

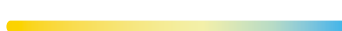
Documentos de gestión curricular en el área de Inglés

La enseñanza de lenguas adicionales
basada en tareas y los géneros textuales.
Su planificación.

Docentes



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

JEFE DE GOBIERNO

Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN

María Soledad Acuña

JEFE DE GABINETE

Manuel Vidal

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA

María Lucía Feced Abal

SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE

Oscar Mauricio Ghillione

SUBSECRETARIO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y SUSTENTABILIDAD

Santiago Andrés

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Sebastián Tomaghelli

SUBSECRETARIA DE LA AGENCIA DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Eugenia Cortona

**DIRECTORA EJECUTIVA DE LA UNIDAD DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA CALIDAD
Y EQUIDAD EDUCATIVA**

Carolina Ruggero

DIRECTOR GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Javier Simón

GERENTA OPERATIVA DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN

Mabel Quiroga



Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU)
Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE)

Mabel Quiroga

Lectura crítica y aportes: Hugo Labate.

Especialistas: Graciela López López, Elizabeth White.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo.

Edición y corrección: Cecilia Forlani.

Diseño gráfico: Marcela Jiménez.

Diagramación: Gabriela Ognio.

Asistencia editorial: Leticia Lobato.

ISBN: en trámite.

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 15 de diciembre de 2021.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2021. Carlos H. Perette y Calle 10. –C1063– Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2021 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.



ÍNDICE

- Retomando ideas...** 5
- La enseñanza basada en tareas o *Task-based Language Teaching*** 6
 - Marco conceptual 6
 - La negociación de significados y la enseñanza basada en tareas 7
- Una forma de abordar el diseño: la planificación de atrás hacia adelante (*Backward Design*)** 9
- La planificación de una secuencia** 9
 - Del tópico generativo al desempeño esperado 9
 - Fases de una tarea 11
 - Las tareas y los géneros textuales 12
- El diseño didáctico** 18
 - Una forma de abordar el diseño: la planificación de atrás hacia adelante (*Backward Design*) 18
 - Implementación del *Backward Design* (... y más allá) 20
 - ¿Qué tendremos en cuenta para diseñar la secuencia didáctica? 21
 - Inicio de la secuencia 23
 - Desarrollo de la secuencia 24
 - Cierre de la secuencia 30
- Bibliografía** 31



Retomando ideas...

En el documento *Herramientas para la gestión curricular en áreas estratégicas: Inglés para docentes* hicimos referencia a la noción de “juego completo” –presentada por David Perkins– como metáfora para aludir a la necesidad de que toda enseñanza debe enmarcarse en una red de significados que le dé sentido. Como sostuvimos en el mencionado documento, el aprendizaje pleno solo se produce cuando se pueden inscribir los nuevos conocimientos en una red semántica a través de “hilos conductores” (Perkins 2016, p. 50) que le den coherencia y faciliten la comprensión.

En este documento les vamos a proponer cómo seguir pensando en nuestras clases como un “juego completo” y empezar a delinear criterios para su planificación en este sentido.

La propuesta se inicia retomando la idea de qué son las buenas tareas e inscribiéndolas en un abordaje a través de los géneros textuales, para luego introducirnos en posibles modelos de diseño y planificación que nos orienten en la concreción de los postulados en nuestra práctica de la enseñanza.

Antes de entrar de lleno en el desarrollo de lo arriba explicado, los invitamos nuevamente a retomar algunas reflexiones iniciales acerca de la práctica de la enseñanza de las lenguas adicionales a través de una cuestión central:

¿Cómo hacemos para que nuestras clases propongan un “juego completo” y a la vez sean intelectualmente desafiantes y provoquen aprendizajes en grados crecientes de complejidad?

Iniciemos el recorrido recuperando las ideas principales de la enseñanza basada en tareas.



La enseñanza basada en tareas o *Task-based Language Teaching*

Marco conceptual

La enseñanza basada en tareas (*Task-Based Language Teaching*) hace referencia a un abordaje de la enseñanza de las lenguas adicionales que tiene al uso de tareas como unidad fundamental de la planificación y la enseñanza de una lengua adicional.

Este enfoque propone plantear objetivos de aprendizaje, no tanto en términos de vocabulario o reglas gramaticales a adquirir, sino a partir de los propósitos por los cuales los/as estudiantes están aprendiendo aquello que queremos enseñar, es decir, se propone activar el aprendizaje de la lengua a partir de las tareas que los/as estudiantes tendrán que realizar. Richards y Rogers (2014) definen a esta perspectiva como “un abordaje a la enseñanza de las lenguas a través de la cual se ofrecen a los estudiantes tareas funcionales que los invitan a centrarse primariamente en el intercambio de significado y el uso de la lengua con propósitos no lingüísticos sino propósitos del *mundo real*” (Richards and Rodgers 2014, p. 180).

Algunos de los principios básicos que este enfoque proponen son los siguientes:

- a. Las actividades que involucran comunicación auténtica son esenciales para el aprendizaje de las lenguas adicionales.
- b. Las actividades en las cuales el lenguaje es vehículo de tareas significativas promueven el aprendizaje.
- c. El lenguaje significativo para el/la estudiante sostiene y fortalece el proceso de aprendizaje.
- d. Las prácticas de enseñanza dejan de estar centradas en el/la docente y se centran en los desempeños de los/as estudiantes.
- e. Las prácticas de enseñanza desplazan el centro desde la forma hacia la negociación de significados.

Es importante resaltar que cuando hablamos de la enseñanza basada en tareas estamos haciendo referencia a un enfoque, lo que implica que se está aludiendo a un abordaje multifacético que no es una “técnica” ni un “método” en particular, sino que, con base en los principios anteriormente mencionados, propone el diseño creativo de propuestas de aprendizaje que se adecuen de manera flexible a los distintos contextos y sobre todo a los distintos propósitos de enseñanza.



Es por ello que la enseñanza basada en tareas puede perfectamente formar una trama con, por ejemplo, la enseñanza a través de contenidos o la enseñanza a través de géneros textuales. Reflexionar sobre cómo encarar la enseñanza a través de tareas que se sostengan en variados géneros textuales que le den sentido será la propuesta de este documento en las páginas siguientes.

Sin embargo, antes de dirigirnos hacia allí quisiéramos detenernos en algunas consideraciones relevantes.

