



La Plata, 30 de noviembre de 2020

A las Sras. y Sres. Jefes Regionales
A las Sras. y Sres. Jefes Distritales
A las Sras. y Sres. Inspectores de Educación Primaria
A los Equipos Directivos
A las y los Maestros de Segunda Lengua

De nuestra mayor consideración:

Les hacemos llegar el Documento N° 10/2020 elaborado colaborativamente entre maestras y maestros de Inglés representantes de las diversas Regiones de nuestra Provincia y equipos de la Dirección Provincial de Educación Primaria.

Se recogen en él experiencias compartidas por las y los docentes a cargo de la enseñanza de una segunda lengua y se desarrollan algunas sugerencias para convocarlas y convocarlos a participar - desde su rol - en la intensificación de la enseñanza junto a las y los maestros a cargo de los diversos años de la escolaridad a lo largo del ciclo escolar 2021, ciclo en que todas las escuelas recibirán estudiantes con acercamientos muy dispares a los esperados para cada año escolar.

Les rogamos que hagan llegar el Documento a las Escuelas y, particularmente, a las y los maestros de Segunda Lengua.

Los saludamos con el afecto de siempre,

Dirección Provincial de Educación Primaria





LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑAS Y NIÑOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

PRESENTACIÓN

A lo largo de los meses de julio y agosto de 2020, la Dirección Provincial de Educación Primaria convocó a **Encuentros de Maestros y Maestras de Inglés**; en ellos participaron representantes de las diferentes regiones de nuestra Provincia con el propósito de dialogar entre docentes sobre, en este caso, la enseñanza de una segunda lengua. A lo largo de esos encuentros, las y los docentes intercambiaron y discutieron con el equipo curricular de Inglés de esta Dirección, con miembros del equipo de Prácticas del Lenguaje y, principalmente, entre ellos, agrupándose para compartir experiencias de enseñanza.

El presente Documento N°10/2020 recoge parte de las propuestas, las ideas y las sugerencias que surgieron en intercambios entre todas y todos y una síntesis de los relatos didácticos producidos en pequeños grupos.

Esta Dirección Provincial espera que las y los maestros de Inglés reencuentren aquí parte de su propia experiencia y algunas ideas para ampliar sus propuestas en las aulas. Seguiremos convocando a nuevos grupos para continuar esta reflexión compartida de la enseñanza del Inglés en la escuela primaria bonaerense. Nuestro propósito, como el de cada maestra y maestro de nuestras escuelas, es que las chicas y los chicos egresen del nivel con la posibilidad de sentirse aptos para entender y expresarse en su segunda lengua y, principalmente, para seguir aprendiéndola.

Agradecemos el trabajo y dedicación de todas y todos los participantes de los encuentros:

Bustamante, Fernanda; Sam Vanegas, César; Longo, Rosana; Alcaín, Marisol; Benítez, Viviana; Scerbo, Analía; Providenza, Laura; Fridman, Valeria; Corso, Rita; Carreras, Cecilia; Ledesma, Carla; Ferreira Sauer, Cinthia; Trimarco, Eliana; Santos, Noelia; Pertossi, Albana; Belleze, Gabriela; Arregui, Agustina; Henriques, Liliana; Riopedre, Ma. Laura; Hernandez, Rocío; Ochandío, Ignacia; Arias, Ma. del Carmen; Alemany, Gabriela; Gómez Mengui, Gabriela; Giménez, Verónica; Giménez, Norma; Recanati, Natalia; Arrieta, Victoria; Odrozola, Manuela; Goicoechea, Marcela; Olarieta, Ma. Victoria; Gualini, Maida; Harrison, Lorenzo; Cravero, Caterina; Berenstein, Fabiana; Igounet, Paula; La Palma, Irene; Zapata, Lucía; Lettieri, J. Pablo; Cabral, Inés; Marabini, Florencia; Vera, Vanesa; Labiunda, Leda; Toledo, Ma. Emilia; Rugeri, Lorena; Nogueira, Natalia; Azcarate, Natalia; García Luna, Ma. Soledad; Gherzi, Florencia; Marchionni, Mariana; Galliani, Silvia; Torres, Mabel; Riomayor, Bibiana; González, Ma. del Carmen; Luna, Lina; Gutierrez, Cecilia; Scolari, Gloria; Loza, Marta; Gauna, Silvina; Barrera, Graciela; Ulrich, Myriam; Mastroianni, Lorena; Falconnat, Ileana; Molina, Valeria; Brito, Daniela; Mancilla, Adriana; Suarez, Marisa; Gordillo, Anabela; Movillo, Marynes; Rodríguez Olivieri, Alicia; De Agustini, Ma. Daniela; Baigorria, Leticia; Tagliaferro, Patricia; Bickart, Yanina.





