

Programa Nacional de Inglés

en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés



Fundamentos curriculares

Preescolar • Primaria • Secundaria

Fase de expansión



GOBIERNO
FEDERAL

SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
José Ángel Córdova Villalobos

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Francisco Ciscomani Frenier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Noemí García García

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS
Óscar Ponce Hernández

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO
Víctor Mario Gamiño Casillas

Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión fue elaborado por personal académico de la Coordinación Nacional de Inglés de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la asesoría, en la redacción de este documento, del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Vinculación Institucional de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México.

COORDINACIÓN GENERAL

Noemí García García

COORDINADOR DEL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Juan Manuel Martínez García

COLABORADORES

María del Rocío Vargas Ortega

Israel Urióstegui Figueroa

Alejandro Velázquez Elizalde

POR LA COORDINACIÓN NACIONAL DE INGLÉS

Dora Luz García Torres

Israel Saldaña Pacheco

Micaela Molina

COORDINACIÓN EDITORIAL

Gisela L. Galicia

CUIDADO DE EDICIÓN

Rubén Fischer

COORDINACIÓN DE DISEÑO

Marisol G. Martínez Fernández

CORRECCIÓN DE ESTILO

Rubén Fischer

DISEÑO

Lourdes Salas Alexander

Marisol G. Martínez Fernández

Víctor Castañeda

FORMACIÓN

Lourdes Salas Alexander

Marisol G. Martínez Fernández

PRIMERA EDICIÓN ELECTRÓNICA, 2011

SEGUNDA EDICIÓN ELECTRÓNICA, 2012

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011

Argentina 28, Centro, 06020

Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: 978-607-467-232-9

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

ÍNDICE

VERSIÓN EN ESPAÑOL

Presentación	8
Introducción	11
Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Observaciones generales	15
Propósitos	20
Fundamentación	24
Enfoque didáctico	26
Organización de los aprendizajes	35
Evaluación	38
Materiales didácticos	41
Bibliografía	42
Orientaciones didácticas	45

ENGLISH VERSION

Presentation	50
Introduction	53
National English Program in Basic Education. General observations	57
Purposes	62
Foundation	66
Language teaching approach	68
Content organization	76
Assessment	79
Educational materials	81
Bibliography	82
Teaching Guidelines	85

Programa Nacional de Inglés

en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés

Fundamentos curriculares

Preescolar • Primaria • Secundaria

Fase de expansión

En los materiales del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública empleará los términos: niño(s), adolescentes, alumno(s), educadora(s) y docente(s), haciendo referencia a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género.

PRESENTACIÓN

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

En este marco, y con base en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció como objetivo fundamental a alcanzar en el 2012: “elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.¹ Para conseguir este objetivo en la Educación Básica se dispone de una estrategia: “realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”,² con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

En el Prosedu también se establece que “los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de docentes, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos”.³ A su vez, la Unesco⁴ señaló que los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. En este contexto, la educación debe ayudar a los alumnos a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo.

Desde esta perspectiva, la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés al Plan de estudios y los programas de educación preescolar y primaria, así como de realizar los ajustes pertinentes en los programas de Segunda Lengua: Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua en los tres niveles de la Educación Básica y lograr que, al concluir su educación secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competen-

¹ SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación*, México, p. 11.

² *Ibidem*, p. 24.

³ *Ibidem.*, p. 11.

⁴ J. Delors et al. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/Ediciones Unesco, pp. 31 y ss.

cias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del Inglés, la SEP puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, o NEPBE: *National English Program in Basic Education*), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés.

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

CUADRO 1. ETAPAS DE PRUEBA Y FASES DE EXPANSIÓN DEL PNIEB				
ETAPA O FASE	CICLO ESCOLAR	2009-2010	2010-2011	2011-2012
	Primera etapa de prueba.	Ciclo 1 (3° de Preescolar, 1° y 2° de Primaria).		
	Fase de expansión para la generalización.		Primera fase de expansión del Ciclo 1 (3° de Preescolar, 1° y 2° de Primaria).	
	Segunda etapa de prueba.		Ciclo 2 (3° y 4° de Primaria).	
	Fase de expansión para la generalización.			Segunda fase de expansión del Ciclo 1. Primera fase de expansión de los ciclos 2 y 3.
	Tercera etapa de prueba.			Ciclo 4 (1°, 2° y 3° de Secundaria).

Con las etapas y fases antes mencionadas se obtendrá información de los apoyos que requieren los docentes para desarrollar las competencias y los aprendizajes esperados, además de las implicaciones que tiene la nueva propuesta curricular en la organización escolar. Así, será posible valorar de manera curricular y pedagógica los programas de estudio e incorporar los cambios necesarios antes de su generalización en los niveles de preescolar y primaria. Adicionalmente, con los resultados que se obtengan del seguimiento a esta experiencia se atenderá con mejores recursos la generalización de la reforma curricular en todas las escuelas primarias del país.

A partir de las reformas curriculares de Preescolar (2004), Secundaria (2006) y Primaria (2009) se establecieron los siguientes principios orientadores en el logro de la articulación curricular de la Educación Básica:

- a) El perfil de egreso de la Educación Básica expone el conjunto de rasgos que los alumnos deberán tener al egresar de la misma, a cuyo logro deben contribuir cada una de las asignaturas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.
- b) Las competencias para la vida que es necesario desarrollar en los tres niveles de la Educación Básica, con el fin de participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico, mejorando la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.
- c) Los aprendizajes esperados constituyen indicadores de logro de los posibles avances de los alumnos, expresan el nivel de desarrollo deseado de las competencias y señalan, de manera sintética, los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores que todos pueden alcanzar como resultado del estudio de uno o más bloques de contenidos en un programa de asignatura.

En consecuencia, como la incorporación de la asignatura Segunda Lengua: Inglés se inscribe en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, en el presente texto se hacen diversas referencias a los planteamientos curriculares que, a manera de antecedente, se realizaron en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Secretaría de Educación Pública



INTRODUCCIÓN

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

En ese sentido, el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* (PND), en su eje 3, “Igualdad de oportunidades”, señala como su objetivo 12: “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, e indica que la educación, “para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, y los idiomas”.¹ Asimismo, propone como una medida para reducir la disparidad en la calidad entre escuelas privadas y públicas, que las segundas brinden “la posibilidad de cursar materias extracurriculares relacionadas con el deporte, el arte, la cultura y los idiomas”.²

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

En el ámbito nacional se reconoce el esfuerzo que 21 entidades federativas han realizado al generar sus propias propuestas para la enseñanza del Inglés en primaria, pero el que éstas no sean nacionales provoca que su operación sea heterogénea en cuanto a cobertura, niveles de logro, contenidos que abordan y horas de clase, lo que en algunos casos rompe la continuidad de dichas propuestas en el siguiente nivel educativo. Esta situación genera la necesidad de diseñar, a partir de la normatividad vigente, programas de estudio para la enseñanza del Inglés en los primeros grados de la Educación Básica y de crear las condiciones para operarlos con equidad y calidad en todas las escuelas del país.

¹ Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, p. 190.

² *Ibidem*, p. 178.

Con el fin de dar respuesta a dicha necesidad, y a partir de lo que establecen el PND y el Prosedu, el Mapa curricular de la Educación Básica 2011 abre dos espacios para la enseñanza del Inglés: en la educación preescolar y primaria. En tanto que el Inglés es parte del campo de formación Lenguaje y comunicación, se incorpora con la denominación Segunda Lengua: Inglés, asegurando así la concordancia con la asignatura de Español y su articulación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, y como se observa en el mapa curricular, la asignatura Segunda Lengua: Inglés ocupa por primera vez en su historia un espacio en el currículo de Educación Básica.

El hecho de que la Reforma de Educación Primaria –que entró en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010– contemple la enseñanza del Inglés representa un avance; sin embargo, la posibilidad de realizar dicha enseñanza se ve limitada por diversas condiciones, en particular la escasez de docentes formados para este fin.

Por lo tanto, conviene aclarar que las etapas de prueba y la fase de expansión de los programas de estudio Segunda Lengua: Inglés para Educación Básica siguen un esquema diferente al del resto de las asignaturas, entre otras razones porque se caracterizan por tener dos rasgos:

1. Se integran por ciclos y no por grados escolares, para garantizar continuidad y articulación entre los distintos grados y entre los diferentes niveles de la Educación Básica. Así, los programas de estudio del Ciclo 1 abarcan 3° de Preescolar y 1° y 2° de Primaria; los del Ciclo 2, 3° y 4° de Primaria; los del Ciclo 3, 5° y 6° de Primaria; mientras que los del Ciclo 4 incluyen 1°, 2° y 3° de Secundaria.
2. Son abiertos y flexibles, en tanto que presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano, porque:
 - Los contenidos seleccionados son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales: *prácticas sociales del lenguaje* y *competencias específicas con el lenguaje*, lo que posibilita darles un tratamiento diferenciado en función del progreso de los alumnos en su aprendizaje y de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos, con lo que se garantiza la relación entre los contenidos y su lectura transversal.

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

Todo proyecto de enseñanza conlleva una intencionalidad que fija sus resultados en una aplicación futura y que por ello es imprescindible. Se educa con una finalidad que no es inmediata, sino que tiene el propósito de que aquello que ahora se enseña y se aprende en un contexto escolar pueda ser utilizado en su día en la realidad, en el momento en que estos conocimientos, habilidades o actitudes aprendidas se hagan necesarias y, por tanto, nunca serán empleadas como fueron enseñadas en el aula [...]. Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de una disciplina académica, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades “reales”.³

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
		Desarrollo físico y salud					Geografía ³			Tecnología I, II y III			
							Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal		
					Educación Física ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Tutoría				
			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III				
			Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

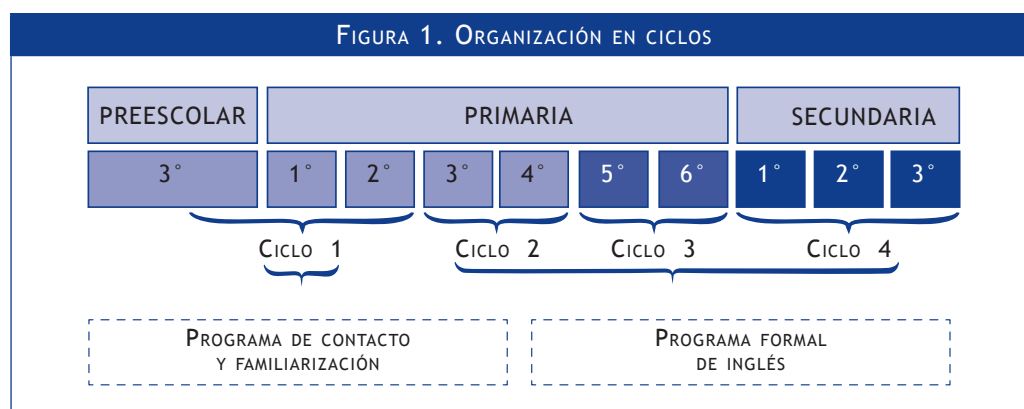
³ En *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008, p. 124.

A partir de estas consideraciones, y de las etapas de prueba y las fases de expansión de los lineamientos curriculares, se contará progresivamente con suficientes docentes y las condiciones que requieren para la adecuada impartición de la asignatura Segunda Lengua: Inglés en los niveles previos a la secundaria.



PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA. OBSERVACIONES GENERALES

Como se puede observar en la figura 1, el PNIEB considera dos grandes etapas: una destinada al contacto y a la familiarización (Ciclo 1), cuyo propósito central es sensibilizar a los alumnos en relación con el inglés, al involucrarlos en *prácticas sociales del lenguaje* y *competencias específicas* cuidadosamente planeadas y que constituyen la base de aprendizajes posteriores; la otra se dirige a la enseñanza formativa del inglés (Ciclos 2, 3 y 4), donde los alumnos adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en competencias específicas definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje.



Para determinar el alcance y la amplitud de los programas de estudio se consideró el tiempo disponible en cada ciclo, así como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, conocido por sus siglas en inglés como CEFR)¹ desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa (ALTE, por sus siglas en inglés).²

¹ Common European Framework of Reference.

² Association of Language Testers in Europe.

CUADRO 2. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA DEL MCER*

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

Fuente: Escala global, adaptado de Consejo de Europa (2002:24).

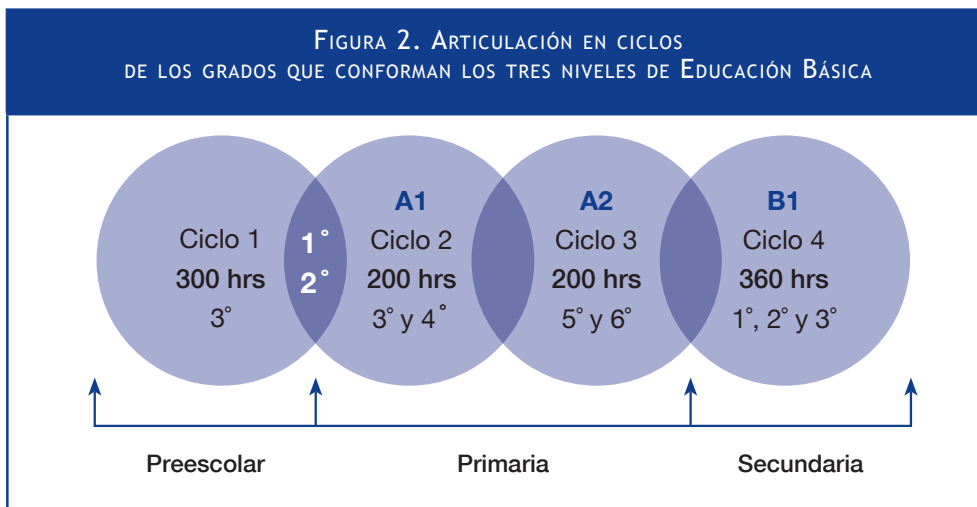
El MCER describe y establece niveles de referencia comunes para 18 lenguas, entre las que se encuentra el inglés; en el cuadro 2 se muestran los seis niveles y descriptores.

Con base en el marco de referencia, la SEP desarrolló un conjunto de estándares nacionales para lenguas extranjeras y produjo la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) con el propósito de mostrar las equivalencias entre ambos grupos. Los estándares de la Cenni, que

se observan en el cuadro 3, sirven para establecer los niveles mínimos que los alumnos deben alcanzar después de completar cada ciclo del PNIEB.

