



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán



**Propuesta de actividades didácticas basadas en el Enfoque Orientado a la Acción para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” del tercer grado de primaria**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**PRESENTA:**

**NAVA LEYVA ERIKA YAZMÍN**

**ASESORA**

**MAESTRA LILIA ESTELA BRIONES JURADO**

**SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a Dios quien me dio la fortaleza para llegar hasta este momento, pues hubo muchos altibajos durante la realización de esta investigación.

Igualmente, agradezco a mi familia, quienes me han ayudado a crecer. Principalmente a mi esposo e hijo por su paciencia y amor en todas las noches de desvelo que necesité para la elaboración de este trabajo. También, agradezco a mis padres y hermanos por su apoyo y amor incondicional.

Además, doy gracias desde el fondo de mi corazón a mi asesora, Lilia Briones, por creer en mí y apoyarme incondicionalmente en cada paso hasta la conclusión de este proyecto. Agradezco infinitamente su amabilidad, paciencia y pasión por la investigación. Sobre todo, me siento agradecida por su compromiso con este proyecto, el cual requirió tiempo y esfuerzo.

*A debt of gratitude is owed to Teacher Researcher Nicola Townend for her kindness, patience and assistance to develop this project.*

*I am also grateful to Professor Researcher Enrica Piccardo and the members of the LINCDIRE Project for all the assistance provided.*

De igual manera, expreso mi agradecimiento a los profesores: Diana Bustos Vázquez, Dora Luz García Torres, Giovanna Cecilia Armenta Ortiz y Humberto Cárdenas Tarrasa, quienes participaron como síndos enriqueciendo este proyecto con su conocimiento y experiencia docente.

Asimismo, quiero agradecer a todos mis profesores de la Licenciatura por todas las experiencias compartidas, las cuales dejaron huella en mi memoria y en mi corazón.

También, agradezco a los profesores; Paulina Torres y Francisco Castillo por contribuir al desarrollo y mejoramiento de mi práctica docente al ser mis mentores en el Centro de Idiomas de la FES Acatlán.

Finalmente, agradezco a la UNAM por permitirme ser parte de esta licenciatura.

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÍNDICE .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>CAPÍTULO I. EL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA .</b>   | <b>10</b> |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....  | 10        |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN.....  | 13        |
| 1.3 MARCO CONTEXTUAL.....   | 15        |
| 1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....  | 16        |
| 1.5 HIPÓTESIS.....  | 17        |
| 1.6 OBJETIVO GENERAL.....   | 18        |
| 1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....   | 19        |
| 1.8 ESTUDIOS PREVIOS RELACIONADOS CON EL PNIEB Y CON EL PRONI.....  | 19        |
| 1.9 ANTECEDENTES: EL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA (PNIEB)...   | 22        |
| 1.10 PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS (PRONI) .....  | 25        |
| 1.11 MODELO EDUCATIVO APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL: LENGUA<br>EXTRANJERA INGLÉS. EDUCACIÓN BÁSICA..... | 26        |
| 1.12 LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. TERCER GRADO DE PRIMARIA.....   | 31        |
| CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I.....  | 35        |
| <b>CAPÍTULO II. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE<br/>LENGUAS .....</b>                                    | <b>36</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 2.1 COMPETENCIA: ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN .....  | 36         |
| 2.2 COMPETENCIA COMUNICATIVA .....  | 42         |
| 2.2.1 Origen del concepto competencia comunicativa.....   | 42         |
| 2.2.2 Modelos de competencia comunicativa.....  | 44         |
| 2.2.2.1 Modelo de Canale y Swain. ....  | 45         |
| 2.2.2.2 Modelo de Canale. ....  | 47         |
| 2.2.2.3 Modelo de Bachman y Modelo de Bachman y Palmer.....   | 50         |
| 2.2.2.4 Modelo del Marco Común Europeo. ....  | 57         |
| 2.3 ENSEÑANZA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA.....  | 61         |
| 2.3.1 Enfoque comunicativo propuesto por Canale y Swain.....  | 62         |
| 2.3.2 Del enfoque al método comunicativo. ....  | 65         |
| 2.3.3 Primeras décadas del método enseñanza comunicativa de lenguas. ....   | 68         |
| 2.3.4 Método comunicativo actual para la enseñanza de lenguas.....  | 71         |
| 2.3.4.1 Enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el proceso. ....                               | 73         |
| 2.3.4.1.1 Instrucción Basada en Contenido (Content-Based Instruction).....  | 73         |
| 2.3.4.1.2 Enseñanza de lenguas mediante tareas (Task-Based Language Teaching). ....                                   | 77         |
| 2.3.4.2 Enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el producto. ..                                | 84         |
| 2.3.4.2.1 Enseñanza de lenguas por competencias (Competency-Based Language Teaching).....                             | 84         |
| 2.4 ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN ( <i>ACTION- ORIENTED APPROACH</i> ) .....  | 87         |
| CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II .....  | 107        |
| <b>CAPÍTULO III. PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>   | <b>109</b> |
| 3.1 PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA PRÁCTICA SOCIAL “INTERPRETA MENSAJES EN ANUNCIOS Y AVISOS DE ESPACIOS PÚBLICOS” ..... | 109        |
| 3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....   | 113        |
| 3.2.1 Enfoque didáctico.....  | 114        |
| 3.2.2 Principios pedagógicos generales.....   | 127        |
| 3.2.3 Actividades diseñadas con base en el Enfoque Comunicativo .....   | 134        |
| CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III .....   | 138        |
| <b>CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES GENERALES.....</b>   | <b>141</b> |
| LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES.....   | 144        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>REFERENCIAS GENERALES .....</b>                              | <b>146</b> |
| REFERENCIAS DE DOCUMENTOS IMPRESOS Y ELECTRÓNICOS.....          | 146        |
| REFERENCIA DE IMÁGENES USADAS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....    | 155        |
| REFERENCIA DE VIDEOS USADOS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....      | 161        |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>162</b> |
| ANEXO 1. PLANEACIÓN DEL ESCENARIO HALLOWEEN PARADE POSTER ..... | 163        |
| ANEXO 2. HOJAS DE TRABAJO PASO 1.....                           | 190        |
| ANEXO 3. HOJAS DE TRABAJO PASO 2.....                           | 195        |
| ANEXO 4. HOJAS DE TRABAJO PASO 3.....                           | 208        |
| ANEXO 5. HOJAS DE TRABAJO PASO 4.....                           | 216        |
| ANEXO 6. HOJAS DE TRABAJO PASO 5.....                           | 224        |
| ANEXO 7. HOJAS DE TRABAJO PASO 6.....                           | 231        |
| ANEXO 8. HOJAS DE TRABAJO PASO 7.....                           | 237        |
| ANEXO 9. HOJAS DE TRABAJO PASO 8.....                           | 243        |
| ANEXO 10. HOJAS DE TRABAJO PASO 9.....                          | 249        |
| ANEXO 11. HOJAS DE TRABAJO PASO 10.....                         | 254        |
| ANEXO 12. HOJAS DE TRABAJO PASO 11 .....                        | 258        |
| ANEXO 13. HOJAS DE TRABAJO PASO 12.....                         | 262        |
| ANEXO 14. PRESENTACIÓN DE POWER POINT.....                      | 267        |

## Índice de figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 Aprendizajes esperados para lengua extranjera. Inglés. Tercer grado de primaria..... | 32 |
| Figura 2 Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain .....                           | 46 |
| Figura 3 Modelo de competencia comunicativa de Canale .....                                   | 50 |
| Figura 4 Modelo de Bachman y Palmer .....   | 57 |
| Figura 5 Modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....                  | 60 |
| Figura 6 El Enfoque Orientado a la Acción .....   | 88 |



## Introducción

La enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas en México ha sido implementada en grado y extensión diferente. Es hasta el 2010 cuando se puso en marcha en ciertas escuelas de la Ciudad de México, lo cual implicó una reorganización de la jornada escolar, contratación de profesores y una serie de retos para lograr la implementación del programa.

Uno de los retos más grandes ha sido para los profesores, puesto que han buscado familiarizarse con el *enfoque pedagógico de acción, las prácticas sociales del lenguaje* y los elementos clave para la enseñanza del inglés dentro de las aulas, en ocasiones de manera orientada por su institución, y en otras de manera colegiada o independiente. Lo anterior ha dado como resultado que no haya uniformidad en los criterios de implementación en los diferentes planteles y que los estudiantes no logren un mayor aprovechamiento escolar.

Esta investigación surgió derivado del contacto directo que tuve como docente con la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas durante tres años. En este período me di cuenta de que el *enfoque pedagógico de acción y las prácticas sociales del lenguaje* constituyen una propuesta nueva que refleja algunas características del enfoque comunicativo, pero que no debían ser implementados de la misma manera debido a que, al crear secuencias didácticas para las *prácticas sociales del lenguaje* con base en el enfoque comunicativo, quedaban elementos del *enfoque pedagógico de acción* sin aplicar. Este hecho me producía una gran incertidumbre e inseguridad puesto que creía que estaba haciendo las cosas de una manera inadecuada. Al compartir estas experiencias con los otros maestros de inglés del plantel y de otros planteles, pude percatarme de que ellos tampoco lograban desarrollar secuencias didácticas para las prácticas

sociales del lenguaje que incluyeran todos los elementos del *enfoque pedagógico de acción*, y que, al igual que yo, trataban de implementar el Programa Nacional de Inglés como lo entendían.

Para fines de la presente investigación, se eligió la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”*, puesto que la mayoría de los maestros de inglés del PRONI relaciona esta *práctica social del lenguaje* con la creación de un cartel en el cual los estudiantes ofertan algún artículo, sin tomar en cuenta que los anuncios y avisos que se encuentran comúnmente en espacios públicos no sólo tratan de vender algo, sino que pueden contener diversos objetivos como dar indicaciones sobre algo o proporcionar información de algún tema.

En consideración de todas las razones anteriores, se tomó la decisión de llevar a cabo este estudio, el cual tiene por objetivo proporcionar una propuesta didáctica basada en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua extranjera. Inglés* y en el Enfoque Orientado a la Acción para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados de la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”*, correspondiente al tercer grado de primaria, y que pueda ser implementada en la modalidad a distancia. Además de esto, se espera que esta investigación pueda servir de base para planear otras *prácticas sociales del lenguaje* del Programa Nacional de Inglés.

De esta manera, la presente investigación está conformada por cuatro capítulos.

En el primer capítulo, titulado “El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica”, se mencionan tanto los puntos a considerar en la delimitación de la investigación, como aquellos elementos presentes en el enfoque pedagógico de la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas. Primeramente, se describen todas las características que delimitan el problema que da

inicio a esta investigación, tales como: planteamiento, justificación, marco contextual, preguntas de investigación, hipótesis y objetivos. Después, se mencionan los inicios de la enseñanza del inglés en escuelas primarias con el surgimiento del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en 2010. Posteriormente, se especifican las características del Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cuál surge como una nueva propuesta curricular para sustituir al PNIEB debido a que este último presentaba algunas dificultades para su implementación en todas las entidades del país. Seguido de esto, se proporciona una explicación del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera Inglés. Educación Básica*, el cual proporciona los principios pedagógicos rectores de la enseñanza del inglés en escuelas públicas de nivel básico del país, como son: el *enfoque pedagógico de acción* en torno a *prácticas sociales del lenguaje*, la *articulación de contenidos mediante ciclos*, los *ambientes sociales de aprendizaje* y los *aprendizajes esperados*, entre otros. Finalmente, se enlistan todos los contenidos y elementos que componen el currículo de la asignatura *Lengua Extranjera. Inglés* para el tercer grado de primaria, esto es: las diez *prácticas sociales del lenguaje* organizadas en los cuatro *ambientes sociales de aprendizaje*, las *actividades comunicativas* y los *aprendizajes esperados* correspondientes a cada *práctica social del lenguaje*.

En el segundo capítulo, “Marco Teórico”, se presentan dos conceptos clave para el Enfoque Orientado a la Acción (*Action-Oriented Approach*). El primero de ellos es el término de competencia y el segundo es el de competencia comunicativa. Es por ello que en este apartado se presentan los antecedentes del término competencia, así como su definición de acuerdo con diversos organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Europea. Posteriormente, se expone lo concerniente a la competencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas, sus orígenes, los diferentes

modelos explicativos e instruccionales que han surgido, así como lo relacionado con su enseñanza desde la aparición del término hasta la actualidad. Finalmente, se explican los principios y características del Enfoque Orientado a la Acción (*Action-Oriented Approach*).

En el tercer capítulo, “Propuesta didáctica”, se detallan, primeramente, los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta didáctica para la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”*. Dentro de estos fundamentos se encuentran el enfoque didáctico, principios pedagógicos generales y las actividades diseñadas con base en el Enfoque Comunicativo. En el enfoque didáctico se describen los principios y características del Enfoque Orientado a la Acción aplicados a la propuesta didáctica; por ejemplo, el escenario “*cartel para el desfile de Halloween*”, las competencias tanto generales como comunicativas que se desarrollarán y/o refinarán mediante el escenario, la aplicación del diseño inverso para la planeación y la elaboración del escenario, entre otros. En cuanto a los principios pedagógicos generales, se detallan algunos principios constructivistas retomados de teóricos como Piaget, Vygotsky y Bruner y se describe la manera en la que fueron aplicados en la propuesta didáctica. Por su parte, la sección llamada “Actividades diseñadas con base en el Enfoque Comunicativo” es una descripción de las actividades incluidas en la propuesta que fueron adaptadas del Enfoque Comunicativo y que coadyuvan al desarrollo de la tarea final. Por último, en este capítulo se enlistan los elementos de la propuesta didáctica para la práctica social en cuestión que son propios del currículo para la asignatura *Lengua Extranjera. Inglés* para el tercer grado de primaria, tales como la actividad comunicativa, el producto de lenguaje, el ambiente de aprendizaje, etc. Por último, se enlistan y describen todos los elementos que conforman la propuesta didáctica para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”.

En el último capítulo, “Conclusiones generales”, se incluyen las diferentes reflexiones derivadas de esta investigación con relación al alcance de los objetivos, la comprobación de la hipótesis, así como del análisis de los resultados obtenidos. Asimismo, se consideran las posibles líneas y temas de investigación derivados del estudio.

## Capítulo I. El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica

### 1.1 Planteamiento del problema

Uno de los diversos retos a los que se enfrenta en la actualidad el maestro de inglés del Programa Nacional de Inglés (PRONI) de la escuela primaria Lorenzo Pedrero Padilla, ubicada en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, es el diseño y desarrollo de actividades a trabajar para cada una de las *prácticas sociales del lenguaje* que componen el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*, pues, a simple vista, parece ser algo muy sencillo si solo se toma en cuenta el producto a realizar en cada *práctica social del lenguaje*. Sin embargo, las actividades diseñadas deben estar vinculadas con los *aprendizajes esperados*, con el *producto final* de cada *práctica social del lenguaje*, y con todos los elementos que componen el *enfoque pedagógico de acción* para así lograr que los alumnos desarrollen las competencias correspondientes a cada *ciclo*. Además de lo anterior, el docente de inglés se enfrentó a una forma de trabajo diferente derivada del confinamiento por la pandemia del COVID – 19. Dicha situación implicó un reto doble pues no solo significó que los estudiantes llevaran a cabo actividades de manera independiente para cubrir los contenidos, sino también, requirió que los maestros de inglés contaran con más opciones para dar seguimiento al desempeño de sus estudiantes.

Asimismo, es innegable que la llamada “nueva normalidad” ha hecho que los docentes modifiquen la forma de abordar los contenidos. Por una parte, los llevó a convertir sus hogares en centros de trabajo y a laborar tanto en la modalidad a distancia como en línea, todo esto con el objetivo de apoyar al alumnado en su educación. Sin embargo, surgió una interrogante común entre los maestros de inglés de educación básica, que han sido capacitados para trabajar en las aulas

físicas y no virtuales: ¿cómo diseñar actividades que se puedan trabajar durante un confinamiento y que propicien el desarrollo de los aprendizajes clave en inglés tomando en cuenta la situación económica, emocional y de salud de los estudiantes en tiempo de pandemia?

Lo anterior implicó no solo diseñar las actividades, sino crear toda una estrategia mediante la cual se trabajen desde casa. Esta estrategia debió tomar en cuenta la siguiente información recabada por los docentes de la escuela Lorenzo Pedrero Padilla al inicio del ciclo escolar 2020-2021 (C. Rosas, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020): primeramente, de un total de 65 estudiantes inscritos al tercer de primaria solo 31 contaban con internet o datos móviles para comunicarse con los docentes, es decir, 47.7 % de la población. El resto no se logró contactar por falta de medios para hacerlo; esto es, por la mensajería instantánea WhatsApp o correo electrónico. En segundo lugar, de los 31 estudiantes contactados 27 contaban con conexión Wi-Fi en casa (87%) y 4 sólo contaban con datos móviles de celular (13%). El último dato a considerar está relacionado con la persona que apoyaba al estudiante en casa para realizar las actividades implementadas por el docente, siendo los padres de familia el 67.7 % y los tutores 32.3 %, lo cual se traduce en que 21 estudiantes eran apoyados por sus padres para trabajar en casa las actividades escolares y 10 estaban trabajando con sus tutores. Este dato implicó que cada padre de familia o tutor trabajaba las tareas escolares en un horario que se ajustaba a sus propias actividades, de trabajo o domésticas, lo cual dificultó que el docente lograra establecer un horario para impartir clases en línea.

Aunado a todo lo anterior, está el hecho de que el *Modelo Educativo* sugiere un *enfoque pedagógico de acción* para la enseñanza del inglés, el cual gira en torno a *prácticas sociales del lenguaje* (SEP, 2017), y la mayoría de los maestros desconoce cuáles son las actividades propias de este enfoque, pues, de acuerdo con la convocatoria para el Concurso de Oposición para el

Ingreso a la Educación Básica 2021-2022 (Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México, 2021), uno de los requisitos para entrar al Programa Nacional de Inglés en la Ciudad de México es que los maestros hayan acreditado certificaciones en metodología de la enseñanza del inglés tales como *Teaching Knowledge Test (TKT)*, *TKT Practical*, *TKT Young Learners*, *Teacher Development Interactive (TDI)*, entre otras, las cuales no tienen relación con el enfoque pedagógico propuesto y mucho menos con la modalidad a distancia y/o en línea, solo con el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés dentro del aula física.

Lo ya antes mencionado no implica que los maestros de inglés de nivel primaria en la Ciudad de México desconozcan los elementos que componen el *Modelo Educativo*, pues, de acuerdo con la convocatoria para las Jornadas de Actualización julio-agosto 2017 (Morales, Jorge, comunicación personal, mayo 11, 2017), se han impartido talleres cuyo propósito es que el docente de inglés se familiarice con dicho modelo. Sin embargo, los cursos impartidos están enfocados en los componentes del *enfoque pedagógico de acción* y no en el proceso para aplicación del mismo, es decir, no se incluyen ejemplos claros de actividades basadas en el *enfoque pedagógico de acción* para la enseñanza del inglés y que, además, puedan aplicarse a la modalidad a distancia y/o en línea durante cuatro semanas por cada *práctica social*.

Además, de acuerdo con el *enfoque pedagógico de las prácticas sociales del lenguaje*, proporcionado por la SEP (2011), cada *práctica social del lenguaje* se define como “...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 particular...” (p. 27). Se puede inferir que la *práctica social del lenguaje* “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” tiene una cobertura muy amplia, pues existen anuncios y avisos en espacios públicos de



toda índole tales como; anuncios de eventos, anuncios comerciales, avisos para recordar sobre hacer algo o no hacerlo, avisos para informar, etc., los cuales se pueden encontrar en diferentes espacios públicos como: escritos en carteles en las calles, en internet, en la radio y en la televisión. Lo anterior, dificulta revisar todos los tipos de anuncios y avisos que se pueden encontrar en los diversos medios de comunicación y sus características en un periodo de doce sesiones de cincuenta minutos cada una, a su vez que se realiza el *producto de lenguaje* correspondiente a esta *práctica social*.

Por otro lado, derivado de las últimas reformas en materia de educación, se plantea que en un futuro los maestros egresados de las escuelas normales sean los encargados de impartir la materia de inglés a nivel primaria debido a que se cree que ellos están versados en todo lo concerniente al *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral* y, por lo tanto, solo necesitan aprender inglés para así ser capaces de implementar el *enfoque pedagógico de acción* dentro de las aulas; esto implica que los maestros de inglés existentes dentro del Programa Nacional de Inglés requieren de una mayor capacitación sobre la aplicación práctica de dicho enfoque, para así mejorar la calidad de la educación.

## **1.2 Justificación**

El tema de esta investigación fue elegido con base en la relevancia e impacto que tiene el Programa Nacional de Inglés (PRONI) que la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó tanto a nivel nacional como internacional. La adquisición de la lengua inglesa a nivel internacional es de vital importancia para actividades comerciales, académicas, culturales, entre otras en el extranjero; por ejemplo, la importación y exportación de mercancías. Además, la calidad y cobertura de la educación en general es un tema recurrente en la agenda de organismos

internacionales como la Organización para las Naciones Unidas (ONU). Por su parte, a nivel nacional, las actuales reformas tales como en materia de educación colocan a la adquisición del idioma inglés como un tema de interés tanto a nivel estatal como nacional.

Siendo el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* el medio por el cual se pretende impartir el idioma inglés en escuelas públicas de educación básica, se tomó como objeto de estudio la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”*, la cual corresponde al tercer grado de primaria, y éste a su vez a la primera parte del segundo ciclo del *Modelo Educativo*. Este ciclo fue elegido debido a que corresponde a la fase de competencia y dominio básicos del inglés dentro del *Modelo Educativo*, pues es aquí donde los estudiantes ya tuvieron un primer contacto con la lengua meta y es momento de continuar con la exposición y profundización en el conocimiento de la misma.

Además, esta investigación ha surgido del contacto directo que tuve con el PRONI a nivel primaria, pues en los tres años de servicio, se presentaron situaciones que me permitieron darme cuenta de que existe un desconocimiento sobre la aplicación práctica del *Modelo Educativo* y del *enfoque pedagógico de acción*. Es cierto que la Coordinación de Inglés en la Ciudad de México se ha ocupado de proporcionar una serie de actividades sugeridas (Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México, 2018). Sin embargo, hacen falta directrices que estén encaminadas a llevar a cabo las etapas del producto de aprendizaje de cada *práctica social del lenguaje* incluida en el *Modelo Educativo* y, en consecuencia, a lograr los aprendizajes esperados. Además, en el *Modelo Educativo* no se toma en cuenta la disponibilidad y accesibilidad de los materiales necesarios para dichas actividades, ya que sólo se menciona que se pueden usar

*flashcards*, una rima, una canción, un anuncio, un cuento, etc., pero no se especifica sus características particulares.

Considerando lo anterior, esta investigación pretende proponer una serie de actividades para una de las *prácticas sociales del lenguaje* que componen el *enfoque pedagógico de acción* de manera que sean más claras en cuanto a tiempos, objetivos específicos, materiales necesarios y, sobre todo, que contenga los elementos del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción para la enseñanza de lenguas, sin dejar de lado su implementación en el período de confinamiento. De este modo, se busca proporcionar a los docentes en servicio un referente más claro de la aplicación del *Modelo Educativo* dentro del aula, lo cual conlleva a que los estudiantes de inglés a nivel primaria incrementen el dominio de la lengua meta y logren desarrollar los aprendizajes clave en la misma.

### **1.3 Marco contextual**

La propuesta de actividades basadas en el Enfoque Orientado a la Acción (*Action – Oriented Approach*) para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”, correspondiente al tercer grado de primaria, se diseñó originalmente para aplicarse en la escuela primaria pública Lorenzo Pedrero Padilla, la cual está ubicada en la delegación Gustavo A. Madero al norte de la Ciudad de México. De acuerdo con la subdirectora administrativa del plantel, Crisanta Rosas, esta escuela es de tiempo completo, es decir, tiene un horario de trabajo de las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde (C. Rosas, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020).

En este plantel existen dos grupos por grado de primero a sexto, esto es, doce grupos en total. En cada grupo hay un aproximado de entre 25 y 35 alumnos. La plantilla docente está formada por doce maestros titulares de grupo, dos maestros de inglés, dos maestros de educación física, un director, una subdirectora administrativa y dos asesores técnico- pedagógicos (C. Rosas, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020).

La materia de inglés comenzó a ser parte del currículo escolar desde el ciclo escolar 2009-2010 debido a que esta escuela fue uno de los centros escolares donde se comenzó a pilotear el PNIEB. Actualmente, esta materia se denomina Lengua Extranjera. Inglés y es impartida tres veces a la semana con una duración de 50 minutos por sesión (C. Rosas, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020). Dicha asignatura sigue los contenidos del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (SEP, 2017).

Cabe mencionar que, aunque está propuesta didáctica será diseñada para ser aplicada en este plantel educativo, puede ser retomada por cualquier docente de inglés que trabaje con el PRONI.

#### **1.4 Preguntas de investigación**

Para lograr los objetivos planteados, es necesario responder a las siguientes interrogantes de la investigación:

1. ¿Qué es el Programa Nacional de Inglés y cuáles son sus componentes?
2. ¿Cuáles son las características del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés?*

3. ¿Cuáles son los componentes de la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria?
4. ¿Cuáles son los elementos del Enfoque Orientado a la Acción que se pueden aplicar a la enseñanza del inglés en primarias públicas sin dejar de lado lo establecido en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*?
5. ¿Cuáles son las actividades didácticas que se pueden implementar con base en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción en la enseñanza del inglés para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria?

## 1.5 Hipótesis

Mucho se ha hablado acerca de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México, y en específico, del PRONI. Es evidente que para que dicho programa sea implementado de manera adecuada dentro del aula, y con ello se eleve la calidad de educación en nuestro país, se requiere capacitar a los docentes encargados de impartir la asignatura de Lengua Extranjera. Inglés en todo lo referente a cómo desarrollar situaciones didácticas que tomen en cuenta las características del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*.

Tomando en cuenta lo anterior, se elaboraron las siguientes hipótesis para la presente investigación:

**Hi:** La revisión de la literatura acerca del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción permitirá

conformar una propuesta didáctica dirigida a la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”* que responda a todos los elementos del Modelo y del Enfoque.

**Ho:** La revisión de la literatura acerca del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción no permitirá conformar una propuesta didáctica dirigida a la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”* que responda a todos los elementos del Modelo y del Enfoque.

**Ha:** La revisión de la literatura acerca del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción permitirán conformar una propuesta didáctica dirigida a la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”* que no responda a todos los elementos del Modelo y del Enfoque.

## **1.6 Objetivo general**

Proporcionar una propuesta didáctica basada en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua extranjera. Inglés* y en el Enfoque Orientado a la Acción para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados de la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”* correspondiente al tercer grado de primaria y que pueda ser implementada en la modalidad a distancia.

## 1.7 Objetivos específicos

1. Analizar el Programa Nacional de Inglés y el *Modelo Educativo* que se propone para la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas con el fin de identificar los elementos necesarios para desarrollar la propuesta didáctica.

2. Analizar los componentes de la *práctica social del lenguaje* “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” con el objetivo de determinar los elementos a tomar en cuenta para el diseño de las actividades correspondientes a la misma.

3. Analizar el Enfoque Orientado a la Acción y sus antecedentes para establecer los elementos apropiados a considerar en el diseño de las actividades para la *práctica social del lenguaje* “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria.

4. Diseñar una serie de actividades para la *práctica social del lenguaje* “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria basadas en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción con el fin de que los alumnos logren los aprendizajes esperados que se plantean para esta *práctica social del lenguaje*.

## 1.8 Estudios previos relacionados con el PNIEB y con el PRONI

Desde sus orígenes, la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas de la Ciudad de México, con la implementación primeramente del PNIEB y posteriormente con el PRONI, ha causado una serie de reacciones entre los investigadores, dando como resultado que se lleven a cabo diversos estudios acerca del funcionamiento de estos programas. Dentro de estas

investigaciones cabe destacar las tesis realizadas por egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente de la FES-Acatlán y aquellas elaboradas por miembros de otras instituciones educativas, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Entre ellas, la primera tesis realizada en torno al PNIEB es “Hacia una planificación lingüística del inglés en México. Evaluación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica” (Pérez, 2016), la cual tuvo como objetivo analizar la planificación lingüística de dicho programa.

La segunda tesis que se consultó como antecedente de esta investigación se titula “Con dinero habla el perro” (Ríos, 2017), la cual tuvo como finalidad describir la manera en la que se ha implementado la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde la firma de los tratados de libre comercio en los cuatro niveles de educación pública: primaria, secundaria, media superior y superior.

La tercera investigación con relación a la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México lleva por nombre “Delimitación de las directrices para el fortalecimiento de la práctica docente, a partir de un marco general de observación de clase derivado del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) de la Secretaría de Educación Pública” (Saldaña, 2017). Esta tesis tuvo por objetivo describir el proceso que llevó a cabo el investigador, a partir de la observación directa, para identificar áreas de oportunidad de aspectos académicos específicos de los docentes en servicio de la asignatura Segunda Lengua: Inglés en escuelas públicas de la Ciudad de México de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Por otra parte, entre las investigaciones realizadas por miembros de otras instituciones educativas se encuentran: “Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar. El caso de colegio en Colima, México” (Mayoral, 2016), realizada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, y “Propuesta metodológica para el aprendizaje



de la lengua extranjera inglés utilizando el método TPR y las canciones en alumnos de primaria pública del Estado de Morelos” (Huerta, 2016), la cual fue elaborada en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional. La tesis de Mayoral (2016) se enfoca en el análisis de las características de las estrategias empleadas en el aula para enseñar inglés a niños que cursan el nivel preescolar, de entre cinco a seis años, en el estado de Colima, mientras que la tesis de Huerta (2016) tiene por objeto diseñar una propuesta metodológica que mejore el aprendizaje de la lengua extranjera inglés entre los estudiantes que cursan del primer grado de primaria pública en el estado de Morelos mediante el método *Total Physical Response* (TPR) y de algunas canciones infantiles.

Cabe señalar que las primeras tres investigaciones mencionadas fueron elaboradas para obtener el título de licenciatura, y las dos últimas se fueron realizadas para obtener el título de doctorado y maestría respectivamente. Además, todos los estudios mencionados, tanto como esta investigación, giran en torno al Programa Nacional de Inglés. Sin embargo, sólo esta investigación tiene como objetivo proponer una serie de actividades para una práctica social específica, con lo cual se busca tener un impacto positivo directamente en los estudiantes puesto que el docente de inglés tendrá un referente más claro de la aplicación dentro del aula de todo lo que se propone en el PRONI. Esto tendría como resultado que los aprendices del inglés adquieran y desarrollen las competencias necesarias para cada práctica social de la forma en la que se establece en el Modelo Educativo.

## **1.9 Antecedentes: El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)**

La iniciativa de incluir la enseñanza de inglés en el nivel básico tiene fundamento en diversas fuentes como se describe en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Fundamentos Curriculares Preescolar, Primaria y Secundaria emitido por la Secretaría de Educación Pública en el 2011 (SEP, 2011).

La primera de ellas (SEP, 2011) es el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009), el cual establece que el Estado debe ser el encargado de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria de manera gratuita. Lo anterior implica que cada presidente incluya el tema de la educación en su Plan Nacional de Desarrollo (SEP, 2011) dentro del llamado Programa Sectorial de Educación (PROSEDU). Así, en el período 2007-2012, se estableció que la SEP tendría como meta principal mejorar la calidad de la educación de los estudiantes de nivel básico (SEP, 2007). Para llevar a cabo lo anterior se propuso una estrategia llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual plantea un nuevo modelo educativo basado en competencias y la articulación del currículo entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria (Díaz-Barriga, 2016). Además, en el año 1996, en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996), se enfatiza la necesidad de equipar a los alumnos con las herramientas necesarias para que éstos puedan converger dentro de un mundo globalizado, respetando y comprendiendo tanto otras culturas como la propia.

Tomando en cuenta lo anterior, la SEP aprueba la incorporación del idioma inglés al Plan de Estudios y a los programas de educación en los niveles de preescolar y primaria. Así mismo, reconoce que es necesaria una modificación al programa de “Segunda Lengua: inglés a nivel

secundaria” pues esta asignatura ya formaba parte del currículo desde 1993 (SEP, 2000). El objetivo principal de la SEP era vincular el idioma inglés dentro de los tres niveles de educación básica para así lograr que los estudiantes desarrollaran las competencias esenciales para convivir en un mundo globalizado respetando y conociendo otras culturas y la propia (SEP, 2011). Teniendo en cuenta el objetivo de lograr la articulación de la enseñanza del idioma inglés desde preescolar hasta secundaria (SEP 2011), se implementó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en diversas fases; primero de prueba y luego de expansión. Con las fases de prueba se verificó la pertinencia del enfoque didáctico, los contenidos y la articulación entre los ciclos propuestos en el programa hasta lograr su paulatina implementación.

El PNIEB está organizado en cuatro ciclos con el objeto de asegurar su articulación en los diferentes grados escolares y los niveles de educación básica (SEP 2011, p.12); es decir, que exista una secuencia de los contenidos vistos desde 3º de preescolar hasta 3º de secundaria. De esta manera, el ciclo 1 (también llamado de sensibilización) cubre 3º de preescolar y 1º y 2º de primaria. El ciclo 2 (referido como de aproximación) está integrado por 3º y 4º de primaria, mientras que el ciclo 3 (nombrado como de desarrollo), por 5º y 6º de primaria. El ciclo 4 (denominado como de consolidación) lo integran 1º, 2º y 3º de secundaria.

Además de la articulación de contenidos mediante los cuatro ciclos, el PNIEB se divide en dos etapas (SEP, 2011). La primera de ellas se denomina *etapa de contacto y familiarización* y comprende el ciclo 1. Esta etapa tiene como objetivo concientizar a los alumnos acerca del idioma inglés. La segunda se denomina *etapa de la enseñanza formativa del inglés* y engloba los ciclos 2, 3 y 4. Esta segunda etapa se enfoca en el desarrollo de las competencias necesarias para el uso apropiado del inglés.

Los componentes centrales del PNIEB son las *prácticas sociales del lenguaje* y las *competencias específicas con el lenguaje* (SEP, 2011); éstos dan la pauta para determinar los contenidos del programa y la forma de abordarlos dentro del aula. Tomando en cuenta dichos componentes, la SEP estableció como objetivo central de la enseñanza de inglés: “...que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas” (2011, p. 21). Conviene resaltar que, de acuerdo con la SEP (2011), 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 particular...” (p. 27).

Además, la SEP (2011) considera las *competencias específicas con el lenguaje* como parte fundamental del programa, siendo éstas: “...configuraciones complejas y articuladas de haceres con el lenguaje, saberes con el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje, cuyo propósito es preservar las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y sus aspectos formales.” (p. 28).

Tomando en cuenta las *prácticas sociales del lenguaje* y las *competencias específicas*, la SEP (2011, p. 33) propone que, la impartición de la enseñanza del inglés dentro del aula, se debe hacer mediante *ambientes sociales de aprendizaje*. Esto debido a que el uso del idioma fuera del aula se ve limitado a causa de su condición de lengua extranjera. Así, los *ambientes sociales de aprendizaje* permiten crear las condiciones necesarias para el aprendizaje del inglés dado que conllevan actividades en grupo, las cuales promueven el intercambio entre pares con un propósito social específico.

## 1.10 Programa Nacional de Inglés (PRONI)

En 2014 el PNIEB se integró al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB) (SEP, 2015). Debido a las propias reglas del PFCEB, se dificultaba la operación del PNIEB en las diferentes entidades federativas del país, de modo que se realizó una nueva propuesta curricular a la cual se le denominó Programa Nacional de Inglés (PRONI). Para la implementación de dicho programa, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica entre los meses mayo y julio del 2016 (SEP, 2016), detectándose la falta de cobertura de la enseñanza de inglés en las escuelas públicas en las 32 entidades federativas. Derivado de dicha evaluación, se planteó como objetivo central del PRONI lo siguiente:

... contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica, a través del establecimiento de condiciones técnicas y pedagógicas... (SEP, 2016, p. 6)

Para lograr el objetivo general del PRONI, se proponen los siguientes objetivos específicos del programa:

1. Apoyar a las Autoridades Educativas Locales (AEL) en el desarrollo de competencias en los/as alumnos/as y docentes de las escuelas públicas de educación básica, mediante la producción y distribución de materiales educativos para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.
2. Fortalecimiento académico y/o en su caso certificación académica internacional de docentes y asesores/as externos/as especializados/as en el dominio del idioma inglés, así

como sus competencias didácticas en la enseñanza, de las escuelas públicas participantes en el PRONI.

3. Promover procesos de certificación internacional del alumnado en el dominio del idioma inglés, en condiciones de igualdad para alumnas y alumnos.

4. Apoyar a las AEL para la implementación de una segunda lengua inglés en las escuelas públicas de educación básica de 3º de preescolar a 6º de primaria (SEP, 2016, p. 6)

Estos objetivos del PRONI se apegan a lo establecido en la Reforma Educativa pues buscan favorecer la calidad y la equidad de la educación mediante una renovación del sistema educativo nacional (DOF, 2017). Dentro de esta reforma, y del nuevo *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, se abre un espacio curricular para la enseñanza del inglés en México mediante la asignatura *Lengua Extranjera. Inglés*.

### **1.11 Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Lengua Extranjera Inglés. Educación Básica**

*El Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral* está centrado en el enfoque humanista (SEP, 2017), pues busca que los estudiantes se desarrollen armónicamente. Para ello, la educación proporcionada contribuirá al desarrollo de las facultades y el potencial de los estudiantes en los ámbitos cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad.

Además, en el *Modelo Educativo* se destaca el enfoque socioconstructivista al considerar de vital importancia la interacción social del estudiante para la construcción del conocimiento (SEP, 2017). De esta manera, el aprendizaje se concibe como una participación o negociación social en la que los contextos sociales y situacionales contruidos dentro del aula son de gran

importancia para este proceso. Tomando en cuenta lo anterior, un *aprendizaje clave* se define como: “...un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela...” (SEP, 2017, p.111).

Para lograr que los estudiantes logren los *aprendizajes clave*, es necesario que desarrollen un conjunto de *competencias* (SEP, 2017), las cuales se definen como “...la movilización de saberes ante circunstancias particulares...” (SEP, 2017, p. 105). En otras palabras, una *competencia* es la manera en la que el estudiante utiliza conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diferentes situaciones. Así, en los *Aprendizajes Clave del Inglés como Lengua Extranjera*, el alumno desarrollará la competencia comunicativa, la cual se percibe al hablar o al escribir el idioma.

De lo anterior se desprende el propósito general de la asignatura Lengua Extranjera. Inglés:

... que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés. (SEP, 2017, p. 165)

Al igual que el PNIEB (SEP, 2011), *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*, enfatiza la *articulación de contenidos* mediante *ciclos* y no grados escolares (SEP, 2017). Así, este modelo educativo se divide en dos grandes etapas; la primera dirigida al contacto y familiarización con el idioma, llamada *ciclo 1*, la cual comprende de 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria. La segunda etapa se centra en el desarrollo de la competencia y dominio básicos del inglés e incluye los *ciclos 2, 3 y 4*, los cuales van de 3° de primaria hasta 3°

de secundaria. Esta segunda etapa sí es diferente a la del PNIEB pues en éste, la segunda etapa estaba dirigida a la enseñanza formativa del inglés.

Con miras a determinar el alcance y amplitud de los programas de la asignatura *Lengua Extranjera. Inglés*, se crearon *estándares de dominio y competencia del idioma* (SEP, 2017). Éstos, a su vez, están basados en dos marcos de referencia:

- Marco de Referencia Nacional: éste fue propuesto por la SEP y describe escalas propias de dominio y competencia del idioma. Además, compara dichos puntos de referencia con escalas internacionales.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): desarrollado por el Consejo Europeo y la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa. Describe un grupo de escalas referentes a niveles de dominio y competencia de aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Además, para lograr el desarrollo de los *aprendizajes clave*, se sigue un *enfoque pedagógico de acción* el cual gira en torno a *prácticas sociales del lenguaje* (SEP, 2017). Dichas *prácticas sociales del lenguaje* se retoman del enfoque didáctico del PNIEB (SEP, 2011). Así, en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, se propone aprender inglés usando inglés (aprender haciendo) en situaciones comunicativas reales o muy cercanas a las vividas en un país angloparlante (SEP, 2017). De esta manera, este enfoque de acción considera tanto el aprendizaje lingüístico como el sociocultural del estudiante, donde él mismo es un agente activo en el uso de la lengua al llevar a cabo diferentes tareas. Desde esta visión, se reconoce la importancia de las *prácticas sociales del lenguaje*, pues es mediante éstas que el estudiante desarrolla conocimientos, estrategias y actitudes. Además, las *prácticas sociales del lenguaje* son consideradas acciones que responden a los intereses de los estudiantes y a su demanda de



socialización. Es por ello que se concibe al estudiante como agente social, quien, mediante la realización de diversas acciones, construye su propio aprendizaje. Dentro de las acciones mencionadas están:

- Adoptar el rol de usuario y aprendiz del lenguaje quien lleva a cabo tareas comunicativas con el fin de elaborar un producto de lenguaje.
- Reflexionar sobre las habilidades, los conocimientos, las actitudes, las emociones y las estrategias empleadas o que se desarrollaron a partir de la participación activa en el propio proceso de aprendizaje.
- Trabajar de manera conjunta con otros aprendices de la lengua para la elaboración de productos de lenguaje promoviendo en todo momento la negociación, la retroalimentación y el análisis tanto de conocimientos como de estrategias involucrados en la elaboración de dicho producto.

De esta manera, la enseñanza del idioma inglés se percibe como un proceso que estimula al estudiante a usar y reflexionar sobre el lenguaje al mismo tiempo que realiza tareas de comunicación (SEP, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que mientras que el PNIEB tenía como organizadores curriculares los ambientes de aprendizaje y las competencias específicas (SEP, 2011), el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica* considera los *ambientes de aprendizaje* y las *actividades comunicativas* como recursos de organización que hacen posible el uso natural del inglés (SEP, 2017). La finalidad de que el maestro cree los *ambientes de aprendizajes: Lúdico y literario, Familiar y comunitario, y Académico y de formación* dentro del aula es la preservación de las *prácticas sociales del lenguaje* (SEP, 2017); es decir, al crear los *ambientes de aprendizaje*, se propician las

condiciones que favorecen el aprendizaje del inglés mediante el intercambio comunicativo entre pares para llevar a cabo una *tarea específica*. Por su parte, *las actividades comunicativas* tienen como objeto la distribución de las *prácticas sociales del lenguaje* de manera equilibrada, manteniendo la pertinencia contextual y atendiendo a los niveles de dominio y competencia del inglés como lengua extranjera.

Otro elemento importante que forma parte del *Modelo Educativo* es la evaluación (SEP, 2017), cuyo objetivo es servir de referencia para determinar el grado de avance de cada alumno en diversas etapas del proceso de aprendizaje de acuerdo con los aprendizajes esperados que marca cada grado. Para llevar a cabo dicha evaluación es imprescindible considerar lo siguiente: el desempeño del estudiante al realizar las diferentes actividades dentro del aula, las evidencias que muestran su logro de aprendizaje, el avance obtenido con relación a su propio punto de referencia inicial y los niveles de dominio y competencia establecidos en el *Modelo*.

Tomando en cuenta todo lo anterior, se considera que el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica* está integrado por los siguientes elementos (SEP, 2017):

- Las *prácticas sociales del lenguaje*, las cuales se toman como enfoque pedagógico poniendo énfasis en la *actividad comunicativa* de cada una de ellas.
- El estudiante como *agente social*.
- La articulación de contenidos mediante *ciclos*.
- Los *Aprendizajes esperados*, los cuales se centran en las habilidades y actividades con el lenguaje.

- Los *ambientes sociales de aprendizaje* los cuales son: *Familiar y comunitario, Lúdico y literario y Académico y de formación.*
- *Estándares de dominio y competencia del inglés* por ciclo y por grado respectivamente.
- La *evaluación*, la cual permite al docente reflexionar sobre su propia intervención pedagógica y sobre la pertinencia de los materiales utilizados.

El haber hecho la revisión bibliográfica del origen y las diferentes reformas que ha tenido la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas proporciona una visión más amplia del objetivo de ésta y de los componentes principales a incluir en la propuesta didáctica de esta investigación.