La coordinación estuvo a cargo de Patricia Guzmán, Yamila Loscar y Florencia Morales (Equipo Curricular de Inglés) y de Gladys Bravo y Guillermina Lanz (Asesoras de esta Dirección)

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

La enseñanza de Inglés en la escuela primaria se integra con otros conjuntos de saberes fundamentales como el acceso a la cultura letrada a través de la lectura, la escritura y la formación de lectores y da la oportunidad de sostener instancias de reflexión sobre el lenguaje si las y los docentes –del grado y de Inglés- logran definir paralelamente espacios didácticos en los que se reconozcan estructuras similares y diferentes entre la lengua materna y la lengua extranjera.

A su vez, contribuye a los procesos de construcción de las identidades socioculturales de niños y niñas y a su formación ciudadana. Estos principios de la educación enmarcan la actividad diaria en las aulas y se reflejan en el recorrido de las situaciones didácticas que allí se plantean.

La lectura compartida, las escrituras cotidianas y las situaciones habituales de comprensión y producción oral son momentos valiosos para escribir, leer, escuchar y hablar de modo genuino y con pleno sentido en una lengua extranjera al tiempo que ofrecemos variadas y reiteradas oportunidades para su uso, condición necesaria para la adquisición. Esto quiere decir que la sola exposición a situaciones significativas y relevantes en el idioma- aunque imprescindibles- no son suficientes, sino que es necesario brindar numerosas oportunidades para la interacción -guiadas por la intervención docente- en las que se retomen “modos de expresar” ideas similares en diversos contextos.

Por ser hablantes de su lengua materna, las y los niños llegan al aula de lengua extranjera con la intuición lingüística de buscar sentido, interpretar situaciones y comprender frases y/o palabras en inglés, sin necesidad de saber los significados individuales de los intercambios. Saben, por su experiencia, que al participar de un evento discursivo uno escucha, habla, lee y escribe con un propósito, en contexto y con un interlocutor particular. Este uso creativo -aunque aún limitado- de la lengua extranjera es una característica del aprendizaje en los chicos y chicas en esta edad escolar que los lleva a aprender con naturalidad y a encontrar placer en descubrir, imaginar, cantar, hablar, entre otras actividades. Los niños y niñas van construyendo y reconstruyendo los sentidos de la lengua al pasar de las primeras aproximaciones lingüísticas hacia usos cada vez más convencionales.





1. Mediación e intervenciones docentes en la construcción y en el desarrollo de la lengua extranjera

En nuestra clase, donde muchos niños y niñas tienen la primera oportunidad de comunicarse en inglés, es fundamental que les brindemos un entorno seguro para involucrarse activamente. A partir de distintas formas de andamiaje, ofreceremos oportunidades para que las y los alumnos participen en inglés de distintas maneras. Ahora bien, la lengua que usemos en el aula de inglés de la escuela primaria será distinta a la que utilizamos en lengua materna. Es importante que *planifiquemos* el uso de la lengua extranjera para enseñarla, ya que es nuestro primer insumo didáctico. Lo que digamos en el aula debería resultar **comprensible**, con expresiones insertadas en contextos significativos que enriquezcan las oportunidades de entender y el deseo de expresarse. Aprender y apropiarse de un repertorio básico de la nueva lengua les permite a los chicos y chicas atreverse a hablar, intercalando lo que van aprendiendo con cualquier otra forma de completar lo que quieren decir en un contexto donde “se permite” hacerlo *como se pueda*. La predisposición a expresarse es condición para la adquisición: aprendemos a hablar, hablando.

1.1 Situaciones habituales: rutinas y formatos

En el aula transcurren numerosas situaciones habituales que pueden adaptarse lingüísticamente en todos los ciclos para proveer instancias comprensibles de uso genuino para la lectura, la escritura y la oralidad en lengua extranjera. Son, entre otras, los inicios y cierre de clase, la asignación y organización de tareas, los momentos de lectura compartida, las listas de lectura, las actividades y juegos recurrentes, los calendarios, saludos y tarjetas de cumpleaños. En un proceso de adquisición que ocurre a lo largo de los ciclos lectivos, los chicos y chicas van participando cada vez más activamente de estas prácticas conocidas de lectura, escritura y oralidad, e incluso pueden estar en condiciones de iniciarlos con las indicaciones y andamiajes orales/visuales que les permitan ir apropiándose de los sentidos y formas para expresarlos. De esta manera, adquieren progresivamente modos de hacer y decir comprensibles en la lengua extranjera que, poco a poco, van a ir produciendo por sí mismos.