CUADRO 3. ESTÁNDARES INTERNACIONALES Y NACIONALES					
MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER). ESTÁNDARES INTERNACIONALES			CERTIFICACIÓN NACIONAL DE NIVEL DE IDIOMA (CENNI). ESTÁNDARES NACIONALES Y NÚMERO APROXIMADO DE HORAS PARA ALCANZARLOS		
NIVELES		-		+	HORAS
C2	→	17	18	19	1251-1300
C1	→	14	15	16	851-900
B2	→	11	12	13	651-700
B1	→	8	9	10	451-500
A2	→	5	6	7	321-350
A1	→	2	3	4	161-200
					Ed Básica

Sin embargo, tanto en el MCER como en la Cenni el número de horas sugerido para cada nivel se calcula para una población adulta, razón por la que el PNIEB sólo los utiliza como parámetros para fijar los contenidos de cada ciclo y establecer las distintas escalas de tiempo que se requieren para alcanzar cada nivel de logro. Como se muestra en la figura 2, a diferencia del resto de las asignaturas que conforman el Mapa curricular de la Educación Básica 2011, la asignatura Segunda lengua: Inglés se estructura en cuatro ciclos que articulan los niveles de Educación Básica, pero al primero y al último se les destina un mayor número de horas.



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

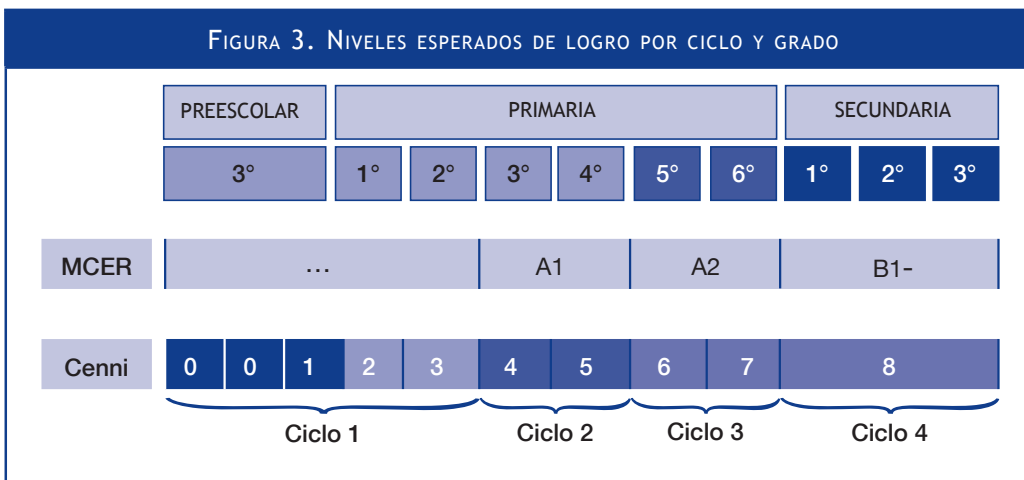
Por otro lado, como se observa en el cuadro 4, la cantidad de sesiones semanales y su duración varía según la ubicación de los grados escolares en los ciclos que conforman el programa.

CUADRO 4. TIEMPO Y NÚMERO DE SESIONES POR SEMANA DESTINADOS A LA ASIGNATURA DE INGLÉS	
Ciclos 1 a 3	Ciclo 4
Preescolar y Primaria	Secundaria
Tres sesiones de 50 minutos	Tres sesiones de 40 a 45 minutos

Respecto al número de horas para la enseñanza del Inglés, el PNIEB cuenta con un total de 1 060 que corresponde a la suma de horas destinadas a la asignatura en cada grado escolar (200 días, 40 semanas) que, como se observa en la figura 2, se distribuyen a lo largo de los ciclos de tal manera que, además de ser acumulativas, resultan necesarias para alcanzar los perfiles (-/+ correspondientes a los niveles de logro en cada uno.

En este sentido, las 300 horas designadas para trabajar con los programas de estudio del Ciclo 1 buscan alcanzar el nivel de logro A1 correspondiente al Ciclo 2; a su vez, las 500 horas que suman los ciclos 1 y 2 son las que se requieren para alcanzar el nivel A2 del Ciclo 3 (200 horas); por su parte, las 700 horas a las que asciende la suma de los ciclos 1, 2 y 3 anteriores, más las 360 horas del ciclo 4, son las que permiten lograr el nivel B1 del Ciclo 4 (1 060 horas).

De acuerdo con esta distribución, se espera que los alumnos alcancen por lo menos el nivel 3 de la Cenni al terminar el Ciclo 1; el nivel 5 hacia el final del Ciclo 2; el nivel 7 al término del Ciclo 3, y el nivel 8 cuando concluyan el Ciclo 4, según se indica en la figura 3.



En dicha figura también se muestra cómo los ciclos del PNIEB se equiparan a los niveles que se requieren para lograr la competencia en inglés que demandan los parámetros internacionales, aunque ésta no sólo depende del tiempo de exposición del alumno al idioma sino también de otras condiciones, como su competencia en lengua materna, el nivel de inglés de los docentes y el acceso a materiales impresos y multimedia en esta lengua (audios, videos, discos compactos, etcétera).

Por esta razón, y como una de las condiciones que se requieren para el aprendizaje de una lengua no nativa es la exposición constante a ella, resulta esencial que los docentes tengan un dominio sólido, de manera que cuenten con los niveles de conocimiento y las habilidades deseables para lograr los propósitos planteados en los diferentes ciclos y, en consecuencia, garantizar el nivel de dominio que se espera alcancen los alumnos al término de cada uno.

PROPÓSITOS

Propósito general de la enseñanza del Inglés en la Educación Básica

El propósito de la enseñanza del Inglés para la Educación Básica es que los 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*. En otras palabras, a partir de competencias que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria–, los alumnos serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas.

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

La competencia en inglés va más allá de la simple ejercitación, la exposición a esta lengua y el paso del tiempo, ya que requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales, y en la lectura y escritura de textos.

La escuela –que tiene mayor responsabilidad con los alumnos que provienen de comunidades menos escolarizadas y escaso o nulo contacto con el inglés– debe proporcionar las condiciones necesarias para que los alumnos participen en dichas experiencias, alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual y sean capaces de transferir lo que aprendieron a situaciones de comunicación extraescolares.

Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 1

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 1 de Educación Básica (3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria) es que los alumnos se sensibilicen ante la existencia de una lengua distinta de la materna y se familiaricen con ella al desarrollar *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje* rutinarias y conocidas, mediante la interacción entre ellos y textos orales y escritos de diversos ambientes sociales.

Por lo tanto, para este ciclo se espera que los alumnos:

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

Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 2

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 2 de Educación Básica (3° y 4° de Primaria) es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para comprender y utilizar el inglés, con el fin de que reconozcan, entiendan y empleen expresiones ampliamente utilizadas a través del desarrollo de *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje*, vinculadas con la producción e interpretación de textos orales y escritos, relacionados con los ambientes Familiar y comunitario, Académico y de formación, y Literario y lúdico. Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

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

Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 3

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 3 de Educación Básica (5° y 6° de Primaria) es que los alumnos desarrollen *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje* que les permitan, mediante la interacción con textos orales y escritos, comprender y usar el inglés para desarrollar tareas comunicativas simples y cotidianas sobre temas conocidos o habituales relacionados con los ambientes Familiar y comunitario, Académico y de formación, o el Literario y lúdico. Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

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

Propósito de la enseñanza del Inglés para el Ciclo 4

El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 4 de Educación Básica (1°, 2° y 3° de Secundaria) es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen *competencias específicas*, propias de *prácticas sociales del lenguaje*, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas. Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

- Obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del mundo.
- Comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales.

- Produzcan textos breves y convencionales que respondan a propósitos personales, creativos, sociales y académicos.
- Adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.
- Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla lengua inglesa.
- Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
- Usen registros apropiados para una variedad de situaciones comunicativas.
- Conozcan recursos lingüísticos para entender la relación de las partes de un enunciado o texto.
- Editen sus propios escritos o los de sus compañeros.
- Utilicen convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.
- Intervengan en actos comunicativos formales.
- Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo se rompe y utilicen recursos estratégicos para restablecerla cuando lo requieran.

Definición de lenguaje

El PNIEB comparte la definición de lenguaje que la SEP expresa en el *Programa de Educación Preescolar 2004*; en *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, y en *Educación Básica. Primaria Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*:

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

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios de los escritos. De manera semejante, una conversación requiere de entonación, intensidad, ritmo, velocidad y pausas para modular el significado de los enunciados.³

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

- Comunicar y pensar las ideas y los sentimientos.
- Establecer y mantener relaciones con las personas.
- Acceder a la información.
- Construir conocimientos.
- Organizar el pensamiento.

³ SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México, p. 9.

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

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

Prácticas sociales del lenguaje

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

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, en la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar.⁴

Sin embargo, dada la condición del inglés como lengua no nativa y los cambios que representa su incorporación a un programa nacional, para la definición de los contenidos de la asignatura Segunda Lengua: Inglés, además de las prácticas sociales del lenguaje, se establece un conjunto de *competencias específicas*, que se conciben como configuraciones complejas y articuladas de *haceres con el lenguaje*, *saberes sobre 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.

Así, en estas competencias se involucran tres tipos de componentes de distinta naturaleza que definen los contenidos programáticos y a continuación se describen.

“Saber hacer” con el lenguaje

Este tipo de contenido corresponde a las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, resultan necesarias para alcanzar la finalidad comunicativa que conlleva la participación en

⁴ *Ibidem*, p. 11.

competencias específicas con el lenguaje, entre otras razones porque es “dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros; a interpretar y producir textos [orales y escritos]; a reflexionar sobre ellos; a identificar problemas y solucionarlos; a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos”.⁵

Por lo tanto, el tratamiento didáctico de este tipo de contenidos demanda al docente tener una planeación que garantice que los alumnos “aprendan haciendo”; es decir, que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos.

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

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

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

En el caso de la enseñanza de una lengua no nativa, este tratamiento didáctico resulta fundamental, porque son las funciones del lenguaje las que garantizan el sentido que se espera tengan en la vida social de los alumnos. En consecuencia, es necesario desarrollar modalidades de organización del trabajo didáctico que consideren los lineamientos que se presentan en el siguiente recuadro.

⁵ *Ibid.*, p.12.

LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL TRABAJO DIDÁCTICO

Planear *situaciones comunicativas* que:

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

Garantizar el desarrollo de *actividades habituales* que:

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

Cabe destacar que las actividades habituales no son prescriptivas, por lo que su incorporación al trabajo en el aula dependerá de los intereses y las necesidades de los alumnos y del docente. Sin embargo, dado que representan la oportunidad de que los alumnos cuenten con un tiempo para decidir voluntariamente qué hacer con el lenguaje (leer un cuento, escuchar una canción, practicar la escritura, reflexionar sobre un tema lingüístico, etc.), sí se sugiere contemplar un tiempo determinado a lo largo del año escolar para este propósito; por ejemplo, una sesión al mes.

“Saber” sobre el lenguaje

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

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

Por otra parte, habrá ocasiones en que se requerirá formular de manera explícita el conocimiento del sistema lingüístico y los recursos de los textos orales y escritos. Son las propias necesidades y dificultades de los alumnos las que llevarán al docente a determinar el tratamiento didáctico específico que debe dar a qué contenidos del “saber” y con qué grado de profundidad, para permitirles avanzar y tener éxito en las tareas planeadas para cada etapa del proceso. En este sentido, no se espera que dichos contenidos se aborden en su totalidad, tampoco que se traten de la misma manera ni con el mismo nivel de profundidad. Por ello, sólo se dan indicaciones específicas o ejemplos cuando son indispensables para trabajar con los contenidos; es decir, se busca que los alumnos aprendan, desarrollen, amplíen y consoliden aquellos conocimientos del inglés que les resultan necesarios para participar de manera competente en las prácticas sociales del lenguaje.

Los saberes sobre el lenguaje que aparecen a lo largo de los ciclos de los que se compone el PNIEB tienen como finalidad:

- Reflexionar sobre las características de diferentes tipos de texto, que incluyen tanto los propósitos comunicativos que persiguen como los recursos gráficos y editoriales de los que hacen uso.
- Reflexionar sobre el inglés y su estructura, de manera que los alumnos puedan comprender el contenido de los textos orales y escritos que consultan, y construir eficientemente los propios.
- Dotar a los alumnos de las bases necesarias para que tomen conciencia de las diferencias entre su lengua materna y la lengua inglesa, en aras de lograr una comunicación competente.
- Proporcionar a los alumnos una herramienta para reconocer la organización de los textos con los que interactúan. Cabe señalar que algunos de los aspectos enlistados implican el uso que tienen en los distintos ambientes de aprendizaje, y se repiten en varias prácticas, puesto que el cambio de contexto condiciona su forma y/o significado.
- Reflexionar sobre los elementos constitutivos del sistema lingüístico, así como su funcionamiento y la manera como se relacionan en función de los conocimientos de su lengua materna.
- Proporcionar al estudiante el conocimiento que se requiere para resolver dudas respecto a las normas elementales de correspondencia entre oralidad y escritura, así como a las convenciones ortográficas cuyo conocimiento posibilitará un mejor desempeño en la producción de textos. Deberá tenerse presente que a diferencia del resto, en el Ciclo 1 la atención se centra en la comprensión de los intercambios en lengua inglesa, por lo que la ortografía no es el foco de atención.

Los contenidos del “saber” cumplen con las dos funciones básicas del lenguaje: ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento. A su vez, los temas y aspectos de

reflexión sobre el lenguaje se abordan en y desde textos orales y escritos situados en distintos ambientes sociales:

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

Asimismo, es necesario reconocer que comprender y producir textos orales y escritos en contextos reales de comunicación involucra –además de los “saberes” propiamente lingüísticos– una serie de habilidades y estrategias que, aunque están dentro del campo del uso pragmático del lenguaje, son de orden cognitivo en tanto que implican; por ejemplo, generar ideas, seleccionar información, hacer esquemas, etc.; dicho reconocimiento conlleva asumir que según sea la situación comunicativa, no obstante el lenguaje se usa intencionalmente, éste se regula por las habilidades y estrategias cognitivas que se ponen en práctica.

“Saber ser” con el lenguaje

Estos contenidos se refieren a los aspectos relacionados con el papel de la educación intercultural en general y la diversidad del lenguaje en particular, así como a las múltiples funciones que cumple, además de las actitudes y los valores implicados en la interacción oral y escrita. Tienen como fin, por un lado, incrementar las oportunidades de los alumnos para compartir sus conocimientos y experiencias con el inglés a través de la socialización, dentro y fuera de la escuela, de los diversos productos obtenidos durante el trabajo por tareas y, por otro lado, busca que aprecien la importancia de promover un ambiente de comunicación armónica, eficaz, tolerante e inclusiva.

Por su naturaleza, los contenidos del “ser con el lenguaje” se abordan de manera transversal en todo el PNIEB, así que su presencia es permanente, porque se trata de que los alumnos tomen conciencia de la propia cultura y la de otros países, aprendan a actuar con el lenguaje en diferentes ámbitos de la vida social y valoren las consecuencias de dicho actuar. Por esta razón, al igual que al resto de los contenidos, se les destina un lugar específico; sin embargo, dada su naturaleza transversal, su tratamiento no debe limitarse a un momento en particular sino, por el contrario, estarán presentes de manera constante.

