



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

**Content Analysis of Students' English Textbooks and Curricula from the
Chilean Ministry of Education in relation to Vocabulary Acquisition and
Language Planning**

Informe Final de Seminario de Grado para Optar al Grado de Licenciado en Lengua y
Literatura Inglesas

Alumnos Participantes

Maria Fernanda Acosta Moncada
Juan Luis Castro Donoso
Daniela Carolina Demarchi Gigogne
Medaline Yisom Jerez Escobar
Jose Luis Maltes Guajardo
Pamela Andrea Miranda Cuevas
Carlos Patricio Moraga Quiroz
Marlene Fernanda Rojas Tello

PROFESORA GUÍA
ROSA ISABEL BAHAMONDES RIVERA

Santiago de Chile
Enero 2016

ACKNOWLEDGMENTS

You can be shaped, or you can be broken. There is not much in between. Try to learn. Be coachable. Try to learn from everybody, especially those who fail. This is hard...How promising you are as a Student of the Game is a function of what you can pay attention to without running away.

David Foster Wallace, Infinite Jest

Nos gustaría agradecer cariñosamente a nuestra profesora Rosa Bahamondes, por habernos guiado y entregado las herramientas necesarias para culminar de manera exitosa este seminario de grado. Además, queremos agradecer especialmente a todos los profesores de los Departamentos de Lingüística y Literatura de la Universidad de Chile quienes nos guiaron con su pasión, dedicación y conocimiento durante estos años, los que no fueron fáciles, pero sí fructíferos. A todos ellos muchísimas gracias por todo lo que nos han entregado. A Luis, por enseñarnos que el jote es un manjarshh y brindarnos momentos de alegría y esparcimiento en los momentos más difíciles de este seminario. Gracias a Alexis Sánchez, por ese penal hermoso ante Argentina y a toda la Selección Chilena por darnos la copa América.

Seminario de Adquisición de Vocabulario y Política Pública, 2015

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi mamá, Astrid, por su apoyo incondicional y su gran amor durante este difícil proceso. Quiero agradecerle su preocupación, demostrada de muchas formas, como por ejemplo a través de aquellas tazas de té en la madrugada, o sus pancitos por la mañana. También le quiero dar las gracias a mi tío Bernardo, por sus gratas conversaciones en las tardes que me sacaban de la rutina y hacían mi carga académica menos pesada. También quiero agradecer a mi grupo de seminario por aguantarme todo este tiempo, sé que soy peleadora y conflictiva, pero aún así ellos me tuvieron mucha paciencia. Pasaron a ser más que un grupo de trabajo, sino más bien un grupo de amigos, y me encariñé mucho con cada uno de ellos. En particular quiero agradecer a Daniela por su tiempo y dedicación

en nuestro trabajo juntas, y por comprender cuando yo tenía que hacer cosas para los otros ramos y no podía dedicarme al cien en nuestros deberes, por convertirse mucho más que en una compañera de estudios, sino más bien en una partner y cómplice, a Medaline, que a pesar de nuestros caracteres fuertes nos aprendimos a llevar bien y ahora nos hemos hecho muy buenas amigas, y a Pamela, por permitirme ser su amiga y por su paciencia, por apaciguar las aguas cuando me baja la locura. Además, quiero agradecer a todos aquellos profesores que durante estos años me hicieron sentir que tenía las capacidades suficientes para seguir adelante. Nunca fui una alumna sobresaliente, pero algunos profesores, como por ejemplo la profesora Margarita Zúñiga, Rosa Bahamondes y el profesor Rubén Arriaza, me sostuvieron cuando quise tirar la toalla y renunciar a esta carrera. Muchas gracias a ellos y a todos los demás profesores por su tiempo y dedicación, por su preocupación por nosotros y por su gran vocación.

María Fernanda Acosta Moncada

Me gustaría dedicarle este momento tan especial primero a mis papás (*ELSA* y *LUIS*), a mi hermana (*JAVI*), y a mi sobrino (*AGUS*), los que me han aguantado todos los días y me han entregado su apoyo incondicional durante esta larga etapa. Creo que de todos ellos he *aprendido* algo, por ejemplo de mi mamá he *aprendido* a escuchar más a los demás y lo importante que es el amor de tu familia; de mi papá sus locuras y su humor; de mi hermana su empeño en salir adelante junto al Agustín, incluso, creo que a pesar de su corta edad he *aprendido* de mi sobrino que el ser niño es la etapa más hermosa, donde todos te aman y ríen, a pesar que destruyas la pantalla de un televisor con un LEGO. Lo escribo aparte ya que es alguien muy especial para mí, creo que si no hubiese conocido a Camila jamás hubiese podido terminar esta etapa de la “U”, no me hubiesen dado las ganas de aguantar todo el estrés y lo latoso que es estudiar en la universidad. Ella ha sido parte muy importante de mi crecimiento como persona, siempre con una sonrisa y deseando lo mejor a todos los demás. Esta etapa te la dedico a ti y sé que nos ayudará a lograr todos los sueños que tenemos juntos. También me gustaría mencionar a mi “segunda familia: Marco y Pilar” ya que de ellos he *aprendido* que las cosas simples y la unión familiar son muy importantes. Además, a mi abuelo, Jaime, que a pesar que este año partió, sé que siempre nos deseaba lo mejor a mi hermana, a mí y a toda la familia, además de él *aprendí* que la vida es mucho más simple de

lo que uno se imagina. Finalmente, le agradezco a todas las personas y amigos que conocí en JGM que hicieron estos seis años más entretes y jugosos, también como no nombrar al casino por cocinar comidas tan ricas y, finalmente, a los profesores que me motivaron a seguir estudiando, y que creían en mí, y Por último al grupo de SEMINARIO y a la Profe Rosa de los que he *aprendido* muchísimo, especialmente me han ayudado con mi pésima redacción. Creo que finalmente DFW tenía razón, debes *aprender* de todos, porque inclusive de la persona que uno menos piensa, esta te puede enseñar cosas que jamás hubieses imaginado. Intenta *aprender* de los demás y nunca te quebraras, creo que seguirá siendo mi lema en los años que vienen...

Juan Luis Castro (a.k.a Chapu).

En esta oportunidad quisiera agradecer a todos aquellos que hicieron posible el que pudiera atravesar esta etapa universitaria, sobre todo en aquellos duros momentos que se venían por delante. En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres, Lorraine e Iván, quienes me brindaron su cariño y apoyo durante todos estos años, y quienes también en ocasiones me apoyaron con sus conocimientos, los cuales me fueron de gran ayuda. A mi guelí, quien a pesar de estar muy enferma durante los años que pasé en esta carrera, todo el tiempo anterior a éste estuvo al lado mio, y me crió como si fuera su otra hija. Cualquier palabra de agradecimiento a ella sería insuficiente. Además quisiera agradecer a mis hermanos, Camilo y Cristóbal, quienes siempre me han alegrado mucho con sus mensajes de cariño a la distancia. También quisiera agradecer a todos mis amigos, quienes tuvieron mucha paciencia en momentos en que realmente los necesité, y también cuando ellos necesitaron de mí supieron entender que en ocasiones no pude estar ahí para ellos debido a mis estudios. Al mismo tiempo, quisiera agradecer a los académicos del programa, entre ellos a las profesoras Pascuala Infante y Rosa Bahamondes, quienes siempre me ayudaron cuando lo necesité. Quisiera hacerle una mención honrosa a la Feña, porque además de ser mi compañera y partner durante toda la tesis, me permitió convertirme en su amiga y siempre me escuchó cuando necesité ayuda. También merecen una mención honrosa la Meda y la Pame, quienes me permitieron integrarme en su grupo en este último año en el que iba a estar muy sola, pero gracias a ellas tuve compañía y risas infinitas durante todo el año, y lo que es más importante, se convirtieron en dos grandes amigas, a las cuales espero conservar por siempre.

Finalmente, quisiera agradecer a todo mi grupo de seminario, ya que sin ellos este trabajo en equipo no hubiera sido lo mismo, y no habríamos logrado un trabajo tan bien realizado.

Daniela Demarchi Gigogne

Para comenzar, quiero agradecer a mis abuelitos, Julia y Ernesto, que me recibieron con los brazos abiertos cuando decidí venirme a estudiar a Santiago. Gracias por abrirme las puertas de su casa, por apoyarme y regalarme no sólo en esta etapa, sino durante toda mi vida. Especialmente, gracias a usted, abuelita, por ser un ejemplo de esfuerzo y tenacidad, por ser la mujer que más admiro. Gracias a mi mamá, que a pesar de la distancia y las dificultades siempre se ha preocupado por mí y me ha brindado su cariño incondicional. A todos mis amigos que están repartidos en muchos rincones de este país, estudiando para ser mejores personas, profesionales y para cumplir sus sueños. Gracias por cada junta en que recordamos nuestros mejores y peores momentos y en las cuales construimos nuevos recuerdos. Gracias por cada abrazo, por cada broma, por todo el cariño y por ser una familia para mí. Infinitas gracias a Leslie Muñoz Ávila, mi apoyo incondicional durante mi etapa universitaria y desde mucho antes. Gracias por aguantarme las mañas, por hacer hacerme reír, enojar y un sinfín de cosas más. Además, agradezco de forma especial a nuestra profesora de seminario, la profe Rosa, por la paciencia, la dedicación y la buena onda. Gracias por motivarnos a mejorar y enseñarnos a hacer un buen trabajo. Y cómo no mencionar a mis compañeros de seminario. Cabros, **muchas gracias** por la paciencia, las tallas, las risas y también por los momentos difíciles que tuvimos que superar. Resistimos hasta el final! Me gustaría detenerme aquí, para agradecer a la Marlen la más tierna del seminario, a la Dani por la buena onda y el cariño. Gracias por ser la mejor compañera de portugués que jamás tendré. A la Fer, por todas las discusiones que en el fondo eran y son con cariño y que al final siempre nos hacen reír. A la Pame, por todos los momentos de amistad y estudio durante estos años de carrera, somos el mejor complemento universitario. Gracias chicas, hicieron de este uno de mis mejores años en la universidad. Finalmente, quiero expresar mi alegría en la culminación de esta etapa, me siento orgullosa de no rendirme frente a las adversidades y de haber alcanzado todas mis metas.

Medaline Jerez

Quiero agradecer infinitamente a Dios, por haberme regalado unos padres llenos de inmenso amor, Luis y Lizett, que con su ejemplo de sacrificio y apoyo incondicionales, me han enseñado que el esfuerzo humano y la ayuda divina son siempre recompensadas. Por haber puesto en mi camino a Bastián, que estuvo siempre conmigo en todo momento dándome su amistad, tiempo, compañía y cariño como si fuese su hermano, además de su mamá la tía Sarella y a su familia, que con amor y generosidad me acogieron en Santiago como a uno más, entregándome su apoyo y cariño sinceros sin esperar nada a cambio. Por permitirme tener a tan maravillosos hermanos como lo son Canita y Luchito que, con sus palabras llenas de amor, fueron mi alegría, apoyo y compañía mientras estaba lejos, y también a Estrellita y Basti, que aunque no compartimos la misma sangre, son como hermanos para mí. Los amo a todos ustedes, wau wau. Por haber conocido a mis amigos de la universidad, mis washines, que han sido un gran apoyo para mí, en las buenas y en las malas. Por haberme dado a elegir un seminario de grado con una profesora guía como Rosa Bahamondes, capaz, comprometida y diligente en su labor, y con un grupo de compañeros simpáticos, trabajadores y pacientes, los cuales sin su dedicación hubiese sido difícil llevar a cabo esta tesis. Por haber permitido en su infinita sabiduría que haya podido entrar a estudiar en la Universidad de Chile, contra todos los pronósticos. Por último, también agradecer a Dios por haberme dado el privilegio de nacer y crecer en Puerto Montt, en la Región de Los Lagos, una región con paisajes edénicos, imponentes, epítomes de su obra creadora que muchos anhelan presenciar y que yo pude ver todos los días, a cualquier hora. Su amor y cuidado se han reflejado durante todos estos años de estudio en Santiago en cada persona, en cada acción y en cada situación. Él es fiel.

José Luis Maltes Guajardo

En estas líneas quisiera agradecer a todas las personas que hicieron posible que terminara de buena manera mi paso por la U. En primer lugar quisiera agradecer a mi mamá, Marcela, por su paciencia, apoyo y su eterna voluntad para ayudarme. Gracias mamá por siempre subirme el ánimo cuando estaba deprimida, por hacerme comidas ricas cuando iba a Curicó, por siempre preocuparte de mí aunque estuviéramos lejos, y claro por tu cariño incondicional. Te quiero mucho. Quisiera agradecer también a mi papá, Willy, por

soportarme todos estos años, darme mi espacio, ayudarme con mis trabajos para la U y preocuparse de mi bienestar. Gracias papito por todo tu cariño y por apoyarme a superar todo lo que me propongo. Por supuesto, gracias a mis hermanitos, Sebita y Dieguito, que con sus abrazos, besos, bailes y amor me dan alegría todos los días. Siempre los voy a querer y voy a estar ahí para ustedes, aunque se metan a mi pieza a desordenar y acostarse en mi cama! También quiero darle las gracias a la Vero, por aguantarme todo este tiempo y por la buena relación que tenemos. Vero, gracias por tu apoyo y consejos, los escucho aunque no se note. Quiero agradecer también a toda mi familia por su apoyo, buenas vibras y cariño En especial, a mi abuelito Daddy, por su constante preocupación por mí y por siempre preguntarme como me estaba yendo en la U. Igualmente quiero agradecer a mi Nona, que aunque no esté conmigo físicamente, siempre siento su presencia en mi vida. Nonita, donde quiera que estés, espero que estés orgullosa de mí. También gracias al grupo de seminario, por la buena onda y las risas que hicieron más llevadera esas tardes interminables en que estábamos haciendo la tesis. En especial a la Meda, por su tiempo, consejos y retos; a la Dani por su buena onda y su amor infinito por el manjar; y a la Fer, que con su locura y tallas siempre me sube el ánimo. Gracias chiquillas por las risas, las bromas y las conversaciones en wasá, por todos los buenos momentos que pasamos y todos los que vendrán, las quiero. Por último, muchas gracias a todos los profesores que me ayudaron en esta etapa universitaria, en especial a la Profe Rosa, por su buena disposición, preocupación y su entusiasmo para que termináramos todo bien. A todos, Muchas Gracias!

Pamela Miranda Cuevas

Quisiera agradecer a mi familia, pilar fundamental en mi vida, por su confianza, amor, y apoyo incondicional para que pudiera realizar y terminar esta etapa de la mejor manera posible. Gracias a mi mamá por siempre preocuparse tanto de mí como de mis hermanos, y protegernos de todo con su ímpetu ante las adversidades que nos pudiese traer la vida, y a ti, papá, infinitas gracias por ser uno de los pilares más importantes en mi vida, por enseñarme lo que significa la perseverancia, el amor, y que más que cualquier posesión material que podamos tener, que siempre nuestra familia y su amor serán lo primero. Espero que estén tan orgullosos de mí como yo de ustedes. Además, quisiera agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron en mi desarrollo como estudiante y que hicieron de ésta una tarea más

grata. En primer lugar a la persona por la que siento un amor incondicional, la que estuvo siempre ayudándome paciente y comprensivamente en todas las formas posibles, en esta etapa que fue en gran parte por y para ella, la que soportó y sufrió mis penas y sonrió a mi alegrías, luz de mi alma, mi gringuita que llegó para llenar mi mundo de luz y esperanza a un futuro que siempre soñé, Emily, la niña de los ojos que devienen en piedras preciosas, un beso y abrazo enorme para ti. También a la señora Catherine Filiano por ser la persona con el corazón más bueno que jamás vi, y a su esposo, el Dr. James Filiano, por ser la persona más inteligente y sabía que he conocido; gracias amigo y ‘suegro’ por siempre querer cumplir mis sueños y hacerme feliz, por recibirme en tu casa sin esperar nada más que mi compañía, y por entenderme y aceptarme tal como soy. Y finalmente a todos mis profesores, en especial a las/os profesoras/es Ximena Tabilo, Pascuala Infante, Natalia Tranchino, y Andrés Ferrada por su buena onda, su entrega, y dedicación a enseñarme gran parte de lo que ahora sé. Para todos ellos mi más profunda gratitud y aprecio...yo no hubiese sido nada sin ustedes. ¡Muchas Gracias!

Carlos Moraga Quiroz

Quisiera agradecer primero que todo a mi familia linda por quererme, apoyarme y entenderme durante todo este tiempo. Quiero darle gracias a mis papás por quererme y aguantarme estos 21 años así tal como soy y, sobre todo, por hacerme feliz. Gracias a mi mamá, Elizabeth, por quererme, apoyarme, por regalarme cuando llegaba cansada de la u, por estar ahí para mí, por ser la mejor mamá de todas, por siempre pensar primero en mí y en mi hermano antes que todo lo demás, por enseñarme el valor del estudio; de verdad, gracias mamá. También, como no, agradecerle a Luis, mi papá, quien siempre se ha sacrificado por mí y por mi hermano, que nos quiere más que a nada en el mundo y por ser el mejor papá. Gracias papá por siempre recordarme que valgo más que una nota y por siempre preguntarme cuando voy a volver a dibujar e incentivarme a hacerlo pronto. Agradecer también a mi hermano por ser el mejor de todos, por enseñarme de plantas, por escuchar todas mis tonterías y locuras a través de los años, y por ser un ejemplo de buen estudiante y persona. Gracias a mi abuelita Mirtha por siempre creer en mí hasta cuando ni yo lo hacía, y por llamarme a las 6 de la mañana los días que entraba temprano durante estos 4 años para que no me quedara dormida, sin mucho éxito por supuesto. También me gustaría

darles las gracias a mis amigos por siempre estar ahí para mí, por estar siempre juntos. A mis amigos de toda la vida, Nico, Furan, Clau, y sobre todo a mi mejor amiga Fran, por también creer en mí cuando ni yo creía en lo que podía hacer, por darme ánimos y también porque seguimos creciendo juntos. A mis amigas del colegio, Belén, Javi y Denisse por seguir estando juntas, por escuchar mis quejas sobre la u, por aconsejarme y por aguantar mis llantos repentinos. También gracias a la gente que conocí en Inglesa: Cony, Elba y Mari, que a pesar de estar todas en diferentes caminos ahora, estamos ahí para la otra. Por supuesto, también a las personitas que me han acompañado estos últimos dos años: Isi, Cami, Vane y Vale. Gracias niñas por darnos ánimos las unas a las otras cuando estábamos más allá de la pasta, por compartir rabias, alegrías, interferencias y gustos, gracias por ser el squad levanta ánimos; las quiero mucho. Y por supuesto, a mis amigas que viven muy lejos, Nicky, Jocelyn y Made, gracias por tanta risa, conversaciones de los más diversos temas y apoyo moral a la hora que sea. Gracias también gracias a mi Seminario, por ser responsables, y que todas las horas pasadas sentados en las salas de estudio y en el casino frente a un computador finalmente hayan valido la pena. También darle gracias a la Profe Rosa, por ser una muy buena profesora, por ayudarnos y guiarnos durante todo el año durante la realización de este trabajo, y también por sus clases que sin dudas son una de las mejores que tuve a lo largo de esta carrera. Finalmente, pero no menos importante, gracias a mí, por nunca perder la fe, por seguir adelante a pesar de todo, porque todas las lágrimas y las noches y mañanas sin dormir de seguro valdrán la pena en algún futuro cercano. Always keep the faith.

Marlene Rojas Tello

TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDGMENTS	2
TABLE OF CONTENTS.....	10
1. INTRODUCTION	16
2. LITERATURE REVIEW	18
2.1. LANGUAGE PLANNING AND POLICY.....	18
2.1.1. Language Policy.....	18
2.1.1.1. Definition of LPP.....	18
2.1.1.2. Factors that Influence LPP.....	20
2.1.1.3. Stages in the History of LPP.....	21
2.1.1.4. Language and Political Goals	22
2.1.2. Language Ideology.....	23
2.1.2.1. The Relationship between LPP and Language Ideology	24
2.1.2.2. Types of Language Policies	26
2.1.2.3. Generalization about Language Policies.....	27
2.1.3. The Spread of English.....	28
2.1.3.1. Sociocultural Perspectives	28
2.1.3.2. The English Language Paradox	29
2.1.3.3. The English Language Paradox in Chile	32
2.1.4. Language Policy and Language Teaching.....	33
2.1.5. Types of Language Planning Activities.....	34
2.1.6. Benefits of Learning English in Chile	35
2.1.6.1. Economic Benefits.....	35
2.1.6.2. Cognitive Benefits	36
2.1.6.3. Cultural Benefits.....	36
2.2. VOCABULARY ACQUISITION.....	37
2.2.1. Word and Vocabulary	37
2.2.1.1. Token, Type, and Hapax Legomena.....	38
2.2.1.2. Lemma and Word Families.....	39

2.2.1.3.	Homographs.....	40
2.2.1.4.	Content and Function Words	40
2.2.1.5.	High and Low Frequency Words.....	40
2.2.1.6.	Academic Vocabulary.....	41
2.2.1.7.	Technical vocabulary	43
2.2.1.8.	Receptive and Productive Skills	44
2.2.2.	What Does It Mean to Know a Word?.....	44
2.2.2.1.	Word knowledge: the receptive and productive distinction	50
2.2.2.2.	Variations in defining vocabulary acquisition and word knowledge.....	50
2.2.3.	How Vocabulary is learned.....	55
2.2.3.1.	Learning Burden	55
2.2.3.2.	Word Frequency.....	55
2.2.3.3.	Incremental Nature of Vocabulary Acquisition.....	55
2.2.3.4.	Levelt’s Model of Language Use.....	56
2.2.3.5.	Kroll’s Approach	57
2.2.3.6.	Incidental and Deliberate Vocabulary Learning.....	58
2.2.3.7.	Vocabulary Learning Strategies.....	58
2.2.3.7.1.	Decontextualized VLS.....	60
2.2.3.7.2.	Contextualized VLS.....	61
2.2.4.	How Vocabulary is Taught.....	63
2.2.4.1.	How to teach Vocabulary.....	63
2.2.4.2.	Designing activities for vocabulary teaching.....	68
2.2.4.3.	Repetition.....	72
2.2.4.4.	Evaluation and assessment.....	74
3.	RESEARCH QUESTIONS	78
4.	METHODOLOGY	79
4.1.	CORPUS.....	80
4.1.1.	Materials	80
4.1.1.1.	Data Collection	80
4.1.1.2.	The Ministry of Education.....	80
4.1.1.3.	The Curricula and Student’s Textbooks Selected for the Study.....	80

4.1.1.3.1.	The Curricula	81
4.1.1.3.2.	First and Second Year Students' Textbooks.....	81
4.2.	PROCEDURES	84
4.2.1.	Qualitative Procedures.....	84
4.2.1.1.	Objectives	85
4.2.1.2.	Validity	86
4.2.2.	Quantitative analysis.....	87
4.2.2.1.	Objectives	87
4.2.2.2.	Instruments.....	88
4.2.2.2.1.	The British National Corpus	88
4.2.2.2.2.	Corpus of Contemporary American English.....	89
4.2.2.2.3.	Vocabulary Profile.....	90
4.2.2.2.4.	Text - Lex Compare.....	94
4.2.2.3.	Reliability.....	96
4.2.3.	Analysis.....	97
4.2.3.1.	Quantitative Analysis.....	97
4.2.3.1.1.	Textbooks Analysis.....	97
4.2.3.2.	Qualitative Analysis.....	98
4.2.3.2.1.	Curricula Analysis	98
4.2.3.2.2.	Topics Found in the Units of Textbooks.....	101
4.2.3.2.3.	Emerging Teaching Activities	101
4.3.	RESULTS	101
5.	ANALYSIS OF RESULTS	102
5.1.	QUANTITATIVE ANALYSIS	102
5.1.1.	Frequency of the Words: 'Grammar', 'Syntax', 'Vocabulary', 'Lexis', 'Lexicon', and 'Word in the Curricula and the Students' Textbooks.....	102
5.1.1.1.	The Curricula	102
5.1.1.2.	The Students' Textbooks	104
5.1.2.	Frequency Level.....	104
5.1.3.	Frequency of Target Words from 1 st to 4 th Year.....	110
5.1.3.1.	Curriculum Words Frequency in 1 st Year Students' Textbook	110

5.1.3.2.	Curriculum Words Frequency in 2 nd Year Students' Textbook.....	114
5.1.3.3.	Curriculum Words Frequency in 3 rd Year Students' Textbook.....	119
5.1.3.4.	Curriculum Words Frequency 4 th Year Students' Textbook.....	122
5.2.	QUALITATIVE ANALYSIS.....	132
5.2.1.	Curricula.....	132
5.2.2.	Students' Textbooks.....	136
5.2.3.	Tags found in the Curriculum.....	139
5.2.4.	Teaching Activities.....	148
6.	DISCUSSION OF RESULTS.....	153
7.	CONCLUSIONS.....	164
7.1.	PEDAGOGICAL IMPLICATIONS.....	167
8.	LIMITATIONS.....	170
9.	FURTHER RESEARCH.....	172
10.	REFERENCES.....	174
11.	APPENDICES.....	184
11.1.	ANALYSIS OF THE WORDS GRAMMAR, VOCABULARY, LEXIS AND WORD IN THE 1 ST YEAR CURRICULUM AND STUDENTS' TEXTBOOKS OF ENGLISH.....	184
11.2.	ANALYSIS OF EMERGING THEMES IN THE 1 ST YEAR CURRICULUM OF ENGLISH...	201
11.3.	ANALYSIS OF THE WORDS GRAMMAR, VOCABULARY, LEXIS AND WORD IN THE 2 ND YEAR CURRICULUM AND STUDENTS' TEXTBOOKS OF ENGLISH.....	210
11.4.	ANALYSIS OF EMERGING THEMES IN THE 2 ST YEAR CURRICULUM OF ENGLISH...	227
11.5.	ANALYSIS OF THE WORDS GRAMMAR, VOCABULARY, LEXIS AND WORD IN THE 3 RD YEAR CURRICULUM AND STUDENTS' TEXTBOOKS OF ENGLISH.....	255
11.6.	ANALYSIS OF EMERGING THEMES IN THE 3 RD YEAR CURRICULUM OF ENGLISH...	273
11.7.	ANALYSIS OF THE WORDS GRAMMAR, VOCABULARY, LEXIS AND WORD IN THE 4 TH YEAR CURRICULUM AND STUDENTS' TEXTBOOKS OF ENGLISH.....	294
11.8.	ANALYSIS OF EMERGING THEMES IN THE 4 TH YEAR CURRICULUM OF ENGLISH...	315
11.9.	THEMATIC INDEX 1 ST YEAR.....	345
11.10.	THEMATIC INDEX 2 ND YEAR.....	346

11.11. THEMATIC INDEX 3 RD YEAR.....	347
11.12. THEMATIC INDEX 4 TH YEAR.....	349
Table 1	48
Table 2	49
Table 3	103
Table 4	104
Table 5	105
Table 6	107
Table 7	108
Table 8	109
Table 9	111
Table 10	113
Table 11	115
Table 12	117
Table 13	119
Table 14	121
Table 15	123
Table 16	124
Table 17	148
Figure 1: Zimmerman’s association of the word butterfly.....	46
Figure 2: Levelt’s Blueprint for the Speaker	57

ABSTRACT

Current research has established that vocabulary learning is essential in the process of Second Language Acquisition (SLA). Since vocabulary learning is an extremely variable practice, choosing the right method to teach it is important so as to achieve proficiency in the target language. In this sense, the Language Planning and Policies (LPP) of different countries lay a fundamental role when establishing language policies and the creation of curricula and textbooks for teachers and students. Following this, the present study focuses on the analysis of the English textbooks from 1st to 4th year of high school, designed for public schools, as well as the curricula from the Chilean Ministry of Education. The aim of this study was to verify if the curricula creation follows what the current academic literature establishes regarding vocabulary acquisition techniques and whether what was presented in the curricula corresponds to what is taught to high school students in their English textbooks. The results show that the teaching of English vocabulary in public education does not entirely follow the major guidelines that have been explored in the literature about vocabulary teaching and learning by different authors, rather, it takes some notions from it, which are not fully developed. Additionally, the Chilean Ministry of Education does not seem to have a clear explicit public policy in regards to English education in the country.

Key words: Language Planning and Policy, Vocabulary Acquisition, English Teaching, English as a Foreign Language, Ministry of Education, Curricula, Students' Textbooks, L2.

1. INTRODUCTION

In the last 50 years, English has gained relevance in various domains in the globalized world due to its use as a lingua franca, facilitating the economic development of nations, specifically those of the first world. Thus, the knowledge of English serves as a gateway to access different sources of information, such as academic literature, science, communication, mass media, and pop culture (Tollefson, 2000). Consequently, this source of knowledge is accessible from most places thanks to the Internet, where much of the contents are published in English (Ricento, 2000). Furthermore, this information is a boost for academic and professional careers as well as economic success, reinforcing the position of English in countries where English is taught as a foreign language. In this manner, English becomes not only the language of globalization, but also a potential agent for cultural and economic benefits (Tollefson, 2000; Robichaud & de Schutter, 2012).

In light of this, the teaching of English in Chile has been established as a language and educational policy that started twenty years ago. In this manner, the Chilean State has implemented different English programs fostering its learning, such as Programa Inglés Abre Puertas (English Opens Doors), English Summer Camps, students exchange programs as the ones from the Rotary Club, and Programs of SENCE (Training and Employment National Service), which aim to improve the English level in the country. These programs somehow reflect the preponderant role the Chilean Ministry of Education grants to the teaching of English in the national territory. This role is also reflected on the creation of the curricula and students' textbooks of the Chilean public and semi-public educational system, which provide the guidelines and objectives for teaching English.

Over the last decades, the importance of the role of vocabulary when acquiring a second language has been recognized in the Linguistics context, particularly, in the field of Applied Linguistics. Hence, different studies have focused on the development of relevant strategies for the teaching of English vocabulary for speakers of other languages. In this line of research, Schmitt (1997) mentions the different strategies that students are more likely to use. Among them we find memorization, note taking, repetition, etc. Therefore, students prefer more mechanical strategies rather than complex ones such as forming associations and the keyword method. However, as Schmitt (1997) notes, "strategies should not be considered inherently good, but are dependent on the context in which they are used" (p. 4). In this

respect, researchers have been studying how difficult it is to learn a word, the relationship between reading comprehension and vocabulary size and word frequency issues, for example. Also, as different authors such as Ludwig (1984) and Laufer (1990) explain, there are other factors that can make the acquisition of vocabulary more difficult, such as how the word is pronounced, the length of the word, the part of speech the word belongs to, specificity, idiomaticity, the multiplicity of meanings of the lexical item, different coding of LI, interaction with already familiar words, among others.

Along the same lines, the present research intends to discover whether there is a relationship between what the literature review says in relation to vocabulary teaching and learning, as well as discovering if there is a relationship between what the curricula establish and how these aspects are presented in the textbook and how these factors are related in case they are. In this regard, it has been noticed that in the case of the textbooks provided by the Chilean Ministry of Education, there are underdeveloped strategies and methods to acquire vocabulary, which hinder the learners' progress in the acquisition of English as a Foreign Language, even when the Ministry of Education explicitly states in the curricula how important vocabulary is in order to acquire a second language.

The present study, therefore, analyses the English curricula and students' textbooks provided by the Chilean Ministry of Education from 1st to 4th year of high school. The proposed study attempts to verify whether the curriculum created by the Chilean Ministry of Education is directly related to the materials used in the classroom, that is to say, the students' textbooks. Thus, this piece of research considers the linguistic approach of the curricula and students' textbooks, their concept of vocabulary acquisition, their teaching, and methods and strategies so as to determine the relation between the ideas and proposals of the Ministry of Education and the actual practices at Chilean schools.

This study presents the following structure: firstly, a Literature Review on the topics of Language Planning and Policy (LPP) and Vocabulary Acquisition. Secondly, the Methodology section, which is divided into quantitative and qualitative methods. Following this, the Results section and its corresponding Quantitative and Qualitative Analysis will be presented. Then, the research questions will be addressed in the Discussion of Results section. Finally, the Conclusions section will be presented, followed by Further Research and Limitations of the research.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Language Planning and Policy

2.1.1. Language Policy

2.1.1.1. Definition of LPP

Language Planning and Policy (LPP), as an activity, is a subfield within Applied Linguistics. Nevertheless, as Cassels (2013b) specifies, Language Planning comprises Language Policy, while other points of view refer to Language Policy comprising Language Planning. As Cassels (2013b) and Lo Bianco (2004) present, Haugen put forward and laid the foundations of a new field within Linguistics, known as Language Planning, defining it as “the activity of preparing a normative orthography, grammar and dictionary for the guidance of writers and speakers in a nonhomogeneous community” (Haugen, 1972, p. 8). This first definition accounts for just one area within LPP. As a matter of fact, it can be noted that just one definition of Language Planning and Language Policy cannot account for the multiple perspectives of this activity. Hence, for the purposes of this research both activities, LPP, will be referred to as equals.

According to Lo Bianco (2004), this proposal for Language Planning presented by Haugen (1966; 1983) includes the systematization of language in four steps: the selection of a form, codification of the selected form, implementation of new norms, and their elaboration into various public domains, including institutional and cultural cultivation of language (Lo Bianco, 2004). Firstly, codification and elaboration refer to the development of an explicit written form and the continuous updating of a language variety to meet the necessities of the modernization of society. Secondly, selection and implementation of a norm refer to the activity to choose a language variety for a specific context, and the efforts behind the spread of a language form, e.g. the spread of English.

In regards to Haugen’s ideas, Kloss (as cited in Lo Bianco, 2004) introduced the terms ‘corpus planning’ and ‘status planning’, dividing them into two types of activities. The former alludes to the selection and codification of a norm and is taken on by linguists, creating, for example, dictionaries and writing style guides. On the other hand, the latter refers to laws and regulations created by governmental and administrative institutions rather than language experts.

Along the same lines, Lo Bianco (2004) states that there are three other activities studied by LPP. The first, ‘acquisition planning’, makes reference to the language teaching policies of states. The second one, ‘usage planning’, refers to the efforts to extend the communicative domains and influences of a certain language. A third area is ‘prestige planning’ whose purpose is to raise the esteem of a certain linguistic code. In addition, Lo Bianco (2004) introduces a new area, ‘discourse planning’, which refers to the activities that have an influence and effect on people’s mental states, beliefs, and behaviors through the workings of private or public institutions.

Tollefson (2000) defines Language Policy as a “wide range of governmental and non-governmental actions designed to influence language acquisition and language use” (p. 13). The same author also states that Language policy aims to reduce language conflicts within a community. This vision coincides with Cooper’s (1989) and García’s (2015), who state that the role of institutions in the implementation of policies are carried out in a deliberate way in order to extend the influence over a community. Therefore, Language Policies are designed with the aims of influencing what others think about a language, i.e. the way in which people think about the importance of speaking a specific language, even if it is not used in everyday situations.

Regarding the idea that Language Policy tries to impose a certain ideology to a community (Cooper, 1989; García, 2015; Tollefson, 2000), Phillipson (2012) states that governments have the necessity of implementing a language policy in order to reduce language conflict at a national level. Concerning Phillipson’s view of language policy, this situation can be extrapolated to a worldwide situation, due to the fact that there are more than 6,833 living languages nowadays, which are spoken in nations where multilingual contexts exist (Walter & Benson, 2012). In this way, Phillipson (2012) makes reference to the way in which some European modern languages have been spreading at the expense of minority languages in post-colonized countries. In relation to the idea that Language Policy is a way to achieve a solution to linguistic problems, Lo Bianco (2004), Fishman (1973, as cited in Lo Bianco, 2004), and Spolsky (2012) believe that Language Policy should only be put into action within the boundaries of a nation and abide by the rules and laws that the nation deems necessary.

Other definitions take into account the importance of a community when Language Policies are being designed. Therefore, according to McGroarty, Language Policy is “a combination of official decisions and prevailing public practices related to language education and use” (as cited in Lo Bianco, 2004, p. 740). When compared to Tollefson’s definition, this has a social focus, but it also adds an educational aspect, which has to do with the instruction of the language and also with how people are going to use a certain language. Cassels (2013a) offers a definition that includes all the aspects that have been mentioned above, such as the structure, the function, the use, and the acquisition of languages.

In spite of the fact that Language Policy is a subfield which is relatively new within Applied Linguistics, different authors have tried to provide their own definitions, which take into account communities, institutions, and the reality of nations as well. However, even though many views have been proposed along the years, there is still no agreement upon a framework for the discipline (Ricento, 2000).

2.1.1.2.Factors that Influence LPP

During the development of LPP, several factors have contributed to the history of the field. Ricento (2000) distinguishes three main factors: ‘macro sociopolitical’, ‘epistemological’, and ‘strategical’.

The macro sociopolitical factor refers to events or processes which are obtained in the national or supranational level, such as the formation (or disintegration) of states, wars, migrations, and globalization, among other processes. This factor is especially important since much of language policy in the world has been done in regards to some modern European languages that are still official languages in colonized territories. As an example, India, in which much of the population does not have access to quality education, due to lack of knowledge of the language of instruction, in this case, English (Phillipson, 2012).

The epistemological factor makes reference to paradigms of knowledge and research, meaning that each language policy would be influenced by the current paradigm of the time. The dominance of Structuralism during the first half of the 20th century in the field of Linguistics and the Western-supremacy ideology of languages in LPP, imposed on former European colonies during the second half of the 20th century, are examples of this.

Finally, the strategic factor refers to the implicit or explicit motives by which researchers conduct certain investigations. These pieces of research can reveal the sources of economic disparity and can prove the economic costs or benefits of particular linguistic policies, as well as justifying the implementation of a certain language in educational policies. Such motivations may vary, from demonstrating the relationship between linguistic and socioeconomic inequalities, to supporting decisions that have been made in LPP, whether they are detrimental or beneficial to one language or another (Ricento, 2000).

2.1.1.3. Stages in the History of LPP

Language Planning and Policy is a recent field of study since its origin can be traced back to the 1960's. According to Rubien (1971), the most important fact is that researchers realized that linguistic theories and society had something in common, such as a desire of unification, modernization, efficiency, and democratization (as cited in Ricento, 2000). In this first stage, the central elements were the decolonization and the formation of states, the predominance of structuralism in the social sciences, and the belief that language problems could be resolved through planning. The general vision about this situation was the use of a major European language for formal and specialized domains, and the use of indigenous languages for everyday life. At this time, homogeneity was associated with 'Occidentalization' while linguistic diversity was seen as an obstacle to national development (Ricento, 2000).

The second stage took place since the beginning of the 1970's to the late 1980's. Fasold (1992) states that, in this new period, basic concepts were criticized, such as 'native-like speaker', 'mother-tongue', and 'linguistic competence' (as cited in Ricento, 2000), which also affected language planning by means of the creation of dictionaries and textbooks. This raised awareness of the limitations and the negative effects of the theory behind planning policies. The role of languages, such as Rubin and Jernudd (1971) stated in *Diglosia Estable* (as cited in Ricento, 2000) was put into doubt, because matters such as the modernization and democratization of languages were left behind by not taking into account the community and the context in which the language is used. This contextual view contributes to the understanding that linguistic behavior is intrinsically related to social

behavior, which is in close relationship to differences based on socioeconomic background, as seen in education.

The third period, which started during the 90s until nowadays, links the concepts criticized in the previous period to the new world order and gives a place to Linguistic Human Rights. This was the result of the awareness of what had been done during the first two periods. The central elements of this period are massive migrations, and the re-emergence of national ethnic identities in which local and regional languages compete with supranational languages, such as, English, French, and German (Ricento, 2000). The new world order has had consequences in the status of languages, due to the death of indigenous and minority languages around the world. Even though this vision has not been accepted by many authors, it gives an idea of how a determined language policy might be used in order to accentuate inequality in all aspects of reality (Ricento, 2000).

2.1.1.4. Language and Political Goals

Throughout history, languages have also been used as a means to fulfill political goals, as well as to exert control over conquered territories and their inhabitants. This phenomenon is mostly related to the notion of imperialism. As Phillipson (2012) claims, “Linguistic imperialism was an integral dimension of the overall structure within which one collectivity exploited others, and rationalized their right to do so in ideologies of racial and linguistic superiority” (p. 214). Later on, he claims that marginalization of non-dominant or indigenous languages was used as a way to control people within their social environments. The aforementioned statement means that the spread and enactment of the imperialist languages would warrant the colonization process and control over countries. To achieve this purpose, imperialist countries have to maintain linguistic hierarchy which implies the belief of “intrinsic superiority” (p. 206) of a dominant language. As Philipson (2012) points out, maintenance implies “the stigmatization of the dominated language, the glorification of the dominant language and the rationalization of the relationship between the languages, always to the benefit of the dominant one” (p. 206). Therefore, speakers could only benefit by speaking the dominant language, leaving aside their mother tongue most of the time.

Philipson (2012) states that these practices can be traced back to the Roman Empire. The Romans in Britain used their culture and the use of Latin as subtle forms of subjugation,

although natives saw in this policy a chance to civilize themselves. Moreover, there are several other examples of nations that suffered under the pressure of ‘imperialist linguistic ideology’. Some of these are Finland, which was occupied by the Swedes and, consequently, Swedish was the language of power for 650 years (Phillipson, 2012). In the same manner, the Spanish language had a significant role for the Spanish conquest and consecutive colonial dominance of Latin America, where Spanish was used as a “tool for conquest abroad and a weapon to suppress untutored speech at home” (Phillipson, 2012, p. 205). This provides an example of how Spanish was imposed in the Americas upon the arrival of the Spanish colonizers as a measure to suppress the colonized indigenous population and, also, as a means to convert them into Christianity.

To sum up, the language of the dominant empire played an important role so as to impose policies as well as other imperial powers in the nineteenth century. Established by the French, the Spaniards, the Russians, and the British, As Antonio de Nebrija (1492), the first modern grammarian and language planner stated, “Language has always been the consort of empire, and forever shall remain its mate” (as cited in Phillipson, 2012). Thus, language was a means not only for the imposition of culture and knowledge of the dominant empire, but also for the standardization of the educational system and the establishment of sociopolitical order in the colonies.

2.1.2. Language Ideology

A wide body of literature indicates that the definitions of language ideology vary between those that take a neutral position on ideology and those that take a critical one. According to Woolard and Schieffelin (1994), neutral definitions describe an ideology as “all cultural systems of representation,” whereas critical definitions incorporate “strategies for maintaining social power” into the concept of language ideology (as cited in Cassels, 2013, p. 112). In this sense, the latter approach suggests that language ideology may be used in the maintenance of power, as it denies or provides access to political power and economic status through languages. As Tollefson (2000) states, “ideologies of language are beliefs about language that shape fundamental views of reality” (p. 16). Therefore, ideas and meanings of reality are often unquestioned, in this case the supremacy of English over cultures around the world. In this respect, it is important to consider ‘hegemony’ defined as

the predominance of the values and norms of the upper classes over those of subordinate classes which accept them as normal. This concept, presented in critical social theory by Habermas (1968), Giddens (1981) and Foucault (1965), could be applied to the relationship between language policy development and language ideology regarding the linguistic forms and varieties chosen by a certain group in society. Hegemony and language ideology are connected in the sense that both are associated with human experience in connection with language practices. As Spolsky (2012), Tollefson (2000) and Cassels (2013b) suggest, language ideology is mainly a set of beliefs about which languages are most acceptable, assigning values and prestige to different aspects of the language (Tollefson, 2000). Therefore, language ideologies may be hegemonic in the sense that a certain English standard variety may be imposed, shaped and maintained by governmental and non-governmental institutions for the maintenance of sociopolitical and socioeconomic powers. In consequence, language ideologies become the basis for policy makers, as language ideologies directly influence LPP. Accordingly, then, Language Ideology necessarily regulates Language Planning and Policy as a strong connection is created between them.

2.1.2.1. The Relationship between LPP and Language Ideology

As mentioned in the previous section, there is a close, holistic relationship between Language Planning and Language Ideology, because Language Ideology affects Language Planning. As Farr and Song (2011) explain, Language Ideology “determines the orientation and inevitably influences policy. Nevertheless, the former never necessarily determines the latter, nor is the latter exclusively derived from the former” (p. 654). In other words, language ideology can be a factor for certain specific language policies; however, language policies are influenced by different socioeconomic and sociopolitical contexts. This is the case in the United States, where the ideology of English monolingualism policy influences minority and indigenous languages, leading, on the first place, to ‘deculturation’ (the process of losing cultural characteristics) and, on the second place, to the unification of the English speaking country. According to Ricento (2000), linguistic homogeneity was associated with modernization and Westernization. Furthermore, this English monolingualism policy fulfilled the demands of technological and social advancement. However, on the other hand,

the Canadian government has protected minority languages and multilingualism, through ‘acculturation’ (the process of adopting cultural and social norms of another group).

Along the same lines, Edwards (2012) defines language ideology as “the perceived status and value possessed by a language” (p. 426). For example, it is generally accepted that English has achieved global supremacy and is perceived as such by major national and supranational institutions, as by many of its speakers and non-speakers, making the language a conscious and common sense choice for the governments and members of a given community when making language related decisions or policies. Tollefson (2000) agrees, defining Language Policy as the “governmental and non-governmental actions designed to influence language acquisition and language use” (p. 13). Conscious governmental measures are necessary to make language-related decisions within countries and regions. The existence of many languages in a country may result in a multilingual context in which a dominant language can impose upon others, impeding the use and development of the non-dominant languages and disrespecting the linguistic groups that use them (Walter & Benson, 2012). To this end, many governmental and non-governmental institutions have elected English as a lingua franca and as a major international language that unifies the multilingual international community.

Tollefson (2000) notes, “language ideologies are used to advance different [developments] [in] the world; these [developments] place limits on possible language policies” (p. 17). However, as Farr and Song (2011) explain, language ideology “is not a definite indicator of specific language policies. Rather, language policies are contingent on the sociopolitical and socioeconomic conditions of time and place, whereas ideologies are more persistent” (p. 654). Cassels (2013b) argues that language policies are not only based on the ideologies that participate in the policy creation process, they are influenced by other significant elements as well, such as the social context in which, and for which they are created. Social context is closely related to both language and personal choices, such as place of living, religious creed, partnership with a particular social group, etc., and attitudes towards a particular language, which often become driving forces behind particular language policies.

Woolard and Schieffelin (1994) expand on the idea that “ideologies of language are significant for social as well as linguistic analysis because they are not only about language.” The concept of language ideology goes beyond the area of language and transcends to social institutions, since “ideologies envision and enact links of language to group and personal identity, to aesthetics, to morality and epistemology” (Woolard and Schieffelin, 1994, p. 55). This implies that language is a link to identity, culture, values and principles; thus, through these linkages, language ideology affects the linguistic choices, maintaining linguistic and social inequalities.

2.1.2.2. Types of Language Policies

Tollefson (2000) provides examples of four types of policies in multilingual contexts, which are all influenced by language ideology. The first type is that of monolingualism policy, in which a single dominant language is strengthened, as it assures national unity and security while a single dominant group holds power. In the Philippines, for instance, learning English is a synonym of achieving higher status, as it provides access to the social elite and better paying jobs. While English is present in the government, education, and business in the country, it creates inequality, as access to quality English education is restricted. The status of English clearly plays a significant role in the sort of language policy that has been elaborated in the country, as beliefs held about English shape such policies.

The second type of policy that Tollefson (2000) describes is ‘assimilation policy,’ which “encourages subordinate groups to adopt the language of the dominant group as their own” (p. 15). This type of policy is common in the U.S., where immigrants are expected to adopt their new L2, English, often causing L1 attrition. The belief in the English language’s higher status operates here. As such, ideology plays an important role in the making of such a policy.

The third type of policy is the ‘pluralism policy’. Countries that enact the pluralism policy invigorate cultural and linguistic diversity.-People’s identities do not suffer from any cultural or linguistic constraints. Since there is an acceptance of many languages within the same territory, none of them considered superior to the others,-education is also provided in all of the languages spoken within the country (Tollefson, 2000). Bolivia is a clear example

of the pluralism policy, as it is a plurinational state, as its own name suggests. As a result of multiculturalism, there is great linguistic diversity within the country, and its constitution recognizes 36 different official languages. It seems, then, that language ideology in Bolivia is supportive of multiple languages, and recognizes their multiplicity, thereby conditioning language policy in the territory based on this ideology.

Finally, Tollefson (2000) also describes the ‘internationalization policy.’ Such policies are established in order to expand the use of a certain language across international boundaries to encourage international communication and comprehension. This has occurred in countries such as Singapore and India, where English has been adopted as a language of communication in areas such as the government and education.

2.1.2.3. Generalization about Language Policies

Tollefson (2000) points out three generalizations about Language Ideology in order to understand the hegemony and the spread of English. The first generalization refers to the different versions of reality that speakers build by means of discourse in order to produce an impact on other people’s actions. The second generalization is that “language is socially and historically situated, and always contested.” (Tollefson, 2000, p. 16). In other words, people use language ideologies to highlight different constructions of the world restricting language policies that states, authorities or experts may develop so as to improve language social contexts. The third generalization refers to equality and national unity, discourses that limit the discussion about language. Taking into account the example that Tollefson (2000) presents regarding English, it can be said that the belief that one variety of English is better than another is supported by a standard language ideology, which means the ‘standard variety’ is better than any other (first generalization). Standard language ideology limits some non-prestigious minority language groups, for example, groups in the United States that defend African-American Vernacular English (Ebonics or Black English. They defend it as a variety that has the same legitimacy as any other (second generalization), due to the fact that “language is socially and historically situated, and always contested” (Tollefson, 2000, p. 17). In order to maintain the standard language ideology, some social groups argue that the recognition of another variety is a threat to national unity and the equality of citizens (third generalization).

2.1.3. The Spread of English

As Tollefson (2000) states, English is an international language characterized by its written history, its high status, since it is recognized as the official language in an important number of countries, and its use as an international means of communication (Walter & Benson, 2012). The spread of English as a global and international language for communication has taken place due to, among other reasons, the economic advances of English-speaking countries: “English became a serious contender for use as the primary language of international communication because of the British Empire of the nineteenth century and, after World War II, the U.S.’s rise to world economic and political dominance” (Tollefson, 2000, p. 9). This explains why learning English has proven beneficial, as it provides access to science, technology, education, employment, and mass culture (Tollefson, 2000). At the same time, in a globalized world where the powerful role of the US economy controls most spheres, speaking English provides L2 speakers access to better and higher paying jobs, which brings economic benefits for the country, and social mobility for specific individuals.