Si es viable organizativamente, los chicos y chicas más grandes pueden colaborar en las clases de los más pequeños participando de algunos momentos habituales. Para que algo de





esto se produzca, un factor clave es la planificación docente para sostener la continuidad con acciones a mediano y largo plazo. En escuelas donde haya más de un maestro o maestra de Inglés, pueden planificarse en conjunto modos similares de abordar ciertas situaciones habituales o de retomar y complejizar sobre el modo en que el o la maestra de años anteriores lo haya hecho. Si han tenido una trayectoria escolar que lo permita, en 6to año deberíamos poder presenciar una clase de Inglés iniciada por los propios alumnos y alumnas desplegando- por ejemplo- el saludo inicial, la fecha y el estado del tiempo y una breve lectura del mes (poema, haiku, trabalenguas, canciones infantiles y de ronda, diálogos muy conocidos de cuentos tradicionales que todas y todos los niños pequeños conocen). En este proceso planificado de adquisición, es indispensable ofrecer un ambiente alfabetizador a través de variados apoyos visuales de cartelería, recortes, *flashcards*, apuntes de cuadernos y carpetas que los chicos y chicas conocen y a los que aprenden a recurrir de forma autónoma para participar con toda la clase, en grupos grandes y pequeños, en pares o individualmente. La adecuación comprensible de la lengua a poner en uso es una tarea importante a realizar a través de la planificación. ¿Cuáles son las actividades frecuentes que elegiremos? ¿Cuáles son las expresiones, frases y vocabulario apropiados para esa situación y el grupo? ¿Qué apoyo visual -escrito y gestual- es útil y recordable? ¿Pueden las y los alumnos colaborar con la cartelería? ¿Cómo se organizará esta información en el cuaderno de clase? Estas son algunas de las cuestiones que pueden plantearse en la planificación de los procedimientos del aula.

Tomemos el calendario de cumpleaños, habitualmente disponible en el aula. Imaginemos que la maestra de Inglés, cada primer viernes del mes (*First Friday Birthday Special*, como decide llamarlo) tiene la siguiente rutina con los y las alumnas:

T: *Ok, class. Today, It's first Friday of the month. It's ...* (señala el calendario y despliega cartelería/afiche realizado por los alumnos.)

Ch: *... Birthday Special!*

T: *That's right!* (marca con pulgares arriba)

Ok, Let's see ... Who's got a birthday this month? (pensativa)

Ch: *Lionel.*

T: *That's great! When is Lionel's birthday?*

Ch: (Leyendo calendario y frases del afiche) *November 12th.*

T: *That's right! Let's write a birthday card for Lionel.*

(Escriben cada mes para los cumpleaños, guardan un modelo en la carpeta al que recurren).





Las situaciones habituales plantean el desafío de ser transformadas en momentos de enseñanza, es decir, de adaptarlas didácticamente a los modos de aprender y de usar un idioma extranjero. Consideremos el uso de las listas de lecturas en inglés, un recurso habitual en español. No son sólo un apoyo escrito a la memoria del aula sino un recurso de frases, palabras e ideas disponibles para leer, escribir e interpretar en contextos nuevos. Si planificamos lecturas por autor/ilustrador, al final de su recorrido con la clase podríamos obtener una interesante lista como la que sigue: *The Very Hungry Caterpillar*, *The Greedy Python*, *The OK Book*, *The Mixed-up Chameleon*, *Where the Wild Things are*, *The Very Quiet Cricket*, *The Colour Monster*, *We're Going on a Bear Hunt*, etc. Esos títulos pueden ser de apoyo para interpretar o proponer otros, para recuperar momentos de la historia o de los personajes –principalmente en intercambios orales pero también en la cartelería y en el cuaderno de clase buscando recursos para evitar situaciones extensas de copia- para reutilizar los adjetivos con los que pueden describir personajes de otros cuentos o derivar en otras palabras (*hunger*, *greed*, *alone*, *quietness*). Una vez más, el trabajo colaborativo entre docentes es de vital importancia para que el trabajo de años anteriores sea retomado en los siguientes o, mejor aún, que la planificación a lo largo de los ciclos incluya formas de abordar algunas situaciones habituales en conjunto estableciendo continuidades entre años.

Otra situación cotidiana de clase son las instrucciones, que se incluyen en lo tradicionalmente denominado “lengua del aula” (*classroom language*). Los pedidos amables, las consignas y las instrucciones en la lengua extranjera ocurren en su situación de uso y suelen ser una motivación para nuestros y nuestras estudiantes cuando sienten que pueden hacer sus intervenciones en inglés, si los incluimos en el ambiente alfabetizador de nuestra clase. En el contexto escolar, las y los niños comprenden el significado de frases lexicales asociadas a prácticas específicas. Por ejemplo, una frase del docente como “*Can you close the door, ¿please?*” acompañada por un gesto será suficiente para que se entienda que se debe cerrar la puerta. Su uso frecuente permitirá que cada vez se necesite menos el gesto y la lengua sola sea suficiente para comunicar un mensaje.