En conclusión, lejos de reducir los contenidos programáticos a la enseñanza desarticulada y descontextualizada de habilidades, conocimientos y valores propios de la lengua inglesa, se espera que la forma de aproximarse a ésta sea la misma que en las otras dos asignaturas, también de lengua: una enseñanza que preserve las funciones y los usos que tiene el lenguaje en la

vida social, sobre todo porque el problema no radica en cuándo empezar la enseñanza de una lengua no nativa (sea antes o después de la alfabetización en lengua materna), sino en para qué, qué y cómo enseñarla y aprenderla.

Por ende, el contacto con prácticas sociales del lenguaje y las competencias específicas que se desprenden de las primeras, puede y conviene que se produzca desde los grados iniciales (3° de Preescolar, y 1° y 2° de Primaria) de la Educación Básica, ya que la presencia, el contacto y la familiarización con dichas prácticas y actividades sienta las bases para, entre otros aspectos, garantizar:

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

Por último, conviene resaltar que una de las condiciones para que se aprenda una lengua es que se comprenda la situación en que se usa. Por esta razón, resulta fundamental que el aprendizaje del inglés se centre en la organización de situaciones de comunicación cercanas a la experiencia y los intereses de los alumnos. Tampoco se espera que adquieran el mismo dominio que un hablante nativo del inglés, pero sí se prescriben las acciones necesarias para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados establecidos en los diferentes ciclos del PNIEB.

Ambientes sociales de aprendizaje

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

Los ambientes sociales de aprendizaje establecidos en el PNIEB buscan preservar las funciones sociales de las competencias específicas con el lenguaje y la posibilidad de que el alumno les atribuya un sentido personal y participe de manera activa en actos de lectura, escritura e intercambios orales.

Los ambientes sociales contribuyen a generar las condiciones para el aprendizaje de una lengua, en este caso el inglés, porque implican el desarrollo de actividades colectivas que favorecen el intercambio entre iguales a partir de la participación de lo que cada uno sabe hacer y

necesita aprender para superar con éxito el desafío de comunicarse en inglés con un propósito social específico.

Las prácticas del lenguaje como actividades colectivas situadas en ambientes sociales de aprendizaje posibilitarán que los alumnos las vayan interiorizando de manera que, gradualmente, estén en condiciones de ser ellos mismos quienes asuman las tareas de autorregulación y las estrategias para resolver las dificultades que enfrenten.

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

Incorporar una lengua no nativa, como el inglés, al currículo nacional supone –de acuerdo con uno de los objetivos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*– destacar la relación entre las lenguas, de manera que ambas se enriquezcan.

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.⁶

Desde esta perspectiva, se asume que no existen variedades lingüísticas mejores que otras; por lo tanto, más que una correcta o incorrecta manera de hablar inglés existen usos adecuados o inadecuados para la situación donde se produce la comunicación, hecho que supone establecer ámbitos de uso y, en el caso del inglés, crear intencionalmente ambientes sociales en el aula en los que se promuevan situaciones comunicativas particulares. Realizar esta actividad resulta fundamental para el logro de los propósitos de los cuatro ciclos del PNIEB y, en particular, para el Ciclo 1, donde las referencias a los elementos de la situación comunicativa, como el lenguaje no verbal, el registro que se usa, el sentido que se le atribuye a las palabras, las actitudes de los participantes, las manifestaciones afectivas y todos aquellos aspectos involucrados en la interacción comunicativa, son tan importantes como el reconocimiento de los elementos que constituyen a las palabras y los enunciados, sólo por mencionar algunos de ellos.

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

⁶ Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Instituto Cervantes (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación Internacional/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya, p. 4.

- El uso lingüístico y sus características.
- La competencia lingüística que tienen los alumnos (pronunciación, entonación, acento, estructura sintáctica y semántica, etcétera).
- El tipo de errores que se comenten (sistemáticos o casuales).
- Las actitudes tomadas en una interacción comunicativa.
- Los valores que los alumnos le dan a los acontecimientos y a las personas.

Ambiente de aprendizaje Familiar y comunitario

En este ambiente se pretende que el alumno se aproxime al inglés a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares, favoreciendo su aumento de autoestima y la confianza en su propia capacidad de aprender. De esta manera, se establecen las bases y condiciones necesarias para, mediante el “hacer”, movilizar los “saberes” y “valores”, se construyan y generen significados en situaciones de comunicación, oral y escrita, reales o aproximadas a lo real, dentro de un espacio conocido.

Ambiente de aprendizaje Académico y de formación

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

Por lo tanto, se pondera el aprendizaje de aquellas estrategias que posibilitan al alumno regular sus procesos de comprensión (escuchar/leer) y producción (hablar/escribir) de significados y resolver los problemas que se presenten para cumplir con las metas propuestas. Se busca que aprendan a participar en prácticas sociales del lenguaje que involucran conocimientos propios de diferentes áreas del conocimiento.

Ambiente de aprendizaje Literario y lúdico

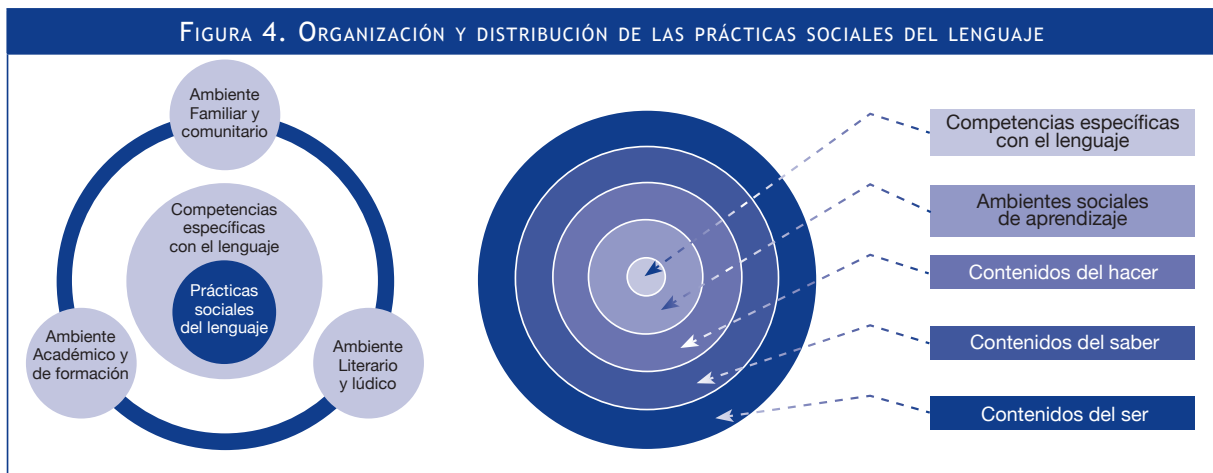
Este ambiente centra su atención en el acercamiento a la literatura a través de la participación en la lectura, la escritura e intercambios orales, con la finalidad de movilizar las experiencias y el conocimiento de los alumnos para que compartan y contrasten sus interpretaciones y opiniones. De esta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

A diferencia de los dos ambientes sociales de aprendizaje anteriores, con éste se “busca fomentar una actitud más libre y creativa, invitar a los alumnos a que valoren y se adentren en otras culturas, crucen las fronteras de su entorno inmediato, descubran el poder creador de la palabra y experimenten el goce estético que la variedad de las formas y la ficción literaria pueden producir”.⁷ Además, los alumnos tienen la oportunidad de jugar con las palabras (de manera oral y escrita), a través del uso de textos literarios propios o de otros, que sean de interés para el docente y ellos mismos.

⁷ SEP (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*, México, p. 17.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

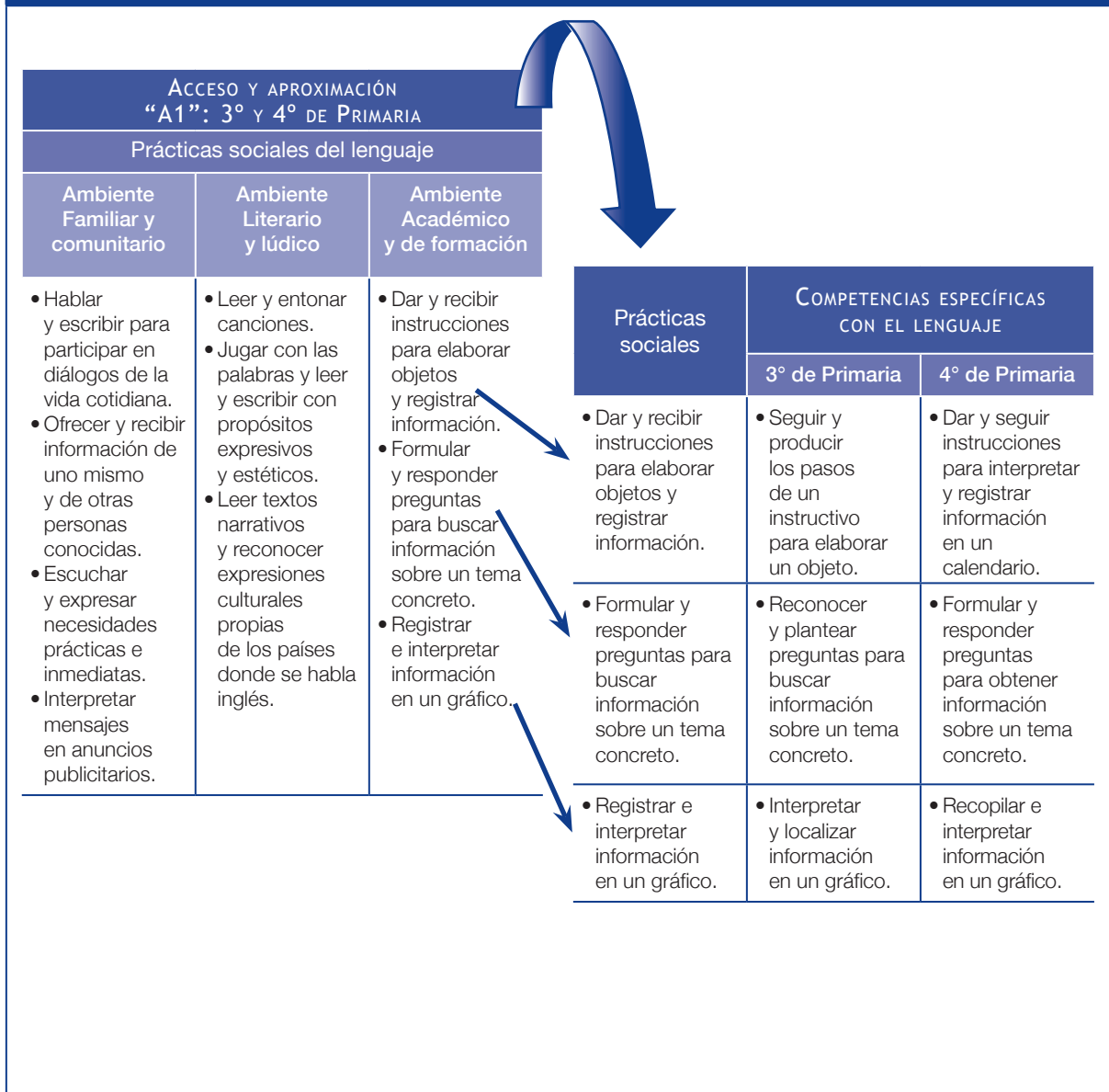
Como se explicó en el enfoque didáctico, las prácticas sociales del lenguaje constituyen los referentes centrales en la definición de contenidos. De ellas se derivan competencias específicas que se distribuyen en tres grandes ambientes sociales de aprendizaje, donde la relación entre los individuos y los textos (orales y escritos) adquiere un matiz diferente, y las actividades con el lenguaje cumplen con propósitos sociales y comunicativos distintos que dan sentido y significado a los tres tipos de contenidos curriculares (hacer con el lenguaje, saber sobre el lenguaje y ser con el lenguaje), como se muestra en la figura 4.



Como se muestra en la figura 5, los componentes que organizan y gradúan los contenidos curriculares de la asignatura son:

- Las prácticas sociales del lenguaje, que articulan los grados escolares que conforman a cada ciclo.
- Las competencias específicas, que permiten definir los contenidos curriculares propios para cada grado escolar dentro de los ciclos.

FIGURA 5. COMPONENTES DE ARTICULACIÓN Y GRADACIÓN DE LOS CONTENIDOS



De esta manera, cada ciclo se compone de 10 prácticas sociales del lenguaje que se distribuyen a lo largo de los cinco bloques, que a su vez corresponden a los cinco bimestres del año escolar. En el cuadro 5 se puede observar que los bloques se componen de una práctica social del lenguaje y una competencia específica por cada ambiente social de aprendizaje, de la que se desprenden los contenidos curriculares y las acciones para elaborar un producto.

CUADRO 5. COMPONENTES DEL BLOQUE EJEMPLO

Bloque II

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: SEGUIR LOS PASOS DE UN INSTRUCTIVO PARA OBTENER UN PRODUCTO		
AMBIENTE: ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN		
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Seguir instrucciones para realizar un experimento sencillo vinculado con ciencias		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	PRODUCTO
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia instrucciones de una lista de materiales. • Ordena palabras para formar preguntas. • Interpreta y sigue instrucciones. • Identifica el orden de instrucciones en una secuencia. 	<p>HACER CON EL LENGUAJE</p> <p><i>Explorar experimentos sencillos ilustrados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar partes del texto y su distribución. • Diferenciar instrucciones de lista de materiales. • Reconocer componentes textuales y gráficos. <p><i>Participar en la lectura en voz alta de experimentos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Predecir contenido a partir de conocimientos previos, título e ilustraciones. • Distinguir preguntas sobre un experimento. • Identificar palabras que componen preguntas. • Ordenar palabras para formar preguntas. • Seleccionar opciones para responder preguntas. • Practicar la pronunciación con preguntas y respuestas sobre el experimento. • Identificar y seguir instrucciones para realizar un experimento. <p><i>Participar en la escritura de experimentos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar nombres de materiales. • Reescribir nombres de materiales. • Completar instrucciones con una o más palabras. • Comparar semejanzas y diferencias en instrucciones. • Identificar orden de instrucciones en una secuencia. <p>SABER SOBRE EL LENGUAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósito y tema. • Componentes textuales y gráficos. • Composición de palabras y enunciados. • Repertorio de palabras necesarias para esta práctica social del lenguaje. • Mayúsculas y minúsculas. • Puntuación. <p>SER CON EL LENGUAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar la lengua para compartir información. • Mostrar confianza al usar el inglés. • Demostrar interés por el destinatario. 	<p>SECUENCIA ILUSTRADA DE UN EXPERIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegir un experimento sencillo (por ejemplo, sembrar una semilla). - Hacer o recortar tarjetas a manera de fichas. - Escribir en las fichas la lista de materiales necesarios para realizar el experimento. - Reunir o conseguir los materiales e iniciar el experimento con supervisión del docente. - Observar los distintos momentos del experimento. - Completar enunciados (previamente escritos por el docente) que describan los distintos momentos del experimento. - Revisar que la escritura de enunciados y materiales esté completa y sea legible. - Exhibir la secuencia ilustrada del experimento dentro o fuera del aula.

