo), constituyéndose así en un proceso continuo y permanente, y no en un evento aislado que ocurre al final de un periodo de enseñanza. Algunas de las modalidades que pueden utilizarse para la recopilación de información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y su desempeño en el trabajo dentro del aula son:

a) La autoevaluación y la evaluación entre pares (coevaluación) consiste en que los estudiantes valoren su propio desempeño y el de sus compañeros a partir de criterios previa y claramente acordados.

b) Los portafolios (carpeta o expediente) que corresponden a un proceso de recolección de evidencias de aprendizaje. El profesor y los estudiantes integran en un expediente o carpeta los productos derivados de diversas tareas desarrolladas a lo largo de un periodo determinado. Para un adecuado uso del portafolio es necesario que el control y la responsabilidad de lo que se incorpora en los portafolios sean compartidos, es decir, correspondan tanto al profesor como a los estudiantes.

El PNIEB sostiene que en la medida en que se varíen las maneras de recopilar información sobre el aprendizaje, se podrá tener una visión más clara de los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, una evaluación más justa.

La evaluación de la enseñanza

La evaluación es fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que con la evaluación del aprendizaje, los profesores pueden recopilar información sobre su práctica educativa de diversas fuentes, por ejemplo:

a) Pueden recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes de manera más o menos estructurada desde la observación directa de sus reacciones y rendimiento, la entrevista y los cuestionarios formales aplicados a

distintos actores de la comunidad escolar (por ejemplo, padres de familia o compañeros maestros) hasta charlas informales.

b) Pueden obtener información a través de la reflexión personal sobre su práctica, de preferencia de manera estructurada con el fin de enfocarse en áreas específicas, por ejemplo: grabar una sesión, anotar los detalles de una clase o registrar a manera de diario el trabajo realizado.

c) Pueden recibir retroalimentación por parte de otros docentes dispuestos a observar algunas sesiones y compartir una retroalimentación respetuosa y honesta. Un elemento importante de este proceso es llegar a acuerdos sobre los aspectos que requieren atención antes de que la observación se lleve a cabo y tener un claro objetivo de la misma.

Evaluar la práctica educativa permite incrementar la calidad de la enseñanza en beneficio de los estudiantes e impactar positivamente en el desarrollo personal y profesional del docente.

10. Materiales didácticos

Los materiales didácticos tienen un papel altamente significativo en este programa porque, como se habrá podido inferir de la caracterización y definición de los componentes de los programas de estudio de la asignatura, la calidad y el tipo de materiales (sean impresos o multimedia) con los que trabajarán los estudiantes tendrán gran influencia sobre su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En tanto las prácticas y actividades sociales del y con el lenguaje constituyen los referentes centrales del PNIEB, se espera que los textos y materiales utilizados sean auténticos, por ejemplo, etiquetas comerciales, cartas, diálogos, indicaciones, rimas, etcétera. Sin embargo, también es cierto que los profesores no siempre tienen acceso a estos materiales o textos en inglés, en consecuencia es fundamental que aquellos (en particular los textos orales y escritos) diseñados con propósitos didácticos reflejen las características de los utilizados de la vida real, es decir: que tengan un propósito social y comunicativo claro, que estén contextualizados y que respondan a modelos de lenguaje auténticos.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen numerosas oportunidades para interactuar con textos orales y escritos en inglés. Resulta pertinente fomentar su uso y aprovechamiento efectivo permitiendo nuevas formas de apropiación del conocimiento. Conviene aclarar que las TIC no se limitan a las herramientas relacionadas con la computación, sino que incluyen medios como la radio, la televisión y el video.

Las TIC resultan de gran ayuda para estimular las actividades específicas con el inglés y, en ciertos casos, son proclives a fomentar prácticas sociales del lenguaje, como escribir y grabar textos, buscar información en acervos electrónicos, escuchar a hablantes nativos del inglés en una conversación o canción, entre otras. Por lo tanto se recomienda que, en la medida de lo posible, se haga uso frecuente de estas herramientas.