La negociación de significados y la enseñanza basada en tareas

Surkamp y Vierbrock sostienen que el *Input*¹, el *output*² y su interacción juegan un rol preponderante en la adquisición de una lengua tanto en un contexto social extraescolar como en un contexto escolar y, por lo tanto, si la interacción es crucial en este proceso, la hipótesis es, entonces, que la negociación de significados que requiere toda interacción es parte esencial del proceso de aprendizaje de una lengua (Surbkamp, Vierbrock et al 2018, p. 86). Cuando hablamos de negociación estamos entendiendo que “ambos interlocutores necesitan expresar, comprender y ajustar sus expresiones para poder ofrecer y recibir *input* que les sea comprensible” (Grimm et al 2015, p. 55). Una perspectiva interaccional del aprendizaje entiende el desarrollo del lenguaje como el resultado de intentos de crear significado a través de la interacción dialógica. En este proceso el/la estudiante está expuesto/a a diferentes formas de retroalimentación, tales como chequeos de confirmación, chequeos de comprensión, pedidos de clarificaciones, pedidos de repeticiones, etcétera, que van tejiendo el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje. A medida que los/as aprendices se involucran en estos procesos comunicativos sus *outputs* son desafiados y, de ese modo, adquieren nuevos recursos lingüísticos. Tanto un *input* comprensible como un *output* esperable son necesarios para que haya aprendizaje. Es imprescindible, entonces, que las propuestas de aprendizaje no solo inviten a la interacción y a la comunicación, sino que se estructuren de manera tal que los/as estudiantes tengan el andamiaje necesario para recurrir a ellas cuando lo requieran, esto involucra guías, pistas y soportes que permitan llevarlas a cabo.

1 *Input*: fragmento de caudal lingüístico en la lengua adicional a la que se expone a la/el estudiante, en forma oral, escrita o audiovisual para su aprendizaje.

2 *Output*: producción en lengua adicional en forma escrita u oral realizada por el/la estudiante, en forma de palabras, frases u oraciones.

El *output* esperado siempre será un desempeño controlado (*managed output*), ya que tendrá como objetivo formas lingüísticas determinadas que desafíen el manejo de la lengua que los/as estudiantes ya conocen, y provoquen a partir de ellas una reestructuración de ese conocimiento hacia formas más complejas.

Es importante señalar también que este tipo de procesos debe ponerse en juego mediante repetidas participaciones en una variedad de actividades. Es difícil que la reestructuración se produzca como efecto de una sola interacción y de un solo tipo.

Una manera muy prometedora de facilitar a los/as estudiantes oportunidades de negociar significados de manera auténtica es el enfoque basado en tareas que ya mencionamos. Una buena tarea, diseñada con claros propósitos pedagógicos, contendrá siempre algún tipo de brecha (*gap*), ya sea una brecha de información, una brecha de opinión, etcétera, que necesitará ser abordada a través de un *output*. Si diseñamos tareas significativas que sean abordables por nuestros/as estudiantes se les estará dando una excelente oportunidad no solo para negociar significados, sino para reconocer la diferencia entre el *input* que reciben y el *output* que podrán producir, promoviendo procesos de visibilización del pensamiento que fortalecerán también el aprendizaje de la lengua adicional.

Para reflexionar:

En el *Documento de gestión curricular en el área de Inglés* para docentes propusimos algunas características de una buena tarea: que esté inscripta en un contexto social, que se identifique con un género o tipo textual determinado y que cobre sentido dentro del hilo conductor en el que está inscripta.

Además, mencionamos que una enseñanza basada en tareas debe proponer alguna clase de desafío, incluir un “espacio” (*gap*) para que el estudiante tenga que “estirarse” para llegar al desempeño que se espera, y que dicho desafío deber estar provisto de andamiajes que permitan a la/el alumna/o enfrentarlos.

Les proponemos tomar tres tareas distadas en sus clases recientemente e identificar en ellas los siguientes aspectos:

- a. Si están inscriptas claramente en un contexto social.
- b. Si se asocian claramente a un género o tipo textual.
- c. Si tienen un hilo conductor que les otorgue sentido.
- d. Cuál es el “desafío” que presentan.
- e. Cuál/les son los andamiajes provistos para abordarlo.



La planificación de una secuencia

Del tópico generativo al desempeño esperado

En nuestra tarea diaria como docentes, nos encontramos sistemáticamente en la encrucijada de tomar decisiones para definir el rumbo de aprendizaje de nuestros/as estudiantes, y de buscar maneras de optimizar la enseñanza para lograr comprensión profunda y aprendizaje efectivo en ellos/as. Estas decisiones involucran un punto de encuentro entre muchas variables: dos de ellas son los contenidos a enseñar, definidos por el diseño curricular, y las características del grupo de estudiantes en su singular contexto escolar. En este sentido, la propuesta de enseñanza de la lengua adicional basada en tareas, tal como venimos presentando, brinda a los/as estudiantes una visión de aprendizaje de la lengua con un propósito comunicativo. Como mencionamos anteriormente, Richards and Rodgers (2014) presentan *Task-based Language Teaching* como un enfoque que invita a los/as estudiantes a realizar tareas comunicativas que apuntan al intercambio de significados en contextos que simulan situaciones en el mundo real.

Sin embargo, para que las tareas tengan un propósito comunicativo debemos enmarcarlas en un contexto de comprensión y expresión, y en este marco podremos definir situaciones comunicativas y significados que se pondrán en juego en nuestra propuesta didáctica y precisar los contenidos lingüísticos necesarios para intervenir en la situación comunicativa. En este sentido, concebimos que, al definir el hilo conductor de la secuencia a planificar, el tópico generativo que seleccionemos proveerá un contexto que facilite posibles conexiones con los conocimientos previos de los/as estudiantes.

Un modo posible de plantear una *final task* puede ser enmarcándola en el contexto de un proyecto. Podemos comenzar con una pregunta o un problema desafiante como disparadores, enmarcados en una temática convocante para los/as estudiantes, que proponga obtener una respuesta, solución, o propuesta en la concreción de un producto final. Con la mirada puesta en la *final task*, podremos planificar un recorrido guiado a través de actividades de intercambio comunicativo, que serán abordadas con sentido y propósito en el contexto del proyecto.

No es cuestión solamente de seleccionar un tema interesante y relevante para nuestros/as estudiantes. Es preciso preguntarnos qué aspectos del tema que trataremos serán el foco de la secuencia. Por ejemplo, podemos elegir el tema “costumbres y tradiciones” y enfocarlo en diferentes direcciones. Para ello nos preguntaremos qué aspectos de este tema consideramos relevantes, no desde la perspectiva de nuestros intereses sino desde lo que visualizamos como enriquecedor para los/as estudiantes. Por ejemplo:



- ¿Qué será interesante explorar en relación a costumbres y tradiciones argentinas?
- ¿Qué podríamos indagar en relación a costumbres y tradiciones de otros países?
- ¿Qué aspectos relacionados con costumbres y tradiciones incluiremos: hábitos diarios y comidas, festividades típicas, vestimenta, etcétera?

El enfoque seleccionado nos orientará en la formulación de la tarea final, el “lugar de llegada” del proyecto, que nos permita visualizar lo que nos proponemos indagar junto a nuestros/as estudiantes. Intentamos relacionar un tema con los intereses de los/as estudiantes para evitar que la secuencia sea una sucesión de bloques informativos que no tienen relevancia alguna para ellos/as. A su vez, definimos el punto de llegada (el desempeño de síntesis) que nos informe sobre los aspectos lingüísticos y temáticos a trabajar en el desarrollo de la unidad.

La tarea a realizar al finalizar la unidad estará orientada a dar respuesta a esta pregunta, y otorgará propósito y sentido a las tareas de comprensión y expresión que incluiremos en nuestro diseño didáctico. Esta tarea deberá contar con la característica fundamental de brindar evidencia del aprendizaje esperado, que sea una tarea que dé cuenta de un acto comunicativo semiauténtico con un propósito que simule una situación real.