EVALUACIÓN

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

Por lo tanto, la evaluación no debe definirse ni partir sólo de los niveles de logro establecidos para los ciclos sino, sobre todo, con base en los propósitos de enseñanza, las competencias específicas y actividades sociales y comunicativas del inglés, y los contenidos programáticos.

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

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

Por esta razón es necesario que la evaluación tome en cuenta:

- El desempeño de los alumnos durante el desarrollo de las tareas o actividades programadas.
- El avance que logran en relación con su propio punto de partida y los productos derivados de las competencias específicas situadas en los distintos ambientes sociales.

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

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

- a) **La autoevaluación y la evaluación entre pares** (coevaluación), que consisten en que los alumnos valoren su propio desempeño y el de sus compañeros a partir de criterios previa y claramente acordados.
- b) **Los portafolios** (carpeta o expediente), que corresponden a un proceso de recolección de evidencias de aprendizaje. el docente y los alumnos integran en un expediente o una carpeta los productos derivados de diversas tareas desarrolladas a lo largo de un periodo determinado. Para un adecuado uso del portafolio es necesario que se comparta el control y la responsabilidad de lo que se incorpora; es decir, que correspondan tanto al docente como a los alumnos.

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

La evaluación de la enseñanza

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

- a) Pueden recibir retroalimentación por parte de sus alumnos, de manera más o menos estructurada, desde la observación directa de sus reacciones y su rendimiento, la entrevista y los cuestionarios formales aplicados a distintos actores de la comunidad escolar (como padres de familia u otros docentes) hasta las pláticas informales.
- b) Pueden obtener información a partir de la reflexión personal sobre su práctica, de preferencia de manera estructurada, con el fin de enfocarse en áreas específicas, como grabar una sesión, anotar los detalles de una clase o registrar el trabajo realizado a manera de diario.

- c) Pueden recibir retroalimentación de otros docentes que tengan disposición para observar algunas sesiones de manera respetuosa y honesta. Una acción importante en este proceso es establecer acuerdos sobre los aspectos que requieren atención, antes de que la observación se lleve a cabo, además de tener un claro objetivo de la misma.

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

MATERIALES DIDÁCTICOS

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

En tanto que las prácticas y actividades sociales de y con el lenguaje constituyen los referentes centrales del PNIEB, se espera que los textos y materiales utilizados sean auténticos; por ejemplo, etiquetas comerciales, cartas, diálogos, indicaciones, rimas, etc.; sin embargo, también es cierto que algunos docentes no siempre tienen acceso a este tipo de materiales o textos en inglés, por lo que es fundamental que, en particular los textos orales y escritos diseñados con propósitos didácticos, reflejen las características de los que se utilizan de la vida real; es decir, que tengan un propósito social y comunicativo claro, estén contextualizados y respondan a modelos de lenguaje auténticos.

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE

- Airassian, P. (2000), *Assessment in the Classroom. A concise Approach*, Boston, McGrawHill.
- Arnaud, L. y A. Zabala (2008), *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2002), *La cocina de la escritura*, México, SEP/Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cots, J. M., L. Armengol et al. (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Graó.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- 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.
- Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (1999), *English. The National Curriculum for England. Key Stages 1-4*, Londres.
- Education Department of Western Australia (1997), *First Steps series*, Melbourne, Longman.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa (LEA).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.
- Gómez Palacio, M. (1995), *La producción de textos en la escuela*, México, SEP/Norma.
- Goody, J. (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1988), "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en J. Cook-Gumperz (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Madrid/Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós.
- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Educational Limited.
- Holiday, A. (1997), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Kaufman, A. M. y M. Ventura (1992), *Organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP/FCE.
- Lomas, C. (1999), *El aprendizaje en la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2 vols., Barcelona, Paidós.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005), *Statements of Learning for English*, Carlton, Curriculum Corporation.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006), “Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria”, en *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre, España.
- (2007), “Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil”, en *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero, España.
- (2007), “Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, en *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero, España.
- Mitchell, R. y F. Myles (1998), *Second Language Learning Theories*, Londres, Arnold Publishers.
- Moon, J. (2000), *Children Learning English*, Oxford, Macmillan Publishers Limited.
- Nemirovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Barcelona, Paidós.
- Newport, E. L. (2002), “Critical periods in language development”, en L. Nadel (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, Londres, Macmillan Publishers Limited.
- Pérez Esteve P. y F. Zayas (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pinter, A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- SEP (2004), *Programas de educación preescolar 2004*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudio 2006*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Lengua extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Español*, México.
- (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Lengua extranjera. Inglés*, México.
- (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
- (2008), *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*, México.
- (2008), *Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Primer grado. Etapa de prueba*, México.

- (2008), *Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Segundo grado. Etapa de prueba*, México.
- (2008), *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1997), *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*, San Francisco, Josey Bass Publishers.
- Teberosky, A. (1988), “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Texas Education Agency (2008), *Texas Essential Knowledge and Skills for Spanish Language Arts and Reading and English as a Second Language*, Austin.
- Williams, M. y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Páginas electrónicas

- British Council (2000), *Worldwide survey of primary ELT*. Disponible en: <http://britishcouncil.org/english/eyl/index.htm> (consultado en mayo, 2008).
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OCDE (2008), *Neuromyths*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_35845581_33829892_1_1_1_1,00.html (consultado en abril, 2008).
- COE (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages*. Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf (consultado en octubre, 2009).
- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/Anaya/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- European Commission (2006), “The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to very Young Learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study: Edelenbos, P., R. Johnstone y A. Kubanek”. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_en.htm (consultado en julio, 2008).
- University of Cambridge. ESOL Examinations (2007), *Cambridge Young Learners English Tests. Starters. Movers. Flyers. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://CambridgeESOL.org/YoungLearners> (consultado en septiembre, 2007).
- (2009), *Key English Test for Schools. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/ket-schools.html> (consultado en octubre, 2009).
 - (2009), *Preliminary English Test for Schools. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/pet-schools.html> (consultado en octubre, 2009).

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ÍNDICE

De acuerdo con las prácticas sociales del lenguaje, el desarrollo del trabajo en el aula implica llevar a cabo tareas o proyectos que fomenten la reflexión, tanto de los aspectos formales de la lengua como de los usos que le dan sentido, y requiere que el docente tome en cuenta consideraciones didácticas como las que se presentan enseguida:

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

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

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

- Desarrollar, ampliar y poner en práctica los conocimientos y las estrategias necesarias para responder exitosamente ante diversas situaciones comunicativas.
- Analizar sus propias prácticas comunicativas y las de personas que los rodean para comprenderlas, explicarlas, cuestionarlas, adecuarlas y corregirlas en función del ambiente social en que se sitúan y de los propósitos que persiguen.

- Enfrentar situaciones de comunicación nuevas y desconocidas que posibiliten la resolución de problemas e interrogantes relacionados con el uso, la forma del lenguaje, las actitudes y las conductas adoptadas en las competencias específicas.
- Hacer de las actividades con el inglés un trabajo cooperativo donde los problemas de interacción oral y escrita se enfrenten a partir de la negociación, la retroalimentación y el análisis conjunto de conocimientos, estrategias y búsqueda de soluciones.

También es necesario que el docente defina, junto con sus alumnos, las tareas (o proyectos) con que cobrarán sentido y se abordarán los contenidos del programa, considerando los siguientes criterios:

- Partir de los conocimientos, las experiencias y los intereses que los alumnos ya tienen y conocen sobre las prácticas del lenguaje, tanto en su lengua materna como en inglés.
- Seleccionar tareas reales o cercanas a la realidad que sean familiares a los alumnos y les representen un reto en tanto que implican elaborar un producto, resolver un problema o alcanzar una meta.
- Considerar el grado de complejidad de los contenidos derivados de las competencias específicas con la lengua inglesa, de manera que sean desafiantes para los alumnos a la vez que viables y posibles.
- Garantizar que las tareas (o etapas del proyecto) se articulen en una secuencia cíclica y recurrente, buscando asegurar la posibilidad de trabajar más de una vez en los aspectos o temas de reflexión sobre el inglés y desde los tres ambientes sociales de aprendizaje.

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

Características del docente de Inglés

Para alcanzar con éxito los propósitos del PNIEB es necesario que los docentes sean competentes en cuanto al:

- a) *Dominio del inglés.* En tanto que se trata de la enseñanza de una lengua no nativa, el docente es quien funge como el principal o, incluso en ciertos contextos, único modelo de habla y escritura en inglés; en consecuencia debe ser un usuario competente y un agente crítico e informado de los aspectos relacionados con su análisis lingüístico.

- b) *Conocimiento relacionado con el desarrollo de alumnos de distintas edades.* El docente debe tener un sólido conocimiento del desarrollo del niño y del adolescente para comprender sus necesidades, intereses y habilidades, así como las dificultades a las que se pueden enfrentar sus alumnos en los distintos momentos del proceso que implica aprender una lengua distinta a la materna.
- c) *Conocimiento relacionado con la didáctica del inglés.* El docente debe comprender la esencia del objeto de estudio (prácticas sociales del lenguaje) y los “saberes”, “haceres” y “valores” que de éste se derivan, de manera que adopte estrategias didácticas acordes con su naturaleza, y el enfoque social y cultural que posibilita prácticas educativas como:
- Modelar, para los alumnos, las estrategias que utiliza un hablante del inglés en diversas prácticas sociales de comunicación oral y escrita, con el fin de evidenciar las opciones y decisiones que deberán tomar para participar con éxito en dichas prácticas.
 - Facilitar y promover actitudes de reflexión y análisis en los alumnos, a través de la formulación de preguntas o problemas que provoquen su atención e interés por los usos, las funciones y los aspectos lingüísticos del inglés, y por las semejanzas y diferencias entre éste y su lengua materna.
 - Planear actividades que preserven las funciones sociales del inglés y posibiliten la distribución, secuenciación y articulación de los contenidos programáticos, así como múltiples oportunidades para participar en éstas.
 - Decidir el producto que se obtendrá a partir del tratamiento didáctico de los contenidos de cada práctica específica del lenguaje, con la finalidad de garantizar el trabajo con los usos y las funciones sociales de la comunicación, así como con los aspectos que permiten presentarlo y socializarlo formalmente.
 - Elegir, o en su caso elaborar, recursos impresos y multimedia que garanticen el contacto permanente con diversos modelos y estilos de uso del inglés.
 - Organizar y crear ambientes sociales de aprendizaje que fomenten y garanticen la interacción permanente con textos orales y escritos, mediante la elaboración de materiales en inglés, y la distribución y el uso del espacio físico del aula.
 - Generar y promover interacciones orales y escritas que posibiliten al alumno tomar conciencia de las consecuencias y del impacto que tiene la manera en que se utiliza el lenguaje.
 - Construir una atmósfera de respeto en la que los alumnos sientan suficiente confianza y seguridad para practicar y usar el inglés sin temor a ser criticados por sus compañeros o el docente.

National English Program

in Basic Education Second Language: English

Curricular foundations

Preschool • Elementary school
• Secondary school

Phase of expansion

PRESENTATION

The legal principles established in Article third of the Mexican Constitution, the educational transformation encouraged by the 2007-2012 *National Development Plan (Plan Nacional de Desarrollo)* and the objectives outlined in the 2007-2012 *Education Sector Program (Prosedu: Programa Sectorial de Educación)* have established the leading basis to provide direction and sense to the actions in public education policies in Mexico.

Within this framework and based on the attributions granted by the General Law of Education (*Ley General de Educación*), the Secretariat of Public Education (*Secretaría de Educación Pública*) proposed as one of Prosedu's fundamental objectives to be achieved by 2012 "to raise the quality of education so that students improve their level of educational achievement, have a means of accessing to a better well-being and thus, contribute to the national development".¹ The main strategy for attaining such objective in Basic Education is "to carry out an integral reform in Basic Education, focused on the adoption of an educational model based on competencies that corresponds to the developmental needs of Mexico in the XXI century",² envisaging a greater articulation and efficiency among preschool, elementary and secondary school.

Prosedu has also established that "the criteria for quality improvement in education must be applied to teacher training, the updating of curricula and syllabus contents, pedagogical approaches, teaching methods, and didactic resources".³ Simultaneously, Unesco⁴ has indicated that educational systems are to prepare students in order to face the new challenges of a globalized world, in which the contact among multiple languages and cultures becomes more and more common every day. In this context, the educational system is compelled to help students understand the diverse cultural expressions in Mexico and the world.

It is from this perspective that the Secretariat of Public Education acknowledges the need to include English as a subject in the curricula of preschool and elementary education, as well as to make the necessary changes to the Second Language: English subject curricula in secondary school. The articulation of the teaching of English in all three levels of Basic Education has the aim to guarantee that, by the time students complete their secondary edu-

¹ SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación*, México, p. 11.

² *Ibidem*, p. 24.

³ *Ibidem*, p. 11.

⁴ Delors, J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/Ediciones Unesco, pp. 31 y ss.

cation, they will have developed the necessary multilingual and multicultural competencies to face the communicative challenges of a globalized world successfully, to build a broader vision of the linguistic and cultural diversity of the world, and thus, to respect their own and other cultures.

In order to carry out the actions that enable the articulation of English teaching, the Secretariat of Public Education has implemented the National English Program in Basic Education (NEPBE, or *PNIEB: Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*) from which syllabuses for the three levels of Basic Education are derived. Such syllabuses are devised based on the alignment and standardization of national and international standards, the selection of criteria for teacher training, the establishment of guidelines for the design and evaluation of educational materials, as well as for the certification of English language proficiency.

As shown in the following chart, the NEPBE includes diverse in-class testing stages and phases of expansion, which have the purpose of collecting data that may offer valuable information regarding the pertinence of the approach, the contents of the syllabuses, as well as the organization and articulation through the four cycles of the NEPBE.

CHART 1. NEPBE IN-CLASS TESTING STAGES AND PHASES OF EXPANSION					
SCHOOL YEAR		2009-2010	2010-2011	2011-2012	
STAGE OR PHASE	First in-class testing stage.	Cycle 1 (Preschool 3 rd grade, Elementary school 1 st and 2 nd grades).			
	Phase of expansion for generalization.		First phase of expansion of Cycle 1 (Preschool 3 rd grade, Elementary school 1 st and 2 nd grades).		
	Second in-class testing stage.		Cycle 2 (Elementary school 3 rd and 4 th grades).		
	Phase of expansion for generalization.				Second phase of expansion of Cycle 1.
					First phase of expansion Cycles 2 and 3.
Third in-class testing stage.			Cycle 4 (Secondary school 1 st , 2 nd and 3 rd grades).		