### **1.12 Lengua Extranjera. Inglés. Tercer grado de primaria**

En el tercer grado de primaria comienza la etapa de aproximación al inglés, es decir, el ciclo 2, el cual tiene como propósito que el estudiante utilice la lengua meta para comunicarse por medio de expresiones sencillas y comúnmente empleadas en contextos cotidianos como la casa, la escuela, la comunidad, etc. Con base en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el tercer grado de primaria se ubica en el nivel A1.1 en el cual el estudiante es capaz de identificar y emplear expresiones sencillas y de uso diario con el fin de cubrir necesidades inmediatas. Además, el estudiante, en este nivel de dominio, refleja que ha comprendido algunas situaciones comunicativas. También, éste es capaz de mantener una conversación sencilla en la cual exprese información personal de sí mismo y de otros, para manifestar expectativas, deseos e información sobre temas específicos. Además de lo anterior, el estudiante es capaz de mantener una conversación sencilla siempre y cuando su interlocutor sea claro y hable lentamente. Finalmente, el estudiante interactúa con la lengua meta y la cultura a través de juegos y actividades lúdicas y literarias (SEP, 2017).

En la figura 1 se presentan los elementos esenciales del programa para el 3er grado de primaria.

**Figura 1**

*Aprendizajes esperados para lengua extranjera. Inglés. Tercer grado de primaria*

| <b>Ambiente social de aprendizaje</b> | <b>Actividad comunicativa</b>                                 | <b>Práctica social del lenguaje</b>                               | <b>Aprendizajes esperados</b>   |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Familiar y comunitario                | Intercambios asociados a propósitos específicos               | Comparte expectativas en un diálogo.                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escucha expresiones vinculadas con expectativas.</li> <li>✓ Comprende el contenido de un diálogo.</li> <li>✓ Participa en intercambios orales.</li> </ul>  |
| Familiar y comunitario                | Intercambios asociados a medios de comunicación.              | Interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explora anuncios y avisos de espacios públicos.</li> <li>✓ Comprende mensajes de anuncios y avisos.</li> <li>✓ Escribe enunciados para un anuncio o mensaje.</li> </ul>  |
| Familiar y comunitario                | Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros. | Comprende y comparte expresiones para obtener lo que se necesita. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escucha diálogos en los que se utilizan expresiones para obtener lo que se quiere.</li> <li>✓ Comprende y expresa deseos o necesidades.</li> <li>✓ Intercambia expresiones para obtener lo que se necesita.</li> <li>✓ Escribe un recado para obtener lo que se necesita.</li> </ul> |
| Familiar y comunitario                | Intercambios asociados al entorno.                            | Describe actividades realizadas en una celebración o fiesta.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escucha breves descripciones de actividades de una celebración o fiesta con apoyo de imágenes.</li> <li>✓ Comprende descripciones de actividades.</li> <li>✓ Describe actividades a partir de imágenes.</li> </ul>   |
| Lúdico y literario                    | Expresión literaria.  | Entona canciones.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escucha letras de canciones.</li> <li>✓ Identifica partes en la escritura de canciones.</li> <li>✓ Participa en la entonación de canciones.</li> </ul>   |
| Lúdico y literario                    | Expresión lúdica.   | Escucha historias para ordenarlas,                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explora secuencias ilustradas de una fábula en desorden.</li> <li>✓ Escucha la fábula correspondiente a una secuencia ilustrada.</li> <li>✓ Ordena secuencias ilustradas de una fábula.</li> </ul>   |

|                           |  |  |  |
|---------------------------|--|--|--|
| Lúdico y literario        | Comprensión del yo y del otro.                 | Lee cuentos breves para comparar apreciaciones sobre expresiones culturales. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explora cuentos breves.</li> <li>✓ Interpreta el contenido de un cuento.</li> <li>✓ Graba un audiocuento.</li> </ul>  |
| Académico y de formación. | Interpretación y seguimiento de instrucciones. | Sigue y produce los pasos de un instructivo para elaborar un objeto.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explora instrucciones para elaborar un objeto (sonaja, tambor, etc.)</li> <li>✓ Comprende instructivos ilustrados.</li> <li>✓ Participa en la escritura de un instructivo.</li> </ul>   |
| Académico y de formación. | Búsqueda y selección de información.           | Reconoce y plantea preguntas para buscar información sobre un tema concreto. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explora ilustraciones sobre temas de ciencias.</li> <li>✓ Escucha y comprende preguntas.</li> <li>✓ Participa en la escritura de preguntas para buscar y obtener información.</li> <li>✓ Formula preguntas.</li> </ul>  |
| Académico y de formación. | Tratamiento de la información.                 | Localiza e incluye información en un gráfico.                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explora monografías ilustradas de instrumentos musicales.</li> <li>✓ Lee y comprende información a partir de la lectura en voz alta de monografías ilustradas.</li> <li>✓ Participa en el diseño y la escritura de información en un gráfico sobre instrumentos musicales.</li> </ul> |

*Nota.* Adaptado de «Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación» de SEP, 2017, p. 183.

En cuanto a los recursos didácticos provistos para la implementación del PRONI, cabe resaltar que existen diferentes libros de texto proporcionados por la SEP para la asignatura de Lengua Extranjera. Inglés del tercer grado de primaria. Entre ellos se encuentran: *Do it! 3* (Sánchez, 2010), *Backpackers 3. Activity book* (Caamaño e Inostroza, 2019) y *Hands on! 3. Activity Book*. (Alvarado, 2019). Sin embargo, no se usará ninguno de ellos para el desarrollo de la propuesta de actividades para la *práctica social del lenguaje “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”* debido a que éstos solo proporcionan de tres a seis sesiones para el

desarrollo de la *práctica social del lenguaje*, sin contar que las actividades que se incluyen son muy cortas, insuficientes y muestran ejemplos de anuncios poco específicos o en contexto, lo cual implica que el estudiante tenga demasiada información y pocas actividades para internalizar la práctica social. De igual manera, las actividades carecen de una secuencia que permita el logro de los aprendizajes esperados. Un ejemplo de esto se encuentra en el libro de *Backpackers 3. Activity book* (Caamaño e Inostroza, 2019), en el que la primera sesión está compuesta sólo de tres anuncios que deben ser completados con las palabras *arrive, speak* y *ride* para después verificar las respuestas mediante un audio. En la segunda sesión se proporcionan dos actividades; en la primera, se espera que los estudiantes unan cinco imágenes con su correspondiente interpretación (enunciado). Para verificar sus respuestas, los estudiantes escuchan un audio. En la segunda actividad, los estudiantes deben identificar el propósito de dos anuncios. Para ello, deben leer y escuchar el audio de los anuncios y, después, elegir entre dos opciones (a y b), en cada anuncio, la que mejor describa su propósito. Finalmente, en la última sesión se pretende que los estudiantes usen la forma imperativa y palabras en inglés como *you, results, health, guarantee, discover, opportunity*, entre otras más, para escribir lo que incluirán en su anuncio. Además de lo anterior, si se incluyeran actividades de uno de los libros de texto para esa asignatura, el docente no podría desarrollarlas si recibe otro libro, pues la distribución de libros de texto no depende de él/ella si no de la propia SEP.

En resumen, el currículo para la asignatura de Lengua Extranjera. Inglés del tercer grado de primaria está integrado por diez *prácticas sociales del lenguaje* pertenecientes a los *ambientes sociales de aprendizaje familiar y comunitario, lúdico y literario, y académico y de formación*. A cada *práctica social del lenguaje* le corresponde una *actividad comunicativa*, mediante la cual se

lograrán los *aprendizajes esperados*. Estos elementos se retomarán en el tercer capítulo para desarrollar la propuesta didáctica de esta investigación.

## **Conclusiones del capítulo I**

En este capítulo se presentaron los elementos que sustentan la razón de ser de esta investigación; entre los cuales se encuentran el planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos, las hipótesis y preguntas de investigación, así como los orígenes del PNIEB y del PRONI.

Todos los elementos hasta aquí expuestos son de vital importancia para el desarrollo de los capítulos subsecuentes, puesto que le dan forma y alcance a este estudio; es decir, al plantear de manera completa la naturaleza del problema y lo que se propone para tratar de darle solución, se forma una base sólida para el desarrollo de esta investigación; todo lo anterior, tomando en cuenta lo que dicta el PRONI y el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave. Lengua Extranjera. Inglés* para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria.

Por esta razón, el análisis del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera Inglés* ha sido crucial para identificar los elementos a incluir en la propuesta didáctica, tales como los aprendizajes esperados, la actividad comunicativa, el ambiente social de aprendizaje, el producto a desarrollar, etc.

## Capítulo II. La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas

En este capítulo se detallan dos conceptos clave para el Enfoque Orientado a la Acción (*Action-Oriented Approach*). El primero de ellos es el término de competencia y el segundo es el de competencia comunicativa. Es por ello que en este apartado se presentan los antecedentes del término competencia, así como la definición de éste de acuerdo con diversos organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Europea. Posteriormente, se expone lo concerniente a la competencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas, sus orígenes, los diferentes modelos explicativos e instruccionales que han surgido, así como lo relacionado con la enseñanza de ésta desde la aparición del término hasta la actualidad. Finalmente, se explican los principios y características del Enfoque Orientado a la Acción (*Action-Oriented Approach*).

### 2.1 Competencia: Antecedentes y definición

El término competencia ha sido definido por diferentes autores desde hace varios años (Correa, 2007). Sin embargo, es hasta la presentación del Informe a la UNESCO, La Educación Encierra un Tesoro, en 1996 que éste toma gran importancia en la educación del siglo XXI ya que, en dicho informe, se hace hincapié en la necesidad de un nuevo currículo escolar que permita satisfacer las demandas de un mundo globalizado (Delors, 1996). Es así como, después de la presentación de este informe, diversos organismos internacionales comenzaron a realizar diferentes estudios en el ámbito laboral y económico, para así determinar cuáles eran las competencias que cada individuo debía poseer para contribuir a una economía prospera (Álvarez et al., 2008). Se incluyen a continuación las investigaciones más importantes con el objetivo de



determinar las características de las competencias que se deben tomar en cuenta al desarrollar un currículo escolar.

La primera de ellas fue realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1996 (Álvarez et al., 2008). Dicho proyecto llevaba por nombre Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) y se realizó en doce países con el objetivo de precisar cuáles eran las competencias esenciales para formar una sociedad próspera y funcional. Derivado de esta investigación, se llegó a una definición de competencia, la cual se dice que va más allá del mero conocimiento y el dominio de ciertas habilidades: "... tiene que ver con la habilidad de responder a demandas complejas a través de la movilización de recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular..." (OCDE, 2005, p.4).

De acuerdo con la OCDE (2005), todo individuo necesita desarrollar diferentes tipos de competencias para así enfrentarse a las demandas de un mundo en constante cambio. Sin embargo, este organismo internacional determinó un grupo de competencias a las que se refirió como *competencias clave*, las cuales se seleccionaron mediante tres características primordiales:

- Contribuir a resultados importantes para la sociedad y los individuos mismos.
- Permitir que los individuos enfrenten diversas demandas en diferentes situaciones.
- Ser de importancia para todo individuo.

Tomando en cuenta estas características, la OCDE (2005) presentó tres grupos de competencias clave, las cuales a su vez fueron subdivididas en tres subcategorías. La primera categoría de competencias clave es *usar herramientas de manera interactiva*. Se refiere a la capacidad de crear y adaptar conocimientos y habilidades para así aprovechar las herramientas tecnológicas y socio-culturales en diferentes contextos. Esta *competencia clave* se subdivide en:

- *Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de manera interactiva.* Se relaciona con la efectividad en el uso de lenguaje tanto oral como escrito, el lenguaje computacional y la habilidad matemática en diversos contextos.
- *Habilidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva.* Tiene que ver con la información misma y la capacidad para comprender lo que se dice, formarse una opinión, tomar decisiones y llevar a cabo acciones pertinentes.
- *Habilidad para usar la tecnología de manera interactiva.* Esta competencia requiere que el individuo sea consciente de cómo explotar al máximo el uso de la tecnología en su vida diaria (OCDE, 2005, p. 10-11).

La segunda categoría de competencias clave es *interactuar en grupos heterogéneos*. Se refiere a la capacidad de manejar relaciones interpersonales con beneficio propio y para la sociedad (OCDE, 2005). Las subcompetencias de esta categoría son:

- *Habilidad de relacionarse bien con otros.* Tiene que ver con la capacidad de cada individuo para respetar, valorar las creencias y la cultura de otras personas con el fin de contribuir a fomentar un ambiente de respeto y tolerancia.
- *Habilidad para cooperar.* Los elementos de esta competencia son: habilidad de presentar ideas y escuchar la de los demás, comprensión de cómo funciona el debate y la agenda, habilidad para formar alianzas y negociar con otros y la capacidad de tomar decisiones considerando diversos puntos de vista.
- *Habilidad para manejar y resolver conflictos.* Para esta competencia se requiere que el individuo analice los diferentes intereses que están en el conflicto, identifique las áreas de conflicto y las que no lo son, replantee el problema y enfatice el logro de objetivos (OCDE, 2005, p. 12-13).

La tercera categoría de competencias clave es *actuar de manera autónoma*. Tiene que ver con la capacidad de reconocer la dinámica de la sociedad en la que se vive y los diversos roles que existen dentro de ella (OCDE, 2005). Esta categoría se subdivide en:

- *Habilidad de actuar dentro del gran esquema*. Para esta competencia se requiere que cada individuo comprenda los patrones que hay dentro de su sociedad, los valores, reglas y códigos morales y sea consciente de las consecuencias de sus actos.
- *Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales*. Para desarrollar dicha competencia se requiere que el individuo sea capaz de definir un proyecto con base en un objetivo específico, identifique y evalúe sus recursos, reflexione acerca de experiencias pasadas y haga los ajustes pertinentes con base en las circunstancias que se vayan presentando.
- *Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades*. Para esta competencia se requiere que el individuo reflexione acerca de sus propios intereses, sea consciente de las reglas y principios que rigen a su sociedad, y plantee soluciones a diferentes conflictos (OCDE, 2005, p. 14-15).

Todas estas competencias clave, de acuerdo con la OCDE (2005), deben ser desarrolladas tanto dentro del contexto escolar como fuera de éste a lo largo de la vida. Las competencias clave cambian y se ajustan a diversas situaciones dependiendo del contexto en el que se apliquen.

La siguiente investigación fue llamada *Career After Higher Education: An European Research Study* (CHEERS); se llevó a cabo de 1997 al año 2002 (Álvarez et al., 2008). Esta investigación tuvo como objetivo conocer qué tan preparados estaban los recién egresados de las universidades

para el mundo laboral, para así determinar en qué debía mejorar la educación superior. A partir de los resultados obtenidos, se determinaron las competencias para el mundo laboral:

- Habilidad para aprender
- Habilidad para resolver problemas
- Habilidad en comunicación oral
- Dominio en lenguas extranjeras
- Amplio conocimiento general
- Conocimiento de tipo específico
- Planificación, coordinación y organización
- Administración del tiempo
- Asumir responsabilidades, tomar decisiones
- Habilidades sociales
- Razonar en términos de eficacia
- Iniciativa y espíritu emprendedor

La siguiente investigación que se llevó a cabo con objeto de definir y determinar cuáles son las competencias de las que cada individuo debe disponer para desarrollarse en un mundo globalizado fue realizado por la Comisión Europea (2007). Basándose en dicho estudio, este organismo internacional proporciona un marco referencial para que los países miembros realicen los ajustes pertinentes en materia de educación y, sea a través de ella, que los ciudadanos desarrollen las *competencias clave*.

Dentro del marco referencial se define a las competencias como “...una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto...” (Comisión Europea, 2007, p. 3).

Con base en lo sugerido por la Comisión, las *competencias clave* son aquellas que contribuyen a la plena realización personal, social y laboral (Comisión Europea, 2007). Estas *competencias clave* son ocho:

- **Comunicación en la lengua materna:** Tiene que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa en la primera lengua, la capacidad de comunicarse de manera oral y escrita en diferentes contextos con una actitud positiva y de respeto.
- **Comunicación en lenguas extranjeras:** Se relaciona con la habilidad para comprender y emitir mensajes orales y escritos en diversos contextos con respeto y tolerancia por otras culturas.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** Se define como la habilidad para desarrollar y poner en práctica el razonamiento matemático para la solución de problemas cotidianos con actitud crítica.
- **Competencia digital:** Se refiere al uso pertinente de las tecnologías de la sociedad de la información con el fin de contribuir a una sociedad del conocimiento.
- **Aprender a aprender:** Se refiere a la habilidad del aprendizaje continuo, lo cual requiere que cada individuo organice su propio aprendizaje y sea consciente de lo que éste conlleva.
- **Competencias sociales y cívicas:** Tiene que ver con las competencias personales, interpersonales e interculturales, pues se refieren al comportamiento de cada individuo en sociedad y el buen funcionamiento de ésta.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa:** Se relaciona con la creatividad, la innovación, toma de decisiones y riesgos con el fin de plantear y desarrollar proyectos en diversos ámbitos.

- **Conciencia y expresión culturales:** Tiene que ver con la habilidad de apreciar y expresar ideas, emociones y sentimientos a través de las artes.

Estas *competencias clave* tienen la misma importancia, y en la mayoría de los casos, se complementan o contribuyen al desarrollo de otras (Comisión Europea, 2007).

De acuerdo con los tres estudios anteriores, se puede decir que las competencias comparten las siguientes características (Roegiers, 2000):

- Implican una movilización de un conjunto de recursos
- Tienen una función social
- Tienen un vínculo con una familia de situaciones
- Tienen un carácter frecuentemente disciplinario
- Pueden ser evaluadas

## **2.2 Competencia comunicativa**

En este apartado se analiza el tema de la competencia comunicativa puesto que los *Aprendizajes Clave del Inglés como Lengua Extranjera* determinan que el estudiante de educación básica desarrollará dicha competencia en el idioma inglés (SEP, 2017).

### **2.2.1 Origen del concepto competencia comunicativa**

El concepto de competencia comunicativa acuñado por Dell Hymes (1972a) surge como respuesta a lo descrito por Chomsky en su artículo sobre la Gramática Generativa, en el cual se describe la competencia lingüística y la actuación.

En este artículo Chomsky hace referencia a un hablante-oyente ideal como objeto de estudio de la lingüística, el cual se encuentra en una comunidad en donde todos los individuos comparten la misma lengua (Chomsky, 1965). Además, el hablante es descrito como un sujeto que conoce muy bien su lengua y, por otro lado, no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones de la memoria, distractores, cambios de atención e interés, y errores al momento de usar dicha lengua.

Aunado a esto, Chomsky enfatiza la diferencia entre la competencia lingüística y la actuación (Chomsky, 1965). Para él, la primera se refiere al conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de las reglas gramaticales de su lengua. Lo anterior no significa que el hablante-oyente ideal sea consciente de dichas reglas, sino que las ha internalizado mediante la exposición a la lengua. Además, Chomsky se refiere a la competencia lingüística como una habilidad implícita que le permite al hablante-oyente ideal expresar y comprender innumerables oraciones. Por su parte, la actuación es el uso de la lengua en situaciones específicas, la cual refleja directamente la competencia lingüística.

Por otro lado, Dell Hymes contradice los argumentos anteriores en la ponencia titulada *Acerca de la competencia comunicativa* (Hymes, 1972a). En ésta, Hymes asegura que la concepción de un hablante-oyente ideal como objeto de estudio de la lingüística no toma en cuenta aspectos socio-culturales, los cuales son de vital importancia para el estudio de la lengua. Además, para este autor, el hablante-oyente ideal que describe Chomsky es algo meramente teórico debido a que, en situaciones reales del habla, se presentan comienzos falsos, aplicaciones gramaticales imperfectas, cambios de plan a mitad de curso, etc. En cuanto a una comunidad lingüística homogénea, Hymes (1972a) considera que todas las comunidades son multilingües. Lo anterior se debe a que en una misma comunidad en donde se habla la misma lengua, existen variantes de ésta.

Hymes (1972a) afirma que para poder hablar de competencia en una lengua se deben tomar en consideración tanto las habilidades del hablante-oyente como factores socio-culturales, ya que dicha competencia es adquirida a partir de la experiencia en sociedad, las necesidades y motivaciones del usuario. Además, la competencia en una lengua requiere del conocimiento de la gramática y del conocimiento relacionado con el uso de la misma; en otras palabras, competencia gramatical y competencia para el uso. Tomando en cuenta lo anterior, Hymes (1972a) sugiere que la competencia comunicativa consiste en producir y entender oraciones que sean apropiadas y aceptables en situaciones comunicativas particulares.

De esta manera, lo que tienen en común las afirmaciones de Chomsky y los planteamientos de Hymes es que todo hablante, de la lengua que sea, es capaz de producir oraciones gramaticalmente correctas (competencia lingüística) (Pastor, 2004). Sin embargo, la diferencia entre estas dos posturas radica en el hecho de que un hablante de una lengua específica no solo produce oraciones gramaticalmente correctas, sino también es capaz de emplearlas de acuerdo con el contexto en el que se encuentre, con el rol que tome dentro de la conversación y con las convenciones sociales y culturales establecidas por la sociedad en la que se encuentre (competencia comunicativa).

### **2.2.2 Modelos de competencia comunicativa**

En este apartado se analizarán los modelos más relevantes de competencia comunicativa que se han propuesto desde que Hymes (1972a) acuñó el término hasta la actualidad.



### **2.2.2.1 Modelo de Canale y Swain.**

A partir de la propuesta de Hymes (1972a), Michael Canale y Merrill Swain ahondaron en el tema de la competencia comunicativa en la investigación llamada *Fundamentos Teóricos de los Enfoques Comunicativos en la Enseñanza y Evaluación de una Segunda Lengua* (Canale y Swain, 1980). Esta investigación tenía por objetivo diseñar una teoría de competencia comunicativa para la enseñanza y evaluación de una segunda lengua. En ésta se concibe a la competencia comunicativa como la relación y la interacción existente entre tres competencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica (Canale y Swain, 1980). Estas tres competencias tienen el mismo grado de importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas puesto que no se podría enseñar una sin las otras dentro del enfoque comunicativo.

Canale y Swain (1980) las describen de la siguiente manera con el fin de determinar su propuesta de enfoque comunicativo:

**Competencia gramatical:** Esta competencia no solo incluye las reglas gramaticales de una lengua, sino que toma en cuenta el léxico, las reglas morfológicas, la semántica y la fonología.

**Competencia sociolingüística:** En ésta se incluyen dos grupos de reglas; las reglas socioculturales de uso y las reglas de discurso. Su importancia en conjunto radica en la interpretación de mensajes que no tienen un significado literal, pero que reflejan la intención del emisor. De manera aislada, las reglas socioculturales de uso determinan el nivel en que un enunciado es apropiado dentro de un contexto sociocultural específico tomando en cuenta factores como el tema del que se habla, el rol de los participantes, las normas de interacción establecidas por la comunidad y el lugar en que se desarrolla el evento comunicativo. También, las reglas socioculturales de uso determinan la actitud y el registro apropiado que deben usar los participantes

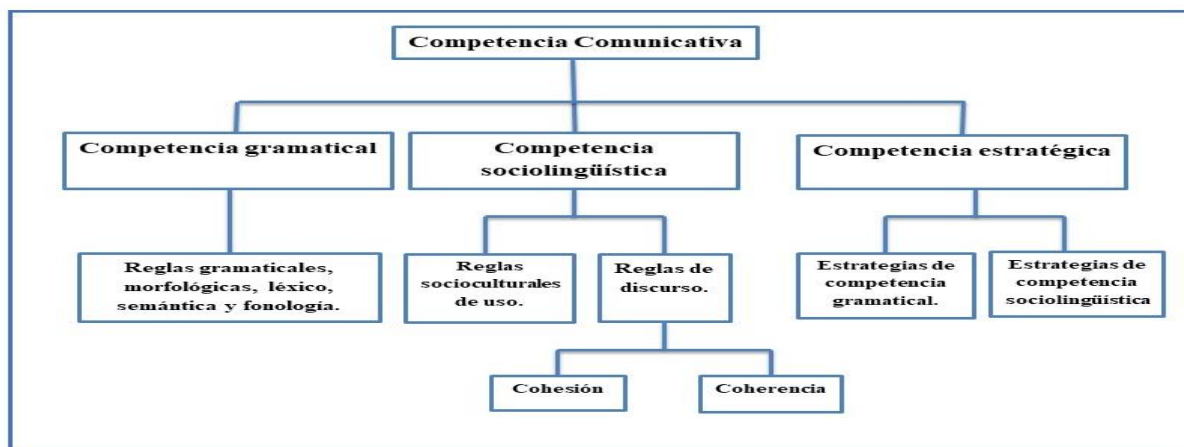
del evento comunicativo. Por otra parte, las reglas de discurso se dividen en dos tipos: de cohesión y de coherencia. Las primeras tienen que ver con los conectores gramaticales que hay dentro de un acto comunicativo, mientras que las reglas de coherencia se relacionan con la pertinencia de las funciones comunicativas dentro de un discurso con base en el tema y el contexto del que se trate.

**Competencia estratégica:** Esta competencia está conformada por elementos verbales y no verbales, llamados estrategias, que sirven para compensar interrupciones en la comunicación o para compensar la falta de competencia. Las estrategias que se incluyen en esta competencia son de dos tipos y se adquieren mediante la experiencia. En el primer grupo se encuentran las estrategias relacionadas con la competencia gramatical. En la segunda categoría están agrupadas las estrategias que se relacionan con la competencia sociolingüística.

El modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) se resume en la figura 2.

**Figura 2**

*Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain*



*Nota.* Adaptado de “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language and Testing”, de Canale, M., y Swain, M. 1980, Applied Linguistics, 1-47.

### ***2.2.2.2 Modelo de Canale.***

Después del modelo propuesto por Canale y Swain (1980), Michael Canale propuso un nuevo marco teórico de competencia comunicativa (Canale, 1983). En esta propuesta, Canale enfatiza lo concerniente a la naturaleza de la comunicación y la distinción entre competencia comunicativa y la comunicación real.

En cuanto a la naturaleza de la comunicación, este modelo propone que la comunicación posee ciertas características (Canale, 1983). La primera de ellas se refiere a que la comunicación es una forma social de interacción y ésta se adquiere mediante la interacción entre miembros de una comunidad. La segunda característica se refiere a que la comunicación contiene un alto grado de predictibilidad y creatividad tanto en forma como en contenido. La tercera tiene que ver con el hecho de que ésta se da en diferentes contextos sociales, los cuales dan referencias para el uso apropiado de la lengua. La cuarta característica de la comunicación es que el hablante la efectúa bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como fatiga y distracciones.

Otra de las características propuestas por Canale (1983) es que la comunicación siempre tiene una razón de ser, es decir, el ser humano usa la comunicación para prometer, disuadir, crear lazos de amistad, etc. La última característica de la comunicación se refiere a que ésta siempre es genuina y puede ser evaluada en términos de exitosa o fallida. En otras palabras, el hablante puede determinar si su mensaje logró el objetivo o no. Por ejemplo, si el hablante convenció a su interlocutor de algo, la comunicación se juzgaría como exitosa.

En relación a la distinción entre competencia comunicativa y comunicación real, Canale (1983) retoma el concepto de competencia comunicativa propuesto con anterioridad en el trabajo

que realizó en conjunto con Swain (1980), de acuerdo con el cual "... la competencia comunicativa es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación..." (Canale, 1983, p. 5)

Por su parte la comunicación real se define como "... la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y condiciones ambientales tales como restricciones perceptuales, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo" (Canale, 1983, p.5). Este autor considera que la competencia comunicativa se ve reflejada en la comunicación real y por lo tanto la primera es vital para la segunda.

Además, como modelo de competencia comunicativa, Canale (1983) propone cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Este modelo difiere del propuesto por Canale y Swain (1980) en que el anterior solo consideraba tres áreas de conocimiento y habilidad debido a que los aspectos relacionados con las reglas discursivas eran considerados como parte de la competencia sociolingüística.

De esta manera, las cuatro competencias propuestas por Canale (1983) como componentes de la competencia comunicativa quedan descritas de la siguiente manera:

**Competencia gramatical:** Al igual que el modelo de Canale-Swain (1980), esta competencia se relaciona con el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua, el vocabulario, la morfología de las palabras, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Dicha competencia tiene por objetivo el comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de los enunciados.

**Competencia sociolingüística:** Este componente se centra en las reglas que permiten producir y entender expresiones de manera apropiada dentro de diferentes contextos sociolingüísticos tomando en cuenta diversos factores contextuales como propósitos de interacción, rol de los participantes, así como normas de interacción social.

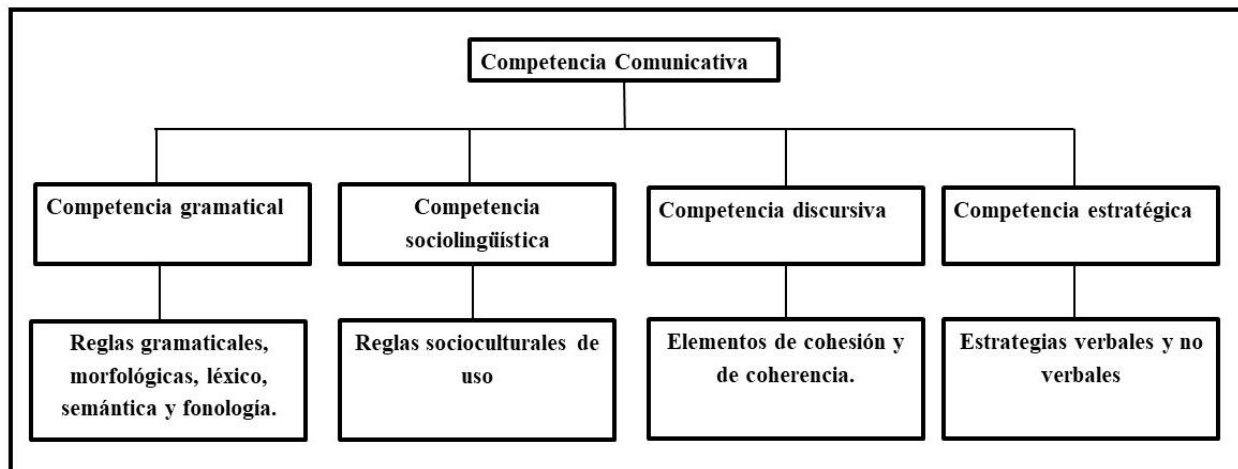
**Competencia discursiva:** Esta competencia se refiere al grado de dominio de conocimientos y habilidades que se tienen para combinar formas gramaticales y de significado con el fin de producir un texto armónico, ya sea oral o escrito, en diversos géneros. Por género, Canale (1983) se refiere al tipo de texto, el cual puede ser narrativo oral o escrito, reporte científico, ensayo argumentativo, etc. Además, para lograr la armonía en un texto se requiere de cohesión en la forma y coherencia en el significado. Canale (1983) señala que la cohesión tiene que ver con la manera en que las oraciones dentro de un texto se entrelazan estructuralmente para facilitar la interpretación del mismo. Por su parte, la coherencia tiene que ver con las relaciones entre significados dentro de un mismo texto, ya sean significados literales, funciones comunicativas o actitudes.

**Competencia estratégica:** Canale (1983) propone que esta competencia está conformada por estrategias de comunicación verbal y no verbal, las cuales son usadas por dos razones; la primera de éstas es para compensar fallas en la comunicación derivadas de condiciones limitantes, y la segunda es para favorecer la efectividad de la comunicación misma.

Tomando en cuenta lo anterior, el modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale (1983) se representa de manera gráfica en la figura 3.

**Figura 3**

*Modelo de competencia comunicativa de Canale*



*Nota* Adaptado de “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, de Canale, M. 1983, en J.C. Richards y R. C. Schmidt (Eds.). Language and Communication. New York: Longman.

### ***2.2.2.3 Modelo de Bachman y Modelo de Bachman y Palmer.***

El modelo de Bachman (1990) tenía como propósito principal sentar las bases de lo que implica las habilidades del uso del lenguaje para así diseñar instrumentos de medición de las mismas. Este autor argumentaba que para elaborar instrumentos de medición del uso de una lengua que fueran apropiados, se debe conocer a detalle el aspecto de la lengua a evaluar.

Con base en lo anterior, Bachman (1990) sugirió el término habilidad comunicativa de la lengua para reemplazar el concepto de competencia comunicativa propuesto anteriormente por Hymes (1972a), pues bajo su perspectiva este nuevo término tomaba en cuenta tanto la competencia comunicativa como la capacidad de poner en práctica dicha competencia en diversos contextos comunicativos. De esta manera, la habilidad comunicativa de la lengua se describe como

el conocimiento, o competencia, de la lengua y la capacidad para aplicar dicho conocimiento de manera apropiada en diferentes contextos. De acuerdo con Bachman (1990), esta habilidad está conformada por tres elementos principales: competencia en la lengua, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos.

La competencia en la lengua está conformada por dos categorías: por la competencia organizacional, la cual se refiere a la competencia gramatical y la competencia textual, y la competencia pragmática, la cual incluye la competencia sociolingüística y la competencia ilocutiva (Bachman, 1990). Por su parte, la competencia estratégica es concebida como la capacidad para combinar la competencia en la lengua con el conocimiento que tiene el usuario del contexto donde se desarrolla el acto comunicativo para así lograr un objetivo, esto es, persuadir, informar, invitar, etc. (Bachman, 1990).

Finalmente, los mecanismos psicofisiológicos son los procesos tanto neurológicos como fisiológicos de cada usuario para hacer uso de la lengua (Bachman, 1990). Dentro de éstos se encuentran el canal auditivo y el visual, así como las habilidades físicas que se requieren para emitir y comprender mensajes en cada canal.

Años más tarde, Bachman y Palmer (1996) profundizan en este tema y proponen un nuevo modelo, el cual retoma el trabajo de Bachman (1990). En este modelo se cambia el término habilidad comunicativa de la lengua por habilidad de uso de la lengua. Esta habilidad está compuesta por dos categorías. La primera es el conocimiento de la lengua, anteriormente llamada competencia, y la segunda es la competencia estratégica, la cual se concibe como conjunto de estrategias metacognitivas (Bachman y Palmer, 1996).

De acuerdo con lo propuesto por estos autores, estas dos grandes categorías se describen de la siguiente manera:

**1. Conocimiento de la lengua:** Esto se refiere al conocimiento que está almacenado en la memoria y que se encuentra disponible para ser usado mediante estrategias metacognitivas al momento de interpretar o producir un discurso comunicativo. El conocimiento de la lengua se divide en dos grandes grupos; el conocimiento organizacional y el conocimiento pragmático.

**a. Conocimiento organizacional:** Se centra en el manejo de las estructuras formales de la lengua para producir e interpretar enunciados gramaticalmente aceptables y para organizar dichos enunciados con el objeto de crear textos orales o escritos. A su vez, el conocimiento organizacional está compuesto por dos elementos; el conocimiento gramatical y el conocimiento textual.

**i. Conocimiento gramatical:** Este conocimiento está enfocado en la producción e interpretación de enunciados gramaticalmente correctos. Dentro de este conocimiento se encuentran el vocabulario, la sintaxis, la fonología y la grafología.

**ii. Conocimiento textual:** Dicho conocimiento tiene relación con la producción e interpretación de textos, ya sean orales o escritos, los cuales son considerados como unidades de la lengua. El conocimiento textual comprende dos subcategorías más; el conocimiento de cohesión y el conocimiento de organización retórica, también llamado conocimiento de organización conversacional.

▪ **Conocimiento de cohesión:** Éste se relaciona con la producción e interpretación de las relaciones marcadas de manera explícita entre los enunciados que conforman un texto oral o escrito.



- Conocimiento de la organización retórica: Este conocimiento también es denominado como conocimiento de organización conversacional y se encarga de la creación e interpretación del desarrollo organizacional de textos orales o escritos.

**b. Conocimiento pragmático:** Este conocimiento es el que permite que los usuarios de una lengua tengan la capacidad de crear e interpretar un discurso mediante la asignación de relaciones de significado e intención a los diversos enunciados y expresiones que lo conforman tomando en cuenta las características del contexto. Además, el conocimiento pragmático, según Bachman y Palmer (1996), se divide en dos grupos; el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico.

**i.** Conocimiento funcional: Este conocimiento ya había sido descrito por Bachman (1990) como competencia ilocutiva. Sin embargo, Bachman y Palmer (1996) se refieren a ésta como conocimiento funcional, el cual posibilita que los usuarios de una lengua comprendan las relaciones de significado e intención que existen en enunciados, expresiones, y en diversos textos, ya sean orales o escritos. A su vez, el conocimiento funcional se compone de cuatro categorías de conocimiento, también llamadas funciones de la lengua: función ideacional, función manipulativa, función instrumental, y función imaginativa.

- Función ideacional: Este tipo de conocimiento es el que permite que los usuarios de la lengua sean capaces de manifestar o descifrar el significado existente tanto en expresiones como en textos orales y escritos con base en su propio conocimiento y percepción del mundo. Dentro de la función

ideacional se encuentran las expresiones para transmitir e intercambiar ideas, conocimiento y estados de ánimo.

- **Función manipulativa:** A través del conocimiento de la función manipulativa, el usuario de una lengua tiene la capacidad de cambiar el mundo que lo rodea. Lo anterior se puede lograr mediante el uso de las siguientes funciones que forman parte de la función manipulativa.
  - ❖ **Funciones instrumentales:** Son todas aquellas expresiones usadas por el usuario de una lengua con el fin de persuadir a otros de realizar diferentes acciones en beneficio de éste. Dichas expresiones incluyen órdenes, sugerencias, solicitudes y advertencias.
  - ❖ **Funciones regulatorias:** El usuario de una lengua emplea estas funciones con el objetivo de controlar lo que hace la gente a su alrededor. Algunos ejemplos de expresiones con función regulatoria son leyes, reglas y regulaciones.
  - ❖ **Funciones interpersonales:** Estas funciones son utilizadas por el usuario de una lengua para establecer, mantener y cambiar las relaciones interpersonales que sostiene con los que lo rodean. Las expresiones con función interpersonal incluyen saludos, despedidas, cumplidos, insultos, etc.
- **Función instrumental:** Esta función es también denominada heurística y es a través de este conocimiento que el usuario de una lengua es capaz de incrementar su conocimiento del mundo a su alrededor. Las situaciones en

las que se aplican diferentes expresiones con función heurística o instrumental son en la enseñanza y aprendizaje de un tema, al resolver un problema, etc.

- **Función imaginativa:** De acuerdo con Bachman y Palmer (1996), este conocimiento permite que el usuario de una lengua cree un mundo imaginario o que cambie el mundo a su alrededor con el propósito de brindar entretenimiento o arte a otras personas. Algunas expresiones con función imaginativa incluyen bromas, albures, obras de teatro, cuentos, fábulas, poemas, etc.

- ii. **Conocimiento sociolingüístico:** Este conocimiento permite que el usuario de una lengua sea capaz de transmitir y descifrar mensajes y textos, orales y escritos, de acuerdo con el contexto de la situación comunicativa. Como parte del conocimiento sociolingüístico se encuentran las convenciones que establece una sociedad para el uso de variantes dialectales, registros, expresiones idiomáticas, referencias culturales y figuras retóricas.

Con base en lo que Bachman y Palmer (1996) argumentan, un discurso incluye más de una de las funciones descritas con anterioridad, es decir, el usuario de una lengua utiliza varias funciones al transmitir un solo mensaje.

**2. Competencia estratégica:** De acuerdo con Bachman y Palmer (1996), esta competencia se refiere a una serie de estrategias, también concebidas como un grupo de componentes metacognitivos, que proveen al usuario de una lengua de una función de gestión cognitiva, la cual le permite usar el lenguaje y realizar otras actividades cognitivas. La competencia estratégica está

conformada por tres elementos metacognitivos: establecimiento de objetivos, valoración y planeación.

**a.** Establecimiento de objetivos: En esencia, se concibe como determinar qué es lo que se va a realizar. Para llevar a cabo este proceso se requiere de tres etapas:

1. determinar la tarea de uso del lenguaje a realizar,
2. seleccionar, en caso de haber diversas opciones, una tarea específica, y
3. señalar si es posible intentar la tarea.

**b.** Valoración: Se refiere a tomar lo que se requiere, de lo que se dispone, para llevar a cabo la tarea. En otras palabras, el usuario de una lengua selecciona, de acuerdo con la situación comunicativa, el vocabulario, las reglas gramaticales, las convenciones sociales, sus respuestas afectivas, etc., que requiere para expresar sus ideas dentro de un contexto comunicativo.

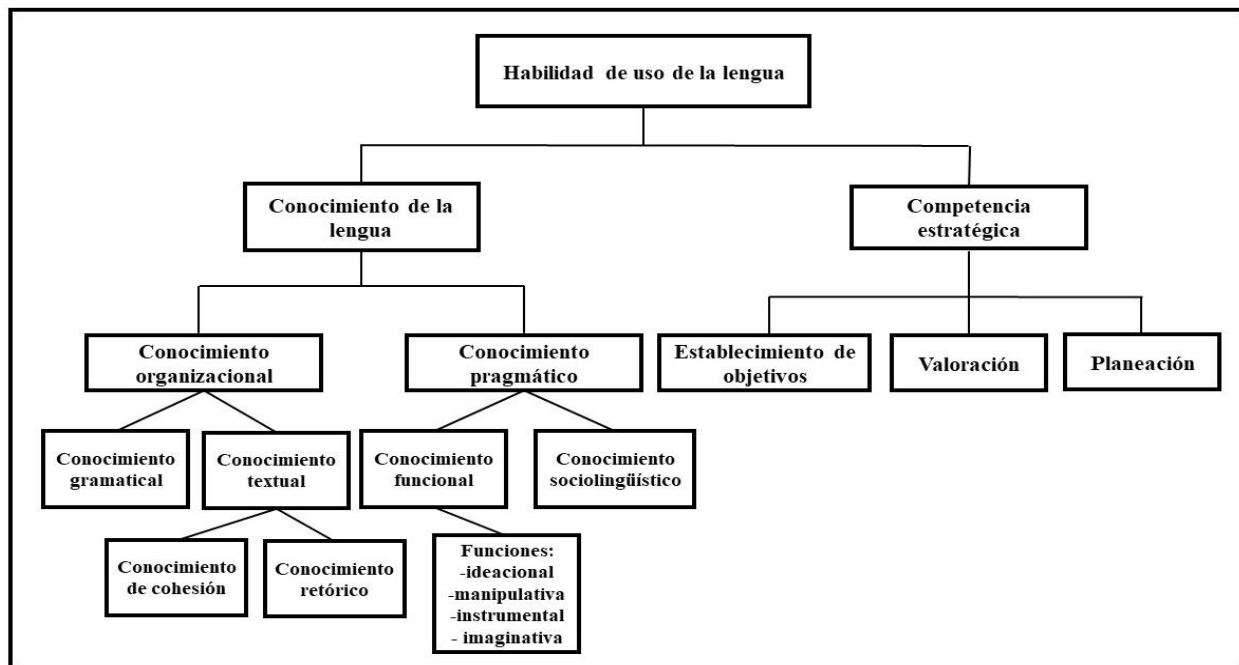
**c.** Planeación: Después de haber seleccionado lo que se requiere para el acto comunicativo, el usuario de una lengua determina cómo lo usará con el objetivo de concluir su participación en el mismo. De este modo, la planeación consta de tres etapas:

1. Elegir un grupo específico que contenga elementos como conocimiento del tema y del lenguaje que formarán parte del plan.
2. Proponer uno o más planes que se ajusten a la tarea comunicativa.
3. Determinar el plan más adecuado para la tarea comunicativa.

Con base en lo establecido por Bachman y Palmer (1996), para usar el lenguaje se requiere de la integración e interacción de diferentes elementos, como lo que el usuario conoce del tema, sus esquemas afectivos y las áreas del lenguaje descritas con anterioridad. De esta manera, el modelo propuesto por Bachman y Palmer se muestra de manera gráfica en la figura 4.

**Figura 4**

*Modelo de Bachman y Palmer*



*Nota.* Adaptado de “Language Testing in Practice”, de Bachman, L. y Palmer, A. 1996, Oxford University Press.

#### ***2.2.2.4 Modelo del Marco Común Europeo.***

Debido a que el enfoque pedagógico que adopta el modelo de *Aprendizajes Clave del Inglés* como Lengua Extranjera toma como referencia lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (Council of Europe, 2001), se describirá el modelo que éste propone (SEP, 2017).

El modelo del Marco Común Europeo establece el término uso de lengua para referirse a la capacidad que tiene un individuo, perteneciente a una sociedad específica, para llevar a cabo

diferentes tareas comunicativas en un contexto dado (Council of Europe, 2001). Para que dicho individuo haga uso de la lengua, requiere de dos tipos de competencias: generales y comunicativa.

Todo individuo desarrolla las competencias generales a lo largo de la vida y hace uso de éstas para llevar a cabo tareas comunicativas (Council of Europe, 2001). Se les llama competencias generales debido a que contribuyen de manera indirecta con la capacidad comunicativa del usuario. Las competencias generales están conformadas por el conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender.