Siguiendo con el ejemplo, consideramos los siguientes aspectos:

Tema: costumbres y tradiciones.

Enfoque: costumbres y tradiciones en diferentes países. Aspectos culturales.

Propósito: tomar conciencia del valor de las tradiciones y celebraciones en diferentes culturas y las costumbres en las celebraciones.

Preguntas orientadoras: ¿Qué tipos de celebraciones se realizan en distintos países / distintas provincias en nuestro país? ¿Qué aspectos culturales podemos identificar en las celebraciones? ¿Qué eventos son los más significativos en tu comunidad? ¿Cómo se celebra?

Tarea final o desempeño de síntesis: escribir una entrada en el blog personal y describir su celebración favorita de su país / su región y la de un compañero/a o amigo/a por red social.

Una vez definido el desempeño de síntesis, tendremos una idea de la evidencia que los/as estudiantes deberán generar para dar cuenta de lo aprendido. Luego podremos definir una secuencia de tareas que los/as acerque progresivamente al desempeño esperado. Es fundamental que los/as estudiantes, a cada paso de la secuencia, identifiquen



y comprendan cuál es el sentido de la tarea que están llevando a cabo y de qué manera contribuye a la realización de la actividad final con autonomía.

Para reflexionar:

Para identificar si los/as estudiantes interpretan el sentido de las tareas que realizan, Wiggins y Mc Tighe (2005: 17) nos proponen plantearles las siguientes preguntas:

- ¿Qué estás haciendo?
- ¿Para qué lo estás realizando?
- ¿Cómo se relaciona con las tareas que hiciste previamente?
- ¿Podrás darte cuenta de qué aprendiste al realizar esta tarea?

Para que el aprendizaje cobre sentido, los/as estudiantes deben poder dar cuenta de que cada actividad realizada en la secuencia propuesta tiene un propósito relacionado con el objetivo final.

Fases de una tarea

A su vez, las tareas deben tener también una organización interna que las haga comprensibles y coherentes a su interior. Una posible organización de las tareas en una secuencia da cuenta de distintos momentos. Van Gorp and Bogaert (2010) describen un posible formato para pensar cada tarea dentro del enfoque del aprendizaje basado en tareas:

1. Introducción de la tarea

Esta fase tiene tres funciones:

- a. motivar a los/as estudiantes a realizar la tarea propuesta;
- b. preparar a los/as estudiantes para realizar la tarea propuesta a partir de la discusión de sus saberes previos;
- c. ayudar a los/as estudiantes en la organización de su trabajo para realizar la tarea propuesta a partir de instrucciones claras, la explicación del propósito de la tarea y el modo en el que se espera que la realicen.

2. La realización de la tarea

Esto supone acompañamiento y sostén en los siguientes aspectos:



- a. el apoyo interaccional a través del cual el/la profesor/a media entre las demandas de la tarea y los conocimientos disponibles que tiene cada alumno/a al momento de iniciarla;
- b. las intervenciones para clarificar significados, proveer pistas y materiales para guiar a los/as estudiantes en el uso de la lengua requerida;
- c. la combinación permanentemente del foco en el significado y en la forma.

3. Fase post-tarea

Esta fase supone las siguientes etapas:

- a. la reflexión sobre la tarea realizada y cómo fue realizada;
- b. la reflexión sobre las nuevas formas lingüísticas que se construyeron a partir de la tarea realizada.

Las tareas y los géneros textuales

Nos detenemos en este momento para puntualizar la importancia de que la tarea final, así como las tareas intermedias, se conceptualicen en un género textual, ya que, como mencionamos anteriormente, una buena tarea posee los siguientes atributos:

- Está inscripta en un contexto social.
- Se identifica con un género y/o tipo textual.
- Cobra sentido en el hilo conductor en el que está inserta.

Al adoptar una concepción de enseñanza en la cual los géneros textuales son centrales, la práctica pedagógica toma un rumbo en el cual, naturalmente, se produce el encuentro entre las prácticas sociales y culturales que enmarcan los actos comunicativos, las formas / características específicas de cómo se construyen significados en diferentes géneros textuales y las estructuras léxico-gramaticales específicas y necesarias para el uso efectivo de la lengua, ya sea en comprensión o producción.

“Enseñar a través de géneros textuales es una forma de resignificar la enseñanza de gramática y vocabulario. No es reemplazarlos, es cambiar el foco [de la enseñanza]. Es enseñar gramática y vocabulario, no como un fin en sí mismos, sino como un recurso para construir significados en prácticas sociales significativas.”
(Boccia y otros, 2019: 12)

El lenguaje es una práctica social, por ende, aprender a construir significados para la comprensión o la producción de mensajes es el eje central de la enseñanza de una lengua



adicional. En la vida diaria, la comunicación no sucede en un vacío, sino imbricada en contextos de situación en los que el mensaje comunicado cobra sentido. Enseñar la lengua adicional a través de géneros textuales habilita a los/as estudiantes a participar efectivamente en actividades sociales en las que la lengua es un medio de comunicación, una herramienta para interactuar en sociedad. A su vez, el contexto social del género textual en el que trabajemos enmarca el hilo conductor, la historia narrativa que otorga coherencia y habilita progresión en la secuenciación de las tareas.

Por ejemplo, diariamente nos encontramos ante situaciones de intercambio oral, tales como la conversación con un amigo, con un extraño en la calle, al hacer una compra o llamar por teléfono para concertar una cita; escuchamos las noticias, el pronóstico del tiempo o una conferencia académica. También utilizamos la lengua en forma escrita para escribir un mensaje, un correo electrónico o postear una entrada en un blog. Cada una de estas situaciones pueden ser identificadas como un género textual tal que siguen una estructura de inicio, desarrollo y fin, respetan a una organización coherente del contenido que se comunica y recurren a aspectos de gramática, vocabulario y otros recursos lingüísticos que son funcionales a los propósitos a comunicar. En este sentido, el aprendizaje en la lengua adicional involucra aprender a construir actos comunicativos según el género textual en el que la comunicación se desarrolle.

El Marco Común Europeo de referencia para la Lenguas (Council of Europe, 2001) sugiere ejemplos de géneros textuales que son de uso frecuente en la clase de lengua adicional.

Spoken discourse	Written discourse
Public announcements and instructions	Books, fiction and non-fiction
Public speeches, lectures, presentations, sermons	Magazines
Rituals (ceremonies, formal religious services)	Newspapers
Entertainment (drama, shows, readings, songs)	Instructions (e.g. cookbooks, etc.)
Sports commentaries (football, cricket, etc.)	Textbooks
	Comic strips
	Brochures, prospectuses
	Leaflets
	Advertising material
	Public signs and notices



Spoken discourse	Written discourse
News broadcasts	Supermarket, shop, market stall signs
Public debates and discussion	Packaging and labeling on goods
Interpersonal dialogues and conversations	Tickets, etc.
Job interviews	Forms and questionnaires
	Dictionaries (monolingual and bilingual), thesauri
	Business and professional letters, faxes
	Personal letters
	Essays and exercises
	Memoranda, reports, and papers
	Notes and messages, etc.
	Database (news, literature, general information, etc.)