Por último, conviene recordar que la autenticidad de las tareas es tan importante como la autenticidad de los materiales orales y escritos. Si los estudiantes han de ser participantes exitosos de las prácticas sociales del lenguaje, es fundamental que se involucren en tareas que reflejen el mundo real.

Documento interno de trabajo

11. Bibliografía

- Airassian, P. (2000), *Assessment in the Classroom. A concise Approach*, Boston, McGrawHill.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cassany, D. (2002), *La cocina de la escritura*, México, SEP/Anagrama.
- Cots, J.M., L. Armengol et. al. (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Graó.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- Department for Education and Employment y Qualifications and Curriculum Authority (1999), *English. The National Curriculum for England. Key Stages 1-4*, Londres.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Education Department of Western Australia (1997), *First Steps series*, Melbourne: Longman.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa (LEA)
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.

- Gómez Palacio, M. (1995), *La producción de textos en la escuela*, México, SEP/Norma.
- Goody, J. (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1988), "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en J. Cook-Gumperz (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Madrid/Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Educational Limited.
- Kaufman, A.M. y M. Ventura (1992), *Organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lerner, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP/FCE.
- Lomas, C. (1999), *El aprendizaje en la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2 vols, Barcelona, Paidós.
 - Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005), *Statements of Learning for English*, Carlton, Curriculum Corporation.
 - Ministerio de Educación y Ciencia (2006), *Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006, España.
 - (2007), *Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, España.
 - (2007), *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, España.

- Mitchell, R. and F. Myles (1998), *Second Language Learning Theories*, Londres, Arnold Publishers.
- Moon, J. (2000), *Children Learning English*, Oxford, Macmillan Publishers Limited.
- Nemirovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Barcelona, Paidós.
- Newport, E.L. (2002), "Critical periods in language development", en L. Nadel (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, Londres, Macmillan Publishers Limited.
- Pérez Esteve P. y F. Zayas (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pinter, A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
 - (2004), *Educación básica. Programas de educación preescolar 2004*. México.
 - (2006), *Educación básica. Plan de estudio para la educación secundaria 2006*. México.
 - (2006), *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México.
 - (2006), *Educación básica. Secundaria. Lengua extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006*. México.
 - (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Español*. México
 - (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Lengua extranjera. Inglés*. México
 - (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
 - (2008), *Educación básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. México.
 - (2008), *Educación básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Primer grado Etapa de prueba*. México.
 - (2008), *Educación básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Segundo*

grado. Etapa de prueba. México.

- (2008), *Parámetros curriculares. Lengua indígena. Educación básica. Primaria indígena. México*
- Stone Wiske, M. (comp.) (1997), *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*, San Francisco, Josey Bass Publishers.
- Texas Education Agency (2008), *Texas Essential Knowledge and Skills for Spanish Language Arts and Reading and English as a Second Language*, Austin.
- Teberosky, A. (1988), "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- Williams, M. y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press
- Zabala, A. y Arnaud (2008) *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó, Barcelona.

Páginas de Internet

British Council (2000), *Worldwide survey of primary ELT* [en línea] disponible en: <http://britishcouncil.org/english/eyl/index.htm> (Consultado en mayo, 2008).

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OCDE (2008), *Neuromyths* [en línea] disponible en: http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_35845581_33829892_1_1_1_1,00.html (Consultado en abril, 2008).

COE (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages* [en línea] disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Consultado en octubre, 2009).

European Commission. (2006), "The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to very Young Learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study: Edelenbos, P., R. Johnstone y A. Kubanek" [en línea] disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_en.htm (Consultado en julio, 2008).

— *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* 2002. Madrid, Instituto Cervantes/Anaya/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Consultado en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

— University of Cambridge. ESOL Examinations (2007), *Cambridge Young Learners English Tests. Starters. Movers. Flyers. Handbook for Teachers* [en línea] disponible en: <http://CambridgeESOL.org/YoungLearners> (Consultado en septiembre, 2007).

— (2009), *Key English Test for Schools. Handbook for Teachers* [en línea] disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/ket-schools.html> (Consultado en octubre, 2009).

— (2009), *Preliminary English Test for Schools. Handbook for Teachers* [en línea] disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/pet-schools.html> (Consultado en octubre, 2009).