El conocimiento declarativo se relaciona con todo el conocimiento que el individuo ha adquirido a lo largo de toda su vida, ya sea de manera formal, en una escuela, o mediante la experiencia. Estos tipos de conocimiento son de gran importancia para que el individuo lleve a cabo tareas comunicativas tanto dentro de su ambiente laboral como en su vida diaria en una sociedad específica (Council of Europe, 2001).

Por su parte las destrezas y habilidades (saber hacer) tienen relación con la capacidad de un individuo para llevar a cabo procedimientos que requieren de un saber interiorizado y, en ocasiones, de elementos de la competencia existencial (Council of Europe, 2001). Estas destrezas y habilidades incluyen actividades como cocinar, tocar un instrumento, etc.

Asimismo, la competencia existencial (saber ser) tiene que ver con el individuo mismo y lo que lo hace único y a su vez, miembro de una sociedad específica puesto que está relacionada con su personalidad, sus características individuales, creencias, valores, estilo de aprendizaje, y las actitudes que adopta de acuerdo con lo establecido por los miembros de su comunidad (Council of Europe, 2001).

Finalmente, la capacidad para aprender (saber aprender) se refiere a la capacidad de emplear la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas con el fin de adquirir un nuevo conocimiento (Council of Europe, 2001).

En cuanto a la competencia comunicativa se refiere, está conformada por tres tipos: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas (Council of Europe, 2001). Además, cada una de estas competencias está conformada por conocimientos, destrezas y habilidades.

Primeramente, las competencias lingüísticas están compuestas de conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. El usuario de la lengua puede ser o no consciente de este conocimiento, y el empleo del mismo depende, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad donde se ha desenvuelto el usuario (Council of Europe, 2001).

Por otra parte, las competencias sociolingüísticas están relacionadas con las condiciones socioculturales del uso de la lengua misma, es decir, todas las normas establecidas por una sociedad en particular (Council of Europe, 2001). Dichas normas o convenciones están influenciadas por la cultura, la región y la historia de una sociedad. Entre los elementos socioculturales que influyen directamente en las competencias sociolingüísticas se encuentran las convenciones de cortesía, diferencias de registro, marcadores lingüísticos de relaciones sociales, expresiones de sabiduría popular, el dialecto y el acento.

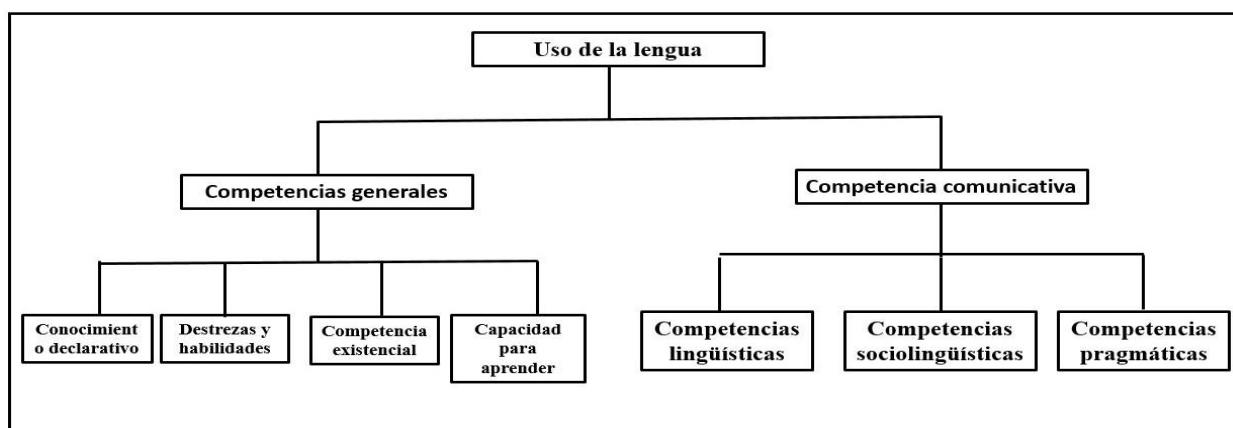
Por último, las competencias pragmáticas se relacionan con el conocimiento y las habilidades que posee un usuario para llevar a cabo tareas comunicativas tomando en cuenta el contexto en el que se dan estas tareas, las funciones de comunicación y los actos del habla. Además, dentro de las competencias pragmáticas, se encuentran la coherencia, la cohesión, la capacidad del

agente social de determinar el tipo y la organización del texto necesario para llevar a cabo la tarea comunicativa que enfrente (Council of Europe, 2001).

La suma de las competencias generales más la competencia comunicativa da como resultado que el agente social se desenvuelva dentro de una sociedad y que perciba la realidad de una manera determinada. Ninguna competencia es mejor o más importante que las otras, todas convergen de manera natural para que el individuo realice diversas tareas comunicativas (Council of Europe, 2001). En la figura 5 se muestra la forma en que está organizado el modelo propuesto en el Marco Común Europeo.

**Figura 5**

*Modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*



*Nota.* Adaptado de “Common European Framework of reference for Languages: Learning and Assessment”, de Council of Europe. 2001.

En definitiva, la aparición del concepto de competencia comunicativa fue un parteaguas en la historia de la lingüística, y aunque han surgido diferentes modelos para su comprensión, la esencia del concepto propuesto por Hymes (1972a) se ha mantenido. Considerando la información presentada en este apartado, se puede ver que con cada modelo se profundiza en el estudio de la



competencia comunicativa, pero siempre tomando en cuenta el concepto original descrito por su creador.

### **2.3 Enseñanza de competencia comunicativa**

Si bien es cierto que Hymes (1972a) marcó la forma de la enseñanza de lenguas a partir del concepto de competencia comunicativa, su objetivo nunca tuvo relación con la enseñanza de lenguas, sino con la relación entre éstas y el comportamiento social (Hymes, 1972b).

Sin embargo, en la búsqueda de esta relación, Hymes (1972b) describió los elementos que son comunes en todas las situaciones de comunicación de una determinada sociedad, los cuales sirvieron como referencia para que años más tarde se hiciera una propuesta pedagógica llamada enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. Estos elementos son comunidad de habla y los componentes de un hecho comunicativo.

La comunidad de habla se refiere a una sociedad específica que comparte las mismas reglas de conducta e interpretación del habla. Dichas reglas proporcionan la identidad de una sociedad. Por su parte los componentes de todo hecho comunicativo fueron agrupados por Hymes (1972b) en el acróstico que conforma la palabra *SPEAKING*.

- *Situation*: Se refiere tanto a la localización espacio-tiempo del hecho comunicativo (circunstancias físicas) como a la escena psico-social de éste (circunstancias culturales).
- *Participants*: Tiene que ver con la relación existente entre los individuos envueltos en un hecho comunicativo y las características socioculturales que comparten, es decir, los roles que adoptan en el hecho comunicativo de acuerdo con su cultura.
- *Ends*: Se refiere a lo que se pretende obtener mediante el acto comunicativo.

- *Act sequences*: Tiene que ver con la organización y estructura del acto comunicativo.
- *Key*: Se refiere al registro (formal o informal) del hecho comunicativo.
- *Instrumentalities*: Están conformados por el canal y las variedades del habla (dialectos).
- *Norms*: Tiene que ver con las normas de interacción e interpretación aceptadas socialmente dentro de una comunidad de habla.
- *Genres*: Se refiere a todas las categorías discursivas como poemas, mitos, leyendas, oración, cartas formales e informales, etc.

Aunque los elementos descritos anteriormente no proporcionaron de manera directa cómo había de desarrollarse la competencia comunicativa, sirvieron como referencia para que se ideara un método para la enseñanza de dicha competencia (Pastor, 2004).

### **2.3.1 Enfoque comunicativo propuesto por Canale y Swain.**

Debido a que las aportaciones de Hymes (1972a), en cuanto al concepto de competencia y a los componentes presentes en todo hecho comunicativo (Hymes, 1972b) causaron gran conmoción en la enseñanza de lenguas, surgió la necesidad de crear un enfoque pedagógico que promoviera el desarrollo de dicha competencia dentro del aula (Celce-Murcia et al., 1993). De esta manera, Michael Canale y Meryl Swain (1980) presentaron el primer modelo de competencia comunicativa con propósitos educativos. En este modelo se incluían elementos como los principios rectores del enfoque comunicativo, las implicaciones de dicho enfoque en la enseñanza y las implicaciones de un programa comunicativo de evaluación.

En cuanto a los principios rectores del enfoque comunicativo, Canale y Swain (1980) propusieron cinco principios que servirían de guía para el desarrollo de programas de enseñanza de segundas lenguas.

- El primero de éstos se refiere al objetivo principal del enfoque comunicativo, en el cual se establecía que el estudiante desarrollara de manera integral las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica.
- En el segundo principio sugirieron que el enfoque comunicativo debía tomar en cuenta las necesidades del estudiante, es decir, la edad, las variedades de la lengua con las que el estudiante estará más en contacto, los grados de dominio de las competencias gramatical, estratégica y sociolingüística que éste necesita para enfrentar las situaciones comunicativas a las que se enfrentará con mayor frecuencia.
- En el tercer principio se sugería que el estudiante debía formar parte de situaciones comunicativas que fueran lo más cercanas a la realidad pues de esta forma el estudiante desarrollaría la competencia comunicativa junto con la confianza comunicativa.
- El cuarto principio rector de este enfoque comunicativo proponía que, en las etapas iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, el estudiante utilizara los elementos de la competencia comunicativa desarrollados en su primera lengua que son comunes en la segunda.
- En el quinto principio, Canale y Swain (1980) sugerían como objetivo principal de un programa de enseñanza de segunda lengua el proporcionar al estudiante la información, práctica y experiencia necesarios para satisfacer sus necesidades comunicativas. Además, dicho programa debía promover la enseñanza de la cultura de la lengua meta con el objetivo de que el estudiante adquiriera el conocimiento sociocultural necesario para hacer inferencias acerca de los significados o valores socialmente aceptados.

En cuanto a las implicaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza, Canale y Swain (1980) propusieron que éstas tendrían impacto en cuatro áreas relacionadas con la enseñanza de

segundas lenguas: diseño del currículo, metodología de enseñanza, formación docente y desarrollo de materiales. Las modificaciones sugeridas en el diseño del currículo contemplaban los siguientes puntos; en el primero propusieron que el currículo debía estar organizado en funciones comunicativas de la lengua y que, a su vez, debía incluir la enseñanza de la gramática de acuerdo con el nivel de dominio de los estudiantes, es decir, en los niveles iniciales de la enseñanza de la lengua, la gramática debía ser la más sencilla, y ésta debía ser más compleja en niveles más avanzados. Además, la selección de los aspectos de la competencia gramatical a enseñar debía ser con base en las funciones comunicativas de la lengua. Finalmente, se propuso la integración de los aspectos culturales de la lengua meta.

En lo que se refiere a metodología de la enseñanza de segundas lenguas, Canale y Swain (1980) enfatizaron la importancia de que todas las actividades en el aula fueran comunicativas, en otras palabras, que fueran lo más cercanas a la comunicación en la vida real. Para ello, dichas actividades debían tener ciertas características. La primera era que debían estar basadas en la interacción social, contemplar la espontaneidad y creatividad de las expresiones, así como estar orientadas al cumplimiento de un objetivo.

Al referirse a la formación docente, Canale y Swain (1980) propusieron que el profesor de segundas lenguas debía contar con un nivel alto de dominio de competencia comunicativa con el fin de que éste tuviera un rol de facilitador del desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua meta. Así mismo, plantearon que los libros de texto y materiales usados en el desarrollo de la competencia comunicativa de segundas lenguas tenían que basarse en las funciones comunicativas de la lengua.

Finalmente, recomendaron un programa comunicativo de evaluación que tuviera como eje central la evaluación tanto del nivel de dominio de la competencia comunicativa como de la actuación, esto es, la aplicación de dicha competencia en situaciones comunicativas.

Todas las modificaciones sugeridas en cuanto a la enseñanza y evaluación de segundas lenguas tenían como objetivo garantizar que dicha enseñanza estuviera basada en el enfoque comunicativo y diera como resultado que el estudiante desarrollara la competencia comunicativa y fuera capaz de demostrar el dominio de ésta mediante la actuación en situaciones comunicativas.

### **2.3.2 Del enfoque al método comunicativo.**

Después de que Canale y Swain (1980) presentaron su propuesta de enfoque comunicativo, William Littlewood (1981) consideró que aún existía la incógnita de cómo había de enseñarse la competencia comunicativa de una lengua extranjera. Para ello, retomó lo que ya se había mencionado hasta ese momento sobre el enfoque comunicativo e hizo una nueva propuesta de dicho enfoque en su libro *Communicative Language Teaching: An Introduction*.

En este libro, Littlewood (1981) se enfocó en presentar técnicas y actividades prácticas para que el profesor de lengua promoviera la competencia comunicativa entre sus estudiantes. Algunas de las técnicas y actividades propuestas fueron adaptadas para que cumplieran con los principios del enfoque comunicativo que él sugería. Dichos principios eran:

- La concepción comunicativa de la lengua incluye el conocimiento funcional, estructural y sociolingüístico de la misma.
- El rol del profesor de lengua es ser promotor del aprendizaje autónomo entre sus estudiantes, es decir, ya no es el único que posee el conocimiento pues los estudiantes contribuyen a la adquisición de éste.

- Debido al hincapié que se pone en la interacción comunicativa, se crea una atmósfera de cooperación entre los estudiantes mismos y con el profesor.
- En virtud de que los estudiantes expresan sus propias personalidades mediante las actividades comunicativas, desarrollan seguridad emocional a la par que adquieren competencia en comunicativa en la lengua meta.
- Los errores cometidos por los estudiantes al usar la lengua para comunicarse ya no son corregidos de inmediato. Dichos errores son vistos como un suceso natural en el proceso de la adquisición de la competencia comunicativa.

Teniendo en mente los principios anteriores, Littlewood (1981) presentó un marco metodológico para la enseñanza de la competencia comunicativa el cual giraba en torno a dos tipos de actividades de aprendizaje: pre-comunicativas y comunicativas. Las primeras son aquellas que tienen que ver con elementos específicos de conocimiento o habilidad de la lengua, y que los estudiantes deben de practicar antes de participar en actividades en las que desarrollarán habilidades más complejas. El objetivo de este tipo de actividades era que el estudiante tuviera un conocimiento sólido del sistema lingüístico para así producir la lengua meta de manera aceptable. Dentro de las actividades pre-comunicativas se encontraban dos subcategorías. La primera categoría incluía a las actividades estructurales como las actividades de preguntas y respuestas, repeticiones, etc., las cuales se enfocaban en la forma de la lengua. La segunda subcategoría fue designada como actividades cuasi-comunicativas. Éstas tomaban en cuenta tanto factores estructurales como comunicativos de la lengua.

Por otro lado, mediante las actividades comunicativas, el estudiante era capaz de integrar el conocimiento y la habilidad que ya había adquirido a través de las actividades pre-comunicativas, para así comunicar intenciones y significados. En otras palabras, según Littlewood

(1981), el estudiante emplearía el conocimiento adquirido mediante las actividades pre-comunicativas para formar parte de situaciones comunicativas en las cuales desarrollaba, de manera integral, la competencia comunicativa en la lengua meta. Esta categoría de actividades comunicativas fue subdividida en actividades comunicativas funcionales y actividades de interacción social. Entre estas subcategorías, Littlewood no marcó ninguna diferencia. La evaluación del estudiante en las actividades comunicativas se daba en términos de si el significado y la intención eran comunicados de manera efectiva.

Además de las actividades descritas, Littlewood (1981) incluyó la retroalimentación como elemento crucial para determinar la relación que los estudiantes hacían entre las formas lingüísticas y la intención o significado a transmitir ya que, mediante la retroalimentación, el estudiante sabía qué tan exitosa había sido su actuación comunicativa. Finalmente, como parte de este marco metodológico, se incluyeron los factores psicológicos que ocurrían dentro del aula. Este autor aseguraba que una atmosfera libre de tensión proporcionaría a los estudiantes seguridad y a su vez éstos se sentirían valorados como individuos, dando como resultado un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes fueran capaz de expresar su identidad y de relacionarse con las personas que los rodean usando la lengua meta.

En definitiva, Littlewood (1981) no solo propuso pautas reguladoras del enfoque comunicativo, sino también planteó las características de las actividades que el profesor de lengua debía implementar dentro del aula para que los estudiantes desarrollaran la competencia comunicativa en la lengua meta; esto es, sugirió un método comunicativo.

### **2.3.3 Primeras décadas del método enseñanza comunicativa de lenguas.**

Debido a los cambios que ha tenido el método de enseñanza comunicativa de lenguas desde sus inicios, Jack C. Richards (2006) propuso que el método de enseñanza comunicativa de lenguas que comprendía de la década de los 70 a la década de los 90 fuera llamado enseñanza comunicativa clásica de lenguas. Esto fue debido a que, durante ese período, dicho método mantuvo los mismos principios y técnicas de enseñanza, los cuales se describen a continuación.

En primer lugar, se contempla al objetivo como principio central del método comunicativo de enseñanza de lenguas, en el cual se plantea que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta, es decir, que desarrollen la competencia comunicativa (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Para cumplir con este objetivo, los estudiantes deben formar parte de eventos comunicativos significativos. Además, se debe proporcionar a los estudiantes las oportunidades suficientes para experimentar el uso de la lengua en situaciones de comunicación real (Richards, 2006). Para lograr esto, es esencial que los estudiantes trabajen con material auténtico, ya que se cree que los estudiantes desarrollan las estrategias necesarias para comprender la lengua de la misma manera en que sucede en situaciones reales (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

El siguiente principio del método comunicativo clásico se refiere a los errores que cometen los estudiantes al usar la lengua meta. Éstos son considerados como una parte vital y natural en el aprendizaje de lenguas debido a que es una señal de que el estudiante está desarrollando la competencia comunicativa (Richards, 2006). También, se enfatiza que los estudiantes desarrollen tanto la precisión como la fluidez en el uso de la lengua meta (Richards, 2006). Con la intención de cumplir con este principio, se deben incluir tanto actividades cuyo objetivo sea la fluidez como aquellas enfocadas en la precisión (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).



Además de los principios mencionados del método comunicativo clásico, se pretende que los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas lenguas desarrollen una competencia comunicativa lo más parecida a la de los nativos hablantes de la lengua meta (Cook, 2008). Teniendo en cuenta este principio, los contenidos a enseñar giran en torno a funciones comunicativas y a nociones. Las funciones comunicativas son entendidas como el propósito del acto comunicativo, entre éstas están el pedir perdón, saludar, expresar deseos, etc. Por su parte, las nociones se refieren al tema o concepto; por ejemplo, el tiempo, la comida, la casa, la escuela, etc.

En el siguiente principio se propone integrar las habilidades de comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita debido a que ésta es la manera en que tienen lugar la vida real (Richards, 2006). Así mismo, el profesor es considerado el promotor y facilitador de la comunicación dentro del aula (Larsen-Freeman y Anderson, 2011); esto es, el responsable de establecer las actividades adecuadas para que los estudiantes formen parte de eventos comunicativos (Cook, 2008). Durante las actividades, su rol es de monitor y de consejero, en caso de que surgiera alguna duda entre los estudiantes. También, puede tomar el rol de co-comunicador durante las actividades si éstas así lo requieran.

El último principio tiene que ver con el tipo de actividades propias del método comunicativo clásico de enseñanza de lenguas. Dichas actividades se caracterizan por reflejar los eventos comunicativos del mundo real (Richards, 2006 y Cook, 2008), por ejemplo:

- *Role play*: El objetivo de esta actividad es que los estudiantes distingan y asuman los roles particulares de una situación, como por ejemplo al comprar un boleto de avión, ordenar comida en un restaurante de comida rápida, etc.

- *Information-gap*: Esta actividad tiene por objetivo que los estudiantes se comuniquen usando sus propios recursos y estrategias lingüísticas para obtener la información necesaria en una situación comunicativa. Un ejemplo de esta actividad es que se proporcione un menú a un estudiante, y a otro estudiante una lista de los precios del menú. Así, ambos interactuarán para saber la información que necesitan para comprar y vender comida en un restaurante.
- *Jigsaw*: Esta actividad sigue el principio de *information-gap*, pero aquí participa todo el grupo para obtener y ordenar toda la información. Como ejemplo puede ser un artículo de revista que se recorta para darle una parte a cada equipo. Luego, los estudiantes interactúan para ordenar las piezas en un todo.
- *Task-completion*: En esta actividad los estudiantes tienen que completar una tarea como rompecabezas, interpretación de mapas, juegos, etc.
- *Information gathering*: El objetivo central es que los estudiantes interactúen con otras personas para recolectar información. Algunos ejemplos de esta actividad son las entrevistas y los cuestionarios.
- *Opinion-sharing*: En este tipo de actividades los estudiantes comparten opiniones hasta llegar a un consenso sobre valores, creencias u opiniones. Un ejemplo de esta actividad es pedir a los estudiantes que enlisten los 10 hábitos para ser un buen estudiante.
- *Information transfer*: El objetivo es que los estudiantes interpreten la información proporcionada y la representen de una manera diferente. Un ejemplo de esta actividad es que, con base en la información de una lectura, los estudiantes presenten los aspectos más relevantes en una gráfica.

- *Reasoning-gap*: Este tipo de actividades demandan que los estudiantes infieran datos a partir de la información proporcionada. Para ejemplificar este tipo de actividades se tomará una situación en la que se proporcionará un mapa a los estudiantes y ellos tendrán que evaluar y describir cuál es la mejor ruta para llegar a un lugar dentro del mapa.

Además de estas actividades, Richards (2006) sugirió el tipo de práctica que debían tener los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa. Dicha práctica debe estar dividida en tres fases: mecánica, significativa y comunicativa. Cabe resaltar que esta propuesta tiene semejanza con lo establecido anteriormente por Littlewood (1981) cuando sugirió las actividades pre-comunicativas y las actividades comunicativas (véase apartado 2.3.2).

A pesar de que el método comunicativo clásico tuvo su auge hasta la década de los 90, la mayoría de actividades siguen aplicándose en el método comunicativo actual (Richards, 2006).

#### **2.3.4 Método comunicativo actual para la enseñanza de lenguas**

Aunque el enfoque comunicativo ha sido enormemente aceptado en la enseñanza de lenguas, el método comunicativo se ha modificado de acuerdo con la comprensión que se ha ido dando sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas (Richards, 2006). En esta visión de dicho proceso, se consideran como elementos primordiales al estudiante y sus procesos cognitivos (Nunan, 2004).

De acuerdo con Richards (2006), el método comunicativo actual se rige por una serie de principios que pueden ser aplicados considerando el contexto de enseñanza, la edad de los estudiantes, su nivel de dominio de la lengua, el propósito por el cual aprenden una segunda lengua, etc. Estos principios son los siguientes:

1. El aprendizaje de una segunda lengua se ve beneficiado cuando los estudiantes se ven envueltos en la interacción y en la comunicación significativa.
2. Las tareas, actividades y ejercicios adecuados permiten que los estudiantes negocien significados, incrementen sus recursos comunicativos, comprendan el uso del lenguaje y sean parte de intercambios significativos de comunicación.
3. Para que haya comunicación significativa es necesario que los estudiantes procesen el contenido que les sea relevante, interesante y atractivo.
4. La comunicación es concebida como un proceso integral resultado del empleo de diversas habilidades lingüísticas o modalidades.
5. Para que se dé el aprendizaje de una segunda lengua, es necesario que los estudiantes realicen actividades que demanden el análisis y la reflexión de la lengua, es decir, actividades inductivas de aprendizaje.
6. El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es paulatino y requiere que el estudiante haga un uso creativo de ésta mediante el ensayo y error hasta lograr fluidez y usarla correctamente.
7. Los estudiantes crean sus propias estrategias de aprendizaje, lo cual implica que su proceso sea diferente.
8. El éxito en el aprendizaje de la lengua depende del uso tanto de estrategias de aprendizaje como de comunicación.
9. El aula de estudio se convierte en una comunidad donde los estudiantes se ven envueltos en actividades que promueven la colaboración y el trabajo compartido.

10. El profesor funge como promotor y facilitador de conocimiento, es decir, es quien crea el ambiente de aprendizaje idóneo para que sus estudiantes practiquen y reflexionen acerca del uso de la lengua.

Siguiendo los principios anteriores, han surgido diversos enfoques de enseñanza cuyo objetivo se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa (Richards, 2006). Debido a que dichos enfoques toman diferentes caminos para llegar al objetivo, han sido clasificados en dos grupos: enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el proceso y enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el producto.

#### ***2.3.4.1 Enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el proceso.***

Los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el proceso se centran en crear procedimientos dentro del aula que promuevan el aprendizaje de una lengua, es decir, aprender la lengua meta usándola. Dentro de esta categoría se encuentran la instrucción basada en contenido (*Content-based Instruction*) y la enseñanza de lenguas mediante tareas (*Task-based Language Teaching*) (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards, 2006).

##### ***2.3.4.1.1 Instrucción Basada en Contenido (Content-Based Instruction).***

*Content-based instruction* (CBI) es un enfoque de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras que tiene sus inicios en la década de los setenta en programas de inmersión en Canadá y Estados Unidos, y que de igual manera surge en el continente europeo con el nombre de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En este enfoque se considera que el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras se beneficia si dicho aprendizaje gira en torno a un contenido académico en lugar de las diversas formas lingüísticas de la lengua meta (Bentley, 2010; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Leaver y Stryker,

1989; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Snow, 2001). En otras palabras, se prioriza que el estudiante aprenda contenido académico en la lengua meta usándola.

Como contenido académico se entiende toda información relacionada con un tema o una disciplina como geografía, historia, comunicación, etc. (Bentley, 2010; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Leaver y Stryker, 1989; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Snow, 2001). De esta manera, el contenido académico se concibe como el medio para desarrollar la competencia comunicativa y debe girar en torno a las necesidades comunicativas del estudiante. Con base en lo anterior, el contenido presentado para un médico debe girar en torno a medicina y para un electricista, a electricidad.

CBI o CLIL tiene cuatro características principales o también llamadas componentes (Bentley, 2010; Leaver y Stryker, 1989; Richards, 2006; y Richards y Rodgers, 2001):

1. Contenido: La organización del currículo de enseñanza debe tener como fundamento la información sobre un tema o disciplina. Esta información debe ser comprensible para los estudiantes, es decir, debe ser graduada de acuerdo con el nivel de dominio que los estudiantes tengan de la lengua meta. Además, el contenido debe ser elegido con base en las necesidades comunicativas del estudiante.
2. Comunicación: Se espera que los estudiantes reproduzcan la información presentada de manera oral o escrita usando sus propias palabras y en colaboración con sus pares.
3. Cognición: Mediante las actividades de aprendizaje se promueve la integración y desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento, la evaluación, la creatividad, entre otras, junto con la competencia comunicativa.

4. Cultura: Este componente juega un papel central debido a que el contenido presentado refleja la cultura de la lengua meta. De esta manera, el estudiante tiene la oportunidad de conocer diversos aspectos culturales de la lengua estudiada.

Con base en las cuatro características ya descritas, la comunicación real surge a partir de diversos procesos que tienen lugar dentro del aula como (Richards, 2006):

- Interacción entre el estudiante y otros usuarios de la lengua meta
- Creación de significado entre pares
- Uso del lenguaje para cumplir un propósito
- Negociación de significados e intenciones
- Aprendizaje a través de la retroalimentación recibida al usar la lengua meta
- Incorporación de nuevas formas lingüísticas mediante la información recibida (*input*)
- Probar y ensayar diversas formas lingüísticas para transmitir una sola intención

Considerando los procesos anteriores, algunos autores como Richards y Rodgers (2001), Snow (2001) y Richards (2006) sugieren los siguientes modelos de instrucción basada en contenido:

- *Inmersión Total (Total immersion education)*: Éste es el modelo más representativo de CBI el cual ha sido empleado en Canadá desde hace ya varios años. En este modelo los estudiantes toman todas sus materias escolares en la lengua meta; de esta forma, la lengua en cuestión sirve como medio para el aprendizaje de contenido, a la vez que se aprende la misma.
- *Content-enriched foreign language model*: En este modelo, algunas materias del currículo escolar son enseñadas en la lengua meta. En ocasiones, las materias seleccionadas son presentadas sólo en la lengua meta y en otras, las materias son enseñadas tanto en la primera

lengua como en la segunda. Como consecuencia positiva de la segunda opción, los estudiantes reafirman los contenidos vistos en ambas lenguas.

- *Theme-based model*: Consiste en presentar sólo algunos temas de las materias del currículo escolar en la lengua meta. Los temas son seleccionados con base a los intereses de los estudiantes.
- *Sheltered model*: Consiste en agrupar estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera para el aprendizaje de alguna materia o especialidad que se enseña de manera regular a nativo-hablantes de la lengua meta. La separación se da debido a que los estudiantes no nativos tienen un bajo nivel de dominio de la lengua meta, lo cual les impide tomar dicha materia o especialidad junto con los nativo-hablantes. En este modelo, se presenta la misma información que en el curso regular, pero de manera graduada.
- *Adjunct model*: En este modelo los estudiantes toman dos tipos de cursos a la par: uno de enseñanza de lengua y otro de contenido, los cuales tienen objetivos y tareas afines. En otras palabras, el profesor de enseñanza de lengua presenta las estructuras gramaticales y el vocabulario necesario para las clases de enseñanza de contenido.

Así mismo, las actividades que pueden utilizarse en los diferentes modelos de CBI son de dos tipos: de exposición y de experiencia (Bentley, 2010; Leaver y Stryker, 1989). Entre las actividades de exposición se encuentran las lecturas guiadas, lecturas compartidas o actividades de comprensión auditiva con el uso de videos o podcasts, presentaciones orales, etc.; mientras que entre las actividades de experiencia están el juego de rol, simulaciones, trabajo de campo, demostraciones, escritura de ensayos, cartas, creación de posters, discusiones, etc.

Por su parte, se espera que el estudiante tenga un papel activo en el aprendizaje de la lengua meta ya que se le considera como interprete activo de información, el cual aprende la lengua al



mismo tiempo que la usa en vez de aprender la lengua misma. Por otro lado, el profesor se concibe como facilitador y guía del aprendizaje.

Tomando en cuenta todo lo anterior, cabe señalar que la instrucción basada en contenido no se trata de un solo modelo, el de inmersión o bilingüismo, sino también comprende otros modelos que se pueden aplicar ya sea en una sola clase o en una unidad didáctica con el fin de ahondar en un tema de interés o relevancia para los alumnos (Bentley, 2010; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Snow, 2001).

#### *2.3.4.1.2 Enseñanza de lenguas mediante tareas (Task-Based Language Teaching).*

*Task-based language teaching* (TBL) es un enfoque para la enseñanza basado en la creación de procesos adecuados de interacción, los cuales darán como resultado el aprendizaje de una lengua (Cook, 2008; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Nunan, 2004; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Willis, 1996).

De acuerdo con este enfoque, la mejor manera de desarrollar los procesos óptimos dentro del aula es mediante tareas (Cook, 2008; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Nunan, 2004; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Willis, 1996), las cuales permitirán que el estudiante de lengua desarrolle la competencia comunicativa de manera indirecta como resultado de la interacción entre pares. El concepto de tarea dentro de la enseñanza de lenguas se describe como una actividad llevada a cabo dentro del aula mediante la cual los estudiantes usan la lengua meta con un propósito comunicativo para así obtener un resultado (Cook, 2008; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Willis, 1996).

David Nunan (2004) propone dos tipos de tareas: tareas reales y tareas pedagógicas. Las primeras se refieren a las tareas comunicativas auténticas que ocurren fuera del salón de clases y

las segundas son todas aquellas tareas dentro del aula en las que se requiere que el estudiante comprenda y se comunique en la lengua meta con el objetivo de expresar una intención o significado. Para este autor, esa característica de las tareas demanda una movilización del conocimiento gramatical por parte del estudiante debido a que su propósito fundamental es expresar dicha intención, en vez de dominar alguna forma lingüística. Una tarea real puede ser adaptada para llevarse a cabo dentro del aula; de esta forma, se convierte en una tarea pedagógica pues el objetivo es que el estudiante adquiera las destrezas y habilidades dentro del aula para así ser capaz de realizar las tareas comunicativas en el mundo real de manera natural.

Cabe señalar que autores como Willis (1996) y Nunan (2004) proponen que, para llevar a cabo las tareas comunicativas, los estudiantes tengan la libertad de emplear cualquier recurso lingüístico del que dispongan para completar la tarea asignada. Lo anterior significa que los estudiantes usen cualquier forma gramatical que recuerden, o con la que se sientan más seguros, y el vocabulario que conozcan para llevar a cabo la tarea propuesta.

Con miras a desarrollar secuencias pedagógicas que giren en torno a tareas comunicativas, Nunan (2004) plantea siete principios:

1. **Andamiaje:** El maestro de lengua debe guiar a los estudiantes para que desarrollen la competencia comunicativa a través de diferentes etapas. Se espera que los estudiantes desarrollen dicha competencia de manera progresiva; esto es, al inicio de la tarea comunicativa no se demanda que los estudiantes usen el vocabulario o una estructura gramatical que aún no conocen. A medida que avanzan y con el soporte necesario, los alumnos podrán usar la lengua meta de manera comunicativa para llevar a cabo la tarea pedagógica.

2. **Dependencia entre tareas:** Dentro de una lección, una tarea depende de lo realizado en las tareas anteriores. En otras palabras, una tarea se construye con base en el conocimiento adquirido mediante las tareas precedentes.
3. **Reciclaje:** Se refiere a utilizar el conocimiento visto con anterioridad. De esta manera, se refuerzan los aspectos de la lengua que se manejaron en clases anteriores.
4. **Aprendizaje activo:** Este principio incluye el aprendizaje mediante la experiencia el cual se da cuando el estudiante construye su propio conocimiento a través de su participación activa en tareas comunicativas.
5. **Integración:** Para lograr el principio de integración, se requiere que la tarea pedagógica muestre las relaciones existentes entre la forma lingüística, la función comunicativa y el significado semántico.
6. **De la reproducción a la creación:** Mediante la secuencia de actividades, los estudiantes deben ser capaces de moverse de la reproducción de la lengua meta al uso creativo de ésta. Dicho de otra manera, en las tareas de reproducción, los estudiantes reproducen los modelos de la lengua que se proporcionan mediante lecturas, audios o el maestro mismo. El objetivo de estas tareas es proveer a los estudiantes con la práctica necesaria para llevarlos de mano a cumplir con las tareas creativas.
7. **Reflexión:** Este principio requiere que los estudiantes consideren lo que han aprendido y qué tan bien lo han hecho. Además, se espera que, mediante esta reflexión, los estudiantes identifiquen sus estrategias de aprendizaje para así ser mejores aprendientes.

Tomando en cuenta los principios anteriores, Nunan (2004) sugiere un marco de seis pasos para la introducción de tareas dentro del aula.

- **Paso 1:** Crear tareas que activen o introduzcan el vocabulario necesario, las formas del lenguaje y el contexto de la tarea pedagógica.
- **Paso 2:** Proporcionar la práctica controlada suficiente del vocabulario, las estructuras y las funciones requeridas para la tarea pedagógica.
- **Paso 3:** Proporcionar práctica de audios auténticos en los que hablantes nativos de la lengua meta lleven a cabo una tarea similar a la tarea pedagógica en cuestión.
- **Paso 4:** Enfocar la atención de los estudiantes en los elementos lingüísticos necesarios para realizar la tarea pedagógica.
- **Paso 5:** Proporcionar práctica libre de los elementos lingüísticos vistos en los pasos anteriores.
- **Paso 6:** Los estudiantes llevan a cabo la tarea pedagógica.

Así mismo, las tareas pedagógicas pueden ser agrupadas considerando las estrategias que las sustentan. Nunan (2004) propone cinco estrategias:

1. Estrategias cognitivas: En esta categoría se encuentran las tareas de predecir, inducir, tomar notas, elaborar mapas conceptuales, hacer inferencias, discriminar información y realizar un diagrama.
2. Estrategia interpersonal: Dentro de este tipo de tareas se encuentran el juego de roles y la cooperatividad.
3. Estrategia lingüística: Las tareas que se incluyen en esta estrategia son: usar patrones conversacionales, practicar alguna forma lingüística mediante ejercicios, usar el contexto para saber el significado de una palabra o frase, realizar resúmenes, practicar la escucha selectiva y realizar una lectura rápida.

4. Estrategia afectiva: Las tareas relacionadas a esta estrategia son: la autoevaluación, la personalización mediante la expresión de ideas propias acerca de un tema y la reflexión acerca del autoaprendizaje.
5. Estrategia creativa: En esta categoría solo se encuentra una tarea que es la de lluvia de ideas.

Además de los pasos sugeridos para crear una secuencia pedagógica en torno a una tarea y de la selección del tipo de tarea, Nunan (2004) afirma que una tarea pedagógica debe incluir los siguientes elementos: metas, *input* y procedimientos. Asimismo, todo lo anterior debe estar basado en los roles, tanto del maestro como de los estudiantes, así como en el entorno en el que se lleva a cabo la tarea.

- Metas: Son consideradas la intención general en cada tarea. Además, proporcionan una conexión entre la tarea y el currículo general. El enunciado que describe una meta debe girar en torno a los estudiantes y debe ser medible. Nunan (2004) propone como ejemplo de enunciados de metas, con base en la enseñanza de lenguas mediante tareas, a los descriptores de dominio de lengua que se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001). Un ejemplo de meta es el siguiente fragmento del descriptor global para nivel de dominio A1 “*Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type...*” (p. 24)
- *Input*: Son todos los textos, audios, frases, etc. en la lengua meta que se le proporcionan a los estudiantes para llevar a cabo la tarea.
- Procedimientos: Dictan lo que harán los estudiantes con el *input* proporcionado.

En cuanto a los roles, se espera que el profesor de lengua asuma el papel de facilitador del proceso comunicativo, y que, en algunas ocasiones, sea solo espectador, en otras, participante y en otras ocasiones, aprendiz (Nunan, 2004). Por su parte, el estudiante se concibe como un agente activo y consciente de su propio proceso de aprendizaje, es decir, que desarrolle la habilidad de aprender a aprender.

Por su parte, Willis (1996) y Willis y Willis (2007) proponen un marco diferente de enseñanza de lenguas mediante tareas, el cual incluye tres fases: *pre-task*, *task cycle* y *language focus*.

- *Pre-task*: Durante esta fase, se hace una introducción del tema y de la tarea; así mismo, se activa o presenta el vocabulario relacionado con el tema en cuestión. Todas las actividades incluidas en esta fase deben proveer exposición suficiente de la lengua meta, así como crear interés en llevar a cabo la secuencia pedagógica de tareas. Algunos ejemplos de tareas en la fase de *pre-task* son: clasificar palabras y frases, unir frases o palabras con imágenes, realizar mapas mentales y lluvia de ideas, crear preguntas en situaciones hipotéticas, describir una anécdota similar al tema, leer un texto o escuchar un audio relacionado con el tema, entre otros.
- *Task cycle*: Esta fase se encuentra dividida a su vez en tres etapas: tarea, planeación y reporte. En la primera etapa, los estudiantes llevan a cabo la tarea principal usando el vocabulario y los recursos lingüísticos de los que disponen. En las etapas de planeación y reporte estos recursos lingüísticos se irán afinando con la guía del maestro. En la segunda etapa los estudiantes preparan un reporte que presentarán frente al grupo sobre la forma en que llevaron a cabo la tarea, los acuerdos a los que llegaron y lo que aprendieron al realizarla. En la última etapa, algunos equipos presentan la información,

de forma oral o escrita, y mientras cada equipo lo hace, los demás comparan sus resultados.

- *Language focus*: Esta fase, al igual que la anterior, se encuentra dividida en más etapas: la primera es de análisis y la segunda es de práctica. En la etapa de análisis se examinan algunos aspectos lingüísticos importantes del texto o la transcripción del audio presentado en la fase de *pre-task*. La etapa de práctica incluye una serie de actividades que sirven de apoyo a los estudiantes para la consolidación de las formas lingüísticas presentadas en la etapa de análisis.

Una de las interrogantes que plantea Cook (2008) al aplicar el TBL es ¿de dónde obtendrán los alumnos principiantes (*beginners*) el vocabulario, las estructuras gramaticales, la pronunciación, y otros elementos lingüísticos, para realizar la tarea asignada si nunca han tenido contacto con la lengua meta?

Considerando que, en el enfoque de enseñanza de lenguas mediante tareas los estudiantes aprenden la lengua meta usándola, es decir, aprender la lengua meta es parte de la tarea, Willis (1996) y Willis y Willis (2007) sugieren una adecuación a su modelo de enseñanza. Esta adecuación implica una mayor exposición a la lengua meta, la cual debe ser comprensible para los estudiantes. Lo anterior significa que la fase de *pre-task* es más larga y la fase de *task cycle* es más corta. Además, en la fase de *task cycle* se incluyen tareas cortas en lugar de una tarea más compleja. También, las etapas de planeación y reporte pueden ser omitidas, ser muy cortas o ser presentadas por el profesor de lengua en las primeras sesiones e irse introduciendo paulatinamente hasta que los estudiantes puedan realizarlas. Finalmente, la fase de *Language focus* debe girar en torno a palabras y frases en las primeras clases y, gradualmente, centrarse en aspectos más complejos de la lengua como la gramática.

Algunas de las tareas sugeridas para los grupos de principiantes son (Willis, 1996):

- Enlistar: Lluvia de ideas y juegos de memoria.
- Ordenar y clasificar: Clasificar, secuenciar y reunir grupos de palabras.
- Comparar: Unir palabras con imágenes, palabras con canciones, palabras con números e identificar (bingo de números, palabras, frases, colores, etc.)
- Resolver problemas: acertijos, cuestionarios, juegos de misterio, etc.
- Realizar encuestas: Cuestionarios.

Aunque Nunan (2004) y Willis (1996) sugieren dos marcos diferentes para la aplicación del TBL dentro del aula, ambos siguen los siete principios presentados por Nunan. Además, las tareas sugeridas por ambos son muy parecidas.

#### ***2.3.4.2 Enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas basados en el producto.***

Este tipo de enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas toman como punto de partida el producto o el aprendizaje esperado que se obtendrá al finalizar un periodo de tiempo (Richards, 2006). Dentro de esta categoría, se encuentra la enseñanza de lenguas por competencias.

##### ***2.3.4.2.1 Enseñanza de lenguas por competencias (Competency-Based Language Teaching)***

Este enfoque se centra en lo que se espera que el estudiante de lengua sea capaz de hacer al finalizar un periodo de instrucción. Para ello es necesario que la lengua meta se practique en situaciones que semejen a las del mundo real; es decir, la finalidad de este enfoque es que el estudiante desarrolle las habilidades necesarias para así ser capaz de enfrentarse a situaciones



comunicativas dentro y fuera del aula. (Auerbach, 1986; Nunan, 2002; Patel, 2018; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001).

La enseñanza de lenguas por competencias (CBLT por sus siglas en inglés) es una adaptación del enfoque de enseñanza para adultos basado en competencias a la enseñanza de lenguas. Dicho enfoque de enseñanza para adultos tiene sus orígenes en los Estados Unidos de América en los años setenta (Auerbach, 1986; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001) y surge como respuesta a la necesidad de enseñar el idioma inglés a una gran cantidad de inmigrantes que llegaron con la intención de integrarse al campo laboral. Para ello, no solo debían aprender el inglés, sino conocer y adoptar nuevos roles dentro de la sociedad estadounidense. Para lograr lo anterior, la instrucción del inglés consistía en una serie de tareas que se consideraban necesarias para un funcionamiento adecuado en la sociedad.

Con el fin de establecer con claridad lo que implica la instrucción del inglés a través de CBLT, Auerbach (1986) sugiere ocho principios rectores que describen este enfoque:

1. Uno de los ejes centrales es el que el individuo se desempeñe correctamente dentro la sociedad. La prioridad es proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que se conviertan en ciudadanos independientes capaces de enfrentarse a las exigencias de una sociedad en cambio constante.
2. Pone gran énfasis en las habilidades para la vida. A través de un análisis de necesidades, se determinan las situaciones en las que el estudiante probablemente usará la lengua meta; esto con el objetivo de diseñar tareas que semejen dichas situaciones, con el fin de que el estudiante aprenda tanto las habilidades como las formas de la lengua que se requieren para llevar a cabo dichas tareas de manera apropiada.