The aforementioned stages and phases will enable the collection of data regarding the support that teachers need in order to develop the expected competencies and learning outcomes, as well as the implications the new curricular proposal has in the school organization. This way, it will be possible to assess curricula, both academically and pedagogically, and incorporate the necessary adjustments before they are generalized in preschool and elementary schools. In addition, the results of this experience will allow to provide better resources for the generalization of the curricular reform in all the elementary schools of the country.

From the curricular reforms carried out in Preschool (2004), Secondary school (2006), and Elementary school (2009), the following leading principles were established from the curricular articulation in Basic Education:

- a) Basic Education graduate's profile, which reflects the proficiency level that a student must hold when graduating. Each and every subject of preschool, elementary and secondary levels should aim to help students achieve this profile.
- b) The competencies for life that must be developed during the three levels of Basic Education in order to participate in society and solve practical problems, thus improving life and coexistence standards in an increasingly complex society.
- c) Curricular achievements indicate progress made by students; they express the expected competency level of development, and they provide a synthetic description of the knowledge, skills, attitudes, and values students can achieve after having studied one or more content units in a subject's curriculum.

Consequently, since the incorporation of Second Language: English as a subject is stated in the Integral Reform in Basic Education, curricular approaches previously carried out in preschool, elementary and secondary school are mentioned repeatedly throughout the current document.

Secretariat of Public Education



INTRODUCTION

The contemporary society, predominantly governed by information and communication technologies, requires citizens with the competencies needed to insert themselves within a globalized changing world. Basic Education is responsible for providing students with the opportunity to develop these competencies. Thus, in order to accomplish the aforementioned, it assumes the need for students to acquire some fundamental skills, such as the use and command of these technologies and the command of at least one non-native language.

From this perspective, the *2007-2012 National Development Plan* (PND, for its initials in Spanish), in Axis 3, *Equal Opportunities*, points out as its twelfth objective: “to promote integral education of people in the complete educational system” and indicates that “[for education] to be complete, along with the abilities to learn, to apply, and to develop knowledge, it should address the appreciation for ethical values, good citizenship, history, art and the culture, and languages”.⁵ Likewise, as a measure to reduce the disparity in the quality between private and public schools, the PND proposes that the latter should offer “the possibility to study extracurricular subjects related to sports, arts, culture and languages”.⁶

At present, the teaching of English in Basic Education within the Mexican public educational system is only compulsory in secondary schools. However, during the last few years significant efforts have been made to include the English language subject within the elementary school.

In the national context, the endeavor carried out by 21 federal entities in generating their own English programs for elementary education is acknowledged. However, the fact that these are not at a national level has made their operation extremely heterogeneous in aspects such as coverage, achievement levels, types of contents addressed, as well as teaching hours. In some cases, this has hindered the continuity of proposals in the subsequent educational levels. This situation has generated the need to design syllabuses for the teaching of English based on current regulations (not only for secondary schools but also for preschool and for all grades of elementary education) and to create conditions so that these can operate with equity and quality in all Basic Education schools in the country.

⁵ Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, p. 190.

⁶ *Ibidem*, p. 178.

To respond to this need and based on what PND and Prosedu have established the 2011 Curricular Map for Basic Education opens two spaces for the teaching of English: preschool and elementary education. Since English is part of the educational field of Language and Communication, this is integrated into the curricular map as Second Language: English. Thereby, it assures its consistency with the subject of Spanish and its articulation with preschool, elementary, and secondary education. As shown in the following curricular map, the Second Language: English subject thus has, for the first time in its history, a place within the Basic Education curricula.

The fact that the Elementary School Reform –which came into effect during the school year 2009-2010– includes the teaching of English, undoubtedly represents some progress. However, the possibility of putting this teaching into practice is limited by the shortage of teachers trained for this purpose.

Therefore, it is worth explaining that the in-class testing stages and phases of expansion for the syllabuses of Second Language: English in Basic Education follow a different scheme from those of other subjects. This can be seen in a couple of distinctive features:

1. Their design is organized by cycles and not by school grades, which guarantees continuity and articulation in the different grades and levels in Basic Education. Thus, the program for Cycle 1 comprises 3rd grade of Preschool, and 1st and 2nd grades of Elementary school; Cycle 2 includes 3rd and 4th grades of Elementary school; Cycle 3, 5th and 6th grades, while Cycle 4 includes 1st, 2nd and 3rd grades of Secondary school.
2. They are open and flexible, since they offer guided sequences of contents that enable the teacher to carry out the adaptations demanded by specific scenarios of the complex Mexican educational system reality:
 - Contents are basic and they are defined by two main categories: *Social practices of the language* and *specific competencies with the language*. This allows contents to be covered according to the learning progress of the students and the needs that communicative situations demand to tackle such contents. Thus, the relationship between contents and their transversal reading is guaranteed.

From this perspective, the Basic Education program for English teaching faces the challenge of redefining its object of study so that the selection, presentation, and organization of contents is feasible to the social practices of the language both, in school and out-of-school contexts. It is worth mentioning that the *social practices of the language* and the *specific competencies with the English language* presented throughout the four cycles of the NEPBE, acknowledge the disciplinary underpinnings and learning contents of the subject. Among other reasons, as stated by L. Arnau and A. Zabala, this is because:

Every educational project entails an intention, which sets its results for a future application and is therefore essential. Educating does not have an immediate intention, its purpose is that what is now being taught and learned within a school context, is used someday in the real world, when the knowledge, skills, or attitudes once learned become necessary. Therefore, these will never be used as they were once taught in the classroom [...]. What is going to be taught is not a series of contents logically organized as part of an academic discipline; rather, their selection, presentation, and organization will depend on the possibilities they each have to respond to “real” situations or needs.⁷

2011 CURRICULAR MAP FOR BASIC EDUCATION

DIGITAL SKILLS	CURRICULAR STANDARDS ¹	1 st SCHOOL PERIOD			2 nd SCHOOL PERIOD			3 rd SCHOOL PERIOD			4 th SCHOOL PERIOD						
	EDUCATIONAL FIELDS FOR BASIC EDUCATION	1 st	2 nd	3 rd	1 st	2 nd	3 rd	4 th	5 th	6 th	1 st	2 nd	3 rd				
	LANGUAGE AND COMMUNICATION	Language and communication			Spanish						Spanish I, II & III						
			Second Language: English ²	Second Language: English ²						Second Language: English I, II & III ²							
	MATHEMATICAL THINKING	Mathematical thinking			Mathematics						Mathematics I, II & III						
	EXPLORING AND UNDERSTANDING THE NATURAL AND SOCIAL WORLD	Exploration and knowledge of the world	Exploration of Nature and Society			The state where I live			Natural Sciences ³			Science I (emphasis on Biology)	Science II (emphasis on Physics)	Science III (emphasis on Chemistry)			
		Physical development and health							Geography ³			Technology I, II & III			History I & II		
									History ³			State subject					
	PERSONAL DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT FOR COEXISTENCE	Personal and social development	Civics and Ethics ⁴						Civic and Ethics I & II								
			Physical Education ⁴						Tutoring								
		Artistic expression and appreciation	Artistic Education ⁴						Physical Education I, II & III								
									The Arts I, II, & III (Music, Dance, Theatre or Visual Arts)								

¹ Curricular Standards for: Spanish, Mathematics, Science, Second language: English, and ICT Skills.

² For students who are speakers of an Indigenous language, Spanish and English are considered second languages to the mother tongue. Second Language: English is in process towards its generalization.

³ They foster the learning of Technology.

⁴ They create educational links with Natural Sciences, Geography, and History.

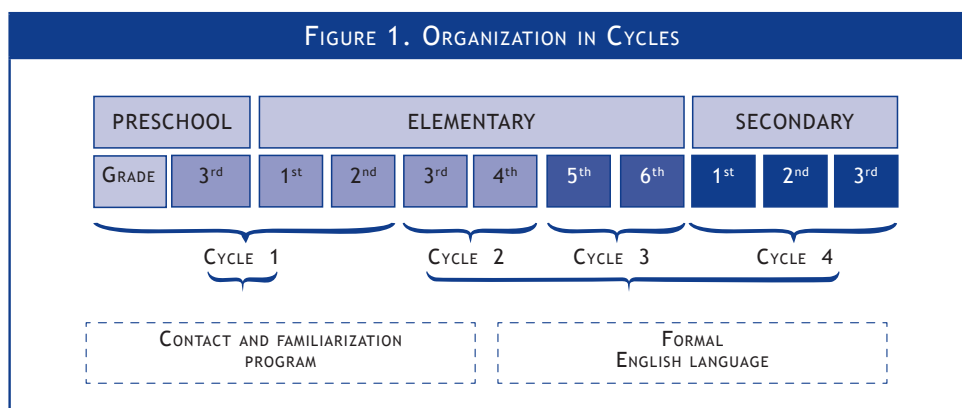
⁷ Free translation by the National English Coordination; taken from *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008, p. 124.

The aforementioned, as well as the in-class testing and expansion stages of the curricular guidelines, will allow the opportunity to have progressively enough teachers with the required qualification for the appropriate teaching of the subject Second Language: English in the levels prior to secondary education.



NATIONAL ENGLISH PROGRAM IN BASIC EDUCATION. GENERAL OBSERVATIONS

As shown in Figure 1, the NEPBE considers two ample stages. The first one is devoted to contact and familiarization (Cycle 1); its main purpose is to sensitize students with the English language by means of getting them involved in *social practices of the language* and *specific competencies with the language* that are carefully planned and are the basis for later learning. The second stage focuses on the formative teaching of English (Cycles 2, 3, and 4). In this stage, the students will obtain the required competencies to use English in an effective way, by means of participating in specific competencies with the language, defined by and based on social practices of the language in different social learning environments.



In order to determine the extent and scope of the syllabuses, the time allocated to each cycle and the *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment* (CEFR)¹ were used, the latter developed by the Council of Europe and The Association of Language Testers in Europe (ALTE).²

¹ *Common European Framework of Reference.*

² Consejo de Europa y la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa.

CHART 2. CEFR COMMON LEVELS OF REFERENCE*

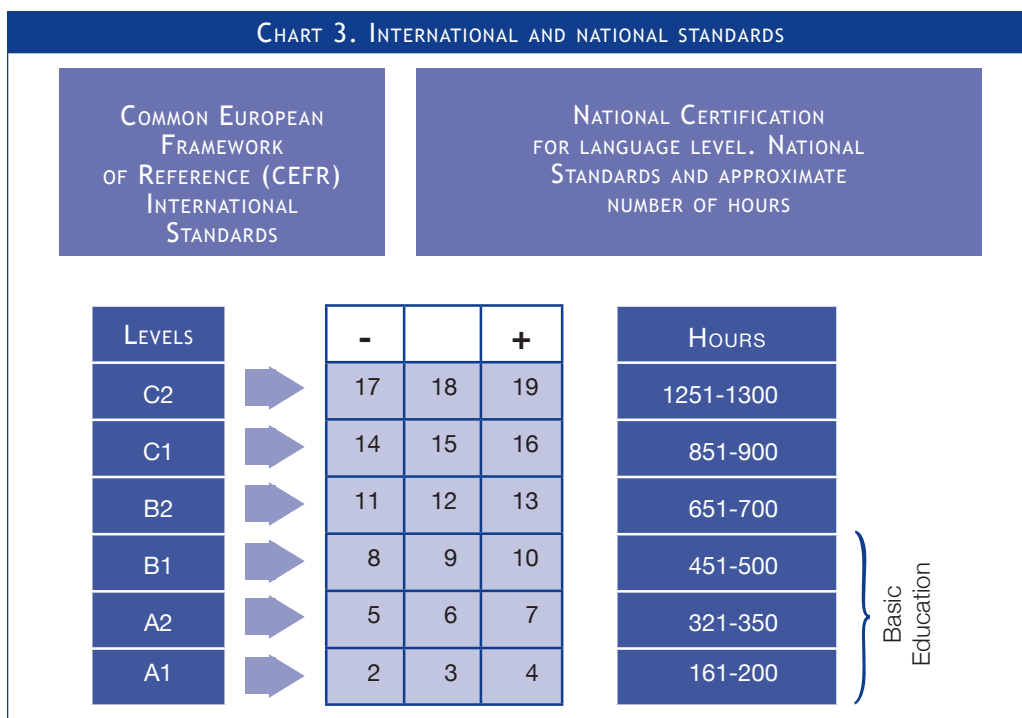
COMPETENT USER	C2 Mastery	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarize information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in the most complex situations.
	C1 Effective Operational Proficiency	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors, and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B2 Vantage	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1 Threshold	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics, which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER	A2 Waystage	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1 Breakthrough	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Source: Global scale, taken from COE, 2001:24.

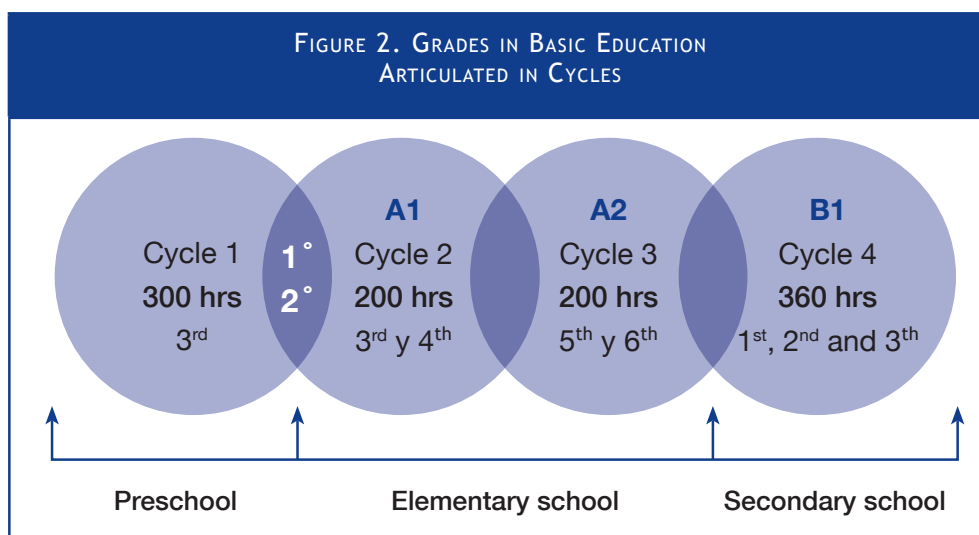
The CEFR describes and establishes levels of common reference for 18 languages, English among them. The six levels of this framework and their descriptors are shown in Chart 2.

Based on this framework of reference, the *Secretaría de Educación Pública (SEP)* developed a series of national standards for foreign languages and created the *Certificación Nacional de Nivel de Inglés (Cenni)*, by its initials in Spanish) with the purpose of showing the equivalences between both groups of standards (see Chart 3). The Cenni standards were taken into account to establish the minimum levels that students should attain after having completed each NEPBE cycle.