A su vez, dichas frases proveen **formatos modulares** que son útiles en otros contextos y que le permitirán gradualmente a las y los niños iniciar su propio discurso. También comprenderán que la *práctica del lenguaje* involucrada en el tramo de lengua “*Can you close the door, ¿please?*” es un pedido, por lo que a medida que adquieran más recursos lingüísticos, podrán formular los pedidos que necesiten como “*Can you repeat that, ¿please?*” o “*Can you step*





aside, ¿please?". Estas prácticas habituales son las que les darán a las y los alumnos la confianza y seguridad para comunicarse en inglés en su clase, y al verse ellos mismos como **interlocutores**, tendrán los elementos y la motivación para seguir aprendiendo la lengua extranjera, ya que percibirán las instancias de uso como *genuinas*.

1.2 El rol de la lengua materna

Por años se sostuvo que la lengua materna interfiere en el aprendizaje de la lengua extranjera y viceversa. Sin embargo, en las últimas décadas, las investigaciones han establecido que las nuevas prácticas del lenguaje emergen en interrelación con prácticas del lenguaje ya adquiridas. Dos lenguas que coexisten en el proceso de adquisición y aprendizaje se complementan de tal forma que el desarrollo cognoscitivo en ambas se da paralelamente. Las estrategias que se desarrollan en una u otra lengua se transfieren constantemente y favorecen la construcción de nuevos aprendizajes. Entonces, aprender una lengua extranjera contribuye a mejorar las capacidades lingüísticas de niños y niñas también en la lengua materna, amplía su universo de significaciones, su accionar al hablar, escuchar, leer y escribir.

Es necesario crear oportunidades para que las y los niños utilicen la totalidad de su repertorio lingüístico y no solo parte de él. Alguien que sabe dos lenguas no adquirió una lengua separada de la otra, sino que es una persona con complejas prácticas culturales y de lenguaje, las cuales fluyen y cambian de función de acuerdo a una situación particular. Las y los niños integran los nuevos exponentes lingüísticos a su repertorio no sólo como lengua extranjera.

Tomemos por ejemplo el comienzo de esta clase en el contexto literario:

Una docente presenta el cuento que van a leer en 4to año. Muestra la cubierta con el nombre, el autor y la ilustración que acompaña (el cuento es *Jan's New Home* de Angela Shelf Medaris, ilustrado por Don Tate)

T: It's storytime, children! Are you ready?

Ch: Yes!.

T: First look at the cover. What can you see? Can you imagine what it is about?

Ch: Un camión, cajas, una parte de una casa, pasto.





Las y los niños están demostrando comprensión, si bien no han adquirido aún o no recuerdan los exponentes lingüísticos correspondientes. La docente repone esa falta reiterando en eco lo que dicen en inglés, contribuyendo al proceso de adquisición y sin interrumpir el flujo de la narración.

T: Yes! A truck, boxes, a part of a house, grass (mientras los señala)

Otra posibilidad es que la docente los incorpore en la descripción dentro del cuento para que las y los niños los repongan en su repertorio lingüístico.

Las y los docentes usamos el translenguaje¹ para permitir que las y los alumnos entiendan y aprendan. El translenguaje busca promover prácticas pedagógicas que consideren el bilingüismo como un recurso más que como un problema, integrando las sinergias de las lenguas en contacto en lugar de penalizar su uso simultáneo. El translenguaje les permite a las y los niños usar su lengua materna como un recurso lingüístico positivo que será una ventaja y les ayudará a desarrollar formas para negociar el significado y comunicarse en inglés. Como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Una niña de 4to año narra el cuento *The Very Hungry Caterpillar* de Eric Carle (trabajado por varias clases con la docente) con la ayuda de imágenes:

Ch:“On Monday the caterpillar comió one apple. On Tuesday the caterpillar comió two pears. On Wednesday the caterpillar comió three plums, etc.”

La docente ayudará a la niña a reponer “ate” por “comió” en el contexto de la narración para que lo incorpore a su repertorio lingüístico. Esta acción debe ser consciente cuando la planeamos como estrategia de andamiaje.

En otra tarea, un docente le pide a su clase que, en grupos, vean imágenes de un cuento (por ejemplo, *Caperucita Roja*, mayormente conocido por todos) y que discutan a qué cuento pertenecen, de qué momento del cuento se trata y la descripción de los personajes en lengua materna antes de trabajar el cuento en inglés. Cuando el cuento se vaya a compartir con toda la clase se hará en inglés, entonces, el docente repondrá el translenguaje que pudiera

¹ El concepto de “translenguaje” se define como el uso dinámico y funcional de las dos lenguas, materna y extranjera, para organizar y mediar los procesos mentales al entender, hablar, escribir, aprender. El “translenguar” concierne con la comunicación efectiva, la función del lenguaje más que la forma, la actividad cognoscitiva, además de la producción de lengua. (García & Li, 2014)





aparecer en los intercambios. Este uso pedagógico del translenguaje permite que las y los niños participen, inclusive aquellos que se hubieran quedado callados por no tener las palabras o estructuras “correctas”.