3. Es un enfoque orientado a tareas o también llamado enfoque centrado en resultados. Se hace hincapié en lo que el estudiante logra hacer como resultado de la instrucción. En otras palabras, lo más importante es la conducta evidente que se logra al final de un periodo de enseñanza de la lengua meta.
4. La instrucción está dividida en módulos. Los objetivos son divididos en pequeños subobjetivos con la finalidad de que el progreso de los estudiantes sea más evidente.
5. Los resultados esperados se dan a conocer con anticipación: Tanto los estudiantes como el maestro saben cuáles son los aprendizajes esperados desde el inicio de la instrucción pues éstos se han establecido mediante un acuerdo entre ambas partes; de esta manera, los estudiantes saben qué es lo que se espera de ellos.
6. Énfasis en la evaluación continua. Al inicio de la instrucción, se realiza una evaluación diagnóstica para establecer cuáles son las habilidades que posee el estudiante y cuáles son las que necesita desarrollar. Después de un periodo de instrucción, se realiza otra evaluación con el fin de delimitar el grado de dominio de dichas habilidades. En caso de que no se haya obtenido el grado de dominio esperado, se continúa trabajando hasta conseguirlo.
7. Dominio comprobable de los objetivos de rendimiento. La evaluación consiste en demostrar el dominio de las conductas preestablecidas.
8. Instrucción personalizada y centrada en el estudiante. Todo lo relacionado con el curso, como los contenidos, objetivos, etc., gira en torno a las necesidades del estudiante y a su ritmo de aprendizaje.

Con base en los principios anteriores, Auerbach (1986) propone que el aprendizaje de la lengua meta es un medio para que el estudiante consiga sus propios objetivos ya que es la parte central de

este enfoque; tanto las competencias a desarrollar como la velocidad del curso depende del grado de dominio de las competencias que el alumno logre. Así, en este enfoque, se concibe al estudiante como un elemento activo y al maestro como facilitador del desarrollo de competencias, pues éstas son aplicaciones prácticas de la lengua meta en contextos específicos (Griffith y Lim, 2014).

Finalmente, el CBLT marcó una nueva etapa en la enseñanza de lenguas enfocada en lo que el estudiante necesita saber hacer, y no en los procesos de aprendizaje, para así determinar los contenidos y las competencias a desarrollar. Este cambio de paradigma es la base para lo que dicta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Nunan, 2002).

#### **2.4 Enfoque Orientado a la Acción (*Action- Oriented Approach*)**

El Enfoque Orientado a la Acción (*AoA* por sus siglas en inglés) se propone en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como uno de los ejes centrales para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (Council of Europe, 2001). Se considera que dicho enfoque va más allá del enfoque comunicativo; es decir, el Enfoque Orientado a la Acción toma como base algunos principios que se sugieren en el enfoque comunicativo (véase el apartado 2.3.2) y añade otros más (figura 6), lo cual sugiere un cambio en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (Piccardo, 2014).

## Figura 6

*El Enfoque Orientado a la Acción*



**Figura 2.5.** Enfoque orientado a la acción. Adaptado de “From Communicative to Action-oriented: A Research Pathway”, de Piccardo. 2014.

Pero, ¿por qué es tan importante el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas? Esto es debido a que dicho documento es resultado de varios años de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas. Surge en la década de los noventa como respuesta a la nueva visión de los países miembros de la Unión Europea de eliminar las fronteras territoriales entre ellos (Piccardo, 2014). Dicha visión tuvo su origen tras la caída del Muro de Berlín y marcó el inicio de cambios sociales, geográficos, económicos, políticos y lingüísticos en toda Europa, lo cual trajo diversas consecuencias; una de ellas fue la movilidad a gran escala de la población entre los países miembros.

De esta manera, se comisionó al Consejo de Europa la elaboración de un marco de referencia que proporcionara una descripción de niveles de competencia de lengua con el objetivo

de favorecer la movilidad, tanto personal como profesional, entre los países miembros (Piccardo, 2014). Sin embargo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas resultó tener un objetivo más allá del asignado, pues no solo contiene niveles de referencia, sino que además enlaza la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, a su vez, vincula estos elementos con el individuo que usa la lengua y la sociedad en la que la lengua meta es utilizada. Por ello, este documento ha servido como herramienta para la creación de currículos, libros de texto, programas e instrumentos de evaluación.

Uno de los ejes centrales del MCERL -y por tanto del Enfoque Orientado a la Acción- es la concepción del uso y aprendizaje de la lengua que se adopta, siendo ésta:

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades comunicativas de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Council of Europe, 2001, p. 9)

Esta noción del uso de la lengua es de suma importancia puesto que lo que se enseña, aprende y evalúa de una lengua es su uso. Por lo tanto, de esta definición se desprenden los elementos a

considerar en el Enfoque Orientado a la Acción que propone el MCERL (Council of Europe, 2001).

Dichos elementos son:

- *Competencias generales*: Se dice que este tipo de competencias no son exclusivas para el uso de la lengua, es decir, permiten que un individuo realice todo tipo de acciones. Sin embargo, estas pueden ayudar a que una persona realice actividades de comunicación (véase 2.2.2.4).
- *Competencias comunicativas*: De manera específica, éstas permiten que un individuo se exprese utilizando elementos lingüísticos (véase 2.2.2.4).
- *Contexto*: Se refiere a todos los elementos, físicos y abstractos, que rodean a una situación comunicativa. Dentro de estos elementos, también se encuentran los factores internos de las personas que participan en la situación comunicativa.
- *Actividades comunicativas de la lengua*: Son la puesta en práctica de la competencia comunicativa en un ámbito específico. En otras palabras, son la comprensión o expresión de ideas para llevar a cabo una tarea. Estas actividades se clasifican en *interacción, producción, recepción y mediación*.
- *Procesos*: son todos aquellos sucesos, tanto neurológicos como fisiológicos, que permiten que un individuo sea capaz de comprender o expresar ideas, ya sea de manera oral o escrita.
- *Texto*: se refiere a un conjunto de enunciados, orales o escritos, para expresar una idea dentro de un contexto, el cual también sirve para realizar una tarea pues, de acuerdo con el objetivo, éste sirve como apoyo, como meta, como producto o como proceso.
- *Ámbito*: Tiene que ver con las distintas esferas sociales en los cuales se desenvuelven los agentes sociales. Con fines educativos en la enseñanza de lenguas, el MCERL ha tomado en cuenta cuatro ámbitos: educativo, profesional, público y personal.

Considerando los elementos anteriores, el Enfoque Orientado a la Acción que sugiere el MCERL para la enseñanza de lenguas se describe como:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Council of Europe, 2001, p. 9)

De acuerdo con la descripción anterior, el Enfoque Orientado a la Acción se centra en las acciones que el usuario de la lengua lleva a cabo dentro una sociedad pues es éste quien hace uso de la lengua- en mayor o menor grado- para llevar a cabo tareas dentro de un contexto con un fin específico, y, para alcanzar dicho fin, emplea de manera estratégica diversas competencias: competencia comunicativa y competencias generales (Council of Europe, 2001). De esta manera, se propone que, con fines de aprendizaje y enseñanza de lenguas, se tomen en cuenta, de forma global, los elementos presentes en el uso de la lengua; primeramente, al estudiante de la lengua como *agente social*: sus *competencias generales, características, necesidades y preferencias*; la

*competencia comunicativa, las actividades de la lengua, los procesos, los contextos, los ámbitos, las estrategias, las tareas y los textos.*

El Enfoque Orientado a la Acción sugiere que el estudiante debe saber cuál es el objetivo que persigue al realizar una *tarea comunicativa* desde el momento en que se le plantea. Después, éste debe concientizar lo que se requiere para llevarla a cabo, es decir, debe tomar en cuenta tanto las actividades relacionadas con la lengua como las que no se relacionan, y que son necesarias para cumplir con la tarea. Finalmente, el estudiante debe reflexionar sobre lo que necesita saber hacer, lo que ya sabe hacer y lo que requiere aprender a hacer con el objetivo de realizar la tarea asignada con éxito (Piccardo, 2014).

En este proceso de reflexión, se enfatiza la naturaleza social de las acciones, es decir, el estudiante debe trabajar en conjunto con otros, ya sean personas externas al aula -otros usuarios de la lengua meta -o sus compañeros de clase, para realizar la tarea asignada (Council of Europe, 2001). La interacción social permite que el usuario/aprendiz de la lengua reflexione sobre cuáles son las competencias y el conocimiento que posee para realizar una acción social. Es mediante la acción social y el uso de la lengua con sus pares que el estudiante obtiene retroalimentación, la cual le permite adquirir o modificar su conocimiento y competencia. Se dice que el alumno actúa con objeto de aprender la lengua meta en vez de aprender la lengua meta para actuar.

Lo anterior se debe a que el *usuario/aprendiz de la lengua* es considerado un *agente social* que posee un *contexto mental*, el cual se ve modificado por diversos factores afectivos, físicos, culturales, cognitivos y emocionales (Council of Europe, 2001). Dicho *contexto mental* permite que el *agente social* sea capaz de filtrar e interpretar la información del contexto que lo rodea para así formarse su propia explicación de la realidad. Tomando como base su propia internalización



de la realidad, el *usuario/aprendiz de la lengua* interactúa con otros modificando su *contexto externo*, lo cual, a su vez, modifica nuevamente su representación de la realidad.

Otro elemento que forma parte del Enfoque Orientado a la Acción es la *actividad comunicativa* ya que es a través de ella que el estudiante desarrolla o modifica sus competencias (Council of Europe, 2001). Con base en lo establecido en el MCERL, existen cuatro tipos de *actividades comunicativas* de la lengua (también llamadas modos de comunicación): *recepción, interacción, producción y mediación*; todas ellas en la modalidad oral y escrita: por ejemplo, *recepción oral y recepción escrita*. Al realizar estas actividades, se estimulan tanto la *competencia comunicativa de la lengua* como las *competencias generales*. Estas *actividades comunicativas* fueron propuestas dentro del MCERL debido a que se considera que todo usuario de la lengua las lleva a cabo día con día con el objetivo de realizar una tarea específica dentro de la sociedad en la que se desenvuelve.

Dentro del MCERL (Council of Europe, 2001), se incluyen descriptores tanto para las *actividades comunicativas de recepción, interacción y producción*, así como para las *estrategias* correspondientes a cada modo de comunicación. Sin embargo, los descriptores para las *actividades comunicativas de mediación*, así como los descriptores para las *estrategias* de este modo de comunicación, fueron presentados por primera vez en el Volumen Complementario al MCERL (Council of Europe, 2018).

En este volumen se describen a detalle las actividades y estrategias del modo de comunicación de *mediación* por varias razones. Una de ellas es que, al no haber tanta información sobre la *mediación* en el MCERL, las *actividades comunicativas* correspondientes a ésta no se aplicaban en todo su potencial pues solo se consideraban las actividades de traducción e

interpretación como parte de esta categoría. Otra razón es que, después de llevar a cabo una gran investigación para la realización del Volumen Complementario al MCERL (Council of Europe, 2018), se llegó a la conclusión de que las *actividades de mediación* involucran, en cierto grado, *actividades de recepción, producción e interacción*. Como una razón más se encuentra el hecho de que se determinó que las *actividades de mediación* juegan un papel fundamental dentro del Enfoque Orientado a la Acción pues son este tipo de actividades las que favorecen el aprendizaje colaborativo de la lengua meta, así como el desarrollo y la activación de *competencias plurilingües y pluriculturales*.

El siguiente elemento que forma parte del Enfoque Orientado a la Acción es la *tarea*. De acuerdo con Piccardo (2014), la noción de *tarea* que se adopta dentro del MCERL es uno de los elementos más representativos de la transición del enfoque comunicativo hacia el Enfoque Orientado a la Acción. Así, la noción de *tarea* es la siguiente:

Las *tareas* forman parte de la vida diaria en los *ámbitos personal, público, educativo o profesional*. La realización de una *tarea* por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. Las *tareas* pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico) etc. Una *tarea* puede ser muy sencilla o muy complicada (por ejemplo: estudiar varios

diagramas e instrucciones que guarden relación y ensamblar un aparato desconocido y complejo). Una *tarea* concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada *tarea* pueden ser difíciles de definir. (Council of Europe, 2001, p. 157)

De la descripción anterior, se puede decir que las *tareas* tienen las siguientes características (Council of Europe, 2001):

- Suceden en la vida cotidiana, es decir, son actividades que la gente realiza comúnmente.
- Son acciones que tienen un objetivo específico.
- Se requiere de *actividades comunicativas* para realizarlas. Sin embargo, en algunas etapas de la tarea, se requiere de una mayor interacción comunicativa que en otras.
- Pueden ser divididas en *subtareas* o *etapas* que conllevan a la realización una *tarea* más compleja.
- Su realización, sirve de estímulo para que un individuo active, estratégicamente, tanto *competencias generales* como *comunicativas*.

Dentro del MCERL, se plantea que las *tareas* de la vida real pueden adaptarse para llevarse a cabo dentro del aula (Council of Europe, 2001). Dichas *tareas* deben ser seleccionadas tomando en cuenta las necesidades del estudiante (previamente identificadas a través de un análisis de necesidades) y sus características individuales (factores cognitivos y afectivos).

Por su parte, Piccardo (2014) propone que, en el Enfoque Orientado a la Acción, la *actividad comunicativa* no es el objetivo final; por el contrario, las *actividades comunicativas* solo permiten que el estudiante realice la tarea. Dicho de otra manera, con el objetivo de llevar a cabo la *tarea*, los estudiantes participan en *actividades comunicativas* en la lengua meta, lo cual da como

resultado que no solo aprendan la lengua en cuestión, sino que a su vez activen y desarrollen diversas competencias.

Además, al realizar la *tarea*, puede verse si el aprendizaje tuvo lugar y en qué grado, ya que las *tareas orientadas a la acción* conllevan la creación de un *producto* (Piccardo et al., 2011). Dicho *producto* puede ser una presentación en PowerPoint, una receta de cocina, un menú para una fiesta, etc.; no obstante, tanto el *producto* como el proceso para su realización son importantes para el aprendizaje de la lengua meta debido a que para la obtención del producto se necesita que el estudiante planee, con sus pares, una serie de pasos para su realización, lo cual implica la activación de estrategias y competencias tomando en cuenta el contexto de la *tarea*, los materiales y recursos.

Siguiendo ese mismo contexto, Piccardo y North (2019) proponen que la obtención de un *producto* y la conclusión de la *tarea* implican una serie de *subtareas*, en las cuales el *aprendiz/usuario de la lengua* se ve envuelto en diversas *actividades comunicativas de interacción, producción, recepción y mediación*. Debido a lo anterior, estos autores sugieren el término de *escenarios* para referirse a las *tareas orientadas a la acción* y los definen de la siguiente manera:

Los *escenarios* ponen a los *aprendices/agentes sociales* en una situación que implica que éstos activen, estratégicamente, conocimientos específicos y competencias, con el objetivo de llevar a cabo una serie de acciones encaminadas a un propósito específico, las cuales tienen lugar dentro de un dominio particular y, además, poseen un objetivo y un resultado bien definidos. (Piccardo y North, 2019 p. 258)

Dentro de la visión anterior de *escenario*, las acciones que realizan los *aprendices/agentes sociales* se encuentran situadas dentro de un *contexto real*. Además, dichas acciones se encuentran ligadas entre sí de manera que los *aprendices* conocen el objetivo de cada una de ellas, dando una sensación de tranquilidad y de control sobre la *tarea* debido a que siempre saben en qué momento de la *tarea* se encuentran trabajando (Piccardo y North, 2019).

Así mismo, mediante las *tareas orientadas a la acción (escenarios)* se pretende que el estudiante sea capaz de participar de manera activa en su aprendizaje, reflexionando sobre las capacidades, destrezas y saberes que se requieren y en caso de que el individuo no posea alguno de estos elementos, él mismo, con la guía del maestro, sea capaz de realizar las acciones necesarias para adquirirlos (Piccardo, 2014); es decir, se pretende que el *aprendiz/ usuario de la lengua* sea autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Lo anterior se debe a que se considera que el aprendizaje de la lengua no termina al finalizar un curso en un centro idiomas. Por el contrario, es un proceso que dura toda la vida, y en el cual el *aprendiz/usuario de la lengua* debe movilizar *competencias, estrategias y conocimientos previos* para seguir aprendiendo.

Del mismo modo que las *tareas* juegan un papel fundamental dentro del Enfoque Orientado a la Acción, lo es el profesor de lengua (Council of Europe, 2001), ya que se convierte en recurso, guía, organizador estratégico y facilitador, con el propósito de que sus estudiantes completen la *tarea* de manera exitosa. Piccardo (2014) propone que el rol del profesor de lengua se conciba como un recurso, puesto que en ocasiones se necesita que el profesor presente la explicación de un punto gramatical o del uso de cierto vocabulario, los cuales se requieren para la realización de la *tarea*; el profesor es también un organizador debido a que es quien selecciona y plantea estratégicamente las actividades comunicativas necesarias para la *tarea final* con base en las necesidades y características de sus estudiantes.

Una de las incógnitas que se presentan al considerar el Enfoque Orientado a la Acción es ¿por qué es tan importante que el profesor de lengua proponga diversas *tareas orientadas a la acción*? Esto se debe a que en el MCERL se sugiere que el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras ya no tenga como objetivo final que el estudiante logre dominar la lengua meta como lo hace un hablante nativo (ideal del hablante nativo); por el contrario, se pretende que el *aprendiz de la lengua* sea capaz de realizar diversas *tareas* dentro de un *contexto específico* para así modificar el medio que lo rodea. Para lograr lo anterior, se espera que el aprendiz de la lengua utilice de manera estratégica los *conocimientos previos, competencias y habilidades* tanto de su primera lengua como de otras lenguas (si es que ha tenido contacto con ellas) para aprender una nueva (Council of Europe, 2001). En otras palabras, que desarrolle una *competencia plurilingüe*.

Dentro de la visión *plurilingüe*, el proceso de aprendizaje de una nueva lengua no se lleva a cabo en un compartimiento del cerebro diferente al de la primera lengua; por el contrario, se habla de una *competencia global de lenguaje*, en la cual las lenguas en cuestión interactúan entre sí modificando al *aprendiz* en su totalidad en diversos ámbitos: cognitivo, emocional, cultural y de la personalidad (Piccardo y North, 2019). En otras palabras, el *aprendiz* no se olvida de una lengua para aprender la nueva, sino que el conocimiento que tiene de una sirve de apoyo para aprender la nueva. Además, en el *plurilingüismo*, se enfatiza la importancia del *usuario/aprendiz de la lengua* como un ser integral, quien se desenvuelve dentro de una sociedad y cuya personalidad se modifica mediante la interacción de todos sus recursos cognitivos, emocionales, lingüísticos y culturales (Piccardo y North, 2019).

De acuerdo con Piccardo y North (2019), el *plurilingüismo* se trata de una competencia parcial que se encuentra en constante cambio y cuyas características son las siguientes:

- Se adquiere principalmente mediante actividades comunicativas de recepción.
- Permite que el *usuario/aprendiz* se autorregule y sea capaz de usar la lengua, o alguna de sus variedades, de acuerdo con la situación comunicativa.
- Promueve la curiosidad por conocer nuevas lenguas y culturas, así como las similitudes y diferencias entre ellas.
- Permite aprovechar las similitudes entre lenguas para su aprendizaje: cognados, internacionalismos, expresiones y metáforas.
- Promueve una mayor conciencia del funcionamiento de las lenguas: sus registros y variedades.
- Permite que el *usuario/aprendiz* desarrolle su creatividad en el uso de la lengua misma.

De la mano con la *competencia plurilingüe*, se espera que el *aprendiz/ usuario de la lengua* desarrolle una *competencia pluricultural* (Council of Europe, 2001). Esta competencia tiene que ver con la capacidad del individuo de lograr que tanto su propia cultura como la de la lengua meta coexistan de manera armoniosa. Además, la *competencia pluricultural* se refiere a la capacidad que posee el *usuario/aprendiz de la lengua* de emplear las estrategias apropiadas para comunicarse con personas de otras culturas tomando en cuenta el contexto del que se trate. También, dicha competencia se relaciona con la habilidad del *aprendiz/usuario* de la lengua de servir como intermediario entre su propia cultura y aquella que pertenece a la lengua que está aprendiendo. En otras palabras, la *competencia pluricultural* no solo tiene que ver con la capacidad de conocer la cultura de la lengua meta, sino de saber usar ese conocimiento para comunicarse con otros en diferentes situaciones, siguiendo las costumbres y tradiciones de la lengua meta, y al mismo tiempo, servir de mediador entre hablantes de otras lenguas para que conozcan la cultura propia.

Por su parte, emplear de manera estratégica competencias y conocimientos en el Enfoque Orientado a la Acción significa que el *aprendiz de lengua* aplique *estrategias comunicativas* para la realización de *tareas de comunicación: recepción, interacción, producción y mediación* (Council of Europe, 2001). Dichas *estrategias comunicativas de la lengua* son de *planeación, de ejecución, evaluación y reparación*.

De acuerdo con lo presentado en el Volumen Complementario del MCERL (Council of Europe, 2018), las *estrategias comunicativas de la lengua* son el vínculo que une la *competencia comunicativa* con las *actividades comunicativas*. Por esta razón, dicha actualización del MCERL incluye descriptores para la *competencia estratégica* que el *usuario/aprendiz de la lengua* aplica en las cuatro *actividades de comunicación* siguiendo el modelo de *planeación, de ejecución, evaluación y reparación*. De esta manera, los nuevos descriptores de las *estrategias comunicativas de la lengua* son: *estrategias comunicativas de recepción de la lengua, estrategias comunicativas de producción de la lengua, estrategias comunicativas de interacción de la lengua y estrategias comunicativas de mediación de la lengua*.

Piccardo (2014) brinda un ejemplo de una *actividad comunicativa* donde se emplean *estrategias comunicativas de recepción* siguiendo el modelo de *planeación, de ejecución, evaluación y reparación*; esta *actividad comunicativa* es la de *recepción escrita*. Al aplicar la *estrategia de planeación*, se requiere que el *usuario/aprendiz de la lengua* revise el tipo de texto y haga predicciones acerca del contenido de la lectura. Después, al emplear la *estrategia de ejecución*, el *aprendiz* lee y en el proceso, comprueba o refuta las predicciones hechas con antelación. Al terminar la lectura, *el aprendiz de la lengua* aplica la *estrategia de evaluación* al determinar si comprendió o no el contenido del texto. Algunas veces, la evaluación se puede llevar a cabo al discutir el texto con otros. La *estrategia de reparación* solo se emplea si el texto no se



comprendió completamente, pues se espera que el *aprendiz* vuelva a leer el texto para aclarar sus dudas.

Cabe resaltar que las *tareas orientadas a la acción* no son las mismas que aquellas que se emplean en el enfoque basado en tareas (véase 2.3.4.1.2), el cual se considera parte del enfoque comunicativo (Piccardo, 2014). La diferencia radica en que las tareas usadas en la enseñanza de lenguas mediante tareas se describen como actividades comunicativas que se llevan a cabo dentro del aula y a través de las cuales los estudiantes desarrollan la competencia comunicativa en la lengua meta como resultado de la interacción entre pares dentro de un contexto. Además, en el proceso de realización de la tarea, el profesor de lengua proporciona al estudiante todos los elementos que éste requiere para completar la tarea (Cook, 2008; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Nunan, 2004; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Willis, 1996). Por su parte, en las *tareas* del enfoque orientado a la acción la interacción comunicativa sirve para la realización de la *tarea*, pero no es el único recurso empleado ya que también entran en juego las *competencias generales* y las *características personales* de cada *aprendiz de la lengua*. Además, se pretende que, al llevar a cabo la *tarea*, el *aprendiz de la lengua* meta reflexione y, así mismo, tome decisiones sobre su propio aprendizaje. De esta manera, el *profesor de lengua* guía al estudiante para que se convierta en un estudiante autónomo. Considerado lo anterior, se puede decir que en el Enfoque Orientado a la Acción las *actividades comunicativas* como tal no son el objetivo final; por el contrario, las *actividades comunicativas* permiten que el estudiante lleve a cabo *tareas*.

Así como las *tareas*, las *actividades comunicativas* y los demás elementos descritos con anterioridad son importantes dentro del Enfoque Orientado a la Acción, lo es la *evaluación* (Council of Europe, 2001). Ésta se considera parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y consiste en determinar la manera en la que el *aprendiz/agente social* se desenvuelve en

una situación comunicativa real. Dicha evaluación se expresa usando enunciados afirmativos pues esto promueve una *evaluación positiva* del aprendizaje. La tarea del profesor consiste en valorar la actuación de éste y con base en ella, determinar cuáles fueron las *competencias y estrategias* empleadas, cuáles se desarrollaron, y en qué grado se logró el objetivo. Además, se espera que el estudiante realice una *autoevaluación* de su actuación determinando sus fortalezas y sus áreas de oportunidad para así plantear la forma de mejorar dichas áreas. Con el objetivo de realizar una *evaluación* bien fundamentada, el profesor puede aplicar rúbricas, listas de cotejo, así como cualquier otro instrumento de evaluación que considere apropiado para recolectar la información necesaria (Piccardo y North, 2019).

Cabe señalar que al llevar a cabo una evaluación tomando en cuenta los descriptores que se sugieren dentro del MCERL, se deben aplicar todos los componentes del Enfoque Orientado a la Acción, ya que Piccardo y North (2019) afirman que la evaluación tiene que ser coherente con la forma en la que se aprende y se usa la lengua. Por ello, estos autores sugieren los siguientes principios con la finalidad de que el profesor de lengua tenga en mente los componentes del enfoque orientado a la acción al momento de aplicarlo dentro del aula.

- Usar el diseño inverso. Primeramente, el profesor debe determinar cuáles son los resultados esperados. Después, establecer el *escenario* con el que trabajará, así como fijar cual es la *tarea final* y el *producto*. Por último, escribir de manera clara y concisa la descripción del *escenario*.
- Elegir los descriptores del MCERL que son acordes al nivel de dominio de la lengua de los *aprendices* y a la *tarea*. Dentro de los descriptores seleccionados deben estar tanto descriptores de *actividades comunicativas* (centrados en el QUÉ) como descriptores de *competencias* (enfocados en el CÓMO). Los descriptores elegidos en esta etapa permiten

determinar los objetivos y diseñar los instrumentos de evaluación a utilizar. El objetivo de este paso es que el profesor identifique cuál es el área de la lengua que requiere el *aprendiz* para llevar a cabo la *tarea final*, así como las *competencias* y *estrategias* que éste desarrollará: todo con la finalidad de establecer cuál será la forma de adquirir dichos elementos. Conviene enfatizar que los descriptores seleccionados pueden ser adaptados con base en las necesidades de los *aprendices/usuarios de la lengua*.

- Seleccionar, describir y desarrollar las *subtareas* y las planeaciones correspondientes. En esta fase se determinan los tiempos de cada *subtarea* y del *escenario* en general dependiendo de las características de los estudiantes y del contexto escolar. Al establecer las *subtareas*, se debe tomar en cuenta la *tarea final*, pues aquéllas deben servir de apoyo para que el *aprendiz/usuario de la lengua* active y desarrolle las *competencias* que se requieren. Algunas preguntas que sirven de guía en esta etapa son: ¿Qué sucede en cada paso? ¿Quién hace qué? ¿Cuáles son los recursos que requieren tanto el profesor como los estudiantes? Después de haber determinado las *subtareas*, se procede a la planeación de las *actividades comunicativas* que se requieren dentro del *escenario*, tomando en cuenta los recursos a utilizar, así como la metodología y los tipos de *mediación* a emplear.
- Balancear la *tarea/escenario*. En esta etapa, se realiza una reflexión acerca de las *subtareas* seleccionadas con el fin de asegurarse de que estén ligadas entre sí de manera coherente y que, además, permitan el desarrollo integral del *aprendiz*. Esto es, que el *aprendiz/usuario de la lengua* desarrolle *competencias generales* y *comunicativas*, así como elementos *plurilingües*, *pluriculturales* y aquellos relacionados con la *mediación del aprendizaje*. Cabe mencionar que en este punto se puede realizar un ajuste a lo ya considerado en los puntos anteriores.

- Crear instrumentos de observación y evaluación. Es preciso resaltar que para la realización de estos instrumentos se tomarán en cuenta los descriptores seleccionados en el punto 2. Dentro de los instrumentos de observación se deben incluir tanto listas de cotejo orientadas al profesor como autoevaluaciones orientadas al *aprendiz/usuario de la lengua*. La redacción de la autoevaluación del *aprendiz* debe incluir frases concisas y sencillas para que éste tenga claro a que se refieren. En cuanto a los instrumentos de evaluación, se pueden incluir rúbricas y plantillas. Es preciso señalar que los instrumentos anteriores se pueden aplicar en cualquier momento de la implementación del escenario con la finalidad de determinar si se realiza algún ajuste a las etapas y de verificar la activación y desarrollo de *competencias y estrategias*.
- Revisar el *escenario*. Una vez establecidos los puntos anteriores, se procede a revisar que cada uno sea coherente con el *escenario* propuesto.
- Implementar el *escenario*.
- Observar regularmente y realizar los ajustes pertinentes durante la implementación, así como las evaluaciones necesarias.
- Realizar una revisión del *escenario* para posibles usos en el futuro.

Es preciso señalar que los puntos anteriores demandan cierto grado de reflexión por parte del profesor, puesto que, para la elaboración detallada de un escenario, se deben considerar diversos factores como el contexto, las necesidades y características de los aprendices, los recursos. Por su parte, la metodología, las técnicas y las estrategias de enseñanza de la lengua a emplear para tratar algún punto gramatical o relacionado al vocabulario requerido para realizar una de las *subtareas* o la *tarea final*, dependen del criterio del profesor, pues el Enfoque Orientado a la Acción no prescribe técnicas ni estrategias para tratar aspectos relacionados con la lengua. Por el contrario,

este enfoque describe lineamientos que invitan a la reflexión por parte del profesor para así poder adaptarlo de acuerdo al contexto (Piccardo y North, 2019).

Además de proponer los principios anteriores Piccardo y North (2019), plantean las siguientes sugerencias para la implementación de un *escenario*.

- Cerciorarse de que el *escenario* esté bien estructurado y con especificaciones claras sobre el *producto* a elaborar. Además, los límites de cada *subtarea* deben ser precisos con la finalidad de que los *aprendices/usuarios de la lengua* siempre sepan en qué fase se encuentran y lo que se espera de ellos. Se debe tomar en consideración que la edad de los aprendices es un factor crucial durante la implementación del *escenario* ya que entre más pequeños sean, requerirán mayor estructura y predictibilidad, así como un mayor acompañamiento en cada momento.
- Redactar cada una de las instrucciones de manera clara y concisa para evitar interpretaciones erróneas de lo que se espera.
- Al trabajar con niveles bajos de dominio de la lengua, promover el uso de todos los recursos lingüísticos de los *aprendices/usuarios de la lengua* (incluyendo la L1) mientras deciden la forma en la que trabajarán la tarea.
- En el caso de los niveles avanzados de dominio de la lengua, promover un uso consciente de la lengua meta y de otras lenguas para decidir la forma en que finalizaran la *tarea*.
- Promover en todo momento el trabajo colaborativo para la *mediación* de conceptos.
- Permitir que los *aprendices/usuarios de la lengua* sean quienes tomen el control de su aprendizaje.
- Tomar notas sobre el desempeño de los equipos de trabajo sin ser intimidante.

- Permitir que haya sesiones en las que sean los *aprendices/usuarios de la lengua* quienes presenten algún punto gramatical o de vocabulario necesarios para la *tarea*.
- Redactar los instrumentos de *autoevaluación* de manera clara y con el vocabulario acorde a la edad de los *aprendices/usuarios de la lengua*.

Tomando en cuenta toda la información anterior se puede decir que el Enfoque Orientado a la Acción es una propuesta innovadora e integral para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, y que surge a partir del enfoque comunicativo, pero que, a su vez, plantea nuevos elementos como: el concebir al *aprendiz de la lengua* como *usuario/agente social*, la *mediación*, las *tareas orientadas a la acción* (también llamadas *escenarios*), las *competencias plurilingüe y pluricultural*, etc. Además, este enfoque suscita nuevos retos tanto para profesores como para estudiantes, pues la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ya no depende solo de lo que el profesor plantea dentro del aula, sino que es un compromiso entre estudiantes y profesor. Dicho compromiso es el reto más grande debido a que los estudiantes están acostumbrados a ser agentes pasivos en su propio aprendizaje y que esperan que sea el profesor quien los llene de conocimiento.

Para finalizar la revisión de la literatura relacionada con la enseñanza de la competencia comunicativa en las últimas décadas, se puede decir que existen diferencias entre lo que plantea el enfoque comunicativo y el Enfoque Orientado a la Acción a este respecto.

Primeramente, a diferencia del enfoque comunicativo que se centra en desarrollar las cuatro habilidades (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita), el Enfoque Orientado a la Acción propone que las *actividades comunicativas de recepción, producción, interacción y mediación* sean el medio para que el *estudiante/agente social* desarrolle tanto las competencias generales como la comunicativa. Además, el estudiante de lengua pasa de ser el receptor del conocimiento de la lengua a *agente social*, quien es la suma de *competencias*,

*conocimientos previos, experiencias y motivaciones*, y que está encargado de su propio proceso de aprendizaje pues siempre sabe lo que hace y para qué lo hace. Dicha construcción de conocimiento la hace siempre en equipo con sus pares pues se enfatiza el rol de *agente social*. Finalmente, la *evaluación* deja de ser un elemento separado de la enseñanza y se convierte en una valoración de la actuación del estudiante al realizar una *tarea orientada a la acción*.

## **Conclusiones del capítulo II**

En este capítulo se hizo la revisión de los orígenes del concepto de competencia y se presentó la clasificación de las competencias que proponen organismos internacionales como la OCDE y la Comisión Europea, lo cual es de suma importancia puesto que el profesor mexicano del idioma inglés debe conocer el papel que juega la competencia que se tiene como objetivo desarrollar dentro de una sociedad cada vez más interconectada.

Siendo la competencia comunicativa en el idioma inglés la que nos concierne, se presentaron tanto los modelos que han existido desde el origen de este término, así como las diferentes propuestas para la enseñanza de dicha competencia. Con lo anterior, se enfatiza la congruencia que ha existido entre el modelo de competencia comunicativa con la forma de enseñarla y aprenderla.

Esta evolución en la enseñanza-aprendizaje ha tomado décadas y nos trae hasta el Enfoque Orientado a la Acción, el cual se presenta en los últimos años como una propuesta innovadora para la enseñanza de inglés. Este enfoque se plantea como respuesta a la necesidad de enseñar y aprender el uso de la lengua meta, la cual ya no solo incluye el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también el desarrollo y perfeccionamiento de competencias generales y

estrategias. Lo anterior se debe a que, si se pretende enseñar el uso del inglés, se propone realizarlo con un enfoque que contemple todos los elementos presentes en el uso de lengua.

Es preciso señalar que el Enfoque Orientado a la Acción no determina cuáles son las estrategias a emplear para la enseñanza del uso de la lengua. Por el contrario, sólo plantea una serie de principios para su aplicación. Es por esta razón que las estrategias y actividades del método comunicativo que se exponen en este trabajo pueden servir para abordar aspectos de la competencia comunicativa siempre y cuando, éstos sean apropiados para la realización de una tarea en un escenario específico.



### Capítulo III. Propuesta didáctica

En este capítulo se presenta la propuesta didáctica para para la práctica social “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”. Después, se explica la forma en la que se emplearon los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta tales como; el enfoque didáctico, los principios pedagógicos generales y las actividades diseñadas con base en el Enfoque Comunicativo.

#### **3.1 Propuesta didáctica para la práctica social “interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos”**

Como ya se mencionó en el apartado 1.4, en el tercer grado de primaria comienza el segundo ciclo del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave: Lenguaje y Comunicación. Lengua Extranjera Inglés* (SEP,2017). Esta asignatura está compuesta por diez prácticas sociales:

1. Comparte expectativas en un diálogo.
2. Interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos.
3. Comprende y comparte expresiones para obtener lo que se necesita.
4. Describe actividades realizadas en una celebración o fiesta.
5. Entona canciones.
6. Escucha historias para ordenarlas.
7. Lee cuentos breves para compartir apreciaciones sobre expresiones culturales.
8. Sigue y produce los pasos de un instructivo para elaborar un objeto.
9. Reconoce y plantea preguntas para buscar información sobre un tema concreto.
10. Localiza e incluye información en un gráfico.

Todas estas prácticas sociales están organizadas en tres ambientes sociales de aprendizaje; familiar y comunitario, lúdico y literario, y académico y de formación (SEP, 2017). Además, a cada una le corresponde una actividad comunicativa, un producto de lenguaje y un número de aprendizajes esperados (véase figura 1 *Aprendizajes esperados para lengua extranjera. Inglés. Tercer grado de primaria*).

Con base en lo anterior, esta propuesta didáctica se elaboró para la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” la cual pertenece al ambiente social de aprendizaje *familiar y comunitario* (SEP, 2017). Dentro de la propuesta se tomaron en cuenta los aprendizajes esperados de esta práctica social:

- Explora anuncios y avisos de espacios públicos.
- Comprende mensajes de anuncios y avisos.
- Escribe enunciados para un anuncio o mensaje.

Asimismo, se incluyó la actividad comunicativa que pertenece a esta práctica social, la cual es *intercambios asociados a medios de comunicación*, y como producto final se retomó lo propuesto por el Modelo Educativo: la elaboración de un cartel publicitario. Todos estos elementos, junto con lo sugerido por el Enfoque Orientado a la Acción, los principios pedagógicos generales y algunos aspectos del enfoque comunicativo fueron puestos en práctica para la elaboración de esta propuesta.

Cabe destacar que la propuesta didáctica está compuesta por dos elementos principales. El primero de ellos es la planeación, la cual se realizó tomando el formato *Action-Oriented Scenario Template* (anexo 1) (Piccardo, E., Lawrence, G., & Germain-Rutherford, A., s.f.). Dicho formato está compuesto por cuatro secciones: *scenario description*, *scenario development*, *observation checklist* y *language learning self-assessment*.

En la sección de *scenario description*, se incluyen 15 elementos que le dan fundamento al escenario, como se describe a continuación:

- En primer lugar, se presenta el título “*Halloween Parade Poster*”.
- El siguiente punto es la descripción del escenario, tal y como se les presentará a los aprendices/usuarios de la lengua.
- Como punto número tres, se incluye la población a la que va dirigido, está es estudiantes del tercer grado de primaria.
- El cuarto punto son los idiomas que entran en juego durante las sesiones (el inglés como lengua principal y español como lengua de apoyo).
- En el quinto punto, se menciona el nivel de dominio de la lengua inglesa en el que se está trabajando (A1.1), siguiendo los descriptores de dominio del MCERL.
- En el sexto punto, se mencionan los objetivos que se lograrán mediante los diferentes pasos del escenario. Estos objetivos son los aprendizajes esperados, que ya se mencionaron anteriormente, los cuales corresponden a la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”.
- En el punto siete se mencionan las actividades comunicativas de la lengua que se trabajarán mediante el escenario “*Halloween Parade Poster*”. Aquí se incluyó la actividad comunicativa que corresponde a la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” y se agregaron otras que corresponden al nivel A1.1 de acuerdo con el MCERL.
- En el octavo punto se describen todas las competencias comunicativas que el aprendiz/usuario de la lengua desarrollará o refinará mediante el escenario. Entre estas

competencias se encuentran: las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas.

- En los puntos número nueve y diez, se incluyeron los descriptores correspondientes a las dimensiones pluricultural/plurilingüe y los descriptores relacionados con la mediación respectivamente, los cuales corresponden al nivel A1.1 del MCERL.
- En el punto once, se mencionan las competencias relacionadas con “aprender a aprender” que el agente social/usuario de la lengua desarrollará y/o refinará mediante el escenario. Dichas competencias fueron tomadas con base en la propuesta de O’Malley and Chamot (1990).
- En el punto doce, se mencionan los conocimientos previos que requiere el agente social para llevar a cabo la tarea principal y las subtarear que se planean en el escenario.
- En el décimo tercer punto, se menciona el tiempo en el que se desarrollará el escenario. Esto es, doce pasos correspondientes a las doce sesiones de 50 a 60 minutos que dicta el PRONI.
- En el punto catorce, se expresan los materiales y recursos que se usarán en el escenario.
- En el décimo quinto punto, se mencionan cuáles serían las dificultades que se pudieran presentar al trabajar el escenario.

En la siguiente sección de la planeación, *scenario development*, se exponen a detalle las actividades correspondientes a cada uno de los doce pasos que conforman el escenario.

En la sección tres de la planeación *observation checklist*, se presenta una lista de cotejo con los descriptores del MCERL y los relacionados con “aprender a aprender” que se mencionaron en la sección *scenario description*. Es preciso mencionar que esta lista de cotejo deberá ser llenada

por el profesor de inglés al finalizar el escenario con base en el desempeño de cada uno de los agentes sociales/aprendices de la lengua, es decir, una lista por cada uno.

En la última sección de la planeación, *language learning self-assessment*, se incluye otra lista de cotejo con los mismos descriptores que la anterior, pero escritos con un lenguaje más simple y en español, para que cada uno de los usuarios/aprendices de la lengua evalúen y reflexionen sobre su propio aprendizaje y desempeño durante el escenario.

El segundo elemento que forma parte de esta propuesta didáctica está conformado por doce juegos de hojas de trabajo, los cuales corresponden a los doce pasos en los que está dividido el escenario (anexos del 2 al 13), y por una presentación de Power Point (anexo 14) con los que se pretende que el estudiante trabaje durante 12 sesiones en la modalidad a distancia debido al confinamiento consecuencia del virus COVID-19.

### **3.2 Fundamentos teóricos**

En este apartado se presentan los elementos teóricos sobre los cuales se sustenta la propuesta didáctica para la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria. Primeramente, se analiza la manera en la que se aplicaron los principios que conforman el Enfoque Orientado a la Acción en esta propuesta. En segundo lugar, se detallan las características de desarrollo cognitivo de la población a la cual va dirigido ese estudio. Finalmente, se describen las actividades de la propuesta didáctica que se diseñaron con base en el Enfoque Comunicativo.

### 3.2.1 Enfoque didáctico

El Enfoque Orientado a la Acción (*AoA* por sus siglas en inglés) se ha tomado como uno de los elementos que conforman la base teórica para la elaboración de la propuesta didáctica para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria, debido a que el Enfoque Orientado a la Acción y el *enfoque pedagógico de acción* que propone el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral* para la asignatura *Lengua Extranjera. Inglés* tienen características similares. La primera de ellas es concebir al estudiante como agente social, el cual, mediante la realización de tareas y la interacción social, construye su propio aprendizaje. La segunda similitud se relaciona con la forma en la que se concibe el aprendizaje, pues tanto en el Enfoque Orientado a la Acción como en el *enfoque pedagógico de acción* es un proceso en el que el agente social aprende inglés al mismo tiempo que lo usa y reflexiona sobre su propio aprendizaje. Además, en ambos enfoques, se precisa que el proceso de aprendizaje del inglés abarca elementos lingüísticos, socioculturales y plurilingües, aunque en este último, se enfatiza la importancia de las dimensiones pluricultural y plurilingüe durante este proceso y se establece que se deben seleccionar los descriptores del MCERL correspondientes a estas dimensiones para poder desarrollar dichas competencias mediante el escenario.

Otro elemento común entre estos enfoques es la actividad comunicativa. Sin embargo, el *enfoque pedagógico de acción* sólo sugiere una por práctica social del lenguaje y no describe la manera de aplicarla, mientras que el Enfoque Orientado a la Acción establece qué son las actividades comunicativas y de dónde seleccionarlas. También, sugiere que debe incluirse más de una en cada escenario.

El siguiente elemento común entre estos enfoques es la evaluación. En ambos, ésta sirve como referencia para determinar el progreso de cada usuario de la lengua en diversas etapas del proceso de aprendizaje. Cabe señalar que tanto en el *enfoque pedagógico de acción* como en el Enfoque Orientado a la Acción se sugiere tomar como referencia los niveles de dominio de la lengua proporcionados por el MCERL. Pero, en este último, se precisa que los descriptores a usar en el proceso de evaluación son aquellos previamente seleccionados como actividades comunicativas y competencias a desarrollar y/o refinar durante las etapas del escenario.

El último elemento en común entre estos dos enfoques es el ambiente en el que se llevan a cabo las tareas para aprender la lengua meta. Esto es, en el *enfoque pedagógico de acción* las prácticas sociales del lenguaje se desarrollan en tres ambientes de aprendizajes: lúdico y literario, familiar y comunitario, y académico y de formación. Mientras que, en el Enfoque Orientado a la Acción, las tareas orientadas a la acción (escenarios) se llevan a cabo en los ámbitos: personal, público, educativo y profesional.