2.1.3.1. Sociocultural Perspectives

Kachru and Phillipson’s sociopolitical perspectives on the spread of English explain how English functions worldwide. Kachru (1983) presents the concept of ‘inner,’ ‘outer,’ and ‘expanding circles’ of English-speaking countries (as cited in Tollefson, 2000). Similarly, Phillipson (1992) distinguishes between ‘core’ and ‘periphery’ English-speaking countries. Within the core, or inner circle English-speaking countries are The United States, The United Kingdom (Northern Ireland, Scotland, Wales, and England), Australia, and New Zealand. All of these countries are socioeconomically and politically powerful, and all of them use English as an L1, creating a worldwide hegemony.

In the outer circle or periphery countries, the insertion of English was propitiously carried out during colonial times (Tollefson, 2000). These countries are India, Singapore, the Philippines, and Ghana, among others. These countries use English for internal purposes in major institutions, such as government, education, and the media (Tollefson, 2000). Kachru’s expanding circle resembles Phillipson’s periphery countries, which use English as an

“international link language” (Tollefson, 2000, p. 13). In these countries, English is considered an important language for international communication purposes (Tollefson, 2000). Within this category we find countries such as Japan, Scandinavia, China, Russia, and Poland. Periphery countries do not use English as an L1, but consider this language as a connection to the world which will help them collaborate and compete with core countries. Despite the similarity between Kachru’s and Phillipson’s categories, Kachru sees the spread of English as progress for modern society, while Phillipson critiques the unbalanced advantages that people obtain as a result of the spread of English. Thus, Phillipson considers English as an important factor in sociopolitical processes such as the reorganization of global economy, imperialism, and neocolonialism. Accordingly, English spread involves advantages for people in core countries and detrimental implications for those living in periphery countries. From Phillipson’s perspective, core countries implement policies so as to guarantee the dominion of the English language for its own interest (Tollefson, 2000).

2.1.3.2. The English Language Paradox

In agreement with Phillipson’s critique, Tollefson (2000) states that, “at the time when English is widely seen as a key to the economic success of nations and the economic well-being of individuals, the spread of English also contributes to significant social, political, and economic inequalities.” (p. 8). In this sense, the spread of English presents a paradox: while for a certain number of people English is a tool used to accomplish many objectives (political, social, and economic), for another significant number of people the English language is a strong factor of disparity and discrimination. This statement coincides with Ricento’s (2000) opinion, in which he establishes that “language becomes a vector and the means by which an unequal division of power and resources between groups is propagated, thwarting social and economic progress for those who do not learn the language of modernity —English—” (p. 204). Ricento declares that lacking proficiency in English is detrimental for those who aspire to better living conditions. He also points to English as a “vector” that imposes an unequal distribution of wealth and power on societies. This perpetuates a vicious circle in which only the privileged few can have access to high-quality education in English and, therefore, improve their standard of living.

Other aspects that highlight the paradox regarding the spread of English are language ideologies, or beliefs about a language that influence thinking and how individuals perceive a language (Tollefson, 2000). As an international language, English has two important characteristics. First, in countries formerly dominated by the British Empire and the U.S., English plays a central role in social and economic areas such as government, business, mass media, and education (Tollefson, 2000). As a result, those who do not have a high English proficiency are restricted from participating in those areas, as they do not have sufficient skills to participate. Second, the new English varieties developed in previously dominated countries are not considered as legitimate as the varieties belonging to powerful imperialist nations. In other words, new English varieties have low status (Tollefson, 2000). Consequently, those who do not speak or manage the standard variety of English in their country are more exposed to social discrimination because, as Tollefson (2000) states, ideologies about language will always influence people's discourses. In other words, the standard language ideology in a given area will always defend one variety over others. Furthermore, some might argue that allowing other varieties of English would represent a threat to national unity and equality (Tollefson, 2000). Ideologies can also contribute to sociopolitical and economic inequalities because either knowing or not knowing a certain English variety can have a negative impact on people who think English is an instrument for social and economic success.

Tollefson's paradox and the detrimental effects of the spread of English not only affect economics, but also the field of education. According to Walter and Benson (2012), students whose formal instruction is not received in their mother tongue tend to perform considerably below average in comparison to students who receive instruction in their first language. To support this claim, Walter and Benson (2012) present a study carried out simultaneously in Cameroon and Eritrea. In Cameroon, the school's language instruction is in English, the population's major L2. In Eritrea, the school's language instruction is in Tigrinya, the national language, and the mother tongue of more than half of the population. In terms of literacy, findings indicate that Grade 3 learners in Eritrea have reading levels equivalent to Grade 6 learners in rural Cameroon. Regarding math skills, students in Cameroon were divided into schools with the standard program (instruction in English) and schools with a pilot program (instruction in their first language). The results determined that

Grade 1 learners receiving instruction in their mother tongue outperformed their peers in the standard program, reporting scores almost four times higher. The relation to Ricento's claims lies on the fact that such low scores are mainly "associated with blue-collar jobs, manual labor or unemployment" (Walter & Benson, 2012, p. 293), perpetuating inequality. The use of English as the medium of instruction, in communities where it is not the first language, might cause social disparities whether English instruction is accessible or not. In the case of Cameroon, education in English is available to everyone. Nonetheless, it is still harmful since English is not the first language, which can have a negative effect on their academic performance. Sociocultural and economic inequalities accentuate, and this consequence, as well, impacts negatively on communities in which English instruction is scarce. The benefits of being highly proficient in English are only effective for those who either have privileged access to high-quality education in English, or receive instruction in English when is their mother tongue.

Tollefson (2000) also contributes with examples that reflect these disparities, such as the case of the Philippines; there, English is the language of the government, the media, education, and business. In order to have access to higher education and a well-paid job English proficiency is greatly required, however, not everyone has the opportunity to have a high-quality English education. For example, those students who go to public schools are immersed in a system in which their needs are not included in the educational curriculum; as students feel excluded from the system, most of them drop out of school. On the other hand, students who can afford to go to private schools are able to access the standard variety of English and therefore, have the opportunity to find a well-remunerated job in the market economy of the country.

Throughout history, there are also instances in which a spread of the language has resulted in inequalities rather than opportunities. In the United States, there was a "colonial language policy" (Phillipson, 2012, p. 212) imposed to Native Americans. The Cherokee language was used in general education for natives, but when conflicts between settlers and indigenous intensified, less education was offered to local people. There was a point in which the authorities decided to create boarding schools for native children, which aimed to make them "English in language" (Phillipson, 2012, p. 212). This policy derived in the death of

diverse indigenous languages, enforcing on them the language of the oppressor as an only means to thrive in life.

2.1.3.3. The English Language Paradox in Chile

English can turn from a useful tool and a way of improving lives, into a barrier for people who do not have English as their first or second language; those who do not receive a high-quality education in English; and for those who do not speak the standard varieties of the language. This situation can be extrapolated to Chile; in the Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, (Education Quality Measurement System) results, only private institutions and a few public schools obtained high scores in English, regarding receptive skills (Educación2020, 2013). The test's results show that the percentage of students who got an 'A2 level certification' was 81% in private schools, which totally differs from the reality in semi public schools, in which the percentage was 12%, while in public schools it was 7%.

Regarding job opportunities, Walter and Benson (2012) state that the idea that English will offer better opportunities is not always a reality. In the case of Chile, according to the Consultora ITHunter (Perez, 2014), people earn 30% more if they speak English. However, speaking English in Chile is a concept that has to be put to the test because it is often implied that it can be understood and written, yet oral abilities have not been tested at a national level in tests such as SIMCE. Notwithstanding, Consultora ITHunter's (Perez, 2014) survey is about people with a university degree, leaving aside people who only have secondary education and people who have a degree from a professional institute. Consequently, this study does not represent the reality in Chile since students from secondary education are not being tested on oral proficiency which is supposed to be the most important ability due to the 'Communicative Approach' followed by the Ministry of Education's curricula (Ministerio de Educación, 2015). Since secondary education students are one of the targets of the governmental agenda, it is difficult to confirm the results of the implementation of educational policies in Second Language Acquisition (mainly English) in Chile. Furthermore, the SIMCE test is only applied to primary and secondary schools, private and public (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015). Moreover, The Agency for Quality of

Education is not committed to design tests for students from professional institutes or university students.

2.1.4. Language Policy and Language Teaching

Language Policy is the set of official guidelines and decisions that determines language use, form and language education practices for languages within a state (Spolky, 2012). Language policy includes four important processes: policy-decisions, codification, elaboration, and cultivation (Lo Bianco, 2004, p. 741). As such, the different language policies that states adopt determine how language teaching will be carried out in a particular country. On the other hand, language teaching can be defined as:

“The ongoing efforts to teach a foreign or second language, based on teachers’ perceptions and governments’ plans which are regulated by a written curriculum that guides the contents and activities that students are expecting to learn and perform by the end of an academic year” (Shrum & Glisan, 2010, p. 6).

Therefore, both language policy and language teaching go hand in hand. Language teaching is an integral part of language policy since, in order to have an educational system, it must be supported by public policy. Consequently, the mindset of those in charge of carrying out LPP determines the way it is implemented in educational settings, as the ideologies behind LPP shape the way it is carried out.

Along the same lines, it is important to consider the ideologies behind public policies designed for educational settings. According to Tollefson (2000) “ideologies of language are beliefs about language that shape fundamental views of reality” (p. 16). Therefore, the ideological workings of governmental and non-governmental institutions influence the instruction and perception of a certain language via the curricula.

According to Tollefson (2000), there are 4 principal aims of language teaching which should be taken into account and answered while carrying out public policy:

- What will the medium of instruction in schools be?
- What languages will be taught?
- What language(s) must teachers know?

- What languages will be used in the courts, in government offices, in voting, and in other public arenas (p. 14)

Consequently, the government, or the different institutions behind the decision making process related to language planning, should clearly state the different uses or functions of the languages(s) to be taught. In Chile's case, for instance, the government states that English should be the foreign language taught at schools, as the country aims to become bilingual (Phillipson, 2012) and because English is a powerful international language.

2.1.5.Types of Language Planning Activities

There are several measures that must be taken in regards to language teaching (Lo Bianco, 2004). Different types of LPP are in charge of managing these measures, and answering the questions previously outlined. According to Robichaud and de Schutter (2012), language is an instrument that helps to gain access to other valuable goods. A language possesses a communicative value which has “direct persecutions for language policy justifications” (p. 126). Those justifications are related to language acquisition, corpus planning, and status planning.

According to Garcia (2015), “corpus planning refers to changes in the linguistic form of the language itself through standardization (standardizing language forms), graphitization (developing a writing system) and modernization (coining new words and terms)” (p. 353). Corpus planning is carried out by linguists who are in charge of managing the language corpus and its codes. On the other hand, Garcia (2015) writes, “status planning refers to changes in the functions of language in order to elevate its prestige and increase the uses of a language” (p. 354). Status planning is carried out by politicians, business administrators, and those who aim to create a need for the population to learn a language. The third area of LPP is that of acquisition planning, which refers to “language-in-education” and “describes the language teaching policies of states” (Lo Bianco, 2004, p. 742). This kind of LPP activity is also carried out by politicians and business administrators and, in turn, should be responsible for language teaching. Thus, in this sense, it is important to take the three of them into consideration when doing LPP, and especially, when it involves the teaching of a language.

2.1.6. Benefits of Learning English in Chile

In reference to the benefits of learning English in Chile, they should be explicitly evident for students learning the language, as it would help them perceive them as a need. The English language itself benefits from being learned, since once it is learned by a variety of speakers, it gains value and it becomes a “hypercollective good” (Robichaud & de Schutter, 2012, p.128). As a ‘hypercollective good’ for the population, English gives a higher status to whomever speaks the language. At the same time, English, as a high status language, increases the positive beliefs that speakers and learners of the language have about themselves and their target speech community.

2.1.6.1. Economic Benefits

Most of the benefits of learning English are economically-related. Language is also considered a “determinant of social and geographical mobility” (Robichaud & de Schutter, 2012, p. 129), as knowing a second language is an important factor when applying for a job and earning higher salaries in countries where English has a privileged status. This is one of the main reasons why people decide to invest money in English courses or studying in an English program at university, since, as it was addressed in the previous point, learning English could lead to higher salaries (Pérez, 2014). Furthermore, learning English could lead to the possibility of studying abroad, as many lectures are delivered in English in study abroad programs, either in English-speaking countries or countries where English is a second language. One example of this, are the programs offered by Rotary International. One of them is called Youth Exchange Program, in which people between the ages of 15 to 25 years old are offered an opportunity to go on an exchange program to an English-speaking country (Juventud4320.cl, 2015).

Additional economic benefits are related to foreign investment. Given the global power of the US economy, the Chilean government has established many treaties with the US which, in turn, have resulted in a need for proficient English speakers in the country. Robichaud and De Schutter (2012) argue that “language barriers represent obstacles to trade, just like geographical distance imposes costs on exchange of material goods” (p. 129). Unfortunately, due to the lack of proficient English speakers, foreign business is hindered in the country. Having more proficient speakers of English as an L2 would prove beneficial not

only for individuals, but also for the economy of the country in general (Robichaud & De Schutter, 2012). Another economic benefit would be the reduction of translation costs. “Communication is more precise, translation costs are avoided and money is gained from having larger linguistic markets which provide for economies of scale” (Robichaud & De Schutter, 2012, p. 142). Thus, by having more proficient English speakers there would be no need to hire translators, leading to savings in costs. These economic benefits may result in social mobility for the population; a possibility to climb the social ladder (Ferguson, 2012).

2.1.6.2. Cognitive Benefits

Learning English (or any second language) has cognitive benefits for the speaker. De Bot and Kroll (2002) argue that the benefits observable in simple cognitive tasks do not only concern language. Data found on older bilinguals shows that bilingualism seems to act as a shield against the regular effects of cognitive aging (Bot and Kroll, 2002). Furthermore, according to Bialystok (2011) “the main empirical finding for the effect of bilingualism on cognition is in the evidence for enhanced executive control in bilingual speakers,” meaning that people who can speak two languages outperform a monolingual in reasoning, task flexibility, problem solving, working memory, and planning and execution. Thus, learning English would prove beneficial for the Chilean population, as it not only provides knowledge that could not be achieved otherwise, but also improves cognition in all areas, even those that are not directly involved in language.

2.1.6.3. Cultural Benefits

The third category of benefits of learning English is related to culture. First, acquiring English as an L2 gives the speaker access to a globalized world, full of new technology and new places to visit (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Chileans could benefit from new instances of cultural exchange and interaction, contributing to a better understanding of foreign cultures, and providing a wide access to information and appreciation and recognition of the value of their own culture. Due to globalization, it is important to emphasize that it is crucial for Chile and its citizens to have the adequate linguistic preparation to build competence for acting at a national and international level. Globalization connects the planet and guarantees a great number of opportunities which

enhance various realms of life and personal growth (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Finally, the Chilean population could benefit from access to popular culture in English, as most of mass media and other information sources, such as scientific sources, publish their content in the English language (Tollefson, 2000). The information found in academic journals is also published in English. Thus, by speaking English, the Chilean population can have access to such information for educational purposes. Since much of the content published online is in English, this constitutes a further motivation to learn the language, a matter that concerns LPP. For all of these reasons, enacting LPP that promotes the teaching and learning of English might eventually lead to improvement in the quality of life for the Chilean population.

2.2. Vocabulary acquisition

2.2.1. Word and Vocabulary

According to John Read (2000) “our everyday concept of vocabulary is dominated by the dictionary” (p. 16), thus he tries to explain that people generally associate vocabulary to long lists of words and their corresponding meaning. In a similar manner, most L2 students think that learning vocabulary implies retaining and remembering these long lists of words, as well as relying on a dictionary when they find a word they do not know (Read, 2000). This is because vocabulary acquisition in an L2 is a more laborious and conscious process compared to the same process in the L1, therefore even advanced learners are able to notice their restricted knowledge regarding L2 vocabulary (Read, 2000).

In order for the learner to acquire vocabulary from a broader to a more narrow category, Nation and Macalister (2010) developed the following vocabulary stages. Stage 1 is the common core vocabulary which consists of 2000 word families. Stage 2 deals with general academic vocabulary that encompasses 570 word families. Stage 3 is composed of specialised or technical vocabulary that consists of approximately of 1000 word families (Nation & Macalister, 2010). According to Schmitt (2007), to engage in basic communication, an L2 beginner learner must be familiar with a range of 2000-3000 word families. In agreement with Schmitt (2007), Nation and Macalister (2010) also suggest focusing on learning 2000 common core words which will give the learner the support to

begin the study of the language. Furthermore, knowing the most frequent 5000 word families would allow the learner to begin to read authentic texts.

Just 20 years ago, vocabulary lacked the importance it has been given nowadays. As Bachman and Palmer (1996) showed in their *Areas of Language Knowledge*'s framework, vocabulary knowledge seemed to be a secondary element in the whole language system (Read, 2000). Read (2000) claimed that vocabulary knowledge was a “sub-sub-category of organizational knowledge” (p. 5) since it was only considered a component within grammatical knowledge. This was a limited perspective of vocabulary in which word knowledge was only a significant inventory of words functioning at a sentence level (Read, 2000). Nevertheless, words do not work as separate units of language; they work as assembled units in a system with different levels (Nation, 2001).

Since the manner in which words relate to others to create texts is difficult to understand, it is important to know what is considered a word. According to Cruse (2006), what establishes the notion of a word varies in different languages for it is difficult to find a clear characterization. However, Cruse (2006) points out the following prototypical properties of a word:

“1. It is the smallest grammatical unit that can be moved around in a sentence or be separated from its fellows by the insertion of new material.

2. It is the largest unit which cannot be interrupted and whose elements cannot be reordered.

3. It consists of a single root, either alone or with one or more affixes” (p. 190).

Along the same lines, Read (2000) defines words as “the basic building block of language, the unit of meaning from which larger structures such as sentences, paragraphs, and whole texts are formed.” (p. 1); this means that we start to build larger structures as texts with the assistance of this basic unit of meaning.

2.2.1.1. Token, Type, and Hapax Legomena

Since one of the aims of vocabulary learning is to learn the greater number of words that will help students to fulfil their academic purposes, it is important to know how many words the target language possesses. In this sense, the notion of token and type are important to understand the different ways in which words are counted. Thus, every word in a text is a

token (or running word) including the words which are repeated as well (Read, 2000; Nation, 2001; Milton 2009). For instance, the sentence: “she is both a mother and a wife” has eight tokens since all the words are counted regardless the repetition of the word ‘a’. On the contrary, a type is a word that is counted only once no matter if it appears more than once in a text (Read, 2000; Nation, 2001; Milton, 2009). In the previous example, the sentence has seven types because the word ‘a’ is counted only one time. A category associated to these two notions is token/type ratio, that is to say, the proportion in which the number of tokens presented is divided by the number of types and the result is the percentage of vocabulary density of the text or speaker (Cruse, 2006). The token/type ratio measures the extent to which the language of an L2 learner or a native speaker is developed (Read, 2000).

2.2.1.2. Lemma and Word Families

Despite the fact that the concepts of token and type seem to illustrate clearly how to count words, some other distinctions have been made by scholars. Read (2000) defines lemma as “the base and inflected forms of a word” (p. 18), meaning, for example, that the word *sing* with its inflections *sings* (third person singular), *sang* (past simple tense), and *sung* (past perfect tense) belong to the same lemma. However, while some authors such as Veermer (2004) state that counting lemmas is a reliable activity (Milton, 2009), others such as Read (2000) sustain that the notion of lemma is somewhat problematic since some researchers do not count the superlative and comparative forms in adjectives belonging to the same lemma, nor when the same word can be used as a noun or verb. Along the same lines, base words have inflected forms and they can take other derived forms, shifting the class of the word by adding other constituent to create new meanings. These words still keep a shared sense, which is known as word families (Read, 2000; Nation 2001). For instance, the word *open* inflects in *opening* and *opened*, with derivations such as *openly* (adverb), *opener* and *openness* (nouns). Regarding the issue of counting word families, for some authors there is a pending agreement on how to determine which words will count as belonging to a specific word family and which words will not (Nation, 2001).

2.2.1.3. Homographs

Homographs are another category which puts to the test what is considered a word and how to count it. A homograph is a word that has two or more different meanings, or taken from a different perspective, words with the same spelling and different meanings classified in separate word families (Read, 2000; Nation, 2001). According to Cambridge Dictionaries Online, a well-known example is the word *bat*, which means (a) “a specially shaped piece of wood used for hitting the ball in some games” or, (b) “a small animal like a mouse with wings that flies at night”.

2.2.1.4. Content and Function Words

Words can also be divided into function words and content words. Function words are mainly associated to the grammar of a given language and less to the vocabulary. In this category pronouns, articles, prepositions, auxiliaries, etc. are included (Read 2000, Milton, 2009). According to Nation (2001) around 270 function word types (or 176 word families) represent 43–44% of the tokens or running words in the majority of texts. On the other hand, content words are used as connections in sentences, to make a change in the meaning of other content words, and so on, and they have very limited meaning if they are separated from other words or if they are not put in context (Read, 2000, Milton, 2009). In this category, nouns, adjectives, full verbs, and adverbs can be found.

2.2.1.5. High and Low Frequency Words

Within these two categories, high frequency words represent the basic vocabulary knowledge that learners need to begin the study of an L2 (Read, 2000). These word families are commonly part of general word lists especially made for teaching purposes, becoming a useful tool for teachers and learners (Read, 2000). High frequency words can be found in some lists as the Michel West’s (1953) A General Service List of English Words with approximately 2000 word families (Nation, 2001). Similarly, in the Brown Corpus of Standard American English (1964), the 2000 most frequent words are regarded as high-frequency words since they have a 79.7% of text coverage (Nation, 2001). High frequency words allow students to be able to guess the meaning of new words due to the coverage that they provide, thus students reach incidental vocabulary learning (Huckin & Coady 1999).

This is because these words encompass a large percentage of the tokens in texts and discourse and they appear in different kinds of language use (Nation, 2001).

On the contrary, according to Read (2000) low frequency words represent a minor usefulness and benefit for the learner, since a significant number of these words are not commonly used. Along the same lines, Nation (2001) argues that in spite of the fact that low frequency words make up the most important number in a language, they only account for over 5% of words in a text which belongs to the academic sphere. Nation (2001) states that this group covers:

“All the words that are not high frequency words, not academic words, and not technical words for a particular subject. They consist of technical words for other subject areas, proper nouns, words that almost got into the high frequency list, and words that we rarely meet in our use of language” (p. 12).

Accordingly, low frequency words are categorized as items belonging to very specific and unusual technical areas. The remaining items are considered as archaic or dialectal words (Read, 2000). Despite the infrequency of these words, they belong to different ranges of low frequency. For instance, words that are of moderate frequency are left out of the high frequency word list. Therefore, the distinction between high and low frequency words is an arbitrary one and depends on each list. For example, in the Brown Corpus of Standard American English, some words found within the low frequency range are: ‘approximately’, ‘curious’ and ‘wing’ (Nation, 2001). Moreover, there are numerous low frequency words which are proper names: in the Brown Corpus, 4% of the tokens are names as Carl or Johnson, and they can only be taught within a context (Nation, 2000). Those learners, who are able to recognize and understand low frequency words, have been influenced by diverse personal and social variables. For example, the society to which they belong, their educational and professional context, the communicative aim of the language used, as well as the time destined to word knowledge learning, how much they read and listen, and their personal interests (Read, 2000).

2.2.1.6. Academic Vocabulary

While the L2 learner acquires the basic vocabulary to communicate in English, it is significant that the learning focuses on areas that would be useful in the educational

development of the student, for instance, the academic vocabulary. Dresher (1934) divided academic vocabulary into three categories: basic vocabulary, sub-technical vocabulary and technical vocabulary (Nation, 2001).

In 1984, Nation and Xue created the University Word List (UWL). It was a combination of several word lists that already existed and it was organized to exclude words from the 1953's West General Service List (Nation, 2001). The academic vocabulary list consisted of 800 word families that covered 8.5% of academic texts, however, this list was replaced by the Academic Word List by Coxhead (1998). Although it has fewer words than the UWL (570 word families), it has more coverage since it is divided into four groups: Arts, Science, Commerce and Law, and these groups are further subdivided into categories such as psychology, history, linguistics, among others (Nation, 2001).

The role of academic vocabulary has been discussed by several authors. Meyer (1990) claims that the English language is going through a grammaticization of words, which means that content words are less lexical and are becoming function words. The author categorizes these words into three sections:

1. Vocabulary relating to the domain of the text and the linguistic acts performed in it, that is to say, what the investigator is doing and what it is attributed to other writers. For example, words as 'examine', 'recommendation' and 'argue'.
2. Vocabulary describing scientific activities. This category includes words such as 'implementation', 'survey', and 'analysis'.
3. Vocabulary referring to the subject matter of scientific activities encompass technical words subdivided into:
 - a) Lexical expression of tense, aspect, modality, etc.: 'current', 'present', 'recent'
 - b) Classification of states of affairs: 'change', 'development', 'process', 'structure'
 - c) Relations between states of affairs: 'expansion', 'decline', 'arising', 'affecting', 'include', 'comprise' (Nation, 2001).

Furthermore, academic vocabulary is important since it is found in a wide range of academic texts, which influenced the reasoning of English for Specific Purposes (ESP). Additionally, most academic texts are constituted by academic vocabulary, for instance the

Academic Word List has a wide frequency as it would account for 35 tokens per page in the majority of academic texts. Finally, in an investigation conducted by Cohen, Glasman, Rosenbaum-Cohen, Ferrara, and Fine (1979), which studied the difficulties of L2 learners in regards to reading texts, the researchers found that most learners could more easily identify technical vocabulary than academic words (Nation, 2001). By knowing the 2000 high frequency words, the learner will be close to a 90% coverage of the tokens in most academic texts which will allow the learner to better understand academic texts and to infer the meaning of the words they do not know (Nation, 2001). Therefore, teachers should teach students academic vocabulary for them to have a better understanding of the texts that they may encounter in their educational process (Nation, 2001).

2.2.1.7. Technical vocabulary

Regarding technical words, they will be useful to the students if they have specific purposes such as writing a specialized essay or reading a text of a specific area. Technical vocabulary refers to the words which are related to a specific topic or discipline. There are several degrees of technicality and they are categorized into four groups:

Category 1: the word appears rarely outside the field. For instance, in the field of Applied Linguistics words such as: ‘morpheme’, ‘lemma’, and ‘hapax’.

Category 2: the word is used outside the field but not with the same meaning. For instance, in the field of Applied Linguistics in words such as: ‘reference’, ‘type’ and ‘token’.

Category 3: the word is used inside and outside the field, but is mainly used within a particular field. For example, in Law words as: ‘accused’ or ‘reconstruction’ (of a crime scene).

Category 4: the word is more common in the field than elsewhere. For instance, in Electronics words as: ‘drain’, ‘filament’, and ‘plate’ (Nation, 2001).

It is important for students to learn technical words since knowing technical vocabulary will help them to better understand academic texts of particular fields, and will facilitate the knowledge of that particular area. It has been argued that teaching very specific terms or vocabulary items is somewhat difficult for the teacher since he/she lacks the

particular background knowledge that is needed to impart this kind of knowledge to learners (Nation, 2001).

2.2.1.8. Receptive and Productive Skills

Considering the skills of receptive and productive vocabulary, it is important to make the difference between these two concepts. According to Nation (2001), the receptive skill is related to the input that an individual receives from others by means of listening and reading and trying to understand its meaning. On the other hand, productive skills are associated to the production of an appropriate written or spoken structure in order to express meaning (Nation, 2001). However, there are other distinctions made that are sometimes used as synonyms with these skills, as passive and active vocabulary. According to Meara (1990), active vocabulary can be triggered by other words since it has associations with entering and departing words (Nation, 2001). Also, passive vocabulary can be triggered by visual or hearing stimuli since it is not connected to other words. Hence, for Meara the distinction between passive and active vocabulary relies on a different words' correlation (Nation, 2001).

2.2.2. What Does It Mean to Know a Word?

A wide body of literature suggests that knowing a word is not an easy task. According to Schmitt (2007), the average person generally assumes that, if a learner knows the meaning, spelling, or pronunciation of a word, he/she knows that word. However, the lexical learning process involves different forms and levels of mental processing that may not be fulfilled by simple memorization or repetition. According to Nation (2001) and Schmitt (2007), learning a new word involves establishing associational relationships between the different forms, meanings, and functions, in different uses and contexts. For this reason, it is important to illustrate and explain the concept of *vocabulary knowledge*.

One approach explaining vocabulary knowledge is presented by Jack C. Richards (1976). Richards lays out eight assumptions that cover several aspects of what it means to know a word:

1. Vocabulary knowledge of native speakers continues to expand in adult life, in contrast to the relative stability of their grammatical competence.

2. Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.
3. Knowing a word implies knowing the limitations on the use of the word according to variations of function and situation.
4. Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated with the word.
5. Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.
6. Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.
7. Knowing a word means knowing the semantic value of a word.
8. Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word (Richards, 1976, p. 83).

These assumptions provide a general construct of vocabulary knowledge. Furthermore, it gives a first glance at the complex process of vocabulary learning which involves more than just memory and repetition. However, Meara (1996a) notes, “it might be possible in theory to construct measures of each of these types of knowledge of particular words; in practice, it would be very difficult to do this more than a handful of items” (p.11). Therefore, the importance of the nature of vocabulary knowledge is essential to evaluate how well individual lexical items are known by learners.

As Meara (1996a) criticizes, “the problem seems that Richards’ features are all features of individual words: they tell us something about a person’s knowledge of a single word, but they are not obviously generalizable to a person’s entire vocabulary” (p. 11). Therefore, Meara (1996a) concludes that it is necessary to develop a type of measure which could be applied to a whole vocabulary and could be worked alongside the size dimension to characterize vocabularies of different types. In other words, it is necessary to make a distinction between someone who has learned long lists of words and someone who has a more structured type of vocabulary. In this respect, a great amount of literature (Meara 1982; Politzer 1978; Kruse, Pankhurst and Sharwood Smith 1987) have interpreted the ability of L1 learners to produce associations between individual lexical items and other related items. On the other hand, researchers have investigated how these associations work for L2 learners

and the difference between L1 and L2 associations. In this sense, Figure 1 is a simplified diagram (based on Deese, 1965) which represents the associational relationships involving the individual lexical item *butterfly*. In the diagram it is possible to observe that the word *butterfly* is the center of a complex web of associations for native speakers which contributes to the meaning of the word.

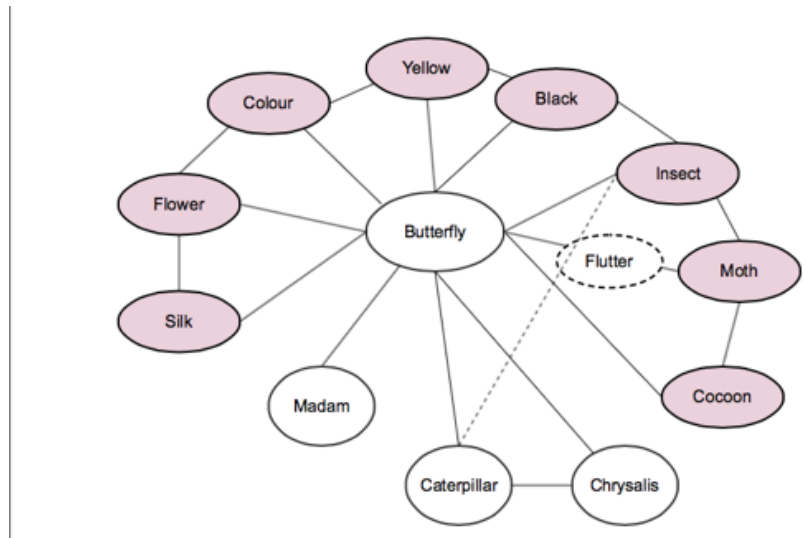


Figure 1: Zimmerman's association of the word butterfly.

Based on Zimmerman, 2008.

In this sense, the word butterfly is a frequently occurring word which can be connected to other words that are more frequent or rare. For example, student is a frequent word but *disciple* is more appropriate in certain other contexts. In this respect, Lado (1956) and Richards (1976) present lists of register restraints which characterize the appropriateness of a word. These consist of words which are old fashioned, used in different parts of English-speaking countries, and words that are more proper for spoken than written usage. Moreover, knowing a word includes being able to use words in terms of formality and gender.

Following Richards, Nation (1990) takes the aforementioned assumptions and adds the receptive and productive knowledge distinction that applies to a variety of kinds of language knowledge and use. This distinction, when applied to vocabulary, covers all the aspects of what is involved in knowing a word as listed in table 1. Thus, Nation categorized them into form, position, function, and meaning. Then, the set of assumptions presented by Richards (1976) and Nation (1990) has been taken as a general framework of what word knowledge means. Hence, Nation (1990) went a step further incorporating an analytical study (Table 1) in order to illustrate the scope of the learner's task. Also, Zimmerman (2008) points out that, "the goal of the learner is to glean information from each encounter with a word, and to gradually add layer after layer of knowledge until a word is understood and can be used with ease" (p. 5). That is to say that word knowledge is added incrementally, in no specific order. Effective learners are those who continue noticing word use, and acquire more layers of word knowledge as they meet words all over again. For example, where a word has a negative or a positive connotation, the learner should be able to recognize the most suitable word to express the idea, e.g. the woman is slim/skinny.

Table 1

Components of Word Knowledge (Nation, 1987)

Form	Spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	Written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
Position	Grammatical patterns	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use the word?
	Collocations	R	What words or types of words can be expected before or after the word?
		P	What words or types of words must we use with this word?
Function	Frequency	R	How common is the word?
		P	How often should the word be used?
	Appropriateness	R	Where would we expect to meet this word?
		P	Where can this word be used?
Meaning	Concept	R	What does the word mean?
		P	What word should be used to express this meaning?
	Associations	R	What other words does this word make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?

Note. What is involved in knowing a word. Key: R = Receptive, P = Productive.

It is relevant to note that Nation (2001) adds elements while simultaneously simplifying his 1987 table of the components involved in knowing a word. In table 2, the modified table, Nation takes into account only three main aspects: form, meaning, and use of the word, considering formal, associative, and grammatical issues that arise when learning or using a word.

Table 2

Aspects of Word Knowledge for Testing (Nation, 2000)

Form	Spoken	R	Can the learner recognize the spoken form of the word?
		P	Can the learner pronounce the word correctly?
	Written	R	Can the learner recognize the written form of the word?
		P	Can the learner spell and write the word?
	Word Parts	R	Can the learner recognize known parts in the word?
		P	Can the learner produce appropriate inflected and derived forms of the word?
Meaning	Form and Meaning	R	Can the learner recall the appropriate meaning for this word form?
		P	Can the learner produce the appropriate word form to express this meaning?
	Concept and References	R	Can the learner understand a range of uses of the word and its central concept?
		P	Can the learner use the word to refer to a range of items?
	Associations	R	Can the learner produce common associations for this word?
		P	Can the learner recall this word when presented with related ideas?
Use	Grammatical Functions	R	Can the learner recognize correct uses of the word in context?
		P	Can the learner use this word in the correct grammatical patterns?
	Collocations	R	Can the learner recognize appropriate collocations?
		P	Can the learner produce the word with appropriate collocations?
	Constraints on Use (Register, frequency, ...)	R	Can the learner tell if the word is common, formal, infrequent, etc.?
		P	Can the learner use the word at appropriate times?

Note. R = receptive knowledge; P = productive knowledge

2.2.2.1. Word knowledge: the receptive and productive distinction

According to Nation (2001), the distinction between receptive and productive vocabulary is determined by, in most cases, the correspondence between the linguistic competence of the recognition of a word when it is seen or heard, and the ability to use a word in a written or spoken situation. Receptive bears the idea that knowing a word involves being able to recognize it when it is heard (what does it sound like?) or seen (what does it look like?). This includes the ability to distinguish it from words with a similar form, and to judge if the word form sounds right or looks right. Essentially, receptive vocabulary use involves receiving language input from an interlocutor and perceiving the form of the particular word by listening or reading to another interlocutor, thereby retrieving its meaning.

Nation (1987) states that “productive knowledge of a word includes receptive knowledge and extends it” (p. 204). Productive knowledge, then, implies knowing how to pronounce, write, and spell a particular word, and how to use it in appropriate grammatical patterns along with its usual collocating partners. Productive knowledge also implies not overusing the word while applying it to suitable situations. Furthermore, it implicates the ability to use the word to represent its appropriate meaning, and provide suitable substitutes for the word if needed. Essentially, productive vocabulary expresses a meaning by speaking, writing, retrieving, and producing the appropriate spoken or written word form to convey messages to others.

2.2.2.2. Variations in defining vocabulary acquisition and word knowledge

When talking about word knowledge, it should be pointed out that there is more than one manner of describing the nature of vocabulary knowledge. Even though authors such as Robinson (1989), Nation (1990), or Laufer (1991) first focused on defining or listing dimensions centered on different aspects of lexical competence, word knowledge still appears as complex and relatively unknown. In this manner, several authors, like Meara (1996a), Chapelle (1994), and Henriksen (1999), have suggested different possibilities and dimensions for the lexical knowledge construct to guide the vocabulary acquisition process.

Meara (1996) noted the difficulty involved in creating a construct that could measure vocabulary knowledge in depth. Schmitt and Meara (1997) and Schmitt (1998) backed this observation. In addition, Meara (1996) devised an all-encompassing description of vocabulary knowledge, indicating only two dimensions: size, i.e., the number of words a subject appears to know, and organization, i.e., how these words are related. It is relevant to note that other applied linguists, such as Chapelle (1994), Henriksen (1999), and Read (2000), among others, have proposed general characterizations with several separate traits that distinguish aspects of word knowledge.

Henriksen (1999), conversely, proposed a more specific definition of lexical competence, which is in the middle of the all-encompassing description of vocabulary knowledge and the separate traits proposals. The author suggested the existence of three lexical dimensions, which are: breadth (partial and precise knowledge of vocabulary), depth (the dimension that describes learners' lexicon organization), and receptive-productive use ability or control (that captures receptive and productive skills regarding one and the same lexical item). Henriksen (1999) also suggested the need for specifying these three dimensions and their relationships, and explaining how important they are for word learning and use processes, which reflects the differences in L2 learners' word knowledge as their L2 proficiency increases.

Henriksen's first dimension, partial to precise knowledge or breadth of vocabulary, originally proposed by Meara (1996), relates to vocabulary size (the number of words known by a learner). The second one, depth of word knowledge, has to do with what a learner knows about a word, that is to say, how much word knowledge the learner is able to master, in terms of, for example, form, meaning, grammatical category, derivations, pragmatic and sociolinguistic value, collocations, etc. It is important to note that, in the first instance, depth of lexical knowledge is relevant to individual words, and not to the lexicon as a whole (Henriksen, 1999).

In accordance with Nassaji (2004), depth of lexical knowledge is an intricate and multidimensional subject, and knowing a word well should imply not only recognizing its individual meanings, but also the several types of knowledge which are linked to a word. The different aspects of the knowledge of a word vary from its pronunciation, spelling, register, stylistic, morphological features to knowledge of the words, and syntactic and

semantic relationships with other words in the language. This variation includes collocational meanings and knowledge of antonymy, synonymy, and hyponymy (Chapelle, 1994; Henriksen, 1999; Read, 2000).

The third dimension, Receptive–Productive, is divided into receptive and productive vocabulary. Receptive vocabulary, as has been previously explained, is defined as the ability to understand a lexical item, while productive vocabulary, is defined as the word’s appropriate application to suitable written or spoken situations (Nation, 2001). Henriksen (1999) proposed that just a limited number of lexical items that are available receptively would become productive. Therefore, to know a word receptively does not imply knowing how to use it productively; thus, the amount of receptive vocabulary is bigger than the productive one. Furthermore, it is assumed that both types of vocabulary are operating on a continuum instead of a dichotomy, though it is unclear if there is an evident division between them. Segler (2001), on the contrary, stated a set of assumptions regarding this division. First, there are overlapping phases when going from receptive to productive vocabulary knowledge. Second, their relationship is not static. Third, according to Crow (1986), productive vocabulary entails more information related to denotations, connotations, derivations, register, and syntactic constraints. Fourth, productive vocabulary usually follows receptive vocabulary. Finally, the distance in size between them would decrease as the learning process develops, but receptive vocabulary remains larger.

According to Henriksen (1999), these three dimensions should not be considered as isolated one from the other, but as a vocabulary learning continuum. The first and second dimensions, Partial - Precise Knowledge and Depth of Knowledge, respectively, should be seen as a knowledge continuum of acquiring word meaning, and developing and understanding sense relations. The third dimension, Receptive–Productive, is a continuum in which reception determines production. All these three dimensions influence one another. Depth of Knowledge of a word (dimension 2) effects the accurate understanding of a word (dimension 1), and is necessary for a word to become productive (dimension 3). Similarly, an increase in the range of accessibility of a lexical item (dimension 3) is due to the quality of the semantization process (dimensions 1 and 2) (Henriksen, 1999).

L1 vocabulary researcher Edgard Dale (1965, p. 898) proposed a more developed approach to represent vocabulary knowledge. Dale produced a scale to represent the varying

degrees of partial knowledge of the meaning of words that people know. He defined four basic stages in knowing a word:

Stage 1: 'I never saw it before'

Stage 2: 'I've heard of it, but I don't know what it means'

Stage 3: 'I recognize it in context – it has something to do with . . .'

Stage 4: 'I know it.'

Additionally, a similar proposal was made by Paribakht and Wesche (1993, p.15), who set a more specific way of describing vocabulary knowledge by measuring vocabulary depth. They proposed a scale that they called the Vocabulary Knowledge Scale, for a research study, that consisted of a series of statements:

1. I have never seen this word.
2. I have seen this word before, but I don't know what it means.
3. I have seen this word before and I think it means: _____ (synonym or translation).
4. I know this word. It means: _____ (synonym or translation).
5. I can use this word in a sentence.

In 1997, Paribakht and Wesche rethought this scale, and added an additional statement, going from "I don't remember having seen this word" to "I know how to use this word in a sentence". This scale revealed some evidence of word knowledge in the form of a synonym, L1 translation or sentence.

Although, receptive and productive word knowledge are of paramount importance in evaluating vocabulary, vocabulary ability is another fundamental concept to evaluate. It is not only necessary to know a word through reception and production, but also to be able to use the word with more complexity in different communicative contexts. In this respect, Chapelle (1994), based on Bachman's (1990) general construct of language ability, proposed a definition of vocabulary ability, which involves "language knowledge and the ability to use it in context" (Chapelle, 1994, p. 163), and three components of vocabulary assessment:

- 1) Contexts of vocabulary use.
- 2) Vocabulary knowledge and fundamental processes.
- 3) Metacognitive strategies for vocabulary use (Chapelle, 1994, p. 163).

According to Chapelle (1994), applied linguists and second language teachers have paid more attention to the second component of his framework of vocabulary ability, which has four dimensions:

- a. Vocabulary size: the amount of words that a person knows.
- b. Knowledge of word characteristics: it has to do with L2 learners' knowledge of each word, which may range from partial to precise.
- c. Lexicon organization: it deals with the manner in which words are stored in the mind.
- d. Fundamental vocabulary processes: they are used in order to facilitate access to vocabulary knowledge when writing and/or speaking. They work faster in native speakers than in L2 learners.

In summary, although there is no unanimous consensus regarding a unified definition of word knowledge, and there is more than one manner of describing the nature of vocabulary knowledge, the variations previously presented have enough agreement to form a general idea of what word knowledge is for the purpose of this work. Thus, word knowledge could be understood as:

- The knowledge of the semantic and grammatical aspects related to a word, such as its collocation and syntactic behavior, the limitations of its use, its derivations, association with other words, the knowledge of its patterns and semantic value, and the various different meanings of the word (Richards, 1976).
- A receptive-productive continuum that implies the knowledge of the difference between the recognition of a word when it is seen or heard, and the application of that word in a written or spoken situation (Nation, 2001).
- And, the association of the different forms, meanings, and functions a word has in particular uses and contexts (Nation (2001) and Schmitt (2007)).

2.2.3. How Vocabulary is learned

It is important to consider the factors that determine the way in which vocabulary is learned. There are many cognitive processes involved in vocabulary acquisition which relate to the incremental nature of the acquisition process. These cognitive processes depend on the learning burden that a learner experiences when acquiring an L2. There are two types of vocabulary learning: incidental and deliberate (Chacón-Beltrán, Abello-Contesse & Torreblanca-López, 2010). Additionally, as a means to aid learners in their vocabulary acquisition process, there are many vocabulary learning strategies, which are influenced by different factors (Nyikos & Fan, 2007).

2.2.3.1. Learning Burden

First, when referring to vocabulary learning, it is important to consider the learning burden of a word, defined as “the amount of effort required to learn it” (Nation, 2002, p. 23), or how easy or difficult it is for a learner to learn a word. According to Nation (2002), the learning burden of a word will be higher if the L2 differs greatly from the speaker's L1. This difference can be found in various linguistic features of the word, such as its phonological and morphological aspects. Thus, the learning burden of a word depends on the language background of the learner and the proximity of the word to the L2 (Nation, 2002).

2.2.3.2. Word Frequency

Aside from phonological and morphological aspects of a word, there is an aspect of frequency, which is the amount of times in which a word is encountered. Then it is frequency that determines at which point a word is going to be learned, whether it is at the beginning of language learning or later on (Milton, 2009). As it was previously stated, this relates to the fact that there are high-frequency and low-frequency words, and those which are more frequent will form part of a core vocabulary, and thus, should be learned before those which are less frequent (Read, 2000; Nation, 2001).

2.2.3.3. Incremental Nature of Vocabulary Acquisition

Knowing a word, as it was previously reviewed, involves knowing the form, meaning and use of a certain a word (Nation, 2001). The process of acquiring all aspects of

a word is not simultaneous, but rather an incremental process (Schmitt, 2007). According to Schmitt (2007), “the various types of word knowledge are mastered at different rates” (p. 831). This means that at any point the different levels will be mastered at a different pace. For instance, while mastering an aspect of form, a learner could move towards an aspect of meaning, without previously acquiring all aspects of form beforehand.

2.2.3.4. Levelt’s Model of Language Use

According to Levelt’s (1989) model of language use for L1 acquisition, there is an entire mechanism that processes information. In order to understand the access to lexicon in the mind, it is necessary to understand the whole process of how language is generated. This model consists of three different levels: the conceptualizer, the formulator, and the articulator. The first level, the conceptualizer, refers to the moment where the message is conceived. Utterances are planned at this level, with the intention to say or express something. The second level, the formulator, has to do with grammatical and phonological encoding. Thus, it is here where words and meanings are turned into sentences. This level is particularly important, because it is where the lexical component is stored (Nation, 2002). The lexical component, the lexicon, consists of lemmas and forms. In regards to lemmas, they contain the grammatical information of words, which makes the creation of grammatical structures possible. On the other hand, forms are related to phonological features of words, so that they can be finally articulated at the third level, the articulator. In this sense, it is clear that the lexicon component is very important because “it is the choice of particular words that determines the grammar and phonology of sentences” (Nation, 2002, p. 37). Thus, both of these aspects are important in what it implies to know a word. This leads to the implication that it is important to use the new words that are acquired in context, instead of merely knowing their meaning, so it can be argued that decontextualized vocabulary may be insufficient for vocabulary learning (Nation, 2002).

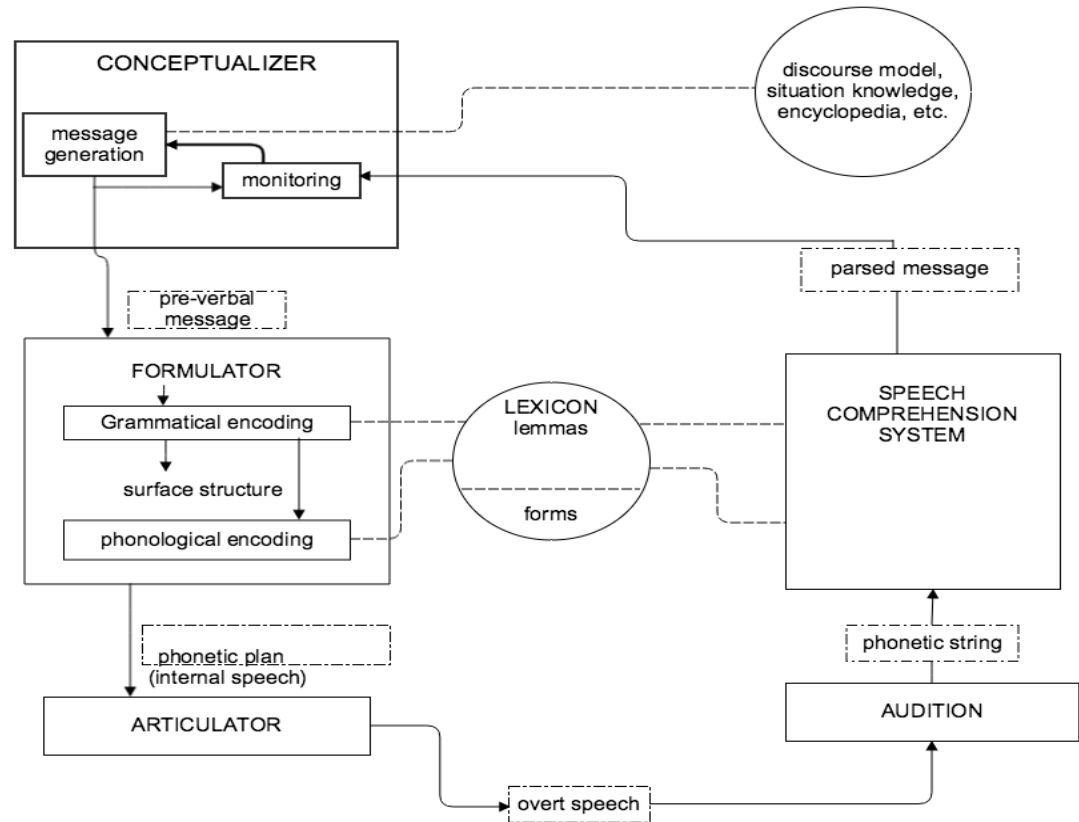


Figure 2: Levelt's Blueprint for the Speaker

2.2.3.5. Kroll's Approach

Kroll, Dussias, Bogulski and Kroff (2012) intended to account for language use and production, not in monolinguals but, in bilingual speakers. From their perspective, bilinguals are like jugglers, as they have two languages in their mind that are usually in competition. In this sense, it can be said that “bilinguals negotiate the presence of two languages in the mind” (p. 229), and for this reason they have an upper level of cognitive control.