La lengua aparece como una forma de práctica social, dentro de un entramado que permite interpretar y situar el discurso y que ofrece un marco rico en oportunidades para su desarrollo. Hay que tener en cuenta que la traducción palabra por palabra o trabajar sólo con textos en la lengua materna no es translenguar, como tampoco lo es trabajar con material en lengua extranjera pero conducir toda la clase en lengua materna. En cambio, sí lo es permitir a las y los niños pensar la traducción de una palabra a la lengua materna si impide el entendimiento, o pedirle a un compañero que lo haga; también se considera dentro del translenguaje la oportunidad de recurrir a la lengua materna para decir algo si no lo puede expresar todavía en la lengua extranjera. Es nuestra tarea como docentes retomar ese concepto en lengua materna para expresarlo en inglés.

1.3 Tratamiento del error

Al generar contextos comunicativos genuinos, las niñas y los niños pueden “usar” la lengua para hacer algo, internalizar y hacer uso de frases habituales y hasta oraciones en inglés sin conocer el sistema lingüístico por completo, analizarlo o justificar sus elecciones. A través de la constante exposición a las prácticas de la lengua extranjera que optimicen sus capacidades para comunicarse en la lengua escrita y oral logran practicar el lenguaje.

Las y los docentes -empleando tareas pedagógicas significativas, contextualizadas y no ejercicios mecánicos y controlados- ofrecemos a nuestras y nuestros estudiantes la oportunidad de usar la lengua aprendida en la medida de sus posibilidades, para que se aproximen cada vez más a la lengua socialmente aceptada. Estas aproximaciones se denominan “interlengua²” y reflejan la evolución del proceso de adquisición de la lengua extranjera, todavía influido por la materna. La transferencia es esperable y debe ser parte del proceso de construcción del sistema de la lengua extranjera.

Si las y los docentes nos distanciamos del binomio correcto-incorrecto, y mucho más de la “penalización” del error, notaremos que las y los niños dispondrán progresivamente de recursos para comunicarse más eficazmente. A su vez, los errores que cometan nos permiten

² término acuñado por L. Selinker (1972).





conocer el estadio de adquisición en el cual nuestras y nuestros estudiantes se encuentran, lo que orientará nuestro diseño de tareas.

Consideremos este intercambio en una situación de clase con niñas y niños de 5º año: la docente muestra una lámina con animales para describir.

T: *Look at the fish. It has yellow stripes. What about the zebra?*

Ch: *It black stripes.*

T: *Yes, it HAS black stripes. Good! What about the tiger?*

Una manera de corregir el error es la reformulación por nuestra parte de la frase que contiene el error de una manera natural. De esta forma, el o la alumna repone lo correcto como parte del proceso de aprendizaje. Otra forma de recordar una expresión correcta es si las y los docentes la transformamos en una canción, o un poema con repeticiones. Por ejemplo, se puede convertir las siguientes estructuras lingüísticas en un rap/poema-trabalenguas para que toda la clase la repita:

Black stripes here, black stripes there ! A zebra **has** black stripes everywhere.
Black stripes here, black stripes there! A tiger **has** black stripes everywhere.

La repetición con sentido ayuda a las y los niños no sólo a recordar la forma correcta de decir algo sino también a aprender la estructura adecuada con el ritmo natural del idioma inglés.

2. Los contextos

Cuando hablamos, lo hacemos en un complejo entramado de contextos sociales, culturales y psicológicos. Un contexto significativo para niños y niñas es el que se relaciona con sus experiencias y su historia personal. Los contextos que se trabajan en el aula de inglés -el literario, el de la vida cotidiana y escolar y el de los contenidos escolares- proveen el marco para la realización de las distintas tareas pedagógicas que llevamos a clase. Dichas tareas atienden a los distintos modos de comunicación (oral, escrita o multimodal) al tiempo que vehiculizan distintas prácticas del lenguaje, activan campos semánticos específicos y propician la selección de géneros discursivos apropiados.

Los contextos de la vida cotidiana y escolar, es decir, los que se refieren a las y los niños, sus familias y el mundo que los rodea, abarcan campos semánticos como “mi escuela”, “mis amigos”, “mi familia y hogar”, “mi mascota”, “lenguas e identidades”, “gente y sus trabajos”, entre otros.





Los contextos de los contenidos escolares son los que aportan campos semánticos y conocimientos desde los contenidos curriculares que los niños y las niñas estudian en otras áreas, como por ejemplo “los sentidos”, “los medios de transporte” o “el cuidado del medio ambiente”. Un tema como los sentidos, el cuidado del agua o las tradiciones de comunidades y ancestros no solo aportará a las y los niños nuevo léxico en las áreas específicas, sino que también será una oportunidad para leer en inglés tipos textuales típicos de las ciencias, como la descripción y explicación de procesos. De esta forma, las y los alumnos pueden inferir secuencias textuales habituales de los géneros discursivos propios de otras materias, y reconocer tales secuencias más fácilmente a medida que leen nuevos textos.