Tomando en cuenta todas las similitudes descritas se determinó que el Enfoque Orientado a la Acción servía de base para el desarrollo de la propuesta didáctica para la *práctica social del lenguaje* “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”. Para el diseño y desarrollo de dicha propuesta, se contó con la asesoría de la docente e investigadora Nicola Townend, quien pertenece al grupo de investigación *LINCDIRE Project* del Instituto de Estudios de Educación de Ontario de la Universidad de Toronto, Canadá. El *LINCDIRE Project* está dirigido por la doctora Enrica Piccardo, quien, junto con el doctor Brian North, determinó los principios del Enfoque Orientado a la Acción y los lineamientos para su implementación dentro del aula.

De esta manera se detalla la forma en que se aplicaron los componentes de *la práctica social del lenguaje* “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” y los principios del AoA para la elaboración de esta propuesta didáctica. Primeramente, se tomaron en cuenta todos los elementos presentes en el uso de la lengua que se incluirían (ver anexo 1, sección: *Scenario description*):

- *Competencias generales*: Con objeto de que el estudiante lleve a cabo las diferentes actividades comunicativas de la lengua que se incluyen en la propuesta didáctica, éste usará, desarrollará y refinará las siguientes competencias generales (Comisión Europea, 2007):
  - *Competencia digital.*
  - *Aprender a aprender.*
  - *Competencias sociales y cívicas.*
  - *Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.*
- *Competencias comunicativas (Council of Europe, 2020)*:
  - *Lingüísticas (gramática/ vocabulario/ fonología)*:
    - *Vocabulario*: usar un rango corto de vocabulario básico de expresiones simples acerca de fechas, personas y lugares de la escuela, disfraces de *Halloween*, horarios y algunos nombres de países de habla inglesa.
    - *Gramática*: mostrar un control limitado de algunas estructuras gramaticales simples y patrones de oraciones en un repertorio aprendido acerca de fechas, personas y lugares de la escuela, disfraces de *Halloween*, horarios y algunos nombres de países de habla inglesa.



- Fonología: comprender la pronunciación de un repertorio limitado de palabras y frases aprendidas (números ordinales, vocabulario relacionado con *Halloween*, fechas, anuncios y avisos) puede ser comprendida, con cierto grado de dificultad, por interlocutores acostumbrados a interactuar con hablantes no nativos.
  - Pragmática (funcional/discursiva/ registro/ propiedad contextual):
    - Unir palabras o grupos de palabras usando conectores simples (*and*).
  - Sociolingüística:
    - Establecer contacto social básico usando formas amables de uso diario para elogiar el trabajo de otros.
- *Contexto*: Esta propuesta didáctica toma la celebración de *Halloween* para el desarrollo de la tarea y las actividades comunicativas que se mencionan a continuación.
- *Actividades comunicativas de la lengua o modos de comunicación*: Con el objetivo de que los estudiantes desarrollen, modifiquen y hagan uso de las competencias generales y comunicativas ya mencionadas, éstos llevarán a cabo las siguientes actividades comunicativas de la lengua (Council of Europe, 2020):
  - Actividad de recepción escrita: Identificar información relevante en anuncios escritos tales como título, propósito, costo, fecha, hora, lugar, etc., con ayuda de las ilustraciones y los elementos gráficos en los anuncios.
  - Actividad de recepción oral: Identificar vocabulario básico y oraciones cortas acerca de *Halloween* mientras escuchan a otros siempre y cuando estos hablen de manera lenta y clara.

- Actividad de recepción oral: Identificar vocabulario básico acerca de los lugares de la escuela mientras escuchan a otros siempre y cuando estos hablen de manera lenta y clara.
  - Actividad de producción escrita: Usar vocabulario básico acerca de disfraces de Halloween.
  - Actividad de producción escrita: Escribir frases cortas en un cartel de *Halloween* para expresar lugares, fechas, horario y la población a la que va dirigido el cartel.
  - Actividad de producción escrita: Expresar de manera escrita preferencias acerca de disfraces de Halloween.
  - Actividad de interacción escrita: Realizar intercambios asociados a medios de comunicación.
- *Procesos*: Esta propuesta didáctica considera el aprendizaje del inglés como un proceso en el que el aprendiz/usuario de la lengua participa de manera activa en una serie de pasos con el objetivo de realizar una tarea bien definida, la cual implica la realización de un cartel de *Halloween* como producto. Con el fin de apoyar este proceso se ha hecho hincapié en la exposición a la lengua meta a través de videos y carteles con lenguaje sencillo dirigidos primordialmente a población infantil. Finalmente, las hojas de trabajo con las que se trabajará esta propuesta (ver anexos del 2 al 13) mantienen una estructura similar, y en cada una de éstas, se han incluido actividades concretas y sencillas cuyas instrucciones son claras y simples.
  - *Texto*: Se han usado diferentes tipos de texto en esta propuesta didáctica tales como videos, anuncios y avisos cuya finalidad es apoyar la realización de las diversas subtarefas. Además de lo anterior, se consideran como textos el cartel de *Halloween* que tiene que realizar el

usuario/aprendiz de la lengua y la presentación de Power Point (ver anexo 14) en la que tiene que contribuir mediante comentarios positivos a otros carteles. Finalmente, las hojas de trabajo en sí mismas representan otro tipo de texto.

- *Ámbito*: Público y personal.

Los elementos presentados con anterioridad han sido englobados en un *escenario*, también llamado *tarea con enfoque a la acción*. El nombre del escenario propuesto para la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” es “*Cartel para el desfile de Halloween*” y se describe de la siguiente manera:

Se ha comisionado a los grupos del tercer grado de primaria para realizar un anuncio en inglés para invitar a estudiantes y maestros a participar en el desfile de disfraces con motivo de la celebración de **Halloween**. Este anuncio debe incluir las características propias de un cartel. Los disfraces participantes serán solo los tradicionales a dicha celebración. La fecha del desfile será el último viernes del mes de octubre de este año y comenzará 30 minutos después de la entrada a la escuela. Al finalizar el cartel, cada uno de los estudiantes debe hacer comentarios positivos a los carteles de sus compañeros.

Para llevar a cabo este escenario, el aprendiz/usuario de la lengua debe realizar diferentes acciones dentro del contexto *de Halloween*. Las acciones o subtareas que se proponen son las siguientes:

1. Presentar el escenario (ver anexo 2).
2. Identificar el propósito de los anuncios y avisos (ver anexo 3).

3. Identificar los elementos visuales de los anuncios (ver anexo 4).
4. Buscar información para nuestro anuncio (ver anexo 5).
5. Seleccionar un título atractivo (ver anexo 6).
6. Escribir la fecha del desfile (ver anexo 7).
7. Determinar el horario del desfile (ver anexo 8).
8. Escribir quiénes participarán en el desfile (ver anexo 9).
9. Especificar cuáles son los disfraces participantes (ver anexo 10).
10. Escribir el lugar del desfile (ver anexo 11).
11. Diseñar tu cartel de *Halloween* (ver anexo 12).
12. Dar comentarios positivos al trabajo de otros (ver anexo 13).

Todas estas *subtareas* contribuyen a la realización de la *tarea final* (Dar comentarios positivos al trabajo de otros. Anexo 13), y para que el aprendiz/usuario de la lengua las lleve a cabo, este debe activar estratégicamente las competencias generales y comunicativas que ya se enlistaron con anterioridad al inicio de este apartado. Cabe señalar que todas las subtareas (ver anexos 2-12) son acciones que la gente realiza comúnmente tanto en la vida diaria como en la académica y pertenecen a los ámbitos personal y público.

Además de que mediante el escenario propuesto los aprendices/usuarios de la lengua se ven envueltos en una serie de acciones, éstos tienen que crear un cartel de *Halloween* como producto. Dicho cartel es de suma importancia, pues mediante su creación el profesor de lengua

puede determinar en qué grado tuvo lugar el aprendizaje. Lo anterior se debe a que la conclusión de este producto es el resultado de un proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Asimismo, mediante el escenario “*Cartel para el desfile de Halloween*” se espera que el estudiante sea capaz de participar de manera activa en su aprendizaje; es decir, que el aprendiz/usuario de la lengua sea autónomo en su proceso de aprendizaje. Se busca lograr lo anterior a través de las diferentes acciones que se encuentran en cada paso o subtarea puesto que dentro de ellas se promueve que el estudiante reflexione sobre las capacidades, destrezas y saberes que posee, y se le invita a trabajar sobre aquello en lo que él considere que necesita refinar o adquirir. Un ejemplo de esto son las autoevaluaciones que se incluyen al final de cada paso (ver anexos 2-13).

Así como las subtareas o pasos juegan un papel crucial dentro del escenario “*Cartel para el desfile de Halloween*”, también es trascendental el rol del profesor de lengua pues es quien organiza las diferentes actividades para guiar y facilitar el aprendizaje del inglés. Dentro de esta propuesta didáctica, el profesor de lengua es quien guía al aprendiz/usuario de la lengua a través de los diferentes pasos del escenario con el objetivo de que complete la tarea con éxito y que durante este proceso adquiera, desarrolle o modifique las competencias comunicativas y generales ya mencionadas. También, el profesor de lengua es quien monitorea el desempeño de sus estudiantes mediante la revisión continua de su trabajo. Esto se hace al solicitar a los aprendices/usuarios de la lengua enviar evidencias de su trabajo al finalizar cada paso.

Otro papel que tiene el profesor es el de planeador estratégico, puesto que es quien ha tomado en cuenta factores como la edad de los aprendices/usuarios de la lengua, sus conocimientos previos y el contexto para desarrollar las diferentes hojas de trabajo y las actividades que estas incluyen (ver anexos 2-13). Asimismo, el profesor de lengua ha tomado en cuenta que existen

factores circunstanciales que afectan el desempeño del aprendiz. Dentro de estos factores se encuentra el apoyo que recibe el estudiante para realizar las actividades de cada paso, el día y la hora en que se realizan. Por esta razón, se han incluido las secciones “A” y “B” (ver anexos 2-13), en las que se trabajan estos temas con el objetivo de que el profesor de lengua conozca un poco más el contexto familiar que impacta el rendimiento escolar del aprendiz/usuario de la lengua.

Finalmente, dentro de esta propuesta, el profesor de lengua es un facilitador debido a que promueve la participación activa y la construcción del conocimiento en cada una de las actividades. Esto lo hace al entrelazar cada una de ellas, comenzando con la presentación de carteles con características similares a las del cartel que ellos tienen que elaborar y realizando preguntas que invitan al aprendiz/usuario de la lengua a reflexionar sobre la información presentada, para así lograr que genere conclusiones y por ende construya su propio conocimiento.

Otro factor que se fomenta en el escenario “*Cartel para el desfile de Halloween*” es que el aprendiz/usuario de la lengua desarrolle la competencia plurilingüe. Esto se hace a través de actividades que se asemejan a las que el estudiante ha trabajado en su lengua materna, como la clasificación de imágenes por categorías, la escritura de fechas, la realización de autoevaluaciones, la búsqueda de palabras en el diccionario, la realización proyectos, etc.; también, mediante actividades que incluyen carteles que el aprendiz/usuario de la lengua está acostumbrado a ver en su vida diaria, tales como venta de hamburguesas, restaurantes, refrescos, etc. (ver anexos 3 y 4). Además, se usan cognados y palabras que son internacionalmente conocidas como *pizza, burger, restaurant, vacation, Disney World, Halloween, coronavirus*, etc. Asimismo, se retoman conocimientos previos que se han adquirido en español como la escritura y reconocimiento de la fecha y la hora, y otros aspectos relacionados con el tiempo; cuántas horas tiene un día, cuántos minutos tiene una hora, a qué se refiere A.M. y P.M. cuando se hace referencia a horarios ver anexo

8), las partes de la escuela (ver anexo 11), disfraces (ver anexo 10), etc. Todo lo anterior se hace con la finalidad de que el aprendiz/usuario de lengua:

- Se autorregule y sea capaz de usar la lengua, o alguna de sus variedades, de acuerdo con el contexto, en este caso, *Halloween*.
- Tenga curiosidad por conocer nuevas lenguas y culturas, así como las similitudes y diferencias entre ellas; por ejemplo, la celebración de Día de Muertos y *Halloween*.
- Aproveche las similitudes entre lenguas para interpretar mensajes en carteles de avisos y anuncios: cognados, internacionalismos.
- Desarrolle una mayor conciencia del funcionamiento de las lenguas: cuáles son los elementos que incluye un cartel y cuál es el registro que se necesita para la expresión de estos elementos.

Asimismo, por medio de la realización de este escenario se pretende que el aprendiz/ usuario de la lengua desarrolle la competencia plurilingüe al mismo tiempo que desarrolla la competencia pluricultural. Esto se propicia a través de diversas actividades del escenario por medio de vídeos y carteles auténticos que muestran el uso real de la lengua y la cultura. Uno de los ejemplos más claros de las actividades que fomentan la competencia plurilingüe se encuentran en el paso cuatro “*Finding out some information for our advertisement*” (ver anexo 5). En este paso o subtarea, el aprendiz usuario de la lengua tiene que mirar un video en el que se muestran los orígenes del *Halloween* para saber cuándo se celebra dicha tradición, quiénes comenzaron a celebrarla, por qué lo hacían, dónde vivían esas personas, qué significa la palabra *Halloween* y por qué se acostumbraba disfrazarse en ese día. Después de esto, el aprendiz/ usuario de la lengua comenta con un familiar la información recabada acerca de *Halloween* y juntos, realizan un cuadro comparativo, en el cual tienen que escribir las diferencias y similitudes con el Día de Muertos.

Otro de los elementos que se promueven en el escenario “*Cartel para el desfile de Halloween*” es que el aprendiz/usuario de la lengua desarrolle y active la estrategia de recepción con el fin de llevar a cabo las actividades correspondientes a este modo de comunicación. Para el nivel A1 del MCERL, esta estrategia se refiere a que el aprendiz/usuario de la lengua deduzca el significado de una palabra o frase desconocida al observar la imagen que la acompaña (Council of Europe, 2020). Es por ello que tanto los videos como los carteles empleados en las hojas de trabajo (ver anexos 2-13) contienen diversas imágenes que ayudan al aprendiz/usuario de la lengua a saber de lo que se le habla.

Finalmente, el siguiente componente del enfoque orientado a la acción que se fomenta en esta propuesta didáctica es la evaluación. Esta se promueve de dos formas diferentes; una autoevaluación y una evaluación por parte del profesor de lengua. La autoevaluación la lleva a cabo el aprendiz/usuario de la lengua al finalizar cada paso o subtarea y después de haber completado el escenario. Por su parte, la evaluación que realiza el profesor de lengua se lleva a cabo al finalizar el escenario. Los instrumentos empleados para la autoevaluación y la evaluación por parte del profesor de lengua son listas de cotejo. Dichas listas contienen enunciados afirmativos usando los enunciados “*can do*” que se encuentran en los descriptores del MCERL correspondientes al nivel A1.

Es preciso mencionar que al llevar a cabo una evaluación tomando en cuenta los descriptores que se sugieren dentro del MCERL, se deben aplicar todos los componentes del enfoque orientado a la acción, ya que Piccardo y North (2019) afirman que la evaluación tiene que ser coherente con la forma en la que se aprende y se usa la lengua. Tomando en cuenta lo anterior, estos autores sugieren una serie de principios con la finalidad de que el profesor de lengua tenga en mente los



componentes del enfoque orientado a la acción al momento de aplicarlo dentro del aula. Dichos principios se llevaron a cabo de la siguiente manera:

- Usar el diseño inverso. Se comenzó con la revisión de los aprendizajes esperados que determina el currículo en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017) que corresponden a la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” del tercer grado de primaria. Con base en ellos, se estableció el escenario a trabajar, así como la tarea final (*Dar comentarios positivos al cartel de otros. Anexo13*) y el *producto* a elaborar (*cartel para el desfile de Halloween*). Teniendo estos elementos presentes, se procedió a la redacción del escenario.
- Elegir los descriptores del MCERL que son acordes al nivel de dominio de la lengua de los aprendices y al escenario. Con base en los aprendizajes esperados, se seleccionaron descriptores tanto de actividades comunicativas como de competencias correspondientes al nivel A1. Una vez hecho lo anterior, se adaptaron dichos descriptores a las necesidades de los aprendices/usuarios de la lengua y del escenario (ver anexo 1. Sección: *Scenario description*).
- Seleccionar, describir y desarrollar las subtareas y las planeaciones correspondientes. En esta etapa se seleccionaron las subtareas que se necesitarían para completar el escenario tomando como base las doce sesiones de 50 minutos que propone el currículo en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017) para completar cada práctica social. Una vez determinadas las subtareas, se

procedió a seleccionar la tarea final (*Dar comentarios positivos al trabajo de otros*). Finalmente, se hizo la redacción de las planeaciones (ver anexo 1. Sección: *Scenario Development*), así como la elaboración de las hojas de trabajo correspondientes a cada paso (ver anexos 2-13). Es preciso mencionar que para el desarrollo de todo lo relacionado con el escenario, se utilizó el formato de planeación *Action-Oriented Scenario Template* (Piccardo, E., Lawrence, G., & Germain-Rutherford, A., s.f.) debido a que Piccardo y North (2019) lo proponen como una de las opciones para el desarrollo de escenarios orientados a la acción (ver anexo 1).

- Balancear la tarea/escenario. En esta etapa, se realizó una reflexión acerca de las subtarear seleccionadas con el fin de asegurarse que estuvieran conectadas entre sí y que, además, permitieran el desarrollo integral del aprendiz.
- Crear instrumentos de observación y evaluación. Es preciso resaltar que para la realización de estos instrumentos se tomaron en cuenta los descriptores seleccionados en el punto 2. Dentro de los instrumentos de observación se incluyeron tanto listas de cotejo orientadas al profesor (ver anexo 1. Sección: *Observation checklist*) como autoevaluaciones orientadas al aprendiz/usuario de la lengua (ver anexo 1. Sección: *Language learning self-assessment checklist*). La redacción de la autoevaluación del aprendiz incluyó frases concisas y sencillas para que tuviera claro a qué se refieren. Las listas de cotejo orientadas al aprendiz/usuario de la lengua se aplicarán al finalizar cada paso y al completar el escenario. Esto con el objetivo de determinar si se realiza algún ajuste a las etapas y, además, para verificar la activación y desarrollo de competencias y estrategias.
- Revisar el escenario. Una vez establecidos los puntos anteriores, se procedió a revisar que cada uno de éstos fuera coherente con el escenario propuesto.

### 3.2.2 Principios pedagógicos generales

En este apartado se describen los principios generales de aprendizaje que fundamentan esta propuesta didáctica y que, junto con el Enfoque Orientado a la Acción y el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave: Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica*, sirvieron de guía para el desarrollo de las actividades incluidas en ésta. Se tomaron primordialmente principios de la teoría constructivista cognitiva y sociocultural debido a que son afines a las bases del Modelo Educativo. Se consideraron primero aquellos fundamentos relacionados con el desarrollo cognitivo de los estudiantes y que ayudaron a seleccionar, graduar y estructurar las actividades de aprendizaje. Posteriormente, se hace referencia a los principios de la teoría sociocultural que contribuyeron a determinar diversos elementos dentro de la propuesta, tales como el rol del profesor y de la cultura, el tipo de interacción entre el estudiante y los adultos cercanos a él, así como el diseño mismo de las actividades que conforman cada una de las hojas de trabajo.

El primer principio que se consideró corresponde a la teoría de Piaget, en la cual se sugiere que los niños construyen su propio conocimiento de forma activa, es decir, aprenden interactuando con el medio que los rodea (Piaget citado por Meece, 2001). Siguiendo el principio anterior, la propuesta didáctica para la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” plantea el escenario “*Cartel para el desfile de Halloween*” en el cual el aprendiz/usuario de la lengua realiza una serie de acciones (ver anexos 2-14) con el objetivo de desarrollar tanto competencias generales como lingüísticas en la lengua meta. Asimismo, se eligió este escenario debido a que refleja una práctica común para la edad y contexto de los alumnos.

El siguiente principio de Piaget que se consideró para la elaboración de esta propuesta didáctica es el de *desarrollo cognitivo*, el cual se refiere a los diferentes cambios que tiene un niño

para razonar sobre el mundo que lo rodea (Piaget citado por Meece, 2001). Dicho desarrollo incluye cambios cualitativos en las habilidades cognitivas que el individuo posee para organizar el conocimiento. Estas habilidades, de acuerdo con Piaget, están organizadas en cuatro etapas: *sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales*.

La etapa que corresponde a los estudiantes a los cuales va dirigida esta propuesta didáctica es la de *operaciones concretas*. En esta etapa los niños comienzan a utilizar la lógica para así hacer conjeturas acerca de lo que pasa a su alrededor (Piaget citado por Meece, 2001), es decir, su pensamiento muestra un grado mayor de flexibilidad, lo cual les permite organizar e interpretar su entorno mediante tres tipos de operaciones mentales: *seriación, clasificación y conservación*. Para el desarrollo de las actividades de la propuesta didáctica, sólo se tomaron en cuenta las operaciones mentales de *seriación y clasificación*.

La *seriación* es la capacidad que tienen los niños de ordenar objetos siguiendo una progresión lógica, esto es, de menor a mayor (Piaget citado por Meece, 2001). Esta operación mental es fundamental para que los estudiantes comprendan los términos de tiempo, número y de medición. De esta manera, un niño que se encuentra en esta etapa reconocerá que 20 es menor que 50 y que las 8:00 es más temprano que las 10:00. Las actividades en las que se tomó como base la *operación mental de seriación* son las relacionadas con el tiempo (ver anexo 8). Dichas actividades contribuyen a la realización de una tarea cuyo objetivo es que el estudiante escriba el horario del desfile que incluirá en su cartel de *Halloween*.

Por su parte, de acuerdo con Piaget (citado por Meece, 2001), la *clasificación* es la capacidad del niño para ordenar objetos e ideas tomando en cuenta características comunes. En

esta etapa de operaciones concretas el estudiante logra agrupar objetos de dos maneras distintas; mediante la *clasificación matricial* y mediante la *clasificación jerárquica*.

La *clasificación matricial* se refiere a la capacidad que tiene un niño de agrupar una serie de objetos basándose en dos de sus características (Piaget citado por Meece, 2001), por ejemplo, tomando en cuenta el color y la forma que tienen los objetos a ordenar. Para llevar a cabo este tipo de clasificación, el niño requiere de una capacidad llamada *reversibilidad del pensamiento*, la cual le permite agrupar un objeto tomando en cuenta una sola característica (color) y posteriormente, reagruparlo considerando otra característica (tamaño o forma). La actividad correspondiente a la *clasificación matricial* se encuentra en el paso 6 (ver anexo 7). Esta actividad requiere que los estudiantes identifiquen las fechas que están escritas correctamente de entre tres opciones. Para ello, deben tomar en cuenta que la fecha correcta contenga el nombre del día de la semana y del mes del año comenzando con mayúscula, y que el número del mes sea número ordinal.

La *clasificación jerárquica* se refiere a la capacidad del niño de comprender cómo las partes tienen relación con el todo (Piaget citado por Meece, 2001). Por ejemplo, comprende que en la clase de animales llamado felinos existen diferentes tipos como tigres, panteras, gatos, etc. Un ejemplo de este tipo de clasificación se encuentra en el paso 2 (ver anexo 3) en el cual se presenta una serie de carteles (categoría principal) que deben ser clasificados en dos subcategorías: *advertisements* y *notices*. Otro ejemplo se encuentra en el paso 3 (ver anexo 4) en el que se le pide a los estudiantes que enlisten los elementos que contiene los carteles.

En cuanto a la teoría sociocultural de Vygotsky se consideraron los principios de *interacciones sociales*, *zona de desarrollo próximo* y *herramientas del pensamiento*.

El principio de las *interacciones sociales* de la teoría de Vygotsky sostiene que el estudiante requiere de la interacción con la sociedad y con su cultura para construir su propio conocimiento (Vygotsky citado por Wertsch y Tulviste, 1992, y Meece, 2001). Este principio se ve reflejado en la propuesta didáctica de dos maneras. La primera de ellas es la elaboración del cartel para el desfile de *Halloween* en el que el estudiante tiene que tomar en cuenta su comunidad escolar para elaborarlo, es decir, tiene que considerar que su cartel debe invitar a sus compañeros y maestros al evento social del desfile de *Halloween* (ver anexo 9). Por lo tanto, dicho cartel debe cumplir con las características visuales y de diseño socialmente aceptadas para cumplir con el objetivo. También, en la tarea final, se solicita que el estudiante escriba comentarios positivos al cartel de sus compañeros (ver anexos 13 y 14). La segunda manera en la que está presente el principio de las interacciones sociales es en la consideración del Día de Muertos como punto de partida y de contraste para la elaboración del cartel para el desfile de *Halloween*. Lo anterior se debe a que dicha celebración corresponde a la cultura de los estudiantes a los que va dirigida esta propuesta. Al respecto, en el paso cuatro “*Finding out some information for our advertisement*” (ver anexo 5), se incluyen actividades en las que se solicita la ayuda de un adulto para que juntos contrasten las dos celebraciones.

El siguiente principio que se consideró para la elaboración de la propuesta didáctica fue el de *zona de desarrollo próximo*, el cual se define como la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer de manera independiente y lo que puede lograr hacer con ayuda de otros (Vygotsky, 1978 citado por Schunk, 2012 y Meece, 2001). Este principio se consideró a lo largo de la propuesta didáctica al tomar en cuenta todos los conocimientos previos del estudiante de tercer grado de primaria, tanto en español como en inglés, para así guiarlo a través de una serie de pasos o subtarefas de diferente gradación y complejidad, las cuales involucran la mediación del profesor,

sus compañeros y diferentes materiales, hasta que logre completar la tarea final -dar comentarios positivos al cartel de sus compañeros-.

Entre los conocimientos previos en español están la identificación y expresión de fechas, horarios y precios, la noción de los disfraces usados en Día de muertos y *Halloween*, así como el hecho de que el estudiante está rodeado de carteles en su entorno. Por su parte, los conocimientos previos en inglés incluyen la identificación de fechas y números, algunas nociones acerca de la celebración de *Halloween*, palabras como *teacher*, *student*, *day*, y aquellos internacionalismos como *pizza*, *hamburger*, *restaurant*, etc.; en otras palabras, se tomaron en cuenta todos los conocimientos previos (lo que el estudiante es capaz de hacer de manera independiente) con el objetivo de guiar al estudiante a través de un conjunto de pasos hasta que éste lleve a cabo la tarea final de manera exitosa.

Tomando en cuenta el proceso que se requiere para guiar al estudiante en la *zona de desarrollo próximo*, se consideraron las contribuciones de Jerome Bruner por su relevancia para trabajar en ésta. Dentro de estas contribuciones se encuentran el principio de *andamiaje* y la noción de *formatos y rutinas*.

El principio de *andamiaje* (*scaffolding*) se refiere a la orientación y asistencia que proporciona un adulto, en este caso el profesor, para orientar al estudiante en la *zona de desarrollo próximo*, es decir, el *andamiaje* (*scaffolding*) consiste en la intervención que hace el profesor para que el estudiante logre realizar una tarea nueva con éxito (Wood, Bruner y Ross, 1976). Para llevar a cabo lo anterior, se sugiere una serie de pasos los cuales se aplicaron de la siguiente manera en esta propuesta didáctica (Bruner citado por Crandall y Kang Shin, 2013):

- Hacer que los estudiantes se interesen en la tarea: Esto se hizo mediante la presentación del escenario (ver anexo 2), tomando en cuenta el contexto de *Halloween*, pues este contexto despierta interés en el niño por tratarse de una celebración en la que se realizan actividades lúdicas.
- Dividir una tarea compleja en pasos: Este punto se cumple con la división del escenario en 12 pasos (ver anexos 2-13).
- Mantener al estudiante en el camino correcto hasta el final de la tarea al recordarle cuál es el objetivo: En el primer paso “presentación del escenario” (ver anexo 2) se incluye una tabla con los 12 pasos. En ésta se le pide al estudiante que dibuje una carita feliz al haber concluido cada paso. Además, en diferentes hojas de trabajo se incluyen actividades en las cuales se presenta nuevamente el escenario para que el estudiante lo lea e identifique lo que necesita para completar el paso en el que se encuentra.
- Mostrarle al estudiante modelos de cómo debe lucir la tarea completada: Lo anterior se logró mediante la presentación de diversos ejemplos de carteles de *Halloween* a lo largo de las diferentes hojas de trabajo (ver anexos 2-13).

Además de los pasos anteriores, Bruner sugiere el principio de *formatos y rutinas* para trabajar en la *zona de desarrollo próximo*. Bruner se refiere a estos conceptos como características de acciones o eventos repetitivos, los cuales propician el andamiaje (Bruner citado por Cameron, 2001). Esto se debe a que, mediante la repetición de un evento, el estudiante logra identificar su formato (como está estructurado) y las rutinas (acciones repetitivas) que se siguen en él, creando un ambiente de seguridad y confianza en donde el adulto puede introducir nuevos elementos al evento rutinario con el objetivo de que el estudiante desarrolle nuevas competencias.



Este principio se aplicó de diferentes maneras en las hojas de trabajo propuestas para cada paso (ver anexos 2-13). La primera de ellas es la presentación de los logros que se esperan al terminar la sesión. La segunda es la escritura de la fecha en la que el estudiante está realizando las actividades. La tercera rutina es la autoevaluación en la cual se le solicita al estudiante que haga una reflexión acerca de lo aprendido. La última tiene que ver con que el estudiante mencione quién trabajó con él las actividades de la sesión.

Asimismo, Vygotsky plantea que para que el estudiante construya su propio conocimiento, requiere de *herramientas del pensamiento* (Vygotsky citado por Meece, 2001). Dichas herramientas se dividen en dos tipos: *técnicas* y *psicológicas*. Las *herramientas técnicas* son también llamadas *culturales físicas* y se refieren a todos los objetos que usa una cultura para modificar objetos o dominar el ambiente (Vygotsky citado por Woolfolk, 2010). Entre ellas están el lápiz, cuaderno, libros, calculadoras, etc., mientras que las *herramientas psicológicas* son el lenguaje, los signos y los símbolos (Vygotsky citado por Meece 2001, y Karpov y Haywood, 1998). Las *herramientas técnicas o culturales físicas* que propone Vygotsky se usan en la propuesta didáctica de tres maneras diferentes dependiendo de la forma en que el estudiante elija trabajar (ver anexos 2-13 sección: Instrucciones generales).

- Si el estudiante trabaja en el mismo documento de Word que corresponde a cada paso, este tipo de herramientas son: el internet, la computadora o tableta.
- Si el estudiante imprime el documento que corresponde a cada paso, dichas herramientas son, la impresora, la computadora, el lápiz, diccionario físico, internet y el celular para ver los videos, tijeras, pegamento, cartulinas, plumones de colores, recortes de disfraces, etc.

- Si el estudiante copia el documento que corresponde a cada paso en su cuaderno, requiere de las siguientes herramientas técnicas o culturales físicas: cuaderno, lápiz, colores, tijeras, pegamento, cartulinas, plumones de colores, recortes de disfraces, etc.

Por otro lado, las *herramientas psicológicas* que se emplean en la propuesta didáctica son el lenguaje (en este caso se usaron el idioma inglés y el español para describir las instrucciones y sólo el inglés para carteles, videos, canciones, etc.), signo de dólares para denotar precios y el símbolo de @ para indicar horarios.

En resumen, la revisión de la literatura acerca de los principios generales de aprendizaje fue de vital importancia para el desarrollo de la propuesta didáctica para la práctica social “*interpreta mensajes de espacios públicos*”, puesto que las actividades incluidas en ésta se diseñaron con base en factores como: la lengua meta, la forma y el medio por el cuál trabajarían los estudiantes, la etapa de desarrollo a la que pertenecen los niños del tercer grado de primaria, la construcción y co-construcción de conocimiento, los conocimientos previos de los estudiantes y la cultura, tanto del inglés como del español.

### **3.2.3 Actividades diseñadas con base en el Enfoque Comunicativo**

En esta sección se describen las actividades que se diseñaron con base en el enfoque comunicativo, las cuales tienen por objetivo que el usuario/aprendiz de la lengua desarrolle y/o perfeccione algunos aspectos de la competencia comunicativa del inglés durante la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”. Cabe resaltar que, además del enfoque comunicativo, dichas actividades se crearon tomando en cuenta los elementos de las teorías de aprendizaje descritas en el apartado anterior, los principios del Enfoque Orientado a la

Acción (ver 2.4) y el Modelo Educativo Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica (ver 1.3).

La razón por la cual se incluyeron actividades del enfoque comunicativo en esta propuesta didáctica se debe a que en el Enfoque Orientado a la Acción se describen los principios generales para su aplicación en la enseñanza de lenguas (véase 2.4) y se sugiere que se consideren las estrategias y actividades del método comunicativo, o cualquier otro método, para abordar los elementos de la competencia comunicativa necesarios para el desarrollo de la tarea final de un escenario (Piccardo y North, 2019).

Tomando en cuenta lo anterior, se consideraron actividades pertenecientes a *Content-Based Instruction* (ver 2.3.4.1.1), y *Task-Based Language Teaching* (véase 2.3.4.1.2).

**Actividades diseñadas con base en *Content-Based Instruction*:** Dichas actividades se encuentran en los pasos *2 Purpose of advertisements* (ver anexo 3), *3 How advertisements look like* (ver anexo 4), *4 Finding out some information for our advertisement* (ver anexo 5), *5 Setting a catchy title* (ver anexo 6) y *11 Designing your Halloween poster* (ver anexo 12), en los cuales se requiere que el aprendiz/usuario de la lengua identifique aspectos relevantes para la realización de su cartel para el desfile de *Halloween*, tales como el propósito de su cartel, los elementos se deben incluir, así como los datos relacionados a la celebración de *Halloween*. En función de esto, se adaptaron actividades de *exposición* y de *experiencia*, propias de *Content-Based Instruction* (Bentley, 2010; Leaver y Stryker, 1989).

En el paso 2 (ver anexo 3), las actividades de *exposición* requieren que el aprendiz/usuario de la lengua observe una serie de ejemplos de carteles y que los clasifique en dos categorías de acuerdo con su propósito. En la actividad de *experiencia*, el estudiante tiene que mencionar cuál

es el propósito del cartel que se le solicita elaborar y, de esta manera, familiarizarse con el objetivo comunicativo.

En el paso 3 (ver anexo 4), la actividad de *exposición* nuevamente presenta ejemplos de carteles, pero esta vez, dichos carteles tienen el mismo propósito que el que se solicita elaborar. Lo anterior con el fin de que el agente social identifique los elementos que debe incluir en su cartel. De esta manera, en la actividad de *experiencia*, el estudiante debe enlistar dichos elementos.

En el paso 4 (ver anexo 5), la actividad de *exposición* se adaptó mediante un video con el cual el estudiante/agente social responderá una serie de preguntas de opción múltiple para guiarlo en la comprensión del tema central del cartel. En cuanto a la actividad de *experiencia*, el estudiante tiene que realizar un resumen en el que mencione los aspectos más importantes de *Halloween*.

En el paso 5 (ver anexo 6), la actividad de *exposición* se presenta mediante una serie de carteles que incluyen los eventos típicos de *Halloween* y se requiere que el agente social identifique de qué evento se trata en cada uno. Mientras que en la actividad de *experiencia* el estudiante tiene que mencionar lo que se imagina que pasa en cada evento típico.

En el paso 11 (ver anexo 12), la actividad de *exposición* presenta una serie de ejemplos de carteles de *Halloween* los cuales sirven de apoyo al estudiante para reconocer los elementos de diseño que puede incluir en su propio cartel para hacerlo más atractivo. Por su parte, en la actividad de *experiencia*, el agente social debe realizar su cartel de *Halloween* usando los elementos de diseño de su elección.

**Actividades diseñadas con base en *Task-Based Language Teaching*:** Este tipo de actividades fueron incluidas en los pasos 6, 7, 8, 9 y 10 (ver anexos 7-11) y contribuyen a que el usuario de la lengua logre redactar cada uno de los elementos a incluir en su cartel para el desfile

de Halloween. Es preciso mencionar que las actividades seleccionadas para estos pasos se encuentran organizadas dentro de dos fases: *pre-task* y *language focus*, las cuales pertenecen al marco propuesto por Willis (1996) y Willis y Willis (2007).

En el paso 6 *Setting dates* (ver anexo 7), la fase de *pre-task* comienza con una actividad en la que los estudiantes tienen que ordenar los meses del año. Seguido de ello, se practica la pronunciación de este vocabulario mediante una canción en un video de YouTube. Después, se presenta la fase de *language focus* en la que los aprendices de la lengua analizan algunos aspectos de la escritura de fechas, primero de forma general y posteriormente en carteles. Esta fase se finaliza con la actividad que solicita a los usuarios de la lengua escribir su fecha de nacimiento y la de tres familiares siguiendo el formato de su elección.

En el paso 7 *Setting times* (anexo 8), en la fase de *pre-task* se requiere que el agente social responda una serie de preguntas de opción múltiple acerca de cómo está organizado el tiempo durante el día. En la fase de *language focus*, se presentan una serie de carteles con los que el usuario de la lengua debe analizar diferentes formatos para expresar el horario de un evento para después practicar la estructura de dichos formatos.

En el paso 8 *Who will participate* (ver anexo 9), la fase de *pre-task* contiene una serie de carteles en los que el agente social tiene que identificar los elementos propios del cartel como título, fecha, hora, etc. Después, en la fase de *language focus*, se procede a analizar quiénes son las personas convocadas en cada cartel, así como el uso del conector “and”.

En el paso 9 *Specifying the costumes* (ver anexo 10), la fase de *pre-task* requiere que el estudiante use un diccionario bilingüe o traductor en línea para buscar el equivalente en inglés de las palabras disfraz y disfrazarse. Por su parte, en la fase de *language focus*, el agente social tiene

que ver el video de una canción de YouTube acerca de disfraces típicos de *Halloween* y mientras lo ve, debe seleccionar, de una lista, aquellos disfraces que aparecen en la canción. Después, se le solicita ver el video nuevamente para practicar la pronunciación del vocabulario relacionado con disfraces de *Halloween*.

En el paso 10 *Setting the place* (ver anexo 11), la fase de *pre-task* del paso 10 *Setting the place* se plantean dos preguntas en las que el agente social debe reflexionar acerca del lugar apropiado para llevar a cabo el desfile de *Halloween*. Posteriormente, la fase de *language focus* incluye un video acerca del vocabulario de los lugares dentro de la escuela con el cual se pretende que el aprendiz de la lengua identifique dicho vocabulario enumerando aquellos lugares en el orden en que aparecen en el video. Después, se le solicita verlo de nuevo para así practicar la pronunciación de cada lugar mencionado. Finalmente, el estudiante debe enlistar los lugares que hay en su propia escuela usando *there is* y *there are*.

Es importante resaltar que todas estas actividades se seleccionaron con base en el escenario *cartel para el desfile de Halloween*, el producto a elaborar (*cartel*), la tarea final, las subtareas, los descriptores del MCERL seleccionados para la práctica social “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” y la actividad comunicativa “*intercambios asociados a medios de comunicación*”.

### **Conclusiones del capítulo III**

En este capítulo se presentó, primeramente, la manera en la que está organizada la propuesta didáctica, es decir, los componentes, los cuales son: la planeación del escenario *Halloween Parade Poster*, los doce juegos de hojas trabajo correspondientes a los doce pasos en

los que está dividido el escenario y la presentación de Power Point que se usará en los pasos 11 y 12.

Después, se presentó una explicación detallada de la manera en que se aplicaron los principios del Enfoque Orientado a la Acción a la propuesta didáctica para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” correspondiente al tercer grado de primaria. Además, siguiendo lo que sugiere este enfoque en cuanto a las características del usuario de la lengua y lo que determina el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*, se incluyeron los principios pedagógicos de aprendizaje de la teoría constructivista cognitiva y la teoría constructivista sociocultural que se consideraron para el desarrollo de esa propuesta, así como la forma en que se ven reflejados en las hojas de trabajo y la planeación.

Asimismo, se puntualizó el modo en que se aplicaron diversas actividades propias del enfoque comunicativo, debido a que en el Enfoque Orientado a la Acción no se incluyen técnicas ni actividades pertenecientes a éste. Por el contrario, se sugiere que se usen las técnicas y actividades de otros enfoques y métodos que mejor se adapten al escenario y a las características de los usuarios/aprendices de la lengua.

Finalmente, se expuso la manera en la que se incluyeron los componentes del Modelo Educativo que corresponden a la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”, puesto que la escuela primaria Lorenzo Pedrero Padilla es una escuela pública que sigue los planes y programas que determina la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Considerando todo lo expuesto en este capítulo, se puede decir que, para la elaboración de esta propuesta didáctica, fueron de vital importancia los capítulos anteriores en los que se analizaron los conceptos medulares para este estudio, por ejemplo, el PRONI y su antecedente el PNIEB, el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*, todo lo relacionado con el concepto de competencia y competencia comunicativa, y el Enfoque Orientado a la Acción. Cabe mencionar que, al explicar el modo en que fue aplicada la literatura examinada previamente a la propuesta didáctica, se facilita la comprensión de la misma y del logro de los objetivos de esta investigación.



## Capítulo IV. Conclusiones generales

Este estudio se llevó a cabo a partir de la necesidad de diseñar una propuesta didáctica para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”, dirigida a los estudiantes de tercero de primaria de la escuela Lorenzo Pedrero Padilla, que incluyera las siguientes características: que fuera clara en su implementación, que incluyera todos los elementos establecidos por el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera Inglés*, que diera como resultado un mayor logro de los aprendizajes esperados entre los estudiantes, y que, además, pudiera ser implementada en la modalidad a distancia.

Con miras a darle solución a esta necesidad, se propuso realizar un análisis de la literatura relacionada con el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y el Enfoque Orientado a la Acción (*Action-oriented Approach*). Derivado de dicho análisis y de la creación y desarrollo de la propuesta didáctica, se desprenden las siguientes reflexiones.

En primer lugar, se logró desarrollar una propuesta didáctica basada en el Enfoque Orientado a la Acción para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*” que incluye todos los elementos del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y que puede llevarse a cabo en la modalidad a distancia y también presencial. Esta propuesta es llamada escenario “*Halloween Parade Poster*” y está conformada por una planeación para el docente (anexo 1), doce hojas de trabajo (anexos 2-13) y una presentación de Power Point (anexo 14). La propuesta se desarrolló gracias a las similitudes que se encuentran en el Enfoque Orientado a la Acción y el *enfoque pedagógico de acción* que se propone en el Modelo Educativo.

Seguido de lo anterior, se puede decir que la aplicación de los principios del Enfoque Orientado a la Acción y las sugerencias para su implementación facilitaron la planeación y desarrollo de las actividades para la práctica social del lenguaje “*interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos*”. Esto debido a que al crear el escenario “*Halloween Parade Poster*”, se favorecieron tanto la identificación de las actividades comunicativas que se llevarían a cabo (además de la ya establecida para esta práctica social del lenguaje), como las competencias a desarrollar y/o refinar. Asimismo, se delimitó la práctica social del lenguaje a los anuncios de eventos relacionados con la celebración de eventos de *Halloween*, con lo cual se pudo hacer la dosificación de las subtarear en doce sesiones, tiempo que establece el Modelo Educativo para trabajar cada práctica social del lenguaje.

Además, a través esta propuesta de actividades, se puede contribuir al logro del objetivo de la asignatura Lengua Extranjera. Inglés puesto que, por medio de la realización de las etapas del escenario, el agente social desarrollará y/o refinará tanto competencias comunicativas como competencias generales en el contexto de la celebración de *Halloween*.

Adicionalmente, esta propuesta didáctica es una directriz clara, práctica y acorde al *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*, y puede ser empleada en otra situación de confinamiento o de forma presencial. Si se aplica dentro del aula, esta propuesta puede ser adaptada para que se propicie el trabajo colaborativo y la co-construcción del conocimiento al máximo.

Tomando en cuenta toda la información presentada en este estudio, y como resultado sobresaliente de esta investigación, se puede asegurar que el Enfoque Orientado a la Acción puede ser usado como complemento para la aplicación del *enfoque pedagógico de acción*. En otras palabras, aunque las prácticas sociales del lenguaje no son lo mismo que un escenario, se puede

crear un escenario basado en una práctica social del lenguaje, con lo cual se facilita la aplicación del enfoque propuesto en el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral* para la asignatura *Lengua Extranjera. Inglés*. Igualmente, al basar la aplicación del Modelo Educativo en el Enfoque Orientado a la Acción, se eleva la calidad de la educación, en vista de que se aplican los estándares de dominio de la lengua tanto nacionales (aprendizajes esperados) como internacionales (los descriptores contenidos en el MCERL).