Through the study of the cognitive processes of bilingual speakers, there are many characteristics of those processes that can be hindered if researchers are focused only on monolingual speakers (Kroll et al, 2012). It has been found that language is far more dynamic than previously thought, as the language that is not being used is also active and strongly influences the language that is in use (cross-language interaction), even in highly proficient bilinguals (Kroll et al, 2012). Following this idea, bilinguals are able to select the intended language accurately due to the cognitive control they possess. At the same time, it has been

found that as a consequence of their “juggling” between two or more languages, they have an advantage over monolinguals in certain tasks, as they are more able to ignore irrelevant information, they can switch between tasks, and have a facility to resolve conflicts (Kroll et al, 2012).

2.2.3.6. Incidental and Deliberate Vocabulary Learning

There is an important dichotomy in vocabulary acquisition which accounts for the types of vocabulary learning, and it consists of incidental versus deliberate learning. In regards to the former one, “incidental learning occurs when learners acquire new aspects of their L2 without being focused on doing so” (Van Zeeland & Schmitt, 2013, p. 609). This can be applied to the way in which learners acquire vocabulary without a conscious operation to do so when they are faced with large amount of language input. Incidental vocabulary learning can occur, for instance, through reading and listening, when the focus is the content itself, not a conscious effort to learn the words in isolation (Pavicic, 2008).

By contrast, deliberate learning has to do with the explicit attention that is paid to the new words that appear in a certain context and the different conscious strategies that are used in order to retain those new words (Chacón-Beltrán et al, 2010). This process implies three steps: first, noticing the word, second, attending to it, and third, using different strategies to infer its meaning (Ellis, 1994). This type of learning is fundamental when it comes to a foreign language context as it “contributes to the learning process” (Chacón-Beltrán et al, 2010, p. 4). Despite the fact that both ways of learning vocabulary, incidentally and deliberately, seem quite different in nature, they need to be combined during the learning process (Chacón-Beltrán et al, 2010).

2.2.3.7. Vocabulary Learning Strategies

As a way to cope with the learning burden of vocabulary acquisition, there are a series of strategies called Vocabulary Learning Strategies (VLS). According to Pavicic (2008), they are “specific strategies utilized in the isolated task of learning vocabulary in the target language” (p. 61). Thus, as a part of learning strategies, they can aid learners in the process of learning vocabulary with a consequent increase in proficiency (Tseng, Dornyei & Schmitt, 2006). Before moving on to a classification of VLS, there are some factors which

influence VLS use and they need to be addressed. These factors are: a) proficiency level of the learner, b) individual variation and gender, c) strategy use development, and d) learning environment.

In regards to the proficiency of users, Hosenfeld's (1977) findings allude to the fact that good readers read at the phrase level (Nation, 2002). Also, more successful students are inclined to monitor their progress, and to use their free time while doing other activities in order to review the new words they have learned, while unsuccessful students are much more unstructured about their learning and their motivation is much lower. It is generally agreed upon that the more frequent use of VLS, while practicing outside of the classroom, leads to higher levels of vocabulary learning, increasing proficiency at the same time (Nyikos & Fan, 2007).

According to Nyikos and Fan (2007), the second factor to influence VLS use is that of individual variation and gender. Research on use of VLS based on gender suggests that there are differences in regards to the strategies that are preferred by either gender. However, VLS use should not be characterized based on the gender of the learner, it is thus the combination of different strategies which leads to a successful learning of vocabulary. This, then, alludes to the implication that teachers should provide instruction on a wide range of strategies, allowing students to pick from the ones they favor the most.

The third factor, strategy development and proficiency, refers to the use of strategies over time and how they may change as proficiency increases. Research on this reveals that regardless of the stage of development, more successful learners tend to have a higher degree of metacognitive decision-making in regards to the use of strategies, depending on the task that they are about to do, as compared to less successful learners (Nyikos & Fan, 2007).

Finally, the last factor influencing VLS use is the learning environment, which can be either the classroom itself, where the language is learned as a foreign language, or a social context, where the language can be used in an ESL context (Nyikos & Fan, 2007). Both contexts offer different opportunities for vocabulary to be used. Considering the fact that an ESL context outside the classroom offers more opportunities to use the language than only using the classroom as a context for language learning, there will be different VLS that learners will prefer to use in one or the other context (Nyikos & Fan, 2007). Research suggests that, in an attempt to compensate for the opportunities to use the second language

outside of the classroom, learners of English as a foreign language tend to use more review strategies in their readings, while those learners who make an effort to use the language outside of the classroom use the same strategies by engaging in conversation (Nyikos & Fan, 2007). Among some of the most common review strategies, there is a mechanical repetition of words, as well as copying words onto word cards, word manipulation, which can be either matching or grouping words, creating mental images, and finally, a productive use of words, which refers to putting words in context (Pavicic, 2008).

2.2.3.7.1. Decontextualized VLS

VLS Among the decontextualized vocabulary learning strategies, there are some related to memorization, repetition, and associative strategies (Nyikos & Fan, 2007). One strategy associated to memorization is ‘associative memory’, which has to do with information processing strategies that are useful for verbal retention and retrieval, for instance, elaboration, verses shrinkage, reduction, or dual coding of words (Nyikos & Fan, 2007). In regards to this type of strategies, Folse (2006) found out that fill-in-the-blank exercises are much better than processing vocabulary into original sentences, as those exercises lead to better retention (Nyikos & Fan, 2007).

Repetition strategies, on the other hand, are commonly practiced in silence or through writing by students, yet if they are not trained to use mnemonic strategies they will not likely use them. This sort of strategy is one of the most common, and studies show that “lists of 100 or more L2-L1 word pairs can be studied and remembered within a short time” (Nyikos & Fan, 2007, p. 260). Nevertheless, it is important to recall those words and repeat them afterwards so they can become part of the long-term memory. It is relevant to highlight the fact that repeating aloud can be more effective when it comes to vocabulary retention, yet it should be used together with other strategies which can be more effective than repetition (Nyikos & Fan, 2007).

In regards to associative strategies, it can be said that they are related to the connection of words with meanings (Nyikos & Fan, 2007). There are many ways of associating words such as: by similar sounds or meanings, by its structure, by a letter or by mental images. It has been found that using “color coding and color plus coding associations”

(Nyikos & Fan, 2007, p. 261) is better than using other types of associations such as those related only to pictures.

The last decontextualized strategy is the keyword method, which is an imagery mnemonic “in which the sound of the target word is associated with an L1 word and a visual image of the L1 word linked to the meaning of the L2 word (visual link)” (Nyikos & Fan, 2007, p. 261). This strategy is more conducive to learning as it implies an effort in analysing the word and creating meaningful links. This is quite a useful strategy, yet it can be time-consuming for students or even frustrating as it is not an easy task to create images. Furthermore, this strategy is very useful when the L2 is similar to the L1, whether in terms of pronunciation or writing systems. It is also important to take into consideration that more concrete words are obviously more likely to be used in this keyword strategy because it is easier to create and imagine with these words than with abstract words.

2.2.3.7.2. Contextualized VLS

Another type of strategies involves contextualized ones. According to Nyikos and Fan (2007), vocabulary acquired by inferring meaning from contextualized texts is more meaningful than decontextualized memorization due to factors such as the following:

1. The subconscious, natural acquisition of vocabulary;
2. more distributed recognition, recall, and practice through repeated exposure to frequently used words; and
3. multiple textual examples of new words such as their proper grammatical use in their varied meanings in a broad semantic field with collocations and connotations (Nyikos & Fan, 2007, p. 262-3).

VLS which are aimed at inferring meaning aid learners in remembering the meaning of words better than given meanings which are decontextualized, due to the fact that there is not a separation between words and a meaningful context. Furthermore, the authors argue that the most efficient incidental vocabulary learning “occurs when incidental learning is coupled with intentional VLS” (Nyikos & Fan, 2007, p. 262). That is to say, it occurs when learners use contextualized strategies through exercises which make use of the new vocabulary that they are learning.

Dictionary and electronic look-up strategies are also an effective way for learners to achieve higher proficiency. However, it is a skill that not many learners have, which may hinder their progress. For such strategies to be effective, they must carefully select which words are worth looking up in a dictionary, as well as being able to select the definitions which are relevant to what they are looking for in order to carry out their tasks while taking some clues from the text itself. As it was previously stated, the learner must be proficient enough to understand the content of the definition and the specific terminology used in the dictionary (Nyikos & Fan, 2007).

2.2.4. How Vocabulary is Taught

2.2.4.1. How to teach Vocabulary

Vocabulary teaching is not a fixed, stationary practice, but an extremely variable one (Schmitt, 2000; Nation, 2001). Due to its complexity, choosing the right strategy to teach new vocabulary will depend on many factors such as the individualities of each student, the words targeted, the learning goal, the curriculum, or the educational system. In that sense, there is not just one correct form to teach vocabulary, yet teachers and learners must adapt to the current teaching situations that might arise in the process (Schmitt, 2000).

The first aspect that has to be taken into account by teachers at the moment of teaching vocabulary is the amount of words that students are expected to learn. Also, based on the frequency of the most spoken or written words, they decide the type of class they are going to have. As Zimmerman (2008) claims, it should not be forgotten that a language teacher is always a vocabulary teacher in the end, so techniques and procedures related to how to teach words should be kept in mind.

According to Schmitt (2000), Nation (2001; 2006), and Zimmerman (2008), the participation on everyday oral communication is based on 2000-3000 of the most frequent words, 3000 words being a good foundation to provide speakers additional tools for their speech. In addition, according to Schmitt (2000) when students reach 3000 word families, they should be able to start reading authentic texts. Later on, when learners reach 5000 words of pieces of vocabulary, it should be enough to allow learners to read more complex texts fluently, that is to say, at least around 95% of the words present in a text must be known by learners (Read, 2000).

When the choice is given, teachers must determine which set of words they will be teaching. On that basis, Schmitt (2000), states four criteria in order to select the words that are going to be taught. The first one is frequency, Nation (1995) and Meara (1995), advocate for the deliberate teaching of the first 2000 most common words of a language at the beginning of any language course (Schmitt, 2000). They claim that those words are essential, not only to become communicatively competent, but also to provide a solid foundation on which learners can build their language knowledge upon.

The second criterion is the topic area or field on which the class will be developed and it is strongly related to technical vocabulary (Schmitt, 2000). When learners master the most common words, they are able to widen their vocabulary knowledge by getting involved into other specific topics or fields. This factor is important for the teacher so as to focus on a particular set of words to teach (Schmitt, 2000).

The third criterion is the willingness of students. It is crucial when teaching vocabulary to detect what the topics of interest of the students are: if students meet the words they actually want to learn, the learning process will be enhanced. Motivation plays here a preponderant role, leading to higher levels of dedication from learners (Schmitt, 2000).

Finally, the fourth criterion is prioritizing vocabulary pertinent to classroom management. At a beginner level, it is important for teachers to present words that are extremely recurrent in classroom environments, but that are not necessarily recurrent in everyday language use (Schmitt, 2000). Keeping this in mind will help teachers and students to carry out classroom activities and follow instructions, respectively.

In regards to what has been previously stated, Nation (2001) highlights the importance of spending time on learning certain words. He refers to the concept of 'rich instruction', which consists of dedicating a great amount of time to specific lexical items in a language class. Nation (2001) states that, in general terms, this type of instruction is considered appropriate if high-frequency words and some other words that learners need have already been taught. Thus, frequent words are worth the time that teachers and textbooks spend on them.

Nevertheless, some drawbacks are pointed out: rich instruction requires a great amount of time to be spent on one word in order to fully understand and learn that lexical item. Another disadvantage of this type of instruction is that there are many words to teach, therefore, time is an issue and teachers will devote most of their class in this activity instead of encouraging incidental learning by the students (Nation, 2001).

Zimmerman (2008) claims that when teachers provide information about the meaning of a word, the first step that should be taken into account is to provide the learner with a brief definition, as well as a background of the word. A brief definition is preferred instead of a larger one. When teaching an L2 word, it would be better to define the word in the L1, which according to Nation (2001) will provide a simple, clear, and also brief word

meaning explanation. This will help the student to understand the word, particularly during the first encounter, when the word should not be fully explained until it is met in context several times, because, as Zimmerman (2008) explains, a word is fully learned when it is encountered at least 10 times in different contexts.

Another exercise that can be done so as to understand the meaning of a word is to pay attention to cognates. Nation (2006) explains that in the Academic Word List developed by Coxhead in 2000, almost 70% of the words that exist in Spanish have a similar form to its English counterpart. Additionally, only 10% of these words were false cognates, therefore, the time spent in teaching these types of words should be used wisely.

Affixes and suffixes are an important factor to consider when word parts are analyzed in order to discover what a word means. Hence, helping learners to realize which part of a word is an affix or a suffix can greatly help them in the learning word process, increasing also learner's morphological awareness (Schmitt, 2000). In order to teach prefixes in English as a second language, word lists are widely available. Focusing on cognates would be very useful in order to reduce the learning burden of words (Bauer & Nation, 1993).

Helping learners in the recognition of word meaning is also a useful activity to do at the moment of teaching vocabulary. Teachers can train their students in the recognition and the interpretation of meaning, as learners are able to recognize them in written texts (Nation, 2001). As a starting point, learners may identify words that are highlighted in a text, when teachers provide them with short definitions along with their word class. When learners are first learning vocabulary in the second language, several tasks as this one are needed (Nation, 2001).

Teachers can also help learners to avoid interferences from words that are related, a phenomenon which is called "Cross-association". Nation (2001; 2006) and Schmitt (2000), state that words with similar form and meaning are more difficult to learn together than when they are learned separately. This is explained by the fact that, when explaining the meaning of a word, it is not recommended to draw attention to other words that have a similar written form and meaning such as synonyms and antonyms, because they must be taught separately. This confuses the learner about which item belongs to each category, causing more disorientation rather than helping the learner to understand the meaning of lexical items. Schmitt (2007) also recommends that the most common word of the pair should be taught

first and the other one should not be incorporated unless the first one is fully assimilated by the learner.

Collocations are words that typically occur together; as Zimmerman (2008) explains, they have been typically described as words that are ‘married’, adding that, in fact, there are words that are more firmly ‘married’ than others. Also, Zimmerman (2008) points out that the responsibility of teachers in the classroom is to pay attention to these collocational units, due to the fact that they do not follow any defined rules in most cases, and for that reason, they are hard to predict. Finally, she states that what the teacher needs to do with their students is to motivate them to make use of these collocations. Zimmerman (2008) and Schmitt (2000) consider idioms as part of collocations, arguing that collocations can be learned by analyzing their individual constituents; otherwise, idioms could not be properly learned. Both authors argue that idioms and collocations help learners to feel more in contact with the target language and its culture.

In regard to what has been previously stated, Zimmerman (2008) indicates that collocations can be taught by first noticing them. Thus, the teacher may start working with a short text. Then the teacher selects a noun, and after that, he shows the class how he identifies the written form that is closer to that noun, for instance, verbs, adjectives, adverbs, or other nouns. This is what Nation (2001) calls “pre-teaching”, in which the learner familiarizes with the new lexical item before actually knowing its meaning. Zimmerman (2008) also suggests another way of teaching collocations which consists of asking the students to translate some chunks of vocabulary into their L1, such as ‘take an opportunity’ or ‘get drunk’.

Grammatical features are also part of vocabulary knowledge. Zimmerman (2008) claims that children may also acquire vocabulary by paying attention to the grammatical aspects of a sentence, which helps them to infer their meaning as well as to identify new words. In addition, both Zimmerman (2008) and Nation (2001) point out the fact that knowing a word involves not only how to use it in a sentence, but also using it in a variety of contexts with different variations of the same word. In order to teach grammatical features, teachers should instruct learners on how to use their dictionaries so as to learn the grammatical information of the word they are seeking. According to Zimmerman (2008), most of the best English dictionaries consider within a word classification whether a word is a noun, a verb, and even transitive or intransitive verb.

Regarding activities that learners can do in the classroom, matching sentences' halves is a useful task to strengthen knowledge about grammatical features. In this activity, learners are given split-up sentences containing some of the vocabulary they have met before. Later, learners have to match each part in order to complete a sentence that is meaningful. Another activity is ordering words, in which students place lexical items in order to make sentences, in some cases, they may need to replace some function words (Nation, 2001).

Another important aspect to be taken into consideration is what Nation (2001) calls register, and it is part of a broader concept called 'constraints of use', defined as the variation in style that allows people to use language in different contexts (Nation, 2001). In relation to written register, written language has the tendency of being more formal than spoken language (Zimmerman, 2008), and in this particular form of the language precision in vocabulary and grammar are highly valued.

Specially for high school and university students, academic English is another type of style that needs to be taught. It has been defined as the highly specialized discourse that is designed to fulfil the needs of academic and educational writing. In order to teach this type of style, teachers should take into account the most important academic works for their students' needs (Zimmerman, 2008). Some recommendations on the amount of words to be taught by teachers are described by Nation (2006). First, learners should be gradually introduced to academic vocabulary by reading five texts that contain about 100 to 200 of the most frequent words used in academic vocabulary present in the University World List. Second, twelve texts that are not simplified in terms of vocabulary could be used to cover the next 100 words of the list. Finally, learners should be encouraged to continue learning new academic words by themselves. Zimmerman (2008) indicates that due to the fact that learners are not regularly prone to use this style of language in daily life, they cannot simply choose the words to be learned, needing the guidance of a teacher to continue with their process of learning.

The knowledge of a word also entails knowing its spelling (Nation, 2000). Nation (2001) suggests two activities that can be done in the classroom that might be helpful to teach the spelling of a new word. However, he declares that it should be kept in mind that spelling may be a difficult aspect of vocabulary knowledge for learners. This is because spelling is irregular in nature leading some learners, whose first language has a different written system,

to experience difficulties when shaping the graphemes. The first activity would consist of word and sentence dictation, in which students write words and sentences as the teacher dictates them. They can write sentences down on the board or in their respective notebooks and, subsequently, the entire class revises their own answers. Another activity proposed by Nation (2001) is asking students to work in groups and finding spelling rules (if any) in a list of words provided by the teacher. Then, learners share their conclusions to the rest of the class.

2.2.4.2. Designing activities for vocabulary teaching

According to Schmitt (2000), a well-designed vocabulary teaching program needs to be not only comprised by both explicit teaching and incidental learning activities, but also the former has to propitiate the latter. Schmitt (2000) sustains that an explicit approach on vocabulary teaching does not suffice all the aspects of lexical knowledge that each word has. For that reason, such approach needs to be complemented with an incidental one so as to expand and deepen vocabulary knowledge as well as to consolidate it.

Sökmen (1997) proposes several principles in regards to the explicit approach. Those principles are: the integration of new and old vocabulary, the guaranteeing of a minimum of encounters with words, the connection of these new lexical items with the real world (in order to make them relatable for the student), and the encouragement for the use of learning strategies from students, among others (Schmitt, 2000). Finally, Schmitt (2000) argues that, for an incidental approach, the use of graded readers is crucial. Reading leads students to encounter of new learning situations by meeting previously learned words in a variety of new contexts, enhancing the learning process and expanding vocabulary. Therefore, he advocates for a complementary use of both approaches.

Additionally, Schmitt (2000) suggests teaching word families instead of word forms in isolation, as a way of boosting vocabulary learning. This technique helps students to increase their vocabulary and to make a link with every new word they meet. Learners will consider this practice as established and logic. He also points out that a word family section, when assessing vocabulary, might imprint in students the idea that teaching and learning word families is significant (Schmitt, 2000).

In line with vocabulary teaching techniques, Nation (2001) proposes the ‘What is it?’ technique. In the classroom, the teacher employs a new word in context several times. Once the teacher decides that the vocabulary item has been used enough times to somehow trigger in the students a tentative meaning of this unknown word, he or she asks students to raise their hands. Then, the teacher asks someone in the classroom to provide an explanation of what the word means. Finally, carrying out an activity in which learners are required to tell a made-up story using the new words, in a given context provided by the teacher, may help to settle the new information in the student’s minds. Nation (2001) claims that this useful teaching technique addresses several aspects that help to consolidate vocabulary acquisition in learners. Students are more capable of identifying the spoken form of the lexical item and to associate it to its meaning. Moreover, it helps to raise awareness of its use, due to its employment by the teacher in several contexts and times.

When designing activities for teaching vocabulary, the teacher has to take into consideration what the learning goal of the teaching activity is aiming for. Nation (2001) states that, whatever the learning goal might be (linking word form to its meaning, raising morphological awareness, spelling, etc.), it has to be only one learning goal at a time per teaching activity. It is the teacher’s responsibility to make sure that the information about those new words must be available for the students whether the sources are dictionaries, the teacher himself, or students with previous knowledge of the new lexical item. Newton (1993) states that at the time learners start to discuss and negotiate meaning with their peers, the information gathered is more meaningful and precise for them, resulting in a better learning experience (Nation, 2001).

In order to achieve the intended learning goal, three general processes need to be taken into account: noticing, retrieval, and generative use (Nation, 2001). The teaching activities provided by the teacher must take into account these three processes, so as to make the learning process of new vocabulary items actually effective.

Noticing involves not only the recognition of a word, but also taking it as a useful lexical item for communication. In that sense, the context in which these words may appear has to be relevant and appealing for the student. Additionally, these noted words are crucial, for example, to understand the main plot of a story, thus students are more likely to learn the new word (Nation, 2001). In order to make learners notice a word, different techniques are

suggested for the teacher, such as highlighting the target word in its written form in a text or emphasizing its prominence in the discussion of it (Ellis, 1990). Then, the learner negotiates the meaning of the noticed word and the teacher provides a definition. This triggers in the student a process which Nation calls 'Decontextualization', in which the noticed word is taken as part of the whole language instead of the immediate message the text is trying to convey by using that word. The learner realizes that this new word fills a communicative gap that has already been experienced, or that it has been used in a different way than they did before (Ellis, 1990, Nation, 2001).

Retrieval is fundamental for the consolidation of vocabulary knowledge. Even after the meaning of a word might have been comprehended along with its use, the word is prone to be forgotten if it is not subsequently retrieved. When reading or listening, the learner has to reencounter the new words several times in order to perceive its form and meaning; this is called receptive retrieval. On the other hand, when speaking or writing, the learner is ideally willing to use the new words in different contexts, whether it is in spontaneous speech or writing; this is called productive retrieval (Nation, 2001). Retrieval prompts word knowledge, reinforcing the links between form, meaning and use.

Nevertheless, it is noteworthy to mention that, although repetition plays a crucial role in retrieval, the instances in which this process is propitiated are more important than the repetition itself (Baddeley, 1990). For that reason, the activities provided by the teacher along with the teaching material must create as many opportunities of retrieval as possible. Suggested activities consist of reading the same text several times or serializing a long story, in which many words are likely to appear subsequently (Nation, 2001).

Generative use takes place when previously encountered words happen to be used in a different way than the last time they were met, encouraging students to elaborate a new conceptualization of that word (Nation, 2001). This is not strictly attached to different meanings of words, but to other aspects which are involved such as collocations, grammar, among others. Receptive generative use entails reading and listening, on the other hand, this process is productive when new ways of employing the word are used in different contexts, whether it is in spoken or written production (Nation, 2001). Thus, it is the teacher's concern to create opportunities for this process to occur by discussing these new meanings with the classroom. This might eventually lead to the encounter of new meanings and contexts of

vocabulary items (Stahl & Vancil, 1986). According to Elley (1989), an effective classroom activity would consist of presenting new contexts and information of words with pictures. Pictorial information forces the learner to elaborate the new information more deeply and carefully improving the learning process (Baddeley, 1990).

When teaching vocabulary, it is important for the teacher to propitiate what Nation (2001) calls ‘task involvement’. This concept is divided into three interrelated components: need, search, and evaluation. The first one occurs when the new vocabulary is required (for the task itself or the student) to complete the task. The second one takes place when the meaning of the new vocabulary is not explicitly stated in the task. Students are required to find the meaning or the form to express it by themselves in order to complete the task. Finally, the latter involves lexical choices. It is the student’s decision to determine which words are more appropriate to use, so as to complete the task, depending on the context they are found in. However, context may or may not be given by the teacher. Thus, in some occasions the students are forced to create it themselves. Nation (2001) states that task involvement is crucial because “the greater the involvement load, the more effective the learning” (p. 108). Later, he proposes that asking students to write a composition seems to be the best way to encourage task involvement.

As it was mentioned before, when teaching vocabulary, learning goals must be taken into account. In that sense, the teacher has to carefully pay attention to the different processes mentioned in the previous sections. Throughout the observation of these phenomena in the classroom, teachers are more likely to determine if the learning goals have effectively been accomplished, or if they need to be changed, adapting some of the activities to the classroom (Nation, 2001). Moreover, it was also stated that teachers (and also teaching material, such as textbooks) must provide the opportunities for the learning process to happen. It is relevant, then, the designing of proper teaching activities. Different activities and techniques such as providing split and shared information, encouraging spoken and written outcomes, and even the incorporation of unfamiliar vocabulary items, develop the optimum conditions for learning situations and, therefore, a specific learning goal can be reached (Nation, 2001).

In order to make sure that new vocabulary is actually being repeated and retrieved, and to corroborate that the required processes in vocabulary learning are covered in the

lesson, teachers are encouraged to employ vocabulary teaching procedures. Nation (2001) states that vocabulary teaching procedures are defined as “a series of clearly defined steps leading to a learning goal” (p. 152). As learning goals are the core of activity design as well as class planning, teachers apply procedures so as to ensure tasks that are covered properly by students. Nation (2001) gives some examples of these procedures which provide a better understanding how they work. The following might result useful for vocabulary teaching activities, such as recycling words and vocabulary interview.

The procedure called recycling words allows the student to be able to start a task with receptive use of vocabulary knowledge. The activities done in order to accomplish receptive word use are word noticing (highlighting a word in a text), read aloud, and deliberate study. Finally, this procedure allows the student to end the task with productive use of vocabulary knowledge. The activities concerning this kind of use are discussion of meaning, use of vocabulary games or quizzes, writing a composition, and making use of words previously encountered (Blake & Majors, 1995).

Another example is the vocabulary interview, an activity which requires learners to interview each other about the new words that have been previously encountered, studied, and learned. The questions have to be based on the nine aspects of knowing a word, addressed in the preceding sections. In that sense, the vocabulary interview encourages the raise of awareness of learners on this matter along with the creation of new instances to learn new vocabulary (Nation, 2001).

2.2.4.3. Repetition

One of the angle-stones for the vocabulary learning process is repetition. Its importance lies on the fact that, without repetition, it would be nearly impossible to actually learn new vocabulary, due to the great amount of knowledge behind each word. A single encounter with a new word is not enough for it to be learned, thus repetition allows the new word to be easily recalled in spontaneous speech, a sign of good-quality knowledge (Nation, 2001).

In vocabulary teaching, spaced repetition is highly recommended (Nation, 2001). In contrast to massed repetition, in which the attention towards a new lexical item is drawn throughout a long period of time, spaced repetition places short periods of time devoted to

repetition throughout longer intervals of time, which increases as long as time passes by. It has been proven that spaced repetition provides better results in learners than massed repetition, favoring retention of new vocabulary for longer periods of time (Nation, 2001). This is since “the older a piece of learning is, the slower the forgetting” (Nation, 2001, p. 116). On the contrary, after the first instance of learning, attrition is more likely to happen, that being the reason for the poor results of massed repetition.

According to Nation (2001), different types of repetition can be identified. First, Nation speculates that, a delayed presentation of the word form and then its meaning will eventually lead to a better retention due to the effort made by trying to guess (first meeting) or recall (subsequent meeting) that meaning. However, he declares that a simultaneous presentation of the word form and its meaning is more appropriate for a first meeting, while delayed presentations are more effective in subsequent meetings. This type of repetition generates a more consolidated recalling, favoring successful retention.

Secondly, Baddeley (1990) and Landauer and Bjork (1978) advocate for retrieval as the most successful type of repetition in order to strengthen vocabulary knowledge (Nation, 2001). Baddeley (1990) states that a combination of both retrieval and spaced combination would be the most effective way to enrich the knowledge of new words. On the other hand, Landauer and Bjork (1978) suggests that retrieval is more efficient than spaced repetition because the first requires a greater effort from the learner, somehow emulating real-life contexts (Nation, 2001).

Finally, another type of repetition is that of recalling the meaning of a word by using it in different contexts. It is in close relationship with the process of generative use. As Joe (1995) states, as long as a newly learned word is encountered or employed in new contexts, its learning will be enhanced (Nation, 2001).

When it comes to the number of repetitions, Crothers and Suppes (1967) and Kachroo (1962) sustain that the minimum of repetitions required in order to learn a new word is approximately seven times (Nation, 2001). Nonetheless, other scholars such as Tinkham (1993) suggest that the average number of repetitions needed vary considerably from each learner, ranging from five to even twenty repetitions (Nation, 2001). Additionally, regarding this matter, the findings of a study carried out by Webb (2008) suggested that the number of repetitions may foster the learning of vocabulary knowledge in terms of form, whereas the

quality of the contexts in which the word is being repeated may be beneficial on gaining vocabulary knowledge in terms of meaning.

2.2.4.4. Evaluation and assessment

Although one of the main purposes of vocabulary teaching is increasing vocabulary size in learners, their language needs cannot be sufficed at all by solely expanding the number of known words (Nation, 2001). Many other factors are involved in the process of acquiring vocabulary knowledge and, for that reason, the adequate integration and application of that knowledge is the key for better language competence. Hence, a crucial question in order to assure this process is how to measure vocabulary knowledge (Read, 2000).

The main purpose of an evaluation is, as Nation (2001) states, the attempt to determine how good a course is being carried out according to the teacher's or even the students' criteria. Evaluation tries to establish an overview and it has a sense of final stage of a certain class unit or the end of a course. As Nation (2001) mentions, criteria such as validity, reliability, and washback need to be taken into account at the moment of designing any type of vocabulary test.

Firstly, reliability, according to Silverman (2005), is about consistency, which is fulfilled as long as the same results are achieved, using different instruments or by using the same instruments by different observers (Dörnyei, 2007). Secondly, the concept of validity can be summarized according to Dörnyei (2007) in a single phrase: "a test is valid if it measures what it is supposed to measure" (p. 51). Therefore, a test, in order to be valid, does not have to measure vocabulary knowledge if it is supposed to evaluate pronunciation, for instance. Finally, washback is, as its names suggests, the effect after an evaluation, considering evaluation as a learning situation and not as the final cusp of the learning process. Washback is also considered as a behavior-changing practice for both students and teachers, influencing teachers in their process of teaching as well as students in their learning process (Bailey, 1999).

In order to evaluate vocabulary, Nation (2001) describes different types of tests such as translation tests or true/false tests in which learners are asked to decide whether a sentence is true or false and also to indicate if they do not understand a statement properly. Nation

(2001) indicates that, in general terms, a good vocabulary test must have a large amount of items, suggesting 30 items as a minimum in order for it to be reliable. Moreover, Nation (2001) suggests three questions that teachers have to keep in mind in order to elaborate vocabulary tests. The first is ‘what do I want to test?’, followed by ‘How difficult do I want the test to be?’, and ending with ‘Do I want the test to give credit for partial knowledge or do I want to test if the vocabulary is really well known?’ (Nation, 2001). The second part of the last question has to do with assessment, which is going to be addressed later on. In order to answer these questions, Nation (2001) presents a table in which these questions should meet an answer, taking in consideration the form, meaning, and use of words, as well as the their receptive or productive knowledge.

Evaluation also deals with how good a course is perceived by students, teachers, curriculum designers, and even by outside experts (Nation, 2001). As an example, learners may think that a course is good if they feel that they are actually learning in every class. In that sense, some key considerations are proposed by Nation (2001) for teachers to keep in mind: first, if goals were reached. Secondly, if the course took into account environmental factors, and thirdly, if what learners had to learn was actually learned. In contrast to evaluation, assessment is used to give teachers and students a view of the learning process that has been taking place in the class, helping students and teachers to enhance their performance. Providing short tests will help learners in their vocabulary acquisition process as well (Nation, 2001). On that matter, Nation (2001) proposes four types of tests in order to assess vocabulary knowledge in language courses. The first test described by Nation (2001) is a diagnostic test which aims to determine the level of vocabulary to start to work with and to place students according to their scoring. This test should not be longer than 20 or 30 minutes and its content should be comprised in some samples from the frequency levels of the most important word lists. The second type is a short-term achievement test where the purpose is to monitor the progress of students, to motivate them, and to help the teacher to change aspects of the course if it is needed (Nation, 2001). The duration of this test should not surpass 10 minutes, and it should be taken every week throughout the course. The test’s content should be of the vocabulary items that have been reviewed in class, the vocabulary present in the materials provided by the teacher, and words studied by learners’ own choice (Nation, 2001). The third type of test is a long-term achievement one, which will help the

teacher to determine how much and how well the vocabulary has been learned by the students, thus, aiding the teacher to implement improvements when planning the next course or the next unit (Nation, 2001). This test can be a multiple-choice, matching, or a yes/no type and it should be taken in no more than 30 to 40 minutes. The test should be administered twice, once at the beginning of the course and once at the end of it. The vocabulary to be evaluated should be taken from class materials (Nation, 2001).

Finally, a proficiency type of assessment is suggested. Its goal is to determine the vocabulary size of the learner and to place learners in groups that might be appropriate for their vocabulary proficiency. The type of test that should be administered is a vocabulary size test, which should be 30 to 40 minutes long and it should be done once or twice during the course, either at the beginning or at the end of the course (Nation, 2001).

Read (2000) mentions some drawbacks in relation to vocabulary tests. One limitation is their lack of depth when measuring vocabulary knowledge. He claims that, in general, they give shallow accounts in terms of how well known any target word is. Therefore, vocabulary tests cannot give enough indications about deeper knowledge such as figurative or derived meanings. The first efforts in order to address this issue were carried out by Dolch and Leeds (1953) which elaborated tests with items that somehow measure quality of vocabulary knowledge (Read, 2000). In a multiple-choice item, the researchers ask if a cow is an animal that is found in zoos, is used for racing, gives milk or does not have calves. With that question, the tests seek for further understanding of the target words, beyond its well-known meaning.

The example above assesses precision of knowledge, since it addresses a particular meaning of the target word. However, this is just one aspect of depth of knowledge. Thus, alongside precision, it is necessary to incorporate a range of meaning (Read, 2000). Read (2000) also states that the conceptualizing quality of knowledge, for a better assessment, might turn out confusing since there are multiple aspects to consider when referring to word knowledge, such as grammatical form, pronunciation, spelling, collocation, frequency, and so on.

Nonetheless, as mentioned in previous sections, Henriksen (1999), in an attempt to sort out this issue, proposes three dimensions of vocabulary knowledge: partial-precise knowledge, depth of knowledge, and receptive-productive knowledge (Read, 2000). The first is what vocabulary-size tests usually measure, that is to say, the ‘partial’ end of a vocabulary knowledge continuum. The second one is seen as the process by means of which the different aspects of vocabulary knowledge of one word, as well as between words, are linked by the learner. The third one addresses the capacity to make use of that knowledge in productive performances, such as writing and speaking.

Evaluation and assessment are two practices closely related to each other which give teachers a ‘state of affairs’ on how vocabulary teaching activities, and students themselves, are either reaching learning goals or not (Nation, 2001). Nevertheless, evaluating and assessing vocabulary go beyond measuring vocabulary size or a partial-precise continuum of vocabulary knowledge (Read, 2000). Their complex characteristics and key implications should encourage teachers and textbook developers to address them with special diligence (Read, 2000).

As emphasized in this section, it is teachers’ ought to devote their efforts to elaborate diligently, carry out accordingly and change when necessary the vocabulary teaching class. Factors such as classroom background and students’ academic necessity will determine what will be the most effective teaching strategies for the teacher to use. Additionally, abundant research on vocabulary teaching has been carried out, providing teachers a rich amount of suggested vocabulary teaching techniques, crucial to enlighten our understanding on how learners learn vocabulary and essential not only for teachers to enhance and facilitate the learning process of students but also for the elaboration of efficient, good quality vocabulary teaching material.

3. RESEARCH QUESTIONS

After analyzing the field of the study presented in the literature review, the investigators proposed a list of research questions to guide the current study. These questions help to direct the methods, results, and validity of this research. They are as follows:

1. Is there any relationship between what the curricula establishes and what the Ministry of Education textbooks actually provide in regards to vocabulary learning?
 - 1a. Can a further relationship be determined between the themes found in the curricula and the topics in the textbooks?
 - 1b. Are the vocabulary items presented in the curricula as the lexical objectives for each level actually found in the Ministry of Education textbooks?

2. Are the vocabulary teaching activities and strategies presented in the literature review present in the Ministry of Education textbooks?
 - 2.a. Do the curricula promote the application of vocabulary learning strategies?

These questions determine the basis of the corpus selected, how data is collected and analyzed, and the discussion of results below.

4. METHODOLOGY

This section provides a complete account of the materials and tools selected to carry out the analysis, and the steps used to analyse them. Additionally, regarding the educational crisis that emerged in 2011 as the product of the 1980s educational bills passed by Pinochet's government, it is important to acknowledge the sociopolitical nature of the present research. Also, as noted by Creswell (2013), this type of research is related to Chile's political and social agenda in regards to the consistent gap of the SIMCE English results among public, semi-public and private schools and the difference of programs imparting English pedagogy in Chile. Thus, considering the sociopolitical nature of the present research, it will follow a *mixed methods approach*, incorporating both qualitative and quantitative approaches that complement each other to provide greater support and strength.

The research strategy used in this study is sequential. It begins with a qualitative approach that analyzes the Ministry of Education's curricula from 1st to 4th year of highschool, followed by a quantitative approach that examines the Ministry of Education's textbooks for 1st to 4th year of highschool. A Qualitative analysis is necessary because this research has a social constructivist paradigm by means of which the researchers seek to better understand the reality of students at school through the analysis of their curriculum and the textbooks they use. In this respect, due to the fact that subjects develop subjective meanings of their world it is important to highlight Creswell's (2013) ideas, "these meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views rather than narrowing meanings into a few categories and ideas" (p. 8). To satisfy this, this piece of research analyzes the themes and topics in the curricula to determine if a relationship between the statements of the curricula and how they are applied in the students' textbooks. Additionally, the quantitative analysis of specific, hard data will illustrate whether there is a consistency between what is established about vocabulary teaching in the literature review and what is actually taught to students in the textbook.

The following section will first describe the corpus used in the analysis. Additionally, this section will present the procedures carried out in the study, divided into quantitative and qualitative categories. To finish, a description of the results presented will be provided.

4.1. Corpus

4.1.1 Materials

In the following section, the materials used in the research will be presented. The documents selected for this study are the current English curricula for high school and the English textbooks from 1st to 4th year students in Chilean public high schools. A further description of these materials will be presented below.

4.1.1.1. Data Collection

For this research, the 1st and 2nd year curricula were collected from the internet. In turn, the 3rd and 4th year curricula were taken from the Ministry of Education's *Curriculum en línea* website. The English textbooks from 1st to 4th year of high school were also taken from the internet, but from different sites, as they were not available either on the *Curriculum en línea* website or on the Ministry of Education's website.

4.1.1.2. The Ministry of Education

The Chilean Ministry of Education (MINEDUC) is the institution in charge of the progress of education at all levels in Chile, from pre-school to higher education. The overall mission is to ensure equitable access and quality education. In addition, MINEDUC seeks to contribute to the development of Scientific Research, as Technology and Arts, and the protection of natural and cultural resources. In this manner, this institution works to protect the rights of children in both, public and private institutions (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Thus, the selected documents, published by MINEDUC, were of paramount importance to this research because they represent the standard criteria in the teaching and learning of the English language throughout the country.

4.1.1.3. The Curricula and Student's Textbooks Selected for the Study

The 1st and 2nd year curricula were first published in 2011, while the 3rd and 4th year curricula were published in 2015. The textbooks from 1st to 3rd year were published in 2015, while in turn, the 4th year the textbook was published in 2014.

4.1.1.3.1. The Curricula

Alongside the students' textbooks, this study analyzes the Ministry of Education curricula used to guide the content and methods used by public school teachers for each level. The curricula display the objectives for the class and goals that students must achieve by the end of each year.

The documents are:

- 1° Medio Teens Club - MINEDUC (2015)
- 2° Medio Teens Club - MINEDUC (2015)
- 3° Medio Global English - MINEDUC (2015)
- 4° Medio Tune Up - MINEDUC (2014)
- Inglés-Programa de Estudio Primer Año Medio. Retrieved from Currículum en Línea - MINEDUC (2011)
- Inglés-Programa de Estudio Segundo Año Medio. Retrieved from Currículum en Línea - MINEDUC (2011)
- Inglés-Programa de Estudio Tercero Año Medio. Retrieved from Currículum en línea - MINEDUC (2015)
- Inglés-Programa de Estudio Cuarto Año Medio. Retrieved from Currículum en Línea - MINEDUC (2015)

The study uses only the general topics and objectives from the curricula of first and second year because the curricula and the student's textbooks are not from the same year.

4.1.1.3.2. First and Second Year Students' Textbooks

The student's textbooks for the 1st and 2nd year of secondary school are Teens Club 2015, by Lina Alvarado Jantus, English teacher at the Instituto Profesional Chileno-Británico. Both textbooks were published by Ediciones R&B, and each consists of 114 pages.

4.1.1.3.2.1. First Year Student's Textbook

The textbook consists of four units: firstly, 'Teen Life', which has 21 pages and its subunits are Teenage Talk and Typical Teenagers. Secondly, 'Technology and Inventions', which has 23 pages, two subunits: 'Technology Update' and 'Popular Teenage Inventions'. The next unit, 'Music and Literature', consists of 25 pages, and has two subunits: 'New Stars' and 'We Want You To Read!'. Finally, the last unit 'Body and Mind', consists of 21 pages and has two subunits: 'You Can Beat Them!' and 'Why Am I In Such A Bad Mood?'.

4.1.1.3.2.2. Second Year Student's Textbook

The textbook consists of four units: firstly, 'Students Life', which has 25 pages and its subunits are 'Our School' and 'Who had more fun?'. Secondly, 'Challenges', which has 21 pages and has two subunits: 'Extreme Challenges' and 'Swim your own race'. The next unit, 'Arts and Entertainment', has 23 pages, and as well as two subunits which are 'Let's turn on the TV' and 'Teens Artwork'. Finally, the last unit, 'How about working', has 21 pages, and its subunits are 'Breaking Frontiers' and 'Making a Difference'.

Each unit of the textbooks of first and second year starts with a 'Getting Ready' and a 'Before you Start' section. As the textbook indicates on page 2, the purpose of these sections is to activate previous knowledge, as well as examining the objectives of the unit and dealing with points for the activities that will follow in the units. In addition, each unit consists of two lessons, each one subdivided in Reading, Language Spot, Listening and Speaking, and Writing subsections. Moreover, at the end of each unit three more sections are included. One of these three sections is 'Your English in Action', which purpose is to motivate students to put into practice what they have learned. Then, 'Unit Check' section consists of a formal test, in which students can evaluate their progress. Finally, a 'Project' section is presented, which gives the opportunity for students to apply what they have learned and to integrate these pieces of knowledge with other school subjects.

4.1.1.3.3. Third Year Students' Textbook

The students' textbook for third year is called Global English 2015. Its author is Jolanta Polk Reyes, who is a teacher of English as a Foreign Language in Dublin, Ireland, and who also works in the area of Teacher training, translation, and English Literature in the

University of Silesia, Poland. The textbook consists of 175 pages and its editorial is Ediciones Cal y Canto. This textbook is constituted of five units: 'Advice and support', which consists of 21 pages; 'Two of the elements', which has 22 pages; 'Professions', constituted of 23 pages; 'Being active' composed of 26 pages; and 'At work', which consists of 28 pages. The five units of this book have the same structure. Before starting the unit, there are two sections called 'Getting into the unit' and 'Getting ready for the unit'. Then, there are two lessons. Lesson 1 is subdivided in three parts: 'Reading', 'Language Note' and 'Application task-writing'. Lesson 2 is subdivided in: 'Listening', 'Language Note' and 'Application task-speaking'. After the lessons, there are six sections: 'Consolidation activities', 'Just for fun', 'Chilean connection', 'Test your knowledge', 'Final reflection' and 'Self-evaluation'.

4.1.1.3.4. Fourth Year Students' Textbook

Finally, the textbook for fourth year is Tune Up, published in 2014. The authors are Adela Fidalgo Benayas, Teacher of English at IES Juan de Juni; Alberto Fontanillo Carrascal, Inmaculada Mayorga Malvarez, Michael Downie, David Gray, Juan Manuel Jiménez, Robert Campbell, Rob Melcaf and Gill Holley, whose information was not found. The book was published by the editorial Richmond Publishing and it consists of 215 pages. The book has eight units, each of them containing 12 pages. The units are: 'People and our beliefs', which is divided into four lessons: 'First impressions and stereotypes', 'Are we different?', 'Urban legends' and 'Myths and legends'. Unit 2 is 'The arts and their influence', and its subunits are: 'Music is here to stay', 'Urban art', 'What's in a story', and 'Social networking across culture'. Unit 3, 'What's on?', contains the following sections: 'Are reality shows real?', 'Making changes', 'Advertising' and 'Lucky escapes'. Unit 4: 'Keeping up with technology' is constituted of 'Effects of social media', 'What are gadgets', 'Addicted to technology' and 'Visions of a near future'. Unit 5, 'Part-time or full-time?', has four subunits: 'Future jobs?', 'Mixing fun with work', 'Positive and successful' and 'Excellence is an attitude'. Unit 6, 'Spending time together', is composed of 'Going out with friends', 'Free time!', 'Travel broadens your horizon' and 'We love sports'. Unit 7, 'Moving forward', is divided into 'I feel good!', 'Not feeling so good?', 'Science in everyday life' and 'As good as it gets'. Unit 8, 'The price of progress', is divided into 'Chile, a country of contrasts', 'Global trade',

‘Climate change’ and ‘Going green’. At the end of each unit, there are about 8 pages which contain different activities and worksheets related to the units.

At the end of the 3rd and 4th year textbooks, there is an appendix section which contains a vocabulary list. These lists contain the target words used in every unit of the students’ textbooks.

4.2. Procedures

4.2.1. Qualitative Procedures

This inquiry was carried out by analyzing the eight aforementioned official documents, which are distributed by the Ministry of Education, and created by the previously mentioned publishing houses, correspondingly. To analyze these documents, Ritchie’s and Lewis’ (2003a) Thematic Framework was used. According to Ritchie and Lewis (2003), “it is important to classify and organize data according to key themes, concepts and emergent categories” (p. 220). Along these lines, labels and categories were also used to organise and analyse qualitative data taken from the Ministry of Education documents. A cross-sectional and retrieve analysis were selected to devise a common system of categories which were applied across the whole data set. According to Ritchie and Lewis (2003), “this approach is felt to offer a systematic overview of the scope of the data; to aid finding themes or examples which do not appear in an orderly way in the data” (p. 203). In this respect, it was possible to locate conceptual, analytical categories in the data; and it helped to make comparisons or connections among the textbooks. Therefore, the investigators classified and synthesised the data as to refine the research so as to describe and explain the data (Ritchie & Lewis, 2003). In this sense, due to the qualitative nature of the research, different concepts will be affected by others.

The first step was to find and collect the documents needed on different websites. Accordingly, the second step was to read the documents in order to get acquainted with the information they present. The next step was to identify, and subsequently tag themes and concepts found in the documents. This was carried out because it offered a first analysis of the ideas presented in the materials, which later allowed the researchers to identify what the particular section of the material is about. This helped to identify links between the necessary

themes previously considered and which may be included in the curricula and textbooks as well as to show the themes that are actually present in the materials. Once the materials were tagged, the group created a list containing tags based on the information presented in the literature review, and thus, in contrast to Ritchie and Lewis' (2003) bottom-up strategy of information processing, this inquiry, at least at the beginning, was based on a top-down processing method.

Fourthly, the researchers refined the categories previously established to obtain a more precise terminology, to reduce the amount of material to be more manageable, and to further classify the data into more precise categories, creating a typology of seven tags. Then each document was analyzed according to the models of vocabulary acquisition presented in the Literature Review. After the independent analysis of each document, the researchers gathered and analyzed the data to find similarities and disparities between the presence of vocabulary acquisition techniques and strategies in the curricula and the textbooks.

Once the data were collected and analyzed, the results of the study were discussed and determined in order to be presented in the Results section. Then, in the discussion section, there is a complete account and analysis of the results. The discussion section seeks to explain the data by making inferences from the explicit results. Then, there is an attempt to answer all the research questions by considering the findings presented in the results section.

4.2.1.1. Objectives

To carry out the qualitative analysis, the research will focus on the curricula and the students' textbooks presented above. Therefore, firstly, the study will compare and then look for any relation between the textbooks' contents regarding vocabulary teaching activities and strategies, presented in the literature review section, and the objectives and contents outlined in the curricula. Secondly, the analysis of the students' textbooks will identify the emergent tags and themes that may arise in relation to the topics discussed in the Literature Review, especially in the LPP section.

4.2.1.2. Validity

This study's validity is based on two of the three strategies for valid research presented in Dörnyei (2007). Dörnyei's (2007) first strategy, "building up an image of researcher validity" is comprised of four aspects that work together to ensure that the research is conducted according to the highest standards of transparency, objectivity, honesty, and thoroughness. Dörnyei (2007) identifies these aspects as: "leaving an audit trail," "contextualization and thick description," "identifying potential researcher bias," and "examining outliers, extreme or negative cases and alternative explanations (p. 60)." The researchers took all four of these aspects into account to ensure the validity of this study. Dörnyei's (2007) second strategy, "validity/reliability checks," indicates that a group of researchers must double check one another's work throughout the study to ensure accuracy and further transparency. While this strategy consists of two main aspects, the researchers took only "peer checking" into account to establish validity in the present study.