En conclusión, debido a que la comunicación situada primordial en nuestra propuesta de enseñanza, las tareas de comprensión y expresión ancladas en géneros textuales variados brinda un marco auténtico para la enseñanza de la lengua adicional. En todos los géneros discursivos confluyen aspectos formales y aspectos pragmáticos de la lengua a enseñar para que los/as estudiantes tengan oportunidades de aprender a comunicarse en situaciones del contexto social.

Para reflexionar:

Situémonos en la vida diaria de nuestros estudiantes. Según su edad, seguramente participarán en intercambios comunicativos anclados en sus prácticas sociales. ¿Cuáles son esas prácticas a las que podemos recurrir con facilidad, con la certeza de que están familiarizados con ellas

- Participar en un chat.
- Escribir un comentario en redes sociales.
- Grabar un audio en Whatsapp.
- Hablar por teléfono.
- Escribir un correo electrónico.
-

Tomemos un momento para extender las listas que compartimos previamente.

Pensemos ahora en algunos ejemplos, según el nivel de enseñanza en el que nos desempeñamos. En el Nivel Primario, será posible pensar en géneros textuales que se relacionen con contextos de actividades cotidianas de la vida familiar, de la escuela, de situaciones sociales cercanas a su experiencia. En estos contextos, podrán ser trabajados el uso de vocabulario acorde con la situación y estructuras gramaticales relacionadas con el presente, el pasado, la existencia, las habilidades, los permisos, entre otras.

En el ejemplo que vemos a continuación nos situamos en una secuencia didáctica “Fiesta de cumpleaños”, pensada para 3er grado del Nivel Primario. En este contexto, los/as estudiantes completan la invitación a la fiesta de cumpleaños de Dolores. El conocimiento de la estructura del género textual así como los recursos lingüísticos necesarios requeridos proveen un marco de uso de la lengua con un propósito familiar al contexto de la/el estudiante.



4. Look, read and write. Te invitamos a completar la tarjeta de Dolores usando las palabras que te damos en la cajita de abajo. Mirá, leé y escribí.



eight Friday Dolores

Surprise!

I'm It's my birthday.

I'm! Let's celebrate!

Date:, May 29

Time: 2:15 pm

Place: At school! 3°Grade B



Ya en los últimos años del Nivel Primario y en los primeros años del Nivel Secundario, la selección de contextos sociales posibles se amplía al mundo que rodea a los/as estudiantes, extendiéndose a contextos profesionales, académicos y de temáticas globales hacia los últimos años del Nivel Secundario. De la misma forma, los significados que sean necesarios comprender y/o expresar, demandan el uso de recursos lingüísticos acordes.

Analicemos la siguiente actividad, que aborda la interacción oral. Es preciso comprender la situación en la que se desarrolla el diálogo, identificar el propósito comunicativo y recuperar la organización discursiva de una conversación típica al ir de compras, para realizar la tarea propuesta.

7. Martina and her mother go to a Gift Shop to buy some presents for Martina's brother, Facundo, who stayed in Buenos Aires. She wants to get him a mug with the flag of England and a Manchester United T-shirt because the one he already has is old and has a lot of holes. Reorder the conversation between Martina and the shop assistant. The first one has already been done for you. Reordená la conversación entre Martina y la empleada del local. La primera está hecha como ejemplo.

..... **Shop assistant:** Bye. Have a nice day!

..... **Shop assistant:** Yes! That's 35 pounds for the T-shirt and the mug. You can pay in cash or by credit card.

..... **Martina:** Yes! How much is that T-Shirt?

..... **Shop assistant:** The blue mug? It's 5 pounds.

..... **Shop assistant:** Good morning! Can I help you?

..... **Martina:** Thanks! Bye!

..... **Martina:** And how much is that mug?

..... **Shop assistant:** That T-shirt? It's 30 pounds.

..... **Martina:** Can I have a medium T- shirt and the blue mug, please?

..... **Martina:** Credit card then. Here you are.

..... **Shop assistant:** Thanks. Ok, everything is paid. Here are the mug and the T-shirt! Enjoy!

En el siguiente ejemplo abordamos una actividad de producción escrita. En esta secuencia, los/as estudiantes trabajaron textos orales y escritos relacionados con “Mujeres extraordinarias”. Se propone que escriban una biografía de una mujer destacada a su elección. El contexto discursivo de la biografía a redactar está enmarcado en una práctica social real con un propósito específico, además de estructurar y orientar la producción al uso de recursos lingüísticos necesarios para la comunicación de significados específicos.

Pongámonos a escribir *Let's put pen to paper*

Actividad 5

In pairs, write a brief biography on a remarkable woman of your choice. Look up information about her.

After you have gathered the information, write a brief biography. You can write it on paper or in [OpenOffice Writer](#) (you can check the [OpenOffice Writer tutorial](#) available on Virtual Campus of Digital Education).

Next, show it to other pairs to receive some feedback that will help you edit your written production. After that, hand it in to your teacher or send it by email to him/her. She/He will give you further feedback. Edit your piece once again, write your final draft, and publish it on the digital mural that your teacher will share with you. The digital [Padlet](#) mural is a good alternative (you can consult the [Padlet tutorial](#) available on Virtual Campus of Digital Education).

You can then read what your mates have published and leave comments on their brief biographies. Remember to use a range of sequencers and a variety of connectors to link your ideas.

On the website [powtoon.com](#), you can have a look at an animated video on linkers. ["CONNECTORS"](#).

Para reflexionar:

Es posible que, en este punto, nos preguntemos cómo hacemos para acoplar la propuesta pedagógica de abordaje de la enseñanza de la lengua adicional a través de géneros textuales con los materiales de trabajo (libros de texto) con los que trabajamos. Realicemos un primer ejercicio, y tomemos una unidad del libro.

¿Identifico géneros textuales que los autores proponen para la comprensión y la expresión?

Si es así en forma parcial,

- *¿puedo pensar en un desempeño de síntesis relacionado con el tema de la secuencia y que a su vez esté enmarcado en un género textual?*
- *¿es posible tomar las actividades propuestas para transformarlas en tareas, y contextualizar la comprensión y/o producción de la lengua?*

Recuerden la diferencia entre actividades y tareas, desarrollada en el *Documento de gestión curricular en el área de Inglés para docentes: Lineamientos de referencia y reflexión sobre la práctica*.

En este marco, proponemos enfocarnos en identificar géneros textuales que consideramos relevantes para el aprendizaje de nuestros/as estudiantes, y en explorar estrategias de abordaje para la comprensión y la producción de significados que nos permitan plantear el desarrollo de todos los aspectos de la competencia comunicativa de la lengua adicional. El contexto, la relación entre los/as participantes y los propósitos comunicativos requieren normas de uso de la lengua y convenciones específicas a la situación comunicativa, lo que resulta en géneros textuales conocidos en la comunidad de habla (Richards & Rogers 2014).



El diseño didáctico

Una forma de abordar el diseño: la planificación de atrás para adelante (*Backward Design*)

En este apartado del documento, les proponemos una herramienta que permita reflexionar sobre la tarea de diseño de nuestras clases y que, a su vez, se convierta en un instrumento de acompañamiento de la planificación deliberada y consciente de secuencias de enseñanza basada en tareas para el mejoramiento de nuestras prácticas de aula.