CHART 3. INTERNATIONAL AND NATIONAL STANDARDS



However, in the CEFR as well as in the Cenni, the number of hours suggested for each level has been estimated for an adult population. This is why the NEPBE uses these documents only as parameters to establish the contents for each cycle and the different time scales required to attain each of the achievement levels. As shown in Figure 2, unlike the rest of the subjects in the 2011 Basic Education Curricular Map, the subject Second Language: English is comprised into four cycles that articulate the levels of Basic Education; the first and last include the greatest amount of hours.



This is how the basis for familiarization, approximation, acquisition, and consolidation of curricular content for the subject Second Language: English are established in order to attain the purposes in the syllabuses and achievement levels.

On the other hand, as shown in the Chart 4, the amount of weekly sessions and their duration varies depending on where the school grades are within the cycles of the syllabus.

CHART 4. TIME AND NUMBER OF WEEKLY SESSIONS FOR THE SUBJECT SECOND LANGUAGE: ENGLISH	
Cycles 1 to 3	Cycle 4
Preschool and Elementary school	Secondary school
Three 50-minute sessions	Three 40/45-minute sessions

About the number of hours for the teaching of English, the NEPBE includes a total of 1060 hours, which correspond to the sum of hours allocated to this subject in each school grade (200 days, 40 weeks). As shown in Figure 2, they are distributed throughout the cycles in such a way that these, besides being accumulative, are necessary to attain the profiles (-/+) corresponding to the achievement levels for each one.

From this perspective, the 300 hours assigned to work with Cycle 1 syllabuses are necessary to attain A1 level of achievement corresponding to Cycle 2. Likewise, the total 500 hours that comprise Cycles 1 and 2 sum up the number of hours required to reach the A2 level of Cycle 3 (200 hours). Whereas the 700 hours based on the sum of Cycles 1, 2, and 3 plus the 360 hours of Cycle 4 are those necessary to attain level -B1 of Cycle 4 (1 060 hours).

Based on the previous distribution, it is expected that students attain at least Cenni level 3 at the end of Cycle 1, level 5 towards the end of Cycle 2, level 7 at the end of Cycle 3, and level 8 when they finish Cycle 4, as shown in Figure 3.

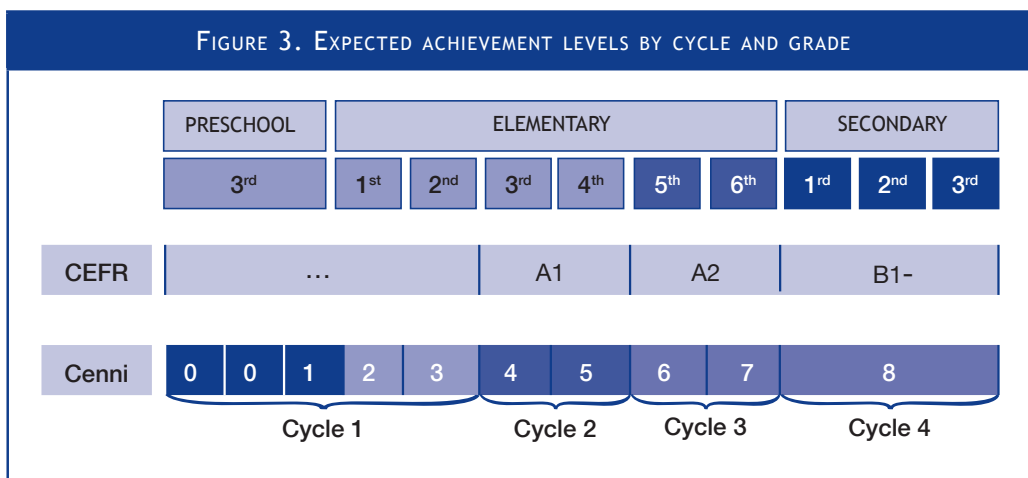


Figure 3 also shows how NEPBE cycles compare with the levels of proficiency demanded by the international standards for the achievement of English competency. This competency, however, does not only depend on the amount of class time allocated to the target language, but also to other factors such as student's competency in their mother tongue, teachers' level of English proficiency, and the accessibility and availability of printed and multimedia resources (audios, videos, compact discs, etc.) in this language.

It is due to this, and since one of the conditions to learn a non-native language is the exposure to it, it is essential that teachers have a solid domain of the language, so as to achieve the minimum levels of proficiency expected at the end of each cycle.

PURPOSES

General Purpose of English Language Teaching in Basic Education

The purpose of English Language Teaching in Basic Education is for students to get the necessary knowledge to engage in social practices with spoken and oral language to interact with native and non-native English speakers by means of *specific competencies with the language*. This is to say, through competencies that involve production and interpretation of oral and written texts –of familiar, academic and literary nature– students will be able to satisfy basic communication needs in different everyday, familiar, and known situations.

Thus, students need to learn to use language to organize their thoughts and speech; analyze and solve problems; and gain access to different cultural expressions from their own and other countries. Besides, it is essential that they identify the role language plays in the construction of knowledge and cultural values; students should also develop an analytical and responsible attitude to face the problems that affect our world.

Competence in the English language does not stem from mere repetition or exposure to it for a very long time. It is necessary to have a variety of individual and collective experiences that include different ways to participate in oral exchanges and in texts reading and writing.

Therefore, the school –whose responsibility is higher in the case of students that come from communities with low literacy and scarce or non-existent contact with the English language– should provide the necessary conditions for students to participate in such experiences, to reach gradual autonomy in their intellectual work, and to be able to transfer what they have learnt in the classroom context to out-of-the-classroom communicative situations.

Purpose of English Language Teaching for Cycle 1

The purpose of English Language Teaching for Cycle 1 in Basic Education (3rd grade Preschool, and 1st and 2nd grades of Elementary school) is to raise students' awareness about the existence of a language different from their own and to get them acquainted with English by developing *specific competencies* particular to routine and familiar *social practices of the language*, through the interaction among students and spoken and written texts belonging to various social environments.

Therefore, at the end of this cycle, students are expected to:

- Acknowledge the existence of other cultures and languages.
- Acquire motivation and a positive attitude towards the English language.
- Begin developing basic communication skills, especially the receptive ones.
- Reflect on how the writing system works.
- Get acquainted with different types of texts.
- Start exploring children's literature.
- Use some linguistic and non-linguistic resources to give information about themselves and their surroundings.

Purpose of English Language Teaching for Cycle 2

The purpose of English Language Teaching for Cycle 2 in Basic Education (3rd and 4th grades of Elementary school) is for students to acquire the necessary knowledge to understand and use English in order to recognize, understand, and use common expressions through the development of *specific competencies* particular to *social practices of the language* related to the production and interpretation of oral and written texts, pertaining to the Familiar and community, Literary and ludic, and Academic and educational environments. At the end of this cycle, students are expected to:

- Express simple opinions and requests in familiar contexts.
- Recognize basic instructions, information, and advertisements.
- Identify basic aspects of pronunciation and vocabulary used in everyday life contexts.
- Use expressions to refer to personal aspects and needs.
- Respond to spoken and written language in different linguistic and non-linguistic ways.
- Use different strategies to solve everyday problems, as well as to look for information about concrete topics.
- Identify similarities and differences between their own cultural expressions and those of the English language.
- Establish basic social contact by means of their linguistic repertoire.

Purpose of English Language Teaching for Cycle 3

The purpose of English Language Teaching for Cycle 3 in Basic Education (5th and 6th grades of Elementary school) is for students to develop *specific competencies* particular to *social practices of the language* that enable them, through the interaction with oral and written texts, to understand and use English to carry out simple, everyday communicative activities about familiar and community, literary and ludic, and academic and educational environments. At the end of this cycle, students are expected to:

- Understand and produce everyday or routine information and its general meaning.
- Begin or participate in some conversations or transactions using verbal and non-verbal strategies.
- Recognize similarities and differences in the form and social use between their mother tongue and English.
- Use strategies to present information, understand academic texts, and solve simple problems.
- Express opinions and provide short descriptions.
- Produce comprehensible messages, adapting their linguistic forms and pronunciation.
- Use strategies to recognize form and understand content in a variety of simple literary texts.
- Interact with oral and written texts for specific purposes, and use them as a basis for further interaction.
- Socialize by means of common expressions.

Purpose of English Language Teaching for Cycle 4

The purpose of English Language Teaching for Cycle 4 in Basic Education (1st, 2nd and 3rd grades of Secondary school) is for students to consolidate their proficiency in English in basic communicative situations and develop *specific competencies* particular to *social practices of the language* within a range of communicative situations, in which they understand and produce, in general way, oral and written texts about different topics. At the end of this cycle, students are expected to:

- Identify the main idea and some details from a variety of short oral and written texts, using their knowledge of the world.
- Understand and use information from different textual sources.

- Produce short, conventional texts that respond to personal, creative, social and academic, purposes.
- Adapt their language to unexpected communicative needs.
- Recognize and respect differences between their own culture and the cultures of English-speaking countries.
- Express some judgments and opinions about issues that are interesting to them or resemble their everyday reality.
- Use appropriate registers in a variety of communicative situations.
- Master linguistic resources to understand the relationship between the parts of a statement or text.
- Edit their own or their classmates' writings.
- Use grammar, spelling, and punctuation conventions.
- Participate in formal communicative situations.
- Keep communication flowing, identify breakdowns and use strategic resources to repair it when necessary.

Language definition

The NEPBE shares the definition of language expressed in the *2004 Program of Preschool Education*; the *2006 Spanish syllabus. Secondary. Basic Education*; as well as the *2008 Curricular Parameters. Indigenous Language. Indigenous Elementary School. Basic Education*.

Language is a communicative, cognitive, and reflective activity through which we express, exchange, and defend our ideas; we establish and keep interpersonal relations and gain access to information; we participate in knowledge building, organize our thoughts, and reflect on our own discursive and intellectual creation.

Language shows a variety of forms that depend on the communicative purposes, the interlocutors, the type of text or oral interaction, and on the medium by which the exchange is carried out. Writing a letter, for instance, apart from involving creating phrases and sentences, implies selecting appropriate expressions that convey the purpose of the author, the circumstances of the recipient and the patterns the writing process follows. In a similar way, a conversation requires intonation, intensity, rhythm, speed, and pauses to adjust the meaning of the sentences.³

From this perspective, learning a language implies acquiring rules of socially imposed (implicit) use and the ways of using them in different social environments where people participate, in order to:

- Communicate ideas and convey feelings.
- Establish and keep relationships with people.
- Gain access to information.
- Build up knowledge.
- Organize thoughts.

Accordingly, the NEPBE –like the Spanish teaching programs and the curricular parameters of indigenous languages– is far from omitting or excluding the formal study of the language struc-

³ SEP (2006), *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México, p. 9.

ture or narrowing it to the study of uses and functions. It establishes an approach to teaching in which the capacity to reflect on language is closely related to the communicative functions of language, whose purpose is to analyze and improve the communicative competence of students. Therefore, not only does it take into account linguistic but also cultural learning, since one of its functions is socialization, whose purpose is for students to relate with each other, to progress and reconstruct the social world they live in.

From this perspective, to claim that the teaching approach that underpins language studies (mother tongue, second language, or foreign language) minimizes or ignores the importance of grammatical learning in the classroom is inaccurate and ill favored. This teaching approach promotes and encourages reflection on the linguistic aspect of language, its functions, and communicative uses necessary to achieve the effective and successful participation of students in social practices of the language of the 21st century societies.

Social practices of the language

Social practices of the language represent the core referent in the definition of NEPBE's contents. This decision complies with the approach for language teaching adopted by the Secretariat of Public Education, as stated in the syllabuses of subjects, such as Spanish and Indigenous Language.

Social practices of the language are patterns or ways of interaction, which, in addition to the production and interpretation of spoken and written texts, include several activities linked to them. Each practice has a specific communicative purpose and a history linked to a particular cultural situation. For instance, nowadays, the spoken language practices used in dialogs vary quite often. The dialogue is established or kept according to social and communicative conventions of the culture where the exchange takes place.⁴

Given the status of English as a non-native language and the changes derived from its implementation in the national curricula, a series of *specific competencies* –besides the *social practices of the language*– are established to define the contents of this subject. The *specific competencies* are conceived as complex and articulated configurations of the *doing with*, *knowing about*, and *being through the language*, whose purpose is to preserve the formal aspects and functions of language within social life.

These competencies involve three types of knowledge of different nature, which define the programmatic contents. These are described as follow.

“Doing” with the language

This type of content correspond to the communicative actions carried out in concrete interactive situations which, besides the production and interpretation of oral and written texts, are necessary to accomplish the communicative aim associated with participating in specific competencies with the language. Other reason is that “individuals learn to talk and interact with others while being in the same context. They learn to interpret and produce texts (in spoken and written form), to reflect on them, to identify problems and solve them, to transform them and create new genres,

⁴ *Ibidem*, p. 11.

graphic formats and mediums; in other words, to interact with the texts and with other individuals who are linked to them”.⁵

Therefore, the teaching treatment for this type of contents entails, on the part of the teacher, a planning that guarantees that students “will learn by doing”, that is to say, they learn to listen by listening, to speak by speaking, to read by reading, and to write by writing in real communicative situations and with different purposes.

As a result, the contents of “doing with the language” are not to be conceived as a simple list of instructions or activities to do with students, but as curricular contents, whose clear intention is to teach what a competent English speaker knows how to do to successfully participate in activities with language in different social contexts. For example, in order to record information on a specific topic, it is necessary to know the purpose of that information (a conference, a community exhibition, to persuade someone to do something, etc.), to recognize the intended audience (children, young adults, well-known or unknown people, etc.), to identify where to find the information, what sources to use (books, newspapers, specialized texts, etc.) or how to look for them (key words, dictionaries, etc.).

The contents of “doing with language” are organized in a sequence that articulates the rest of the contents (“knowing about language” and “being through language”) in a cyclic and recurrent way. This has the purpose of helping teachers to plan the necessary stages to create a product, solve a problem, attain a specific goal, and decide when and how to address the “knowledge about language” required to develop the previously planned stages.

In the case of the teaching of a non-native language, this approach is fundamental since the functions of language are those that guarantee practice to be meaningful to students and similar to what they will face in real life. Therefore, it is necessary to develop methods to organize the educational work as shown in the following chart.