The first aspect, *leaving an audit trail*, is about the detailed and reflective account of the steps taken to achieve the results, so as to generate confidence in the audience, by giving them clarity of the whole research process, and presenting them with how the study findings were obtained. Pursuing this work objectives, a thorough Methodology section, which includes: the iterative moves taken in data collection, which could allow future replication, a detailed and constantly revised literature section. Further, a quantitative and qualitative analyses were carefully developed in order to provide a complete explanation of the research process.

The second aspect, *contextualization and thick description of the findings*, refers to presenting the study's findings in rich and contextualized detail. In this investigation, in order to achieve such objective, the results are shown by, for example, presenting the quantitative results in tables and graphs, and offering actual instances of the discussion of the qualitative findings, so the audience can verify the correlation between the corpus studied and the findings stated by the researchers.

The third aspect, *identifying potential researcher bias*, involved the identification of eventual biases that might have emerged as well as finding possible ways to avoid them. In the case of this inquiry, a potential bias was that the techniques and strategies for teaching

vocabulary and the principles of language policy and planning stated in the theoretical framework section, may not be present in the data collected. Taking this into account, an exhaustive revision and analysis of the data as well as several discussions among the members of the research group were crucial in order to dispose of this bias as much as possible.

Furthermore, in order to achieve both reliability and validity, peer checking was necessary. This consists of the analysis of data found on the internet by two members of the research group and an outcome was produced. After this, another couple from the same study replicated the same analysis of data and the outcomes of both couples were compared. The new results obtained by the second couple served as feedback, which was useful in order to corroborate the previous results. If the two results differed, peer checking allowed the first couple of researchers to reexamine the data to find clear results.

4.2.2. Quantitative analysis

4.2.2.1. Objectives

To carry out the analysis of vocabulary, the research will focus on the textbooks presented above so as to determine if there is any relation between the vocabulary and teaching methodologies stated in the literature review section, and what is presented in the students' textbooks. Firstly, words as 'vocabulary', 'lexis', 'lexicon', 'grammar', 'syntax' and 'word' will be counted to obtain the frequency of occurrence of these terms. By looking these concepts up and counting their frequency it was possible to see how important they were, and if they were considered by the Ministry of Education when establishing the purposes and planning curricula. It can be understood that the more these concepts appeared in the documents, the more relevant it was for the Ministry of Education to teach such contents. Secondly, the vocabulary of the students' textbooks will be looked through to examine the frequency level, families, types, and tokens of the words that appear alongside the textbooks. Thirdly, the word lists from the curricula and the students' textbooks will be compared to the word lists from BNC-COCA 1-25k, so as to determine the frequency levels these words belong to, and to verify if they match the level of proficiency targeted by the textbook. Finally, the textbooks will be examined to find the presence and/or absence of any

technique and strategy related to vocabulary teaching activities proposed throughout the textbooks.

4.2.2.2 Instruments

In order to accomplish the objectives regarding vocabulary, two instruments were used: first, in order to analyze vocabulary, the vocabulary profiler tool from the website www.lex tutor.ca was used. This tool checks the frequency level of any word and groups them into the most common word families that belong to the word list frameworks created by Nation, Davies, Gardner, Neufeld, Bilorglu, Lonsdale, and Le Bras (2012). This corpus, (BNC-COCA 1-25K), was taken from spoken English from both British and American English as well as from movies and TV shows. Hence, it is a more thorough and precise tool for analyzing the texts. By integrating these wordlists the range expanded into 25K-levels, thus having more coverage of the text. According to Newman, Baayen, and Rice (2011), “general corpora, like the British National Corpora (BNC) and the Corpus of Contemporary American English (COCA), may be expected to include ‘standard’ as well as ‘non-standard’ usage” (p. 1). On the contrary, there are some previous lists such as the General Service List (1953), which are strongly influenced by the written formal nature of the corpus, hence, they are not suitable lists for creating language English courses or *graded readers* (Nation, 2004). However, the BNC-COCA 1-25K is not able to make a distinction between words that share the same form, i.e. adjectives and verbs with the same form are not counted as different tokens, but as part of the same word family.

The second instrument used corresponds to a software called Text-lex Compare that generates a concordance between wordlists and also checks the frequency of each word with its corresponding list (Lextutor.ca, 2015).

4.2.2.2.1. The British National Corpus

The British National Corpus (BNC) is a 100 million word collection of samples of written and spoken language from a wide range of sources, designed to represent a wide cross-section of British English, both spoken and written, from the late twentieth century (Natcorp.ox.ac.uk, 2015). The main goal of BNC (2005) is to collect modern corpus from both written and spoken nature that could be either analysed by human beings or computers.

Hence, it was made to be used as an analysis tool related to corpus linguistics. In this respect, it is used either by faculty members or students, in the academic, educational, and private contexts.

4.2.2.2.2. Corpus of Contemporary American English

COCA was created by Mark Davies of Brigham Young University (2012). It is the largest corpus of English in its two forms: written and spoken. The main purpose of this corpus is to allow people to look for updated, ongoing changes in the language. This corpus is used by teachers, linguists, translators, and other types of researchers (Corpus.byu.edu, 2015).

4.2.2.2.3. Vocabulary Profile

In order to have a more comprehensive understanding of how the vocabulary profile operates, the following section explains step by step the manner in which this tool works.

a. How to use the vocabulary profiler

First, in the home page of lextutor.ca website, click on the vocabprofile section and the following page will appear. The following picture shows the vocabulary profiler tool:

The screenshot displays the 'Compleat Web VP' interface. At the top, it shows the navigation path: Home > VocabProfilers > Compleat (CLASSIC; NGSL; BNL; BNC,+COCA, +Core; French). The main heading is 'Compleat Web VP!' with the subtitle '2 languages, 6 English list frameworks - on 1 interface for clear comparisons'. A note states: 'Note that BNL, Coca-Core, and Classic AWL are not full 1000-family lists; and that NGSL and French are Lemmas not Families'. Below this, there are links for 'How to make specific list framework comparisons?' and 'Lex Frequency predicts Text Complexity?'. The 'SCHEDULES' section lists various frameworks: CLASSIC (GSL/AWL), NEO-CLASSIC (N-GSL/AWL), BNL, BNC-COCA Core-4, BNC 1-20k, BNC-COCA 1-25k, and FRENCH v.5, 1-25k, each with a 'Lists' link. The 'Input mode A' section allows users to type or paste text (max 350,000 chars - about 60,000 words) and click 'Submit_window' for Frequency Profile. It includes a 'Title' field (Untitled) and buttons for 'Eng+Fri Cognates', 'Edit-to-a-Profile', 'Sentence Count', 'Bar Chart', and 'Count Index'. Instructions and text set-up guidelines are provided. The 'SIZE LIMITS' section states the web form input is currently max about 400,000 characters. A 'Demos' section lists various categories like 'isogram', 'Lit', 'Science', 'News', 'Speech Adults Kids', 'Rex M.', 'AWL', 'LEGAL', 'New! French', 'Highlight', 'Count', 'No returns', and 'SUBMIT_WINDOW'. The 'RECAT' section has three columns: 'Words to recategorize => 1k (type or dbl-click) (E.g. Cognates, specific proper nouns)', 'ALL mid-sentence capped words' (with options for '=> 1-k' and '=> ignore (new Jan '14)'), and 'Plus stray props at sentence boundary => 1k (E.g., ". Paul Martin*)'. The 'Input mode B' section is for uploading larger text files (to 1.5 MB/>250,000 words @ 14 secs) and notes 'LARGER TEXT = LESS RICH INFO (FAMS+VP-Neg UP TO 750,000, PROFILE ONLY UP TO MAX=250,000 WORDS)'. It includes a 'DEMO SPACE' with a dropdown menu (Call of the Wild (24,000)), a 'Caps=>1k' button, and a 'Submit' button. The 'UPLOAD SPACE' section has a 'Choose File' button (no file selected), a 'Choose Freq Scheme at top;' button, and a 'Submit_File' button. A footer note reads: 'Frequency frameworks by Nation, Davies, Gardner, Neufeld, Bilorglu, Lonsdale, Le Bras, - coded in PERL for Web by T. Cobb, UQAM Canada.' There are also 'About V. Big Texts' links.

b. Submitting File

There are two manners of submitting texts according to its size. Whether the text is small or medium, and if it has a maximum of 60,000 words, the text is typed or copied in the window and then the submit_window button should be clicked.

The screenshot shows a web interface for text analysis. At the top, it says "Input mode A Type or paste small to medium size text (max 350,000 chars - about 60,000 words) and click Submit_window for Frequency Profile." Below this is a "Title: Untitled" field and a toolbar with buttons for "Eng+Fr! Cognates", "Edit-to-a-Profile", "Sentence Count", "Bar Chart", and "Count Index". A large text area contains instructions: "INSTRUCTIONS: Type or paste your text here and click the SUBMIT_window button. VocabProfile will tell you how many words the text contains from frequency bands as determined through analysing a number of research corpora. For a demonstration, enter this text, or one of the sample texts below." Below the instructions, it says "SIZE LIMITS: Web form input is currently max about 400,000 characters - use UPLOAD method below for larger files (must be ~.txt; send in straight from your own hard drive). Text is NOT stored on Web VP's server". At the bottom, there are navigation links for "Demos : Isogram | Lit (1) (2) | Science (1) (2) | News (1) (2) | Speech Adults Kids | Rex M. | AWL | LEGAL | New! French" and buttons for "Highlight", "Count", "No returns", and "SUBMIT_WINDOW".

If the text has a maximum of 250,000 words, the text is uploaded as a file. Moreover, the format must be ~.txt. this input method was used in this research because large texts were uploaded (students' textbooks and curricula).

The screenshot shows a web interface for file upload. At the top, it says "Input mode B Upload larger text files (to 1.5 MB/>250,000 words @ 14 secs) >> LARGER TEXT = LESS RICH INFO (FAMS+VP-Neg UP TO 750,000, PROFILE ONLY UP TO MAX~250,000 WORDS)". Below this is a "DEMO SPACE to scope larger uploads" section with a dropdown menu showing "Call of the Wild (24,000)", a "Caps=>1k" button, and a "Submit" button. To the right is an "UPLOAD SPACE (for ~.txt files, encoded UTF8 if French)" section with a numbered list: "1. Seleccionar archivo No se eligió archivo", "2. Choose Freq Scheme at top", and "3. Submit_File". There is also an "About V. Big Texts" link.

c. Results

The output text showed the percentage of families that the text contained as well as the percentage of the type and token ratio. In addition, the ‘VocabProfile’ reported the total number of words that the text contained.

Freq. Level	Families (%)	Types (%)	Tokens (%)	Cumul. token %
K-1 Words :	769 (44.37)	1348 (48.66)	20164 (81.70)	81.70
K-2 Words :	428 (24.70)	609 (21.99)	2232 (9.04)	90.74
K-3 Words :	250 (14.43)	343 (12.38)	1103 (4.47)	95.21
K-4 Words :	111 (6.41)	131 (4.73)	302 (1.22)	96.43
K-5 Words :	68 (3.92)	76 (2.74)	253 (1.03)	97.46
K-6 Words :	30 (1.73)	34 (1.23)	66 (0.27)	97.73
K-7 Words :	24 (1.38)	26 (0.94)	66 (0.27)	98.00
K-8 Words :	12 (0.69)	12 (0.43)	26 (0.11)	98.11
K-9 Words :	14 (0.81)	16 (0.58)	24 (0.10)	98.21
K-10 Words :	8 (0.46)	8 (0.29)	14 (0.06)	98.27
K-11 Words :	3 (0.17)	3 (0.11)	5 (0.02)	98.29
K-12 Words :	2 (0.12)	2 (0.07)	2 (0.01)	98.30
K-13 Words :	5 (0.29)	5 (0.18)	6 (0.02)	98.32
K-14 Words :	3 (0.17)	3 (0.11)	14 (0.06)	98.38
K-15 Words :	3 (0.17)	3 (0.11)	4 (0.02)	98.40
K-16 Words :				
K-17 Words :	1 (0.06)	1 (0.04)	1 (0.00)	
K-18 Words :	1 (0.06)	2 (0.07)	2 (0.01)	98.41
K-19 Words :				
K-20 Words :				
K-21 Words :	1 (0.06)	1 (0.04)	1 (0.00)	
K-22 Words :				
K-23 Words :				
K-24 Words :				
K-25 Words :				
Off-List:	??	147 (5.31)	395 (1.60)	100.00
Total (unrounded)	1733+?	2770 (100)	24680 (100)	≈100.00

RELATED RATIOS & INDICES	
<i>Pertaining to whole text</i>	
Words in text (tokens):	24680
Different words (types):	2770
Type-token ratio:	0.11
Tokens per type:	8.91
<hr/>	
<i>Pertaining to onlist only</i>	
Tokens:	24285
Types:	2623
Families:	1733
Tokens per Family :	14.01
Types per Family :	1.51

The output text of the vocabulary profile altered some constituents. These modified components are: figures (as 3, 15, 21, etc) which are replaced by the word ‘number’; punctuation, which is omitted; contractions that are changed into their constituent words (shouldn’t: should not); single letters are omitted, except for characters as ‘a’ and ‘I’. The type/token ratio of the text is determined using these altered constituents. In order for the text analysis to be useful, proper nouns (as names, places, place names, etc.), letters and spelling errors must be eliminated. Additionally, a blank space must be entered after a comma and full stop (Lextutor.ca, 2015)

Profiled text Edit, Check with , and

Current profile (token %)		
K-1	(65.12)	65.12
K-2	(12.79)	77.91
K-3	(13.95)	91.86
K-4	(1.16)	93.02
K-5	(1.16)	94.18
K-6	(1.16)	95.34
OFF	(4.65)	~100%

REPEATED 2+k Families to remove with care when simplifying

instructions type or paste your text here and click the submit window button vocabprofile will tell you how many words the text contains from frequency bands as determined through analysing a number of research corpora for a demonstration enter this text or one of the sample texts below

size limits web form input is currently max about number number characters use upload method below for larger files must be txt send in straight from your own hard drive text is not stored on web vp server

The resulting text is color-coded and each color represent the frequency band that each word corresponds to.

4.2.2.2.4. Text - Lex Compare

a. The Tex-Lex Compare

First, in order to compare the texts enter the homepage of the lextutor.ca and clicked on the tex -lex compare section, and the following page appears:

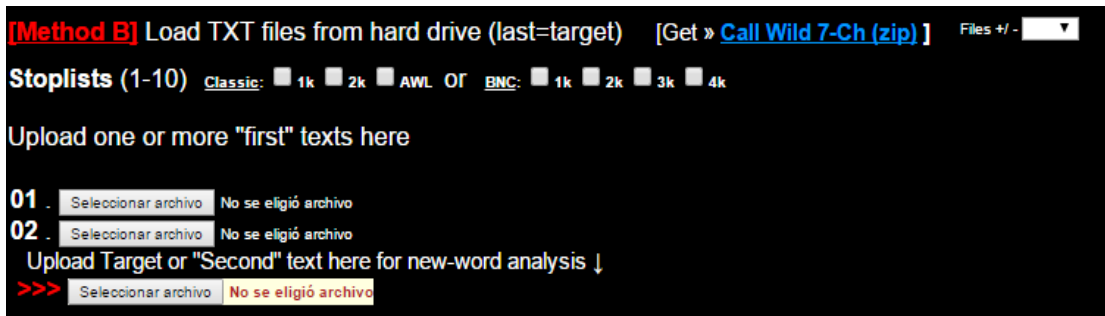
The screenshot shows the 'Text Lex Compare' web application interface. At the top, there is a navigation bar with 'Home > Text Lex Compare' and a 'Research' button. Below this, the main header includes 'Text Lex Compare v.3 June '13' and a list of 'TEXT COMPARISON DEMOS' in ascending order of shared lexis, numbered 1 through 10. The interface is divided into two main sections: 'Method A' and 'Method B'. 'Method A' features two large text input areas labeled 'First text here' and 'Second text here', each containing a placeholder text: 'FIRST text here - enter this pair for a simple demo' and 'SECOND text here - enter this pair for a simple demo'. Below these inputs are 'Titles' fields for 'First' and 'Second', and a 'Format' section with radio buttons for 'Tokens +', 'Types', 'Families', and 'Phrases', along with a 'Submit >>' button. 'Method B' is titled '[Method B] Load TXT files from hard drive (last=target) [Get » Call Wild 7-Ch (zip)]' and includes a 'Files +/-' dropdown. It features a 'Stoplists (1-10)' section with checkboxes for 'Classic' (1k, 2k, AWL, OF) and 'BNC' (1k, 2k, 3k, 4k). Below this is an 'Upload one or more "first" texts here' section with two file selection buttons labeled '01' and '02', each with 'Seleccionar archivo' and 'No se eligió archivo' options. A final 'Upload Target or "Second" text here for new-word analysis ↓' section has a 'Seleciconar archivo' button.

b) Submitting file

There are two ways of submitting the lists of words. First, the researchers input each list in the windows below. Then, in the format section, clicked on types, since the study considered the type/token ratio of the word lists.

This is a close-up screenshot of the 'Method A' input section of the Text Lex Compare interface. It shows two large text input areas side-by-side. The left one is labeled '[Method A] First text here' and contains the text 'FIRST text here - enter this pair for a simple demo'. The right one is labeled 'Second text here' and contains 'SECOND text here - enter this pair for a simple demo'. Below the inputs are 'Titles: First' and 'Second' fields. At the bottom, there are 'Empty' and 'Count' buttons, and a 'Format' section with radio buttons for 'Tokens +', 'Types', 'Families', and 'Phrases', followed by a 'Submit >>' button.

The second manner of submitting the word lists, is to select the files in ~.txt format and upload them to the website.



c) Results

In the results section, three lists are shown. In the the first column, there are words that are unique to the first list. In the second column, the words that are common to the two lists appear. In the third section, the words that are unique to the second list appear, and this list is further divided into two columns, arranged by frequency and by alphabetical order. In all the columns, there is the type/token ratio of each list.

TOKEN Recycling Index: (9 repeated tokens : 10 tokens in new text) = 90.00%
TYPES Recycling Index: (9 repeated types : 10 types in new text) = 90.00%

(Token recycling will normally be the most interesting measure of e.g. text comprehensibility, as it is with VPs.)

<u>Unique to first</u> 1 tokens 1 types 001. first 1	<u>Shared</u> 9 tokens 9 types 001. a 1 002. demo 1 003. enter 1 004. for 1 005. here 1 006. pair 1 007. simple 1 008. text 1 009. this 1	<u>Unique to second</u> 1 tokens 1 types 001. second 1 <u>Freq first</u> <u>(then alpha)</u> 001. second 1	<div style="background-color: red; color: yellow; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">VP novel items</div> <u>Same list</u> <u>Alpha first</u> 001. second 1
---	--	--	--

4.2.2.3. Reliability

In order to make sure that the interpretation of the data was being done in a similar way by each group and researcher, each group of researchers needed to ensure research quality criteria (Dörnyei, 2007). First, the group considered a way of reaching inter-rater reliability which refers to the assessments, rating and judgments, among others, which are agreed or replicated by each researcher (Ritchie & Lewis, 2003).

To do this, the eight researchers started to determine common patterns in the materials, which was a necessary step due to the way the analysis would be distributed. The group was divided into four pairs of researchers. Each pair chose a high school grade (first, second, third and fourth grade), and its correspondent document, i.e. the students' textbooks and curricula. Once this step was finished, each couple submitted the word lists from the textbooks in order to check frequency bands. After this, the word lists from the students' textbooks and the wordlists present in the curricula were compared and then analyzed in order to see the frequency bands of each word list.

Furthermore, in order to achieve a higher rate of credibility, the outliers found in the data of this research will be presented. The researchers expected to find in the Ministry of Education's curricula a model of vocabulary acquisition for a second language. However, the curricula do not support any model of vocabulary acquisition explicitly, therefore the researchers had to infer it from the information provided.

4.2.3. Analysis

In the following subsections, the procedures for both quantitative and qualitative analyses will be thoroughly described.

4.2.3.1. Quantitative Analysis

In this section, the presentation of the textbooks analysis will be provided with a specification of the usage of Vocabulary Profile and the Text-Lex Compare softwares.

4.2.3.1.1. Textbooks Analysis

a. Vocabulary Profiler Analysis

Firstly, the students' textbooks were analysed to search the frequency of the words 'vocabulary', 'lexis', 'lexicon', 'grammar' and 'syntax'. In order to carry this out, the group started reading the students' textbooks and curricula, and finally, the group used the *PDF-XChange Editor* so as to corroborate the frequency of the aforementioned words.

Secondly, to carry out the analysis of the students' textbooks, the documents were changed from PDF files to text layout. Next, they were copied and submitted to the website lextutor.ca to the vocab profiler section.

In this website, each text was uploaded in the vocabulary profile section. The output text showed the percentage of families that the text contained as the percentage of the type and token ratio. Additionally, the 'VocabProfile' reported the total number of words that the text contained.

Each textbook was analyzed entirely in order to verify whether the three thousand most frequent words appear in Frequency frameworks as mentioned by Nation (2005) and Davies (2012). Therefore, the frequency of the words was analysed taking into account the twenty five thousand most frequent words in English by using BNC-COCA 1-25K.

b. Text-Lex Compare Tool

The words comprising the wordlists presented in the curricula of the Ministry of Education were taken from 1953's General Service List. This list was divided by the Ministry into four sections of 250 words each. Firstly, the curricula word list and the students' textbooks were analyzed so as to compare both corpora. For instance, the curricula word list was compared to the 1st year students' textbook. Hence, both corpora were entered as plain texts to the Lex-Text Compare tool, and then the software verified if and how many times the words from the curricula word list were repeated throughout the textbooks. Then, the number of words that these 250 words represented out of the total number of the textbooks' words were displayed in tables.

Secondly, from the curricula word list, 25% of the most frequent words found in each textbook were taken. This percentage was selected because it was a representative sample of the used corpus. Then, the 25% of the most frequent words were searched through each unit of the four students' textbooks to check if they were present throughout the books.

4.2.3.2. Qualitative Analysis

Within this section, there will be a presentation of three parts of the qualitative analysis: the curricula analysis, the topics found in the units of textbooks, and the emerging teaching activities related to vocabulary learning.

4.2.3.2.1. Curricula Analysis

Firstly, each pair of the group did a first reading of the documents in order to obtain general ideas that appeared throughout the data. General concepts were refined in order to use them as standard criteria to examine the data. Thus, this section will deal with a short description of each tag employed in the analysis process.

a. Language Policy and Planning

Language policy and planning is defined as the diverse governmental and non-governmental measures which have an impact in the process of language acquisition, use, and education of a nation (Tollefson, 2000).

b. Language ideology

This concept refers to ideas and beliefs that people hold about language. These ideas and beliefs configure people's conception of reality (Tollefson, 2000). Accordingly, people can assign values and prestige to different language aspects, considering some more acceptable than others (Tollefson, 2000).

c. Role of the Teacher

The role of the teacher refers to the management and instructional functions that teachers assume, as well as their social responsibility and the way they aid in the transmission of knowledge to students, which is concerned with the teaching of vocabulary (Beltrán, 2011).

d. Role of the Student

The role of the students refers to the tasks that students are supposed to perform in the classroom. Additionally, it refers to the efforts that students are willing to make in order to become autonomous learners of English, considering the fact that they have extra activities and tasks to do at home, as homework.

e. Information and Communication Technologies (ICTs)

ICT refers to technological resources. It is important to mention that there should be an integrated use of different means of communication in order to have a more successful language process.

f. Sociocultural Context

This concept refers to the socioeconomic and demographic characteristics of the students that are receiving the textbooks from the Ministry of Education.

g. Globalization

Globalization refers to the technological and social connection within the planet. Globalization may provide guarantees for a great number of opportunities which enhance various realms of life and personal growth (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Thus, through globalization, people could gain access to pop culture, mass media, scientific researches, information sources, etc. (Tollefson, 2000).

4.2.3.2.2. Topics Found in the Units of Textbooks

In order to identify the topics found in the English textbooks from 1st to 4th year of highschool provided by the Ministry of Education, each unit was analyzed. Furthermore, these units were revised with the purpose of recognizing whether these topics are pertinent to the students in terms of their social context.

4.2.3.2.3. Emerging Teaching Activities

The purpose of this stage within the qualitative analysis was to determine whether there is coherence or not between the teaching activities proposed in the Literature Review section and those actually found in the textbooks.

4.3. Results

The results section will present the findings of the study, according to whether they are part of the quantitative or the qualitative analysis. The quantitative analysis findings will be presented in tables with their corresponding comments, while the qualitative analysis findings will be presented and then more deeply discussed in the discussion of results section as they are related to more sociocultural factors.

5. ANALYSIS OF RESULTS

The following section presents the results of both quantitative and qualitative analyses of the curricula and the students' textbooks.

5.1. Quantitative Analysis

In this section, the findings are presented and divided into five subsections so as to develop an analysis of the major results that the quantitative analysis yielded. The researchers present the subsections as follows: first, the frequency of the words 'grammar', 'syntax', 'vocabulary', 'lexis', 'lexicon', and 'word', which are presented throughout the curricula and the students' textbooks from 1st to 4th year of high school. Secondly, the following subsections represent the analysis of each school year textbook. Each of these subsections, presents the frequency of types and tokens in the textbooks, as well as a list of words that were not recognized by the Vocabulary Profiler. Additionally, the correspondence between the curricula wordlists and the students' textbooks is presented. Finally, tables are presented which represent which of the 25% of the most frequent words from the curricula wordlist were found in the students' textbooks.

5.1.1. Frequency of the Words: 'Grammar', 'Syntax', 'Vocabulary', 'Lexis', 'Lexicon', and 'Word in the Curricula and the Students' Textbooks

5.1.1.1. The Curricula

The following table shows the frequency of the words presented above. The first column represents the words listed above, while the other four columns represent the curriculum of each year of high school. Also, these will be presented and divided into each year curriculum.

Table 3

Frequency of the words ‘gramática’, ‘sintaxis’, ‘vocabulario’, ‘léxico’, ‘lexicón’, and ‘palabra’ in the curricula

	1 st Year Curriculum	2 nd Year Curriculum	3 rd Year Curriculum	4 th Year Curriculum
Gramática	20	23	15	6
Sintaxis	0	0	0	0
Vocabulario	173	171	162	163
Léxico	2	4	0	13
Lexicón	0	0	25	0
Palabra	151	159	189	149

*Note: The words are presented in the original language of the document which is Spanish.

Table 3 illustrates that the most frequent lexical item is ‘palabra’ while the least frequent words are ‘sintaxis’ and ‘léxico’. Furthermore, the lexical item ‘vocabulario’ predominates over the word ‘gramática’.

5.1.1.2 The Students' Textbooks

The following table shows the frequency of the same words. The first columns display the words listed above while the other four columns represent the students' textbooks of each year of high school.

Table 4

Frequency of the words 'grammar', 'syntax', 'vocabulary', 'lexis', 'lexicon', and 'word' in Students' Textbooks

	1 st Year Texbook	2 nd Year Texbook	3 rd Year Texbook	4 th Year Texbook
Grammar	2	0	33	10
Syntax	0	0	0	0
Vocabulary	9	17	31	42
Lexis	0	0	0	0
Lexicon	0	0	0	0
Word	115	85	91	219

Table 4 illustrates that the most frequent lexical item is 'word', while the least frequent words are 'syntax', 'lexis', and 'lexicon'. Furthermore, the lexical item 'vocabulary' predominates over the word 'grammar'.

5.1.2. Frequency Level

This section presents the frequency level of types and tokens present in the textbooks from 1st to 4th year. The four tables are displayed together in order to present an integrated view of the word frequency that students' textbooks have as well as to compare the number of words that are taught per school year. Word frequency is divided into bands.

Only the first three bands, representing the 3000 most frequent English word families, according to BNC-COCA 1-25K, are presented separately. The first column shows the frequency levels that these words belong to. The second and third columns represent the number of types and tokens present in each band, respectively. The final row shows the total amount of types as well as tokens appearing in the textbook.

Table 5

Types and Tokens Frequency Level in 1st Year Students' Textbook

Frequency Level	Types	Tokens
K – 1	1282 (51.61%)	19549 (83.34%)
K – 2	553 (22.26%)	2013 (8.58%)
K – 3	291 (11.71%)	972 (4.14%)
K – 4 to K – 6	206 (8.3%)	548 (1.84%)
K – 7 to K – 9	38 (1.52%)	63 (0.11%)
K – 10 to K – 12	13 (0.52%)	21 (0.09%)
K – 13 to K – 15	11 (0.48%)	22 (0.1%)
K – 16 to K – 18	2 (0.08%)	2 (0.01%)
Off-List	88 (3.54%)	268 (1.14%)
Total	2484	23458

Note. Only the first three bands are presented separately. The remaining bands are clustered into groups of three, due to their infrequent appearance in the textbook. The last seven bands, K - 19 to K - 25, do not appear in the table. The Off-list row refers to the words the Vocabulary Profiler did not recognize.

Table 5 presents that the majority of the words of the textbook are present in the frequency level band K-1 corresponding to a 83.34% regarding to the total amount of words

that appear throughout the textbook. On the other hand, the frequency level band K-3, corresponding to the target words suggested by the curriculum, comprises 4.14% of the total amount of words that appear in the textbook.

It is also important to note that the tokens present in the frequency levels ranging from K-4 to K-18 bands, together make 656 words in total, which corresponds to 2.15%. This amount practically corresponds to half of the amount of tokens present in the K-3 frequency band, which sums 972 tokens (4.14%).

Table 6

Types and Tokens Frequency Level in 2nd Year Student's Textbook

Frequency levels	Types	Tokens
K – 1	1352 (51.62%)	16875 (82.94%)
K – 2	567 (21.65%)	1830 (8.99%)
K – 2	282 (10.77%)	784 (3.85)
K – 4 to K – 6	232 (8.85%)	439 (2.06%)
K – 7 to K – 9	41 (1.57%)	61 (0.30%)
K – 10 to K – 12	26 (0.99%)	34 (0.16%)
K – 13 to K – 15	12 (0.39%)	22 (0.1%)
K – 16 to K – 18	5 (0.29%)	8 (0.04%)
K – 19 to K – 25	3 (0.12%)	9 (0.03%)
Off-List	81 (3.12%)	243 (1.20%)
Total	2600	20303

Note. Only the first three bands were presented separately: from the fourth frequency band onwards, the bands were clustered due to a lower amount of words in them.

Table 6 presents that the majority of the words of the textbook are present in the frequency level band K-1 corresponding to a 61.52% regarding to the total amount of words that appear throughout the textbook. On the other hand, the frequency level band K-3, corresponding to the target words suggested by the curriculum, comprises 3.85% of the total amount of words that appear in the textbook.

It is also important to note that the tokens present in the frequency levels ranging from K-4 to K-25 bands, together make 573 words in total, which corresponds to 2.69%. This amount is more than half of the amount of tokens present in the K-3 frequency band, which sums 784 tokens (3.85%).

Table 7

Types and Tokens Frequency Level in 3rd Year Student's Textbook

Frequency Level	Types	Tokens
K – 1	1768 (45.29%)	30653 (81.99%)
K – 2	878 (22.49%)	3600 (9.63%)
K – 3	485 (12.42%)	1492 (3.99%)
K – 4 to K – 6	438 (11.22%)	988 (2.64 %)
K – 7 to K – 9	117 (2.99%)	213 (0.57%)
K – 10 to K – 12	48 (1.22%)	121 (0.33%)
K – 13 to K – 15	15 (0.39%)	22 (0.05%)
K – 16 to K – 18	6 (0.16%)	6 (0.02%)
K – 19 to K – 22	5 (0.13%)	8 (0.02%)
Off-List	143 (3.66%)	281 (0.75%)
Total	3761	37103

Note. Only these three bands are by themselves and the rest of the bands are arranged in groups of three because of their low frequency. The last group has four bands since the band number 21st had no occurrences. The Off-list row refers to the words the Vocabulary Profiler did not recognize.

Table 7 presents the majority of the words of the textbook present in the frequency level band K-1 corresponding to 81.99% regarding to the total amount of words that appear throughout the textbook. On the other hand, the frequency level band K-2 and K-3, corresponding to the target words suggested by the curriculum (2500 words) constitutes 13.62% of the total amount of words in the textbook.

It is important to note that the tokens present in the frequency levels ranging from K-4 to K-22 bands, together make 1358 words in total, which corresponds to 3.63% of the words in the textbook. This amount practically corresponds to almost the same number of tokens present in the K-3 frequency band, which sums 1492 tokens (3.99%).

Table 8

Types and tokens Frequency Level in 4th year Student's Textbook

Frequency Level	Types	Tokens
K-1	1894 (43.41%)	35413 (82.53%)
K-2	1056 (24.20%)	4050 (9.44%)
K-3	693 (15.88%)	2019 (4.71%)
K-4 to K-6	435 (9.97%)	855 (1.99%)
K-7 to K-9	98 (2.24%)	184 (0.43%)
K-10 to K-12	41 (0.94%)	68 (0.15%)
K-13 to K-15	9 (0.2%)	33 (0.08%)
K-16 to K-18	2 (0.05%)	2 (0.00%)
K-22	1 (0.02%)	31 (0.00%)
K-23	1 (0.02%)	2 (0.00%)
Off-list	132 (3.03%)	284 (0.66%)
Total	4230	42627

Note. The three first bands are arranged individually. The following bands are arranged into groups of three while the last two bands are arranged individually because they represent only a small number of word frequencies. The off-list band displays the amount of words that the Vocabulary Profiler did not recognize.

Table 8 presents that the majority of the words in the textbook are present in the frequency level band K-1 corresponding to a 43,41% regarding to the total amount of words that appear throughout the textbook. On the other hand, the frequency level band K-3, corresponding to the target words suggested by the curriculum, comprises 15,88% of the total amount of words that appear in the textbook.

It is also important to note that the tokens present in the frequency levels ranging from band K-4 to band K-23, together make 587 words in total, which corresponds to 13,44%. This amount practically corresponds to the same amount of tokens present in the K-3 frequency band, which makes up to 693 tokens (15,88%).

5.1.3. Frequency of Target Words from 1st to 4th Year

This section present the frequency of the target words appearing at the end of the curricula. The reason behind how the data was organized in this section of the quantitative analysis, that is to say, by school year, is that the information can be clearly presented in this manner and it is easier for the reader to understand, since it follows a logical sequence throughout the years.

5.1.3.1 Curriculum Words Frequency in 1st Year Students' Textbook

The subsequent table 9 displays the words from the students' textbook found in the list of the 250 most frequent words from the 1st to 4th year curricula. The first, third, and fifth columns indicate words from the curriculum, while the second, fourth, and sixth columns illustrate how frequently they occur in the students' textbook.

Table 9

Curriculum Word's Frequency on 1st Year Student's Textbook

Words from Curriculum	Textbook's Frequency	Words from Curriculum	Textbook's Frequency	Words from Curriculum	Textbook's Frequency
Being	27	Band	2	Evil	1
Correct	25	Belong	2	Exception	1
Key	23	Beside	2	Explore	1
Description	20	Distinguish	2	Expression	1
Exchange	16	Empty	2	Failure	1
Excellent	12	Female	2	Formal	1
Review	11	Hide	2	Friendly	1
Fashion	8	Knee	2	Guilt	1
Ought	8	Luck	2	Impossible	1
Sheet	8	Pair	2	Library	1
Message	7	Politics	2	Mail	1
Tool	7	Rain	2	Metal	1
Ancient	6	Rough	2	Motion	1
Introduce	6	Shadow	2	Mystery	1
Tomorrow	6	Smoke	2	Plain	1
Connection	5	Somebody	2	Pleasure	1

Appearance	4	Speech	2	Presence	1
Box	4	Worse	2	Rare	1
Fat	4	Adopt	1	Remind	1
Nice	4	Agent	1	Shore	1
Prefer	4	Aim	1	Sky	1
Theater	4	Bird	1	Snow	1
Trust	4	Brown	1	Solution	1
Weather	4	Busy	1	Struggle	1
Besides	3	Collect	1	Thank	1
Literary	3	Cook	1	Variety	1
Mine	3	Deliver	1	Yesterday	1
Screen	3	Desk	1		
Wood	3	Everybody	1		

Table 9 illustrates that only 12 out of 85 words are repeated accordingly to what Nation (2001) and Schmitt (1997) considered as one of the learning strategies that learners use the most: repetition. According to the literature, a student must meet a word 7 times or more in different contexts to learn it. The rest of the words present a repetition under this number, ranging from 6 to 1 repetition which is significant since these 250 words are established by the Ministry of Education curriculum as target words that students must learn throughout the academic year.

The first column of the table below shows 25% out of the 85 words from the curriculum wordlist found in the student's textbook, which corresponds to 21 words. These words were selected as a representative sample to determine how many times each word was recycled according to the suggestions made by the research on vocabulary acquisition. The

subsequent columns show the number of times the word appeared in each unit of the students' textbook.

Table 10

Curriculum Words Rate of Recycling in 1st Year Student's Textbook

Curriculum	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Total
Being	9	1	1	16	27
Correct	10	7	4	4	25
Key	8	3	6	6	23
Description	1	14	4	1	20
Exchange	4	5	3	4	16
Excellent	3	3	3	3	12
Review	0	1	10	0	11
Fashion	5	2	0	1	8
Ought	0	0	0	8	8
Sheet	1	2	1	4	8
Message	1	0	3	3	7
Tool	3	4	0	0	7
Ancient	2	4	0	0	6
Introduce	2	2	2	0	6
Tomorrow	4	0	0	2	6

Connection	2	1	1	1	1	5
Appearance	0	1	1	2	1	4
Box	0	2	0	2	2	4
Fat	0	0	0	4	4	4
Nice	3	0	0	1	4	4
Prefer	1	1	2	0	4	4

In sum, it can be observed that only 12 words are repeated more than 7 times through the units. Since this table only represents 25% of curriculum words actually repeated in the students' textbook, it is evident that most of the target words are only mentioned a few times. Furthermore, a pattern was not found when it comes to recycling throughout the units, since the number of times a word appears in one unit was not the same in the subsequent ones, clarifying the fact that there is almost no recycling in the student's textbooks units.

5.1.3.2 Curriculum Words Frequency in 2nd Year Students' Textbook

The table below comprises the result of comparing the 250 word list from the curriculum and the entirety of the textbook: only 71 out of the 250 word list from the curriculum were actually present in the textbook. The first, third, and fifth columns present the words taken from the curriculum, while the second the fourth, and sixth columns present the number of times that these words appear in the student textbook.

Table 11

Curriculum Word's Frequency in 2nd Year Student's Textbook

Words from Curriculum	Text Frequency	Words from Curriculum	Text Frequency	Words from Curriculum	Text Frequency
Partner	59	Afraid	2	Habit	1
Copy	24	Gift	2	Heaven	1
Lesson	23	Gold	2	Host	1
Dictionary	17	Grass	2	Ice	1
Favorite	16	Hurt	2	Joy	1
Fun	11	Insurance	2	Loud	1
Conversation	10	Joint	2	Moon	1
Sentence	9	Sad	2	Numerous	1
Extra	8	Terrible	2	Onto	1
Competition	7	Till	2	Pocket	1
Funny	7	Verb	2	Possess	1
Sister	7	Wake	2	Pride	1
Abroad	5	Yellow	2	Qualify	1
Solve	5	Admire	1	Recognition	1
Swim	5	Anyway	1	Restaurant	1

Necessity	4	Apart	1	Skin	1
Sick	4	Bay	1	Slide	1
Advice	3	Bedroom	1	Sorry	1
Connect	3	Breakfast	1	Star	1
Expensive	3	Confidence	1	Succeed	1
Male	3	Dear	1	Valuable	1
Scientist	3	Ease	1	Wing	1
Strict	3	Everywhere	1	Wooden	1
Accident	2	Gentle	1		

Table 11 illustrates that only 12 out of 71 words are repeated. According to Nation (2001) and Schmitt (1997), a student must encounter a word 7 times or more in different contexts to learn it. These words are ‘partner’, ‘copy’, ‘lesson’, ‘dictionary’, ‘favorite’, ‘fun’, ‘classroom’, ‘sentence’, ‘extra’, ‘competition’, ‘funny’, ‘sister’. The rest of the words present a repetition under this number, ranging from 6 to 1 repetitions.

Table 12 shows the 18 most frequent words which represent the 25% of the 71 words present in textbook. These words were selected in order to depict a representative sample, for the purpose of determining how many times they were repeated within each unit and throughout the textbook.

The first column presents the 18 most frequent words. The second, third, fourth and fifth columns represent the first, second, third and fourth units, respectively. They comprise the number of times these 18 words were repeated in each unit and the sixth column presents the total amount of appearances in the entire textbook.

Table 12

Curriculum Words Rate of Recycling in 2nd Year Student's Textbook

Curriculum	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Total
Partner	20	14	9	16	59
Copy	9	3	5	7	24
Lesson	5	7	5	6	23
Dictionary	7	6	3	1	17
Favorite	6	0	10	0	16
Fun	3	3	1	4	11
Conversation	7	1	1	1	10
Sentence	3	2	2	2	9
Extra	2	2	2	2	8
Competition	1	6	0	0	7
Funny	0	1	6	0	7
Sister	4	2	1	0	7
Abroad	0	0	0	5	5
Solve	1	0	3	1	5
Swim	1	3	1	0	5
Necessity	0	0	0	4	4
Sick	4	0	0	0	4
Advice	0	2	0	1	3

It can be observed that only 12 words are repeated more than 7 times through the units. Again, this table only represents 25% of curriculum words actually repeated in the students' textbook, making clear that most of the target words are only mentioned a few times. Additionally, no pattern was encountered when it comes to recycling throughout the units, since the number of times a word appears in one unit was not the same in the subsequent ones, clarifying the fact that there is almost no recycling in the student's textbooks units.

5.1.3.3 Curriculum Words Frequency in 3rd Year Students' Textbook

Table 13 presents the words that were found in the students' textbook that belong to the 250 most frequent word list from the curriculum of 3rd year of high school. The first, third, and fifth columns illustrate the words taken from the curriculum, while the second, fourth, and sixth columns display the frequency of the occurrences in the students' textbook.

Table 13

Curriculum Word's Frequency in 3rd Year Student's Textbook

Words from Curriculum	Textbook's Frequency	Words from Curriculum	Textbook's Frequency	Words from Curriculum	Textbook's Frequency
Cat	37	Neat	2	Grateful	1
Tip	17	Resist	2	Greet	1
Self	15	Sir	2	Hunger	1
Lunch	12	Spare	2	Joke	1
Bus	10	Stomach	2	Leaf	1
False	9	Admission	1	Lend	1
Bold	6	Adventure	1	Lonely	1
Composition	6	Anxious	1	Map	1
Flood	6	Anywhere	1	Nurse	1
Weekend	6	Bargain	1	Overcome	1
Bit	5	Blame	1	Pencil	1
Corn	5	Borrow	1	Persuade	1
Holiday	5	Cheap	1	Pity	1

Ocean	5	Clock	1	Possession	1
Prize	5	Compete	1	Prove	1
Certainty	4	Cotton	1	Puzzle	1
Introduction	4	Creature	1	Repair	1
Reflection	4	Cure	1	Rub	1
Barrel	3	Delicate	1	Sacrifice	1
Friendship	3	Dessert	1	Scratch	1
Shirt	3	Destruction	1	Seldom	1
Stuff	3	Devil	1	Silver	1
Tonight	3	Dig	1	Spell	1
Actor	2	Drum	1	Storm	1
Behave	2	Dull	1	Sugar	1
Brave	2	Eager	1	Suspicion	1
Complain	2	Excessive	1	Swear	1
Courage	2	Flame	1	Tail	1
Hesitate	2	Generous	1	Whenever	1
Medicine	2	Glad	1	Wrap	1
Melt	2	Golden	1		

Table 13 illustrates that only 5 out of 92 words are repeated accordingly to what Nation (2001) and Schmitt (1997) stated about the appropriate number of repetitions that a learner needs in order to acquire a word. According to the authors, a student must encounter

a word 7 times or more in different contexts to learn it. These words are ‘cat’, ‘tip’, self, ‘lunch’, ‘bus’, and ‘false’. The rest of the words present a repetition under this number, ranging from 6 to 1 repetitions.

The following table presents the occurrences of the 25% most frequent words of the curriculum that were present in the students’ textbook, which were 23 words out of 92 words. The table displays the occurrence of these words throughout the five units of the 3rd year students’ textbook. The first column presents the words from the curriculum, while the subsequent columns illustrate their frequency in each unit of the students’ textbook.

Table 14

Curriculum Words Rate of Recycling in 3rd Year Student’s Textbook

Curriculum	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Total
Cat	33	0	0	0	4	37
Tip	1	1	11	3	1	17
Self	3	3	3	3	3	15
Lunch	2	0	3	6	1	12
Bus	0	1	1	6	2	10
False	1	3	0	4	1	9
Bold	2	0	0	1	3	6
Composition	0	1	0	0	5	6
Flood	0	6	0	0	0	6
Weekend	3	1	0	2	0	6
Bit	0	1	1	0	3	5

Corn	0	0	5	0	0	5
Holiday	1	1	1	1	1	5
Ocean	0	1	0	4	0	5
Prize	0	2	0	3	0	5
Certainty	0	0	0	3	1	4
Introduction	0	0	1	1	2	4
Reflection	1	0	1	1	1	4
Barrel	0	0	0	0	3	3
Friendship	3	0	0	0	0	3
Shirt	3	0	0	0	0	3
Stuff	1	0	0	0	2	3
Tonight	2	1	0	0	0	3

It can be observed that only 6 words are repeated more than 7 times through the units, while most of the target words are only mentioned a few times. Furthermore, a pattern was not found when it comes to recycling throughout the units, since the number of times a word appears in one unit was not the same in the subsequent ones, clarifying the fact that there is almost no recycling in the student's textbooks units.

5.1.3.4. Curriculum Words Frequency 4th Year Students' Textbook

The following table displays which of the 250 most frequent words from the list present in the curriculum of 4th year were found in the student's textbook. The first, third, and fifth columns illustrate the words taken from the curriculum, while the second, fourth, and sixth columns display the frequency of the occurrences in the student's textbook.

Table 15

Curriculum Word's Frequency in 4th Year Student's Textbook

Words from Curriculum	Textbook's frequency	Words from Curriculum	Textbook's frequency	Words from Curriculum	Textbook's frequency
Disagree	14	Airplane	3	Float	1
Saw	12	Taxi	3	Rice	1
Tribe	8	Outline	2	Qualification	1
Gap	6	Upset	2	Rob	1
Copper	6	Pet	2	Pen	1
Invention	6	Cautious	2	Fond	1
Shower	6	Poison	2	Complaint	1
Polite	5	Sheep	2	Skirt	1
Laughter	5	Lamp	2	Interfere	1
Preference	5	Log	2	Button	1
Invent	5	Rabbit	2	Thunder	1
Mineral	5	Soup	2	Poverty	1
Classify	4	Toy	2	Prejudice	1
Confident	4	Cake	2	Cultivate	1
Thumb	4	Imaginary	2	Annoy	1
Apple	4	Forbid	1	Hook	1

Wherever	4	Garage	1	Scenery	1
Pronounce	3	Regret	1		
Interrupt	3	Organs	1		

Table 15 illustrates that only 3 out of 55 words are repeated accordingly to what Nation (2001) and Schmitt (1997) stated about the appropriate number of repetitions that a learner needs in order to acquire a word. According to the authors, as we mentioned before, a student must encounter a word at least 7 times or more in different contexts in order to learn it. In this case, the words are ‘disagree’, ‘saw’, and ‘tribe’. The rest of the words present a repetition under this number, ranging from 6 to 1 repetitions.

The first column of the table below shows 25% out of the 55 words from the curriculum wordlist found in the student’s textbook, which corresponds to 14 words. In the following columns, there is a representation of how many times each word appeared in the different units of the students’ textbook in order to see whether or not there is recycling of those words within the textbook.

Table 16

Curriculum Words Rate of Recycling in 4th Year Student’s Textbook

Curriculum	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Total
Disagree	0	1	8	2	0	1	1	1	14
Saw	1	1	5	0	1	1	1	2	12
Tribe	3	0	5	0	0	0	0	0	8
Gap	1	1	0	2	1	1	0	0	6
Copper	0	0	0	0	0	1	0	5	6

Invention	0	0	0	1	0	0	5	0	6
Shower	0	0	0	0	1	0	0	5	6
Polite	1	0	0	0	0	1	1	2	5
Laughter	0	0	0	0	5	0	0	0	5
Preference	1	2	0	0	2	0	0	0	5
Invent	1	3	0	1	0	0	0	0	5
Mineral	1	0	0	0	0	0	1	3	5
Classify	2	2	0	0	0	0	0	0	4
Confident	0	0	1	1	0	0	1	1	4

It can be seen that only 3 words are repeated more than 7 times through the units, while most of the target words are only mentioned a few times. Furthermore, a pattern was not found when it comes to recycling throughout the units, since the number of times a word appears in one unit was not the same in the subsequent ones, clarifying the fact that there is almost no recycling in the student's textbooks units.

It is relevant to note that the third year textbook presented the highest number of curriculum target words, that is 92 words, followed by the first year textbook, which used 85 words from the wordlist. The second year textbook utilized 71 of its curriculum target words, while the fourth year textbook employed 55, the lowest number of words from the curriculum wordlist.

The tendency for the four years of high school is that certain types of words were not recognized by the BNC-COCA 1-25k. These words were later analysed by the VP Kids. Thus, it is important to make a categorization, in which some types of words, such as words related to school (classmate, classroom, notebook, homework), as well as words related to the internet (online, website, webpage) and words related to travelling (aircraft, airplane, airport) were not recognized by the vocabulary profiler.