La idea es poner el foco del diseño en el aprendizaje de los/as estudiantes y preguntarnos qué queremos que aprendan o, en otras palabras, qué buscamos que les suceda a ellos/as en nuestras clases.

Wiggins y McTighe, en su libro *Understanding by design* (2005), proponen un diseño de la clase centrada en el aprendizaje de los/as estudiantes. Sugieren que habrá que comenzar, naturalmente, definiendo qué queremos que los/as estudiantes aprendan, es decir, comenzar a diseñar las secuencias de nuestras clases a partir de los objetivos de aprendizaje. A simple vista, esto parece algo obvio. Pero si miramos con honestidad nuestra práctica, veremos que no necesariamente es lo que sucede. Tradicionalmente solemos preguntarnos primero qué “tema” queremos enseñar y luego qué haremos nosotros en esa clase para lograrlo.

Un cambio de lógica importante que plantean los autores tiene que ver con el segundo paso. Wiggins y Mc Thighe invitan a establecer criterios que permitan saber si los/as estudiantes lograron los desempeños esperados **antes** de pensar las actividades. Esto significa dejar atrás el hábito de pensar una secuencia/unidad/proyecto con el esquema **“objetivos-actividades-evaluación”** para pensarla con gran énfasis en la pregunta **“¿Cómo noto que los/as alumnos/as aprendieron lo que yo quería que aprendan?”**. Este es el nudo central del enfoque de planificación. Cuando diseñamos las experiencias que propondremos a los/as alumnos/as debemos pensar detenidamente e incluir en la planificación las respuestas a las siguientes preguntas:

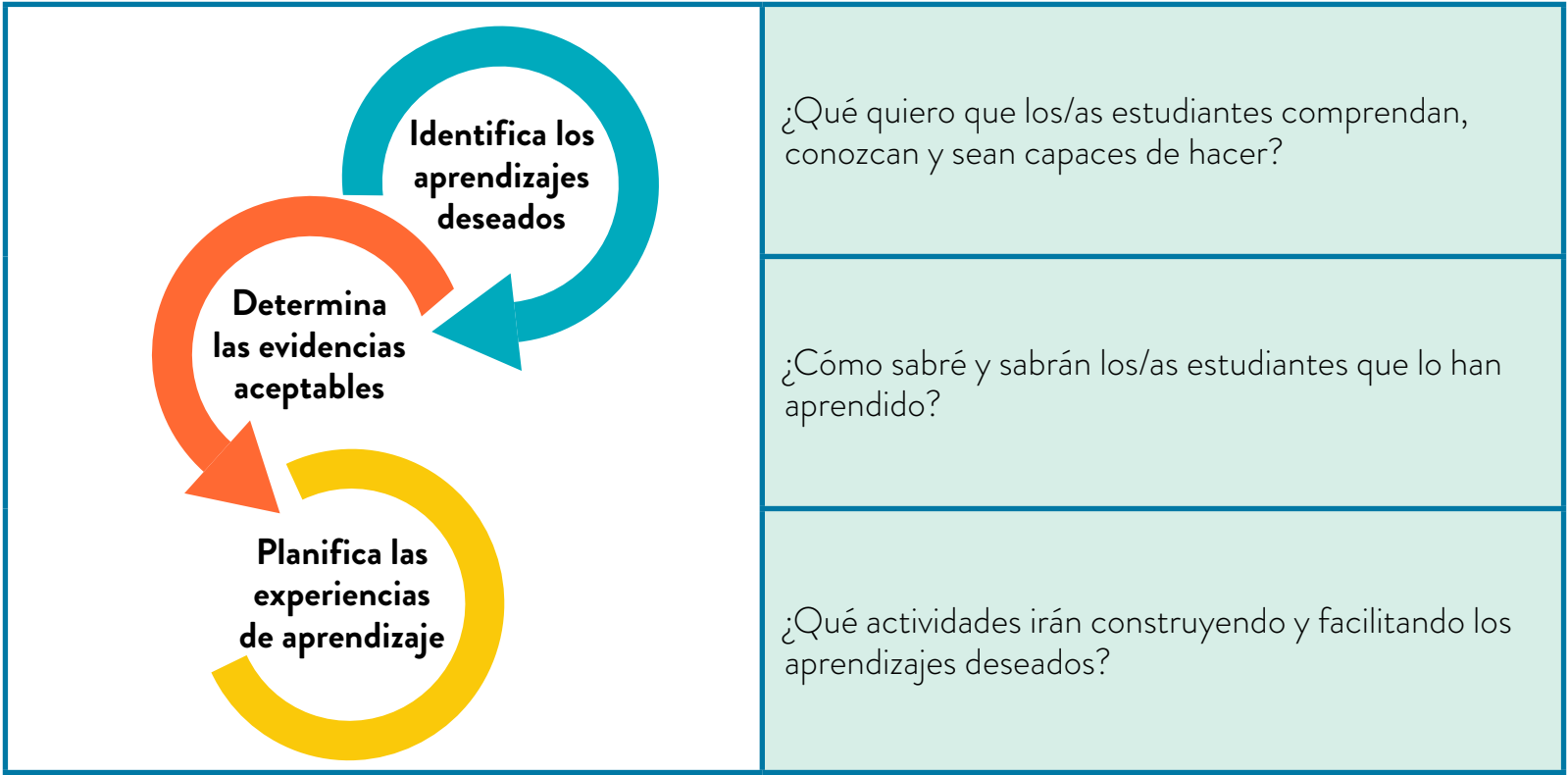
- ¿De qué manera notaré qué están aprendiendo los/as estudiantes? ¿Mediante qué desempeños?
- ¿Qué aspectos debería observar de aquello que hacen, dicen, escriben los/as estudiantes para darme cuenta de que aprendieron lo que yo quería enseñarles?

Este cambio de mirada sobre la planificación, insistimos, nos aleja del “típico” proceso



“pensar los objetivos, luego la enseñanza” a “pensar las metas y antes de planificar las actividades, pensar qué tipo de evaluación, que nos dé evidencia de aprendizaje, se seguiría lógicamente de esas metas”. Una vez que estas respuestas estén claras, y solo cuando esto sea así, deberíamos iniciar la planificación de la “escalera” de actividades que llevarán a los/as estudiantes a aprender lo que nos proponemos.

A continuación presentamos dos esquemas que, esperamos, ayudarán a pensar la planificación de las clases de las lenguas adicionales a partir del modelo “de atrás hacia adelante”.



Por ejemplo, si el aprendizaje esperado es que los/as estudiantes puedan expresar consejos acerca de la buena nutrición y dietas saludables, una evidencia aceptable de que esto se aprendió podría ser la escritura de un plan de alimentación para diferentes personas en distintos contextos. Por lo tanto, la secuencia de actividades podría incluir propuestas que requieran la lectura de planes de alimentación; la escucha de especialistas; la búsqueda de información acerca de diferentes clases de alimentos; el trabajo sobre las estructuras lingüísticas que se requieren para dar consejos, directivas, etcétera; la escritura de borradores de un plan de alimentación, entre otras propuestas.