Los contextos literarios están integrados por la literatura infantil en todos sus géneros. La poesía, los cuentos, las fábulas, entre otros, hacen uso de la imaginación y la fantasía, propios de las y los niños en la escuela primaria. Estos contextos atraen naturalmente a nuestros estudiantes, ya que despiertan su curiosidad e interés, a la vez que estimulan su imaginación. Los textos literarios son una fuente de lengua importante y exponen a las y los niños a instancias de usos naturales que crean un contexto significativo y memorable. A través de la escucha y narración de cuentos y poemas, las y los alumnos pueden mejorar su fluidez, entonación y pronunciación como también enriquecer su rango de expresión en lengua inglesa. Este contexto, además de tener peso propio, puede ser usado en forma transversal a los otros contextos. Por ejemplo, si tomamos un cuento como *Me on the map* (de Joan Sweeney) podemos considerar abordarlo, no sólo desde lo literario, sino también desde los contenidos escolares (ciencias sociales) ya que el texto presenta mapas, lugares cercanos y lejanos a los niños y conceptos de ciudad, pueblo y país.

La diversidad de géneros se enriquece, en la enseñanza del inglés, con la posibilidad de participar en representaciones teatrales y/o de la proyección de una película o un fragmento significativo de la misma y ensayar la dramatización de una escena dialogada. Por ejemplo, fragmentos dialogados de obras muy conocidas en lengua materna como el Mago de Oz, Mary Poppins, Pinocho. El ensayo enriquece la fluidez en inglés y también en la propia lengua materna.

3. Desarrollo de la clase de inglés: la tarea pedagógica

La tarea pedagógica organiza la planificación y la clase. A partir de una selección de tareas relevantes para cada año, los equipos docentes organizan la progresión de los contenidos discursivos, léxicos y gramaticales en su planificación, ofreciendo la mayor variedad de





situaciones para que las y los chicos participen en la lectura, escritura, escucha y habla en distintos contextos. En la clase, la tarea se despliega como un modo de trabajo que avanza gradualmente con distintos soportes para que los alumnos y alumnas logren completar las actividades propuestas. Podemos visualizarla como un ciclo de tres partes: las tareas de preparación (*preparation task*), centrales (*core task*) y de cierre (*follow up*), con un inicio y final bien claros. Se focaliza en las prácticas sociales discursivas en situaciones cotidianas y significativas con un propósito comunicativo y un destinatario particular. Por ejemplo: los chicos y chicas solicitan la membresía de la biblioteca, completan un formulario, hablan de sí mismos y de otros, de sus gustos y del mundo que los rodea, cantan, juegan, escuchan cuentos, leen recetas, escriben listas de lectura, entre muchas otras tareas. Los puntos gramaticales, las nociones y funciones del lenguaje están al servicio de la comunicación y se observan en la reflexión sobre el lenguaje que los y las docentes proponen. En una tarea pedagógica, la lengua se usa como un medio para hacer algo (*meaning focused tasks*).

Consideremos las partes de una tarea. En la **tarea de preparación**, las y los docentes exploramos el tema, indicamos palabras y frases útiles para la tarea central, hacemos que las recuerden y se las mostramos a través de imágenes, juegos cortos o incluso una canción. La **tarea central** contiene diferentes subfases: las y los niños pueden trabajar en parejas o grupos para resolver un problema y luego contar la resolución a toda la clase; pueden hacer una encuesta o un proyecto. Además de hablar, escuchar, leer y escribir, las y los niños pueden imitar, representar, dibujar, recortar y hacer manualidades. Las **tareas de cierre** se centralizan en la reflexión sobre la lengua y en su estudio contextualizado: es allí donde las y los niños ponen en uso y explican lo que han aprendido.

Las tareas pueden tener distinto tipo de complejidad que dependerá tanto de las características inherentes a las mismas como de la familiaridad de los estudiantes con ellas y de la naturaleza de la exposición a la lengua (*input*). También pueden resultar complejas por el tipo de operaciones de pensamiento involucradas en la compleción y el resultado final que se requiere. Al diseñar o seleccionar tareas, debemos analizar cuáles de sus características representan dificultades específicas y si es necesario adaptarlas para que las y los niños puedan participar mejor.

3.1 Tareas pedagógicas en acción³

³ Las siguientes propuestas fueron realizadas colaborativamente por docentes de distintas regiones de la provincia en el marco del Encuentro de Maestros y Maestras de Inglés durante los meses de julio y agosto 2020. Agradecemos el trabajo y dedicación de todas y todos los participantes de los encuentros.





El contexto literario

Un grupo de docentes de escuelas rurales unitarias propone la lectura del cuento *Jan's New Home* para trabajar con pluriaño de 4° a 6°. Eligen este cuento por varias razones, entre ellas, porque aborda el tema de vivir en el campo o la ciudad a través de la experiencia de mudanza de la protagonista - experiencia cercana a sus estudiantes- y, por otro lado, porque la historia permite la lectura compartida con toda la clase a la vez que tareas diversificadas para cada año.