As seen throughout the analysis, there is a sustained tendency in each of the four textbooks, in which the first frequency band (K-1) comprises the majority of the words present in the textbooks. In the case of the third frequency band (K-3), it represents a small number of the total words present in the textbooks. There is also a tendency in the textbooks to include words from the K-4 frequency band onwards, and in some occasions the number of those words almost equals the quantity of words that belong to the K-3 frequency band. Moreover, there is also a tendency throughout the textbooks to have recycled words within each unit instead of having it across the textbook. Additionally, concerning the 250 word lists in the curricula present in the textbooks, just a fraction of them were properly recycled. This tendency was detected in all of the textbooks. Noteworthy is the fact that some of the words repeated more than 7 times are instructional words, hence their steady presence throughout each textbook.

5.1.3.5 Off-List Section

The following word list comprises the main semantic fields in which the off-list words are embedded into, this is based upon UCREL Semantic Analysis System (USAS) (Ucrl.lancs.ac.uk, 2015). The lists are separated from 1st to 4th year textbooks:

General and abstract terms (A)

1st year: birthday, boyfriend, checklist, drugstore, forever, girlfriend, timeline, viceversa.

2nd year: birdman, birthday, boyfriends, checklist, easter, ekphrastic, kigo, snowboarders, upscale, weekend, lifetime, newsreader, wellness.

3rd year: birthday, boyfriend, checklist, childcare, christian, feedback, girlfriend, homework, housewives, layout, lifestyles, outgoing, outstanding, sleepover, weekend, timeline, subordinator.

4th year: Advancements, babysitter, birthday, boyfriend, counselor, daytime, forever, girlfriend, habitants, lifespan, lifestyle, overtime, repurpose, rockstar, showcasing, songwriter, standby, stewarding, weekend, weekdays, workforce, superpower, trademarks.

The body and the individual (B)

1st year: –

2nd year: strongman, heavyweight, haircut, headache.

3rd year: –

4th year: haircut, hairline, horseback.

Arts and crafts (C)

1st year: –

2nd year: artforms, artwork, handicrafts.

3rd year: handicraft.

4th year: –

Emotion (E)

1st year: –

2nd year: –

3rd year: aftershock, breathtaking.

4th year: –

Food and farming (F)

1st year: popcorn.

2nd year: –

3rd year: seafood.

4th year: blueberries, fishbone, fishmeal, soybeans, seafood, vineyard.

Government and public (G)

1st year: postman.

2nd year: healthcare.

3rd year: –

4th year: –

Architecture, housing and the home (H)

1st year: no words

2nd year: backyard, bedroom.

3rd year: workshop, lighthouse, microfiltration, bedroom, hometown, upstairs, doorbell.

4th year: landfill, lowland, hometown.

Money and commerce in the industry (I)

1st year: businessman, supermarket.

2nd year: –

3rd year: installments, fundraising, drugstores.

4th year: salesperson.

Entertainment, sports and games (K)

1st year: bookshops, radiohead, songwriter, songwriting, suntan.

2nd year: headline, expocenter, Olympic, paraskiing, skateboard, skateboarding, skydiving, snowboard, snowboarding, surfer, sportsperson, surfboard, zorbing.

3rd year: sportsman, sportsmanship, sportsperson, olympic.

4th year: snowboarding, sunbathing, skateboarding, olympic.

Life and living things (L)

1st year: –

2nd year: –

3rd year: goldfish

4th year: –

Movement, location, travel and transport (M)

1st year: airplane, pathways, downtown.

2nd year: aircrafts, airfare, airport, motorcycle, railroad, rowboats, spaceship.

3rd year: airport, airship, supermarket.

4th year: workshops, workplace, supermarket, spaceship, spacecraft, airport, airplane.

Numbers and measurement (N)

1st year: –

2nd year: –

3rd year: –

4th year: –

Substances, materials, objects and equipment (O)

1st year: accesories, bathroom, hairdresser, headphone, notebook, laptop, lipstick.

2nd year: hairdresser, handleless, jag, suit, sphering, wingsuit.

3rd year: handbag, handlebar, netline, newsletter, notebook, nutcracker, workbook, waterproof, suitcase, skateboard, schoolbag.

4th year: backpack, billboard, chainsaws, earrings, footwear, headband, headdresses, headphones, headsets, paperwork, piercings, postcards, seatbelt, showcase, suitcase, sunglasses, validators, waybill.

Education (P)

1st year: notebook, classmate, classmates, playground, workbook, flashcard, homework.

2nd year: classmate, classroom, homework, inkwell, workbook.

3rd year: proofread, classmate, schoolmates.

4th year: worksheets, schoolwork, homework, classwork, classmate, notebook.

Language and communication (Q)

1st year: –

2nd year: storytelling

3rd year: –

4th year: keywords, quantifiers

Social actions, states and processes (S)

1st year: breakup, downpour, upload, outgoing, oversleep, how, know, roleplay, explain.

2nd year: bailout, bumpily , cliffhanger , download, downloaded, jump, upload, spinoff.

3rd year: –

4th year: website, uploaded, upload, underfed, outgoing, download, downloaded, feedback, babysitting, automatized.

Time (T)

1st year: weekend, weekends, weekdays.

2nd year: –

3rd year: –

4th year: –

World and environment (W)

1st year: –

2nd year: countryside, downhill, hydro, seaside, sceneries, worldwide.

3rd year: wildlife, riverbeds, seaside, shoreline, micropollutants, motorway, naturewise, countryside, coastlines, waterholes.

4th year: worldwide, wildlife, underground, seaside, pinewood, photochemical, rainforest, rainfall.

Psychological actions, states and processes (X)

1st year: brilliancy.

2nd year: –

3rd year: rainless, dysfunctional, bulleted.

4th year: overtired.

Science and technology (Y)

1st year: experimentations, online, positronic, quizlet, robopsychologist, spaceship, spotlight, username, videogame, webpage, webpages, website, websites.

2nd year: notebook, online, website.

3rd year: website, underwater, playstation, online, download.

4th year: smartphone, overusing, online, laptop, antivirus.

Names and grammar (Z)

1st year: –

2nd year: –

3rd year: –

4th year: –

5.2. Qualitative Analysis

5.2.1 Curricula

The subsequent section presents different instances in which four out of six of the target words searched for were found in the curricula from 1st to 4th year of high school. These words are: ‘gramática’, ‘vocabulario’, ‘léxico’, and ‘palabra’. The words ‘sintaxis’ and ‘lexicon’ were not present in the curricula. The following analysis helped to identify the importance of those words in the curricula.

a. Grammar

In each curriculum, there is a tendency in the case of the word ‘gramática’ to appear together with the word ‘vocabulario’. For instance, the objectives (‘propósitos’) section explains that: “The communicative abilities of this learning section assume that the students progressively master English vocabulary and that they know and manage basic grammatical structures of this language”¹ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 29). This is a general objective for the four years of highschool, therefore, the Ministry of Education expects students to gradually learn vocabulary while they start to manage the basic grammatical structures of English. Furthermore, there is also an emphasis on the avoidance of teaching grammar and vocabulary in a dissociated manner: “this implies that the teaching of grammar and vocabulary in a dissociated manner from the communication function to which they are associated must be avoided”² (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 29). Therefore,. This statement is in agreement with what Nation (2001) suggests since, in order to learn an L2 more easily, the teaching of grammar and vocabulary must complement each other.

Moreover, the word ‘gramática’ in the curricula implies that grammatical structures are taught from the most basic aspects to the most complex ones. In this manner, the curricula basic notions section explains that, “the already read texts include a growing vocabulary

¹ Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los y las estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua.

² Esto implica que se debe evitar enseñar la gramática y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociadas.

repertoire as well as grammatical structures with increasing complexity as time passes by”³ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 26). Additionally, the Ministry of Education’s curriculum suggests that basic grammatical knowledge allows students to gradually organize their formulated written or spoken messages, favouring their appropriate level of communication. As the curriculum states: “the knowledge about basic grammatical elements will allow the students to organize the written and oral messages produced so as to favour communication”⁴ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 9). Thus, grammatical knowledge will allow students to use the language in certain communicational contexts.

In others, it can be observed that ‘grammar’ appears in contexts where the teacher is advised not to consider grammatical errors in the evaluation of a task if said mistakes do not interfere with the comprehension of the message. For instance, in the following quote: “When listening and reading comprehension are evaluated, neither orthography nor grammar should be corrected; the teacher can accept mistakes if they do not interfere with the comprehension of the message or the word”⁵ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 29). This idea of not taking into account grammatical mistakes can also be noticed when the curriculum specifies that in terms of language use “Abundan errores en el vocabulario y en las estructuras gramaticales. Mensaje poco claro” (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 64). Thus, the curricula makes explicit that communication must prevail over grammatical mistakes which do not hinder the comprehension of messages.

b. Vocabulary

In general terms, the use of the word ‘vocabulario’ is mainly connected to the idea that understanding words may help the students to comprehend the message in the foreign language. According to different authors such as Nation (2001), Laufer (1992), and Schmitt (2010) explain, educated Native speakers know at least between 15,000 to 20,000 word families. Therefore, in order to communicate about daily activities a speaker must know around 2,000 word families. However, Schmitt (2003) found that 3,000 word families is a

³ Los textos leídos incluyen un repertorio creciente de vocabulario y de estructuras gramaticales de cada vez mayor complejidad.

⁴ El conocimiento sobre elementos gramaticales básicos permitirá organizar los mensajes que escriban o formulen oralmente de una manera que favorezca su comunicabilidad.

⁵ Al evaluar comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni gramática; el docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra

much better target number due to the fact that it covers 96% of the Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse English (CANCODE) corpus, which presents words taken from both written and spoken English. Along these lines, the curricula suggest that: “The knowledge of English vocabulary will allow a more complete and deeper understanding of the messages in this language which students either read or listen”⁶ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 9).

In regards to vocabulary activities, the four curricula repeatedly suggests task where students must identify general ideas of texts in order to make a connection to previously learned vocabulary. For example: “identify the main ideas associated with the thematic vocabulary and its reference to the recent past. For example: Cell Phones have invaded our daily lives”⁷ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 54). Therefore, the vocabulary taught throughout the units has specific purposes that will help to build the final aim of learning the new language. The four curricula state that the student should be able to recognize the unit’s thematic vocabulary and keywords that appear in the book, thus, in relation to this, the curricula indicate that students should be able to “recognize thematic vocabulary of the unit as well as keywords”⁸ (Ministerio de Educación, 2011, p. 12).

It is important to note the teacher’s role regarding vocabulary where it is necessary to present vocabulary via an embedded method, rather than in isolation, such as writing target sentences and expressions in English. For instance: “Whenever possible, vocabulary to be taught will be used in complete expressions and sentences, and not in isolation”⁹ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 28).

Another quote that represents the use of vocabulary is the following: “El uso de aspectos formales del lenguaje: manejo creciente y uso pertinente de vocabulario y de los elementos morfosintácticos necesarios.” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p.31). As it can be seen, vocabulary is also expected to be learned incrementally along the units of the book that are revised, as in the case of grammar.

⁶ [el] conocimiento del vocabulario en inglés permitirá una comprensión más completa y profunda de los mensajes en este idioma que los estudiantes lean o escuchen.

⁷ Identifican las ideas principales asociadas al vocabulario temático y a referencias al pasado reciente. Por ejemplo: Cell Phones have invaded our daily lives.

⁸ reconocer vocabulario temático de la unidad y palabras clave

⁹ En lo posible, el vocabulario a enseñar se usará en expresiones y oraciones completas y no en forma aislada.

c. Lexical

Regarding the target word “léxico”, it is mainly used in the four curricula as a synonym for the target word ‘vocabulario’. This is exemplified in the next quotation: “The textbooks are used as lexical and structural models for later production work”¹⁰ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 28). In this sense, the teacher uses lexical models to present vocabulary related to the unit studied. The word ‘léxico’ is mainly associated to inference of word and expression meanings in context: “[the students] infer the meaning of words and expressions upon context and previous knowledge, such as words already known, and knowledge related to topics, personal experiences, etc.”¹¹ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 45). Therefore, students must relate the lexical items with their background experience of the topic they are learning. Additionally, some activities are suggested for the noticing of keywords: “The students read a text about a famous place in an English-speaking country, for example, the Great Barrier Reef, the Grand Canyon, Stonehenge or the Niagara Falls. They underline keywords (learned lexicon)”¹² (Ministerio de Educación de Chile, 2011 p. 48). In conclusion, the four curricula establish that lexical items are considered as an important part for the learning process in the classroom.

d. Word

The target word ‘palabra’ is largely used throughout the curricula, and it refers mainly to activities related to vocabulary knowledge, as the 1st year curriculum indicates: “to recognize thematic vocabulary of the unit and keywords”¹³ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 12). In addition, vocabulary knowledge enhances the pronunciation of words with similar form as presented in the following quote from 2nd year curriculum: "Uttering intelligible sounds from the target language: /i:/ /I/, which interfere with communication in words like eat / it; lead / lid."¹⁴ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 46). Also, as in the case of the word ‘léxico’, it is used heavily in reference to activities where students must

¹⁰ “se utilizan los textos como modelos de léxico y de estructuras para el trabajo de producción posterior”

¹¹ “Infieren el significado de palabras y expresiones sobre la base del contexto y sus conocimientos previos, como léxico conocido, conocimiento del tema, experiencias personales, etc”.

¹² “Los alumnos leen un texto sobre un lugar famoso en un país de habla inglesa; por ejemplo, the Great Barrier Reef, the Grand Canyon, Stonehenge o the Niagara Falls. Subrayan palabras clave (léxico aprendido)”

¹³ “Reconocer vocabulario temático de la unidad y palabras clave”

¹⁴ “Pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma, que interfieren con la comunicación en palabras como eat/it; lead/lid.”

use the pertinent vocabulary, or alternatively, ‘keywords’. One example can be found in the curricula from 4th year in activities such as the following: “After the revision of the exercise, the students create sentences using the keywords. Then, the students read the text and they identify and highlight the main ideas and details of the text”¹⁵ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 73).

5.2.2 Students’ Textbooks

The following paragraphs present different instances in which three out of six of the target words searched in the textbooks. These words were ‘grammar’, ‘vocabulary’, and ‘word’.

a. Grammar

The word ‘grammar’ is present in almost all the textbooks, except for the case of the second year, where this word does not appear in any of the units. In the other three textbooks, this word makes reference to instructions for activities. In the case of the 3rd year textbook it appears in instances such as the following: “Editing. Ask a partner or your teacher to check grammar, vocabulary, format and spelling (Polk, 2015, p. 63). In the 4th year textbook there are also some learning tips which are related to the use of grammar, such as in: “Learning tip: One way to remember phrasal verbs is to write sentences using them in different grammar tenses in the context of everyday life.” (Fidalgo, Fontacillo, Mayorga, Downie, Gray, Jiménez, Campbell, Holley & Metcalf, 2013, p. 73). In the case of the 1st year textbook it appears in instances in which grammar is part of the lexical items presented in activities. For instance: “the new student is very good at grammar” (Alvarado, 2015, p. 51), and, “a lot of English grammar books (sell) every year” (p. 70).

b. Vocabulary

Regarding the word ‘vocabulary’, in all the textbooks this item is used mostly as an indication to the students that they should use certain pieces of vocabulary in order to complete a certain activity. In the case of the 4th year textbook there are instances as the following: [v]ocabulary: Match the following words with their synonyms. Go back to the

¹⁵ “Tras la revisión del ejercicio, crean oraciones utilizando las palabras clave. Los y las estudiantes leen el texto e identifican y subrayan la idea principal y los detalles del texto.”

text again for references and look for the keywords that will help you understand the vocabulary. Use a dictionary when necessary” (Fidalgo et al, 2013,). There are also instances where the textbook suggests the recycling of vocabulary by reusing what the students have learned throughout the units, as in the case of the book of 4th year, in which there are instances as the following: “David is taking his driving test. Can you help him to pass it? Complete the statements with appropriate information. Use the vocabulary you have learned in the unit, if possible.” (Polk, 2015, p. 36). Regarding the 2nd year textbook, it also presents instances where the reuse of vocabulary is suggested, for instance: “In your notebook, create a diagram with information related to voluntary work. Include names of organizations in Chile, vocabulary from the lesson and website links” (Alvarado, 2015, p. 93).

c. Word

As seen similarly throughout the curriculum, the lexical item ‘word’ is depicted as a surrogate form of the target word ‘vocabulary’ throughout the students’ textbooks. ‘Word’ is used mostly when activities are presented to the students, especially when the students need to notice certain words before doing the activity, or afterwards, in order to use certain words in different contexts. This situation can be seen in the following quote from the 2nd year textbook: “Match the words in column A to the ones in column B, to form new expressions related to voluntary work. Write them in your notebook. Then, use them to express your opinion about this topic.” (Alvarado, 2015, p. 78). Moreover, this lexical item is used throughout the whole textbook, not only in activities, but also in sections like ‘learning tips’ and ‘self evaluation’ found in the 4th year textbook. The bulk of this word is presented in activities regarding the usage of the vocabulary shown along each unit. One example of this is the following: “in your group, create a puzzle with the words in the boxes. Number the spaces for each word in the puzzle and write a numbered list of definitions (across and down). Then, exchange your puzzles with other groups and solve them” (Alvarado, 2015, p. 47). Also, in the case of first and second year, it is possible to see that the lexical item ‘word’ is used in the ‘keyword spot,’ ‘strategy spot,’ ‘language spot,’ and ‘reading and writing’ activities. As it can be seen in the subsequent excerpts: firstly, “key word spot: clap, launch, skill and tool” (Alvarado, 2015, p. 38). Secondly, “Strategy Spot: make judgements. Discuss in your group: Do these inventions contribute to the world? Why?

Vote for the most relevant invention” (Alvarado, 2015, p. 40). Thirdly, “language spot: Revise these sentences from the text and other examples. Pay special attention to the word in bold” (Alvarado, 2015, p. 41). Finally, the lexical item ‘word’ involves the use of the vocabulary so as to write sentences and expressions in connection with the lexical items that are looked for and studied through each textbook’s unit.

5.2.3. Tags found in the Curriculum

a. Language Planning and Policy

In the curricula from 1st to 4th year the concept Language Planning and Policy only appears once each. According to the Chilean Legislation every school is free to design their own educational programs: “The law stipulates that each institution can make and implement their own study programs, once they have been approved by MINEDUC”¹⁶ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 6). Furthermore, the Ministry of Education provides a program for those schools that do not possess a curriculum, as explicitly stated in: “the present program constitutes a proposition for those institutions that do not possess their programs”¹⁷ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 6). In this way, the Ministry of Education offers a way of organization and orientation to regulate the pedagogical work for the school year the program is oriented to cover, as, explained in: “The study program offers a proposition to organize and to guide the pedagogical labour of the school year”¹⁸ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 6). Therefore, it promotes the achievement and development of the fundamental objectives and the minimum required contents that must be instructed that particular school year.

Nevertheless, the Ministry of Education has created a program for those schools which do not have a curriculum of their own: This proposition pretends to promote the fundamental objectives (FO) achievement and the minimal mandatory contents (MMC) that defines the curriculum frame”¹⁹ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 6). In this case, ‘Language Planning and Policy’ is associated to Acquisition Planning because this proposal refers to the language teaching methods which public schools must follow in order to be aligned with the educational state policies.

As it was previously said, the theme of language planning and policy is elaborated in the curriculum mostly in regards to what the Ministry of Education has established concerning the teaching of English in public education. Accordingly, as the tag says, it is the

¹⁶ La ley dispone que cada establecimiento puede elaborar e implementar sus propios Programas de Estudio, una vez que estos hayan sido aprobados por parte del Mineduc.

¹⁷ El presente programa constituye un propuesta para aquellos establecimientos que no cuentan con programas propios.

¹⁸ El programa de estudio ofrece una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar.

¹⁹ Esta propuesta pretende promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el Marco Curricular.

institution who is in charge of the elaboration of a study program. Thus, this refers to the area of acquisition planning, which concerns the language teaching policies of states, as it has been explained in the Literature Review section.

b. Language Ideology

Regarding the Language Ideology tag, the curricula from 1st to 4th year decidedly indicates that learning English promotes the personal development of the students, and that the communicative skills that they might acquire allow them to grow intellectually, because they provide insight of different lifestyles, cultures, and worldviews, as seen in: “In this section, learning promotes the personal development of the students. The communicational abilities that are looked for enable students to grow in the intellectual field, in their training and in their personal evolution, therefore, they open the possibility to get to know different lifestyles, traditions and ways of thinking”²⁰ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p.25). Additionally, it is referenced that learning English involves attitudes such as perseverance, respect to other people and beliefs, as well as greater self-confidence, which is presented in the following instance: “For example, learning English involves attitudes as perseverance, respect for others’ ideas as well as self-confidence”²¹ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 9). Thus, the curricula state that English is a means for students to succeed intellectually, culturally, and in terms of their self-confidence.

Another point that is important to mention is the idea that English is inherent to a globalized world, therefore, speaking this language would facilitate the participation of the population in this world. English would also allow people to benefit from and to take advantage of the opportunities that exist nowadays. This is represented in the following instance: “consequently, the abilities to communicate in this language facilitate the possibilities of getting involved in the dynamics which take part in globalization, facing the challenges it brings, and to benefit from as well as exploiting the opportunities that are

²⁰ El aprendizaje en este sector promueve asimismo el desarrollo personal de los alumnos. Las habilidades comunicativas que se busca lograr permiten que los estudiantes crezcan en el campo intelectual, en su formación y en su evolución personal, pues abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar.

²¹ A modo de ejemplo, los aprendizajes de inglés involucran actitudes como perseverancia, el respeto hacia otras personas y por ideas distintas a las propias, así como la confianza en sí mismo.

offered”²² (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 25). Therefore, the curriculum assumes that English might open doors to the population in order to be part of the activities that the world offers in the 21st century.

In this sense, the curricula implicitly states that English provides different opportunities for those who are learning it: “Learning English in this area promotes, likewise, personal growth, due to the fact that communicative abilities which are sought to be developed allow for the students’ progress in the intellectual field and in their training, since they open the possibility of getting to know different lifestyles, customs, and ways of thinking”²³ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 28). Thus, students are able to widen their knowledge and open their minds to the world’s different cultures. Moreover, it can be seen that, according to the curricula, English plays an important role in the scientific, economic, and academic areas, which might lead to better opportunities.

c. Role of the teacher

The tag ‘the role of the teacher’ along with ‘the role of the student’ were the most prominently found throughout the curricula. This tag has several recurrent instances. The first one is related to the fact that teachers are the ones that promote activities such as reading, writing, and oral communication. Teachers are also responsible for taking into account the diversity in the classroom in different aspects of reality, as can be seen in the following quote: “When it comes to pedagogical work, the teacher must take into account the diversity among students in cultural, social, ethnic and religious terms, as well as learning styles and knowledge”²⁴ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 15). Additionally, teachers’ most important role is to generate an atmosphere of respect and to accept diversity in the classroom in all aspects. One example of this can be found in the following tag: “[t]o promote respect for each student, in a self-value and disclosure environment, considering gender diversity

²² [e]n consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo, y beneficiarse y explotar las oportunidades que abre.

²³ El aprendizaje en este sector promueve, asimismo, la evolución personal, pues las habilidades comunicativas que se busca desarrollar permiten que los y las estudiantes crezcan en el campo intelectual y en su formación, ya que abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar.

²⁴ En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento.

and avoiding any kind of discrimination whatsoever”²⁵ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p.17).

Furthermore, the teacher is also responsible for the class, term, and year planning of the subject. The second most recurrent instance of this tag is related to the role of teachers inside the classroom, in which they guide the activity for the students. This situation can be seen in the following lines: “the teacher must promote oral communication, reading and writing, as a constitutive part of the pedagogical work for each learning area”²⁶ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 14). Therefore, most of the instances of the role of the teacher are related to what teachers must do in the classroom to ensure and motivate the learning of the students.

In this respect, the curricula points out that the role of the teacher is to provide guidance for learners to continue their process of learning (Zimmerman, 2008). Also, it promotes another essential responsibility; it is the teacher’s duty to be aware of the diversity of the classroom (Nation, 2001).

d. Role of the Student

Regarding the ‘role of the student’ tag, it is possible to note that it is the most prominently found in the curricula from 1st to 4th year. According to the curricula, it is expected that students are responsible, have attitudes and habits to develop, achieve certain knowledge in connection with their developmental stage of learning, actively participate in classroom activities, and get involved in the tasks proposed by the teacher, which are also presented and guided by the textbooks. In this manner, students are prompted to use diverse strategies that are presented throughout the textbooks. In this sense, it is important to acknowledge the didactical procedures so as to acquire the expected knowledge, as presented below:

²⁵ Promover el respeto a cada estudiante, en un contexto de valoración y apertura, considerando las diferencias de género y evitando toda forma de discriminación arbitraria.

²⁶ Los y las docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje.

One must keep in mind that to attend the diversity of learning styles and rhythms does imply "lower expectations" for some students. On the contrary, the need to educate differently indicates that one must recognize students' personal didactic needs, so that all fulfill high expectations. The objective is that all students learn the requirements of their level or grade.²⁷ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p.15).

Thus, by presenting them with friendly topics students will be able to learn useful material that will enhance their vocabulary knowledge as well as general knowledge. Additionally, the following quotation from the curricula states how it is expected that learners get actively involved in the tasks proposed by the teacher and the textbooks as they use their skills: "Written expression (writing): refers to the communicative use of writing in English. The objective is that all students use this skill in simple communicative circumstances, personally relevant and with defined purposes"²⁸ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 29). The activities aimed at the four basic skills: reading, listening, writing and speaking, are necessary in order for the learners to acquire the required proficiency at this level. To achieve language learning, it is expected that the students get encouraged to participate in different activities so as to become independent learners who will successfully learn the language.

Furthermore, in the curricula there is an emphasis on activities which require students to work in pairs or groups and to solve them during the class. One instance of this can be found in the following lines:

Students see a selection of commercials of this page related to overcoming difficulties and working for their dreams and longings. At the end, they discuss in a group the general ideas that each of them understood. Then, in pairs, they discuss the following questions: What can you learn from those experiences?

²⁷ Se debe tener en cuenta que atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica "expectativas más bajas" para algunos estudiantes. Por el contrario, la necesidad de educar en forma diferenciada aparece al constatar que hay que reconocer los requerimientos didácticos personales de los alumnos, para que todos alcancen altas expectativas. Se aspira a que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes dispuestos para su nivel o grado.

²⁸ "Expresión escrita (writing): se refiere al uso de la escritura en inglés en situaciones comunicativas. Se aspira a que los y las estudiantes usen esta habilidad en circunstancias comunicativas simples, personalmente relevantes y con propósitos definidos."

What example do they give us? Students share their answers with the rest of the class²⁹ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 92).

Thus, it can be seen that students must discuss topics which are relevant to themselves, and that they are given the opportunity to discuss such topics with their classmates.

e. Information and Communication Technologies (ICTs)

In the curricula from 1st to 4th year there is an entire section devoted to ‘Information and Communication Technologies (ICTs)’ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 14). As presented in the curricula this section is explicitly shown as one of the main objectives in the ‘Transversal Fundamental Objectives of the Curricula Framework’ section. Furthermore, these types of tools need to be used accordingly with the expected knowledge of the unit. As presented in the following quote: “The development of skills in order to use the Information and Communication Technologies (ICTs) is contemplated in an explicit manner as one of the Transversal Fundamental Objectives of the Curricula Framework. This contemplates that the management and use of these technologies promotes the work that is done inside the learning sector in an integrated manner”³⁰ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 14). In this manner, most of the instances of ICTs in the curricula promote the use of audios, videos, podcasts, the Centro de Recursos de Aprendizaje ‘CRA’ (Learning Resource Center), movies, songs, website links, etc. In the case of suggesting websites for their use in the classroom, it can be seen that it appears as a suggestion for the teacher as the following quote indicates: “Teachers’ observations: it is recommended to open the following link to find movie scenes: <http://www.learnenglishfeelgood.com/eslvideo/>. It is important that the teacher chooses age appropriate ones for the students”³¹ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 50). Nevertheless, it is important to mention that many of the links that were suggested to teachers are no longer available when visited.

²⁹ Los y las estudiantes ven una selección de avisos comerciales de esta página relacionados con vencer las dificultades y trabajar por los sueños y anhelos. Al finalizar, comentan en conjunto las ideas generales que comprendieron en cada uno de ellos. A continuación, en parejas, comentan las siguientes preguntas: What can you learn from those experiences? What example do they give us? Comparten sus respuestas con el resto de la clase.

³⁰ El desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) está contemplado de manera explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular. Esto demanda que el dominio y uso de estas tecnologías se promueva de manera integrada al trabajo que se realiza al interior de los sectores de aprendizaje.

³¹ Observaciones a la o el docente: se recomienda acudir al siguiente link para encontrar escenas de películas: <http://www.learnenglishfeelgood.com/eslvideo/>. Es importante que elija aquellas apropiadas a la edad de los y las estudiantes.

f. Sociocultural Context

The tag ‘Sociocultural Context’ regards two kinds of issues. The first one is strongly related to the different socio-cultural realities that exist in the classroom: “In the pedagogical work, the teacher must take into account students’ diversity in cultural, social, ethnic or religious terms as well as their learning styles and levels of knowledge”³² (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 15). For that reason, in order to carry out appropriate classroom activities, the teacher is encouraged not only to take into account the students’ sociocultural realities, but also the stages of students’ development regarding the different manners in which a language may be acquired. Thus, the teacher must pay special attention not to offend and discriminate against students, while respecting and integrating diversity into the classroom. Moreover, the curriculum promotes attitudes of respect towards diversity and gender differences such as the following example:

Within the most relevant aspects there are the ones related to an inclusive education. On the one hand, the TFO promote the civic formation of each student. On the other hand, they include a gender perspective oriented to eliminate inequalities between men and women, widen the look toward the diversity in the classroom, forming boys, girls and teenagers who are responsible of their own well-being and of the common good³³ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 10).

As it can be seen, students are supposed to be aware of the diversity that they may find in the classroom and to be respectful of it.

The second issue makes reference to the students’ knowledge, skills, and attitudes to confront various challenges they might find in their learning and social environments. The curriculum makes reference to the students’ immediate social background along with their innate characteristics, as seen in: “ensuring that the learning develops in relation to the

³² En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento.

³³ Dentro de los aspectos más relevantes se encuentran los relacionados con una educación inclusiva. Por un lado, los OFT promueven la formación ciudadana de cada estudiante. Por otro, incluyen una perspectiva de género orientada a eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres, ampliando la mirada hacia la diversidad en el aula, formando niños, niñas y adolescentes responsables de su propio bienestar y del bien común.

students' context and reality"³⁴ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p.15). Thus, they must comprehend and face the many different sociocultural situations they are exposed to everyday. Furthermore, a special emphasis was given to the aspects related to the students' own culture as well as the recognition of foreign ones, as presented in: "[the students] are informed about the ways of life of the youth (in the country as well as abroad), of their ways of entertainment, their solidarity activities and their food customs"³⁵ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 72), or "[the students] talk about the customs, food, cultural activities, ways of entertainment and education of young people in other countries"³⁶ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 77). Additionally, the curricula promotes activities in which demographic characteristics are discussed, such as in: "the students, with the help of the teacher, indicate the most common jobs that young people of their age do in their region. The teacher writes it on a table"³⁷ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 53). Therefore, the sociocultural context of these students includes their demographic differences and how they are discussed during the class. There were no instances in the curricula that presented a socioeconomic and demographic characterization of the students who attend the public educational system. Furthermore, the curricula states the following: "Knows and values the history, traditions, symbols and the territorial and cultural patrimony of the nation (in the context of an increasingly globalized and independent world)"³⁸ (Ministerio de Educación de Chile, 2001, p. 42). In light of the quote presented, it is important for students to acknowledge and value the most essential aspects and characteristics of the country, as well as their relation to the globalized world, addressing a broader perspective in regards to sociocultural contexts.

³⁴ procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes

³⁵ [los/as estudiantes] están informados acerca de las formas de vida de los jóvenes (tanto en el país como en el extranjero), de sus formas de entretención, sus actividades solidarias y su alimentación

³⁶ [los/as estudiantes] hablan sobre las costumbres, comidas, actividades culturales, formas de divertirse y educación de los jóvenes en otros países

³⁷ [l]os y las estudiantes, con la ayuda de la o el docente, señalan los trabajos más comunes que realizan jóvenes de su edad en su región. El o la docente los escribe en una tabla.

³⁸ Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente).

g. Globalization

Concerning ‘globalization’, the curricula clearly states that Chilean students must be able to communicate in English so as to help them to participate in different areas such as scientific, technological, and academic fields where the foreign language is used. In this sense, students can contribute to the rapidly changing and ever-increasing culture of the 21st century. This idea can be seen in the curricula from 1st to 4th year of high school:

These abilities acquire an increasing relevance since our country is inserted into a globalization process. Such process involves the use of English in various domains: scientific, economic, technological and academic. Consequently, the abilities to communicate in this language facilitate the possibilities of getting involved in the dynamics which take part in globalization, facing the challenges it brings, and to benefit from as well as exploiting the opportunities that are offered³⁹ (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 25).

Therefore, English education may enhance the direction to cultivate the communicative and cultural competence of Chilean students in the globalized world, benefiting students and Chilean society. Additionally, the curricula presents activities regarding other cultures, specifically the traditions of English-speaking countries. Thus, the curricula also propose activities which compare Chilean culture with other cultures around the world, such as in the following example retrieved from the curricula:

It is suggested to use images of people, places or actions and landscapes of Chile and the English-speaking world that arouse the curiosity and the astonishment of students. If there is a promotion of the interest of students for their own culture and others present in the world, it is easier for them to develop the necessary communicative abilities in English⁴⁰ (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 32).

³⁹ Estas habilidades adquieren una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización. Dicho proceso supone usar mucho el inglés en diversos ámbitos; entre ellos, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico. En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo, y beneficiarse y explotar las oportunidades que abre

⁴⁰ Se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro. Si se promueve el interés de los y las estudiantes por la propia cultura y las otras presentes en el mundo, es más fácil que desarrollen las habilidades comunicativas en inglés

As it can be seen, these kinds of activities promote the interest of students in other cultures by means of comparisons with their own culture.

5.2.4. Teaching Activities

The following table presents the appearance of teaching activities in the students' textbooks from 1st to 4th year. The first column presents twelve teaching activities previously explained in the Literature Review and the subsequent four columns display the appearance of those activities in each textbook.

Table 17

Appearance of Teaching Activities in the Students' Textbooks

Teaching Activity	1 st Year	2 nd Year	3 rd Year	4 th Year
Noticing	X	X	X	X
Retrieval	X	X	X	X
Generative Use	X	X	X	X
Task Involvement	X	X	X	X
Repetition	X	X	X	X
Cognates	X	X	X	X
Cross-Association	X	X	X	X
Collocation	X	X	X	X
Teaching Dictionaries	X	X	X	X
Spelling Activities	X	X	X	X
Morphological Awareness	–	–	–	X

Note: the 'X' represents the appearance of the teaching activity in the textbook. The symbol '—' means that the teaching activity is not present in the textbook.

As presented in Table 17, most of the teaching activities are present in the students' textbooks. Regarding the first teaching activity, noticing, it is used throughout the students' textbooks units. It is present in diverse teaching activities, such as filling gaps, completing poems with previously shown words, identifying cognates and collocations, and in highlighting and underlying words and chunks, so as to present new learning contents on different short texts provided in the textbook's units. It is also used at the beginning of each unit in order to familiarize students with the vocabulary that is going to appear in the unit. As Zimmerman (2008) and Nation (2001) observe, it is the fact that this strategy is used as way to become familiarized with the form of the lexical items.

Retrieval appears constantly in the textbooks in the form of activities in which students read a text and this contains some of the keywords of the unit repeated several times, but they are not necessarily highlighted as in the case of noticing. Along this line, this strategy is important for the consolidation of lexical items, due to the fact that learners might forget the words that they encounter only once, or a few times. Therefore, Nation (2001) explains that it allows the reinforcing of the links between meaning, use and form of the vocabulary knowledge.

Generative use appears throughout the textbooks in various ways. Once a word is encountered, this can be found again but in a different type of activity, for example, a noun was presented and then it appears in an activity in which students have to convert it to an adjective. Also, it occurs in the textbooks in activities such as identifying collocations through listening, or in activities that require using the vocabulary presented in previous units to write texts where the learned words have a new context and use. As Stahl and Vancil (1986) explain, this type of activity leads to come across with new meanings and contexts of vocabulary items. Therefore, it elaborates new information more deeply and improves the learning process of vocabulary knowledge.

In regards to task involvement, it was present many times throughout the textbooks, in activities such as writing a composition of 150 words using the vocabulary that has been taught throughout the units, such as: e-mails, conversations about future plans, opinions,

dialogues, etc. In relation to this, Nation (2001) claims that this activity is important because in this way students are more involved in the task, which leads to a more effective learning. In addition, he states that asking students to write their own compositions seems to be an effective way to encourage involvement on the task.

Repetition, on the other side, was used mostly within the same units rather than a spaced repetition of a word throughout the whole textbooks; it appears in tasks that require students to employ their learned vocabulary. This activities are filling in the blanks of texts with the words found in boxes, activities in which they need to write or talk about particular topics using the vocabulary acquired, and others where they create new sentences. However, there is no constant repetition of the target words required by the curriculum in the units of the textbook. In regards to this activity, Nation (2001) states that a single encounter with a word is not enough for learn it, consequently spaced repetition is highly recommended by this author. Therefore, the fact that there is not a constant repetition of the target words indicates that the textbook does not follow what the academic literature recommends.

The use of cognates was not a highly repeated activity in the textbooks. These activities mainly refer to asking students to find other words which are cognates in their own language in a text or dictionaries. In regards to these activities, Nation (2006) states that the time devoted to them should be used wisely, because in the case of Spanish there are many words that are similar to its English counterpart. Therefore, the use of cognates in the textbook does not follow what Nation (2006) indicates, because they only appear as part of instructions in the textbooks.

The next activity, cross-association, was present in the textbook in the form of finding synonyms or antonyms of words within the same activity. The same type of activity was used in all the textbooks, however, it was not frequent. Moreover, it is significant that cross-association is not recommended by authors such as Nation (2001) because this type of activity can confuse students when it comes to the association of meaning in synonyms or antonyms.

Regarding collocation activities, they appear in tasks where students must look collocations up in dictionaries or texts presented in the textbook and also in learning tips. This teaching activity is present once in only a few times in all the textbooks, except for the 4th year textbook in which collocation appeared many times, not only in collocations

provided by the textbook itself, but students must do activities where they look for collocations by using their dictionaries whenever they need help. Therefore, as the literature review explains teachers must pay attention to the use of collocations due to the fact that these units do not follow any rule, and therefore for foreign language learners are hard to predict their meaning. Zimmerman (2008) and Schmitt (2000) agree on the fact that idioms and collocations help learners to be more in contact with the target language and its culture.

The next activity, teaching dictionaries, is present in every unit of the textbooks. Despite this, it is not a highly frequent activity. It is used in activities such as requesting the students to use their dictionary whenever they need help with something they cannot find on their own. There are also activities where students have to look for the meaning in words in order to check if the words have been used appropriately according to the context and to help them in their compositions. In relation to this activity, Zimmerman (2008) and Nyikos and Fan (2007) indicates that teachers should teach students how to use dictionaries so as to identify the grammatical information of the word they are seeking and to understand the content of the definition that dictionaries provide.

The tenth activity, spelling, is used when students have to check their writing. This activity is present throughout the textbooks, but mainly in self evaluation sections at the end of each unit. However, this activity only appears once in the textbook of 4th year and it is a pronunciation activity where students have to group words, and spell them, according to the pronunciation of certain English vowel sounds. According to Nation (2000), knowing a word entails knowing its spelling, yet it is a difficult aspect of vocabulary learning when two languages have a different written system.

Morphological awareness is not present in any of the textbooks except for the 4th year textbook in which it was found mainly in activities that involve the creation of new words by means of the addition of suffixes to them. The new words that are created correspond mainly to the category of adverbs and adjectives. In relation to morphological awareness, Schmitt (2000) states that it helps students in the process of learning new vocabulary.

The only activity that did not appear in any of the textbooks is translation. Nevertheless, according to the literature review this type of activity is extremely relevant due to the fact that it represents the varying degrees of partial knowledge of the meaning of words

that people might know.

6. DISCUSSION OF RESULTS

In this section, the results obtained in the research process are described and discussed, answering the research questions posed at the beginning of the study.

1. Is there any relationship between what the curricula establish and what the Ministry of Education textbooks actually provide in regards to vocabulary learning? How is this relationship established?

It was observed that there is no precision or connection between the planning (curricula and students' textbooks), and what the Ministry of Education establishes regarding English language teaching and vocabulary acquisition. In this respect, there is a discrepancy among the students' textbooks and the curricula. Hence, this results in the presence of teaching activities that do not necessarily correspond with what the extensive literature (Newton, 1993; Nation, 2000; Read 2000; Schmitt 2000, 2007; Zimmerman 2008) regarding this matter proposes. Therefore, this may hinder students' improvement of their foreign language learning process.

With regard to vocabulary and grammar, the Ministry of Education suggests that grammar should be taught along with vocabulary. They also suggest that the activities and texts that students must develop and read for each unit should include a growing repertoire of vocabulary and grammatical structures that acquire increasing complexity, which implies that teachers should avoid teaching grammar and vocabulary separately, because grammar and vocabulary are tightly associated. This is in line with what authors such as Nation (2001) and Read propose because, as they state, the teaching of vocabulary and grammar together may help students to learn quickly.

Considering the aforementioned, it can be seen that, at first glance, there is an apparent relationship between what the curricula establishes and the textbooks that the Chilean Ministry of Education provides to students, which reflects what is suggested regarding vocabulary learning. According to the curriculum, vocabulary plays a fundamental role when acquiring a second language. For example, in the analysis it was found that despite

grammar is still important for vocabulary acquisition, both in the curricula and the textbooks there is an alleged emphasis on vocabulary teaching.

Nevertheless, going beyond mere discourse, the relationship between the curricula and the textbooks actually seems to not be coherent. In fact, it is quite contradictory. On one hand, what the curricula state is also present in the textbooks from 1st to 4th year of high school, as most of the activities target vocabulary learning and use of previously encountered vocabulary. On the other hand, when analyzing the textbooks, it was found that the vocabulary taken from the 250-word list from the curricula rarely appeared throughout the activities of the book, and whenever it did, recycling was scarce. For example, in the 1st and 2nd year students' textbooks, only 12 words were repeated more than 7 times, which is repetition recommended by authors as Nation (2000) and Schmitt (2000; 2007) to learn a word. The situation is even more discouraging in the textbooks belonging to 3rd and 4th year where only 5 and 3 words respectively were repeated according to what is suggested by the authors mentioned above.

Regarding the suggested activities in the 1st and 2nd year curricula, they completely differ from the ones presented in both students' textbooks. This may be due to the fact that these two curricula belong to the year 2011 and more updated versions are not available on the Ministry of Education *Curriculum en Línea* website, while the students' textbooks were published in 2014 to be used in the next academic year. In the case of the 1st and 2nd year textbooks, only one out of four of the units matched the ones presented in the curriculum. Similarly, only some of the units described in the 3rd year curriculum match the ones found in the students' textbooks since the curriculum considers four units while the students' textbooks consider five. In the case of the 4th year, the curriculum considers 4 units, while the textbook has 8 units, which match none of the four units of the curriculum. Furthermore, there is no constant use of all the activities that appear in the textbooks' units, that is to say, most of the activities appear only a few times throughout the textbooks. The use of different activities in the textbooks is very important since this allows students to encounter a word in different contexts such as written texts and audios or videos from a wide range of topics. At the same time, this gives students the opportunity to infer the meaning of words in context and to produce previously learned vocabulary using different techniques such as writing

texts, filling in the blanks, telling stories, making dialogues, etc. (Nation, 2001; Schmitt 2000, 2007), yet unfortunately, this does not occur.

Moreover, there is no relation between the amount of words that the curricula establish a student must learn every year, and the vocabulary that actually appears in the textbooks. For example, students are supposed to reach a knowledge of 1,500 words in first year, get to 2,000 after finishing their second year, increase up to 2,500 words in their third year, and end up knowing 3,000 words in fourth year. Nevertheless, the students' textbooks teach vocabulary from different word families, for instance words from frequency bands in the 5,000 range. Worth mentioning is that the presence of words from higher frequency bands is not inherently detrimental for students. However, in the textbooks, some of these words are highly emphasized, even more than the ones corresponding to lower frequency bands, making students to mainly focus on words that might not be easily found in a wider variety of contexts, a crucial element for successful vocabulary acquisition (Nation, 2001). Moreover, this issue is accentuated since these words are scarcely recycled throughout the units of the different textbooks.

To sum up, the relationship between what the curricula establishes and the Ministry of Education textbooks actually provide in regards of vocabulary acquisition seems to be coherent, but just at first glance. Beyond discourse, their relationship is in fact contradictory, evidencing a clearly marked lack of dialogue between them.

1a. Can a further relationship be determined between the emerging concepts found in the curricula and the topics in the textbooks in relation to social issues?

Once the qualitative analysis was carried out, it can be argued that there is not a clear relation between the emerging concepts (tags) from the curricula and the topics in the textbooks in relation to sociocultural issues. Regarding the tag of 'Language Policy and Planning', it can be said that the curricula and the textbooks are the materials that reflect the Chilean state's ongoing efforts regarding language teaching. Nevertheless, there is only an implicit LPP in the curricula from 1st to 4th year of high school, as the curricula does not explicitly state their stance in regards to LPP. As a matter of fact, in each curriculum, there is only one instance of LPP which is not clear, it must be inferred, and is presented more like

a proposal rather than an actual explicit language policy and planning for the country's education system. The example that has been found in the curricula is the following: "The law stipulates that each institution can make and implement their own study programs, once they have been approved by MINEDUC" (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p. 6). In this example, it can be seen how the Ministry of Education allows educational institutions to design their own programs, priorly counting with the approval of the Ministry of Education. Therefore, it can be said that the Ministry of Education does not explicitly implement a specific Language Planning and Policy since the curricula only count as a suggestion made by this governmental institution. Thus, the ministry, in one sense, delegates the responsibility of planning to each educational institution or teachers.

The 'Language Ideology' tag from the curricula is evident in the textbooks' units from 1st to 4th year of high school. The cultures from English-speaking countries, which are mostly related to first world nations, are compared and portrayed as models for Chilean culture. These model countries, in most cases, are the United States and England, which are highly economically developed, and have an hegemony over the use of English around the world. The United States has great influence in the use of English in Chile and the Latin American region. In contrast, there is not interest to compare and contrast the Chilean culture to those of English speaking countries that speak English as a first language, such as those in Central America that are culturally and territorially close, as for example, Jamaica.

In regards to this tag, the curricula state that English allows students to gain self-confidence, because learning English would help students to develop attitudes such as perseverance and respect for other's point of view. In this way, the curricula also mention that speaking English provides different opportunities for the people who learn it, because this language might open doors for the people who acquire it. Therefore, it can be seen that the curricula assumes that learning English would be beneficial for students in terms of personal development, especially in economic terms. By learning English, students would be able to take advantage of the possibilities that the globalized world offers to them. Furthermore, it is also supposed that English would allow students to improve their living standards, because they will gain access to quality information, acquiring knowledge and skills that may lead them to take better job opportunities. It is inferable, therefore, that the

language ideology behind the curricula is somehow related to see the teaching and learning of English as an agent of social mobility, despite the fact that English is not the language of instruction in Chile. As stated in the section of Language Planning and Policy, this turns English out to work as a barrier for students instead of a trampoline for their social mobility (Tollefson, 2000).

The tag 'Role of the Teacher' is one that is broad throughout the curricula from 1st to 4th year of high school. Thus, at first instance, teachers provide and facilitate the learning of the knowledge of students. However, it can only be gleaned that the activities that teachers carry out are those that the curricula suggests. Furthermore, there is a book that has been specifically designed for teachers which was not analyzed in this study. Additionally, the role of the teacher is borderline overwhelming for the time they have, as they are not only in charge of following the guidelines of the curricula, but are also in charge of the planning of the class, semester and year, students' evaluations. Furthermore, teachers must take into consideration the social background and diversity of students, especially considering the high number of students who attend the public education system. In that sense, the role of the teacher would serve as a personal counselor for students from socially vulnerable environments, but it would also raise cultural awareness in students in regards to classroom diversity.

In relation to the 'Role of the Student', the curricula assumes that students will play an active role in the classroom, it is supposed that they are going to be motivated to learn English as a second language. Nevertheless, this is an assumption by the curricula because it does not take into account the characteristics of the classroom of the public system, such as the number of students per class and their diversity. Considering this, it might be hard for students to be active and to participate in class since the textbooks have many activities which require them to take turns and speak, and this is not always possible. Thus, the actual role of the student is not as active in reality as the curricula expects it to be.

In the curricula, Information and Communications Technologies (ICTs) are explicitly promoted throughout the curricula from 1st to 4th year of high school. The curricula promotes its use in the classroom, by using multimedia such as videos, audios, songs, movies, websites, 'CRA' and texts taken from the Internet. However, there is not any data available which shows its actual use in the classroom and it can only be assumed. By having no

demographic characterization of each school it is not possible to know if ICTs are in fact used. Nonetheless, it is relevant to mention the fact that many of the links that are suggested to teachers in the curricula are unavailable for use, which suggests that many of the activities that the textbooks propose will not be able to be carried out. Additionally, the curricula state that teachers and students must know and use ICTs, but there is no reference to ICTs training for teachers or students.

Regarding sociocultural issues, intercultural awareness as well as students' sociocultural background were the matters addressed. It has been found that those topics are not dealt with much precision neither in the textbooks nor in the curricula. In the case of intercultural awareness, as it was previously said, the focus of the textbooks and the curricula is usually put on English-speaking cultures, while more national realities are not broadly considered. In this sense, learning about the European cultures is strongly related to economic issues as it is assumed that learning English and becoming aware of English-speaking cultures will necessary convey a large amount of economic benefits. This is strongly related to language ideology as well. In the case of student's sociocultural background, the lack of a specific characterization of the demographic features and origin of the Chilean students belonging to the public and semi-public educational systems is detrimental for the creation of more accurate, relatable curricula that supply students learning needs. Thence, learners are not able to relate to the contents and situations presented in the textbooks, consequently, their motivation and participation during the class diminishes. With contents not in line with their particular geographic and socioeconomic contexts, the teaching of English itself is seen as meaningless and pointless.