El siguiente paso de este documento es la invitación a pensar la planificación de un enfoque de enseñanza basado en tareas a partir del esquema “de atrás hacia adelante”.

El siguiente cuadro podría ayudarnos pensarlo de la siguiente manera:



1. IDENTIFICAR LOS APENDIZAJES A LOGRAR (Objetivos)
2. DETERMINAR LA EVIDENCIA ACEPTABLE (Tarea final) ¿Qué evidencia mostrará que los/as estudiantes aprendieron? ¿Qué deberían haber logrado? ¿Cómo reúno evidencia de los aprendizajes? ¿Mediante qué instrumentos?
3. PLANIFICAR UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES QUE PERMITAN LA CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS DESEMPEÑOS DETERMINADOS COMO EVIDENCIA DE APRENDIZAJE (Secuencia de tareas intermedias que llevarán a la consecución de la tarea final).

Los invitamos a mirar el video de Grant Wiggins, [*Backward Design or Designing Assignments from Learning Objectives*](#), para ampliar y profundizar en el concepto de “Planificación de atrás hacia adelante”.

Implementación del *Backward Design* (...y más allá)

Como se puede ver en el cuadro 2, el primer paso de la planificación “de atrás hacia adelante” requiere (en términos de la enseñanza basada en tareas) que definamos la tarea final, inscripta en un género textual. A partir de allí, tendremos la oportunidad de definir, en relación con el nivel lingüístico y los conocimientos previos de nuestros estudiantes, los siguientes aspectos:

- las estrategias de comprensión y producción a desarrollar progresivamente en el transcurso de la secuencia, con el objetivo de que puedan realizar la tarea final en forma autónoma;
- los contenidos lingüísticos que requieren repaso y/o presentación en relación con los significados que constituirán la interacción en el aula;
- los contenidos temáticos y estratégicos que es necesario abordar para facilitar el desarrollo de la unidad. En este caso, la sensibilización hacia la propia y otras culturas ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de esta secuencia;
- las experiencias que pondremos a disposición de nuestros/as estudiantes para que protagonicen su propio aprendizaje y se apropien de la lengua adicional como vía de comunicación válida para el intercambio social.

Estos aspectos serán organizados en progresión de experiencias de creciente complejidad vinculadas con el desarrollo de la competencia comunicativa.



¿Qué tendremos en cuenta para diseñar la secuencia didáctica?

Una secuencia didáctica puede estructurarse siguiendo un formato narrativo, de inicio, desarrollo y cierre (GCBA, 2018), con una organización lógica interna de las tareas, que esté relacionada con abordaje sistemático y progresivo de los contenidos involucrados, y que demanden operaciones cognitivas en progresivo orden de profundidad. Las tareas estarán enmarcadas en los géneros textuales seleccionados, y podrán estar organizadas estratégicamente tal de ofrecer oportunidades para:

- procesar input que contenga los recursos lingüísticos involucrados en los significados a procesar;
- generar momentos de reflexión metalingüística sobre los usos de la lengua y su estructuración;
- entablar instancias de interacción en la lengua adicional que den lugar a negociación de significados;
- expresar ideas y opiniones en lengua adicional, a manera de comprobar hipótesis para la construcción de la interlengua;
- consolidar e integrar gradualmente los saberes propuestos a trabajar en la secuencia.

Retomemos el ejemplo de una secuencia didáctica basada en el tema “Costumbres y Tradiciones”.

Si el desempeño final es escribir una entrada en el blog personal y describir su celebración favorita de su país / su región y la de un compañero/a o amigo/a por red social, la actividad final podría imaginarse de la siguiente manera:

Our favourite celebrations

My favourite celebration is New Year's Eve, On December 31st. All my family (aunts, uncles, grandparents and cousins) get together at my grandparents' house. My mother and my aunts cook very tasty dishes: salads, roasted chicken and meat.

At twelve we make a toast and then we go outside, to the street or the garden, to see the fireworks. There is always a spectacular show in different parts of the city. My father and my brother love them but I don't enjoy the loud noise. My dog doesn't like them either! Then we listen to music and sing karaoke or dance. I love this celebration!



Día de los Muertos

My Mexican friend Juanito enjoys el Día de los Muertos. Mexican people celebrate the Dead people in their families, remembering them with happiness. Juanito likes this celebration because his mother cooks delicious meals. He decorates the house with special drawings and family objects. After the meal his father tells stories and anecdotes of their ancestors. He says it's a nice way of remembering the Dead.



En este ejemplo podemos identificar el género textual que los/las estudiantes producirán al finalizar la secuencia (blog), y los recursos lingüísticos involucrados en la producción del texto (vocabulario de celebraciones, expresar acciones rutinarias a través del presente simple 1ra y 3ra persona singular en afirmativo y negativo, conectores, marcadores de cohesión, entre otros).

Para reflexionar:

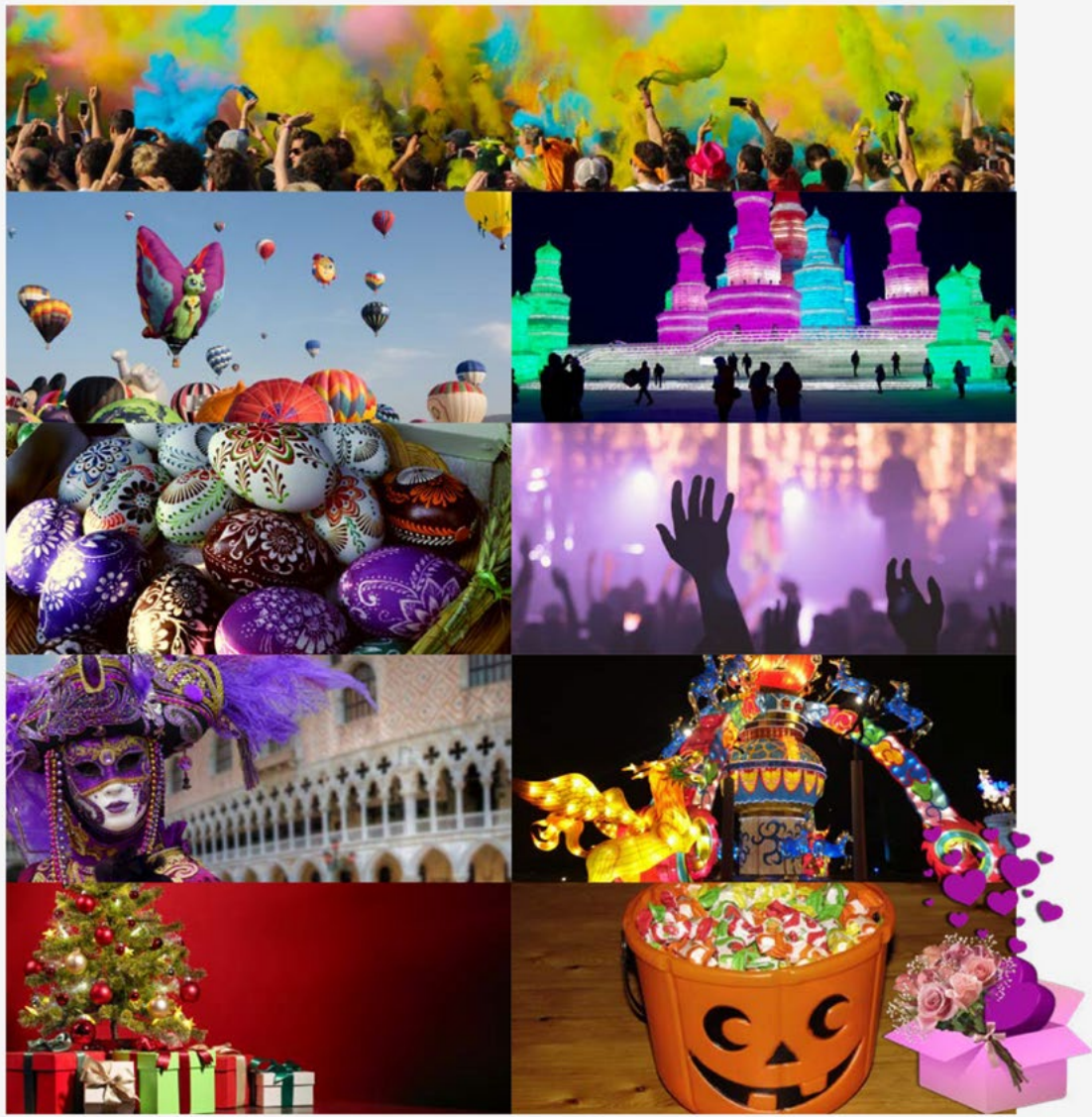
Conociendo el punto de partida de nuestros/as estudiantes, es decir los conocimientos previos que poseen y que podemos activar para partir de sus saberes consolidados y movernos con desafíos progresivos hacia lo que no saben:

- ¿Qué recursos lingüísticos debo recuperar y repasar, y cuales debo introducir?
- ¿Qué experiencias de comprensión puedo ofrecer a mis estudiantes para exponerlos a *input* relevante a la temática?
- ¿Qué instancias de reflexión metalingüística propongo tal que puedan formular hipótesis de uso y forma de las estructuras lingüísticas a aprender?
- ¿Cómo organizo la exploración de distintos tipos de celebraciones, para ampliar su mirada hacia otras culturas y formas de celebrar?

Inicio de la secuencia

Para comenzar podemos presentarles el siguiente material y preguntar acerca de objetos que reconocen, si saben a qué celebración hacen referencia y a que país o cultura pertenecen. Se puede realizar una lista o cuadro en el pizarrón, para recuperar saberes previos acerca de celebraciones, para qué son, qué acciones típicas suceden, y así comenzar a construir una red conceptual.

- a. Have a look at the pictures from the mural. What festivals/celebrations can you identify in the pictures? What countries, empires or civilizations do you associate with the origins of these festivities?



Desarrollo de la secuencia

Durante el avance de la secuencia propondremos tareas variadas, que sean adecuadas al nivel lingüístico de los/as estudiantes. Nos detendremos a analizar algunos ejemplos para distintos niveles de enseñanza.

Como posibles tareas de comprensión lectora, y con el propósito de proveer a los estudiantes de input en la lengua adicional a su nivel, veamos el siguiente ejemplo para 4to grado, del cuadernillo “Estudiar y Aprender en casa 4to grado, fascículo 4 (p 21).



1. In different parts of the world people hold festivals in their communities. Read about these popular festivals. En diferentes partes del mundo, las personas suelen festejar y conmemorar los acontecimientos que son importantes para su comunidad. Te proponemos leer sobre algunas celebraciones muy conocidas.

Carnival of Venice
It is in Italy.
It is usually in February or March.
During these celebrations, people wear costumes and masks.



Holi Festival
The festival of color is in India.
It is at the end of winter, in February or early March.
During these celebrations, people throw coloured powders and paint themselves.



Songkran Water Festival
It is in Thailand
It is celebrated between April 13th and 16th.
Participants throw buckets of water as in a water battle.



2. Read the information about the festivals in the world. Tick off the right column! There is one example! A partir de la información que leíste tildá a qué festival pertenecen las siguientes acciones.

	Carnival of Venice	Holi Festival	Songkran Water Festival
a. People wear beautiful costumes.	✓		
b. People paint themselves.			
c. People throw water in the streets.			
d. People wear masks.			
e. People throw coloured powders.			

Previamente a la realización esta tarea, pensemos de qué forma podemos introducir el tema, para contextualizarla y generar interés y propósito para hacerla. Como post-tarea, podemos realizar reflexión metalingüística sobre los significados, forma y uso del presente simple (3ra persona del plural) para la expresión de acciones rutinarias o con una frecuencia reiterada (en el contexto de las celebraciones).

Otro enfoque posible para este tema es abordar celebraciones típicas dentro de nuestro país. Las siguientes tareas están enmarcadas en un contexto de amistad entre tres estudiantes de distintas provincias. Este contexto de situación ofrece la posibilidad de hilar una narrativa que genere coherencia, continuidad y percepción de verosimilitud en las tareas que se proponen.

This is Sebastián. He lives in Buenos Aires. He meets his friends, Julieta and Juan. They live in other provinces in our country. They are talking about these celebrations in an on-line meeting. Este es Sebastián y vive en Buenos Aires. Se reunió a través de una plataforma digital con sus amigos, Julieta y Juan, que viven en otras provincias. Están conversando sobre las celebraciones y festividades de sus provincias.

3. Sebastián tells his friends about some celebrations in Buenos Aires in this on-line meeting. Sebastián les cuenta a sus amigos algunas cosas del lugar donde vive.



I live in Buenos Aires. The name of my neighbourhood is Colegiales, near Belgrano. There are many celebrations and festivals in my city. I love our Carnival. It is usually in February or first days in March. During these celebrations, there are parades in some streets. People wear costumes, especially children. In November, on a Saturday, we have the Museums Night. On that Saturday night, many museums open for free and people visit them all night long! I particularly like the parades during the Carnival celebrations and New Year's Day in China Town, in Belgrano neighbourhood.

I do not like going to museums much so the Museums Night is not my favourite.



4. Read Sebastián's opinion about festivals in Buenos Aires. Look at the pictures below and tick off the ones he mentions. Write the name of the festival underneath the pictures. Pay attention! There is an extra picture. Marcá con una tilde las fiestas que menciona Sebastián y escribí debajo su nombre. ¡Prestá atención! Hay una imagen de más.



a. b. c. d.



5. In this on-line meeting, Julieta and Juan tell Sebastián about the celebrations they have in Jujuy and Córdoba. En el encuentro virtual, Julieta y Juan le contaron a Sebastián acerca de algunas fiestas típicas del lugar en el que vive cada uno/a.

Julieta

I live in a city called San Salvador de Jujuy. It is in the north of Argentina. We celebrate Pachamama Day, on August 1st. Pachamama means 'Mother Earth'. On Pachamama Day people offer food and drink to the goddess of fertility, Pachamama. Families cook all night and they offer food to the land, to the Pachamama.