En las tareas de preparación, la clase comienza explorando la portada y haciendo anticipaciones de lectura con todo el grupo a partir del título y las ilustraciones. Luego sigue la lectura interactiva, pausando para intervenir (*She packs her toys, her dresses, her socks... Can you find the box of toys? What's in the box? A doll?*), para anticipar (*What do you think? Her new home, will she like it?*) y para rimar palabras (*Boxes, boxes, here and there. Boxes, boxes everywhere; very tall towers, tall yellow flowers*). El paso siguiente es volver a contar la historia con las imágenes y con el texto para leer y ordenar. Mientras la clase realiza el recuento de la historia, se apuntan ideas y palabras claves en el pizarrón para ser utilizadas más tarde.

A partir de este momento, las tareas centrales se diversifican. Mientras 4° año identifica los elementos que Jan va a empacar en cada habitación de la casa (ropa, zapatos, juguetes, libros) y lo que encuentra y deja en cada lugar (*new/old house, new/old school, new/old friends*), 5° analiza en una línea de tiempo los cambios que la mudanza, el viaje y el nuevo lugar provocan en Jan (*First/ In the beginning, she's sad because she wants to stay in the country / some things will change; Then, she's tired of all the packing; In the end, she's happy because best things stay the same*). La propuesta para 6° año es leer el movimiento del campo a la ciudad a través de la historia y sus ilustraciones (*Jane moves from the country to city. Why? Imagine a good reason. What do you think she likes about the country? In the country, the family house is bigger and it has a big yard. You can see trees from the kitchen window. In the city, there are tall towers and buildings*). En pequeños grupos o pares, se analizan las ventajas, desventajas y puntos en común para Jan en uno y otro lugar. (*In the city/country, Jan can....; In both places, she.... In the city and in the country, she can go to school*).





En la tarea final o de cierre, se integra toda la clase jugando *Speaking Chair*. En una silla al frente, un alumno o alumna voluntario representará a Jan en un juego de rol. La clase le hará preguntas -previamente escritas por el grupo- sobre los temas elegidos: su viaje a la ciudad, su nueva escuela, sus viejos y nuevos amigos (*What's your favorite thing about ...?; Do you like your new...; Do you miss your old...?, etc*).

El contexto escolar




Un grupo de docentes de 6° año de escuelas de jornada simple decide trabajar un tema previamente desarrollado en la clase de Ciencias Sociales: los trabajos esenciales. Esta decisión está basada en la presunción de los conocimientos previos que los chicos y chicas ya tienen sobre el tema en su idioma y en la posibilidad de integrarlo con otro que es habitual en 6°: la descripción de hábitos y rutinas. En la tarea de preparación, proponen comenzar con un torbellino de ideas en relación a la frase *The COVID-19 pandemic*. Si surgen frases en español, las y los maestros reponen sus equivalentes en inglés. Finalizada la actividad, se hace un repaso oral de todas las frases (*por ejemplo: lockdown, essential workers, quarantine, 3Ws -wash your hands, watch your distance, wear a mask-, cases, swap sample, etc*) y se comienza con las tareas centrales. La primera, la lectura de varios titulares y bajadas de diario en inglés (*headlines, sub-headlines*) con la adaptación que se considere necesaria y recuperando saberes acerca de la noticia periodística. Por ejemplo: *ESSENTIAL WORKERS NEED BETTER MASKS: Getting N95-level protection to frontline essential workers requires urgent action; ARGENTINA'S GOVERNMENT APPROVES RETURN OF DOMESTIC FLIGHTS: Initially, services are limited to essential workers, exceptional circumstances and those needing medical treatment; ESSENTIAL WORKERS HOLD PROTESTS IN NATIONAL "STRIKE FOR BLACK LIVES": From Boston to San Francisco, essential workers in cities around the U.S. walked off their jobs and took to the streets Monday to demand racial and economic justice*. Luego de la lectura, los alumnos y alumnas analizan y sintetizan con palabras de los textos cuál es la noticia en cada caso y cómo se relaciona con los trabajadores esenciales.