The topic of 'globalization' can be found explicitly throughout the curricula and textbooks. In each curriculum, the fact that Chile is inserted in a 'globalization' process is highlighted from the beginning to the end. This is observed in the activities proposed in each year's curriculum where students are encouraged to learn about different cultures and traditions of the world and compare them to their own idiosyncrasy. In the textbooks, there are also various units which deal with topics related to other cultures of the world. Nevertheless, as the textbooks deal so extensively with issues related to European cultures it

tends to leave behind national issues, consequently, it can be said that there is little connection between the topics dealt with in the textbooks and national cultural issues. This tendency to emphasize the European culture is generally called, Western Ethnocentrism since in the textbooks it can be seen that what the Ministry of Education is trying to do is to make Chilean culture more alike a European one, mainly because they explicitly assume that in modern world English is a facilitator for economic welfare.

1b. Are the vocabulary items presented in the curricula as the lexical objectives for each level actually found in the Ministry of Education textbooks?

From a starting point, the 250 words that constitute each wordlist from the 1st to 4th year curricula were retrieved from the General Service List, designed in 1953, despite the existence of more recent updated versions, such as the 2012 BNC-COCA 1-25k. This is an outdated version, which only takes into account written texts rather than orally produced ones. Furthermore, in regards to the number of words that 4th year students need to learn, this is supposed to be 3,000 words. However, the 250 word list from the 4th year curriculum only considers up to the item 2,021 in the General Service List. Therefore, taking this into consideration, not all the words present in the wordlists actually appeared in their respective textbooks. In fact, the occurrence of these words throughout the textbook was scarce, hence the low recycling rates throughout the four textbooks units, rendering the acquisition of these items almost impossible. However, the few that were more prominently present were not immersed in a variety meaningful contexts for the students, on the contrary, these words were mainly part of instructional language, just fulfilling instructional purposes in the student's textbooks rather than actually providing content.

Moreover, some of the 250 words taken from the curricula word lists correspond to higher bands of the BNC-COCA 1-25k, for example, bands which consider words from the 4,000 to 10,000 most frequent lexical items. The same happens with all the words that compose each textbook since a considerable number of these words belong to word families after the band 3,000. As mentioned before, this implies that students might hardly encounter these words of higher frequency bands in contexts other than the textbook, hindering the vocabulary acquisition process.

2. Are the vocabulary teaching activities presented in the literature review present in the Ministry of Education textbooks? What are their teaching implications?

It can be seen that the vocabulary teaching activities that were discussed in the Literature Review section are present in the Ministry of Education textbooks from 1st to 4th

year of high school. However, they are depicted in an inconsistent and unsystematic way throughout the textbooks. This is because some of them only appear a few times, or even once throughout the whole textbook, while others appear several times. This could influence the students' development of skills, since their cognitive diversity is not taken into consideration. That is to say, it does not take into account their different talents or capabilities. As seen in Nation (2001), Schmitt (2000), they show that activities such as repetition, retrieval, morphological awareness, etc. are decisive for the development of students' second language acquisition process.

Following these lines, and according to what was proposed by Nation (2001), considering the low proficiency level in the English language that the students have, it seems only vital that the textbooks suggest activities in which concepts and word meanings in English are explained through the L1, in this case Spanish, as a way of facilitating the acquisition process of an L2. This would further diminish the learning burden which is involved in second language acquisition. Additionally, the sociocultural background of students is not taken into account, taking for granted that students will comprehend everything in an L2, despite the fact that the content of the media they consume (internet, TV, radio, magazines, etc) is mainly in Spanish. By not relying on the L1, the acquisition of vocabulary in the target language is more difficult, especially for beginners (Nation, 2001). Therefore, the fact that these activities, such as translation or the use of the L1 in the classroom, do not appear in the textbooks from 1st to 4th year of high schools seems to be questionable.

As Nation (2001), Schmitt (2000), Bailey (1999), Read (2000) show one very important vocabulary teaching activity, morphological awareness, which entails the knowledge of affixes and suffixes, is not present in three out of four textbooks from the Ministry of Education, namely from 1st to 3rd year of high school. This activity is only present in the 4th year textbook, and appears only once. It can be concluded from this that the scarcity of this activity could hinder the richness of vocabulary that the students learn. Furthermore, morphological awareness aids in the recognition and association of word

families and also in the establishment of relationships between previous and new vocabulary knowledge in activities related to reading comprehension.

The activity of cross-association is present in the textbooks from 1st to 4th year; however, it has been pointed out by Nation (2001) and Schmitt (2000) that it can be a problem for learners as it is likely to confuse them when learning a word in association with others. Thus, it is not a teaching activity recommended for English teachers to put into practice. Taking this into account, the fact that this activity is present in every single textbook is problematic, since it hinders their progress in regards to vocabulary acquisition.

2a. Do the curricula and the textbooks promote the application of vocabulary learning strategies (VLS)?

It was observed that all the textbooks had a section called ‘learning tip’ which may be considered to be similar to vocabulary learning strategies. Additionally, each textbook has a section called ‘self evaluation’ at the end of each unit, which aids students with a self-reflection of how they learn the target language, and what strategies they use to do it. However, there is not an explicit instruction of vocabulary learning strategies neither in the curricula nor in the textbooks from 1st to 4th year of high school.

Some activities which are suggested are, for instance, finding synonyms of words, inferring the meaning of words due to the context, looking words up in a dictionary, spelling checks, etc. Additionally, for example, students are encouraged to work in groups, and read the activities’ words presented in bold aloud, dictate them to each other, so as to check if they can recognize them and memorize them, and put them into practice. Nonetheless, all of these are only suggested activities rather than an overt instruction of vocabulary learning strategies, which are supposed to be overtly taught. Furthermore, the curricula do not promote the use of VLS, which is detrimental, considering how extensive the role of the teacher is. Thus, it is expected that at least a few instructional tips on how to teach VLS would be provided to teachers in the curricula. This is questionable, considering that the curricula establishes that vocabulary learning is a fundamental part of SLA.

Albeit the curricula somehow promotes autonomous learning, such statement is not reflected neither on the different activities proposed in the curricula nor in the textbooks themselves. This is because neither of them provides the necessary tools for an autonomous learning process, in which the student takes part in his/her own learning experience.

7. CONCLUSIONS

As the Ministry of Education established in the curricula, Chile is experiencing a globalization process which also affects and influences an extensive part of the world (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Considering this circumstance, learning and knowing English has become an increasingly important factor necessary to reap the socioeconomic and cultural benefits that globalization provides. In this light, the curricula overtly states that teaching English is crucial, not only because of its indispensable role in a globalized world, but also for the opportunities it grants (Ministerio de Educación de Chile, 2015). These remarks illustrate the Chilean Ministry of Education's language ideology, in which teaching and learning English play fundamental roles. However, this ideology is not supported by firm and overt language planning and policy that sets up the guidelines by which English as a foreign language should be taught in Chile. Due to the fact that barely any systematic relation has been found between what the curricula states and what the students' textbooks actually teach, it can be observed that there is a lack of explicit language planning and policy, reflecting on the Ministry of Education's design and creation of curricula and textbooks for English language instruction and study.

As the Ministry of Education is the maximum authority on education in Chile, it would be beneficial for the country that this governmental institution makes clear its aims in order to document them in the curricula, and implement them in the corresponding textbooks. Along the same lines, it would be advantageous that the Ministry of Education clearly indicate its objectives, theories, and perspectives in the curricula as a starting point and guide for the textbooks' content; the tangible elements that students receive, such is the case in countries like Japan and Korea (Phillipson, 2012). Furthermore, the Ministry should be the one organism that promotes LPPs concerning English teaching in the country, activity that is related to acquisition planning (Lo Bianco, 2004). However, there is neither an explicit theory of SLA, nor a model of vocabulary acquisition in the curricula to guide EFL teaching practices. As a result, the development of the Ministry of Education programs and their application in textbooks is intuitive rather than systematic, and does not follow previous research regarding vocabulary acquisition (For example, Nation, 2001; Read, 2000, Schmitt, 2000; 2007; Zimmerman, 2008). Furthermore, the lack of a guiding theory or model of

vocabulary acquisition makes English teaching even more unsystematic, and inadequate for students to acquire real proficiency in the language.

In regards to vocabulary teaching, the Ministry of Education's curricula highlights vocabulary over grammar. However, when analyzing the textbooks, vocabulary activities seem to be inconsistent with the curricula, as the textbooks feature almost no recycling. As mentioned in the Literature Review section, recycling is a fundamental teaching strategy, and it is necessary for students' adequate vocabulary acquisition. Whenever there is any recycling in the textbooks, a word is repeated only a few times, and usually within the same units, which is definitely not enough to promote adequate vocabulary acquisition. This is in contrast to what authors such as Nation (2001) and Zimmerman (2008) propose, who state that a word must be encountered at least ten times to be learned. Furthermore, the target words presented at the end of each curriculum belong to the General Service List (1953), an outdated word list mentioned in the Methodology section. Additionally, out of the total number of words in each textbook, a large number belongs to bands higher than 3,000, according to BNC-COCA 1-25k, an updated corpus used for similar research. This means that the time devoted to more frequent words during the class is limited, as teachers may spend more time on teaching other, less frequent, words instead of using that time to teach target words.

It has been also noted that the students' sociocultural context is not taken into consideration since there is no specific data illustrating socioeconomic stratification regarding the design of the curricula and students' textbooks. Consequently, the creation of the curricula and the textbooks does not consider the socioeconomic situation and cultural background of the students. It only creates semantic contexts that serve as background or setting for the book's units, especially when it comes, for instance, to the topics that are dealt with within the textbooks, providing a non-realistic approach that probably is far from the students' realities. Following this, it is interesting to note that, within the curricula, it is broadly stated that teachers must be aware of the broad diversity that exists within the class and to treat students fairly and equally (Ministerio de Educación 2015, p. 17). However, there are only a few instances in which topics that are closely related to their sociocultural reality are developed. Thus, students usually have to deal with themes which are not pertinent to their reality, for instance, the place or region in which most of the students reside is not even

mentioned. Furthermore, the lack of a socioeconomic and demographic characterization is an issue when it comes to choosing the topics that will be developed in the class since most of the students probably do not have the cultural background to manage these themes, as travelling on a plane, meeting foreigners, or having high-tech devices. Therefore, according to authors as Nation (2001) and Zimmerman (2008) it may be difficult for students to deal with all the topics present in the textbooks, hindering the learning process of new vocabulary related to such topics.

Within the curricula, the role of the teacher and of the student basically consist of planning and carrying out activities for the class, respectively. In this sense, it would be useful and beneficial that teachers instruct students about vocabulary learning strategies (VLS) in order for the learners to be able to acquire the second language efficiently. However, in the curricula there is no mention of VLS or any other kind of strategy. Additionally, the curricula mention that teachers should integrate and use technologies in the classroom, in order to achieve this, the curricula provide teachers with ITCs such as videos, PowerPoint presentations, CRA, etc. In this sense, Sharma (2012) indicates that English teachers need to acquire abilities regarding the use of technologies due to the fact that technology has opened different alternatives for distant rural areas, where students who live there can learn and use these tools as an important alternative to the present day situation. Nevertheless, the curricula do not indicate if there would be any type of training for teachers who do not know how to employ them, and especially for those who work in remote and isolated rural schools, which could make difficult carrying out activities with these resources.

Moreover, there is a section where teachers are encouraged to consider students' diversity, yet the role of the teacher goes beyond accepting and respecting differences. In the curricula, the teacher is seen in a behaviorist manner, rather than a facilitator of knowledge and communication, who should guide students to acquire the second language. In regards to the role of the student, the curricula assume that students are highly motivated to learn, which would prompt them to do all the activities in the textbook and to participate in the class. However, since that some of the themes in the textbooks are not relatable or relevant to their reality, it can be assumed that they will not actually be encouraged to learn the language as much as the curricula expects them to.

Currently, the Ministry of Education seems to be mainly concerned with the final product rather than the educative process itself. This indicates that its main goal is for students to reach a B1 level of proficiency instead of focusing on the necessary steps to achieve this competence, contrary to what the literature in this matter suggests, favoring process over product (Nation, 2001; Shrum and Glisan, 2010), which should be based on the creation of appropriate curricula and textbooks. Therefore, the Ministry should effectively play a regulatory role and supervise the programs and instruments under its wings. In this sense, an interdepartmental opening in the Ministry of Education would be a positive measure in order to have a fruitful dialogue between those who design the curricula and those who are in charge of the creation of the textbooks. This dialogue will allow for a single continuum both theoretical and practical. Therefore, this will provide teachers access to more tools and resources that are related to one another. In order to create a strong system from its very foundations, one of the aspects to follow for such a steady maintenance is the regular collaborative work, where the main participants are school principals, politicians, and union leaders, who regularly meet and discuss to enhance the education system. As Cenoz and Gorter (2012) state, it is clear that policy making is not only a decision of policy-makers at the national level. Thus, the instruction of school principals and teachers would be helpful to provide a better understanding of language education in order to apply policy changes. Additionally, there is a need for the creation of a robust system in Chile with highly educated, active, and well-trained teachers, who, additionally are given the freedom to run their classes, and relatively coherent (and high) standards of a national core curricula and textbooks. As mentioned in the Discussion of Results section, teachers, on the one hand, should be aware of their role beyond teaching the content suggested in the curricula (Zimmerman, 2008). On the other hand, and as it was mentioned in the Literature Review section, vocabulary should be a core element when designing second language teaching activities (Nation, 2001).

7.1. Pedagogical Implications

Taking into consideration the approach in the curricula towards vocabulary over grammatical knowledge, this seems to be a good standpoint for a better development of curricular design. Unfortunately, the researchers would have considered it to be more appropriate that the knowledge built on the research upon vocabulary acquisition, carried out

over the past twenty years, was portrayed adequately in the curricula. The next step, then, is to build a coherent dialogue between the literature regarding vocabulary acquisition and curricular development.

The repercussions of this present study may be reflected on the classroom as well on the implementation of the Ministry of Education curricula and students' textbooks. The lack of suggested vocabulary learning strategies in the curricula decreases the possibility for students to learn English as a foreign language on their own, since teachers will not instruct learners on them and, as a consequence, they are only subject to the activities that the textbook proposes. Furthermore, the lack of consistency that was found between the curricula and the textbooks could strongly affect the development of the class in various ways, such as in the contents that will be reviewed, the teaching approaches that instructors will adopt and the assessment and evaluation. As a consequence of this inconsistency, students will hardly reach the level that is expected of them, according to the curricula.

As it was previously stated, the fact that the textbooks hardly do any recycling of the target words found at the end of each curriculum wordlist, and that if there is any, it is mostly found within a single unit, further hinders the progress of students in regards to vocabulary acquisition and lexical enrichment. Consequently, the vocabulary knowledge that students are acquiring is quite basic and it will be barely remembered, so, students will not reach B1 level as the curricula intends, which is the level expected for students after finishing high school.

Regarding the hours spent on this subject, the curricula states that in order to achieve a B1 level, students must dedicate three hours a week to the study of English. However, this amount of time is not enough for the students to correctly learn and develop the second language (Nation, 2001), due to the fact that there are more than forty students per class in the public education system. These circumstances do not allow teachers to pay the necessary attention to check the progress of every student in the classroom. Furthermore, a class of three hours per week is not sufficient to achieve English proficiency and to grasp the required skills and knowledge in the foreign language. This is because language acquisition is an iterative and laborious process that demands time, effort, and discipline. Furthermore, it has been found that there is no section for vocational schools which also belong to the public and semi-public educational system. Following this, there is no place in the textbooks for more

specific and technical vocabulary that these vocational schools use, leaving behind many schools of the country.

Despite the fact that in the curricula there seems to be a sociocultural inclination in order to consider and understand the students' particular realities, it can be established that this inclination is not enough when it comes to class planning. Since there is no socioeconomic stratification that elucidates the students' cultural, and socioeconomic background, activities in the classroom cannot be planned in a rigorous manner so as to allow teachers to take into consideration the students' sociocultural capital. In this manner, students are restricted to contribute to classroom activities by giving their own world perspective influenced by their own personal experiences and socio-cultural reality

8. LIMITATIONS

Concerning the limitations of this inquiry, the lack of correspondence between the years of edition of the curricula and the textbooks was one of the most important ones. In the case of 1st and 2nd year, it was impossible to find more up-to-date curricula programs in the MINEDUC website. The difference between the curricula and the textbooks was that of four years. Furthermore, the curricula and the textbook 4th year had a one-year difference between each other. The aforementioned drawbacks strangled the chance of this inquiry to carry out a more precise and reliable analysis of how coherent the curricula and the textbooks are. Considering that curricular changes are gradual, and the curricula and the textbooks were edited in different years, the discrepancies between the contents of each textbook were accentuated.

Another limitation consists of the difficulties caused by the instrument. During the data analysis, the Vocabulary Profile tool could not detect many words that were supposed to appear in bands of higher frequency, especially the ones related to classroom activities, as for example: classmate, homework, notebook. The Vocabulary Profile tool classified them as off-list. For that reason, these words were revised in a second instance through the Vocabulary Profile Kids tool. Nonetheless, there were still high frequency words that could not be found in any frequency band whatsoever.

Limitations regarding the sociocultural context of students were also present. Despite the efforts to find an official study addressing this issue, it was impossible to come across with any study of the kind. The lack of a reliable investigation for measuring and classifying the socioeconomic strata that students belong to, it was somehow detrimental for the possibility of this investigation to elaborate a more accurate analysis of how the topics presented in the textbooks were coherent with the sociocultural background of each public school.

Another drawback limiting the investigation was the lack of material specially designed for vocational schools. Due to their unique nature within the Chilean public system, it might have been important to determine how the teaching of vocabulary for specific purposes could have been carried out. The lack of any educational policy addressing vocational schools is a tangible proof that teaching English in a variety of other educational

contexts is not taken into account at all. The existence of such material would have given a more inclusive approach to this inquiry through a broader perspective.

9. FURTHER RESEARCH

This study investigated the relationship between LPP and vocabulary acquisition by analyzing the high school curricula and students' textbooks from 1st to 4th year. There is plenty of further research to be conducted concerning vocabulary acquisition and LPP development, particularly in the context of English language teaching in Chile. In future studies, it would be beneficial to further analyze the textbooks' contents and their importance for student use. A future study could focus on determining whether the textbooks meet all the necessary content requirements that apply to all schools in the Chilean public and semi-public school system. For example, the curricula indicate that textbooks must include units that teach foreign and local indigenous cultures and the elements associated with them, such as cultural identity and practices. This content is meant to promote respect and tolerance towards cultural diversity, and the students' perception of their culture as valuable. A future study could thoroughly examine whether or not the textbook actually includes enough of this content to sufficiently communicate the lesson.

It would also be constructive for a future study to analyze the sociocultural and socioeconomic background of Chilean students in the public education system, and the elements tied to educational performance and success. As Educación2020 (2012) states, there is a large gap regarding the SIMCE English test where the results show that 83% of the 20% richest people in the country obtain the English certification. On the other hand, only 0.8% out of 20% of the poorest people obtain this certification. Therefore, it means that regarding the poorest segment of the population, only 8 out of one thousand students who effectively take the test can understand and express themselves in English. Hence, the results of such a study have shown the country's reality where the students are immersed.

Moreover, as previously mentioned, the curricula and the textbooks did not correspond in their year of publication. Thus, there was no coherence between the units promoted by the curricula and those in the textbook. Furthermore, not all the teaching strategies suggested in the Literature Review section appeared in the textbook. To determine areas for improvement strategies to overcome these limitations, it may be necessary to perform a qualitative classroom ethnography. Ethnographies include interviews with teachers and students, and direct reports on what actually occurs in the classroom. Such

studies could help researchers to develop and complete their observations, determine the actual differences between the curricula, textbooks, and teaching methods, and suggest areas and methods for improvement.

Additionally, a focused study is needed to determine the extent of recycling, or repetition of words or content from one year to another, through the different high school textbooks. It would also be informative to analyze the presence of recycling throughout the series of primary school textbooks, as well as between primary and secondary school textbooks. As it can be seen from the results section, regarding the recycling of words in high school textbook, the textbooks feature almost no recycling, and the one found is only presented a few times and with specific lexical items. Furthermore, as there is a tendency towards having the curricula from high school separated from the creation of the students' textbooks, it would be important to see if there is a tendency towards having two separate areas devoted to creating curricula and creating textbooks, or having both dialoguing and creating viable products in a holistic manner.

Finally, this inquiry did not examine the effectiveness of English teachers and instructors who have not pursued pedagogical studies. Vivanco (2012) describes the development of English teachers in Chile through history, and how this development has eventually led to a lack of qualified professionals in this area. Vivanco (2012) explains, "we can see that only half of those who teach English classes are qualified English teachers, a very worrying situation, therefore, under these circumstances the pedagogical results that can be obtained are not satisfactory"⁴¹ (p. 9). It would be both interesting and beneficial to the field of study to compile a descriptive profile of the English teachers in the Chilean public education system, and their methods, to determine whether this factor affects English teaching and learning in the country or not.

⁴¹ Podemos apreciar que apenas la mitad de quienes imparten clases de inglés son profesores de inglés, situación muy preocupante, por cuanto no es esperable que en estas circunstancias los resultados pedagógicos que se obtengan sean satisfactorios.

10. REFERENCES

- Alvarado, L. (2015). *Teens Club 1° Medio Student's Book*. Santiago: Ediciones R&B.
- Alvarado, L. (2015). *Teens Club 2° Medio Student's Book*. Santiago: Ediciones R&B
- Baddeley, A. (1990). *Human Memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bailey, K. M. (1999). *Washback in language testing*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bat. (n.d.). In Cambridge Dictionaries Online. Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bat>
- Bauer, L. and Nation, I.S.P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253-279.
- Beltrán, E. V. (2011). Roles of teachers-a case study based on: diary of a language teacher (Joachim Appel, 1995), Universitat Jaume. Retrieved from: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/teachers.pdf>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65, 229-235.
- Blake, M.E. and Majors, P.L. (1995). Recycled words: holistic instruction for LEP students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 132-137.
- Cassels Johnson, D. (2013a). Theories, concepts, and frameworks: an historical overview. *Language policy* (pp. 26-55). USA: Palgrave Macmillan.
- Cassels Johnson, D. (2013b). What is language policy? *Language policy* (pp. 3-25). USA: Palgrave Macmillan.

- Chacón Beltrán, R., Abello-Contesse, C., & Torreblanca-López, M. (2010). *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cooper, R. L., (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corpus.byu.edu,. (2015). *CORPORA: 1.9 billion - 45 million words each: free online access*. Retrieved 21 October 2015, from <http://corpus.byu.edu/>
- Coxhead, A. (1998). An Academic Word List. Occasional Publication Number 18, LALS, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crothers, E. and Suppes, P. (1967). *Experiments in Second-Language Learning*. New York: Academic Press.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English* 42: 895-901, 948.
- De Bot, K. & Kroll, J. (2002). Psycholinguistics. In N. Schmitt (Ed), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp.124-142). London: Oxford University Press.
- Dolch, E. W. and D. Leeds. (1953). Vocabulary tests and depth of meaning. *Journal of Educational Research* 4, 181-189.
- Dörnyei, Z. (2007). Quality criteria, research ethics, and other research issues. *Research methods in applied linguistics* (pp. 48-75). Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Educación 2020. (2013). *Simce de Inglés: La brecha continúa*. Retrieved 8 May 2015, from <http://www.educacion2020.cl/noticia/simce-de-ingles-la-brecha-continua>
- Edwards, J. (2012). Language management agencies. In B. Spolsky, *The Cambridge Handbook of Language Policy* (1st Ed., pp. 418-436). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell: Oxford.
- Farr, M., & Song, J. (2011). Language ideologies and policies: Multilingualism and education. *Language and Linguistics Compass*, 5(9), 650-665.
- Ferguson, G. (2012). English in Language Policy and Management. In B. Spolsky (2012), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 475-498). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fidalgo, A., Fontacillo, A., Mayorga, I., Downie, M., Gray, D., Jiménez, J., Campbell, R., Holley, G., & Metcalf, R. (2013). *Tune Up Student's Book 12th Grade*. Santiago: Richmond.

- Folse, K. (2006). The Effect of Type of Written Exercise on L2 Vocabulary Retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273.
- García, O. (2015). Language policy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 353-359.
- Haugen, E. (1972) *The Ecology of Language*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 303-317.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non successful second language learners. *System*, 5, 110-123.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193. Retrieved from <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36629&fileId=S0272263199002028>
- Joe, A. (1995). Text-Based Tasks and Incidental Vocabulary Learning. *Second Language Research*, 11, 149-158.
- Kachru, J.N. (1962). Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English. *Bulletin of the Central Institute of English*, 2, 67-72.
- Kruse, H., Pankhurst, J., & Smith, M. S. (1987). A multiple word association probe in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(02), 141-154.

- Kroll, J., Dussias, P., Bogulski, C., & Kroff, J. (2012). Juggling Two Languages in One Mind. *Psychology Of Learning And Motivation*, 229-262.
- Landauer, T.K. and Bjork, R.A. (1978). Optimum rehearsal patterns and name learning. In M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds.), *Practical Aspects of Memory* 625-632. London: Academic Press.
- Lextutor.ca,. (2015). *Compleat Lexical Tutor*. Retrieved 2 October 2015, from <http://www.lextutor.ca>
- Lo Bianco, J. (2004). Language Planning as Applied Linguistics. In Davies, A., & Elder, C. (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 739-762). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The Sage handbook of applied social research methods*, 214-253.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ministerio de Educación*. Retrieved 22 October 2015, from <http://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2015.). *Inglés, Programa de Estudio Cuarto Año Medio, Ministerio de Educación*. Retrieved from http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles30013_recurso_31_3.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Inglés, Programa de Estudio Primer Año Medio, Ministerio de Educación*. Retrieved from http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_31.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Inglés, Programa de Estudio Segundo Año Medio, Ministerio de Educación*. Retrieved from http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_31_1.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Inglés, Programa de Estudio Tercer Año Medio, Ministerio de Educación*. Retrieved from http://curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_31_2.pdf

Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review* 61 (1): 107-134.

Natcorp.ox.ac.uk,. (2015). *[bnc] British National Corpus*. Retrieved 21 October 2015, from <http://www.natcorp.ox.ac.uk>

Nation, P. (1990). What is involved in learning a word. *Teaching and learning vocabulary*, 29-33.

Nation, P. (1995). The word on words: An interview with Paul Nation. Interviewed by N. Schmitt. *The Language teacher* 19(2), 5-7

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. & Meara, P. (2002). Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*, 35-54.

Nation, I. S. P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*, 3-13.

- Nation, I. S. P. (2006). Second Language Vocabulary. *Encyclopaedia Of Language And Linguistics*, 13(2), 448-454.
- Nation, I. S. P & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Newman, J., Baayen, R. H., & Rice, S. (Eds.). (2011). *Corpus-based studies in language use, language learning, and language documentation* (Vol. 73). Rodopi.
- Newton, J. (1993). The relationship between pedagogic tasks, interaction and language learning. Unpublished Ph.D. thesis, Victoria University of Wellington.
- Nyikos, M. & Fan, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In A. D. Cohen & E. Macaro. (Eds.), *Language Learner Strategies* (251-274). Oxford: Oxford University Press.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada journal*, 11(1), 09-29.
- Pavicic Takac, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peréz, R. (2014, August 22). Dominio de Inglés Podría Aumentar en un 30% un Sueldo. *La Nación*. Retrieved from: <http://www.lanacion.cl/noticias/economia/laboral/dominio-del-ingles-podria-aumentar-en-un-30-un-sueldo/2014-08-22/093015.html>
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In B. Spolsky (2012), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 203-225). United Kingdom: Cambridge University Press.

- Politzer, R. L. (1978). Paradigmatic and syntagmatic associations of first year French students. *V. Honsa and MJ hardman-de-Bautista (eds.), Papers in Linguistics and Child Language: Ruth Hirsch Weir memorial Volume. The Hague: Mouton.*
- Polk Reyes, J. (2015). *Global English 3° Medio Student's Book*. Santiago: Ediciones Cal y Canto.
- Read, J. A. S. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 77-89.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: Sage Publications.
- Robichaud, D. & De Schutter, H. (2012). Language is just a tool! On the instrumentalist approach to language. In B. Spolsky (2012), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 124-145). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In *International handbook of English language teaching*, 827-841. Springer US.
- Sharma, Pete. (2012). *¿Es posible formar profesores a través de medios virtuales?*. Actas del Seminario 'La Formación de Docentes de Inglés en Chile'. MINEDUC-BRITISH COUNCIL. 28 de Marzo 2012.
- Shrum, J. L. & Gilsan, E. W. (2010). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 4th edition. Boston: Heinle Cengage Learning.

- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy, *Vocabulary*. (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). What is language policy? In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 3-15). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stahl, S.A. and Vancil, Sandra J. (1986). Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 40, 62-67.
- Suárez-Orozco, M. & Qin-Hilliard, D. (2004). *Globalization*. Berkeley: University of California Press.
- Tinkham, T. (1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*, 21(3), 371-380.
- Tollefson, J.W. (2000). Policy and ideology in the spread of English. In J. Kelly & W, Eggington. (Eds), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7-20). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Tseng, W., Dornyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning:
The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied linguistics*, 27(1), 78-102.
- Ucrel.lancs.ac.uk. (2015). *UCREL home page, Lancaster UK*.. Retrieved 09 November 2015, from <http://ucrel.lancs.ac.uk>

- Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41, 609-624.
- Vivanco, Hiram. (2012). *Diagnóstico crítico de los programas actuales de formación inicial de docentes de inglés en Chile*. Actas del Seminario 'La Formación de Docentes de Inglés en Chile'. MINEDUC-BRITISH COUNCIL. 28 de Marzo de 2012.
- Walter, S., & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 278-299). New York, NY: Cambridge University Press.
- Webb. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232-245.
- Word. (2006). In *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Zimmerman, C. B. (2008). *Word knowledge: A vocabulary teacher's handbook*. Oxford: Oxford University Press.

11. APPENDICES

11.1. Analysis of the words “grammar”, “vocabulary”, “lexis” and “word” in the 1st year curriculum and students’ textbooks of English

Curriculum Target Words 1 st Year	Instances
Gramática	<p>-Por otra parte, el conocimiento sobre elementos GRAMATICALES básicos permitirá organizar los mensajes que escriban o formulen oralmente de una manera que favorezca su comunicabilidad (p. 9).</p> <p>- Nivel 5 Lee textos relacionados con temas conocidos que contienen principalmente estructuras GRAMATICALES simples y algunas de mediana complejidad (p. 12).</p> <p>- Escritura: el uso correcto de la GRAMÁTICA y de la ortografía (p. 13).</p> <p>- Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras GRAMATICALES básicas de esta lengua (p. 25).</p> <p>- Esto implica que los docentes deben evitar enseñar la GRAMÁTICA y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociados (p. 25).</p> <p>-Complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un vocabulario crecientemente variado y estructuras GRAMATICALES cada vez más complejas (p. 26).</p> <p>-Complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio creciente de vocabulario y de estructuras GRAMATICALES de cada vez mayor complejidad (p. 26).</p> <p>- Al evaluar comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni GRAMÁTICA; el docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra (p. 29).</p> <p>- El alumno presenta la información del resumen en una secuencia lógica. Algunos errores GRAMATICALES pueden afectar la organización.</p> <p>- GRAMÁTICA y ortografía</p> <p>(1). El texto presenta bastantes errores de GRAMÁTICA y/o de ortografía, lo que interfiere con su comprensión.</p> <p>(2). El texto tiene varios errores GRAMATICALES y/o de ortografía, algunos de ellos interfieren con la comprensión del texto.</p> <p>(3). El texto contiene algunos errores GRAMATICALES y/o de ortografía, pero en general no interfieren con la comprensión del texto.</p> <p>(4). El texto no incluye errores GRAMATICALES ni de ortografía (p. 50).</p> <p>- Uso del lenguaje (GRAMÁTICA y vocabulario).</p> <p>(1). Bastantes errores GRAMATICALES que interfieren con la comprensión del mensaje. Vocabulario muy simple y poco variado, con errores de uso.</p> <p>(2). Algunos errores GRAMATICALES, varios de ellos interfieren con la comprensión del mensaje. Vocabulario simple, con ciertos errores de uso.</p>

	<p>(3). Pocos errores GRAMATICALES que, en general, no interfieren con la comprensión del mensaje. Buen uso de vocabulario en su mayor parte.</p> <p>(4). No hay errores GRAMATICALES o, si los hay, obedecen a la voluntad de usar un lenguaje más sofisticado. Vocabulario variado y bien aplicado (p. 78).</p> <p>- Uso del lenguaje (GRAMÁTICA, vocabulario).</p> <p>(1). Los errores frecuentes interfieren con la comprensión. El vocabulario es muy limitado</p> <p>(2). Algunos errores en la narración interfieren con la comprensión. El vocabulario es simple y poco variado.</p> <p>(3). Pocos errores que no interfieren mayormente con la comprensión de la narración. El vocabulario muestra un intento por mayor variedad, aunque con algunos errores.</p> <p>(4). Errores son muy escasos y obedecen a mayor ambición en el lenguaje. El vocabulario es variado y contribuye a crear imágenes al leer (p. 93).</p>
<p>Vocabulario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del VOCABULARIO en inglés permitirá una comprensión más completa y profunda de los mensajes en este idioma que los estudiantes lean o escuchen (p. 9). - reconocer VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 12). - el uso apropiado del VOCABULARIO en los textos escritos (p. 13). - Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el VOCABULARIO en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua (p. 25). -Esto implica que los docentes deben evitar enseñar la gramática y el VOCABULARIO de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociados. - De acuerdo a las investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, aprender el VOCABULARIO es central para comprender mensajes y expresarse. En consecuencia, el VOCABULARIO irá enriqueciéndose gradualmente en los programas de este sector. - complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un VOCABULARIO crecientemente variado y estructuras gramaticales cada vez más complejas. - complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio creciente de VOCABULARIO y de estructuras gramaticales de cada vez mayor complejidad. - En la expresión oral, el manejo del lenguaje progresa de acuerdo al manejo creciente de VOCABULARIO: emplean cada vez más palabras, frases hechas y expresiones idiomáticas (p. 27). - Expresión escrita (writing): el uso de aspectos formales del lenguaje: manejo creciente y uso pertinente de VOCABULARIO y de los elementos morfosintácticos necesarios (p. 27). - Orientaciones específicas: actividades de prelectura/audición: se anticipa el texto a base de imágenes y VOCABULARIO relevante y los alumnos hacen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema (p. 28). - Comprensión auditiva: sólo se expondrá al alumno a su forma escrita cuando haya aprendido el vocablo y su significado. En lo posible, el VOCABULARIO a enseñar se usará en expresiones y oraciones completas y no en forma aislada (p. 28). - expresión oral: está ligada al adiestramiento auditivo para que la reacción natural de los alumnos sea repetir y, gradualmente, emitir y comprender el significado de VOCABULARIO sin necesidad de traducirlo (p. 29). - expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor. Una vez que adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propias oraciones con variedad de VOCABULARIO, considerando las formalidades necesarias según a quién

	<p>está destinado y cuál sea el propósito del mensaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la comprensión lectora, se debe leer textos narrativos y aprovecharlos para motivar a los estudiantes a usar el idioma escrito de una forma más creativa y para que se atrevan a incorporar VOCABULARIO y estructuras de manera novedosa (p. 29). - En los niveles iniciales, es aconsejable que: <ul style="list-style-type: none"> › al evaluar comprensión lectora, se sugiere que el docente adjunte un glosario al texto si cree que contiene un VOCABULARIO clave para comprender el mensaje, que los alumnos desconozcan (p. 29). - Comprensión Auditiva: reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 30, 31, 32, 33, 38). - Comprensión Lectora: reconociendo el VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 30, 31, 32, 33, 39). - Expresión Oral: aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 30, 31, 32, 33, 40). - Expresión Escrita: aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 30, 31, 32, 33, 41). - Comprensión auditiva: Se espera que identifiquen el VOCABULARIO temático, las referencias a descripciones, las preferencias, las razones y las relaciones entre ideas. También se busca que discriminen los sonidos del VOCABULARIO de la unidad (p. 37). - Comprensión lectora: Asimismo, que reconozcan el VOCABULARIO temático, las descripciones de personas, las referencias a razones y preferencias y las relaciones entre ideas, para apoyar la comprensión (p. 37). - Expresión oral: Asimismo, se busca que los estudiantes expresen y justifiquen sus preferencias, que hagan descripciones orales por medio de la memorización de estructuras dadas, frases hechas y oraciones breves, y que usen el VOCABULARIO del tema. Del mismo modo, que se comuniquen contestando preguntas simples sobre el tema y que pronuncien en forma inteligible los sonidos del VOCABULARIO de la unidad (p. 37). - Expresión escrita: En esta unidad, los alumnos desarrollarán la expresión escrita de oraciones simples y textos breves, relacionados con sus preferencias y las razones de ellas, a través de estructuras y del uso del VOCABULARIO clave de la unidad; relacionarán ideas por medio de conectores y aplicarán correctamente los elementos ortográficos de la unidad (p. 37). - Conocimientos previos: orden de elementos en oraciones VOCABULARIO: <ul style="list-style-type: none"> › la vida en otros países y comunidades › costumbres y tradiciones › música popular y literatura › deportes › turismo (p. 37). - Conocimientos de la unidad: VOCABULARIO: <ul style="list-style-type: none"> › personajes significativos para los jóvenes (footballer, singer, musician, athlete). › lugares y atracciones para la juventud (stadium, concert, club, park, fair, university, school). (p. 37). - Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> › Identifican VOCABULARIO temático relacionado con personajes y lugares que marcan tendencia entre los jóvenes, como personajes (football player, musician o Singer) o lugares (stadium, club, park o fair). (p. 38). › Reconocen el tema de los textos orales y lo asocian con el VOCABULARIO temático (p. 38).
--	--

	<p>› Identifican en los textos la información explícita relacionada con el VOCABULARIO temático y palabras clave. Por ejemplo: nombres de lugares, fechas y nombres de personas (p. 38).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Identifican ideas principales y relacionan el VOCABULARIO temático y palabras clave con referencias a gustos de la juventud y descripciones de sus lugares favoritos (p. 39).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: construyen oraciones descriptivas con palabras de VOCABULARIO de la unidad; por ejemplo: Santa Lucía hill is a beautiful place in Santiago (p. 40).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Escriben textos de hasta 100 palabras con oraciones simples y usan el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 41).</p> <p>› Escriben textos breves y simples, utilizan el VOCABULARIO temático de la unidad y expresiones para indicar preferencia, como I'd rather..., I'd go for... o I'd like to... Por ejemplo: I'd like to go to the concert next Friday (p. 41).</p> <p>- Durante la actividad de escuchar, el docente da a los estudiantes una lista de palabras del VOCABULARIO de la unidad (p. 43).</p> <p>- Luego de escuchar un texto oral por segunda vez, los estudiantes anotan palabras del VOCABULARIO usadas para describir a un personaje (p. 43).</p> <p>- Reconociendo el VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 43, 44, 48, 54, 58, 59, 64, 65, 68, 69, 82, 83, 87, 88, 103, 105, 106, 108).</p> <p>- Los alumnos leen párrafos breves en voz alta, siguiendo el ejemplo del profesor, y ponen énfasis en la pronunciación adecuada de palabras del VOCABULARIO de la unidad (p. 44).</p> <p>- Aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 46, 47, 56, 57, 63, 70, 71, 75, 76, 77, 83, 85, 89, 90, 91, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109).</p> <p>- En la presentación, deberán usar VOCABULARIO de la unidad y adjetivos para describir rasgos físicos, de personalidad o lugares (p. 46).</p> <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos: › Identifican ideas principales y relacionan el VOCABULARIO temático y palabras clave con referencias a gustos de la juventud y descripciones de sus lugares favoritos (p. 48).</p> <p>- VOCABULARIO (p. 50).</p> <p>(1). El VOCABULARIO temático requerido es muy escaso (p. 50).</p> <p>(2). Contiene algún VOCABULARIO temático requerido (p. 50).</p> <p>(3). Contiene la mayor parte del VOCABULARIO temático requerido (p. 50).</p> <p>(4). El VOCABULARIO es variado y está aplicado apropiadamente (p. 50).</p> <p>- Unidad 2 Deporte y vida saludable:</p> <p>Comprensión auditiva: También se espera que reconozcan el VOCABULARIO temático, de cantidad y relaciones entre ideas, y que sean capaces de responder preguntas sobre el texto en forma oral y escrita (p. 53).</p> <p>- Expresión oral: Se aspira a que los estudiantes se expresen a través de monólogos y diálogos breves y simples, en los que apliquen el VOCABULARIO temático, usen frases y expresiones hechas, hagan referencias a cantidades y den coherencia a sus ideas (p. 53).</p> <p>- Expresión escrita: Otro propósito de la unidad consiste en que los estudiantes desarrollen la expresión escrita y redacten textos breves (descriptivos, instructivos y/o narrativos). Relacionados con el deporte y la vida saludable, para aplicar VOCABULARIO temático e indicar cantidades (p. 53).</p> <p>- Conocimientos previos:</p>
--	---

	<p>VOCABULARIO: (p. 53).</p> <ul style="list-style-type: none"> › VOCABULARIO asociado a personajes que marcan tendencia entre la juventud (p. 53). › VOCABULARIO asociado a lugares y atracciones frecuentados por los jóvenes (p. 53). <p>- Conocimientos de la unidad:</p> <p>VOCABULARIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Palabras relacionadas con la salud. Por ejemplo: headache, stomachache, flu, cold › Palabras relacionadas con deportes. Por ejemplo: play, tennis/football/basketball, practise sports, court, pitch o track › Palabras relacionadas con alimentos y comidas. Por ejemplo: fruit, salad, dessert, juice, meat, breakfast, lunch, dinner (p. 53). <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican el VOCABULARIO temático relacionado con el deporte y la vida saludable. Por ejemplo: practise sports, eat well, take enough sleep (p. 54). › Identifican las ideas principales en los diálogos o monólogos y las asocian al VOCABULARIO temático y a las palabras clave. Por ejemplo: nombres de actividades saludables o referencia a buenos hábitos alimenticios (p. 54). › Reconocen el tema de los textos con ayuda del VOCABULARIO temático y de información clave (p. 54). › Escuchan y reproducen palabras de VOCABULARIO y frases relacionadas con el tema deporte y vida saludable en los diálogos o discursos, como have a stomachache/headache, take some medicine, prescription, go to the doctor, hospital, practise sports, play football, do gymnastics (p. 54). <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican ideas principales, relacionando el VOCABULARIO temático de la unidad, expresiones que indican cantidad y descripciones de procesos, como Football is a very popular sports (p. 55). › Resumen el texto escrito, seleccionando información relevante y palabras del VOCABULARIO temático relacionadas con deportes y vida saludable en los textos, como practise sports, eat healthy food, outdoor activities, stomachache, headache, medicine, prescription, doctor, hospital (p. 55). <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Contestan preguntas simples, relacionadas con preferencias y cantidades asociadas al VOCABULARIO de la unidad, usando expresiones como There is a lot of..., She has much... o They need more... (p. 56). › Crean y dramatizan diálogos de 12 intercambios en los que - hablan sobre el deporte y la vida saludable, usando el VOCABULARIO de la unidad (p. 56). <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Escriben textos de hasta 100 palabras que contienen oraciones simples acerca de los deportes y la vida saludable, y usan el VOCABULARIO de la unidad y las expresiones para indicar cantidad, dar consejos y señalar obligaciones (p. 57). <p>- El docente escribe en el pizarrón una lista de quince palabras de VOCABULARIO, relacionadas con el tema de la salud y los deportes, para jugar un bingo (p. 59).</p> <p>- Tienen que usar cinco palabras relacionadas con el VOCABULARIO de la salud, las expresiones aprendidas previamente para dar consejos (como You should rest a lot o You mustn't move). y conectores para relacionar ideas (p. 63).</p> <p>- Deben incluir VOCABULARIO temático de la unidad y expresiones de cantidad. Ejemplo: To have good health it's important to eat lots of vegetables and fruit (p. 64).</p>
--	--

	<p>- Los estudiantes escriben oraciones con algunas palabras del VOCABULARIO de la unidad; deben ser creativas e ilustrar el significado de la palabra (p. 64).</p> <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos:</p> <p>› Escuchan y reproducen palabras de VOCABULARIO y frases relacionadas con el tema deporte y vida saludable en los diálogos o discursos como have a stomachache/headache, take some medicine, prescription, go to the doctor, hospital, practise sports, play football, do gymnastics (p. 65).</p> <p>› Identifican las ideas principales en los diálogos o monólogos y las asocian al VOCABULARIO temático y a las palabras clave. Por ejemplo: nombres de actividades saludables o referencia a buenos hábitos alimenticios (p. 65).</p> <p>- Unidad 3 La vida juvenil en otros países: Comprensión auditiva: Esta unidad tiene como fin que los estudiantes comprendan las ideas principales y la información explícita al escuchar textos orales simples, y que reconozcan en ellos referencias a posibilidades y predicciones simples, VOCABULARIO temático de la unidad y relaciones entre oraciones (p. 67).</p> <p>- Comprensión lectora: Se pretende que entiendan más fácilmente el texto al identificar VOCABULARIO temático, referencias a predicciones y posibilidades y relaciones entre ideas (p. 67).</p> <p>- Expresión oral: Además, se espera que usen el VOCABULARIO temático, frases hechas y oraciones simples, expresadas en forma coherente, en diálogos y monólogos simples y breves acerca del tema de la unidad, y que pronuncien en forma inteligible (p. 67).</p> <p>- Conocimientos previos: VOCABULARIO: › Palabras relacionadas con el deporte y la salud. Por ejemplo: headache, stomachache, flu, cold, practise sports, eat healthy food › Palabras relacionadas con alimentos y comidas. Por ejemplo: fruit, salad, dessert, juice, meat, breakfast, lunch, dinner (p. 67).</p> <p>- Conocimientos de la unidad: › VOCABULARIO relacionado con la forma de vida juvenil en otros países (costumbres, alimentación, diversión, educación, actividades solidarias). Por ejemplo: schools (classes, uniform, school buses...) summer camps, concerts, sports, outdoor activities, parties, way they dress (p. 67).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: › Nombran palabras del VOCABULARIO asociadas a la vida y las costumbres juveniles en otros países (actividades culturales, comidas, diversión y pasatiempos). Por ejemplo: summer camps, part-time job, going to clubs (p. 68).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: › Leen e identifican el VOCABULARIO e información específica en el texto. Por ejemplo: nombres de países y nacionalidades, nombres de actividades juveniles típicas, nombres de comidas preferidas por los jóvenes, nombres de prendas de vestir preferidas por la juventud de diversos países (p. 69).</p> <p>› Resumen el texto escrito y seleccionan información relevante y explícita; por ejemplo, VOCABULARIO temático de la unidad y expresiones de predicciones y posibilidades presentes y futuras (p. 69).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: › Responden preguntas simples relacionadas con probabilidades futuras y predicciones asociadas al VOCABULARIO de la unidad, usando expresiones como It may... o I might... (p. 70).</p> <p>› Crean y dramatizan diálogos de doce intercambios en los que dan y piden información sobre la vida y costumbres juveniles en otros países, usando el VOCABULARIO de la unidad como concerts, schools, sports, way they dress, etc (p. 70).</p>
--	--

	<p>- usan oraciones cortas y breves que incluyen el VOCABULARIO de la unidad (p. 70).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: › Escriben párrafos breves (de cien palabras). Acerca de las costumbres, formas de divertirse, actividades culturales, comidas y pasatiempos juveniles en otros países, usando el VOCABULARIO temático de la unidad. Por ejemplo: In most of the countries, young people like going to clubs on Saturday nights (p. 71).</p> <p>- Ejemplos de Actividades AE 01: Los estudiantes reciben una ficha con palabras de VOCABULARIO de la unidad y con expresiones relacionadas con probabilidades futuras (p. 73).</p> <p>- AE 02: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave asociadas al tema de la unidad (p. 74).</p> <p>- Los estudiantes leen un texto sobre una escuela en otro país, al que le faltan algunas palabras. Luego eligen, de un grupo de palabras asociadas al VOCABULARIO de la unidad, la palabra que corresponde a cada espacio (p. 74).</p> <p>- Se agrupan en parejas y cada estudiante recibe ocho tarjetas con palabras de VOCABULARIO relacionadas con la unidad, distintas a las de su compañero (p. 75).</p> <p>- Aplican VOCABULARIO de la unidad; manifiestan, al menos, una posibilidad futura por medio de may o might; usan expresiones como well, I think o I mean y los conectores that y when (p. 75).</p> <p>- Los alumnos leen un texto narrativo breve e inventan un nuevo final para la historia (en aproximadamente cien palabras); utilizan VOCABULARIO y estructuras relacionadas con la unidad, como expresiones de predicciones, probabilidades y conectores (p. 76).</p> <p>- Al escribir, deberán usar conectores y VOCABULARIO temático (p. 76).</p> <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos: - usan oraciones cortas que incluyen el VOCABULARIO de la unidad (p. 77).</p> <p>- Criterios de evaluación: Uso del lenguaje (gramática y VOCABULARIO). (p. 78).</p> <p>(1). Bastantes errores gramaticales S que interfieren con la comprensión del mensaje. VOCABULARIO muy simple y poco variado, con errores de uso (p. 78).</p> <p>(2). Algunos errores gramaticales, varios de ellos interfieren con la comprensión del mensaje. VOCABULARIO simple, con ciertos errores de uso (p. 78).</p> <p>(3). Pocos errores gramaticales que, en general, no interfieren con la comprensión del mensaje. Buen uso de VOCABULARIO en su mayor parte (p. 78).</p> <p>(4). No hay errores gramaticales o, si los hay, obedecen a la voluntad de usar un lenguaje más sofisticado. VOCABULARIO variado y bien aplicado (p. 78).</p> <p>- Unidad 4 Explorando otras culturas:</p> <p>Comprensión auditiva: Se pretende que los alumnos apoyen su comprensión de los textos al reconocer el VOCABULARIO temático, las expresiones relacionadas con las funciones mencionadas y las relaciones entre ideas, y que discriminen sonidos de la unidad (p. 81).</p> <p>- Expresión oral: otro propósito consiste en que apliquen el VOCABULARIO temático y las estructuras de la unidad para hablar de planes futuros (p. 81).</p> <p>- Expresión escrita: se aspira a que los estudiantes desarrollen la expresión escrita, que redacten textos narrativos y descriptivos breves sobre otras culturas, que apliquen el VOCABULARIO temático, mencionen planes futuros, relacionen ideas entre sí y corrijan elementos ortográficos (p. 81).</p> <p>- Conocimientos previos: VOCABULARIO: › Palabras relacionadas con la forma de vida juvenil en otros países (alimentación, diversión,</p>
--	--