Asimismo, esta investigación es el primer estudio realizado que presenta una propuesta didáctica clara y sistemática basada en el Enfoque Orientado a la Acción para una *práctica social del lenguaje* y que, además, contiene todos los componentes del *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*. Por esta razón, este estudio puede servir de base teórica para la creación de cursos de capacitación y/o actualización dirigidos a los docentes pertenecientes al PRONI, ya que, como se mencionó anteriormente, los cursos disponibles se enfocan en que el docente se familiarice con todos los elementos del Modelo Educativo y no presentan ejemplos comprensibles de cómo desarrollar secuencias didácticas para las *prácticas sociales del lenguaje*. Además, al proponer una secuencia para planear, se cuenta con un modelo que podría favorecer la homogeneización de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de educación básica, puesto que cada docente aplica el Modelo Educativo basándose en su propia interpretación. Dicha estandarización dará como resultado que el docente de inglés conozca a profundidad el *Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés* y la forma en la que lo aplica dentro del salón de clases.

Finalmente, cabe mencionar que, como resultado del análisis profundo de los orígenes del PRONI y de la evolución en la enseñanza de competencia comunicativa que se realizó en este estudio, se logró constatar que *el enfoque pedagógico de acción*, que se propone en el Modelo

Educativo para impartir la enseñanza del inglés en México, es un enfoque moderno que tiene como objetivo el desarrollo integral del estudiante.

### **Limitaciones y futuras investigaciones**

Inicialmente, se planteó como objetivo principal de este estudio la creación y la aplicación de la propuesta didáctica. Sin embargo, derivado del confinamiento por la pandemia del COVID-19, se tuvieron que realizar diversas modificaciones con miras a ajustar la investigación a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de ese momento. La primera de ellas se relaciona con el hecho de que la propuesta didáctica presentada ya no sería para trabajar dentro del salón de clases, sino en la modalidad a distancia. Asimismo, se limitó el objetivo principal a sólo la creación y desarrollo de la propuesta, dejando de lado la aplicación de la misma, puesto que no se logró acordar tiempos y condiciones necesarias con los docentes de inglés de la escuela Lorenzo Pedrero Padilla.

Del mismo modo, debido a que en este estudio se tomaron en cuenta diversos factores derivados del confinamiento, existen algunas limitaciones para la aplicación de la propuesta didáctica escenario "*Halloween Parade Poster*". La primera de ellas tiene que ver con la distribución y uso del material, ya que, para acceder a las hojas de trabajo y a los videos incluidos en algunas actividades, el estudiante debe contar con un medio electrónico, como celular o computadora, el cual contenga acceso a internet. Además, todas las actividades incluidas en esta propuesta requieren que el estudiante interactúe con, al menos, un familiar mayor a él. De igual forma, esta propuesta didáctica no está dirigida a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, tales como, síndrome de Down, trastornos del espectro autista, dislexia, etc. No

obstante, si algún docente de estudiantes con este tipo de necesidades educativas considera pertinente usar las actividades de esta propuesta, puede hacerlo con los ajustes pertinentes.

En cuanto a las investigaciones que se pueden realizar derivado de este estudio se encuentran, primeramente, aquellas que evalúen la implementación de esta propuesta didáctica. En segundo lugar, todas aquellas que contengan una propuesta didáctica basada en el *enfoque pedagógico de acción* y el Enfoque Orientado a la Acción para las otras prácticas sociales del lenguaje correspondientes al tercer grado de primaria y a los demás ciclos, y que pudieran ser aplicadas de manera presencial y/o a distancia. Finalmente, se enfatiza la necesidad de realizar futuros estudios que no solo se limiten a evaluar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México, con el objetivo de evidenciar las diversas problemáticas que existen, sino que contengan propuestas pedagógicas claras que contribuyan a darles solución; todo con la finalidad de contribuir a mejorar la educación pública de nuestro país.

## Referencias generales

### Referencias de documentos impresos y electrónicos

- Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México. (2017). *Convocatoria para el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2017-2018* (COIEB-A). Tomado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Ciudad\\_de\\_Mexico.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Ciudad_de_Mexico.pdf)
- Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México. (2018). *Programa de Inglés en la Ciudad de México*. Tomado de: [https://www2.sepdf.gob.mx/prog\\_ingles/](https://www2.sepdf.gob.mx/prog_ingles/)
- Alvarado. (2019). *Hands on! 3. Acivity Book*. Ediciones Castillo. Tomado de: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/proni.html>
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. (2008). *Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Auerbach, E. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? *TESOL Quarterly*, 20 (3). Tomado de: [https://www.academia.edu/39878313/CompetencyBased\\_ESL\\_One\\_Step\\_Forward\\_or\\_Two\\_Steps\\_Back](https://www.academia.edu/39878313/CompetencyBased_ESL_One_Step_Forward_or_Two_Steps_Back)
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Bentley, K. (2010). *The Teaching Knowledge Test Course. Content and Language Integrated Learning Module*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Caamaño e Inostroza. (2019). *Backpackers 3. Activity book*. Ediciones Castillo. Tomado de:  
<https://www.conaliteg.sep.gob.mx/proni.html>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In J.C. Richards y R. C. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. New York: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language and Testing*. *Applied Linguistics*, 1-47. Tomado de  
[https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf)
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1993). A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching. *Discrete Language and Linguistic Society Symposium*. 19(1). Article 3. Tomado de: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1346&context=dlls>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Tomado de  
<https://es.scribd.com/doc/81266761/Aspects-of-the-Theory-of-Syntax-Noam-Chomsky-1965>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de las publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Tomado de:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación, Distrito Federal, México, 24 de agosto de 2009.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4ed. London, U.K: Hodder Education.

Correa, J. (2007). *Orígenes y Desarrollo Conceptual de la Categoría de Competencia en el Contexto Educativo*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Tomado de: <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe (2018). *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. -Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Tomado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. -Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Tomado de: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Crandall, J., and Kang Shin, J. (2013). *Teaching Young Learners English. From Theory to Practice*. National Geographic Learning / Heinle, Cengage Learning.



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.

Tomado de

[http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

Diario Oficial de la Federación. (2017). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el Ejercicio Fiscal 2018*. DOF. México. 29 de diciembre. Tomado de: [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/444/1/images/Acuerdo%2026-12-17%20S270\(1\).pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/444/1/images/Acuerdo%2026-12-17%20S270(1).pdf)

Díaz-Barriga, A. (2016). *La Reforma Integral de Educación Básica: perspectivas de docentes y maestros de primaria*. Distrito Federal, México. UNAM. Tomado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/05/la-reforma-integral-en-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria3.pdf>

Griffith, W. y Lim, H. (2014). *Introduction to Competency-Based Language Teaching*. *MEXTESOL Journal*, 38 (2). Tomado de: <http://mextesol.net/journal/public/files/e1960d15064530ba085a29622583de18.pdf>

Hernández, Sampieri, R., Fernández, Collado, C. y Baptista, Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.

Huerta, A. (2016). *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés utilizando el método TPR y las canciones en alumnos de primaria pública del Estado de Morelos*. (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional: Tomado de:

<https://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/20865/2016%20Octubre%20-%20Azucena%20Huerta%20Tirado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hymes, D. (1972) a. *On Communicative Competence*. Pride and Holmes (eds). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin. pp. 269-293- Tomado de <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>

Hymes, D. (1972) b. *Models of the Interaction of Language and Social Life*. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Johson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los Métodos de Investigación Mixtos: Un Paradigma de Investigación cuyo tiempo ha llegado]*. *Educational researcher*, 33(7). Tomado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

Karpov, Y., and Haywood, H. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist*, 27. Tomado de: [https://www.researchgate.net/publication/280757656\\_Two\\_Ways\\_to\\_Elaborate\\_Vygotsky's\\_Concept\\_of\\_Mediation\\_Implications\\_for\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/280757656_Two_Ways_to_Elaborate_Vygotsky's_Concept_of_Mediation_Implications_for_Instruction).

Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3ed. New York, U.S.A: Oxford University Press.

Leaver, B. y Stryker, S. (1989). Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals*, 22(3), 269-275. Tomado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/19449720/1989/22/3>

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mayoral, P. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tomado de: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3790>
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores*. SEP/McGraw-Hill Interamericana. Tomado de: <https://secc9sntedesarrolloprofesional.files.wordpress.com/2017/11/05-meece-judith-desarrollo-del-nic3b1o-y-del-adolescente.pdf>
- Nunan, D. (2002). *Performance-Based Approaches to the Design of ESL Instruction*. Plenary Presentation, Spain TESOL, Madrid. Tomado de: <http://tesolteachers.net/per.pdf>
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. New York, U.S.A: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press. Tomado de: <https://www.cambridge.org/core/books/learning-strategies-in-second-language-acquisition/FA9872A0F0155A215D5A33C0BEAC46AB>
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Competencies. Executive Summary*. Tomado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. España: Universidad de Alicante.

- Patel, D. (2018). The Competency Based Approach to English Language Teaching. *Research Review Journals*, 3. Tomado de: <https://zenodo.org/record/1310972#.Xkduh2hKhdg>
- Pérez, D. (2016). *Hacia una planificación lingüística del inglés en México. Evaluación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México. Tomado de: [https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/NQANBLMI8VLYSLPGJL4VS1C2D3D2JQFQYD4F672SFU8FJ97XTB-01825?func=full-set-set&set\\_number=723419&set\\_entry=000014&format=999](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/NQANBLMI8VLYSLPGJL4VS1C2D3D2JQFQYD4F672SFU8FJ97XTB-01825?func=full-set-set&set_number=723419&set_entry=000014&format=999)
- Piccardo, E. (2014). From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway. Canadá: Curriculum Services Canada. Tomado de: [https://www.academia.edu/8745379/Piccardo\\_E.\\_2014\\_From\\_Communicative\\_to\\_Action-oriented\\_a\\_Research\\_Pathways](https://www.academia.edu/8745379/Piccardo_E._2014_From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways)
- Piccardo, E. y North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., and Pamula, M., (2011). *Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*. Austria: Council of Europe Publishing. Tomado de: [https://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011\\_08\\_29\\_ECEP\\_EN.pdf](https://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf)
- Piccardo, E., Lawrence, G., & Germain-Rutherford, A. (s.f.). LINCDIRE Project (Scenario Planner: Action-Oriented Scenario Template). Tomado de: <https://lite.lincdireproject.org/lite-cloud-drive/>.

- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York, U.S.A: Cambridge University Press. Tomado de: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second edition. New York: Cambridge University Press.
- Ríos, D. (2017). *Con dinero habla el perro*. (Tesina de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México. Tomado de: <https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/GN1D85AAFSVJ4F5KSDHJHKKJNN5LP1FYB3GF1AF2ER9M196HPE-19299?func=short-jump&jump=000021>
- Roegiers, X. (2000). *Saberes, Capacidades y Competencias en la Escuela: Una búsqueda de sentido*. Aula de Innovación Educativa.
- Roncal, F. (2004). *Pedagogía del Aprendizaje*. Guatemala: Programa Lasallista de Formación Docente. Departamento de Educación. Distrito de Centroamérica. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/312967071/2-Pedagogia-Del-Aprendizaje>
- Saldaña, I. (2017). *Delimitación de las directrices para el fortalecimiento de la práctica docente, a partir de un marco general de observación de clase derivado del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) de la Secretaría de Educación Pública*. (Tesina de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México. Tomado de: <https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/GN1D85AAFSVJ4F5KSDHJHKKJNN5LP1FYB3GF1AF2ER9M196HPE-08647?func=short-jump&jump=000011>
- Sánchez, A. (2010). *Do it! 3. Activity book*. University of Dayton Publishing. México, D.F.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (8a ed.). Pearson Education. Tomado de: [https://www.academia.edu/37136745/LIBRO\\_6xta\\_Edicion\\_TEORIAS\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_DALE\\_H\\_SCHUNK](https://www.academia.edu/37136745/LIBRO_6xta_Edicion_TEORIAS_DEL_APRENDIZAJE_DALE_H_SCHUNK)
- SEP. (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)*. México. Tomado de: [http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/plan\\_estudios/ingles.pdf](http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/plan_estudios/ingles.pdf)
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. Tomado de [http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd\\_2007\\_2012.pdf](http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf)
- SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Fundamentos Curriculares Preescolar, Primaria y Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2015). *Diagnostico Ampliado. S270 Programa Nacional de Inglés para alumnos en educación básica*. México.
- SEP. (2016). *Evaluación de Diseño: Programa Nacional de Inglés*. México
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Snow, M. (2001). Content Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. In Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third edition. Boston, MA: Heinle and Heinle Thompson Learning.

Wertsch, J., and Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology.

*Developmental Psychology*, 28(4), 548–557. Tomado de:

<https://innovateinstructionignitelearning.com/wp-content/uploads/2020/04/Social-and-Cognitive-Theory.pdf>.

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. United Kingdom: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman.

Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child*

*Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. Tomado de:

[https://www.researchgate.net/publication/228039919\\_The\\_Role\\_of\\_Tutoring\\_in\\_Problem\\_Solving](https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving).

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Education. Tomado de:

[https://www.academia.edu/6870457/DECIMOPRIMERA\\_EDICI%C3%93N\\_PSICOLOG%3%8DA\\_EDUCATIVA\\_EDUCATIVA\\_PSICOLOG%3%8DA\\_PSICOLOG%3%8DA\\_EDUCATIVA](https://www.academia.edu/6870457/DECIMOPRIMERA_EDICI%C3%93N_PSICOLOG%3%8DA_EDUCATIVA_EDUCATIVA_PSICOLOG%3%8DA_PSICOLOG%3%8DA_EDUCATIVA).

### Referencia de imágenes usadas en la propuesta didáctica

Aam360. (s.f.). *Special Offers* [Cartel]. Postermymwall:

<https://es.postermymwall.com/index.php/sizes/poster-template/all/image#aba47048807013e78ea30665a6c245ae>

Advert Gallery. (s.f.). Domino's pizza ads [cartel]. Advert Gallery:  
<https://www.advertgallery.com/newspaper/dominos-pizza-everyday-value-2-pizzas-starting-at-regular-size-at-rs-99-ad/>

Anderson, M. (2018). *Halloween Events* [cartel]. Postermymwall:  
[https://es.postermymwall.com/index.php/art/template/ee5b4553da08fcb9164eea47b14e311a/halloween-events-design-template#.X91I\\_dhKjIUcom/index.php/art/template/ee5b4553da08fcb9164eea47b14e311a/halloween-events-design-template#.X91I\\_dhKjIU](https://es.postermymwall.com/index.php/art/template/ee5b4553da08fcb9164eea47b14e311a/halloween-events-design-template#.X91I_dhKjIUcom/index.php/art/template/ee5b4553da08fcb9164eea47b14e311a/halloween-events-design-template#.X91I_dhKjIU)

Andrews E. (s.f.). *COVID-19* [cartel]. Postermymwall:  
<https://es.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=covid+19&tt=image#5fd4032393f96abd93dc6b68047d54b9>

Bilingual Kidspot. (2019). *Colours in English* [foto]. Bilingualkidspot:  
<https://bilingualkidspot.com/wp-content/uploads/2019/05/Colours-in-English.jpg>

Brunning, A. (2018). *Lava and volcanic gases*. [gráfico]. Explorations of Everydar Chemical Compunds: <https://www.compoundchem.com/2018/07/25/volcanoes/>

Clayton OH. (2019). Annual Fall Festival – *Costumes & Carving for Kids* [cartel]. Claytonoh:  
<https://www.clayton.oh.us/calendar.aspx?PREVIEW=YES&EID=782>

De Ortiz, A. (s.f.). *Door Decoration Contest* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/art/template/eb4ec897e9491429570b2daffe0897c7#.X54udYhKhgdg>



Designs by Katina. (s.f.) *Graduation Ceremony* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=graduation%20ceremony#49aaba73fe831280725ae747e34b0f00>

EA ESL. (s.f.). *Dessert contest* [volante]. Pinterest:  
[https://www.pinterest.com.mx/pin/120119515046639864/?nic\\_v2=1a5eGEydm](https://www.pinterest.com.mx/pin/120119515046639864/?nic_v2=1a5eGEydm)

Freedom Flye. (s.f.). *Festivals* [Cartel]. Postermymwall:  
<https://es.postermymwall.com/index.php/sizes/poster-template/all/image#674a719e35c01989279493a2d5784e0a>

Freedom Flyers. (s.f.). *Kids Halloween Party* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=kids+halloween#5aa8e8700ea65c928fbfc77f36da6159>

Jazm. (s.f.). *Kids Halloween Costume Party* [cartel]. Postermymwall:  
<https://es.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=kids%20halloween%20costume%20party%20poster#7866cd01cf51191a449d20ff5f757ac5>

Kchungtw. (s.f.). *Delicious hamburger ads* [cartel]. Dreamstime:  
<https://www.dreamstime.com/delicious-hamburger-ads-ingredients-flying-air-chalkboard-background-d-illustration-image151036503>

Kn21. (s.f.). *Halloween Poster School* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=Halloween+school#c3f80ecddfd88d7f300157ff5cf70117>

Masima Studio. (s.f.) Advertisement [cartel]. Postermymwall:

<https://es.postermymwall.com/index.php/art/template/939d7e31b8423bfe4fe39ec1111fa0e6/food-ad-template-design#.X2wFL2hKhdh>

Maxx Design. (s.f.). Halloween for Kids [cartel]: Postermymwall:

<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=Halloween+kids#dba1f1828173df85f8e3472bcebf7a2a>

Maxx Design. (s.f.). *Halloween Poster for Kids* [cartel]. Postermymwall:

<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=halloween%20poster%20kids#2342efca193bed1b3fbe3d1ba23792ae>

Medina, L. (s.f.). *Madre enseñando a su hija como hacer un libro* [dibujo]. 123RF:

[https://es.123rf.com/photo\\_44775481\\_Illustration\\_of\\_a\\_mother\\_teaching\\_her\\_daughter\\_how\\_to\\_make\\_a\\_book.html](https://es.123rf.com/photo_44775481_Illustration_of_a_mother_teaching_her_daughter_how_to_make_a_book.html)

Mujiono T. (s.f.). *Feliz escritura de dibujos animados* [dibujo].123RF:

[https://es.123rf.com/photo\\_33887340\\_feliz-escritura-de-dibujos-animados-ni%C3%B1o-en-un-libro.html](https://es.123rf.com/photo_33887340_feliz-escritura-de-dibujos-animados-ni%C3%B1o-en-un-libro.html)

Mustafa, Z. (s.f.). *Halloween Party* [cartel]. Postermymwall:

<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=kids+halloween#96ab4ccee86e8c577721f55bc720e88>

Naumov, E. (s.f.). *Boy helping his younger brother do homework* [dibujo]. Dreamstime:

<https://www.dreamstime.com/cute-two-schoolboys-standing-desk-reading-book-boy-helping-his-younger-brother-homework-explaining-lesson-textbook-image189630071>

Paula. (s.f.). *Halloween Kids* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=Halloween+kids#ac5f625b0008c667df410a35420e22ad>

PixelProArts. (s.f.). *COVID-19* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/art/template/c631ffa0ccd079420a84aab5941e5165/covid-19-corona-virus-awareness-poster-design-template#.X2wQ-2hKhDg>

PixelProArts. (s.f.). *Summer camp flyer template* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermymwall.com/index.php/s/summer-camp-flyer/all#56587b51aecfd38b80855078d56ea9cf>

PromoteVancouver. (2019). *Disney World ads* [cartel]. Montegobayjobs.blogspot:  
<https://montegobayjobs.blogspot.com/2019/11/jobs-in-montego-bay-jamaica-earn.html>

PromoteVancouver. (s.f.). *Disney World ads* [cartel]. montegobayjobs.blogspot.com

Sarwar, A. (s.f.). *Pepsi advertising campaign* [cartel]. Tomado de Behance:  
<https://www.behance.net/gallery/17926931/PEPSI-Advertising-Print-Campaign>

Shoe Carnival. (s.f.). *Shoes advertising poster* [cartel]. Shoecarnival:  
<https://www.shoecarnival.com/>

Svedova, A. (s.f.). *Carving Pumpkin Halloween Poster* [cartel]. Postermymwall:  
<https://es.postermymwall.com/index.php/posters/search?s=carving%20pumkin%20halloween%20poster#956ad1a6048cc83b831b566cf27e8b92>

Tigatelu. (s.f.). *Father helping his son do homework* [dibujo]. VectorStock:  
[https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/father-helping-his-son-vectors-by\\_tigatelu](https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/father-helping-his-son-vectors-by_tigatelu)

TNT Graphics. (2020). *School event* [volante]. Postermymwall:  
<https://es.postermywall.com/index.php/posters/search?s=school%20event#49aaba73fe831280725ae747e34b0f00>

Vigo, I. (s.f.). *Niño haciendo la tarea con madre* [dibujo], Pinterest:  
[https://www.pinterest.es/pin/140737557094124295/?nic\\_v2=1a5eGEydm](https://www.pinterest.es/pin/140737557094124295/?nic_v2=1a5eGEydm)

Walls, R. (s.f.). *Trick or Treat Flyer* [Folleto]. Postermymwall:  
<https://www.postermywall.com/index.php/s/trunk-or-treat-flyer/poster#afd431ac006c6df95c850487a6f8fe0e>

Watson, D. (s.f.). *Blue and Yellow Spelling Bee Contest* [cartel]. Postermymwall:  
<https://www.postermywall.com/index.php/art/template/129ae74ed1b0bf2df7ce98a778a579bb/blue-and-yellow-spelling-bee-contest-sqaure-v-design-template#.X3VMlmhKhdh>

Watson, D. (s.f.). *Restaurant ad* [cartel]. Postermymwall:  
<https://es.postermywall.com/index.php/s/food-delivery-flyers/all#276bda8bd22608caa4f437f1ee63aa1b>

Yadav, N. (s.f.). *Days of the week* [cartel]. Pinterest:  
<https://www.pinterest.com.mx/pin/828310556438289173/>

## Referencia de videos usados en la propuesta didáctica

English Lessons Channel. (08 de marzo de 2020). *School Rooms and Facilities Vocabulary with Pictures, Pronunciations and Definitions* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uj7-Tt9bkII>

Hablar inglés con SOXO-X. (30 de octubre de 2017). *Cómo pronunciar “HALLOWEEN” – Pronunciación estadounidense* [video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=-uGEtvq0b8U>

HowToPronounce41. (13 de febrero de 2018). *How to Pronounce advertisement – American English* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jPcTweZmrXQ>

HowToPronounce75. (10 de febrero de 2018). *How to Pronounce notice – American English* [video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=20QJp5evyXY>

Pinkfong! Kid’s Songs & Stories. (28 de octubre de 2018). *Halloween Parade| Halloween Songs| Pinkfong Songs for Children* [video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=5h9hTiN0xRk>

soniacampbellh Sonia Cambell H. (20 de enero de 2014). *Numbers 1<sup>st</sup> to 31<sup>st</sup>* [video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8QkDnI9pCs>

Super Simple Songs – Canciones infantiles en inglés. (02 de enero de 2012). *The Months Chant | Super Simple Songs* [video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=gtc4c1JIAEM>

T-Series Kids Hut. (08 de octubre de 2016). *Why do We Celebrate Halloween-English Story for Kids|| Halloween Story for Kids-Halloween 2016* [video]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=7v22J4fdUmg>

# **Anexos**

## Anexo 1. Planeación del escenario Halloween Parade Poster

### LINCDIRE Action-oriented Scenario Template

#### SECTION 1

#### Part 1: Scenario Description.

|  |
|--|
| <b>1) Title: Halloween Parade Poster</b>   |
| <b>2) Overview:</b> Third grade students have been asked to create an advertisement inviting students and teachers to participate in a Halloween costume parade. This advertisement must include the characteristics of a poster. The costumes that can participate are just the traditional ones. The date of the parade has to be the last Friday of October of this year, and the parade should start 30 minutes after school starts. Once students have created their poster, they have to give positive feedback to others' work. |
| <b>3) Target learners:</b> Third grade primary school students   |
| <b>4) Languages</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Main target language:</b> English</li><li>• <b>Other language(s) involved:</b> Spanish</li></ul>  |
| <b>5) CEFR Level:</b> A1.1   |
| <b>6) Main goals (SEP, 2017) (by the end of the scenario, students will be able to...):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explore advertisements and notices in public places.</li><li>• Understand messages from advertisements and notices in public places.</li></ul>   |

- Write some sentences for an advertisement (Halloween parade poster)

**7) Communicative language activities expressed through Can Do statements (Council of Europe, 2020):**

- Can identify relevant information in advertisements such as title, purpose, cost, date, time, place, etc., using the images on it.
- Can identify basic vocabulary and short sentences about *Halloween* when listening to others as long as they speak slowly and clearly.
- Can identify basic vocabulary about *the places at school* when listening to others as long as they speak slowly and clearly.
- Can use basic vocabulary about *Halloween costumes*.
- Can write short simple phrases to express *places, dates, times and the target population for a Halloween poster*.
- Can express preferences in writing about *Halloween costumes*.

**8) Communicative competences expressed through Can Do statements (Council of Europe, 2020):**

**1. Linguistic (grammar/vocabulary/phonology):**

- **Vocabulary:** can use a very basic range of simple expressions about dates, people and places at school, Halloween costumes, time and some names of English-speaking countries.
- **Grammar:** can show only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire about dates, people and places at school, Halloween costumes, time and some English-speaking countries.
- **Phonology:** pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases (ordinal numbers, Halloween vocabulary, dates, advertisements and notices) that can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of his/her language group.



**2. Pragmatic (functional/discourse, register/contextual appropriacy):**

- Can link words or groups of words using simple connectors (*and*).

**3. Sociolinguistic:**

- Can establish very basic social contact by using everyday polite forms of *complimenting other's work*.

**9) Plurilingual/Pluricultural dimension (Council of Europe, 2020):**

- Can recognize internationalisms and words common to different languages (e.g., *haus/hus/house*) to: follow in outline short, simple social exchanges conducted very slowly and clearly in his/her presence; deduce what people are trying to say directly to him/her, provided they speak very slowly and clearly, with repetition if necessary.
- Can recognize internationalisms and words common to different languages to deduce the meaning of simple signs and notices.
- Can recognize different ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though they may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.

**10) Mediation (Council of Europe, 2020):**

- Can use simple words or non-verbal signals to show interest in *advertisements*.
- Can convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and programmes.
- Can relay (in language B) simple predictable information about times and places given in short, simple statements (delivered in language A).
- Can list (in language B) names, numbers, prices and very simple information of immediate interest in oral texts (language A) provided the articulation is very slow and clear, with repetition.

- Can provide a simple, rough translation of simple everyday words and phrases that are encounter on signs and notices, posters, leaflets, etc.

**11) Ability to learn (O'Malley and Chamot, 1990):**

- Can generate a plan for the parts, sequence, main ideas, or language functions to be used in handling a task.
- Can check the outcomes of one's own language performance against an internal measure of completeness and accuracy.
- Can use previously acquired linguistic knowledge to facilitate a language task.
- Can use available reference sources for information about the target language, including dictionaries, textbooks and prior work.

**12) Prior knowledge required:**

This scenario can be more effective if students already know the days of the week, numbers and months of the year.

**13) Time for scenario completion (steps + culminating task):**

Step 1: Scenario presentation – 1hour.

Step 2: Purpose of advertisements and notices – 1hour.

Step 3: How advertisements look like – 1hour.

Step 4: Finding out some information for our advertisement: 1hour.

Step 5: Setting a catchy title - 1hour.

Step 6: Setting dates – 1hour.

Step 7: Setting times – 1hour.

Step 8: Who will participate – 1hour.

Step 9: Specifying the costumes – 1hour.

Step 10: Setting the place – 1hour.

Step 11: Designing your Halloween poster – 1hour.

Culminating Task:

Step 12: Giving positive feedback to my peers – 1hour.

Total time: ~ 12 hours

**14) Resources:**

- **Worksheets for each step**
- **Videos from YouTube**
- **Final Power Point Presentation**

**15) Potential stumbling blocks:**

Due to the pandemic or their economic situation, students may not have access to internet or to all the worksheets and videos.

Also, they may not have an adult or an older sibling to help them.

## Part 2: Scenario Development

| Step | What happens   | Resources (if any)                                      |
|------|--|---|
| 1    | <p><b>Scenario presentation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities. They can use the chart as a guide.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the scenario.</li> <li>• Students will read the scenario.</li> <li>• Students will write all the steps they imagine the scenario entails.</li> <li>• Students will be given all the steps they need to accomplish the scenario. They have to cross out the ones that are similar to those they have already written.</li> <li>• Students will be given a chart with all the steps for the scenario. They are asked to use that chart as a record. They have to draw a happy face in the “DONE” column as they accomplish each step.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul> | Worksheet 1   |
| 2    | <p><b>Purpose of advertisements and notices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities. They can use the chart as a guide.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> </ul>  | Worksheet 2<br><br>YouTube videos:<br>“How to pronounce |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students have to draw an advertisement or notice they have seen on the street, on the market etc. It does not need to be in English.</li> <li>• Students will explore some posters. Next, they have to classify them into of advertisements and notices. To do that, they have to cut each example and paste it in the correct box.</li> <li>• Students have to identify the purpose of the previous categories by answering some multiple-choice questions.</li> <li>• Students have to identify the type of poster they have to create.</li> <li>• Students will practice the pronunciation of the words “advertisement” and “notice” by watching a video on YouTube.</li> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul> | advertisement -<br>American English”<br>“How To Pronounce<br>notice - American<br>English” |
| 3 | <b>How advertisements look like</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities. They can use the chart as a guide.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students have to cross out the option that describes the type of poster they have to create in this social practice. Then, they have to mention why they have chosen that option.</li> </ul>  | Worksheet 3  |

- |  |   |  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Students are given 3 different advertisements. They have to look at their images and answer the following questions: <i>What does this advertisement try to persuade you to? Which words helped you find out? How much does the item cost?</i> Students can use their own language to do it. After that, they have to show the advertisements to a family member and tell him/her what is being sold and its price.</li><li>• Students answer the following multiple-choice questions: <i>Do you think that the advertisement you have to create in this social practice has to persuade people to buy a product as the previous examples? What does the advertisement you have to create need to persuade people to? Which of these two advertisements has a similar purpose to the one you have to create?</i> Then, students are asked to look at advertisements and find the visual elements of them so that they can write them in a box.</li><li>• Students are given the list of visual elements of a poster and they have to compare their list to one given. They have to tick the elements they have in common.</li><li>• Students are given two different posters and they have to find all their visual elements.</li><li>• Students are asked to reflect on the elements they have to include in their poster and its purpose.</li><li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li><li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li></ul> |  |
|--|---|--|

|   |   |   |
|---|---|---|
| 4 | <p><b>Finding out some information for our advertisement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities. They can use the chart as a guide.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students are asked to write all the elements they have to include in their poster.</li> <li>• Students are asked to seek an adult’s help to answer the following questions about Halloween: <i>When is Halloween celebrated? Why is Halloween celebrated? Where does this tradition come from? What do you think about Halloween?</i> Their answers may be written in Spanish.</li> <li>• Students have to use a bilingual dictionary or an online translator to translate a list of words related to the origins of Halloween.</li> <li>• Students are asked to watch the video <i>“Why do we celebrate Halloween”</i> on YouTube and answer some multiple-choice questions about it.</li> <li>• Students watch another video on YouTube (<i>“Cómo Pronunciar Halloween – Pronunciación Estadounidense”</i>) to practice the pronunciation of the word Halloween.</li> <li>• Students are asked to write all they have learnt about Halloween.</li> <li>• Students have to write in English what they have learnt about Halloween.</li> <li>• Students are asked to work with an adult. First, students will tell him/her what they have learnt about Halloween in Spanish. Then, the adult is asked to tell the student</li> </ul> | <p>Worksheet 4</p> <p>A bilingual dictionary or an online translator</p> <p>YouTube video “Why do we celebrate Halloween”</p> <p>YouTube video “Cómo pronunciar Halloween – Pronunciación estadounidense”</p> |
|---|---|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>everything about Día de Muertos. Next, they write in a box similarities and differences between these two celebrations.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul>   |  |
| 5 | <p><b>Setting a catchy title</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities.</li> <li>• They can use the chart as a guide.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students have to answer two different questions from the previous lesson: <b><i>When is Halloween celebrated? Nowadays, is Halloween celebrated to honour the dead people, or to have fun?</i></b></li> <li>• Students have to look at four Halloween posters. They have to draw a happy face in each one if they think the activity presented in the poster is fun, and they have to draw a sad face if they think the activity is boring. After that, they have to write a title for each poster according to the activity in each one. Next, they have to work with an adult. The student has to tell him/her what he/she imagines each activity in the posters involves. They have to write the answers in the box. Finally, they have to answer a yes/no question: <b><i>Is there any relationship between the title of the posters and the activities?</i></b></li> </ul> | <p>Worksheet 5</p> <p>YouTube video<br/> “Halloween Parade <br/> Halloween Songs <br/> Pinkfong Songs for<br/> Children”</p> |



|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>Students are asked to read again the scenario of this social practice and underline the type of event they have to advertise in their poster. Then, they have to write that on the line. Next, they are asked to write the title of their Halloween poster. Finally, they have to watch a video on YouTube: <b><i>“Halloween Parade  Halloween Songs  Pinkfong Songs for Children”</i></b> to practice the pronunciation of that phrase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students have to write what they have learnt in this lesson in a box.</li> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul> |  |
| 6 | <p><b>Setting dates</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities. They can use the chart as a guide.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• First, students will order the months of the year from 1 to 12. Then, they have to watch the video <b><i>“The Months Chant   Super Simple Songs”</i></b> on YouTube to practice the pronunciation of the months of the year.</li> <li>• They are given scrambled parts of the date and they have to order the elements to write the correct date.</li> <li>• Students have to circle the date, which is written correctly. They are given 3 different ways for the same date, but just one is correct.</li> </ul>                       | <p>Worksheet 6</p> <p>YouTube video “The Months Chant   Super Simple Songs”</p> <p>YouTube video “1<sup>st</sup> to 31<sup>st</sup>”</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Students are asked to write the date of that day.</li><li>• Students are asked to answer a multiple-choice question: <b><i>Which type of numbers do you need to write the date in English?</i></b></li><li>• Students will watch a YouTube video to practice the pronunciation of the ordinal numbers: <b><i>“1<sup>st</sup> to 31<sup>st</sup>”</i></b>.</li><li>• Students will look at two Halloween posters. Then, they have to read 4 sentences about how the date is written. They have to match each sentence with the poster that corresponds. Finally, there is a study box with an explanation about written dates.</li><li>• Students are asked to write their birthdate, and the birthdate of 3 family members. They can write them using any of the formats given in the previous activities.</li><li>• First, students will check a calendar of this year. Then, they have to circle the last Friday of October as that is the date of Halloween Festival. Students are asked to write the complete date as it will be in their poster. It can be written in any of the formats presented. Finally, students have to read the date out loud.</li><li>• Students will complete the following sentences: <b><i>What I remember of this lesson is... What I liked the most in this lesson was... The easiest activity in this lesson was...</i></b></li><li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li><li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li></ul> |  |
|--|--|--|

|   |  |                                       |
|---|--|---------------------------------------|
| 7 | <p><b>Setting times</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students will answer 6 multiple-choice questions about times: <i>How many hours are in one day? How many minutes are in one hour? Before COVID 19, what time did you start school? Before COVID 19, what time did you finish school? When do you use AM? When do you use PM to tell the time?</i></li> <li>• Students are asked 3 more questions: <i>Before COVID 19, what time was recess at school? What time do you get up? What time do you go to bed?</i></li> <li>• Students will look at 4 Halloween posters and they have to circle the time in each one. Then, they have to write all the words that helped them find the time.</li> <li>• First, students are asked to read six sentences which describe how time is written. Then, they have to match each sentence with the Halloween posters from the previous activity. They can match each sentence with more than one poster.</li> <li>• Students are asked to read the scenario of this social practice. They can check it in worksheet 1. They have to circle the time for the Halloween parade. Then, they have to write it on the line. They can use the previous activities as a guide.</li> <li>• Students will show the Halloween posters of this lesson to a family member. They have to tell them the time of each event and point out the words which helped them find the time.</li> </ul> | <p>Worksheet 7</p> <p>Worksheet 1</p> |
|---|--|---------------------------------------|

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul>   |   |
| 8 | <p><b>Who will participate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities and the time.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students have to write all the elements they have checked throughout the social practice.</li> <li>• Students are asked to find all the elements he wrote in four different Halloween posters.</li> <li>• Using the Halloween posters from the previous activity, students will answer the following questions: <i>Who can participate in those Halloween events? Which options in 3A have a similar meaning to the sentence “everyone can attend the Halloween event”? Which option in 3A has a similar meaning to the sentence “only children under 12 years old can attend the event”? Which option in 3A has a similar meaning to the sentence “only the people who live in Curnball”?</i></li> </ul> | <p>Worksheet 8</p> <p>A bilingual dictionary or an online translator.</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students are asked to read the scenario of this social practice and underline who will participate in the Halloween parade. Then, they will write that on the line. They can use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.</li> <li>• Students have to check section 3 and write all the words which can help to write a sentence inviting people to participate in the parade.</li> <li>• Using the previous activity, students will write a sentence inviting people to participate in the parade.</li> <li>• Students will complete the following sentences: <i>What I remember of this lesson is...</i> <i>What I liked the most in this lesson was...</i> <i>The easiest activity in this lesson was...</i></li> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul> |  |
| 9 | <p><b>Specifying the costumes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities and the time.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• First, students will look at three different words and they have to circle the one that means “disfraz” in English. Then, they will look at other three words, and choose the</li> </ul>  | <p>Worksheet 9</p> <p>A bilingual dictionary or an online translator.</p> <p>YouTube video<br/>“Halloween Parade <br/>Halloween Songs </p> |

|  |   |                                     |
|--|---|-------------------------------------|
|  | <p>one that means “disfrazarse” in English. They can use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will read the scenario of this social practice and circle the type of costumes they have to include in their poster.</li> <li>• Students are asked to discuss with an adult or a family member which costumes are traditional of Halloween. Then, they have to write them in a chart.</li> <li>• First, students will watch the video <b>“Halloween Parade  Halloween Songs  Pinkfong Songs for Children”</b> on YouTube and they have to cross out the costumes they see in it. Then, they have to compare the costumes they wrote in 2.B with the costumes in 3.A. They have to mention which costumes are the same in both charts. To do it, they have to join them using “and”. Finally, they have to watch the video again to practice the pronunciation of the costumes listed in 3.A.</li> <li>• Students are asked to express their preference about the costumes listed in 3.A. They have to write 5 sentences using “I like and I don’t like”.</li> <li>• Students are asked to talk to a family member about which costumes are traditional on the Day of the Dead. Then, they have to compare the traditional Halloween costumes listed in 3.A with the ones they have thought of, and write on the line the costumes that are similar.</li> <li>• Students have to write a sentence indicating the costumes they will include in their Halloween poster. They have to use all they have checked in this lesson. They can use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.</li> </ul> | <p>Pinkfong Songs for Children”</p> |
|--|---|-------------------------------------|

|    |   |  |
|----|---|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will complete the following sentences: <i>What I remember of this lesson is...</i><br/><i>What I liked the most in this lesson was...</i> <i>The easiest activity in this lesson was...</i></li> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul>  |  |
| 10 | <p><b>Setting the place</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities and the time.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students are given two options indicating the possible venue for the Halloween parade. They will cross out the best option.</li> <li>• Students are asked to answer the following question: <i>Do you know the places of the school?</i> And they have to write them on the line.</li> <li>• Students are given a chart with different places at school. First, they have to watch the video <i>“School Rooms and Facilities Vocabulary with Pictures, Pronunciations and Definitions”</i> on YouTube and number the vocabulary as it appears in it. Then, they have to watch it again and practice the pronunciation of the vocabulary.</li> <li>• Students are asked the following question: <i>Which school parts mentioned in the video can you find in your school?</i> To write the answer they have to follow the</li> </ul> | <p>Worksheet 10</p> <p>A bilingual dictionary or an online translator.</p> <p>YouTube video<br/>“School Rooms and Facilities Vocabulary with Pictures, Pronunciations and Definitions”</p> |

|    |  |   |
|----|--|---|
|    | <p>examples: <i>There is a soccer field and a nurse's office. There are hallways and two restrooms.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students have to answer the following question: <i>Which part of your school is the ideal place for your Halloween parade?</i> To do it, they will follow the example given: <i>At the principal's office.</i></li> <li>• Students will complete the following sentences: <i>What I remember of this lesson is... What I liked the most in this lesson was... The easiest activity in this lesson was...</i></li> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul> |   |
| 11 | <p><b>Designing your Halloween poster</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities and the time.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students are asked to write all the elements for their Halloween poster that they have checked throughout this social practice. They can check previous worksheets.</li> <li>• Students will answer the following question: <i>Will you consider other elements to create your poster? Which ones?</i></li> </ul>  | <p>Worksheet 11 and previous worksheets.</p> <p>A piece of cardboard or a computer.</p> |



|    |  |  |
|----|--|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students are shown 3 Halloween posters and a chart with 3 design elements and 3 distractors. Students will look at the posters and identify the 3 design elements which always appear in the posters. Then, they will write these elements in a chart.</li> <li>• Students have to talk to an adult or a family member about the importance of design elements when creating a poster.</li> <li>• Students are asked to create their poster using all the information they have and in two different ways:       <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Use a piece of cardboard to create their poster. Then, take a picture of it and send it to your teacher.</b></li> <li>2. <b>Use a Word or a Power Point document to create your poster. Then, change it to a PDF format and send it to your teacher.</b></li> </ol> </li> <li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li> <li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li> </ul> |  |
| 12 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Giving positive feedback to my peers</b></li> <li>• Students will write the day of the week they are working on the English activities and the time.</li> <li>• Students will read the learning outcomes of the lesson.</li> <li>• Students are shown a Halloween poster. They have to look at it and write three positive comments about how it looks.</li> </ul>   | <p>Worksheet 12</p> <p>A computer or cell phone.</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Students will be given a chart with eight comments. Students will decide on which are positive and they will write them on a chart.</li><li>• Students are given the following instructions:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Go to the following link. (It can be from a Google Drive document, or if the teacher has a Facebook page for this class, it can be from it).</li><li>b) Check all the posters.</li><li>c) Choose 5 posters, except yours.</li><li>d) Write a positive comment to each of those you choose. Try to use a different one each poster. Use exercise 2 as a guide</li><li>e) Don't include your name in your comment. The activity is anonymous.</li></ul></li><li>• Students are asked to go to the same link (It can be from a Google Drive document, or if the teacher has a Facebook page for this class, it can be from it) and read the comments on their poster. Then, they have to answer the multiple-choice question: <b><i>How did you feel after reading the comments on your poster?</i></b> They have to circle their answer. They can circle more than one option.</li><li>• Students are asked to describe how they felt throughout this social practice.</li><li>• Students have to do a self-evaluation checklist so that they can reflect on their own learning.</li><li>• Students have to write who helped them work on the previous activities. There is a chart they can use as a guide.</li></ul> |  |
|--|---|--|

**Part 3: Observation Checklist (to be used for the culminating task)**

By the end of this task \_\_\_\_\_ :

name of student

| Communicative language activities  | by him/<br>herself | with<br>help | not yet |
|--|--------------------|--------------|---------|
| Can identify relevant information in advertisements such as title, purpose, cost, date, time, place, etc., using the images on it.         |                    |              |         |
| Can identify basic vocabulary and short sentences about <i>Halloween</i> when listening to others as long as they speak slowly and clearly |                    |              |         |
| Can identify basic vocabulary about the <i>places at school</i> when listening to others as long as they speak slowly and clearly.         |                    |              |         |
| Can use basic vocabulary about <i>Halloween costumes</i> .   |                    |              |         |
| Can write short simple phrases to express places, dates, times and the target population for a Halloween poster.                           |                    |              |         |

|  |                            |                      |                |
|--|----------------------------|----------------------|----------------|
| Can express preferences in writing about Halloween costumes.   |                            |                      |                |
| <b>Communicative competences</b>   | <b>by him/<br/>herself</b> | <b>with<br/>help</b> | <b>not yet</b> |
| Can use a very basic range of simple expressions about dates, people and places at school, Halloween costumes, time and some English-speaking countries.   |                            |                      |                |
| Can show only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire about dates, people and places at school, Halloween costumes, time and some English-speaking countries.                                      |                            |                      |                |
| Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases (ordinal numbers, Halloween vocabulary, dates, advertisements and notices) can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of his/her language group. |                            |                      |                |
| Can link words or groups of words using simple connectors (and).   |                            |                      |                |
| Can establish very basic social contact by using everyday polite forms of complimenting other's work.  |                            |                      |                |
| <b>Plurilingual and pluricultural competences</b>  | <b>by him/<br/>herself</b> | <b>with<br/>help</b> | <b>not yet</b> |
| Can recognize internationalisms and words common to different languages (e.g., haus/hus/house) to: follow in outline short, simple social exchanges conducted very slowly and clearly in his/her   |                            |                      |                |

|   |                            |                      |                |
|---|----------------------------|----------------------|----------------|
| presence; deduce what people are trying to say directly to him/her, provided they speak very slowly and clearly, with repetition if necessary.  |                            |                      |                |
| Can recognize internationalisms and words common to different languages to deduce the meaning of simple signs and notices.  |                            |                      |                |
| Can recognize different ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though they may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type. |                            |                      |                |
| <b>Ability to learn (Language learning strategies)</b>  | <b>by him/<br/>herself</b> | <b>with<br/>help</b> | <b>not yet</b> |
| Can generate a plan for the parts, sequence, main ideas, or language functions to be used in handling a task.   |                            |                      |                |
| Can check the outcomes of one's own language performance against an internal measure of completeness and accuracy.  |                            |                      |                |
| Can use previously acquired linguistic knowledge to facilitate a language task.   |                            |                      |                |
| Can use available reference sources for information about the target language, including dictionaries, textbooks and prior work.  |                            |                      |                |
| <b>Mediation</b>  | <b>by him/<br/>herself</b> | <b>with<br/>help</b> | <b>not yet</b> |
| Can use simple words or non-verbal signals to show interest in <i>advertisements</i> .  |                            |                      |                |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Can convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and programmes   |  |  |  |
| Can relay (in language B) simple predictable information about times and places given in short, simple statements (delivered in language A).  |  |  |  |
| Can list (in language B) names, numbers, prices and very simple information of immediate interest in oral texts (language A) provided the articulation is very slow and clear, with repetition. |  |  |  |
| Can provide a simple, rough translation of simple everyday words and phrases that are encounter on signs and notices, posters, leaflets, etc.   |  |  |  |

#### Part 4: Language Learning Self-Assessment Checklist

##### Scenario: Halloween Parade Poster

Estas son las cosas que puedo hacer al finalizar el escenario

| Lo que puedo hacer en inglés  | yo sólo | con ayuda | todavía no |
|---|---------|-----------|------------|
| Puedo usar las imágenes que tienen los anuncios para identificar el título, el propósito, el costo, la fecha, la hora, el lugar, etc. |         |           |            |
| Puedo reconocer palabras y enunciados relacionados con Halloween en un video.   |         |           |            |
| Puedo identificar los lugares de la escuela en un video.  |         |           |            |
| Puedo nombrar los disfraces de Halloween que conozco.   |         |           |            |

|   |                |                  |                   |
|---|----------------|------------------|-------------------|
| Puedo escribir la fecha, la hora y la gente que participará en un evento para crear un cartel de Halloween.   |                |                  |                   |
| Puedo escribir enunciados que expresen los disfraces de Halloween que me gustan y los disfraces de Halloween que no me gustan.  |                |                  |                   |
| <b>Calidad del lenguaje que uso</b>   | <b>yo sólo</b> | <b>con ayuda</b> | <b>todavía no</b> |
| Puedo emplear diferentes expresiones acerca de fechas, la gente y los lugares de la escuela, los disfraces de Halloween, la hora y de algunos países dónde hablan inglés.             |                |                  |                   |
| Puedo pronunciar todas las palabras que he revisado en esta práctica social.  |                |                  |                   |
| Puedo usar la palabra “and” para unir un grupo de palabras.   |                |                  |                   |
| Puedo escribir un comentario positivo a mis compañeros acerca de su cartel de Halloween.  |                |                  |                   |
| <b>Soy plurilingüe y pluricultural</b>  | <b>yo sólo</b> | <b>con ayuda</b> | <b>todavía no</b> |
| Puedo emplear palabras que suenan similar en inglés y en español para comprender lo que alguien está diciendo; por ejemplo, <i>Halloween</i> , <i>cafeteria</i> y <i>restaurant</i> . |                |                  |                   |
| Puedo reconocer palabras comunes en inglés y en español para saber el significado de avisos y anuncios simples: por ejemplo, <i>pizza</i> y <i>banana</i> .                           |                |                  |                   |
| Puedo reconocer cuando los números, los horarios, las partes de la escuela, etc. están en inglés.   |                |                  |                   |

| <b>Mi habilidad para aprender</b>   | <b>yo sólo</b> | <b>con ayuda</b> | <b>todavía no</b> |
|---|----------------|------------------|-------------------|
| Puedo organizar y planear los pasos que necesito para completar una tarea.                    |                |                  |                   |
| Puedo reflexionar sobre cómo aprendo y qué me funciona.                                       |                |                  |                   |
| Puedo usar diferentes recursos como el internet, libros y diccionarios.                       |                |                  |                   |
| <b>Comentarios adicionales sobre las actividades que realicé durante esta práctica social</b> |                |                  |                   |
|   |                |                  |                   |





## Anexo 2. Hojas de trabajo paso 1

1

### Worksheet 1. Scenario presentation

**Instrucciones generales:** Puedes realizar estas actividades de tres maneras diferentes:

- a) Trabaja en este documento y reenvíalo a tu maestro de inglés con tu nombre.
- b) Imprime este documento para trabajar en él y posteriormente toma fotos de las actividades que realizaste para enviárselo a tu maestro de inglés.
- c) Copia y realiza las actividades en tu cuaderno y posteriormente toma fotos del trabajo que realizaste para enviárselo a tu maestro de inglés.