La siguiente tarea central es un recorrido por una galería de fotoperiodismo sobre los trabajos esenciales con sus epígrafes (*captions*). Es interesante notar en esta actividad la centralidad de las imágenes y sus descripciones: no son meramente ilustrativas sino que es la forma de contar historias del fotoperiodismo (*photojournalism*) y tiene carácter documental, por lo que





puede ser importante detenerse para recorrerlas, describirlas y notar de qué forma se narra con imágenes y texto breve (aunque muchas veces poético o divertido además de informativo). Por ejemplo:

<p>Photos show the world's essential workers serving on the frontlines Their work was unappreciated before, but they're keeping society running during a crisis.</p>		
		
<p>Barcelona, Spain. During the lockdown, veterinarians only examine animals needing urgent treatment like 15-year-old cat Panterino.</p>	<p>São Paulo Food delivery personnel wait for their packages at a small market in the Copan building, the largest residential building in Latin America.</p>	<p>Nairobi, Kenya Night time is the province of essential workers: the fire brigade, ambulance drivers, security guards, and fumigation teams, like this one.</p>
<p>(fuente: https://www.nationalgeographic.com/history/2020/04/pictures-essential-workers-serving-world-front-lines-coronavirus/)</p>		

Las tareas de cierre sugeridas son dos. Una, la comparación de los distintos modos de informar en la noticia periodística (los primeros titulares, más impersonales y con ambición objetiva) y en el fotoperiodismo (personal, íntimo, divertido, reflexivo). Para esto, pueden exhibirse impresiones de los dos tipos de noticias trabajados y pensar una serie de frases y adjetivos para describir las similitudes y diferencias oportunamente marcadas (*Journalism uses the written word, Photojournalism uses powerful photos/images and short texts, etc*). Otra tarea final es invitar a los chicos y chicas a hacer fotoperiodismo: con sus celulares, fotografían a trabajadores y trabajadoras esenciales, escriben un epígrafe en inglés y lo publican en un medio digital de difusión: padlet, blog, sitio web de la escuela, etc.

5. Observaciones finales

La clase de inglés en la escuela primaria es para muchos niños y niñas la primera oportunidad de ponerse en contacto con la lengua extranjera. Las condiciones didácticas para la enseñanza, tales como el tiempo de exposición que las y los niños tendrán con la lengua como la cantidad de estudiantes con la que trabajamos, determinarán nuestros objetivos docentes. Enseñamos inglés para que nuestras alumnas y alumnos logren comprender y comunicar mensajes en la lengua extranjera, pero al mismo tiempo consideramos qué es





adecuado que nuestros estudiantes comprendan y comuniquen de acuerdo al contexto de enseñanza.

Trabajar en el aula de la escuela primaria implica que las y los docentes debemos asegurar diversas instancias de participación en la que todos nuestros alumnos y alumnas tengan un lugar para involucrarse. Como vimos, nuestra planificación de clase contemplará distintas situaciones didácticas que atiendan a las diferentes aproximaciones que puedan realizar las y los niños. Algunos hablarán en inglés más pronto, otros podrán escribirlo en sus carpetas aunque no participen frecuentemente de forma oral, mientras que otros reconocerán tramos de lengua y podrán involucrarse en juegos o actividades de correspondencia. No todos aprenderán de la misma forma ni al mismo tiempo, pero todos podrán hacer algo y sentirse parte de nuestra aula.

Cada clase de inglés es una nueva oportunidad para los niños y las niñas de apropiarse de la lengua extranjera. Es una instancia para seguir construyendo y revisando su interlengua, ya que en interacción con su docente y pares pueden poner a prueba sus hipótesis y así acomodar su actuación lingüística. Cada clase es también una nueva oportunidad para acercar a nuestros estudiantes a una nueva forma de conocimiento y a una manera distinta de aprender en la escuela. Nuestros alumnos y alumnas no sólo aprenderán nuestra materia, sino que incluso descubrirán un modo placentero de relacionarse con el conocimiento, con las ganas de aprender y con las formas de ser alumnos y alumnas.

Bibliografía:

Barboni, S. (ed) *Enseñanza de inglés e identidad nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. Ed al Margen. La Plata, 2011

Braun, Estela (comp.) *Hacia una didáctica del inglés para niños en escuelas primarias*. EdUNLPam, 2011

Cameron, L. *Teaching Languages to Young Learners*. C.U.P., 2001

Carle, Eric. *The Very Hungry Caterpillar*. Penguin Random House, 2011

Chapelle, C. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons, Ltd., 2018

Crystal, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th edition. Wiley-Blackwell, 2011

Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008





Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018

Dunn, Opal. *Introducing English to Young Children: Spoken Language*, Collins, UK, 2014

García, O. *El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos*. In D. Dumitrescu & G. Piña-Rosales (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, pp.353-373. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Español, 2013

García, O.; Wei, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014

Jaumont, F. *La revolución bilingüe. El futuro de la educación está en dos idiomas*. TBR books, NY, 2018

Kerwin Anthony Livingstone *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas*. LINCOM publishers, 2010

Kumaradivelu, B *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2008.

Material complementario 2. *Secuencias Didácticas .Inglés*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. 2018.

Shelf Medaris, Angela. *Jan's New Home*. Walker Books, USA, 1996.

Sweeney, Joan. *Me on the Map*. Random House, USA INC., 2018

Walqui, A. "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework" en *International Journal of Bilingual Education*, 2006.

Willis & Edwards (Ed.) *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, 2005.