GUIDELINES TO ORGANIZE TEACHING WORK
<p>Plan <i>communicative situations</i> that:</p> <ul style="list-style-type: none">• Articulate the curricular contents (doing with, knowing about, and being through language) in a process that involves an initial, development and closing phase.• Foster cooperative work, i.e. distribute actions that involve responsibilities among students, offer opportunities in which everyone participates, make sure couples exchange knowledge and are aware of what they need to learn.• Allow to foresee difficulties and possible solutions as well as to evaluate each stage and the process as a whole.• Ease the way to approach unknown or particularly difficult contents that require an in-depth treatment to continue with the process and obtain the intended product.• Boost students’ self-esteem and confidence in the use of English. <p>Guarantee the development of <i>routine activities</i> that:</p> <ul style="list-style-type: none">• Are the product of consensus and negotiation between teacher and students, instead of being previously determined.• Foster confidence in students in the classroom, give a sense of belonging to the class, extend learning, and allow the processes to be more efficient in this situation.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

It is important to highlight that routine activities are not prescriptive; whether they are included or not, depends on the students and the teacher's interests and needs. However, since they represent the opportunity for students to decide what to do with the language (reading a story, listening to a song, practicing writing, analyzing a linguistic topic, etc.), it is suggested to consider a specific time destined to this through the school year, e.g. one session a month.

“Knowing” about the language

This type of contents involves a series of aspects, concepts, and topics for reflection on features, characteristics, and elements of the language, aiming at students to “raise awareness about their knowledge, know aspects of the language they had not reflected on before, and develop greater confidence and versatility to the use of the language. The purpose of learning more about grammar, increasing vocabulary, getting acquainted with writing conventions is to improve the students' skills for reading, writing, speaking, and listening”. This is why it is fundamental to introduce students to a challenge of oral or written interaction in a real communicative situation –such as creating a product, reaching a goal or solving a problem– where they want to succeed, so that reflection on the language processes makes sense and stimulate interest and motivation to learn.

Consequently, the teaching treatment that implies this type of contents will depend on the students' need “to know” to successfully overcome the challenges they will face when participating in specific competencies with the language throughout the school year.

On the other hand, there will be times when it becomes necessary to formulate explicitly knowledge of the linguistic system and the resources of the oral and written texts. From this perspective, students' own needs and difficulties will let the teacher determine which contents of “knowing about the language” will require a specific teaching treatment and to what extent, as this will allow students to progress and be successful in the tasks prepared for each stage of the process. In this sense, these contents are not expected to be totally covered or to be treated in the same way or extent. For this reason, specific suggestions or examples are provided only when they are essential to an activity. Students are expected to learn, develop, increase, and consolidate their knowledge in English to participate efficiently in social practices of the language.

The types of knowledge about the language in all cycles of the NEPBE seek to:

- Reflect on features and types of oral and written texts, which include the communicative purposes they pursue, as well as the graphic and textual components they use.
- Reflect on the English language and its structure, so that students can understand the content of oral and written texts they study, and can efficiently produce their own texts.
- Provide students with the necessary bases to develop awareness of the differences between their mother tongue and the English language, in order to become communicatively efficient.

- Provide the students with a tool to identify the structure of texts they interact with. It is important to point out that some of the features listed depend on the use they have in different learning environments and are recurrent in different practices as their form and/or meaning is determined by the context.
- Reflect on the constituent elements of the linguistic system, their function and the way they are connected to the knowledge of their mother tongue.
- Provide students with the necessary knowledge to solve doubts regarding basic norms of correspondence between speaking and writing, as well as spelling conventions whose knowledge will bring about better outcomes in the production of texts. It is important to consider that opposite to other cycles, Cycle 1 focuses its attention in the comprehension of oral transactions in the English language. That is why spelling is not the main focus of attention.

The contents of “knowing about the language” comply with two basic functions of the language: to be a means of communication and to be used as an instrument for thought. In turn, topics and aspects for reflection on the language are taught through oral and written texts in different social environments, because:

- It is by means of production and comprehension of texts or speech that interaction and communication among people is established.
- Texts are –not words, sentences or isolated and out-of-context phrases– considered as the minimum units with meaning and social sense. It is worth mentioning that it does not imply eliminating their analysis, but focusing on knowing their function within a text or speech according to the contexts.

It must be acknowledged that to understand and to produce oral and written texts in real communicative contexts involves –besides the linguistic “knowledge” itself–, a series of abilities and strategies. Although these belong to the field of the pragmatic use of the language, they are also part of a cognitive field, since they imply generating ideas, selecting information, making outlines, etc. This recognition involves that, depending on the communicative situation, the use of language is intentional and it is regulated by the cognitive abilities and strategies that are put into practice.

“Being” through the language

These contents refer to aspects related to the role of intercultural education in general and to language diversity in particular, as well as the multiple functions they carry out and the attitudes

and values underlying oral and written interaction. On the one hand, their goal is to increase the opportunities for students to share their knowledge and experiences with English through socializing the different products obtained during the work through tasks in and out of school. On the other hand, it is to appreciate the importance of fostering a harmonious, effective, tolerant, and inclusive atmosphere of communication.

“Being through the language” contents are transverse and permanent throughout the entire NEPBE. Students must become aware of their own culture and that of other countries, they must learn how to act with the language in different environments of social life and value the consequences of their actions. For this reason, these contents have a specific place within the syllabuses. However, given their transverse nature, the treatment of this type of contents should not be limited to a particular moment; on the contrary, they should be present in a permanent way.

In conclusion, far from reducing the curriculum content to a disjointed and out-of context teaching of skills, knowledge, and values of the structure of the target language, it is expected that the teaching of English be the same approach as the other two language subjects. In other words, to provide an education that preserves the functions and uses of language in social life. From this perspective, the problem is not when to begin teaching a non-native language (before or after literacy in the mother tongue), but rather the why, what, and how to teach and learn this language.

Hence, the contact with social practices of the language and the specific competencies with the language derived from the former should be included since the initial grades of Basic Education (3rd Preschool, 1st and 2nd grades of Elementary school), as the presence, contact, and familiarization with these practices and activities provide the basis to guarantee:

- Acknowledgment of the linguistic and cultural diversity of our country and the world that facilitates the promotion and development of positive, appropriate, and flexible attitudes required for the understanding among people and nations.
- Confidence in the capacity of learning and being able to communicate in more than one language.
- Broadening of opportunities to interact with the oral and written language. That is to say, to think about it, question it, compare it, use it, etc.

Finally, it is important to stress that one of the conditions for learning a language is to understand the situation where it is used. For this reason, it is crucial that the learning of the English language is centered on the students’ experiences and interests when engaging in communicative situations. Therefore, students are not expected to master English as a native speaker, nonetheless the necessary actions are prescribed to reach the purposes and achievements established in the cycles of the NEPBE.

Social learning environments

Unlike the students' mother tongue (Spanish or an Indigenous language), the English language is not present in most of their social environments due to its condition of non-native language. This makes it fundamental to promote social uses of this language in the classroom by creating social learning environments that compensate the absence of English in the out-of-school context. Their implementation provides opportunities to learn the diverse communicative registers and formats necessary to participate successfully and with autonomy in everyday practices of the language in social life.

The purpose of the social learning environments established in the NEPBE is to preserve the social functions of the specific competencies carried out with the language, so that they become meaningful to students and can participate actively in reading and writing activities as well as in oral exchanges.

Social environments contribute to create language learning conditions, in this case English, since they entail the development of collective activities that favor exchange among peers, making sure every participant knows what to do and what they need to learn to successfully overcome the challenge of communicating in English with a specific social purpose.

The practices of the language as cooperative activities based on social learning environments will enable students to internalize them so that they can gradually become capable of carrying out self-regulated tasks and strategies to deal with the difficulties that may arise.

Also, the diversity that an intercultural context represents, as in the case of Mexico, can and should be taken as an advantage for linguistic learning, as it opens up the possibility of linguistic and cultural enrichment.

According to one of the CEFR objectives, incorporating a non-native language, such as English, into the national curriculum implies emphasizing the relationship between languages, so that both can benefit from the exchange:

The plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands [...] he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.⁶

⁶ Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Instituto Cervantes (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación Internacional/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya, p. 4.

From this perspective, it is assumed that no linguistic variety is better than other; therefore, rather than a correct or incorrect way of speaking English, there are appropriate or inappropriate uses depending on the situation where communication takes place. Thus, the aim is to establish spheres of usage in the classroom, and in the case of English, to generate intentionally social environments in the classroom in order to recreate specific communicative situations. This is fundamental to achieve the purposes of the four cycles of the NEPBE. Specifically in Cycle 1, where the references to the elements of the communicative situation such as non-verbal language, register, meaning conveyed in words, participants attitudes, affective expressions, and all aspects involved in a communicative interaction, are as important as, for instance, the recognition of elements that form words and sentences, just to mention a few of them.

It is through participating in specific competencies with the language in diverse social environments that the conditions to acknowledge the following aspects will emerge:

- A linguistic use and its characteristics.
- Linguistic competence students have (pronunciation, intonation, stress, syntactic and semantic structure, etc.).
- Type of errors made (systematic or casual).
- Attitudes in communicative interactions.
- Values students give to events and people.

Familiar and community environment

In the familiar and community environment, students should approach English through situations that are close to them, known, and familiar in order to foster a higher self-esteem and confidence in their own capacity to learn. Thus, the basis and necessary conditions are set so that by means of the “doing with the language” students can activate “knowledge” and “values”, as well as build and generate meaning in oral and written communication, real or semi-real situations within a known context.

Academic and educational environment

The social practices of the language in this environment emphasize the strategies required to learn and study in situations where students use formal and academic language both in oral and written texts. The purpose of this environment is for students to participate in oral and written situations that imply acting in and out of the classroom and continue learning to successfully face the challenges of our present world.

Therefore, in this environment the emphasis is on the learning strategies that will allow students to adjust their comprehension (listening/ reading) and production processes (speaking/ writing) in order to identify meanings and solve problems that arise to fulfill the aimed goals. In

this environment, students are expected to learn how to participate in social practices of the language that include knowledge about different areas of knowledge.

Literary and ludic environment

This environment focuses on the approximation to literature through participating in reading, writing, and oral exchanges in order to activate students' experiences and knowledge so that they share and contrast their interpretations and opinions. This generates the necessary learning conditions to participate in a social structure to broaden socio-cultural horizons and to value beliefs and expressions different from their own.

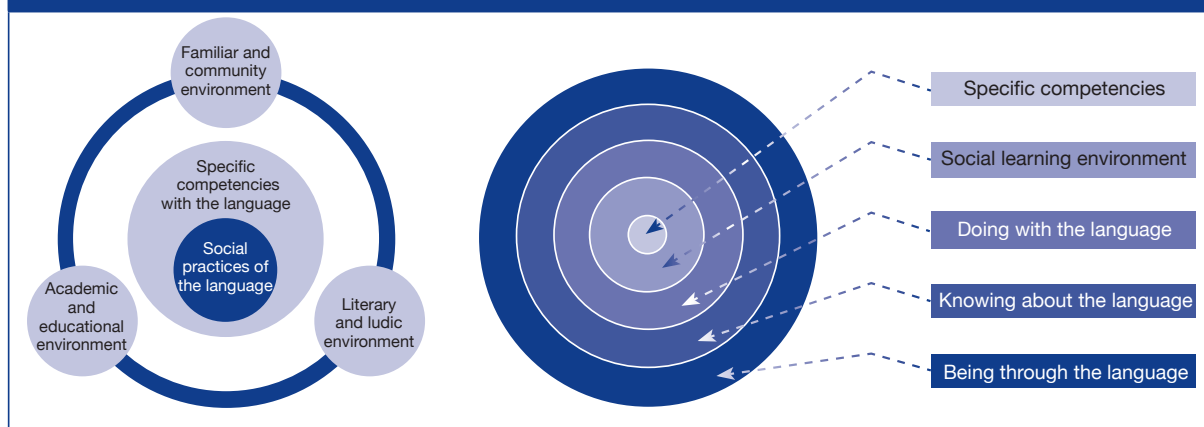
Unlike the two previous social environments, this one in particular “intends to foster a freer and more creative attitude, to encourage the students to appreciate and value other cultures, to go beyond their immediate environment, to discover the creative power of the word and experience the aesthetic enjoyment that diversity and literary fiction can produce”.⁷ Besides, the students get an opportunity to play with words (by speaking and writing), using either their own or others' literary texts of interest to the teacher and themselves.

⁷ SEP (2006), *Educación básica. Secundaria. Español. Programa de estudio 2006*, México, p. 17.

CONTENT ORGANIZATION

As it was explained in the “Approach” section, the social practices of the language constitute the main reference in defining the contents. The specific competencies derive from these and are distributed in three large social learning environments where the interaction between individuals and texts takes place both, in spoken and written form. In addition, it is where the interaction acquires a different nuance and where the activities with the language fulfill different social and communicative purposes that makes sense and gives meaning to the three types of curricular contents (*doing* with the language, *knowing* about the language and *being* through the language) as shown in Figure 4.

FIGURE 4. ORGANIZATION AND DISTRIBUTION OF SOCIAL PRACTICES OF THE LANGUAGE



As shown in Figure 5, the components that organize and grade the curricular contents of the subject are:

- Social practices of the language, which articulate the school grades in each of the cycles.
- Specific competencies that define the specific curricular contents for each school grade in the cycles.

FIGURE 5. COMPONENTS OF ARTICULATION AND GRADATION OF CONTENTS

ACCESS AND APPROXIMATION "A1": 3 rd AND 4 th GRADE. ELEMENTARY SCHOOL																
Social practices of the language																
Familiar and community environment	Literary and ludic environment	Academic and educational environment														
<ul style="list-style-type: none"> • Talk and write to participate in everyday dialogues. • Offer and receive information about one's self and acquaintances. • Listen to and express immediate practical needs. • Interpret messages in advertisements. 	<ul style="list-style-type: none"> • Read and sing songs. • Play with words, and read and write for expressive and aesthetic purposes. • Read narrative texts and recognize cultural expressions from English-speaking countries. 	<ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to make objects and record information. • Formulate and answer questions in order to find information about a specific topic. • Record and interpret information in a graphic. 														
		<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Social practices of the language</th> <th colspan="2">SPECIFIC COMPETENCIES</th> </tr> <tr> <th>3rd grade Elementary school</th> <th>4th grade Elementary school</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to make objects and record information. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Follow the steps of an instruction manual to make an object. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to interpret and record information on a calendar. </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Formulate and answer questions in order to find information about a specific topic. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Recognize and ask questions to look for information about a specific topic. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Formulate and answer questions to obtain information about a specific topic. </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Record and interpret information in a graphic. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Find and interpret information in a graphic. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Record and interpret information in a graphic. </td> </tr> </tbody> </table>	Social practices of the language	SPECIFIC COMPETENCIES		3 rd grade Elementary school	4 th grade Elementary school	<ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to make objects and record information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Follow the steps of an instruction manual to make an object. 	<ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to interpret and record information on a calendar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulate and answer questions in order to find information about a specific topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recognize and ask questions to look for information about a specific topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulate and answer questions to obtain information about a specific topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Record and interpret information in a graphic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Find and interpret information in a graphic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Record and interpret information in a graphic.
Social practices of the language	SPECIFIC COMPETENCIES															
	3 rd grade Elementary school	4 th grade Elementary school														
<ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to make objects and record information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Follow the steps of an instruction manual to make an object. 	<ul style="list-style-type: none"> • Give and receive instructions to interpret and record information on a calendar. 														
<ul style="list-style-type: none"> • Formulate and answer questions in order to find information about a specific topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recognize and ask questions to look for information about a specific topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulate and answer questions to obtain information about a specific topic. 														
<ul style="list-style-type: none"> • Record and interpret information in a graphic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Find and interpret information in a graphic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Record and interpret information in a graphic. 														