**Section A: Instructions** (instrucciones): *Write the day of the week you are working on these activities. Use the chart below as a guide.* (completa la fecha en inglés del día en que estas realizando este trabajo. Usa la siguiente tabla de los días de la semana para guiarte).

|        |         |           |          |         |          |         |
|--------|---------|-----------|----------|---------|----------|---------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday  | Saturday | Sunday  |
| lunes  | martes  | miércoles | jueves   | viernes | sábado   | domingo |

Today is \_\_\_\_\_. (Hoy es)

**Práctica social del lenguaje:** **Interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos.**

**En esta práctica social lograrás:**

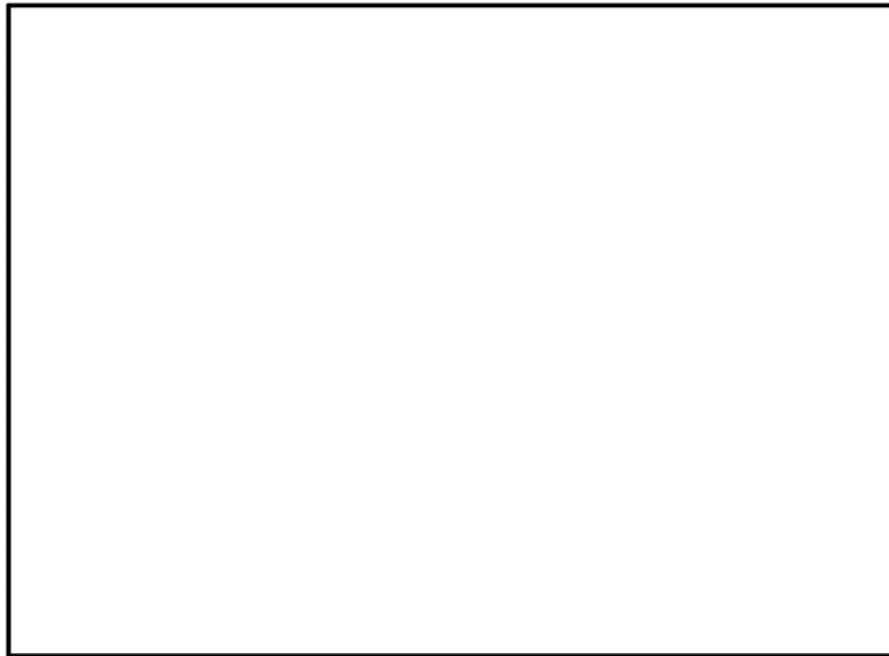
- Explorar anuncios y avisos escritos en inglés.
- Comprender mensajes de anuncios y avisos escritos en inglés.
- Escribir en inglés enunciados para un anuncio (cartel).

Para lograr lo anterior tendrás que llevar a cabo una serie de tareas dentro de la siguiente situación.

**1. Instructions** (instrucciones): **Read what you have to do in this social practice. It is called scenario.** (lee con atención la descripción de lo que llevarás a cabo en esta práctica social. Es llamado escenario.)

Se ha comisionado a los grupos del tercer grado de primaria para realizar un anuncio en inglés para invitar a estudiantes y maestros a participar en el desfile de disfraces con motivo de la celebración de **Halloween**. Este anuncio debe incluir las características propias de un cartel. Los disfraces participantes serán solo los tradicionales a dicha celebración. La fecha del desfile será el último viernes del mes de octubre de este año y comenzará 30 minutos después de la entrada a la escuela. Al finalizar el cartel, cada uno de los estudiantes debe hacer comentarios positivos a los carteles de sus compañeros.

**2. Instructions** (instrucciones): **Write all the steps you think you will need to create a Halloween poster.** (escribe cuáles crees que son los pasos para realizar el cartel del desfile de **Halloween**).



**3. Instructions** (instrucciones): **These are the steps you will need to create a Halloween poster. Write an X next to those that are similar to the steps you have written previously.** (a continuación, se enlistan los pasos que deberás llevar a cabo para realizar el cartel del desfile de *Halloween*. Marca con una X los pasos que coinciden con los que tú habías propuesto en el ejercicio anterior).

|  | Similar steps to yours |
|--|------------------------|
| 1. <b>Purpose of advertisements and notices:</b> Identificar el propósito de los anuncios y avisos.    |                        |
| 2. <b>How advertisements look like:</b> Identificar los elementos visuales de los anuncios.            |                        |
| 3. <b>Finding out some information for our advertisement:</b> Buscar información para nuestro anuncio. |                        |
| 4. <b>Setting a catchy title:</b> Seleccionar un título atractivo.                                     |                        |
| 5. <b>Setting dates:</b> Escribir la fecha del desfile.  |                        |
| 6. <b>Setting times:</b> Determinar el horario del desfile.  |                        |
| 7. <b>Who will participate:</b> Escribir quiénes participarán en el desfile.                           |                        |
| 8. <b>Specifying the costumes:</b> Especificar cuáles son los disfraces participantes.                 |                        |
| 9. <b>Setting the place:</b> Escribir el lugar del desfile.  |                        |
| 10. <b>Designing your Halloween poster:</b> Diseñar tu cartel de Halloween.                            |                        |
| 11. <b>Giving positive feedback to my peers:</b> Dar comentarios positivos al trabajo de otros.        |                        |

***In this chart, there are all the steps you will need to create a Halloween poster. Draw a happy face in the Done! Column to keep a record of your own progress.*** (En la siguiente tabla, se encuentran los pasos a seguir para la elaboración del anuncio de Halloween. Esta tabla, te permitirá llevar un control de los pasos que hayas completado a lo largo de esta práctica social. En el recuadro que dice: Done! 😊 deberás dibujar una carita feliz para indicar que ya completaste el paso indicado).

| Step  | Done! 😊 |
|---|---------|
| 1. <b><i>Purpose of advertisements and notices:</i></b> Identificar el propósito de los anuncios y avisos.    |         |
| 2. <b><i>How advertisements look like:</i></b> Identificar los elementos visuales de los anuncios.            |         |
| 3. <b><i>Finding out some information for our advertisement:</i></b> Buscar información para nuestro anuncio. |         |
| 4. <b><i>Setting a catchy title:</i></b> Seleccionar un título atractivo.                                     |         |
| 5. <b><i>Setting dates:</i></b> Escribir la fecha del desfile.  |         |
| 6. <b><i>Setting times:</i></b> Determinar el horario del desfile.  |         |
| 7. <b><i>Who will participate:</i></b> Escribir quienes participarán en el desfile.                           |         |
| 8. <b><i>Specifying the costumes:</i></b> Especificar cuáles son los disfraces participantes.                 |         |
| 9. <b><i>Setting the place:</i></b> Escribir el lugar del desfile.  |         |
| 10. <b><i>Designing your Halloween poster:</i></b> Diseñar tu cartel de Halloween.                            |         |
| 11. <b><i>Giving positive feedback to my peers:</i></b> Dar comentarios positivos al trabajo de otros.        |         |

**Section B: Instructions** (instrucciones): **Write who has helped you work on these activities.** (Escribe en inglés quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy. Usa la siguiente tabla como guía).

|  |  |
|--|--|
|  <p><b>My mother has helped me today.</b><br/>(Mi mamá me ayudó hoy).</p>                   |  <p><b>I have done it all by myself.</b><br/>(Lo hice todo yo solo).</p>                 |
|  <p><b>My father has helped me today.</b><br/>(Mi papá me ayudó hoy).</p>                   |  <p><b>My older sister has helped me today.</b><br/>(Mi hermana mayor me ayudó hoy).</p> |
|  <p><b>My older brother has helped me today.</b><br/>(Mi hermano mayor me ayudó hoy).</p> |  |

**Who helped you work on these activities?** (¿Quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy?)

---

### Anexo 3. Hojas de trabajo paso 2

#### Worksheet 2. Purpose of advertisements and notices: Identificar el propósito de los anuncios y avisos.

**Instrucciones generales:** puedes realizar estas actividades de tres maneras diferentes:

- Trabaja en este documento y reenvíalo a tu maestro de inglés con tu nombre.
- Imprime este documento para trabajar en él y posteriormente toma fotos de las actividades que realizaste para enviárselo a tu maestro de inglés.
- Copia y realiza las actividades en tu cuaderno y posteriormente toma fotos del trabajo que realizaste para enviárselo a tu maestro de inglés.

**Section A: Instructions** (instrucciones): *Write the day of the week you are working on these activities. Use the chart below as a guide.* (completa la fecha en inglés del día en que estas realizando este trabajo. Usa la siguiente tabla de los días de la semana para guiarte).

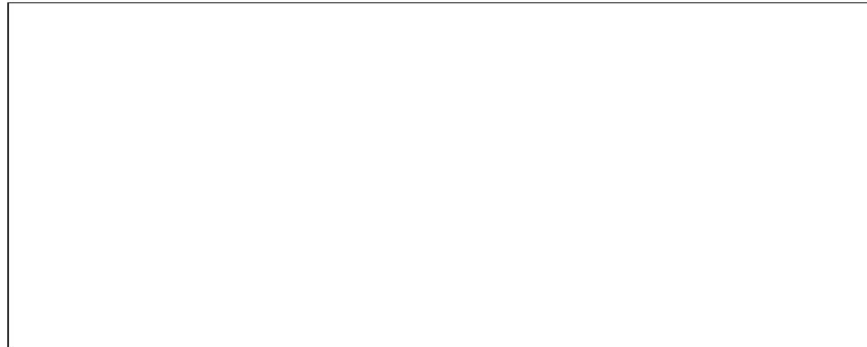
|        |         |           |          |         |          |         |
|--------|---------|-----------|----------|---------|----------|---------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday  | Saturday | Sunday  |
| lunes  | martes  | miércoles | jueves   | viernes | sábado   | domingo |

Today is \_\_\_\_\_. (Hoy es)

**En este paso lograrás:**

- Explorar anuncios y avisos de espacios públicos.
- Localizar y comprender el propósito de los anuncios y avisos de espacios públicos con ayuda de las imágenes que éstos contienen.
- Pronunciar en inglés las palabras anuncio y aviso.

**1. Instructions (instrucciones): Draw an advertisement or a notice you have seen on the street, the supermarket, etc.** (dibuja un anuncio o aviso que hayas visto en la calle, en el supermercado, en la tienda, etc. El anuncio puede ser en español o inglés).



**Do you know its purpose?** (¿Sabes cuál es su propósito?)

**2. Instructions (instrucciones): Look at these posters and their images. Then, cut them and paste them into two different categories according to their purpose: a) To give information about a topic or b) To persuade, to inform people to do something or that they don't have to do it.** (observa los siguientes carteles y las imágenes que contienen. Después, recórtalos y pégalos de acuerdo con su propósito en las siguientes categorías: Dar información de un tema o convencer, informar a la gente de hacer algo o de no hacer algo).

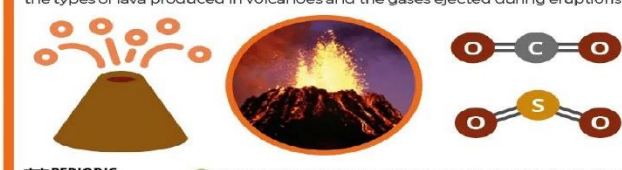




Example 3

### LAVA AND VOLCANIC GASES

Volcanic eruptions can be unpredictable and destructive. Here, we investigate the types of lava produced in volcanoes and the gases ejected during eruptions.



The diagram shows a volcano on the left with orange lava being ejected. In the center is a circular image of a volcanic eruption. On the right are two chemical structures: carbon dioxide (CO<sub>2</sub>) and sulfur dioxide (SO<sub>2</sub>).

PERIODIC GRAPHICS © C&EN 2018 Created by Andy Brunning for Chemical & Engineering News

Example 4

### SUMMER TIME PEPSI TIME



pepsi

Example 5

### COLOURS IN ENGLISH

|   |  |   |
|---|--|---|
|    |    |    |
| BLUE  | RED  | YELLOW  |
|    |    |    |
| ORANGE  | GREEN  | PURPLE  |
|  |  |  |
| PINK  | BLACK  | WHITE   |

BILINGUALKIDSPOT.COM

Example 6

### DAYS OF THE WEEK

|   |                  |   |
|---|------------------|---|
|  | <b>Sunday</b>    |  |
|  | <b>Monday</b>    |  |
|  | <b>Tuesday</b>   |  |
|  | <b>Wednesday</b> |  |
|  | <b>Thursday</b>  |  |
|  | <b>Friday</b>    |  |
|  | <b>Saturday</b>  |  |

Example 7

### LIMITED TIME FALLING PRICES

ONLINE ONLY  
**WOMEN'S & KIDS' BOOTS**  
**\$24<sup>98</sup> - \$34<sup>98</sup>\***  
REG. \$34.99 - \$69.99



SHOP BOOTS  
\*Excluded from all other promotions.

**a) To give information about a topic.** (Dar información de un tema).

**b) To persuade, to inform people that they have to do something or that they don't have to do it.** (convencer, informar a la gente de que tienen que hacer algo o de que no lo tienen que hacer).

**3. Instructions** (instrucciones): *According to the previous exercise, answer the following questions.* (con base en el ejercicio anterior, responde las siguientes preguntas).

**a) Which category (a or b) has advertisements? Which category (a or b) has notices?** (¿Cuál de las dos categorías anteriores contiene anuncios y cuál contiene avisos (a o b)?).

**Category "a" has** (categoría "a" tiene) \_\_\_\_\_

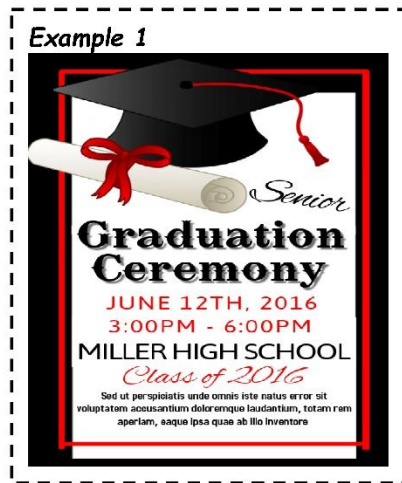
**Category "b" has** (categoría "b" tiene) \_\_\_\_\_

**b) Cross out the general purpose of advertisements and notices.** (marca con una X cuál es el propósito general de los anuncios y avisos).

**To give information about a topic** (dar información de un tema).

**To persuade, to inform people that they have to do something or that they don't have to do it.** (informar a la gente de que tienen que hacer algo o de que no lo tienen que hacer).

**4. Instructions** (instrucciones): *Look at the following advertisements and notices and their images. Then, cut them and paste them into two different categories: a) Advertisements or b) Notices.* (observa los siguientes anuncios y avisos y las imágenes que contienen. Después, recórtalos y pégalos en las siguientes categorías: anuncios publicitarios o avisos.)



Example 3

WEEKEND % OFF

DAILY SHOP

10% OFF

RED BEEF \$48.00 \$40.00

15% OFF

BROILER CHICKEN \$5.00 \$4.50

WWW.WEBSITE.COM

Example 4

FREEDOM FLYERS PRESENTS

HARVEST FESTIVAL

28 SEP. 2019

\$5 ENTRY

PARADE . FOOD . BBQ . FUN . FESTIVITIES

0123 MAIN ST. ORLANDO, FL STARTS AT 9A.M TILL 6P.M

WWW.FREEDOMFLYERS.COM

Example 5

DON'T TOUCH YOUR FACE!

Example 6

COMPANY NAME HERE

THIS IS A PUBLIC AREA, HIGH RISK OF CORONAVIRUS

STOP! WEAR YOUR FACE MASK

PLEASE SANITIZE YOUR HANDS

**a) Advertisements** (anuncios publicitarios)

|  |
|--|
|  |
|--|

**b) Notices (avisos)**

|  |
|--|
|  |
|--|

**5. Instructions** (Instrucciones): **From category a) Advertisements, which examples try to persuade people to...?** (de los ejemplos que clasificaste en la categoría de anuncios publicitarios, escribe cuáles buscan convencer a la gente de...)

| <b>Purpose</b> (propósito)                   | <b>Number of example</b> (número de ejemplo) |
|--|--|
| <b>buy food</b> (comprar comida)             |  |
| <b>attend an event</b> (asistir a un evento) |  |

**6. Instructions** (Instrucciones): **From category b) Notices, which examples inform people that they have to do something? Which examples inform people that they don't have to do something?** (de los ejemplos que clasificaste en la categoría de avisos, escribe cuales buscan informar a la gente de que tienen que hacer algo y cuales buscan informar a la gente de que no tiene que hacer algo).

| <b>Purpose</b> (propósito)  | <b>Number of example</b> (número de ejemplo) |
|---|--|
| <b>Inform people that they have to do something.</b> (Informar a la gente que tienen que hacer algo).         |  |
| <b>Inform people that they don't have to do something.</b> (Informar a la gente que no tiene que hacer algo). |  |

**7. Instructions** (instrucciones): **Answer the following questions according to the previous exercise.** (con base en el ejercicio anterior, responde las siguientes preguntas).

a) **Cross out the specific purpose of advertisements** (marca con una X el propósito específico de los anuncios publicitarios).

- To persuade people to do something.** (convencer a la gente de hacer algo).
- To inform people that they have to do something or that they don't have to do it.** (informar a la gente de que tienen que hacer algo o de que no lo tienen que hacer).



**b) Cross out the specific purpose of notices.** (Marca con una X el propósito específico de los avisos).

- To persuade people to do something.** (convencer a la gente de hacer algo).
- To inform people that they have to do something or that they don't have to do it.** (informar a la gente que tienen que hacer algo o que no lo tienen que hacer).

**c) According to the previous information, What's the type of poster you have to create?** (de acuerdo con lo anterior, ¿el cartel que tienes que elaborar en esta práctica social debe ser un anuncio publicitario o un aviso?)

- It is a notice** (Es un aviso).
- It is an advertisement** (Es un anuncio publicitario).

**d) Why?** (¿por qué?)

---

**e) Watch the video "How to Pronounce advertisement - American English" on YouTube to practice the pronunciation of this word** (HowToPronounce41, 2018) (Mira el video en YouTube y practica la pronunciación de la palabra anuncio en inglés).  
<https://www.youtube.com/watch?v=jPcTwcZmrXQ>

**f) Watch the video "How to Pronounce notice - American English" on YouTube to practice the pronunciation of this word** (HowToPronounce75, 2018) (Mira el video en YouTube y practica la pronunciación de la palabra aviso en inglés).  
<https://www.youtube.com/watch?v=20QJp5evyXY>

**Self-evaluation** (autoevaluación)

**Instructions:** *Cross out the option that best describes your learning.* (Marca con una X la opción que mejor describa tu aprendizaje).

|  | <b>by myself</b><br>(Yo solo) | <b>With help</b><br>(Con ayuda de otros) | <b>Not yet</b><br>(Aún no) |
|--|-------------------------------|--|----------------------------|
| <b><i>I can explore advertisements and notices in public places.</i></b><br>(puedo explorar anuncios y avisos en espacios públicos).   |                               |  |                            |
| <b><i>I can find and understand the purpose of advertisements and notices using their images.</i></b> (puedo localizar y comprender el propósito de los anuncios y avisos de espacios públicos con ayuda de las imágenes que éstos contienen). |                               |  |                            |
| <b><i>I can pronounce the words "advertisement" and "notice".</i></b><br>(puedo pronunciar en inglés las palabras "aviso" y "anuncio").  |                               |  |                            |

**Section B: Instructions** (instrucciones): **Write who has helped you work on these activities.** (Escribe en inglés quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy. Usa la siguiente tabla como guía).

|  |  |
|--|--|
|  <p><b>My mother has helped me today.</b><br/>(Mi mamá me ayudó hoy).</p>                   |  <p><b>I have done it all by myself.</b><br/>(Lo hice todo yo solo).</p>                 |
|  <p><b>My father has helped me today.</b><br/>(Mi papá me ayudó hoy).</p>                   |  <p><b>My older sister has helped me today.</b><br/>(Mi hermana mayor me ayudó hoy).</p> |
|  <p><b>My older brother has helped me today.</b><br/>(Mi hermano mayor me ayudó hoy).</p> |  |

**Who helped you work on these activities?** (¿Quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy?)

---

## Anexo 4. Hojas de trabajo paso 3

1

### Worksheet 3. How advertisements look like: Identificar los elementos visuales de los anuncios.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

**Section A: Instructions: Write the day of the week you are working on these activities. Use the chart below as a guide.** (completa la fecha en inglés del día en que estas realizando este trabajo. Usa la siguiente tabla de los días de la semana para guiarte).

|        |         |           |          |         |          |         |
|--------|---------|-----------|----------|---------|----------|---------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday  | Saturday | Sunday  |
| lunes  | martes  | miércoles | jueves   | viernes | sábado   | domingo |

Today is \_\_\_\_\_. (Hoy es)

**En este paso lograrás:**

- Reconocer internacionalismos y palabras comunes en inglés para identificar el mensaje de algunos anuncios publicitarios simples.
- Localizar y comprender información relevante en anuncios publicitarios tales como propósito, costos, horario y lugar usando las imágenes que acompañan el texto.
- Transmitir (en español) información predecible de algunos anuncios publicitarios escritos en inglés, tal como el producto que se vende y el precio.

**1. Instructions: Choose the type of advertisement you will create in this social practice, and write its purpose on the line.** (elige qué tipo de cartel elaborarás en esta práctica social y escribe en la línea cuál es el propósito de este tipo de carteles).

**It is an advertisement** (es un anuncio publicitario).


**It is a notice** (es un aviso).

**Why?** (¿Por qué?)

**2a. Instructions: Look at the following advertisements and their images. Then, answer the questions. You can use Spanish.** (Observa los siguientes anuncios publicitarios y las imágenes que contienen. Después, responde las preguntas. Puedes usar español).

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Example 1</b></p>   | <p><b>1. What does this advertisement try to persuade you to?</b> (¿de qué trata de convencerte este anuncio?)</p> <hr/> <p><b>2. Which words helped you find out?</b> (¿qué palabras te ayudaron a saberlo?)</p> <hr/> <p><b>3. How much does the item cost?</b> (¿cuál es el precio de lo que aquí se vende?)</p> <hr/> |
| <p><b>Example 2</b></p>  | <p><b>1. What does this advertisement try to persuade you to?</b> (¿de qué trata de convencerte este anuncio?)</p> <hr/> <p><b>2. Which words helped you find out?</b> (¿qué palabras te ayudaron a saberlo?)</p> <hr/> <p><b>3. How much does the item cost?</b> (¿cuál es el precio de lo que aquí se vende?)</p> <hr/> |

**Example 3**



**1. What does this advertisement try to persuade you to?** (¿de qué trata de convencerte este anuncio?)

---

**2. Which words helped you find out?** (¿qué palabras te ayudaron a saberlo?)

---

**3. How much does the item cost?** (¿cuál es el precio de lo que aquí se vende?)

---

**2b. Show the advertisements of exercise 2A to one of your family members and tell him/her, in Spanish, what is being sold and its price.** (muéstrale los anuncios del ejercicio 2A a uno de los miembros de tu familia y dile, en español, qué es lo que se vende y el precio).

**3. Instructions: Answer the following questions.** (responde las siguientes preguntas.)

**a) Do you think that the advertisement you have to create in this social practice has to persuade people to buy a product as the previous examples?** (¿crees que el anuncio que debes realizar en esta práctica social trate de convencer a la gente de comprar algo como los ejemplos anteriores?)

**Yes, I do** (Sí lo creo).

**No, I don't** (No lo creo).

b) What does the advertisement you have to create need to persuade people to? Cross out the correct option. (¿de qué debe convencer el anuncio que necesitas realizar en esta práctica social? Tacha la opción correcta).

- It needs to persuade people to buy a product or service. (necesita convencer a la gente de comprar un producto o servicio).
- It needs to persuade people to attend an event. (necesita convencer a la gente de asistir a un evento).
- It needs to persuade people to participate in an event. (necesita convencer a la gente de participar en un evento).

c) Which of these two advertisements has a similar purpose to the one you have to create? (¿cuál de estos anuncios tiene un propósito similar al del anuncio que debes realizar?)



Example 1 (ejemplo 1)

Example 2 (ejemplo 2)

**d) Look at the advertisement you have chosen in c). What are the visual elements of the advertisement you have to create in this social practice? You can use Spanish to answer.** (observa la opción que elegiste en el inciso c). ¿cuáles son los elementos que debe tener el cartel que elaborarás en esta práctica social? Puedes usar español).

**4. Instructions: Look at the list of visual elements that your advertisement has to include, and cross out those you have included in 3d.** (Observa la lista de elementos visuales que tienes que incluir en tu anuncio y tacha aquellos que incluiste en 3d).

| <b>Element</b> (elemento) | <b>Included in 3d</b><br>(incluido en 3d) |
|---------------------------|---|
| <b>Title</b> (título)     |   |
| <b>Date</b> (fecha)       |   |
| <b>Time</b> (horario)     |   |
| <b>Place</b> (lugar)      |   |



5. **Instructions:** Look at the following advertisement, and write in the boxes these elements: title, date, place, prizes, time. Write each one in the correct box. (observa el siguiente anuncio e identifica estos elementos visuales: título, fecha, lugar, premios, horario. Escribe cada uno en el recuadro correspondiente).

*Example 1*

6. **Instructions:** Look at the advertisement, and fill in the box with the following information: title, date, place, prizes, time. (observa el anuncio y completa en el recuadro con la siguiente información: título, fecha, lugar, premios, horario).

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Title</b> (título): _____</p> <p>_____</p> <p><b>Date</b> (fecha): _____</p> <p>_____</p> <p><b>Place</b> (lugar): _____</p> <p>_____</p> <p><b>Prizes</b> (premios): _____</p> <p>_____</p> <p><b>Time</b> (horario): _____</p> <p>_____</p> |
|--|---|

**7. Instructions: Write the purpose of your Halloween poster and the elements you will need to include in it. Use English. If you are not sure how to do it, check the previous activities.** (Escribe cuál es el propósito de tu cartel de *Halloween* y los elementos que necesitarás incluir en él. Si no estás segur@, puedes revisar las actividades anteriores).

### **Self-evaluation** (Autoevaluación)

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.** (Marca con una X la opción que mejor describa tu aprendizaje).

|  | <i>by myself</i><br>(yo solo) | <i>with help</i><br>(con ayuda de otros) | <i>not yet</i><br>(aún no) |
|--|-------------------------------|--|----------------------------|
| <b><i>I can identify the message of advertisements that include international and well-known words, such as pizza or hamburger.</i></b> (puedo identificar el mensaje de anuncios que contengan palabras en inglés conocidas, como pizza o hamburguesa).         |                               |  |                            |
| <b><i>I can find and understand the purpose, cost, time and place of simple advertisements using their images.</i></b> (puedo localizar y comprender el propósito, el costo, horario y lugar de anuncios simples con ayuda de las imágenes que éstos contienen). |                               |  |                            |
| <b><i>I can tell in Spanish what is being sold and its price.</i></b> (puedo   |                               |  |                            |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| transmitir en español que producto se vende y su precio). |  |  |  |
|---|--|--|--|

**Section B: Instructions** (instrucciones): **Write who has helped you work on these activities.** (Escribe en inglés quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy. Usa la siguiente tabla como guía).

|  |  |
|--|--|
|  <p><b>My mother has helped me today.</b><br/>(Mi mamá me ayudó hoy).</p>                   |  <p><b>I have done it all by myself.</b><br/>(Lo hice todo yo solo).</p>                 |
|  <p><b>My father has helped me today.</b><br/>(Mi papá me ayudó hoy).</p>                  |  <p><b>My older sister has helped me today.</b><br/>(Mi hermana mayor me ayudó hoy).</p> |
|  <p><b>My older brother has helped me today.</b><br/>(Mi hermano mayor me ayudó hoy).</p> |  |

**Who helped you work on these activities?** (¿Quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy?)

---

## Anexo 5. Hojas de trabajo paso 4

1

### Worksheet 4. Finding out some information for our advertisement: Buscar información para nuestro anuncio.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

*Section A: Instructions: Write the day of the week you are working on these activities. Use the chart below as a guide.*


|        |         |           |          |         |          |         |
|--------|---------|-----------|----------|---------|----------|---------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday  | Saturday | Sunday  |
| lunes  | martes  | miércoles | jueves   | viernes | sábado   | domingo |

Today is \_\_\_\_\_. (Hoy es)

**En este paso lograrás:**

- Comprender palabras y oraciones cortas al escuchar conversaciones acerca de Halloween siempre y cuando los hablantes se expresen de manera clara y lenta.
- Explorar palabras y frases en inglés relacionadas con *Halloween*, tales como: fechas, algunos nombres de países de habla inglesa, etc.
- Practicar la pronunciación en inglés de la palabra *Halloween*.
- Traducir algunas palabras del inglés al español, y viceversa, usando un diccionario bilingüe.
- Comunicar, en inglés, información básica acerca de la celebración de Halloween de manera concreta y simple.
- Transmitir, en español, información simple, la cual fue recibida en inglés, acerca de los orígenes del Halloween.

**1. Write the visual elements that you need to include in your Halloween poster.** (escribe cuáles son los elementos visuales que necesitas incluir en tu poster de Halloween).



**2. Ask an adult for help to answer the following questions about Halloween. You can write the answers in Spanish.** (pídele ayuda a un adulto para responder las siguientes preguntas acerca de *Halloween*. Puedes escribir las respuestas en español).

**a. When is Halloween celebrated?** (¿cuándo se celebra Halloween?)

---

**b. Why is Halloween celebrated?** (¿por qué se celebra Halloween?)

---

**c. Where does this tradition come from?** (¿de dónde viene esta tradición?)

---

**d. What do you think about Halloween?** (¿qué piensan acerca del Halloween?).

---

**3. Use a bilingual dictionary or an online translator to translate these words from Spanish into English.** (usa un diccionario bilingüe o traductor en línea para traducir las siguientes palabras del español al inglés).

| <i>Spanish</i>  | <i>English</i> | <i>Spanish</i> | <i>English</i> |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| Irlanda         |                | Celtas         |                |
| Francia         |                | malvado        |                |
| Gran Bretaña    |                | noche          |                |
| octubre         |                | santos         |                |
| noviembre       |                | espíritus      |                |
| santo o sagrado |                | día            |                |

**4. Watch the video "Why do we celebrate Halloween" on YouTube (T-Series kids Hut, 2016). Then answer the following questions. Cross out the best option. You can watch the video more than once if you need it.** (observa el video en YouTube y responde las siguientes preguntas. Tacha la opción correcta. Puedes ver el video más de una vez si lo necesitas).

<https://www.youtube.com/watch?v=7v22J4fdUmg>

a. **When is Halloween celebrated?** (¿cuándo se celebra Halloween?)

|  |  |
|--|--|
|  | <i>Halloween is celebrated on 1<sup>st</sup> November.</i> |
|  | <i>Halloween is celebrated on 31<sup>st</sup> October.</i> |
|  | <i>Halloween is celebrated on 1<sup>st</sup> May.</i>      |

b. **Who started this celebration?** (¿quiénes comenzaron esta tradición?)

|  |                            |
|--|----------------------------|
|  | <i>The Celts</i>           |
|  | <i>The Americans</i>       |
|  | <i>The Catholic Church</i> |

c. **Where did the Celts live?** (¿dónde vivieron los Celtas?)

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
|  | <i>France, Italy and Spain</i>     |
|  | <i>France, Ireland and Italy</i>   |
|  | <i>France, Ireland and Britain</i> |

d. **Why did the Celts begin this tradition?** (¿por qué los Celtas comenzaron esta tradición?)

|  |  |
|--|--|
|  | <i>The Celts had the tradition of remembering those who had died and keeping the evil spirits peaceful.</i> (los celtas tenían la tradición de recordar a los que ya habían muerto, y creían que con esta celebración mantenían a los espíritus malvados en paz) |
|  | <i>The Celts wanted to have fun.</i> (los celtas querían divertirse un poco).  |
|  | <i>The Celts wanted to celebrate the Christian traditions.</i> (los celtas querían celebrar las tradiciones cristianas).   |

**e. What does the word "Halloween" mean?** (¿qué significa la palabra *Halloween*?)

|  |  |
|--|--|
|  | <b>All Saints Day.</b> (el día de todos santos). |
|  | <b>Holy Evening.</b> (la noche santa).           |
|  | <b>Holy Morning.</b> (la mañana santa).          |

**f. Why did the Celts dress up on Halloween?** (¿por qué los celtas se disfrazaban en *Halloween*?)

|  |   |
|--|---|
|  | <b>The Celts believed that wearing scary costumes would scare away the evil spirits.</b> (los celtas creían que usando disfraces aterradores ahuyentaría a los espíritus malvados). |
|  | <b>The Celts wanted to scare other people.</b> (los celtas querían asustar a otros).  |
|  | <b>The Celts wanted to have fun.</b> (los celtas querían divertirse).   |

**g. Practice the pronunciation of the word "Halloween". You can use the video from YouTube "Cómo pronunciar Halloween - Pronunciación estadounidense"** (Hablar inglés con SOZO-X, 2017). (practica la pronunciación de la palabra *Halloween*. Usa el video de YouTube).

<https://www.youtube.com/watch?v=-uGEtvqOb8U>

**5. Write in English all you have learnt about Halloween. Check the previous exercises to do it.** (escribe en inglés todo lo que has aprendido acerca de Halloween. Revisa los ejercicios anteriores para hacerlo.)



**6. Work with your family members or any adult that can help you do the following activities.** (trabaja con tu familia para realizar las siguientes actividades.)

**a. Tell your family members about what you have learnt about Halloween. Use Spanish to do it.** (cuéntale a tu familia lo que has aprendido acerca del Halloween. Usa español para hacerlo.)

**b. Ask your parents or an adult to tell you all they know about Día de Muertos and discuss the similarities and differences between both celebrations. Then, write them in the following chart.** (pide a tus padres o algún adulto que te cuenten todo lo que saben del Día de Muertos y juntos discutan las similitudes y diferencias entre las dos celebraciones. Después, escríbelas en la siguiente tabla.)

| Halloween and Día de muertos      |                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <b>Similarities</b> (similitudes) | <b>Differences</b> (diferencias) |
|                                   |                                  |

**Self-evaluation** (autoevaluación)

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.** (Marca con una X la opción que mejor describa tu aprendizaje).

|  | <b>by myself</b><br>(yo solo) | <b>With help</b><br>(con ayuda de otros) | <b>Not yet</b><br>(aún no) |
|--|-------------------------------|--|----------------------------|
| <b>I can understand some words and short sentences when watching a video about the origins of Halloween.</b> (Comprendo algunas palabras y oraciones cortas cuando veo un video acerca de los orígenes del Halloween). |                               |  |                            |
| <b>I can explore some words and short phrases about dates and names of countries.</b> (Puedo explorar algunas palabras y frases cortas acerca de fechas y nombres de países).  |                               |  |                            |
| <b>I can pronounce the words "advertisement" and "notice".</b> (Puedo pronunciar en inglés las palabras aviso y anuncio).  |                               |  |                            |
| <b>I can pronounce the word Halloween correctly.</b> (Puedo pronunciar la palabra Halloween correctamente).  |                               |  |                            |
| <b>I can use a bilingual dictionary or an online translator to translate some words.</b> (Puedo usar un diccionario bilingüe o traductor en línea para traducir algunas palabras).                                     |                               |  |                            |
| <b>I can tell others in Spanish what I have learnt about Halloween.</b> (Puedo contarles a otros en español lo que aprendí acerca de Halloween).   |                               |  |                            |
| <b>I can write in English what I have learnt about the origins of Halloween.</b> (Puedo escribir en inglés lo que aprendí acerca de los orígenes de Halloween).  |                               |  |                            |

**Section B: Instructions:** Write who has helped you work on these activities. (Escribe en inglés quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy. Usa la siguiente tabla como guía).

|   |   |
|---|---|
|  <p><i>My mother has helped me today.</i></p>          |  <p><i>I have done it all by myself.</i></p>        |
|  <p><i>My father has helped me today.</i></p>          |  <p><i>My older sister has helped me today.</i></p> |
|  <p><i>My older brother has helped me today.</i></p> |   |

**Who helped you work on these activities?** (¿Quién te ayudó a realizar las actividades del día de hoy?)

---

## Anexo 6. Hojas de trabajo paso 5

### Worksheet 5. Setting a catchy title: seleccionar un título atractivo.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

*Section A: Instructions: Write the day of the week you are working on these activities. Use the chat below as a guide.*

|        |         |           |          |        |          |        |
|--------|---------|-----------|----------|--------|----------|--------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday | Saturday | Sunday |
|--------|---------|-----------|----------|--------|----------|--------|

Today is \_\_\_\_\_. (Hoy es)

En este paso lograrás:

- Explorar y comprender anuncios de las actividades típicas de *Halloween*.
- Escribir el título de tu cartel.
- Usar signos no verbales para expresar interés en carteles de *Halloween*.

**1. Answer the following questions.** (Responde, en inglés, las siguientes preguntas).

**a. When is Halloween celebrated?** (¿En qué fecha se celebra *Halloween*?)

---

**b. Nowadays, is Halloween celebrated to honour the dead people, or to have fun?** (¿Actualmente, *Halloween* se celebra para honrar a aquellos que ya murieron, o es sólo para divertirse?)

---

2a. These are some activities that are typical of Halloween. Look at the posters and draw a happy face in the box if you think the activity is fun or draw a sad face if you think the activity is boring. (Estas actividades son típicas de *Halloween*. Observa los carteles y dibuja en el recuadro una carita feliz si crees que la actividad es divertida, o dibuja una carita triste si crees que la actividad es aburrida).

Poster 1

Poster 2

Poster 3

Poster 4

**2b. Find the title of each poster from exercise 2a, and fill in the table.**

(Encuentra el título de cada cartel del ejercicio 2a, y completa la tabla).

|                 | <b>Title</b> |
|-----------------|--------------|
| <b>Poster 1</b> |              |
| <b>Poster 2</b> |              |
| <b>Poster 3</b> |              |
| <b>Poster 4</b> |              |

**2c. Talk to an adult about the posters in 2a. Tell him or her what you imagine each activity involves. Write your answers in the box. You can use**

**Spanish.** (Comenta con adulto de lo que imaginas que tratan las actividades del ejercicio 2a. Escribe tus respuestas en el recuadro. Puedes hacerlo en español).

**2e. Is there any relationship between the title of the posters and the activities? Cross out the correct option.** (¿Hay alguna relación entre el título de los carteles y las actividades? Tacha la opción correcta.)

|  |  |
|--|--|
|  | <b>Yes. The activity is part of the title.</b> (sí. La actividad es parte del título). |
|  | <b>No. There isn't.</b> (no hay ninguna relación)                                      |

**3a. Read again what you have to do in this social practice and underline the event that you will advertise in your poster.** (Lee nuevamente lo que tienes que hacer en esta práctica social, y subraya el evento que anunciarás en tu cartel).

Se ha comisionado a los grupos del tercer grado de primaria para realizar un anuncio en inglés para invitar a la comunidad escolar a participar en el desfile de disfraces con motivo de la celebración de **Halloween**. Este anuncio debe incluir las características propias de un cartel. Los disfraces participantes serán solo los tradicionales a dicha celebración. La fecha del desfile será el último viernes del mes de octubre de este año y comenzará 30 minutos después de la entrada a la escuela. Al finalizar el cartel, cada uno de los estudiantes debe hacer comentarios positivos a los carteles de sus compañeros.