I love the Sunday parade: women in colourful costumes, the food, the music. It is so exciting. We also drink mate...



Juan

I live in Córdoba. In the summer, usually at the end of January, we go to the Cosquín Folk Music Festival. Cosquín is a small town, some 50 km from the city of Córdoba. There are music and dance shows. My mum and dad love singing and dancing. We enjoy that festival a lot!



6. Complete this chart. Use his friends' information about their celebrations. Completá el cuadro con la información sobre las celebraciones compartida por Sebastián, Juan y Julieta.

	Where?	What do people do during these festivals?	When?
a. Sebastián			
b. Julieta	Jujuy	People cook There are parades They offer food and drink to the land: Pachamama	August 1st.
c. Juan			

Para reflexionar:

La serie de textos que hemos leído están claramente relacionados al contexto y, como mencionamos, a la historia narrativa que sigue el hilo conductor propuesto. Sin embargo, será necesario enmarcar los textos propuestos en géneros textuales definidos.

¿Qué géneros textuales podrían cumplir ese rol?

¿Es factible transformar una de las tareas para la comprensión oral? ¿Cuál de ellas?

¿De qué manera? ¿Por qué?

Como post-tarea, retomemos la red conceptual de vocabulario que comenzamos a construir, para ampliarla e incorporar los nuevos ítems léxicos.

Es tiempo de generar oportunidades para que los/as estudiantes utilicen nuevos recursos lingüísticos en situaciones guiadas para expresar significados y probar sus hipótesis. Podemos pensar en un juego, por ejemplo, una trivia en la que respondan acerca de las celebraciones sobre las que leyeron hasta el momento. En este contexto, deberán producir oraciones completas relacionadas con las preguntas que el/la docente elabore, y de esta forma, en el mismo contexto temático y en una situación de producción guiada, los/as estudiantes pondrán en uso su interlengua.

Antes de realizar la tarea de expresión escrita guiada que sigue, pensemos en qué tareas podemos proponer a los/as estudiantes para que consoliden progresivamente en forma escrita los recursos lingüísticos que están procesando.



7. These are the photos Sebastián's friends sent him via WhatsApp. Write the descriptions under each photo. Juan y Julieta le enviaron a Sebastián estas fotos sobre las celebraciones por WhatsApp. Te proponemos colocar los epígrafes en las imágenes correspondientes.

**People eat and drink - There are music shows - People wear costumes -
There are parades - People cook special food**



a. b. c. d. e.

Sebastián tells his teacher about these festivals in an email. Help Sebastián complete his email about Juan and Julieta's festivals. Sebastián le escribe un correo electrónico a su maestra contándole acerca de las celebraciones en los lugares en los que viven Juan y Julieta. Te proponemos ayudarlo a completar el correo.

Hi Miss Dawson
Look! My friends are so cool. We are talking about festivals in our cities and this is what I wanted to tell you.
My friend Julieta 1) in Jujuy. They celebrate 2)
There are 3) and people 4)
Juan is from 5) He goes to 6)
festival with his mum and dad.
There are 7)
Bye!
Sebastián.

Una post-tarea interesante propuesta relacionada con vocabulario (que se encuentra en el cuadernillo de Lenguas adicionales. Inglés, serie Profundización NES, 1er año) es la siguiente:

- c. In pairs, have a look at the mural and make a list of the objects that you can see in the pictures related to festivals/celebrations. Examples: pumpkin, masks, costumes, etc.

Online dictionaries



You can use the following dictionaries to check some vocabulary: [Word Reference](#), [Wordnik](#), [Wiktionary](#) and [Merriam-Webster](#).

- d. Write the names of these celebrations and festivals below the correct pictures: Easter - Christmas - Halloween - Glastonbury - Chinese New Year - The Carnival of Venice - Saint Valentine's Day.

Digital resources



You can write the information for Activity 1 **a.**, **b.**, **c.**, and **d.** on this sheet of paper or fill in the [Google Drive Form](#) shared by your teacher. On this website [Conectar Igualdad en la Escuela Normal](#) you will find some guidelines to create Google Drive Forms.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____



5. _____ 6. _____ 7. _____



e. Read the following descriptions of festivals and celebrations and underline the *transparent* words that you can identify in the texts.

Vocabulary spot

A “transparent word” is a word that has a similar spelling, meaning and pronunciation in both languages, for example music, guitar, culture, etc. Can you think of other examples of transparent words in English?

f. Match the descriptions with the pictures from Activity 1 d.. Remember that you can also use the information from the previous exercises to understand the texts.

1. Couples celebrate this special occasion by giving gifts, buying heart-shaped boxes of chocolates or sending flowers and greeting cards.
2. Children wear creepy costumes of monsters, goblins, witches and wizards. Also, they knock on the doors of different neighbours to ask for some sweets.
3. People decorate trees with colourful lights and shiny bulbs and on December 24th they get together with their relatives or friends to have dinner.
4. People wear special masks made of glass, leather or porcelain. These masks are usually decorated with gems and natural feathers.
5. Children participate in chocolate egg hunts and the child who finds the most eggs is the winner and gets a prize.
6. During this celebration, people like watching dragon dances, setting off firecrackers and decorating lanterns of different shapes and colours.
7. This festival lasts five days and artists from different fields participate in various activities such as concerts, plays and dances.

a. Classify these activities into the categories of the table below: go to a concert - have dinner - brush my hair - wash my face - act in a play - do homework - make a birthday cake - go home - get up - blow candles - make my bed - have breakfast - go to school - wear a costume - have a shower - get/give presents - wear new clothes - have lunch - go to the cinema - read a speech - watch TV - go to bed - do craftwork - go to a restaurant - send a greeting card.

Activities we do every day	Activities we do on special occasions

Cierre de la secuencia

A medida que avanzamos en el desarrollo de la secuencia, iremos evaluando el progreso de los/as estudiantes en vista de la producción de su blog personal. La planificación no es absolutamente lineal, sino que, a medida que avanzamos hacia un objetivo definido, nos detenemos en distintas “postas” a lo largo del camino para reflexionar acerca de los aprendizajes de nuestros/as estudiantes con la finalidad de reorientar el camino trazado y modificar las estrategias planteadas, si es necesario.



Bibliografía

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.

Boccia, C., Farias, A., Hassan, S., Moreschi, E., Romero, M., y Salmaso, G. (2019). *Teaching and learning EFL through genres*. Mendoza, Argentina: UNCUIYO.

Council, O. E. (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. *Language Policy Programme, Education Policy Division. Education Department*.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). [*Modos de organizar las clases: las secuencias didácticas: documento N°2*](#). CABA: Ministerio de Educación.

Grimm, N., Meyer, M. y Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Narr Francke Attempto Verlag.

Surkamp, C., Vierbrock, B. (Eds.). (2018). *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart, Deutschland: Springer.

Richards, J. C., Rogers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Van Gorp, K. y Boggaert, N. (2010, 5 de mayo). “Developing language tasks for primary and secondary education”, en van den Branden, K. (ed.), *Task-Based Language Education*, Cambridge University Press.

Wiggins, G. y Mc Tighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Ascd, Alexandria: Pearson.



Vamos Buenos Aires