This way, each cycle includes ten social practices of the language distributed along five units that correspond to the five two-month periods of the school year. As shown in Chart 5, units include a social practice of the language and a specific competency with the language for each social learning environment, from which the contents and the actions to create a product derive.

CHART 5. UNIT COMPONENTS

Unit 2

SOCIAL PRACTICE OF THE LANGUAGE: FOLLOW STEPS IN A SET OF INSTRUCTIONS IN ORDER TO MAKE A PRODUCT		
ENVIRONMENT: EDUCATIONAL AND ACADEMIC		
SPECIFIC COMPETENCY: Follow instructions to carry out a simple science-related experiment		
ACHIEVEMENTS	CONTENTS	PRODUCT
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguish instructions from a list of materials. • Order words to form questions. • Interpret and follow instructions. • Identify the order of instructions in a sequence. 	<p>DOING WITH THE LANGUAGE</p> <p><i>Explore simple illustrated texts on experiments.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify parts of the text and their distribution. • Distinguish instructions from lists of materials. • Identify graphic and textual components. <p><i>Participate in the reading aloud of texts on experiments.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Predict the content based on previous knowledge, title, and illustrations. • Identify questions about an experiment • Identify words that form questions. • Order words to form questions. • Select options to answer questions. • Practice the pronunciation of questions and answers about an experiment. • Identify and follow instructions to carry out an experiment. <p><i>Participate in the writing of texts on experiments.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify names of materials. • Rewrite names of materials. • Complete instructions using one or more words. • Compare differences and similarities in instructions. • Identify the logical order of instructions in a sequence. <p>KNOWING ABOUT THE LANGUAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Purpose and topic. • Textual and graphic components. • Word and sentence formation. • Repertoire of words necessary for this social practice of the language. • Upper and lower-case letters. • Punctuation. <p>BEING THROUGH THE LANGUAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use language as a means of sharing knowledge. • Show confidence in the use of the English language. • Pay attention to the audience. 	<p>ILLUSTRATED SEQUENCE OF AN EXPERIMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> – Choose a simple experiment (i.e. germinate a seed). – Make or cut out cards. – Write the list of materials for the experiment on the cards. – Collect the materials and start the experiment under teacher's supervision. – Observe the different stages of the experiment. – Write sentences (previously written by the teacher) that describe every observed stage. – Check that the written form of sentences and materials is complete and legible. – Display the illustrated sequence of the experiment inside or outside the classroom.

ASSESSMENT

Learning assessment should be conceived as a group of actions aimed at getting information about the students' performance in order to intervene at different moments (before, during and after) in the teaching-learning process, and decide whether the teaching situations, the organization of work in the classroom, the use of materials and the kind of help or guidance provided are on the right track towards reaching the program's purposes.

Therefore, assessment is neither defined, nor established on the grounds of the progressive levels, but by taking into account the teaching purposes, the specific competencies and social communicative activities with the English language, and the program contents.

From this perspective, the purpose of assessment is to help students identify what they have learned in a specific period and what needs to be reinforced. In addition, to help teachers revise and analyze their practice, so that they can re-consider, make decisions or innovations, and in general, improve the language teaching-learning process.

Assessment is a core element in the syllabuses because it can influence the teaching learning process, as well as its outcomes. In other words, assessment becomes the main focus of attention for the teacher, the students and their parents, and it affects the interaction among students and between them and the teacher in the classroom.

For this reason, it is necessary that assessment take into account:

- The students' performance during the development of tasks or programmed activities.
- The progress students make, related to their own starting point and the products derived from the specific competencies with the English language in different social environments.

It is important to mention that it is not expected that students create language products identical to those of a proficient user of the language or a native speaker; they are expected to acquire in a sequenced way, the linguistic and written resources given by different texts provided to fulfill communicative purposes. The aim is to create opportunities for the students to compare their products with those in the social surroundings of the classroom and out-of-the-classroom contexts, so that with the teacher's support and guidance, the students will broaden and deepen their knowledge and use of the English language.

Therefore, assessment should provide information about the extent of progress each student shows in the different stages of the teaching-learning process. This allows the teacher to

grade and help students identify what they have learned after a specified period of time (unit, semester, year, and cycle), becoming a continuous, permanent process and not an isolated event which happens at the end of a teaching period. Some procedures that allow for the gathering of information about the students' learning process as well as their performance in class are:

- a) *Self-assessment and peer-assessment* (co-assessment): they involve the students' appraisal concerning their own and their classmates' performance on the grounds of some clear and well-planned criteria.
- b) *Portfolios* (folder or file) that correspond to a gathering process of learning evidence. The teacher and the students create a file or a folder where they will keep the products derived from different tasks carried out during a specific period. For the portfolio to be used properly there must be shared control and responsibility between the teacher and the students.

The NEPBE states that as the ways to gather information about learning vary, a vision of students' learning assessment will be clearer and therefore, fairer.

Teaching assessment

Assessment is fundamental to the improvement of the teaching-learning processes. Just like the learning assessment, teachers can gather data about their teaching practice from different sources, for instance:

- a) They can get feedback from their students in a not-very-structured way, from observing their reactions and performance, by means of formal interviews and questionnaires applied to different people from the school community (for instance, the students' parents or fellow teachers) or even through casual conversations.
- b) They can get feedback through personal reflection on their own practice, preferably in a structured way, in order to focus on specific areas, for instance, recording a session, writing down the details of a lesson or keeping a journal of everyday activities.
- c) They can get feedback from other teachers who are willing to observe some sessions and share honest and respectful comments. An important element in this process is the ability to reach agreements on those aspects to pay attention to before the observation takes place, in order to have a clear objective during that session.

Assessing the teaching practice allows for the improvement of teaching quality, which will benefit and have a positive effect on the teacher's personal and professional development.

EDUCATIONAL MATERIALS

Teaching materials play a highly significant role in this program. As it can be inferred from the characteristics and definition of the components in the English syllabuses, the quality and type of materials that the students will use –printed or multimedia– influence greatly on their learning of English.

Since the social practices and competencies of and with the language are the main reference of the NEPBE, texts and materials should be authentic, for instance, commercial labels, letters, dialogues, instructions, rhymes, etc. However, it is also true that teachers do not have frequent access to these English language materials or texts. Nonetheless, it is of paramount importance that those –particularly the spoken and written texts– designed for teaching, reflect the characteristics of those used in real life, that is, they have a clear social and communicative purpose, a context, and respond to authentic language models.

Information and communication technologies (ICT) offer countless opportunities to interact with oral and written texts in the English language. It is important to foster and take advantage of their effective use, allowing new ways to acquire knowledge. It is necessary to mention that ICT are not limited to computer- related tools, but they also include media such as radio, TV, and video.

ICT are very useful tools to stimulate the specific competencies with the English language, and in some cases, they are bound to enhance the social practices of the language like writing and recording texts, looking for information in electronic sources, listening to native speakers of English in a conversation or a song, among others. Therefore, a good recommendation is to use these tools as often as possible.

Finally, it is important to bear in mind that the authenticity of the tasks is as important as the authenticity of the spoken and written materials. If students are to be successful participants in the social practices of the language, it is paramount for them to engage in tasks that resemble the real world.

BIBLIOGRAPHY

- Airassian, P. (2000), *Assessment in the Classroom. A concise Approach*, Boston, McGrawHill.
- Arnaud, L. y A. Zabala (2008), *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2002), *La cocina de la escritura*, México, SEP/Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cots, J. M., L. Armengol et al. (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona, Graó.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- 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.
- Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (1999), *English. The National Curriculum for England. Key Stages 1-4*, Londres.
- Education Department of Western Australia (1997), *First Steps series*, Melbourne, Longman.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa (LEA).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.
- Gómez Palacio, M. (1995), *La producción de textos en la escuela*, México, SEP/Norma.
- Goody, J. (1987), *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1988), "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en J. Cook-Gumperz (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Madrid/Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós.

- Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Educational Limited.
- Holiday, A. (1997), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kaufman, A. M. y M. Ventura (1992), *Organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Kern, R. (2000), *Literacy and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP/FCE.
- Lomas, C. (1999), *El aprendizaje en la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2 vols., Barcelona, Paidós.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2005), *Statements of Learning for English*, Carlton, Curriculum Corporation.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006), “Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria”, en *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre, España.
- (2007), “Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil”, en *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero, España.
- (2007), “Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”, en *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero, España.
- Mitchell, R. y F. Myles (1998), *Second Language Learning Theories*, Londres, Arnold Publishers.
- Moon, J. (2000), *Children Learning English*, Oxford, Macmillan Publishers Limited.
- Nemirovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Barcelona, Paidós.
- Newport, E. L. (2002), “Critical periods in language development”, en L. Nadel (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, Londres, Macmillan Publishers Limited.
- Pérez Esteve P. y F. Zayas (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pinter, A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford, Oxford University Press.
- SEP (2004), *Educación Básica. Programas de educación preescolar 2004*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudio 2006*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *Educación Básica. Secundaria. Lengua extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006*, México.
- (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Español*, México.
- (2006), *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Lengua extranjera. Inglés*, México.
- (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.

- (2008), *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*, México.
 - (2008), *Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y Guías de actividades. Primer grado Etapa de prueba*, México.
 - (2008), *Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Segundo grado. Etapa de prueba*, México.
 - (2008), *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1997), *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*, San Francisco, Josey Bass Publishers.
- Teberosky, A. (1988), “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Texas Education Agency (2008), *Texas Essential Knowledge and Skills for Spanish Language Arts and Reading and English as a Second Language*, Austin.
- Williams, M. y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Electronic sources

- British Council (2000), *Worldwide survey of primary ELT*. Disponible en: <http://britishcouncil.org/english/eyl/index.htm> (consultado en mayo, 2008).
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OCDE (2008), *Neuromyths*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_35845581_33829892_1_1_1_1,00.html (consultado en abril, 2008).
- COE (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages*. Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf (consultado en octubre, 2009).
- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/Anaya/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- European Commission (2006), “The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to very Young Learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 Study: Edelenbos, P., R. Johnstone y A. Kubanek”. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_en.htm (consultado en julio, 2008).
- University of Cambridge. ESOL Examinations (2007), *Cambridge Young Learners English Tests. Starters. Movers. Flyers. Handbook for Teachers*. Disponible en: <http://CambridgeESOL.org/YoungLearners> (Consultado en septiembre, 2007).

TEACHING GUIDELINES



According to the social practices of the language, the work carried out within the classroom implies assignments and tasks which promote reflection, both on formal aspects of the language and the uses which give them meaning considering didactic observations such as the following:

- a) Consider students as active participants in the construction of learning, which means that, by using their own knowledge and experiences, students will be able to:
 - Take part in real-life or life-like communicative activities as language users and learners at the same time.
 - Develop their own ideas and questions about the relation between linguistic forms and communicative functions of the language, based on the analysis of language use that students and people around them have in different social environments.
 - Make decisions, accept responsibilities, and have an opinion about the activities related to the use and analysis of the English language, as well as, the creation of products developed in the different social learning environments along the five units included in each grade in the four cycles of the NEPBE.

- b) Consider teaching as a process that fosters and encourages use (meaning) and reflection (form) on language through specific communicative situations or tasks, which challenge students and involves to:
 - Develop, expand, and apply the necessary knowledge and strategies to respond successfully in different communicative situations.
 - Analyze their own communicative practices and those of the people around them in order to understand, explain, question, adapt, and correct them depending on the social sphere where they are and the intentions they have.

- Face new and unfamiliar communicative situations, which enhance the students' ability to solve problems and deal with questions related to language use and form and the behavior and attitude in specific activities with the language.
- Work the activities with the English language as a means of promoting cooperative work in order to deal with oral interaction and writing problems based on negotiations, feedback, and analysis of knowledge, strategies, and problem solving.

It is also necessary that teachers define, along with their students, the tasks (or projects) that will give meaning to the contents of the program and at the same time, take into account the following criteria:

- Use previous knowledge, experiences, and interests that students have and know about the practices of the language, both in their mother tongue and in English.
- Choose real-life or semi-real life tasks the students are familiar with in order to pose a challenge that involves creating a product, solving a problem or reaching a goal.
- Consider the level of complexity of the contents derived from the specific competencies with the English language, so that they are both challenging and feasible for students.
- Guarantee that the tasks (or project stages) are organized as a recurrent cycle for the students to be able to work on aspects or topics for reflection about English in the three social learning environments.

It is convenient to take into account that the point is not to go over the same contents repeatedly, but to establish teaching sequences that allow a suitable and adequate work in different levels of depth and complexity.

Characteristics of the English language teacher

In order to achieve the NEPBE's goals successfully, it is necessary that teachers be competent in the following areas:

- English Language proficiency.* In the process of teaching a non-native language, the teacher is the most important model for spoken and written language, and sometimes the only model available. Therefore, the teacher must be a competent and proficient language user as well as a critical, well-informed agent knowledgeable of the aspects related to linguistic analysis.
- Knowledge related to the students' development at different ages.* The teacher must have solid knowledge about children and adolescent development in order to unders-

tand their needs, interests, and abilities, as well as the difficulties students face in the foreign language learning process.

c) *Knowledge related to the English language teaching.* Teachers must understand the essence of the subject matter (social practices with the English language), such as the “*doing with*”, “*knowing about*”, and “*being through*” the language that derive from the process, so that they can adopt teaching strategies that can fit their nature and the socio-cultural approach which lead to teaching practices such as:

- Modeling strategies used by expert English language users in different social practices for oral and written communication, so that students can understand the choices and decisions they can make to participate successfully in those practices.
- Enabling and promoting students’ attitudes toward reflection and analysis by means of questions or problems that draw their attention and encourage their interest in the uses, functions, and linguistic forms of the English language, as well as in the similarities and differences between English and the students’ mother tongue.
- Planning activities that keep the social functions of the English language and, at the same time, enable the distribution, sequencing, and articulation of the program’s contents, giving students the opportunities to participate in them.
- Deciding on the product to obtain based on the teaching approach of the contents in each specific language practice, in order to guarantee the practice of uses and social functions in communication, as well as the necessary aspects that help present and socialize the product in a formal context.
- Selecting or creating, if necessary, printed and multimedia resources, which guarantee permanent contact with different models and styles of the English language use.
- Organizing and creating social learning environments, which foster and guarantee permanent interaction with oral and written texts through English language materials, as well as the distribution and use of the classroom’s physical space.
- Creating and fostering oral and written interactions, which enable students to be aware of the consequences and impact when language is used.
- Building a respectful atmosphere in which students feel confident enough to practice and use English without fear of criticism by their peers or the teacher.