**3b. Write on the line the information that you have underlined.** (Escribe en la línea la información que subrayaste).

---

**3c. Use the previous information to write, in English, a title for your poster. You can look up words in a bilingual dictionary or an online translator.** (Usa la información anterior para escribir en inglés el título de tu cartel. Puedes traducir palabras con ayuda de un diccionario bilingüe o un traductor en línea).

---

**3e.** *Once you have written the title, practise the pronunciation of the phrase "Halloween Parade" by watching the video on YouTube called "Halloween Parade| Halloween Songs| Pinkfong Songs for Children"* (Pinkfong! Kid's Songs & Stories, 2018). (Después de escribir el título, practica la pronunciación de la frase "Halloween Parade" mirando el vídeo en YouTube).

<https://www.youtube.com/watch?v=5h9hTiN0xRk>

**4.** *Write in the box what you have checked in this lesson.* (Escribe en el recuadro lo que has revisado hoy en esta lección).



**Self-evaluation** (autoevaluación)

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.** (Marca con una X la opción que mejor describa tu aprendizaje).

|  | <b>by myself</b><br>(yo solo) | <b>With help</b><br>(con ayuda de otros) | <b>Not yet</b><br>(aún no) |
|--|-------------------------------|--|----------------------------|
| <b>I can explore and understand some advertisements about Halloween.</b> (Puedo explorar y comprender algunos anuncios de Halloween.)  |                               |  |                            |
| <b>I can use happy and sad faces to show interest in some posters about Halloween.</b> (Puedo usar caritas felices y tristes para mostrar interés en carteles de Halloween.) |                               |  |                            |
| <b>I can write the title of my Halloween poster.</b> (Puedo escribir el título de mi cartel de Halloween.)   |                               |  |                            |

**Section B: Instructions:** Write who has helped you work on these activities.

|  |   |
|--|---|
|  <p><i>My mother has helped me today.</i></p>         |  <p><i>I have done it all by myself.</i></p>        |
|  <p><i>My father has helped me today.</i></p>         |  <p><i>My older sister has helped me today.</i></p> |
|  <p><i>My older brother has helped me today.</i></p> |   |

*Who helped you work on these activities?*

---

## Anexo 7. Hojas de trabajo paso 6

1

### Worksheet 6. Setting dates: fijar la fecha del desfile.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

*Section A: Instructions: Write the day of the week you are working on these activities. Use the chat below as a guide.*

|        |         |           |          |        |          |        |
|--------|---------|-----------|----------|--------|----------|--------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday | Saturday | Sunday |
|--------|---------|-----------|----------|--------|----------|--------|

Today is \_\_\_\_\_. (Hoy es)

En este paso lograrás:

- Expresar fechas.
- Conocer diferentes maneras de expresar fechas.
- Practicar la pronunciación de los días de la semana, los meses y los números ordinales.
- Escribir la fecha que usarás en tu cartel de Halloween.

**1a. Order the months of the year from 1 to 12.** (Ordena los meses del año del 1 al 12.)

|                 |                  |
|-----------------|------------------|
| <i>October</i>  | <i>March</i>     |
| <i>February</i> | <i>January</i>   |
| <i>July</i>     | <i>June</i>      |
| <i>December</i> | <i>September</i> |
| <i>May</i>      | <i>April</i>     |
| <i>August</i>   | <i>November</i>  |

**1b. Watch the video "The Months Chant | Super Simple Songs"** (Super Simple Songs, 2012) *to practice the pronunciation of the months of the year.* (Mira el video en YouTube para practicar la pronunciación de los meses del año)

<https://www.youtube.com/watch?v=gtc4c1JIAEM>.

**2. Order the following elements to write the date. Then write the date on the line.** (Ordena los siguientes elementos para escribir la fecha. Después, escribe la fecha en la línea.)

|       |                             |         |
|-------|-----------------------------|---------|
| 2020. | September 3 <sup>rd</sup> , | Friday, |
|-------|-----------------------------|---------|

**3. Cross out the correct way to write the date in each group (3a, 3b and 3c).** (Tacha la opción que contenga la forma correcta de escribir la fecha en cada grupo 3a, 3b y 3c.)

**3a.**

|  |   |
|--|---|
|  | <i>i. monday october 31, 2020</i>                 |
|  | <i>ii. Monday, October 31<sup>st</sup>, 2020.</i> |
|  | <i>iii. monday october 31, 2020.</i>              |

**3b.**

|  |  |
|--|--|
|  | <i>i. wednesday march 2, 2020.</i>                 |
|  | <i>ii. wednesday march 2 2020.</i>                 |
|  | <i>iii. Wednesday, March 2<sup>nd</sup>, 2020.</i> |

**3c.**

|  |  |
|--|--|
|  | <i>i. Sunday, November 12th, 2020.</i> |
|  | <i>ii. sunday, november 12, 2020</i>   |
|  | <i>iii. sunday november 12 2020.</i>   |

**4. Write today's date on the line.** (Escribe la fecha de hoy en la línea)

**5. Which type of numbers do you need to write the date in English? Cross out the correct option.** (¿Qué tipo de números necesitas para escribir la fecha en inglés? Tacha la respuesta correcta.)

|  |   |
|--|---|
|  | <i>a. Cardinal numbers are used to count items. Example 3, 10, etc.</i><br>(Los números cardinales sirven para contar objetos.)   |
|  | <i>b. Ordinal numbers are used to tell the position or the order of something. Example 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, etc.</i> (Los números ordinales sirven para indicar la posición o el orden de algo.) |

6. Watch the video "1<sup>st</sup> to 31<sup>st</sup>" on YouTube and practise the pronunciation of ordinal numbers from 1<sup>st</sup> to 31<sup>st</sup> (soniacampbellh Sonia Cambell H, 2014). (Mira el video y practica la pronunciación de los números cardinales.)  
<https://www.youtube.com/watch?v=Q8QkDnI9pCs>

7. Look at the posters and write Poster 1 or Poster 2 next to each sentence. (Observa los carteles y escribe Poster 1 o Poster 2 a lado de cada enunciado.)



|  |  |
|--|--|
| a. The date includes the day, the month and the year (La fecha incluye el día, el mes y el año.) |  |
| b. The month is abbreviated. (El mes está abreviado.)  |  |
| c. The date includes only the day and the month. (La fecha incluye solo el día y el mes.)        |  |
| d. The number of the day is a cardinal number. (El día está escrito con número cardinal.)        |  |

**Study box**

Las fechas pueden escribirse usando números cardinales, pero cuando se leen se usan números ordinales. **Ejemplo:**

**Friday, November 23, 2009 = Friday, November 23<sup>rd</sup>, 2009**

Los meses del año pueden escribirse usando abreviaturas. Para abreviar un mes del año, se usan las tres primeras letras. **Ejemplo:**

**January = Jan**

**8. Write your birthdate and the birthdate of three family members using the abbreviation of the month.** (Escribe tu fecha de nacimiento y la de tres miembros de tu familia usando abreviaturas para el mes. También usa números cardinales y practica leyendo las fechas usando números ordinales.)

|    |
|----|
| 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |

**9.a. Go to a calendar.** (Consulta un calendario.)

**9b. Circle the last Friday of October. Remember that it is the date you have to include in your Halloween poster.** (Encierra el último viernes del mes de octubre. Recuerda que esa es la fecha que tienes que incluir en el cartel de Halloween.)

**9c. Decide on the format that you will use to write the date of that day.** (Decide qué formato usarás para escribir la fecha de ese día.)

**9e. Write the date on the line.** (Escribe la fecha en la línea.)

---

**9f. Read the date out loud.** (Lee la fecha en voz alta.)

10. **Complete the phrases.** (Complete las frases.)

a. **What I remember of this lesson is...** (Lo que recuerdo de esta lección es...)

---

b. **What I liked the most in this lesson was...** (Lo que más me gustó en esta lección fue...) \_\_\_\_\_

c. **The easiest activity in this lesson was...** (La actividad que más se me facilitó fue...)

---

### **Self-evaluation**

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.**

|  | <i>by myself</i> | <i>with help</i> | <i>not yet</i> |
|--|------------------|------------------|----------------|
| <b>I can express dates.</b> (Puedo expresar fechas.)   |                  |                  |                |
| <b>I can express dates in two different ways.</b> (Puedo expresar fechas de dos maneras diferentes.)   |                  |                  |                |
| <b>I can pronounce the days of the week, the months and the ordinal numbers from 1<sup>st</sup> to 31<sup>st</sup>.</b><br>(Puedo pronunciar los días de la semana, los meses y los números ordinales del 1º al 31º) |                  |                  |                |
| <b>I can write the date for my Halloween poster.</b> (Puedo escribir la fecha para mi cartel de Halloween.)  |                  |                  |                |

**Section B: Instructions:** Write who has helped you work on these activities.

|  |   |
|--|---|
|  <p><i>My mother has helped me today.</i></p>         |  <p><i>I have done it all by myself.</i></p>        |
|  <p><i>My father has helped me today.</i></p>         |  <p><i>My older sister has helped me today.</i></p> |
|  <p><i>My older brother has helped me today.</i></p> |   |

*Who helped you work on these activities?*

---



## Anexo 8. Hojas de trabajo paso 7

1

### Worksheet 7. Setting times: determinar el horario del desfile.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

**Section A: Instructions: Write today's date. You can check Worksheet 6.**  
(Escribe la fecha de hoy. Puedes consultar la Hoja de trabajo 6.)

En este paso lograrás:

- Localizar horarios en carteles de *Halloween*.
- Reconocer palabras y símbolos que ayudan a expresar horarios en carteles de *Halloween*.
- Expresar horarios.
- Transmitir, en español, el horario de eventos de *Halloween* publicados en carteles.
- Reconocer las diferentes maneras de expresar horarios en carteles publicitarios de *Halloween*.
- Escribir el horario del desfile que usarás en tu cartel de Halloween.

**I. Read the questions and cross out the correct option.** (Lee las preguntas y tacha la opción correcta.)

1. **How many hours are in one day?** (¿Cuántas horas tiene un día?)

|                          |             |                          |             |                          |             |
|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | a. 21 hours | <input type="checkbox"/> | b. 12 hours | <input type="checkbox"/> | c. 24 hours |
|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|

2. **How many minutes are in one hour?** (¿Cuántos minutos tiene una hora?)

|                          |               |                          |               |                          |               |
|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | a. 60 minutes | <input type="checkbox"/> | b. 45 minutes | <input type="checkbox"/> | c. 30 minutes |
|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|

3. **Before COVID 19, what time did you start school?** (Antes del COVID 19, ¿a qué hora entrabas a la escuela?)

|                          |                |                          |               |                          |              |
|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | a. at 10:00 am | <input type="checkbox"/> | b. at 8:00 am | <input type="checkbox"/> | c. at 3:00pm |
|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------|--------------------------|--------------|

**4. Before COVID 19, what time did you finish school?** (Antes del COVID 19, ¿a qué hora salías de la escuela?)

|               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| a. at 1:00 pm | b. at 8:00 pm | c. at 1:00 pm |
|---------------|---------------|---------------|

**5. When do you use A.M.?** (¿Cuándo usas A.M. para decir la hora?)

|  |   |
|--|---|
| a. before noon<br>(antes de medio día) | b. after noon<br>(después de medio día) |
|--|---|

**6. When do you use P.M. to tell the time?** (¿cuándo usas P.M. para decir la hora?)

|  |   |
|--|---|
| a. before noon<br>(antes de medio día) | b. after noon<br>(después de medio día) |
|--|---|

**II. Read and answer the following questions.** (Lee y responde las siguientes preguntas.)

**1. Before COVID 19, what time was recess at school?** (Antes del COVID 19, ¿a qué hora era el recreo escuela?)

---

**2. What time do you get up?** (¿A qué hora te levantas?)

---

**3. What time do you go to bed?** (¿A qué hora te acuestas?)

---

III. a. Look at the posters and circle the time of each event. (Observa los carteles y encierra la hora de cada evento.)

Example 1



Example 2



Example 3



Example 4



**III. b. Which words or symbols helped you find the time of each event in previous the posters? (¿Qué palabras o símbolos te ayudaron a encontrar la hora de cada evento en los carteles anteriores?)**

---



---

**IV. Look at the time of each event in III. a. Read the sentences (1-6) and write the example number that best matches on the line. You can use more than one example in each sentence. (Observa los horarios de cada evento en la sección III. a. Lee las oraciones (1-6) y escribe el número del ejemplo al que correspondan en la línea. Puedes usar más de un ejemplo en cada oración.)**

|  | EXAMPLE |
|--|---------|
| <b>1. The time of the event has a hyphen (-) to replace the word TO. (El horario del evento tiene un guión (-) para reemplazar la palabra A.)</b>              |         |
| <b>2. The time of the event has a symbol (@) to replace the word AT. (El horario del evento tiene un símbolo (@) para reemplazar la palabra AT en inglés.)</b> |         |
| <b>3. The word TO is used to express a period of time. (La palabra TO en inglés se usa para expresar un periodo de tiempo.)</b>                                |         |
| <b>4. The time is expressed using the word AT. (El horario se expresa usando la palabra AT en inglés.)</b>   |         |
| <b>5. The time is expressed without the word AT. (El horario está expresado sin la palabra AT.)</b>  |         |
| <b>6. The time of the event is expressed using P.M. or A.M. (El horario del evento está expresado usando P.M. o A.M.)</b>                                      |         |

**V. Check the Worksheet 1 and read what you have to do in this social practice. Circle the time of the Halloween parade that you have to include in your poster. Then, write that time on the line.** (Revisa la Hoja de trabajo 1 y lee lo que tienes que hacer en esta práctica social. Encierra la hora del desfile de *Halloween* que debes incluir en tu cartel. Después, escribe esa hora en la línea.)

**VI. Show the posters in section III.a to a family member. Tell him or her the time of each event and which words and symbols help to identify the time.** (Muéstrale los carteles de la sección III. a. a un miembro de tu familia. Dile la hora de cada evento y coméntale qué palabras y símbolos ayudan a identificar la hora.)

### **Self-evaluation**

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.**

|  | <i>by myself</i> | <i>with help</i> | <i>not yet</i> |
|--|------------------|------------------|----------------|
| <b>I can identify the time on Halloween posters.</b> (Puedo identificar horarios en carteles de Halloween.)  |                  |                  |                |
| <b>I can tell the time.</b> (Puedo expresar horarios.)   |                  |                  |                |
| <b>I can recognise the words and symbols which express the time of an event on a poster.</b> (Puedo reconocer las palabras y los símbolos que indican el horario de un evento en un cartel.) |                  |                  |                |
| <b>I can recognise some ways to tell the time of Halloween events.</b> (Puedo reconocer algunas maneras para expresar el horario de eventos de Halloween.)                                   |                  |                  |                |
| <b>I can translate the time of some Halloween events to my family members.</b> (Puedo traducir a los miembros de mi familia el horario de algunos eventos de Halloween.)                     |                  |                  |                |

***I can write the time of the Halloween parade for my poster.***  
 (Puedo escribir el horario del desfile de Halloween para mi cartel.)

**Section B: Instructions: Write who has helped you work on these activities.**



***My mother has helped me today.***



***I have done it all by myself.***



***My father has helped me today.***



***My older sister has helped me today.***



***My older brother has helped me today.***

***Who helped you work on these activities?***

---

## Anexo 9. Hojas de trabajo paso 8

1

### Worksheet 8. Who Will participate: escribir quienes participarán en el desfile.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

**Section A1: Instructions: Write today's date.** (Escribe la fecha de hoy.)

---

**A2: What time is it? Write it on the line.** (¿Qué hora es? Escribe la hora en la línea.)

---

En este paso lograrás:

- Localizar y comprender a quién va dirigido un cartel de **Halloween**.
- Reconocer y utilizar palabras para expresar la población a la que va dirigido un cartel de **Halloween**.
- Unir palabras usando el conector **"and"** en inglés.
- Traducir palabras del español al inglés y viceversa usando un diccionario bilingüe o traductor en línea.
- Escribir una oración para expresar quiénes pueden participar en el desfile de **Halloween**.

**1. What are the visual elements of a Halloween poster that you have already checked?** (¿Cuáles son los elementos visuales de los carteles de Halloween que hasta ahora has revisado?)

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

2. Find the elements you wrote in 1 in the following Halloween posters and circle them. (Encuentra los elementos que escribiste en 1 en los siguientes carteles de Halloween y enciérralos en un círculo.)

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Poster 1</b></p>  <p>Halloween Party Oct 31, 7PM<br/>THE COMMUNITY HALL<br/>COSTUME CONTEST, MUSIC, FOOD<br/>ALL ARE INVITED !!!</p>   | <p><b>Poster 2</b></p>  <p><b>HALLOWEEN SHOW TIME</b><br/>Wesport Community Hall<br/>Oct 31, 6PM<br/>Free Entry<br/>all are welcome</p> <p>COSTUME CONTEST<br/>MAGIC SHOW<br/>FUN GAME</p>   |
| <p><b>Poster 3</b></p>  <p><b>Halloween</b><br/>Decorating Contest</p> <p>Open for All Residents of Curnball</p> <p>Saturday<br/><b>October 31</b><br/>at Your Place Name</p> <p>Pumpkin Carving<br/>Door Decoration<br/>Costume Decoration</p> <p>Judging &amp; Winner Criteria</p> <p>Take a Photo &amp; Send Your Work to: <a href="mailto:submit@websitename.com">submit@websitename.com</a></p> <p>For more info call Andy: (09) 1234 5678 <a href="http://www.websitename.com">www.websitename.com</a></p> | <p><b>Poster 4</b></p>  <p><b>CITY OF CLEAWATER Spooktacular Boo Bash</b></p> <p><b>OCTOBER 18 &amp; 19</b><br/>9AM - 11:30<br/>KIDS UNDER 12</p> <p>FACE PAINTING<br/>COSTUME PARADE<br/>11:00<br/>TREATS<br/>FOOD &amp; DRINKS<br/>BOUNCE HOUSE</p> <p>PUMPKIN PAINTING &amp; CRAFTS<br/>FUNNY SPOOKY CHARACTORS ROAMING DOING INTERACTIVE SKITS</p> <p><b>FREE ADMISSION</b></p> <p>FOR DETAILS AND TICKETS VISIT:<br/><a href="http://WWW.YOURWEBSITE.COM">WWW.YOURWEBSITE.COM</a></p> |



**3. Look at the posters in 2 and answer the following questions.** (Observa los carteles del ejercicio 2 y responde las siguientes preguntas.)

**3A. Who can participate in those Halloween events? Fill in the table with the following options.** (¿Quiénes pueden participar en esos eventos de Halloween? Completa la tabla con las siguientes opciones.)

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <i>a. Kids under 12</i>   | <i>b. All are welcome</i>                    |
| <i>c. All are invited</i> | <i>d. Open for All Residents of Curnball</i> |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <i>Poster 1</i> |  |
| <i>Poster 2</i> |  |
| <i>Poster 3</i> |  |
| <i>Poster 4</i> |  |

**3B. Which options in the exercise 3A have a similar meaning to the sentence "everyone can attend the Halloween event"? Use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.** (¿Qué opciones en el ejercicio 3A tienen un significado parecido a la oración "todos pueden asistir al evento de Halloween"? Usa un diccionario bilingüe o un traductor en línea si es necesario.)

\_\_\_\_\_ and (y) \_\_\_\_\_

**3C. Which option in the exercise 3A has a similar meaning to the sentence "only children under 12 years can attend the event"?** ¿Qué opción en 3A tiene un significado similar a la oración "solo niños menores de 12 años pueden asistir al evento"?

\_\_\_\_\_

**3D. Which option in the exercise 3A has a similar meaning to the sentence "only the people who live in Curnball"?** ¿Qué opción en 3A tiene un significado similar a la oración "solo la gente que vive en Curnball"?

\_\_\_\_\_

**4A. Read the scenario of this social practice and underline who will participate in the Halloween parade.** (Lee el escenario de esta práctica social y subraya quiénes participarán en el desfile de *Halloween*.)

Se ha comisionado a los grupos del tercer grado de primaria para realizar un anuncio en inglés para invitar a estudiantes y maestros a participar en el desfile de disfraces con motivo de la celebración de *Halloween*. Este anuncio debe incluir las características propias de un cartel. Los disfraces participantes serán solo los tradicionales a dicha celebración. La fecha del desfile será el último viernes del mes de octubre de este año y comenzará 30 minutos después de la entrada a la escuela. Al finalizar el cartel, cada uno de los estudiantes debe hacer comentarios positivos a los carteles de sus compañeros.

**4B. Translate into English who will participate in the Halloween parade. You can use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.** (Traduce al inglés quiénes participarán en el desfile de *Halloween*. Usa un diccionario bilingüe o traductor en línea si es necesario.)

---

**5. Which words from section 3 can help you write a sentence for your Halloween poster inviting people to participate in the parade? Write at least five words.** (¿Qué palabras de la sección 3 pueden ayudarte a escribir un enunciado con el cual invites a la gente a participar en el desfile? Escribe por lo menos cinco palabras.)

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**6. Write the sentence you will include in your Halloween poster to invite people to participate in the parade. Check the exercises 4B and 5 if necessary.** (Escribe la oración que incluirás en tu cartel de Halloween con la cual invites a la gente a participar en el desfile. Revisa los ejercicios 4B y 5 si es necesario.)

---

**7. Answer the following questions according to your performance in the previous activities.** (Responde las siguientes preguntas de acuerdo con tu desempeño en las actividades anteriores.)

**A. What was the easiest activity in this step?** (¿Cuál fue la actividad más fácil en este paso?)

---

**B. What was the most difficult activity in this step?** (¿Cuál fue la actividad más difícil en este paso?)

---

### **Self-evaluation**

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.**

|   | <i>by myself</i> | <i>with help</i> | <i>not yet</i> |
|---|------------------|------------------|----------------|
| <b>I can identify the target audience that some Halloween posters are addressed to.</b> (Puedo identificar a quiénes van dirigidos algunos carteles de <i>Halloween</i> .)                                  |                  |                  |                |
| <b>I can recognize and use some words to express the target audience of a Halloween poster.</b> (Puedo reconocer y usar algunas palabras para expresar a quién va dirigido un cartel de <i>Halloween</i> .) |                  |                  |                |
| <b>I can use "AND" to join some words.</b> (Puedo usar "AND" para unir palabras.)   |                  |                  |                |
| <b>I can translate words from English to Spanish and vice versa using a bilingual dictionary.</b> (Puedo traducir palabras del español al inglés y viceversa usando un diccionario bilingüe.)               |                  |                  |                |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><b><i>I can write a sentence to express who will attend the Halloween parade.</i></b> (Puedo escribir una oración para expresar quiénes pueden participar en el desfile de <i>Halloween</i>.)</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|

**Section B: Instructions:** Write who has helped you work on these activities.

|   |  |
|---|--|
| <p><i>My mother has helped me today.</i></p>        | <p><i>I have done it all by myself.</i></p>        |
| <p><i>My father has helped me today.</i></p>        | <p><i>My older sister has helped me today.</i></p> |
| <p><i>My older brother has helped me today.</i></p> |  |

**Who helped you work on these activities?**

---

## Anexo 10. Hojas de trabajo paso 9

1

### Worksheet 9. Specifying the costumes: especificar cuáles son los disfraces participantes.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

**Section A1: Instructions: Write today's date.** (Escribe la fecha de hoy.)

---

**A2: What time is it? Write it on the line.** (¿Qué hora es? Escribe la hora en la línea.)

---

En este paso lograrás:

- Localizar y comprender palabras simples referentes a disfraces de *Halloween* en una canción.
- Expresar tus gustos acerca de los disfraces de *Halloween* siguiendo expresiones preestablecidas.
- Usar el conector lineal "AND" para unir palabras relacionadas a disfraces de *Halloween*.
- Escribir un enunciado para especificar cuáles son los disfraces participantes en el desfile de *Halloween*.

**1.A Circle the word that means "DISFRAZ". Use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.** (Encierra en un círculo la palabra que significa "DISFRAZ". Usa un diccionario bilingüe o un traductor en línea si es necesario.)

|          |            |            |
|----------|------------|------------|
| a. dress | b. costume | c. clothes |
|----------|------------|------------|

**1.B Circle the two phrases that have a similar meaning to "DISFRAZARSE". Use a bilingual dictionary or an online translator if necessary.** (Encierra en un círculo las dos frases que tienen un significado similar a "DISFRAZARSE". Usa un diccionario bilingüe o un traductor en línea si es necesario.)

|               |             |                   |
|---------------|-------------|-------------------|
| a. dress down | b. dress up | c. wear a costume |
|---------------|-------------|-------------------|

**2.A Read the scenario of this social practice and circle the type of costumes which will participate in the Halloween parade.** (Lee el escenario de esta práctica social y encierra en un círculo el tipo de disfraces que participarán en el desfile de *Halloween*.)

Se ha comisionado a los grupos del tercer grado de primaria para realizar un anuncio en inglés para invitar a estudiantes y maestros a participar en el desfile de disfraces con motivo de la celebración de *Halloween*. Este anuncio debe incluir las características propias de un cartel. Los disfraces participantes serán solo los tradicionales a dicha celebración. La fecha del desfile será el último viernes del mes de octubre de este año y comenzará 30 minutos después de la entrada a la escuela. Al finalizar el cartel, cada uno de los estudiantes debe hacer comentarios positivos a los carteles de sus compañeros.

**2.B Talk to a family member about what costumes are traditional for Halloween. Write them in the following table.** (Comenta con un miembro de tu familia cuáles son los disfraces tradicionales a *Halloween*. Escríbelos en la siguiente tabla.)

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

**3.A Do you remember the video of the song called "Halloween Parade| Halloween Songs| Pinkfong Songs for Children"** (Pinkfong! Kid's Songs & Stories, 2018)? **Watch it again on YouTube and cross out the costumes you see in it.** (¿Recuerdas el video de la canción "Halloween Parade"? Míralo de nuevo en YouTube y tacha los disfraces que veas en él.)

<https://www.youtube.com/watch?v=5h9hTiNOxRk>

|  |                 |  |                     |  |                 |
|--|-----------------|--|---------------------|--|-----------------|
|  | <i>Monster</i>  |  | <i>Pumpkin</i>      |  | <i>Ghost</i>    |
|  | <i>Devil</i>    |  | <i>Witch</i>        |  | <i>Werewolf</i> |
|  | <i>Skeleton</i> |  | <i>Goblin</i>       |  | <i>Zombie</i>   |
|  | <i>Vampire</i>  |  | <i>Frankenstein</i> |  | <i>Mummy</i>    |

**3.B Look at the table in 2.B. Which costumes are included in the table in 3.A? Use "AND" to join the words as in the example.** (Observa la tabla en 2.B. ¿Qué disfraces están incluidos en la tabla del ejercicio 3.A? Usa "AND" para unir las palabras como en el ejemplo.)

**Example: Monster, pumpkin, skeleton and devil.**

---



---

**3.C Watch again the video and sing the song to practice the pronunciation of the costumes listed in the exercise 3.A.** (Mira otra vez el video y canta la canción para practicar la pronunciación de los disfraces enlistados en el ejercicio 3.A.)

**4. Do you like any of the traditional costumes listed in the exercise 3.A? Write 5 sentences to express your preference. Use the examples as a guide.** (¿Te gusta alguno de los disfraces tradicionales enlistados en el ejercicio 3.A? Escribe 5 enunciados para expresar tu preferencia. Usa los ejemplos como guía.)

**Examples:**

**I like the goblin costume.** (Me gusta el disfraz de duende.)

**I don't like the skeleton costume.** (No me gusta el disfraz de calavera.)

---



---



---



---



---

**5. Talk to a family member about which costumes are traditional on the Day of the Dead. Then, compare the traditional Halloween costumes listed in the exercise 3.A. Are there any costumes that are traditional for both celebrations? If so, write them on the line.** (Comenta con un miembro de tu familia cuáles son los disfraces tradicionales en el Día de Muertos. Después, compara los disfraces tradicionales de Halloween enlistados en el ejercicio 3.A. ¿Hay algunos disfraces que son tradicionales en las dos celebraciones? Si hay, escríbelos en la línea.)

---



---

**6. Write a sentence for your poster informing that the costumes for the Halloween parade are only the traditional ones. Be specific and list all the costumes included. Remember to use the word "AND"; the verbs "WEAR" or "DRESS UP". Use a bilingual dictionary or a translator online if necessary.** (Escribe un enunciado para tu cartel informando que los disfraces para el desfile de Halloween serán sólo los tradicionales. Sé específico y enlista todos los disfraces incluidos. Recuerda usar la palabra "AND", los verbos "WEAR" o "DRESS UP". Usa un diccionario bilingüe o traductor en línea si es necesario.)

---



---



---



---

**7. Answer the following questions according to your performance in the previous activities.** (Responde las siguientes preguntas de acuerdo con tu desempeño en las actividades anteriores.)

**A. What was the easiest activity in this step?** (¿Cuál fue la actividad más fácil en este paso?)

---

**B. What was the most difficult activity in this step?** (¿Cuál fue la actividad más difícil en este paso?)

---

### **Self-evaluation**

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.**

|   | <i>by myself</i> | <i>with help</i> | <i>not yet</i> |
|---|------------------|------------------|----------------|
| <b><i>I can identify the target audience that some Halloween posters are addressed to.</i></b> (Puedo identificar a quiénes van dirigidos algunos carteles de <i>Halloween</i> .) |                  |                  |                |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b><i>I can recognize some words about traditional Halloween costumes in a song.</i></b> (Puedo reconocer algunas palabras acerca de los disfraces tradicionales de Halloween en una canción.)                                 |  |  |  |
| <b><i>I can use "AND" to join some words.</i></b> (Puedo usar "AND" en inglés para unir palabras.)   |  |  |  |
| <b><i>I can express my preferences for traditional Halloween costumes.</i></b> (Puedo expresar mis preferencias por disfraces tradicionales de Halloween.)   |  |  |  |
| <b><i>I can write a sentence to express which costumes will participate in the Halloween parade.</i></b> (Puedo escribir una oración para expresar cuáles son los disfraces que pueden participar en el desfile de Halloween.) |  |  |  |

**Section B: Instructions: Write who has helped you work on these activities.**

|   |  |
|---|--|
| <b><i>My mother has helped me today.</i></b>        | <b><i>I have done it all by myself.</i></b>        |
| <b><i>My father has helped me today.</i></b>        | <b><i>My older sister has helped me today.</i></b> |
| <b><i>My older brother has helped me today.</i></b> |  |

***Who helped you work on these activities?***

---

## Anexo 11. Hojas de trabajo paso 10

1

### Worksheet 10. Setting the place: escribir el lugar del desfile.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

*Section A1: Instructions: Write today's date.*

---

*A2: What time is it? Write it on the line.*

---

En este paso lograrás:

- Expresar dónde se llevará a cabo el desfile de *Halloween*.
- Localizar diferentes áreas de la escuela en un video.
- Indicar con qué áreas cuenta tu escuela.

**1. Cross out the option that you will use to indicate the parade venue.**

(Tacha la opción que usarás para indicar el lugar del desfile)

|   |   |
|---|---|
| <b>a. The school address</b> (La dirección de la escuela) | <b>b. A place inside the school</b> (Un lugar dentro de la escuela) |
|---|---|

**2. Do you know the places of the school? Write them on the line.** (¿Conoces los lugares de la escuela? Escríbelos en la línea.)

---

**3.A Watch the video "School Rooms and Facilities Vocabulary with Pictures, Pronunciations and Definitions" on YouTube** (English Lessons Channel, 2020) **and number the school rooms and facilities as they appear.** (Mira el video en YouTube y enumera las diferentes partes de la escuela conforme aparezcan.)

<https://www.youtube.com/watch?v=uj7-Tt9bklI>

|                           |                     |                       |
|---------------------------|---------------------|-----------------------|
| <i>principal's office</i> | <i>tennis court</i> | <i>restroom</i>       |
| <i>baseball field</i>     | <i>gymnasium</i>    | <i>art room</i>       |
| <i>faculty lounge</i>     | <i>classroom</i>    | <i>cafeteria</i>      |
| <i>music room</i>         | <i>playground</i>   | <i>nurse's office</i> |
| <i>hallway</i>            | <i>main office</i>  | <i>locker room</i>    |
| <i>library</i>            | <i>soccer field</i> | <i>football field</i> |
| <i>swimming pool</i>      | <i>computer lab</i> |                       |

**3.B Watch the video again and practice the pronunciation of the different school parts.** (Mira el video nuevamente y practica la pronunciación de las diferentes partes de la escuela.)

**4. Which school parts mentioned in the video can you find in your school? Write them on the lines as in the examples.** (¿Qué partes de la escuela que se mencionaron en el video puedes encontrar en tu escuela? Escríbelas en las líneas siguiendo los ejemplos.)

**EXAMPLES** (ejemplos): *In my school* (En mi escuela) ...

*There is a soccer field and a nurse's office.* (Hay un campo de fútbol y una enfermería.). *There are hallways and two restrooms.* (Hay pasillos y dos baños.)

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**5. Which part of your school is the ideal place for your Halloween parade? Follow the example as a guide.** (¿Qué parte de tu escuela crees que sea el lugar ideal para llevar a cabo el desfile de Halloween? Sigue el ejemplo como guía.)

**Example: At the principal's office.**

---

**6. Answer the following questions according to your performance in the previous activities.** (Responde las siguientes preguntas de acuerdo con tu desempeño en las actividades anteriores.)

**A. What was the easiest activity in this step?** (¿Cuál fue la actividad más fácil en este paso?)

---

**B. What was the most difficult activity in this step?** (¿Cuál fue la actividad más difícil en este paso?)

---

### **Self-evaluation**

**Instructions: Cross out the option that best describes your learning.**

|   | <i>by myself</i> | <i>with help</i> | <i>not yet</i> |
|---|------------------|------------------|----------------|
| <b>I can identify the areas in a school in a video.</b> (Puedo identificar las áreas de la escuela en un vídeo.)                |                  |                  |                |
| <b>I can indicate which are the areas in my school.</b> (Puedo indicar con qué áreas cuenta mi escuela.)                        |                  |                  |                |
| <b>I can express where the Halloween parade will be held.</b> (Puedo expresar dónde se llevará a cabo el desfile de Halloween.) |                  |                  |                |

**Section B: Instructions:** Write who has helped you work on these activities.

|  |   |
|--|---|
| <i>My mother has helped me today.</i>        | <i>I have done it all by myself.</i>        |
| <i>My father has helped me today.</i>        | <i>My older sister has helped me today.</i> |
| <i>My older brother has helped me today.</i> |   |

**Who helped you work on these activities?**

---

## Anexo 12. Hojas de trabajo paso 11

1

### Worksheet 11. Designing your Halloween poster: diseñar tu cartel de Halloween.

Recuerda que puedes trabajar estas actividades de tres maneras diferentes: trabajando en este documento, imprimiéndolo o trabajando directamente en tu cuaderno.

*Section A1: Instructions: Write today's date.*

*A2: What time is it? Write it on the line.*

En este paso lograrás:

- Identificar los elementos de diseño de un cartel.
- Diseñar tu cartel para el desfile de *Halloween*.

**1. Write all the elements for the Halloween poster that you have checked throughout this social practice. You can check the previous worksheets.**

(Escribe todos los elementos para el cartel de Halloween que has revisado a través de esta práctica social. Puedes revisar las hojas de trabajo anteriores.)

**a. A catchy title** (Un título atractivo.): \_\_\_\_\_

**b. Date** (Fecha.): \_\_\_\_\_

**c. Time** (Hora.): \_\_\_\_\_

**d. Who will participate** (Quiénes participarán.): \_\_\_\_\_

**e. Traditional costumes** (Disfraces tradicionales.): \_\_\_\_\_

**f. Place** (Lugar.): \_\_\_\_\_

2. Will you consider other elements to create poster? Which ones?  
(¿Considerarías otros elementos para crear tu poster? ¿Cuáles?)

3. Look at the following posters and write on the lines the 3 design elements that they have in common. Use the options in the chart as a guide. There are extra options you don't need to use. (Observa los siguientes carteles y escribe en las líneas cuáles son los 3 elementos de diseño que tienen en común. Usa las opciones de la tabla para guiarte. Hay opciones extra que no necesitas usar.)

|  |   |
|--|---|
| <b>author</b> (autor)                        | <b>pictures related to the event</b><br>(imágenes relacionadas con el evento) |
| <b>different colors</b> (diferentes colores) | <b>the principal's name</b> (nombre del director)                             |
| <b>teacher's name</b> (nombre del maestro)   | <b>different font type</b> (diferentes tipos de letra)                        |

Poster 1



Poster 2





#### Design elements

- 1.
- 2.
- 3.

**4. Talk to a member of your family about the importance of using those design elements when creating a poster.** (Comenta con un miembro de tu familia la importancia de usar los elementos de diseño anteriores al crear un cartel.)

**5. Use the three design elements to create your Halloween poster. You can do it in two different ways:** (Usa los tres elementos anteriores para crear tu cartel de Halloween. Lo puedes hacer de dos maneras diferentes.)

1. **Use a piece of cardboard to create your poster. Then, take a picture of it and send it to your teacher.** (Usa una cartulina para crear tu cartel. Después, tómale una foto y mándasela a tu maestro.)
2. **Use a Word or a Power Point document to create your poster. Then, change it to a PDF format and send it to your teacher.** (Usa un documento de Word o de Power Point para crear tu cartel. Después, conviértelo a formato PDF y mándaselo a tu maestro.)



### Self-evaluation

**Instructions:** *Cross out the option that best describes your learning.*

|   | <i>by myself</i> | <i>with help</i> | <i>not yet</i> |
|---|------------------|------------------|----------------|
| <b><i>I can identify the design elements of a poster.</i></b> (Puedo identificar los elementos de diseño de un cartel.)       |                  |                  |                |
| <b><i>I can design a poster for the Halloween parade.</i></b> (Puedo diseñar un cartel para el desfile de <i>Halloween</i> .) |                  |                  |                |

**Section B: Instructions:** *Write who has helped you work on these activities.*

|   |  |
|---|--|
| <b><i>My mother has helped me today.</i></b>        | <b><i>I have done it all by myself.</i></b>        |
| <b><i>My father has helped me today.</i></b>        | <b><i>My older sister has helped me today.</i></b> |
| <b><i>My older brother has helped me today.</i></b> |  |

**Who helped you work on these activities?**

---

## Anexo 13. Hojas de trabajo paso 12

2

**2. Look at the following comments and write on the lines the ones which are positive.** (Observa los siguientes comentarios y escribe en las líneas del recuadro de abajo cuáles son comentarios positivos.)

|  |  |
|--|--|
| <b>a. Your poster is amazing.</b> (Tu cartel es asombroso.)                                    | <b>e. Your poster needs to be more colorful.</b> (Tu cartel necesita más color.)       |
| <b>b. I didn't like your pictures.</b> (No me gustaron tus imágenes.)                          | <b>f. You did a great job.</b> (Hiciste un gran trabajo.)                              |
| <b>c. Your pictures are perfect.</b> (Tus imágenes son perfectas.)                             | <b>g. The colors you used are fantastic.</b> (Los colores que usaste son fantásticos.) |
| <b>d. The font is the best for your poster.</b> (El tipo de letra es el mejor para tu cartel.) | <b>h. Your pictures are wonderful.</b> (Tus imágenes son maravillosas.)                |

|                          |
|--------------------------|
| <b>Positive comments</b> |
|                          |
|                          |
|                          |
|                          |
|                          |
|                          |

**3. Read and follow the instructions.** (Lee y sigue las instrucciones.)

- a) Go to the following link.** (Ve a la siguiente liga.) (la liga será proporcionada por el profesor.)
- b) Check all the posters.** (Revisa todos los carteles.)
- c) Choose 5 posters, except yours.** (Elige 5 carteles, excepto el tuyo.)
- d) Write a positive comment to each of those you choose. Try to use a different comment to each poster. Use exercise 2 as a guide.**  
(Escribe un comentario positivo a cada uno de los carteles. Trata de usar una frase diferente en cada cartel. Usa el ejercicio 2 como guía.)
- e) Don't include your name in your comment. The activity is anonymous.**  
(No incluyas tu nombre en los comentarios que hagas. Es una actividad anónima.)

**4. Go to the link again to check the comments on your poster. Then, answer the following question:** (Ve a la liga otra vez para revisar los comentarios de tu cartel. Después, responde la siguiente pregunta:)

**a) How did you feel after reading the comments on your poster? Circle the option that suits you best. You can choose more than one option.** (¿Cómo te sentiste después de leer los comentarios de tu cartel? Encierra en un círculo la opción que te parezca mejor. Puedes elegir más de una opción.)

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>a. I was happy</b> (Feliz)         | <b>b. I was motivated</b><br>(Motivado/a)  | <b>c. I was disappointed.</b><br>(En desacuerdo) |
| <b>d. I was angry.</b><br>(Enojado/a) | <b>e. I was excited.</b><br>(Emocionado/a) | <b>f. I was grateful.</b><br>(Agradecido/a)      |

**5. Describe how you felt throughout this social practice.** (Describe cómo te sentiste durante esta práctica social.)

---



---



---



---

### Autoevaluación

**Instrucciones:** *Lee con atención cada enunciado y tacha la opción que mejor describa tu desempeño durante esta práctica social.*

| Lo que puedo hacer en inglés  | yo solo | con ayuda | todavía no |
|---|---------|-----------|------------|
| Puedo usar las imágenes que tienen los anuncios para identificar el título, el propósito, el costo, la fecha, la hora, el lugar, etc.   |         |           |            |
| Puedo reconocer palabras y enunciados relacionados con Halloween en un video.   |         |           |            |
| Puedo identificar los lugares de la escuela en un video.  |         |           |            |
| Puedo nombrar los disfraces de Halloween que conozco.   |         |           |            |
| Puedo escribir la fecha, la hora y la gente que participará en un evento para crear un cartel de Halloween.   |         |           |            |
| Puedo escribir enunciados que expresen los disfraces de Halloween que me gustan y los disfraces de Halloween que no me gustan.  |         |           |            |
| Calidad del lenguaje que uso  | yo solo | con ayuda | todavía no |
| Puedo emplear diferentes expresiones acerca de fechas, la gente y los lugares de la escuela, los disfraces de Halloween, la hora y de algunos países donde hablan inglés.     |         |           |            |
| Puedo pronunciar todas las palabras que he revisado en esta práctica social.  |         |           |            |
| Puedo usar la palabra "and" para unir un grupo de palabras.   |         |           |            |
| Puedo escribir un comentario positivo a mis compañeros acerca de su cartel de Halloween.  |         |           |            |
| Soy plurilingüe y pluricultural   | yo solo | con ayuda | todavía no |
| Puedo emplear palabras que suenan similar en inglés y en español para comprender lo que alguien está diciendo; por ejemplo, <i>Halloween, cafeteria</i> y <i>restaurant</i> . |         |           |            |
| Puedo reconocer palabras comunes en inglés y en español para saber el significado de avisos y anuncios simples: por ejemplo,  |         |           |            |

|   |                |                  |                   |
|---|----------------|------------------|-------------------|
| <i>pizza y banana.</i>  |                |                  |                   |
| Puedo reconocer cuando los números, los horarios, las partes de la escuela, etc. están en inglés. |                |                  |                   |
| <b>Mi habilidad para aprender</b>   | <b>yo solo</b> | <b>con ayuda</b> | <b>todavía no</b> |
| Puedo organizar y planear los pasos que necesito para completar una tarea.                        |                |                  |                   |
| Puedo reflexionar sobre cómo aprendo y qué me funciona.   |                |                  |                   |
| Puedo usar diferentes recursos como el internet, libros y diccionarios.                           |                |                  |                   |
| <b>Comentarios adicionales sobre las actividades que realicé durante esta práctica social</b>     |                |                  |                   |
|   |                |                  |                   |

**Section B: Instructions:** Write who has helped you work on these activities.

|  |   |
|--|---|
| <i>My mother has helped me today.</i>        | <i>I have done it all by myself.</i>        |
| <i>My father has helped me today.</i>        | <i>My older sister has helped me today.</i> |
| <i>My older brother has helped me today.</i> |   |

*Who helped you work on these activities?*

---

Anexo 14. Presentación de Power Point



Positive comments

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

- Example

**HALLOWEEN SHOW TIME**  
Wesport Community Hall  
Oct 31. 6PM  
Free Entry  
all are welcome

COSTUME CONTEST  
MAGIC SHOW  
FUN GAME

This slide includes a list of seven numbered lines for positive comments and an example poster. The poster is for a Halloween event at Wesport Community Hall on October 31st at 6 PM, featuring a costume contest, magic show, and fun games. The poster art shows children in costumes and a witch's house.

• Example

## Positive comments

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.



• Example

## Positive comments

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