	<p>educación, deportes y pasatiempos).</p> <p>› Palabras relacionadas con costumbres juveniles en otros países (p. 81).</p> <p>- Conocimientos de la unidad: VOCABULARIO:</p> <p>› Palabras relacionadas con diferentes formas culturales en otros países, en temas como arte, tradiciones, literatura y música. Por ejemplo: folklore, traditions, holidays, legends, handcraft (p. 81).</p> <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Identifican y nombran palabras del VOCABULARIO temático de la unidad relacionadas con la cultura de otros países; por ejemplo: thanksgiving, country music, folk tales (p. 82).</p> <p>› Reconocen el tema central de los textos orales con ayuda del VOCABULARIO temático e información clave (p. 82).</p> <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Identifican ideas principales y las relacionan con el VOCABULARIO temático de la unidad y expresiones referidas a planes futuros. Por ejemplo: Brazil is celebrating its famous Rio carnival next February (p. 83).</p> <p>› Distinguen información específica relativa al tema de la unidad en los textos (como fechas, nombres de personas y lugares, números y datos) y la asocian al VOCABULARIO temático y a palabras clave. Por ejemplo: An important tradition in Spain is the Pamplona Bull Run (p. 83).</p> <p>› Relacionan términos de VOCABULARIO de la unidad (referido a tipos de música, nombres de fiestas importantes, leyendas e historias de otras culturas) con sus representaciones gráficas (p. 83).</p> <p>› Escriben oraciones usando las palabras del VOCABULARIO de la unidad (p. 83).</p> <p>- indicadores de evaluación sugeridos Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Expresan acuerdo o desacuerdo en forma espontánea durante una discusión y usando estructuras y VOCABULARIO temático; por ejemplo: I think this music is..., I don't think so o I can see your point (p. 84).</p> <p>- dan y solicitan información sobre expresiones culturales en otros países o comunidades, usando el VOCABULARIO de la unidad (p. 84).</p> <p>- usan oraciones cortas y breves que incluyen el VOCABULARIO de la unidad (p. 84).</p> <p>- indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Escriben oraciones acerca de las diversas expresiones culturales en otros países o comunidades, usando el VOCABULARIO de la unidad (p. 85).</p> <p>› Escriben textos de hasta cien palabras de extensión, en los que expresan planes futuros y predicciones usando el presente continuo y el VOCABULARIO temático de la unidad. Por ejemplo: I'm going away on holidays tomorrow o My grandfather is visiting us next week (p. 85).</p> <p>- Reciben la letra de la canción y completan algunos espacios en blanco con las palabras de VOCABULARIO (p. 87).</p> <p>- El docente escribe varias palabras del VOCABULARIO de la unidad en el pizarrón y pide a los estudiantes que anticipen el tema o de qué tratará el texto que leerán. Por ejemplo: folklore, national dance, country music, 4th July (p. 88).</p> <p>- Los alumnos leen el texto y destacan o subrayan el VOCABULARIO mencionado antes. Confirman sus predicciones y escriben nuevas oraciones con el VOCABULARIO recién aprendido (p. 88).</p> <p>- Criterios de evaluación: Organización (comienzo, desarrollo, final, personajes) (3). Hay secuencia clara de eventos y se distinguen principio, desarrollo y final. Los personajes y lugares son descritos en forma simple o con poca variedad de VOCABULARIO (p. 92).</p>
--	---

	<p>- Uso del lenguaje (Gramática, VOCABULARIO) (p. 93).</p> <p>(1). Los errores frecuentes interfieren con la comprensión. El VOCABULARIO es muy limitado (p. 93).</p> <p>(2). Algunos errores en la narración interfieren con la comprensión. El VOCABULARIO es simple y poco variado (p. 93).</p> <p>(3). Pocos errores que no interfieren mayormente con la comprensión de la narración. El VOCABULARIO muestra un intento por mayor variedad, aunque con algunos errores (p. 93).</p> <p>(4). Errores son muy escasos y obedecen a mayor ambición en el lenguaje. El VOCABULARIO es variado y contribuye a crear imágenes al leer (p. 93).</p> <p>- Comprender, en textos orales y escritos, 1.500 palabras (que incluyen el VOCABULARIO temático y el VOCABULARIO de uso frecuente) y utilizar parte de ese VOCABULARIO, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos (p. 101 x3).</p>
Léxico	<p>- Orientaciones didácticas: › actividades de poslectura/audición: se utilizan los textos como modelos de LÉXICO y de estructuras para el trabajo de producción posterior; también se reflexiona sobre lo aprendido en el texto (p. 28).</p> <p>- Ejemplo de Evaluación: Actividad: Los alumnos leen un texto sobre un lugar famoso en un país de habla inglesa; por ejemplo, the Great Barrier Reef, the Grand Canyon, Stonehenge o the Niagara Falls. Subrayan palabras clave (LÉXICO aprendido) (p. 48).</p>
Palabra	<p>- Reconocer vocabulario temático de la unidad y PALABRAS clave (p. 12).</p> <p>- La comprensión y el dominio de nuevos conceptos y PALABRAS (p. 13).</p> <p>- En comprensión auditiva, la construcción de significado progresa desde identificar PALABRAS o frases de uso frecuente y del tema general del texto, hasta establecer relaciones, jerarquizar información y comprender el mensaje principal del texto escuchado (p. 26).</p> <p>- Vocabulario: emplean cada vez más PALABRAS, frases hechas y expresiones idiomáticas (p. 27).</p> <p>- El número de PALABRAS que deben escribir (p. 27).</p> <p>- Por último, estas actividades permiten introducir las PALABRAS clave para comprender estos textos (p. 28).</p> <p>- En estos niveles, se sugiere exponer tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala, para que los estudiantes recuerden más fácilmente aquellas que les permitan expresarse en forma oral y escrita con mayor precisión (p. 29).</p> <p>- Al evaluar comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni gramática; el docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la PALABRA (p. 29).</p> <p>- Reconociendo vocabulario temático de la unidad y PALABRAS clave (p. 30, 31, 38, 39, 42, 44, 48, 54, 55, 59, 61, 65, 68, 69, 73, 74, 82, 83, 87, 88, 103, 105, 106.).</p> <p>- Discriminando sonidos propios del inglés que interfieren con la comprensión del texto, en PALABRAS como bed, bad, bud (p. 30, 31).</p> <p>- Pronunciando en forma inteligible sonidos propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en PALABRAS como had, head y hut (p. 30, 31).</p> <p>- Identificando expresiones de cantidad en PALABRAS y frases (p. 31, 54, 59, 65, 105).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciando en forma inteligible los sonidos propios del idioma (/æ/, /e/, / /) que interfieren con la comunicación, presentes en PALABRAS como had, head o hut (p. 32, 40, 46, 56, 63, 75, 77, 84, 89, 103, 105, 106, 108). - Reconociendo vocabulario temático de la unidad y PALABRAS clave: identificando PALABRAS y frases que expresan predicciones y posibilidades presentes y futuras (p. 32). - Discriminando sonidos propios del inglés (/æ/, /e/, / /) que interfieren con la comprensión del texto, en PALABRAS como bed, bad, bud (p. 38, 42, 54, 59, 65, 68, 73, 82, 87, 103, 105, 106). - Identifican en los textos la información explícita relacionada con el VOCABULARIO temático y PALABRAS clave. Por ejemplo: nombres de lugares, fechas y nombres de personas (p. 38). - Identifican ideas principales y relacionan el vocabulario temático y PALABRAS clave con referencias a gustos de la juventud y descripciones de sus lugares favoritos (p. 39). - Construyen oraciones descriptivas con PALABRAS de vocabulario de la unidad; por ejemplo: Santa Lucía hill is a beautiful place in Santiago (p. 40). - Reproducen y pronuncian en forma inteligible sonidos del inglés como /æ/, /e/ y / /, que se encuentran en PALABRAS como had, head y hut (p. 40, 56, 70, 84). - Escriben textos de hasta 100 PALABRAS con oraciones simples y usan el vocabulario temático de la unidad (p. 41). - Incluir textos de, al menos, 80 PALABRAS para su lectura oral en Comprensión Lectora (p. 42). - Mantener tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala, con PALABRAS como adjetivos y conectores; esto permite que los estudiantes las recuerden y las empleen en sus textos escritos y en las actividades orales, y que mejoren la calidad en ambos aspectos (p. 42). - Se presenta a los estudiantes la imagen de un personaje juvenil famoso (puede ser del ámbito de la música). que conozcan. Se les pide que digan PALABRAS que lo podrían describir (rich, famous, handsome, etc.). y el docente las escribe en el pizarrón (p. 43). - El docente debe dirigir la actividad, asegurándose de que se nombren PALABRAS clave (p. 43). - Durante la actividad de escuchar, el docente da a los estudiantes una lista de PALABRAS del vocabulario de la unidad (p. 43). - Subrayan las PALABRAS que describan al personaje famoso y que coincidan con las PALABRAS de la lista (p. 43). - Luego de escuchar un texto oral por segunda vez, los estudiantes anotan PALABRAS del vocabulario usadas para describir a un personaje. Completan una tabla con la información (p. 43). - Los alumnos reciben una lista de PALABRAS que se pronuncian en un texto oral. A medida que las escuchan, deberán clasificarlas de acuerdo a su sonido en las siguientes categorías: /æ/, /e/, / /. Por ejemplo: had, head y hut (p. 43). - Observaciones al docente: Para escuchar una correcta pronunciación de las PALABRAS, los estudiantes pueden visitar el sitio www.merriam-webster.com, del diccionario Merriam Webster. Al buscar una palabra, inmediatamente ofrece la opción de escucharla (p. 44). - Los alumnos leen párrafos breves en voz alta, siguiendo el ejemplo del profesor, y ponen énfasis en la pronunciación adecuada de PALABRAS del vocabulario de la unidad (p. 44). - Los estudiantes repiten o inventan un chant o rap en el cual deberán usar PALABRAS con los sonidos /æ/, /e/, / /. Luego lo presentan a la clase (p. 46). - Identifican ideas principales y relacionan el vocabulario temático y PALABRAS clave con referencias
--	--

	<p>a gustos de la juventud y descripciones de sus lugares favoritos (p. 48).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos leen un texto sobre un lugar famoso en un país de habla inglesa; por ejemplo, the Great Barrier Reef, the Grand Canyon, Stonehenge o the Niagara Falls. Subrayan PALABRAS clave (léxico aprendido). Identifican la idea principal y los detalles y los copian en un organizador gráfico (p. 48). - PALABRAS y frases para preguntar por cantidades, como How much...? o How long...? (p. 53). - Vocabulario: > PALABRAS relacionadas con la salud. Por ejemplo: headache, stomachache, flu, cold > PALABRAS relacionadas con deportes. Por ejemplo: play tennis/football/basketball, practise sports, court, pitch o track > PALABRAS relacionadas con alimentos y comidas. Por ejemplo: fruit, salad, dessert, juice, meat, breakfast, lunch, dinner (p. 53). - Identifican las ideas principales en los diálogos o monólogos y las asocian al Vocabulario temático y a las PALABRAS clave. Por ejemplo: nombres de actividades saludables o referencia a buenos hábitos alimenticios (p. 54). - Escuchan y reproducen PALABRAS de vocabulario y frases relacionadas con el tema deporte y vida saludable en los diálogos o discursos, como have a stomachache/headache, take some medicine, prescription, go to the doctor, hospital, practise sports, play football, do gymnastics (p. 54). - Discriminan sonidos propios del inglés (/æ/, /e/, / /) que interfieren con la comprensión, en PALABRAS como bed, bad o bud (p. 54). - Expresan en sus PALABRAS el tema del texto leído (p. 55). - Resumen el texto escrito, seleccionando información relevante y PALABRAS del vocabulario temático relacionadas con deportes y vida saludable en los textos, como practise sports, eat healthy food, outdoor activities, stomachache, headache, medicine, prescription, doctor, hospital (p. 55). - Escriben textos de hasta 100 PALABRAS que contienen oraciones simples acerca de los deportes y la vida saludable, y usan el vocabulario de la unidad y las expresiones para indicar cantidad, dar consejos y señalar obligaciones (p. 57). - Incluir textos de, al menos, 80 PALABRAS para su lectura oral en Comprensión Lectora (p. 58). - Mantener tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala, con PALABRAS como adjetivos y conectores; esto permite que los estudiantes las recuerden y las empleen en sus textos escritos y en las actividades orales, y que mejoren la calidad en ambos aspectos (p. 58). - El docente escribe en el pizarrón una lista de quince PALABRAS de vocabulario, relacionadas con el tema de la salud y los deportes, para jugar un bingo (p. 59). - A medida que el docente las nombra al azar, ellos las van marcando. Gana el alumno cuya totalidad de PALABRAS se nombre primero (p. 59). - El docente escribe en el pizarrón algunas PALABRAS relacionadas con un deporte en particular (ball, goal, kick). Los estudiantes predicen lo que van a escuchar, de acuerdo a esas PALABRAS. Luego oyen la descripción del deporte y completan una tabla con la información escuchada (Educación Física). (p. 60). - Los estudiantes escuchan PALABRAS aisladas y las repiten. Luego las clasifican en una tabla según su pronunciación (de acuerdo a los sonidos /æ/, /e/, / /). Por ejemplo: had, head o hut (p. 60). - Ejercicio para utilizar conocimientos previos: el docente escribe la PALABRA health en el pizarrón. Los estudiantes hacen una lluvia de ideas, nombrando todas las PALABRAS relacionadas con la PALABRA principal, y el docente las escribe en el pizarrón (p. 63). - En grupos de tres, los alumnos deben mantener una conversación de hasta doce intercambios en la que representen una situación vinculada con la salud o los deportes (puede ser un accidente, una caída, alguna actividad deportiva de más riesgo u otras). Tienen que usar cinco PALABRAS relacionadas con el
--	--

	<p>vocabulario de la salud, las expresiones aprendidas previamente para dar consejos (como You should rest a lot o You mustn't move). y conectores para relacionar ideas. Luego la representan frente a la clase (Educación Física; Biología). (p. 63).</p> <p>- Los alumnos repiten después del profesor la pronunciación de PALABRAS con los sonidos como en had, head o hut. El docente les muestra algunas PALABRAS escritas y los estudiantes deben decir su nombre con la pronunciación adecuada. Por ejemplo: cat, cut, met o mat (p. 63).</p> <p>- Los estudiantes escriben oraciones con algunas PALABRAS del vocabulario de la unidad; deben ser creativas e ilustrar el significado de la palabra. Por ejemplo: › Doctor: I go to the doctor when I feel very bad › Football: I play football everyday after school (p. 64).</p> <p>- Escuchan y reproducen PALABRAS de vocabulario y frases relacionadas con el tema deporte y vida saludable en los diálogos o discursos como have a stomachache/headache, take some medicine, prescription, go to the doctor, hospital, practice sports, play football, do gymnastics (p. 65).</p> <p>- Identifican las ideas principales en los diálogos o monólogos y las asocian al vocabulario temático y a las PALABRAS clave. Por ejemplo: nombres de actividades saludables o referencia a buenos hábitos alimenticios (p. 65).</p> <p>- PALABRAS y frases para preguntar por cantidades, como How many...? How much...? o How long...? (p. 67).</p> <p>- PALABRAS relacionadas con el deporte y la salud. Por ejemplo: headache, stomachache, flu, cold, practice sports, eat healthy food. › PALABRAS relacionadas con alimentos y comidas. Por ejemplo: fruit, salad, dessert, juice, meat, breakfast, lunch, dinner (p. 67).</p> <p>- PALABRAS relacionadas con la forma de vida juvenile en otros países (costumbres, alimentación, diversión, educación, actividades solidarias). Por ejemplo: schools (classes, uniform, school buses...), summer camps, concerts, sports, outdoor activities, parties, way they dress (p. 67).</p> <p>- Identificando PALABRAS y frases que expresan predicciones y posibilidades presentes y futuras (p. 68, 73, 106).</p> <p>- Reconocen y expresan en sus PALABRAS el tema central de los textos (p. 68).</p> <p>- Nombran PALABRAS del vocabulario asociadas a la vida y las costumbres juveniles en otros países (actividades culturales, comidas, diversión y pasatiempos). Por ejemplo: summer camps, part-time job, going to clubs (p. 68).</p> <p>- Expresan el tema del texto leído con sus propias PALABRAS (p. 69).</p> <p>- Utilizan oraciones simples y las conectan por medio de PALABRAS como that, when o which (p. 70).</p> <p>- Escriben párrafos breves (de cien PALABRAS) acerca de las costumbres, formas de divertirse, actividades culturales, comidas y pasatiempos juveniles en otros países, usando el vocabulario temático de la unidad. Por ejemplo: In most of the countries, young people like going to clubs on Saturday nights (p. 71).</p> <p>- Incluir textos de, al menos, 80 PALABRAS para su lectura oral en Comprensión Lectora (p. 72).</p> <p>- Los estudiantes reciben una ficha con PALABRAS de vocabulario de la unidad y con expresiones relacionadas con probabilidades futuras. A partir de las PALABRAS, predicen el posible tema o el desarrollo del mensaje. Luego escuchan un texto (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes escuchan una rima, trabalenguas o chant relacionado con sonidos de la unidad. Repiten guiados por el docente, quien marcará la voz en los sonidos correspondientes. Después les entrega la version escrita del chant. Los alumnos la repiten una vez más, ahora leyéndola. Cambian las PALABRAS que tienen los sonidos /æ/, /e/, / / por otras con los mismos sonidos y repiten el chant con las nuevas</p>
--	--

	<p>PALABRAS. (p. 73).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes leen un texto sobre una escuela en otro país, al que le faltan algunas PALABRAS. Luego eligen, de un grupo de PALABRAS asociadas al vocabulario de la unidad, la PALABRA que corresponde a cada espacio (p. 74). - Se agrupan en parejas y cada estudiante recibe ocho tarjetas con PALABRAS de vocabulario relacionadas con la unidad, distintas a las de su compañero. Cada alumno deberá describir a su compañero los conceptos para que él los adivine. Terminan cuando han adivinado todas las PALABRAS. Por ejemplo: This is a free time activity. You use..., You need..., This is something you eat in France for breakfast..., This is where you go with friends to dance at night... (p. 75). - En parejas, los alumnos reciben tarjetas con PALABRAS que pueden relacionarse entre sí, como party - next week; elaboran oraciones que las incluyan y las dicen en forma oral al resto de la clase. Por ejemplo: We may have a party at the school next week. (p. 75). - El docente modela la pronunciación de PALABRAS como head, had y hut. Luego muestra tarjetas a los estudiantes con PALABRAS como bad, cut y cat. Los estudiantes pronuncian las PALABRAS correctamente. El profesor pide que nombren más PALABRAS con la misma pronunciación, que ellos conozcan, y escribe las PALABRAS en el pizarrón bajo la categoría correspondiente (p. 75). - Los alumnos leen un texto narrativo breve e inventan un nuevo final para la historia (en aproximadamente cien PALABRAS); utilizan vocabulario y estructuras relacionadas con la unidad, como expresiones de predicciones, probabilidades y conectores (p. 76). - Luego de completar la tabla de la actividad anterior, usan la información para escribir un texto descriptivo de aproximadamente cien PALABRAS sobre las costumbres y la cultura juvenil de los jóvenes. Realizan una presentación oral sobre lo investigado, apoyados por material visual. Al escribir, deberán usar conectores y vocabulario temático (p. 76). - El estudiante pronuncia en forma clara y correcta. Solo presenta errores en PALABRAS que conoce poco o son más sofisticadas (p. 78). - PALABRAS relacionadas con la forma de vida juvenil en otros países (alimentación, diversión, educación, deportes y pasatiempos). > PALABRAS relacionadas con costumbres juveniles en otros países (p. 81). - PALABRAS relacionadas con diferentes formas culturales en otros países, en temas como arte, tradiciones, literatura y música. Por ejemplo: folklore, traditions, holidays, legends, handcraft (p. 81). - Identifican y nombran PALABRAS del vocabulario temático de la unidad relacionadas con la cultura de otros países; por ejemplo: thanksgiving, country music, folk tales (p. 82). - Discriminan sonidos que interfieren con la comprensión del texto (como /æ/, /e/, / /). en PALABRAS como bed, bud o bad. (p. 82). - Expresan el tema del texto escrito con sus propias PALABRAS (p. 83). - Distinguen información específica relativa al tema de la unidad en los textos (como fechas, nombres de personas y lugares, números y datos). y la asocian al vocabulario temático y a PALABRAS clave. Por ejemplo: An important tradition in Spain is the Pamplona Bull Run (p. 83). - Escriben oraciones usando las PALABRAS del vocabulario de la unidad (p. 83). - Escriben textos de hasta cien PALABRAS de extensión, en los que expresan planes futuros y predicciones usando el presente continuo y el vocabulario temático de la unidad. Por ejemplo: I'm going away on holidays tomorrow o My grandfather is visiting us next week (p. 85). - Incluir textos de, al menos, ochenta PALABRAS para su lectura oral en Comprensión Lectora (p. 86). - Antes de escuchar un texto oral, los estudiantes trabajan el significado de algunas PALABRAS clave
--	--

	<p>que aparecerán en él. Luego escuchan una canción en inglés; ojalá sea característica del folclor de un país (por ejemplo, música country de Estados Unidos). Reciben la letra de la canción y completan algunos espacios en blanco con las PALABRAS de vocabulario. Pueden pensar en sinónimos/antónimos de las PALABRAS, cambiarlas y cantar después la nueva versión de la canción (p. 87).</p> <p>-Escuchan PALABRAS como bad, bed y bud y las clasifican en tres categorías de sonidos: /æ/, /e/, /i/. Las revisan en conjunto. Finalmente pueden leer cada columna y enfatizar el sonido de cada una. Se les puede pedir que agreguen PALABRAS a cada categoría. (p. 87).</p> <p>- El docente escribe varias PALABRAS del vocabulario de la unidad en el pizarrón y pide a los estudiantes que anticipen el tema o de qué tratará el texto que leerán. Por ejemplo: folklore, national dance, country music, 4th July (p. 88).</p> <p>- Luego, los alumnos leen otra narración sobre el mismo tema y hacen el mismo ejercicio anterior, ahora individualmente. Finalmente, deben crear una leyenda o historia de cien PALABRAS que considere los mismos elementos (personajes, lugar, tiempo, hechos principales, problema, solución). Esta creación obtendrá la evaluación principal. (p. 91).</p> <p>- Comprender, en textos orales y escritos, 1.500 PALABRAS (que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente) y utilizar parte de ese vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos (p. 101).</p> <p>- Lista de PALABRAS de uso frecuente para I medio (250 PALABRAS). Estas PALABRAS están ordenadas por orden de frecuencia. El listado fue elaborado tomando como referencia el General Service List (p. 110).</p>
--	---

Textbook's Target Words 1 st Year	Instances
Grammar	<p>-The new student is very good at GRAMMAR (p. 51).</p> <p>-c. A lot of English GRAMMAR books (sell) every year (p. 70).</p>
Vocabulary	<p>-Let's check: Make sure you use the unit's language and VOCABULARY in your dialog (p. 15).</p> <p>-VOCABULARY: Use your dictionary to check that the words you have used are appropriate in context (p. 15, 22, 45, 72, 88, 94).</p> <p>-To use it, you enter the data you need to memorize, be it VOCABULARY words, history dates, or science facts (p. 40).</p> <p>-In pairs, choose one of these teen inventions and describe them orally using corresponding VOCABULARY in the box (p. 45).</p> <p>- Title: Unit VOCABULARY (p. 108).</p>
Word	<p>-Writing</p> <ul style="list-style-type: none"> • use linking WORDS (p. 7). <p>-You will learn how to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • infer meaning of WORDS in context (p. 7). <p>-Key WORD Spot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fleece • fed up

	<ul style="list-style-type: none"> • look forward to (p. 11). -Then, read it again and circle the right WORD to complete the paragraph (p. 11). -With your partner, make a list of other WORDS related to teenagers (p. 11). -Match these meanings with the WORDS from the text in the Key WORD Spot (p. 11 x 2). -Before listening to the recording again, practice saying the WORDS and expressions in bold aloud (p. 12). -Key WORD Spot: <ul style="list-style-type: none"> • Gig (verb): (informal). to perform live music at a pub or bar (p. 14). -Can you add any words to make them more interesting? (p. 15). -Are there any WORDS you are not sure about? (p. 15). -Vocabulary Use your dictionary to check that the WORDS you have used are appropriate in context (p. 15, 22, 45, 72, 55, 94). -In pairs, look up these WORDS in the dictionary and take notes of their meaning. Then, look at the pictures in Ex. 2 and take turns to describe each picture using the appropriate WORD (p. 17 x 2). -Read the WORDS in the Key WORD Spot and look up their meaning in a dictionary. Are they nouns, adjectives, verbs or adverbs? Classify the WORDS and look up for synonyms. Then, find the parts of the poems in which the WORDS are mentioned and rewrite these sentences replacing the WORDS by their synonyms (p. 18 x 5). -Key WORD Spot: <ul style="list-style-type: none"> • folks • fume • mean (adj.). • swear • unfair • utterly (p. 18). -Pay attention to the WORDS in bold (p. 20). -Answer these questions. <ol style="list-style-type: none"> a. Which WORD introduces an additional idea? b. Which WORD introduces an alternative idea? c. What does the WORD but introduce: a condition, a result or a contrast? (p. 20 x 3). -Find and copy all the sentences that include the WORDS in bold in point 1 (p. 20). -Complete the verses of this poem with WORDS from the boxes (p. 21). -Sentences: Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 22). - Listening: • discriminate sounds and WORDS (p. 29). -Language: • use linking WORDS (p. 29). -Before starting this unit, you need to know: <ul style="list-style-type: none"> • Linking WORDS and, but, so (p. 32). -Which of these WORDS are related to the inventions in Exercise 3? (p. 34). -Underline key WORDS in the questions before answering. This will help you focus your attention on
--	--

the answers (p. 34).

-Linking WORDS (p. 35).

1. Read these sentences from the text and other examples. Pay special attention to the WORDS in bold (p. 35).

-Identify what the WORDS in bold express (p. 35).

-Linking WORDS such as _____, _____ and _____ indicate between ideas (p. 35).

-Which linking WORDS go at the beginning of a sentence? (p. 35).

-Which linking WORD goes at the beginning of the second sentence (and followed by a comma)? (p. 35).

-Which linking WORD can go at the beginning or in the middle of a sentence? (p. 35).

-Write sentences using linking WORDS from the Language Spot (p. 35).

-Read the following sections from the text on Page 36 and pay attention to the WORDS in bold (p. 36).

-Match the paragraphs (I – III). and the definitions of the WORDS in bold (i - iii). (p. 36).

-Check your answers looking up unfamiliar WORDS in your dictionary (p. 36).

-• Link your sentences using the WORDS in the Language Spot (p. 38).

-Key WORD Spot:

- clap
- launch
- skill
- tool (p. 38).

-Study the WORDS in the Key Word Spot and look up their meaning in a dictionary. (p. 38 x 2).

-To use it, you enter the data you need to memorize, be it vocabulary WORDS, history dates, or science facts (p. 40).

-ii. He had to learn a list of WORDS (p. 41).

-Pay special attention to the WORD in bold (p. 42).

-What does the WORD because introduce? (p. 42).

-Sentences: Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 45).

-Write a short paragraph (about 100 WORDS). describing the device (p. 45).

-In your group, create a puzzle with the WORDS in the boxes (p. 48).

-Number the spaces for each WORD in the puzzle and write a numbered list of definitions (across and down). (p. 48).

-Use the ideas in A and B and the linking WORDS in the box to form full sentences (p. 51).

-Write a description (120 – 150 WORDS). of a gadget or a device you find useful for everyday life. Don't forget to combine your ideas with linking WORDS, such as: although, however, though, while (p. 51 x 2).

-Compare your chart with other groups and share new WORDS. Then look up the meanings of the

	<p>WORDS you do not know in an English-English dictionary and write a glossary in your notebook (p. 53 x 2).</p> <p>-the WORDS of a song (p. 55).</p> <p>-a short piece of music with WORDS (p. 55).</p> <p>-Key WORD Spot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • audience • coach • contestant • fit • pretend (p. 57). <p>-Read the words in the Key WORD Spot and match them with their meaning (a – e). (p. 57).</p> <p>-Exercise 7: underline the key WORDS in each question. Listen and identify other key WORDS in the recording (p. 58 x 2).</p> <p>-To fit the WORDS to the music (p. 59).</p> <p>-Read these sentences from the text. Pay special attention to the WORDS in bold (p. 60).</p> <p>-What do the WORDS in bold express? (p. 60).</p> <p>-Copy and complete this general rule in your notebook. We use WORDS such as: to express (p. 60).</p> <p>-Circle the WORDS they have in common (p. 60).</p> <p>-Circle the WORDS they have in common. Which topic are these WORDS related to? (p. 61 x 2).</p> <p>-Take a look at the text and find the WORDS in the Key WORD Spot (p. 66 x 2).</p> <p>-Key WORD Spot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dazzled • Lead • Marble • Pane • Screen (p. 66). <p>-You can only use WORDS (p. 71).</p> <p>-Sentences: Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 72).</p> <p>-Copy this WORD map in your notebook. Complete it with WORDS from this unit and add other WORDS you know (p. 74 x3).</p> <p>-Complete each sentence with one WORD (p. 77).</p> <p>-Make sure you use the WORDS from the boxes to complete it (p. 84).</p> <p>-Bullying is to somebody, either by WORD or ... (p. 84).</p> <p>-Read the WORDS in the Key WORD Spot (p. 84).</p> <p>-Key WORD Spot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • approach • beat • confident
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • issue • mess (v). <p>-Then, complete this summary of the conversation with the WORDS from the boxes (p. 85).</p> <p>-Pay special attention to the WORDS in bold (p. 85).</p> <p>-What do the WORDS in bold express? (p. 85).</p> <p>-Sentences: Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 88).</p> <p>-Spelling: Are there any WORDS you are not sure about? (p. 88).</p> <p>-Key WORD Spot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lose my grip • guilty • let down • mean • give up • empty handed <p>-Read the expressions in the Key WORD Spot (p. 89).</p> <p>-Circle the key WORDS in each question. Find the parts of the text that you think answer the questions and underline key WORDS there (p. 90).</p> <p>-Sentences: Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 94).</p> <p>-Spelling: Are there any WORDS you are not sure about? (p. 94).</p> <p>-Complete each paragraph with WORDS from the boxes (p. 98).</p> <p>-Language: Linking WORDS although, however, while, though (p. 105).</p> <p>-Language: WORDS to express quantity (p. 105).</p> <p>-Linking WORDS (p. 107).</p> <p>- flash cards: a card with a WORD or picture on it, normally used in teaching (p. 108).</p>
--	---

11.2. Analysis of emerging themes in the 1st year curriculum of English

1 st Year Curriculum Concepts	Instances
Language Policy and Planning.	-La ley dispone que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas estudio, previa aprobación de los mismos por parte del Mineduc. El presente programa constituye una propuesta para aquellos establecimientos que no cuentan con programas propios (p. 6).

<p>Language Ideology</p>	<p>-A modo de ejemplo, los aprendizajes de inglés involucran actitudes como perseverancia, el respeto hacia otras personas y por ideas distintas a las propias, así como la confianza en sí mismo (p. 9).</p> <p>-El aprendizaje en este sector promueve asimismo el desarrollo personal de los alumnos. Las habilidades comunicativas que se busca lograr permiten que los estudiantes crezcan en el campo intelectual, en su formación y en su evolución personal, pues abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar (p. 25).</p> <p>-De acuerdo a las investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, aprender el vocabulario es central para comprender mensajes y expresarse (p. 25).</p>
<p>Role of the Teacher</p>	<p>-Los docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje (p. 13).</p> <p>-Esa diversidad conlleva desafíos que los profesores tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar: Promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura evitando las distintas formas de discriminación. Procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes. Intentar que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos (p. 15).</p> <p>-Los docentes pueden complementar los programas con los Mapas de Progreso, que entregan elementos útiles para reconocer el tipo de desempeño asociado a los aprendizajes (p. 17).</p> <p>-En este proceso, el docente debe distribuir los Aprendizajes Esperados a lo largo del año escolar, considerando su organización por unidades; estimar el tiempo que se requerirá para cada unidad y priorizar las acciones que conducirán a logros académicos significativos.</p> <p>Para esto, el docente tiene que:</p> <p>Alcanzar una visión sintética del conjunto de aprendizajes a lograr durante el año, dimensionando el tipo de cambio que se debe observar en los estudiantes. Esto debe desarrollarse a partir de los Aprendizajes Esperados especificados en los programas. Los Mapas de Progreso pueden resultar un apoyo importante.</p> <p>Identificar, en términos generales, el tipo de evaluación que se requerirá para verificar el logro de los aprendizajes. Esto permitirá desarrollar una idea de las demandas y los requerimientos a considerar para cada unidad.</p> <p>Sobre la base de esta visión, asignar los tiempos a destinar a cada unidad. Para que esta distribución resulte lo más realista posible, se recomienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listar días del año y horas de clase por semana para estimar el tiempo disponible. - Elaborar una calendarización tentativa de los Aprendizajes Esperados para el año completo, considerando los feriados, los días de prueba y de repaso, y la realización de evaluaciones formativas y retroalimentación. - Hacer una planificación gruesa de las actividades a partir de la calendarización. - Ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas (p. 17). <p>-Adicionalmente, se recomienda que cada clase sea diseñada distinguiendo su inicio, desarrollo y cierre y especificando claramente qué elementos se considerarán en cada una de estas partes. Se requiere considerar aspectos como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › inicio: en esta fase, se debe procurar que los estudiantes conozcan el propósito de la clase; es decir, qué se espera que aprendan. A la vez, se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben y con las clases anteriores. › desarrollo: en esta etapa, el docente lleva a cabo la actividad contemplada para la clase. › cierre: este momento puede ser breve (5 a 10 minutos), pero es central. En él se debe procurar que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje (p. 18).

	<p>-Los programas de estudio del Ministerio de Educación constituyen una herramienta de apoyo al proceso de planificación. Para estos efectos, han sido elaborados como un material flexible que los profesores pueden adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país (p. 16).</p> <p>-Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua. Los docentes deben enseñar esos aspectos y, al aprenderlos, los alumnos tienen que comprender y producir textos orales y escritos en inglés. Esto implica que los docentes deben evitar enseñar la gramática y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociados (p. 25).</p> <p>-El docente reforzará continuamente los aprendizajes logrados y promoverá el avance hacia nuevos aprendizajes (p. 28).</p> <p>-También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora:</p> <p>-comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia (p. 28).</p> <p>-expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor (p. 28).</p> <p>-Si el profesor lo estima necesario, pueden usar el diccionario para comprender el texto (p. 29).</p> <p>-Al evaluar comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni gramática; el docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> › al evaluar la expresión oral, el profesor no debe corregir la pronunciación del estudiante hasta que termine la presentación o el diálogo, ya que esto lo distrae del objetivo de comunicar un mensaje. › al evaluar una expresión oral con material de apoyo como power point o afiches, es importante que el docente explique que se trata de materiales de apoyo y que en ningún caso se usen exclusivamente para leer (p. 29). <p>-Se les pide que digan palabras que lo podrían describir (rich, famous, handsome, etc.) y el docente las escribe en el pizarrón. Se les pide que también las escriban en sus cuadernos. Se les pregunta sobre qué creen que tratará lo que van a oír. El docente debe dirigir la actividad, asegurándose de que se nombren palabras clave (p. 43).</p> <p>-Durante la actividad de escuchar, el docente da a los estudiantes una lista de palabras del vocabulario de la unidad (p. 43).</p> <p>-Observaciones al docente: Para escuchar una correcta pronunciación de las palabras, los estudiantes pueden visitar el sitio www.merriam-webster.com, del diccionario Merriam Webster. Al buscar una palabra, inmediatamente ofrece la opción de escucharla (p. 44).</p> <p>-El docente muestra distintas imágenes a los estudiantes y luego les pregunta su opinión acerca de ellas. Por ejemplo: What do you think about San Pedro de Atacama? I think it is very... because... (p. 46).</p> <p>-El docente da la siguiente tarea a todo el curso: deberán escribir un breve mensaje de correo a un personaje que haya sido o sea referente (de cualquier época, como Nelson Mandela o la Madre Teresa de Calcuta), en el que le recomienden que visite un lugar en la región donde viven los estudiantes y le dan razones de su recomendación. Los alumnos lo escriben y luego lo leen al curso voluntariamente (Historia, Geografía y Ciencias Sociales). (p. 47).</p> <p>-El docente deberá entregar a cada estudiante una rúbrica con la evaluación y la retroalimentación de su trabajo. Es importante que indique al alumno cuáles fueron sus errores y que refuerce sus fortalezas y logros, en el espacio dedicado a las observaciones. (p. 50).</p> <p>-Los docentes pueden crear y leer los textos orales para la comprensión auditiva (p. 58).</p>
--	---

	<p>-El docente escribe en el pizarrón una lista de quince palabras de vocabulario, relacionadas con el tema de la salud y los deportes, para jugar un bingo (p. 59).</p> <p>-A medida que el docente las nombra al azar, ellos las van marcando. Gana el alumno cuya totalidad de palabras se nombre primero (p. 59).</p> <p>-El docente pide que la lean y destaquen la información específica (números, fechas, nombres de personas o lugares). (p. 59).</p> <p>-El docente escribe en el pizarrón algunas palabras relacionadas con un deporte en particular (ball, goal, kick). (p. 60).</p> <p>-Es importante que el docente lo haya leído antes en voz alta para modelar la pronunciación (p. 62).</p> <p>-Ejercicio para utilizar conocimientos previos: el docente escribe la palabra health en el pizarrón (p. 63).</p> <p>-Los estudiantes hacen una lluvia de ideas, nombrando todas las palabras relacionadas con la palabra principal, y el docente las escribe en el pizarrón (p. 63).</p> <p>-El docente muestra imágenes y los estudiantes dicen frases que incluyen expresiones de cantidad (p. 63).</p> <p>-El docente les muestra algunas palabras escritas y los estudiantes deben decir su nombre con la pronunciación adecuada. Por ejemplo: cat, cut, met o mat (p. 63).</p> <p>-El docente puede asignar un punto a cada respuesta correcta. No se debe tomar en cuenta los errores ortográficos para evaluar, pero el docente los tiene que corregir e informar al estudiante (p. 65).</p> <p>-En el caso de textos narrativos, motivar o apoyar con material audiovisual, como películas sobre la vida de los jóvenes en diferentes países Sin embargo, se sugiere al docente usar siempre extractos o escenas de películas de no más de 15 minutos de duración, pues el objetivo es que ayuden a la clase (p. 72).</p> <p>-Repiten guiados por el docente, quien marcará la voz en los sonidos correspondientes. Después les entrega la versión escrita del chant (p. 73).</p> <p>-El docente puede guiar sus predicciones con preguntas como Who do you think is writing? What is he talking about? Where is the man/woman? What do you think may happen to him/her? Luego, al leer la historia completa, confirman sus predicciones (p. 74).</p> <p>-El docente modela la pronunciación de palabras como head, had y hut (p. 75).</p> <p>-Los alumnos agregan los elementos de puntuación faltantes y lo corrigen junto con el docente (p. 76).</p> <p>-Los docentes pueden crear y leer los textos orales para la comprensión auditiva (p. 86).</p> <p>-El docente escribe varias palabras de vocabulario de la unidad en el pizarrón y pide a los estudiantes que anticipen el tema o de qué tratará el texto que leerán. Por ejemplo: folklore, national dance, country music, 4th July.(p. 88).</p> <p>-El docente muestra su propia presentación para que les sirva de modelo (p. 89).</p> <p>-El docente copia en la pizarra opiniones sobre diferentes aspectos culturales de otros países; los estudiantes expresan su acuerdo o desacuerdo en forma escrita y fundamentan sus opiniones. Por ejemplo: Pamplona Bull Run is a very dangerous celebration and it shouldn't be held. I disagree because... (p. 90).</p> <p>-Juntos identifican los principales elementos de la narración (hechos principales, personajes, lugar, época, problema, solución) y el docente los escribe en un organizador gráfico en el pizarrón (p. 91).</p>
--	---

	<p>-Cada expresión escrita debe tener su rúbrica de corrección y el docente debe entregarla al estudiante con la retroalimentación de su trabajo al momento de calificarlo (p. 93).</p> <p>-Basado en la retroalimentación del docente, podrá corregir sus errores y entregar una copia final. Esta última es la que se evalúa con la rúbrica (p. 93).</p> <p>-Existe un conjunto de instrumentos curriculares que los docentes pueden utilizar de manera conjunta y complementaria con el programa de estudio. Estos se pueden usar de manera flexible para apoyar el diseño e implementación de estrategias didácticas y para evaluar los aprendizajes. (p. 100).</p> <p>-Los docentes también pueden enriquecer la implementación del currículum, haciendo uso de los recursos entregados por el Mineduc a través de: (p. 100).</p> <p>-Los alumnos leen párrafos breves en voz alta, siguiendo el ejemplo del profesor, y ponen énfasis en la pronunciación adecuada de palabras de vocabulario de la unidad (p. 45).</p> <p>-El profesor pide a los alumnos que formen parejas, se entrevistan mutuamente y se formulan ocho preguntas con las siguientes estructuras: How much...?, How many...? y How long...? Anotan las respuestas. Después, algunos estudiantes cuentan al resto de la clase lo que aprendieron acerca de la vida de su compañero y usan estructuras como She has a lot of..., He has many..., He doesn't have much...</p> <p>-El profesor pide que nombren más palabras con la misma pronunciación, que ellos conozcan, y escribe las palabras en el pizarrón bajo la categoría correspondiente.</p> <p>-El profesor les entrega un texto al que le faltan las mayúsculas, los puntos y los signos de exclamación e interrogación. Los alumnos agregan los elementos de puntuación faltantes y lo corrigen junto con el docente.</p> <p>-Los docentes pueden crear y leer los textos orales para la comprensión auditiva. Se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados) en sitios de podcasts. También se sugiere usar canciones y diálogos simples de películas.</p> <p>-En el caso de textos narrativos, se puede motivar o apoyar con material audiovisual (como películas) relacionado con otras culturas; sin embargo, se recomienda al profesor que use extractos o escenas de películas de no más de quince minutos de duración, pues pretenden ayudar a la clase.</p> <p>-Es importante que el profesor conozca diferentes formas culturales de otros países.</p> <p>- La evaluación del organizador gráfico puede ser formativa. Cada expresión escrita debe tener su rúbrica de corrección y el docente debe entregarla al estudiante con la retroalimentación de su trabajo al momento de calificarlo. Se recomienda que el alumno elabore primero un borrador de la tarea y que el profesor lo corrija para indicarle sus errores. Otra alternativa es que el alumno use el mismo organizador gráfico para planificar sus ideas antes de escribir su narración. Basado en la retroalimentación del docente, podrá corregir sus errores y entregar una copia final. Esta última es la que se evalúa con la rúbrica.</p> <p>-Los docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje.</p> <p>-En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento.</p> <p>-Se debe tener en cuenta que atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica "expectativas más bajas" para algunos estudiantes. Por el contrario, la necesidad de educar en forma diferenciada aparece al constatar que hay que reconocer los requerimientos didácticos personales de los alumnos, para que todos alcancen altas expectativas. Se aspira a que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes dispuestos para su nivel o grado.</p>
--	---

	<p>En atención a lo anterior, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo en una unidad, el docente considere que precisarán más tiempo o métodos diferentes para que algunos estudiantes logren estos aprendizajes. Para esto, debe desarrollar una planificación inteligente que genere las condiciones que le permitan:</p> <ul style="list-style-type: none">- Conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.- Evaluar y diagnosticar en forma permanente para reconocer las necesidades de aprendizaje.- Definir la excelencia, considerando el progreso individual como punto de partida.- Incluir combinaciones didácticas (agrupamientos, trabajo grupal, rincones). y materiales diversos (visuales, objetos manipulables).- Evaluar de distintas maneras a los alumnos y dar tareas con múltiples opciones- Promover la confianza de los alumnos en sí mismos.- Promover un trabajo sistemático por parte de los estudiantes y ejercitación abundante. <p>-Los docentes pueden complementar los programas con los Mapas de Progreso, que entregan elementos útiles para reconocer el tipo de desempeño asociado a los aprendizajes.</p>
--	---

<p>Role of The Student</p>	<p>-Los aprendizajes que promueven el Marco Curricular y los programas de estudio apuntan a un desarrollo integral de los estudiantes (p. 8).</p> <p>-Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como al desenvolverse en su entorno (p. 8).</p> <p>-los conceptos de las disciplinas o sectores de aprendizaje enriquecen la comprensión de los estudiantes sobre los fenómenos que les toca enfrentar (p. 9).</p> <p>-El conocimiento del vocabulario en inglés permitirá una comprensión más completa y profunda de los mensajes en este idioma que los estudiantes lean o escuchen (p. 9).</p> <p>-Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes (p. 10).</p> <p>-Además, son un referente útil para atender a la diversidad de estudiantes dentro del aula: ›permiten más que simplemente constatar que existen distintos niveles de aprendizaje dentro de un mismo curso. Si se usan para analizar los desempeños de los estudiantes, ayudan a caracterizar e identificar con mayor precisión en qué consisten esas diferencias (p. 11).</p> <p>-Los Mapas de Progreso describen en siete niveles el crecimiento habitual del aprendizaje de los estudiantes en un ámbito o eje del sector (p. 11).</p> <p>-Marco Curricular Prescribe los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos obligatorios que todos los estudiantes deben lograr (p. 12).</p> <p>-Esto se justifica, porque las habilidades de comunicación son herramientas fundamentales que los estudiantes deben emplear para alcanzar los aprendizajes propios de cada sector. (p. 13).</p> <p>-Para esto, se debe procurar que la labor de los estudiantes incluya el uso de las TICs (p. 14).</p> <p>-En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento (p. 15).</p> <p>-Promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación, procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes (p. 15).</p> <p>-Se debe tener en cuenta que atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica “expectativas más bajas” para algunos estudiantes. Por el contrario, la necesidad de educar en forma diferenciada aparece al constatar que hay que reconocer los requerimientos didácticos personales de los alumnos, para que todos alcancen altas expectativas. Se aspira a que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes dispuestos para su nivel o grado (p. 15).</p> <p>-En atención a lo anterior, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo en una unidad, el docente considere que precisarán más tiempo o métodos diferentes para que algunos estudiantes logren estos aprendizajes (p. 15).</p> <p>-Conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes (p. 15).</p> <p>16. Promover un trabajo sistemático por parte de los estudiantes y ejercitación abundante (p. 15).</p> <p>16. Promover un trabajo sistemático por parte de los estudiantes y ejercitación abundante (p. 15).</p> <p>17. La planificación es un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes (p. 16).</p> <p>18. la diversidad de niveles de aprendizaje que han alcanzado los estudiantes del curso, lo que implica planificar considerando desafíos para los distintos grupos de alumnos (p. 16).</p> <p>19. Esto implica reconocer qué desempeños de los estudiantes demuestran el logro de los aprendizajes (p. 16).</p>
----------------------------	---

<p>Information and Communication Technologies (ICTs)</p>	<p>-El desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). está contemplado de manera explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular. Esto demanda que el dominio y uso de estas tecnologías se promueva de manera integrada al trabajo que se realiza al interior de los sectores de aprendizaje. Para esto, se debe procurar que la labor de los estudiantes incluya el uso de las TICs para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar, acceder y recolectar información en páginas web u otras fuentes, y seleccionar esta información, examinando críticamente su relevancia y calidad › procesar y organizar datos, utilizando plantillas de cálculo, y manipular la información sistematizada en ellas para identificar tendencias, regularidades y patrones relativos a los fenómenos estudiados en el sector. ● Desarrollar y presentar información a través del uso de procesadores de texto, plantillas de presentación (power point). y herramientas y aplicaciones de imagen, audio y video. ● Intercambiar información a través de las herramientas que ofrece internet, como correo electrónico, chat, espacios interactivos en sitios web o comunidades virtuales. ● Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TICs, como el cuidado personal y el respeto por el otro, señalar las fuentes de donde se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad de los espacios virtuales. <p>-De acuerdo con este esquema, los Objetivos Fundamentales Transversales se agrupan en cinco ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno y tecnologías de la información y la comunicación (p. 10).</p>
<p>Sociocultural Context</p>	<p>-Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como al desenvolverse en su entorno (p. 8).</p> <p>-...sin esas habilidades, los conocimientos y conceptos que puedan adquirir los alumnos resultan elementos inertes; es decir, elementos que no pueden poner en juego para comprender y enfrentar las diversas situaciones a las que se ven expuestos (p. 8).</p> <p>-los conceptos de las disciplinas o sectores de aprendizaje enriquecen la comprensión de los estudiantes sobre los fenómenos que les toca enfrentar. Les permiten relacionarse con el entorno, utilizando nociones complejas y profundas que complementan, de manera crucial, el saber que han obtenido por medio del sentido común y la experiencia cotidiana. Además, estos conceptos son fundamentales para que los alumnos construyan nuevos aprendizajes (p. 9).</p> <p>-Entre los propósitos establecidos para la educación, se contempla el desarrollo en los ámbitos personal, social, ético y ciudadano. Ellos incluyen aspectos de carácter afectivo y, a la vez, ciertas disposiciones (p. 9).</p> <p>-Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes (p. 10).</p> <p>-En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento. Esa diversidad conlleva desafíos que los profesores tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar: › promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación › procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes (p. 15).</p> <p>-Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación › Señala aspectos novedosos de vida saludable en otros países que pueden aplicarse en su país › Explica la importancia de construir lugares para practicar deportes en su ciudad › Da ejemplos de actividades de vida saludable que se pueden realizar en su comuna</p> <p>-Los estudiantes presentan monólogos en los que: - hablan sobre las costumbres, comidas, actividades culturales, formas de divertirse y educación de los jóvenes en otros países (p. 70).</p>

	<p>9. Escriben párrafos breves (de cien PALABRAS) acerca de las costumbres, formas de divertirse, actividades culturales, comidas y pasatiempos juveniles en otros países, usando el VOCABULARIO temático de la unidad. Por ejemplo: In most of the countries, young people like going to clubs on Saturday nights (p. 71).</p> <p>-Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias, de manera coherente y fundamentada</p> <ul style="list-style-type: none"> › Señala aspectos diferentes a los suyos de la vida de los jóvenes en otros países › Indica motivos para visitar países de habla inglesa › Explica la importancia de aprender otros idiomas (p. 72). <p>-Se recomienda: › estar informado acerca de las formas de vida de los jóvenes (tanto en el país como en el extranjero), de sus formas de entretención, sus actividades solidarias y su alimentación (p. 72).</p> <p>-Indicadores de Evaluación sugeridos</p> <ul style="list-style-type: none"> › Presentan monólogos en los que: <ul style="list-style-type: none"> - hablan sobre las costumbres, comidas, actividades culturales, formas de divertirse y educación de los jóvenes en otros países (p. 77). <p>-Comprensión lectora: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples (informativos, descriptivos y narrativos), relacionados con la cultura en otros países (p. 84).</p> <p>indicadores de evaluación sugeridos</p> <p>Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Relacionan términos de vocabulario de la unidad (referido a tipos de música, nombres de fiestas importantes, leyendas e historias de otras culturas) con sus representaciones gráficas (p. 83). <p>-Expresión oral: indicadores de evaluación sugeridos</p> <p>Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Crean y dramatizan diálogos de doce intercambios en los que: <ul style="list-style-type: none"> - dan y solicitan información sobre expresiones culturales en otros países o comunidades, usando el vocabulario de la unidad. › Hacen presentaciones orales en las que: <ul style="list-style-type: none"> - hablan sobre expresiones culturales en otros países y/o en otras comunidades (p. 84). <p>-Expresión escrita: Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples, relacionados con la cultura de otros países (p. 85).</p> <p>-indicadores de evaluación sugeridos</p> <p>Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Crean y dramatizan diálogos de doce intercambios en los que: <ul style="list-style-type: none"> - dan y solicitan información sobre expresiones culturales en otros países o comunidades, usando el vocabulario de la unidad › Hacen presentaciones orales en las que: <ul style="list-style-type: none"> - hablan sobre expresiones culturales en otros países y/o en otras comunidades - usan oraciones cortas y breves que incluyen el vocabulario de la unidad (p. 85). <p>-Aprendizajes Esperados en relación con los OFT</p> <p>Muestra confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida</p> <ul style="list-style-type: none"> › Manifiesta interés por aprender de otras culturas muy diferentes a la propia › Explica lo que sabe sobre otras culturas › Señala características de otras culturas que valora <p>Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada</p> <ul style="list-style-type: none"> › Señala aportes de países de habla inglesa en los primeros años de la historia de Chile › Indica elementos de otras culturas que es importante conocer › Elabora descripciones de otras culturas (p. 86). <p>-Orientaciones didácticas para la unidad:</p> <p>En el caso de textos narrativos, se puede motivar o apoyar con material audiovisual (como películas). relacionado con otras culturas</p>
--	--

	<p>Es importante que el profesor conozca diferentes formas culturales de otros países. Los estudiantes pueden usar material de internet para investigar sobre tradiciones de otros países (buscar imágenes, textos sobre leyendas y otras manifestaciones de la cultura). Se recomienda tener material visual sobre las distintas formas culturales de otros países, y también de Chile, en las salas de clase, para motivar a los estudiantes a participar activamente en esta unidad. Se sugiere disponer de textos escritos (como leyendas) para que los estudiantes conozcan la riqueza cultural de otros países (p. 86).</p> <p>-Ejemplos de Actividades: 2 Escuchan un texto oral acerca de fiestas tradicionales en otros países y anotan información clave del texto, como fechas, nombres de personas y lugares y cantidades. Luego completan una tabla con los datos recogidos. 3 Oyen un texto sobre formas culturales en otros países y completan un organizador gráfico con idea principal e información complementaria (p. 87).</p> <p>-AE 03: 4 Hacen una presentación oral acerca de celebraciones características de otras culturas (Saint Patrick’s day en Irlanda, Thanksgiving Day en Estados Unidos, Lantern Festival en China, Saint George’s festival en Gran Bretaña, Pamplona Bull Run en España, etc.). 5 En grupos, los estudiantes investigan sobre leyendas de otro país. Eligen una y la comparan con algún mito mapuche de nuestro país. La presentan en un diagrama de Venn y explican al curso las similitudes y diferencias con la leyenda chilena (p. 89).</p> <p>- AE 04: Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples, relacionados con la cultura de otros países: 1 El docente copia en la pizarra opiniones sobre diferentes aspectos culturales de otros países; los estudiantes expresan su acuerdo o desacuerdo en forma escrita y fundamentan sus opiniones. Por ejemplo: Pamplona Bull Run is a very dangerous celebration and it shouldn’t be held. I disagree because...</p> <p>- Los alumnos investigan acerca de una celebración característica de un país (Saint Patrick’s day en Irlanda, Thanksgiving Day en Estados Unidos, Lantern Festival en China, Saint George’s festival en Gran Bretaña, Pamplona Bull Run en España, etc.), seleccionan la información más importante y escriben un folleto turístico al que incorporan imágenes.</p> <p>-Los alumnos leen una leyenda o un cuento tradicional de algún país (por ejemplo, Robin Hood, alguna historia de Las mil y una noches o Beowulf). Luego representan algún momento importante del texto en una tira cómica (p. 90).</p>
Globalization	<p>-Estas habilidades adquieren una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización. Dicho proceso supone usar mucho el inglés en diversos ámbitos; entre ellos, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico. En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo, y beneficiarse y explotar las oportunidades que abre (p. 25).</p> <p>-La vida juvenil en otros países (p. 32).</p> <p>-Explorando otras culturas (p. 33).</p>

11.3. Analysis of the words “grammar”, “vocabulary”, “lexis” and “word” in the 2nd year curriculum and students’ textbooks of English

Curriculum Target Words 2 nd Year	Instances
--	-----------

Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Por otra parte, el conocimiento sobre elementos GRAMATICALES básicos permitirá organizar los mensajes que escriban o formulen oralmente de una manera que favorezca su comunicabilidad (p. 9). - Nivel 5. Lee textos relacionados con temas conocidos y que contienen principalmente estructuras GRAMATICALES simples y algunas de mediana complejidad (p. 12). - Escritura: el uso correcto de la GRAMÁTICA y de la ortografía (p. 13). - Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras GRAMATICALES básicas de esta lengua (p. 25). - Esto implica que los docentes deben evitar enseñar la GRAMÁTICA y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociados (p. 25). - Comprensión auditiva: complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un vocabulario crecientemente variado y estructuras GRAMATICALES cada vez más complejas (p. 26). - Comprensión lectora: complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio de vocabulario creciente y de estructuras GRAMATICALES de cada vez mayor complejidad (p. 26). - Al evaluar comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni GRAMÁTICA; el docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra (p. 29). - Organización de texto: El estudiante presenta la información en una secuencia lógica. Algunos errores GRAMATICALES pueden afectar la organización (p. 50). - GRAMÁTICA y ortografía (p. 50). - El texto presenta bastantes errores de GRAMÁTICA y/o de ortografía, lo que interfiere con su comprensión (p. 50). - El texto tiene varios errores GRAMATICALES y/o de ortografía, algunos de ellos interfieren con la comprensión del texto (p. 50). - El texto contiene algunos errores GRAMATICALES y/o de ortografía, pero en su mayoría no interfieren con la comprensión del texto (p. 50). - El texto no incluye errores GRAMATICALES o de ortografía (p. 50). - Después pueden elegir una de las canciones y reemplazar las frases que rellenaron por otras de su elección, usando la misma estructura GRAMATICAL. Algunas canciones sugeridas son We are the champions de Queen; Lady in red de Chris de Burgh; I still haven't found what I'm looking for de U2 (p. 58). - Uso del lenguaje: Abundan errores en el vocabulario y en las estructuras GRAMATICALES. Mensaje poco claro (p. 64). - Poco uso del vocabulario de la unidad. Errores GRAMATICALES interfieren con la comprensión del mensaje (p. 64). - Algunos errores de vocabulario y de estructuras GRAMATICALES. El mensaje es comprensible en su mayoría (p. 64). - Uso preciso del vocabulario de la unidad y oraciones bien elaboradas de acuerdo a los contenidos GRAMATICALES (p. 64). - Antes de explicar la estructura GRAMATICAL de la unidad, el docente pide a los estudiantes que lean un texto e identifiquen oraciones en que el narrador esté manifestando deseos o anhelos (p. 88).
-----------	---

	<p>- Cada respuesta puede ser calificada con 2 puntos, de acuerdo a lo completo de la respuesta entregada. Los errores GRAMATICALES en las respuestas no se deben considerar en la calificación, en la medida en que no interfieran con la comunicación del mensaje en la respuesta (p. 91).</p>
<p>Vocabulario</p>	<p>- El conocimiento del VOCABULARIO en inglés permitirá una comprensión más completa y profunda de los mensajes en este idioma que los estudiantes lean o escuchen (p. 9).</p> <p>- Aprendizaje Esperado II medio: reconocer VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 12).</p> <p>- Escritura: el uso apropiado del VOCABULARIO en los textos escritos (p. 13).</p> <p>- Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el VOCABULARIO en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua (p. 25).</p> <p>- Esto implica que los docentes deben evitar enseñar la GRAMÁTICA y el VOCABULARIO de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociados (p. 25).</p> <p>- De acuerdo a las investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, aprender el VOCABULARIO es central para comprender mensajes y expresarse (p. 25).</p> <p>- (continuación). En consecuencia, el VOCABULARIO irá enriqueciéndose gradualmente en los programas de este sector (p. 25).</p> <p>- Comprensión auditiva: complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un VOCABULARIO crecientemente variado y estructuras gramaticales cada vez más complejas (p. 26).</p> <p>- Comprensión lectora: complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio de VOCABULARIO creciente y de estructuras gramaticales de cada vez mayor complejidad (p. 26).</p> <p>- En la expresión oral, el manejo del lenguaje progresa de acuerdo al manejo creciente de: › VOCABULARIO: emplean cada vez más palabras, frases hechas y expresiones idiomáticas (p. 27).</p> <p>- El uso de aspectos formales del lenguaje: manejo creciente y uso pertinente de VOCABULARIO y de los elementos morfosintácticos necesarios (p. 27).</p> <p>- En lo posible, el VOCABULARIO a enseñar se usará en expresiones y oraciones completas y no en forma aislada (p. 28).</p> <p>- Actividades de prelectura/audición: se anticipa el texto a base de imágenes y VOCABULARIO relevante y los alumnos hacen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema (p. 28).</p> <p>- Expresión oral: está ligada al adiestramiento auditivo para que la reacción natural de los alumnos sea repetir y, gradualmente, emitir y comprender el significado de VOCABULARIO sin necesidad de traducirlo (p. 29).</p> <p>- Expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor. Una vez que adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propias oraciones con variedad de VOCABULARIO, considerando las formalidades necesarias según a quién está destinado y cuál sea el propósito del mensaje (p. 29).</p> <p>- En la comprensión lectora, se debe leer textos narrativos y aprovecharlos para motivar a los estudiantes a usar el idioma escrito de una forma más creativa y para que se atrevan a incorporar VOCABULARIO y estructuras de manera novedosa (p. 29).</p> <p>- Al evaluar comprensión lectora, se sugiere que el docente adjunte un glosario al texto si cree que</p>

	<p>contiene un VOCABULARIO clave para comprender el mensaje, que los alumnos desconozcan (p. 29).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión Auditiva: reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 30, 31, 32, 33). - Comprensión Lectora: reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 30, 31, 32, 33). - Expresión Oral: aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 30, 31, 32, 33). - Expresión Escrita: aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 30, 31, 32, 33). - VOCABULARIO › VOCABULARIO relacionado con personajes y lugares que marcan tendencia entre los jóvenes, deportes, vida saludable, tradiciones, música, comida, literatura, arte y costumbres en otros países (p. 37). - VOCABULARIO › Palabras relacionadas con deportes, como go swimming/surfing/fishing/bowling/skating, do aerobics/yoga/karate (p. 37). - VOCABULARIO relacionado con pasatiempos, como painting, singing, dancing, travelling, going to the cinema, watching films, chatting to friends, surf/ browse the net, reading books, collecting coins... (p. 37). - El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con deportes y pasatiempos, identificando en ellos expresiones acerca de preferencias y experiencias personales, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 37). - Asimismo, se pretende que los estudiantes reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a experiencias personales, intereses y preferencias, y relaciones entre ideas (p. 37). - Comprensión auditiva: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con deportes y pasatiempos que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a experiencias personales y expresión de preferencias: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 38). - Comprensión auditiva: Reconocen temas de los textos orales con ayuda del VOCABULARIO temático e información clave (p. 38). - Comprensión lectora: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con deportes y pasatiempos: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 39). - Comprensión lectora: Asocian términos de VOCABULARIO relacionado con deportes y pasatiempos (como football, volleyball, jogging, swimming, trekking, doing puzzles, reading books, collecting keyrings...). a su representación gráfica (p. 39). - Expresión oral: aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 40, 41, 46, 47, 49, 55, 56, 61, 62, 63, 70, 71, 76, 77, 85, 90, 101, 102, 104, 106, 108). - Expresión oral: Expresan gustos y preferencias en oraciones simples, usando frases hechas y estructuras (como I don't like playing volleyball, I prefer playing football, but I don't mind basketball). y el VOCABULARIO temático (p. 40). - Expresión oral: Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad (p. 40). - Expresión escrita: Escriben oraciones simples, usando el VOCABULARIO de la unidad, como I do aerobics three times a week (p. 41).
--	---

	<p>- El docente puede exponer tarjetas de palabras en un diario mural en la sala con el VOCABULARIO de la unidad, conectores, adjetivos y expresiones de frecuencia y tiempo, para que los estudiantes recuerden usarlos en las actividades orales y en los textos escritos; esto permitirá que sus trabajos sean de mejor calidad (p. 42).</p> <p>- Ejemplos de actividades: Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con deportes y pasatiempos que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a experiencias personales y expresión de preferencias: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras claves (p. 43).</p> <p>- Ejemplos de actividades: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con deportes y pasatiempos: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 45).</p> <p>- Tienen que elaborar preguntas de información, referirse a su actividad y sus gustos, dar razones acerca de sus preferencias y usar estructuras, expresiones y VOCABULARIO de la unidad (p. 46).</p> <p>- Luego la usarán para redactar un texto informativo biográfico de cien palabras, usando expresiones de gustos y preferencias (He/she likes... ing), conectores (although, besides), elementos de ortografía y VOCABULARIO relacionado con deportes o pasatiempos (p. 47).</p> <p>- Los estudiantes completan un texto acerca de deportes y pasatiempos con VOCABULARIO de la unidad (p. 47).</p> <p>- VOCABULARIO.</p> <ol style="list-style-type: none"> (1). El VOCABULARIO temático requerido es muy escaso. (2). Contiene algún VOCABULARIO temático requerido. (3). Contiene la mayor parte del VOCABULARIO temático requerido. (4). El VOCABULARIO es variado y está aplicado apropiadamente (p. 51). <p>- Asimismo, se espera que apoyen su comprensión de los textos orales mediante el reconocimiento del VOCABULARIO temático, palabras de uso frecuente, referencias al pasado reciente y conexiones entre ideas (p. 53).</p> <p>- Comprensión Lectora. Asimismo, se espera que apoyen su comprensión del texto mediante el reconocimiento del VOCABULARIO temático de la unidad, palabras clave, referencias al pasado y relaciones entre ideas, integrando la expresión escrita u oral para expresar sus ideas (p. 53).</p> <p>- Expresión oral. Otro propósito es que los estudiantes se expresen oralmente en situaciones comunicativas (como diálogos o monólogos), relacionadas con tecnologías e innovaciones tecnológicas, para relatar experiencias del pasado reciente, que usen el VOCABULARIO temático, frases hechas y oraciones conectadas entre sí, y que logren una pronunciación inteligible de los sonidos del idioma (p. 53).</p> <p>- Expresión escrita. Se busca que los estudiantes desarrollen la expresión escrita de textos informativos y descriptivos breves y simples, relacionados con las tecnologías e innovaciones tecnológicas, en los que se refieran a eventos en el pasado reciente y apliquen el VOCABULARIO temático, marcadores temporales, conectores para dar coherencia a sus ideas y elementos ortográficos (p. 53).</p> <p>- VOCABULARIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Palabras relacionadas con deportes y pasatiempos › Adjetivos para referirse a deportes y pasatiempos (p. 53). <p>- VOCABULARIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Palabras relacionadas con tecnología: internet, world wide web, e-mail, text message, cyberspace, website, browser, mailing list, computer age, information technology, social networking website, surf the net, send an email, chat on the net, play console games, download information, burn a CD, texting › Palabras relacionadas con inventos e innovaciones tecnológicas: cellphone, scanner, compact disc, DVD player, CD player, MP3 player, digital camera, desktop, game console, LCD television... (p. 53).
--	---

	<p>- Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a eventos del pasado reciente y a su duración: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 54).</p> <p>- › Identifican y reproducen oralmente palabras de VOCABULARIO temático relacionado con tecnologías e innovaciones tecnológicas. Por ejemplo: internet, world wide web, email, text message (p. 54).</p> <p>- › Reconocen temas en los textos orales con ayuda de VOCABULARIO temático y palabras clave (p. 54, 82).</p> <p>- Identifican ideas principales en los textos orales, asociándolas a VOCABULARIO temático y referencias a situaciones en el pasado reciente y a expresiones de tiempo. Por ejemplo: The world wide web has changed the way we communicate since it was invented (p. 54).</p> <p>- Comprensión lectora. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 54).</p> <p>- Identifican las ideas principales asociadas al VOCABULARIO temático y a referencias al pasado reciente. Por ejemplo: Cellphones have invaded our daily lives (p. 54).</p> <p>- Parafrasean ideas importantes del texto, usando VOCABULARIO relacionado con la tecnología y los avances tecnológicos, como email, text message, website, download (p. 54).</p> <p>- Formulan y responden preguntas acerca de la tecnología y los avances tecnológicos, usando el VOCABULARIO de la unidad (p. 55).</p> <p>- Expresan ideas y comentarios acerca de avances tecnológicos, usando VOCABULARIO de la unidad y el presente perfecto; por ejemplo: They have created a new car that can fly. Scientists have tested it and it works very well (p. 55).</p> <p>- Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad; por ejemplo: Today I am going to interview a famous scientist and inventor. Tell me, what have you invented? I have created a...; Have you worked a lot? Yes, I have...; How much money have you spent? I have spent... (p. 55).</p> <p>- Escriben oraciones simples usando el VOCABULARIO de la unidad; por ejemplo: I downloaded some information from the net. They have just bought a new digital camera (p. 56).</p> <p>- Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a eventos del pasado reciente y a su duración: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 58).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 59).</p> <p>- Los estudiantes preparan un reporte oral en parejas. Deberán inventar un nuevo aparato tecnológico, describirlo y fabricarlo para presentarlo al curso. Tendrán que aplicar presente simple, VOCABULARIO temático, conectores para unir ideas y hablar con una correcta pronunciación. (Educación Tecnológica). (p. 61).</p> <p>- Escriben un texto informativo sobre algún hecho noticioso (inventado por ellos). Incluyen, al menos, dos oraciones con pasado simple y dos con presente perfecto. Usan palabras del VOCABULARIO temático de la unidad, marcadores temporales y conectores (p. 62).</p> <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos</p>
--	--

	<p>› Formulan y responden preguntas acerca de la tecnología y los avances tecnológicos, usando el VOCABULARIO de la unidad.</p> <p>› Expresan ideas y comentarios acerca de avances tecnológicos, usando el VOCABULARIO de la unidad y el presente perfecto; por ejemplo: They have created a new car that can also fly. Scientists have tested it and it works very well.</p> <p>› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad; por ejemplo: Today I am going to interview a famous scientist and inventor. [x3] (p. 63).</p> <p>- Uso del lenguaje</p> <p>(1). Abundan errores en el VOCABULARIO y en las estructuras gramaticales. Mensaje poco claro.</p> <p>(2). Poco uso del VOCABULARIO de la unidad. Errores gramaticales interfieren con la comprensión del mensaje.</p> <p>(3). Algunos errores de VOCABULARIO y de estructuras gramaticales. El mensaje es comprensible en su mayoría.</p> <p>(4). Uso preciso del VOCABULARIO de la unidad y oraciones bien elaboradas de acuerdo a los contenidos gramaticales. [x4] (p. 64).</p> <p>- Comprensión auditiva El propósito de esta unidad es que los estudiantes escuchen y entiendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos (que incorporan las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones). acerca de las redes sociales y relaciones personales. Se pretende también que identifiquen el VOCABULARIO temático y formas de expresar necesidades, deseos y obligaciones para apoyar la comprensión de los textos (p. 67).</p> <p>- Comprensión lectora Se busca que los estudiantes lean comprensivamente textos narrativos y descriptivos y puedan deducir ideas principales no explícitas en el texto, recurriendo a elementos de VOCABULARIO, a expresiones relacionadas con la funciones de la unidad, a relaciones entre ideas y al contexto general para lograrlo (p. 67).</p> <p>- Expresión oral. Del mismo modo, se espera que apliquen el VOCABULARIO temático de la unidad, verbos, frases modales y expresiones de gustos en oraciones, usando una pronunciación inteligible (p. 67).</p> <p>- Expresión escrita. Se espera que apliquen el VOCABULARIO temático, estructuras de la unidad, conectores y elementos ortográficos para dar coherencia y unidad a sus escritos (p. 67).</p> <p>- VOCABULARIO:</p> <p>› Palabras relacionadas con inventos e innovaciones tecnológicas</p> <p>› Palabras relacionadas con tecnología (p. 67).</p> <p>- VOCABULARIO:</p> <p>› VOCABULARIO relacionado con relaciones personales: friendship, friend, boyfriend/girlfriend, acquaintance, boss, colleague, employer, best friend, partner, mate, teenager, adult, middleaged, youth, close friend, relationship, get on with someone, go out with someone, meet someone, break up, make friends...</p> <p>› VOCABULARIO relacionado con redes sociales: social networking site, social network, interact, chat, blog, write posts, share, communicate, browse a site, comment on, share information, identity, tolerance, respect, urban tribe... [x3] (p. 67).</p> <p>- Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 68).</p> <p>- Identifican y nombran palabras de VOCABULARIO temático relacionadas con las redes sociales y relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat... y las usan en nuevas oraciones (p. 68).</p> <p>- Discriminan expresiones que indican necesidades, obligaciones, deseos y posibilidades, con ayuda del contexto y VOCABULARIO temático, en oraciones como I might go out tomorrow, I'm not sure yet.</p>
--	--

	<p>You mustn't drive without a license (p. 68).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión lectora. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 69). - Identifican VOCABULARIO clave de la unidad relacionado con redes sociales y relaciones interpersonales, como social networking site, chat, browse a site, friend, relationship... (p. 69). - Deducen ideas principales en textos descriptivos, basándose en su conocimiento del tema y del VOCABULARIO temático de la unidad (p. 69). - Presentan monólogos en los que: describen experiencias personales relacionadas con redes sociales y relaciones personales, usando el VOCABULARIO temático en oraciones simples (p. 70). - Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios en los que expresan necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones y usan el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 70). - Escriben oraciones y/o párrafos usando el VOCABULARIO de la unidad. - Es importante conocer especialmente las redes sociales en internet y el VOCABULARIO y tipo de lenguaje que se usa en ellas (p. 72). - El docente puede exponer tarjetas de palabras con VOCABULARIO de la unidad y expresiones para manifestar opinión, en un diario mural en la sala de clases, para que los estudiantes las usen en actividades orales y textos escritos y así mejore su calidad (p. 72). - Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 73). - Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 74). - Los estudiantes reciben un grupo de seis palabras de VOCABULARIO de la unidad. Deberán inventar y escribir un texto narrativo breve en el que las incluyan en forma creativa y coherente (p. 77). - Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 78). - Identifican y nombran palabras de VOCABULARIO temático relacionadas con las redes sociales y las relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat..., y las usan en nuevas oraciones (p. 78). - Asimismo, se pretende que los estudiantes discriminen sonidos del nivel y reconozcan el VOCABULARIO temático y expresiones idiomáticas vinculadas con las funciones de la unidad y con relaciones entre ideas (p. 81). - Comprensión lectora. Se pretende, además, que reconozcan VOCABULARIO temático, referencias a deseos y anhelos, expresión de emociones y agradecimientos y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 81). - Expresión oral. Se busca que los estudiantes expresen oralmente deseos, emociones y agradecimientos en monólogos y diálogos breves y simples, empleando frases hechas, expresiones idiomáticas relacionadas con las funciones de la unidad, VOCABULARIO temático y oraciones conectadas entre sí
--	--

	<p>(p. 81).</p> <p>- Expresión escrita. Otro propósito de la unidad es que los estudiantes desarrollen la expresión escrita; que redacten oraciones, párrafos breves y textos descriptivos y narrativos cortos y simples, referidos a los medios de comunicación y las formas de comunicarse, usando el VOCABULARIO temático y las estructuras de la unidad (p. 81).</p> <p>- VOCABULARIO: › Palabras vinculadas con relaciones personales › Palabras relacionadas con redes sociales (p. 81).</p> <p>- VOCABULARIO: › Palabras relacionadas con medios de comunicación: media, mass media, television, program, soap opera, sitcom, series, movie, broadcasting, news broadcast, music program, sports program, weather forecast, reality show, commercial, cable TV, magazine, newspaper, comic, news, audience... (p. 81).</p> <p>- Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 82).</p> <p>- Identifican y reproducen oralmente palabras de VOCABULARIO temático relacionadas con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, como TV program, news broadcast, newspaper, magazine, mass media, internet... (p. 82).</p> <p>- Identifican ideas principales en los textos orales, asociándolas a VOCABULARIO temático y expresiones de deseos como I wish I could play the guitar, I wish I had a cellphone, I wish he would reply to my e-mails (p. 82).</p> <p>- Comprensión lectora. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 83).</p> <p>- Identifican VOCABULARIO temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse como cellphone, the internet, newspapers, magazines, e-mails, y los usan en nuevas oraciones (p. 83).</p> <p>- Deducen ideas principales de los textos leídos, identificando el VOCABULARIO temático de la unidad e información complementaria, como expresiones de deseos y anhelos, emociones y agradecimientos (p. 83).</p> <p>- Expresión oral. Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios), breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y de dar y responder agradecimientos: › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando VOCABULARIO temático de la unidad (p. 84).</p> <p>- Expresan deseos y emociones en oraciones conectadas entre sí, usando frases hechas, expresiones idiomáticas y VOCABULARIO temático de la unidad. Por ejemplo: I wish I had that book. I think it's very interesting (p. 84).</p> <p>- Presentan monólogos en los que expresan ideas acerca del tema de la unidad, incorporando el VOCABULARIO temático. Por ejemplo: I think the mass media helps us to be in contact with the world. In my opinion, graffitis are a way of expressing your ideas (p. 84).</p> <p>- Escriben párrafos breves, incorporando VOCABULARIO relacionado con los medios de comunicación y formas de comunicarse. Por ejemplo: I always send text messages to my friends because it is easier and faster (p. 85).</p>
--	---

	<p>- Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 87).</p> <p>- Oyen un texto dos veces. Luego reciben una hoja de trabajo, donde tienen que completar los espacios en blanco con el VOCABULARIO temático de la unidad y expresiones de agradecimiento (p. 87).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 88).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y de dar y responder agradecimientos: (...). › aplicando VOCABULARIO temático de la unidad</p> <p>- Los estudiantes escriben un cuento relacionado con los medios de comunicación que incluya los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución. Para organizar sus ideas, pueden usar previamente el organizador gráfico Story Map. Deben usar VOCABULARIO de la unidad, conectores y marcadores de secuencia (p. 90).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 91).</p> <p>- Identifican VOCABULARIO temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse (como cellphone, the internet, newspapers, magazines, emails). y los usan en nuevas oraciones (p. 91).</p> <p>- Deducen ideas principales de los textos leídos e identifican el VOCABULARIO temático de la unidad e información complementaria, como expresiones de deseos y anhelos, emociones y agradecimientos (p. 91).</p> <p>- Comprender, en textos orales y escritos, 2.000 palabras que incluyen el VOCABULARIO temático y el VOCABULARIO de uso frecuente y utilizar parte de este VOCABULARIO, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos. [x2] (p. 99).</p> <p>- Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples (relacionados con deportes y pasatiempos). que contemplan las funciones comunicativas de referencia a experiencias personales y expresión de preferencias, y reconocer VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 101).</p> <p>- Leer y demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con deportes y pasatiempos: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 101).</p> <p>- Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de referencia a eventos del pasado reciente y a su duración: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 103).</p> <p>- Leer y demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 103).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas de referencia a eventos del pasado reciente y a su duración: (...). › aplicando el VOCABULARIO temático de la unidad</p>
--	--

	<p>- Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con redes sociales y relaciones personales, que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 105).</p> <p>- Leer y demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 105).</p> <p>- Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 107).</p> <p>- Leer y demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: › reconociendo VOCABULARIO temático de la unidad y palabras clave (p. 107).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y manifestar y dar agradecimientos: (...).› aplicando VOCABULARIO temático de la unidad (p. 107).</p>
Léxico	<p>- Orientaciones específicas: actividades de poslectura/audición: se utilizan los textos como modelos de LÉXICO y de estructuras para el trabajo de producción posterior; también se reflexiona sobre lo aprendido en el texto (p. 28).</p> <p>- El docente puede exponer tarjetas con palabras del LÉXICO de esta unidad en un diario mural en la sala de clases, pues, aunque quizás algunos alumnos reconozcan su versión oral, se deben familiarizar con su forma escrita (p. 57).</p> <p>- Los alumnos participan de un diálogo de 12 intercambios en parejas; uno de ellos interpreta a un personaje destacado en el área de tecnología y el otro es el entrevistador. Hacen preguntas y responden, usando el LÉXICO relacionado con la tecnología y estructuras de la unidad (p. 63).</p> <p>- Se sugiere que los estudiantes repitan las palabras del LÉXICO de la unidad después del docente y en voz alta, ya que algunas les pueden resultar difíciles de leer. Esto también debiera hacerse semanalmente (p. 86).</p>
Palabra	<p>- Reconocer vocabulario temático de la unidad y PALABRAS clave (p.12).</p> <p>- La comprensión y el dominio de nuevos conceptos y PALABRAS (p.13).</p> <p>- En comprensión auditiva, la construcción de significado progresa desde identificar PALABRAS o frases de uso frecuente y del tema general del texto, hasta establecer relaciones, jerarquizar información y comprender el mensaje principal del texto escuchado (p. 26).</p> <p>- Vocabulario: emplean cada vez más PALABRAS, frases hechas y expresiones idiomáticas (p. 27).</p> <p>- El número de PALABRAS que deben escribir (p. 27).</p> <p>- Por último, estas actividades permiten introducir las PALABRAS clave para comprender estos textos (p. 28).</p> <p>- En estos niveles, se sugiere exponer tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala, para que los estudiantes recuerden más fácilmente aquellas que les permitan expresarse en forma oral y escrita con mayor precisión (p. 29).</p> <p>- Al evaluar comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni gramática; el</p>

	<p>docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la PALABRA (p. 29).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en PALABRAS como sheep/ship; feet/fit (p.30, 31, 32, 33, 38, 43, 54, 58, 68, 73, 78, 82, 87, 101, 103, 105, 107). - Pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma, que interfieren con la comunicación en PALABRAS como eat/it; lead/lid (p. 30, 31,32, 33, 40, 46, 55, 61, 63, 70, 76, 101, 103, 105, 107). - Reconociendo vocabulario temático de la unidad y PALABRAS clave (p. 30, 31, 32, 33, 38, 39, 43, 45, 54, 58, 59, 68, 69, 73, 74, 78, 82, 83, 87, 88, 91, 101, 103, 105, 107, 109). - PALABRAS relacionadas con deportes, como go swimming/surfing/fishing/bowling/skating, do aerobics/yoga/karate (p. 37). - Identifican y nombran PALABRAS relacionadas con deporte y pasatiempos, como painting, singing, dancing, jogging, travelling, going to the cinema, playing football, chatting to friends, swimming (p. 38). - Resuelven preguntas de información simple con PALABRAS de pregunta como Where? When? Who? con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos (p. 38). - Expresan en sus PALABRAS el tema del texto leído (p.39, 54, 83, 91). - Reproducen y pronuncian en forma inteligible sonidos propios del idioma que interfieren con la comunicación, como /i:/ /I/ en PALABRAS como eat/it; lid/lead (p. 40, 70). - Escriben oraciones y/o párrafos de hasta cien PALABRAS para expresar sus gustos e intereses, como I like swimming; I enjoy going to parties; I love doing yoga (p. 41). - El docente puede exponer tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala con el vocabulario de la unidad, conectores, adjetivos y expresiones de frecuencia y tiempo, para que los estudiantes recuerden usarlos en las actividades orales y en los textos escritos; esto permitirá que sus trabajos sean de mejor calidad (p. 42). - El docente presenta distintas PALABRAS asociadas a un deporte en tarjetas que va leyendo y pegando frente a la clase; por ejemplo: racket, court, net, ball, hit, tournament, serve (p. 43). - Deben registrar PALABRAS clave relacionadas con el tenis y con aspectos del deporte en general (p. 43). - Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Reciben tarjetas diferentes con PALABRAS que contienen los sonidos /i:/ /I/ (puede haber tres o cuatro tipos de tarjetas diferentes). (p. 44). - En la medida que escuchan las PALABRAS, las marcan en su tarjeta (p. 44). - El primer estudiante en marcar toda su tarjeta gana el bingo y finalmente deberá leer las PALABRAS de su tarjeta en voz alta (p. 44). - Luego la usarán para redactar un texto informativo biográfico de cien PALABRAS, usando expresiones de gustos y preferencias (He/she likes... ing)., conectores (although, besides)., elementos de ortografía y vocabulario relacionado con deportes o pasatiempos (p. 47). - Escriben oraciones y/o párrafos de hasta cien PALABRAS para expresar sus gustos e intereses, como I like swimming, I enjoy going to parties, I love doing yoga (p. 49). - Luego redactan el texto de cien PALABRAS sobre algún deporte que les guste y la frecuencia con que lo practican, usando conectores para relacionar las ideas en forma lógica (p. 49).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Asimismo, se espera que apoyen su comprensión de los textos orales mediante el reconocimiento del vocabulario temático, PALABRAS de uso frecuente, referencias al pasado reciente y conexiones entre ideas (p. 53). - Asimismo, se espera que apoyen su comprensión del texto mediante el reconocimiento del vocabulario temático de la unidad, PALABRAS clave, referencias al pasado y relaciones entre ideas, integrando la expresión escrita u oral para expresar sus ideas (p. 53). - Vocabulario: PALABRAS relacionadas con deportes y pasatiempos (p. 53). - Vocabulario: PALABRAS relacionadas con tecnología: internet, world wide web, e-mail, text message, cyberspace, website, browser, mailing list, computer age, information technology, social networking website, surf the net, send an email, chat on the net, play console games, download information, burn a CD, texting (p. 53). - PALABRAS relacionadas con inventos e innovaciones tecnológicas: cellphone, scanner, compact disc, DVD player, CD player, MP3 player, digital camera, desktop, game console, LCD televisión (p. 53). - Identifican y reproducen oralmente PALABRAS de vocabulario temático relacionado con tecnologías e innovaciones tecnológicas. Por ejemplo: internet, world wide web, email, text message (p. 54). - Reconocen temas en los textos orales con ayuda de vocabulario temático y PALABRAS clave (p. 54). - Resuelven preguntas de información simples con PALABRAS de pregunta como Where? When? Who?, con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos (p. 54). - Pronuncian en forma inteligible sonidos como /i:/ /I/ en PALABRAS como eat/it; lead/lid (p. 55, 84). - Escriben párrafos descriptivos y/o informativos de hasta cien PALABRAS, usando presente perfecto. Por ejemplo: Scientists have discovered a new star (p. 56). - El docente puede exponer tarjetas con PALABRAS del léxico de esta unidad en un diario mural en la sala de clases, pues, aunque quizás algunos alumnos reconozcan su versión oral, se deben familiarizar con su forma escrita (p. 57). - Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Cada uno recibe una tarjeta con seis PALABRAS relacionadas con los sonidos de la unidad (p. 59). - El docente irá nombrando PALABRAS con esos sonidos y el estudiante marcará las que estén en su tarjeta (p. 59). - El primer estudiante cuyas PALABRAS hayan sido nombradas en su totalidad, gana (p. 59). - Luego leen un texto acerca de progresos tecnológicos y subrayan las PALABRAS que se repiten (p. 59). - Encierran las nuevas PALABRAS que identificaron, descubren su significado oralmente en clases, con apoyo del docente, y dan ideas de su posible definición (p. 59). - Usan PALABRAS del vocabulario temático de la unidad, marcadores temporales y conectores (p. 62). - Habla en forma poco clara, hay dificultad para entender el mensaje. Pronuncia erróneamente la mayoría de las PALABRAS (p. 64). - Habla en forma medianamente clara. Pronuncia erróneamente varias PALABRAS (p. 64). - Vocabulario: PALABRAS relacionadas con inventos e innovaciones Tecnológicas (p. 67). - PALABRAS relacionadas con tecnología (p. 67).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifican y nombran PALABRAS de vocabulario temático relacionadas con las redes sociales y relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat... y las usan en nuevas oraciones (p. 68). - Deducen el significado de PALABRAS desconocidas con ayuda del contexto y de su comprensión general del texto (p. 69). - Escriben textos de hasta cien PALABRAS en los que describen gustos, necesidades e intereses propios y/o de otras personas, narran experiencias personales y dan su opinión, usando las estructuras de la unidad asociadas a esas funciones, como I like this school (p. 71). - El docente puede exponer tarjetas de PALABRAS con vocabulario de la unidad y expresiones para manifestar opinión, en un diario mural en la sala de clases, para que los estudiantes las usen en actividades orales y textos escritos y así mejore su calidad (p. 72). - Los estudiantes reciben la letra de una canción con algunas partes en blanco. Escuchan la canción y escriben las PALABRAS faltantes a medida que la escuchan (p. 73). - Los estudiantes escuchan PALABRAS con los sonidos /i:/ /I/ en oraciones (p. 74). - Al escucharlas, encierran la PALABRA que corresponda al sonido escuchado (p. 74). - El estudiante deberá encerrar la PALABRA bajo el sonido /i:/ (p. 74). - Los estudiantes leen un texto muy corto con PALABRAS que no conocen (y que no existen). (p. 74). - Luego de leerlo, deberán contestar preguntas sobre el texto, sin saber el significado de las PALABRAS (p. 74). - Finalmente reemplazarán las PALABRAS desconocidas por otras que ya conocen (p. 74). - Los estudiantes revisan sus respuestas oralmente junto al docente. Luego leen en voz alta el texto con las PALABRAS nuevas puestas por ellos (p. 74). - Los estudiantes escriben un texto descriptivo de cien PALABRAS en el que describen a su mejor amigo (p. 77). - Los estudiantes reciben un grupo de seis PALABRAS de vocabulario de la Unidad (p. 77). - Identifican y nombran PALABRAS de vocabulario temático relacionadas con las redes sociales y las relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat..., y las usan en nuevas oraciones (p. 78). - Vocabulario: PALABRAS vinculadas con relaciones personales (p. 81). - PALABRAS relacionadas con redes sociales (p. 81). - Vocabulario: PALABRAS relacionadas con medios de comunicación: media, mass media, television, program, soap opera, sitcom, series, movie, broadcasting, news broadcast, music program, sports program, weather forecast, reality show, commercial, cable TV, magazine, newspaper, comic, news, audience... (p. 81). - PALABRAS relacionadas con formas de comunicarse: books, graffitis, letter, postcard, card, e-mail, song, sign, the internet, cell phone, text messages, conversation, interview, debate, speech, lecture, to shout, to talk, to whisper, to murmur, to speak... (p. 81). - Identifican y reproducen oralmente PALABRAS de vocabulario temático relacionadas con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, como TV program, news broadcast, newspaper, magazine, mass media, internet... (p. 82).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Resuelven preguntas simples de información, con PALABRAS de pregunta como Where? When? Who?..., con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: What was the name of the TV program? When was it broadcasted? Where did the story happen? (p. 82). - Identifican vocabulario temático y PALABRAS clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse como cellphone, the internet, newspapers, magazines, e-mails, y los usan en nuevas oraciones (p. 83). - Usando una pronunciación inteligible de sonidos /i:/ /I/ en PALABRAS como eat/it; lead/lid (p. 84). - Escriben textos descriptivos de hasta cien PALABRAS en los que usan la estructura I wish para expresar deseos y anhelos, por ejemplo: I wish I would see him tomorrow; I wish I could go out tonight, but I have to study (p. 85). - Escriben textos narrativos de hasta cien PALABRAS, incorporando elementos como personajes, lugar y tiempo, trama, conflicto y narrador (primera o tercera persona). (p. 85). - El docente puede efectuar actividades para practicar la ortografía de PALABRAS difíciles para los estudiantes (newspaper, audience, weather, broadcasting, comercial), como el dictado de frases (p. 86). - Se sugiere que los estudiantes repitan las PALABRAS del léxico de la unidad después del docente y en voz alta, ya que algunas les pueden resultar difíciles de leer (p. 86). - Los estudiantes reciben una ficha con una lista de PALABRAS relacionadas con los medios de comunicación (p. 87). - Luego escuchan un texto oral expositivo y, mientras lo hacen, van marcando las PALABRAS o frases de la lista que son mencionadas (p. 87). - El docente da una lista de PALABRAS que contienen los sonidos del nivel. Los estudiantes deben inventar un chant o un rap, incorporando las PALABRAS (p. 87). - Usando una pronunciación inteligible de sonidos /i:/ /I/ en PALABRAS como it/eat; lid/lead (p. 88). - Deben organizar sus ideas mediante una tabla. Luego escriben un texto de cien PALABRAS, usando la tabla con información como apoyo (p. 90). - Identifican vocabulario temático y PALABRAS clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse (como cellphone, the internet, newspapers, magazines, emails), y los usan en nuevas oraciones (p. 91). - Comprender, en textos orales y escritos, 2.000 PALABRAS que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos (p. 99). - Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples (relacionados con deportes y pasatiempos), que contemplan las funciones comunicativas de referencia a experiencias personales y expresión de preferencias, y reconocer vocabulario temático de la unidad y PALABRAS clave (p. 101). - Estas PALABRAS están ordenadas por orden de frecuencia. El listado fue elaborado tomando como referencia el General Service List (p. 109).
Textbook's Target Words 2 nd Year	Instances

Vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> - With your partner, use the VOCABULARY and language of this unit to create a dialog (p. 27). - Use VOCABULARY related to sports (p. 35). - Use a dictionary to look for suitable VOCABULARY, and make a checklist with useful information, so as to keep your work well-organized (p. 47). - Use the VOCABULARY and language of this unit to enhance your work (p. 53). - Use VOCABULARY related to TV programs (p. 57). - Classify the VOCABULARY below (i – ix). into TV programs and TV people (p. 58). - Write three sentences using the VOCABULARY below. Then, practice them, reading them and correcting them with a partner (p. 58). - Choose VOCABULARY of this unit and form groups of four words according to their similarities, except for one Word (p. 87). - In your notebook, create a diagram with information related to voluntary work. Include names of organizations in Chile, VOCABULARY from the lesson and website links (p. 93). - Write a rough copy using all the information you gathered, your own ideas and the VOCABULARY and language of this unit (p. 99).
Word	<ul style="list-style-type: none"> - Special glossary that helps you with the key WORDS in the text you are going to read or listen to (p. 3). - Infer meaning of WORDS from the context (p. 6). - In pairs, write a list of WORDS related to the name of the unit in your notebook. Then, talk with your partner about your favorite things about student life (p. 6). - Read the WORDS in the Key WORD Spot and match them with these pictures (p. 10). - Read the text once more. Find the WORDS in bold in the text in the text (a – e). and match them with their meanings (i – v). (p. 12). - Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 17). - Are there any WORDS you are not sure about? (p. 17). - Use your dictionary to check that the WORDS you have used are appropriate in context (p. 17, 47, 63, 87). - Look up the WORDS in the Key WORD Spot in a dictionary (p. 18). - Look up the WORDS in the Key WORD Spot (p. 23). - Match the WORDS in column A with the ones in column B, to form the names of the sports (p. 36). - What does the title of the text mean? Use the dictionary to find the meaning of the WORDS (p. 37). - Read the dialog and practice it with your partner. Then, replace the underlined WORDS with your own ideas (p. 37). - What does the WORD for relate to? (p. 39).

- Underline the special WORDS used to refer to time (p. 39).
- In pairs, complete these personal reports with WORDS and phrases from the boxes (p. 40).
- Find the synonym of the WORDS in the Key WORD Spot in the boxes below (p. 42).
- Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 47).
- In 1965, the 'Snurfer' (a WORD play on 'snow' and 'surfer'). was developed as a child's toy (p. 48).
- Match the WORDS in column A with the definitions in column B (p. 52).
- In your notebook, complete this WORD Map (p. 54).
- Find the WORDS that do not belong in this group. Explain why you have chosen them (p. 58).
- Look at the WORDS in the Key WORD Spot and find them in the text on Page 60. Then, match them with their meaning (a – g). (p. 59).
- Read these sentences from the text. Pay special attention to the WORDS in bold (p. 61).
- Which of the WORDS in bold are used to: a. include additional information? b. show contrasting information? (p. 61).
- Use WORDS from this lesson to complete these sentences (p. 62).
- Use a dictionary to choose the correct form of the WORD you are going to use (p. 62).
- Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 63).
- Listen to the recording again and fill in the blanks in these sentences with only ONE WORD (p. 66).
- Copy the table in your notebook. Complete it writing any WORDS or phrases that describe each of the teens' works (p. 66).
With your partner, complete their conversation using the WORDS and expressions in the boxes (p. 68).
- Have you ever heard about ekphrastic poetry? Look up the meaning of this concept on the Internet and explain it with your own WORDS in the lines below (p. 69).
- Underline the WORDS that are directly related to what can be seen in the painting (p. 70).
- List the first WORDS that come to mind when you look at the artwork you chose (p. 70).
- Go back and make a list of any WORDS or phrases you might want to incorporate into a poem about the artwork. You can use your dictionary (p. 70).
- Read this extract from a TV guide and find WORDS or phrases in it to match the definitions (a - h). (p. 73).
- The name is quite interesting and one theory is that it comes from the Latin WORD mores, which means a custom (p. 74).
- Traditionally, haiku are about nature and include a kigo - a WORD associated with one of the four seasons (p. 74).
- Read the article and match the WORDS (a - j). to the four forms of traditional art (p. 75).

	<ul style="list-style-type: none"> - Match the WORDS in column A to the ones in column B, to form new expressions related to voluntary work. Write them in your notebook. Then, use them to express your opinion about this topic (p. 78). - Read the WORDS in the Key WORD Spot. Match them with their meanings and synonyms (a – e). (p. 82). - Read the text again and fill in the blanks (a – l). with a WORD from the boxes (p. 82). - Read these sentences from the text, paying special attention to the WORDS in bold (p. 84). - Pay special attention to the WORDS in the Key WORD Spot (p. 86). - In small groups, play the odd-one-out game. Choose VOCABULARY of this unit and form groups of four WORDS according to their similarities, except for one WORD (the odd one!). (p. 87). - Can you add any WORDS to make them more interesting? (p. 87). - Are there any WORDS you are not sure about? (p. 87). - Read the WORDS in the Key WORD Spot. Match them with their definition or synonym (a – e). (p. 89). - Read the dialog and practice it with your partner. Then, try to use the WORDS in bold in examples of your own (p. 89). - Read these sentences from the recording. Pay special attention to the WORDS in bold (p. 90). - U is for the unspoken WORDS that sometimes mean just as much (p. 92). - You are going to write an acrostic poem about voluntary work or any - topic related to it. To plan your writing, brainstorm a list of WORDS or phrases that describe or remind you of the topic WORD (p. 93). - (Some of them may start with the letters in your topic WORD). (p. 93). - Use the WORDS you brainstormed to help you write a draft of your acrostic poem (p. 93). - It should be about the topic WORD and each line should begin with a letter from the WORD (p. 93). - Fill in the gaps with the correct WORDS in brackets (p. 98). - Complete these sentences giving advice and recommendations, using the appropriate WORDS and the verbs from the boxes (p. 98). - Linking WORDS (p. 107).
--	---

11.4. Analysis of emerging themes in the 2st year curriculum of English

2 nd Year Curriculum Concepts	Instances
Language	- La ley dispone que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio, previa

Policy and Planning	aprobación de los mismos por parte del Mineduc. El presente programa constituye una propuesta para aquellos establecimientos que no cuentan con programas propios (p. 7).
Language Ideology	<ul style="list-style-type: none"> - En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo, y beneficiarse y explotar las oportunidades que abre (p. 25). - Idealmente, la clase entera debe ser en inglés (p. 28). - La interacción constante a través de este idioma ayuda a que los alumnos se acostumbren a los sonidos nuevos desde el inicio (p. 28). - Es importante conocer especialmente las redes sociales en internet y el vocabulario y tipo de lenguaje que se usa en ellas (p. 72).
Role of the Teacher	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje (p. 13). - Al momento de recurrir a la lectura, la escritura y la comunicación oral, los docentes deben procurar: <ul style="list-style-type: none"> › la lectura de distintos tipos de textos relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos) (p. 13). - En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento (p. 15). - Esa diversidad conlleva desafíos que los profesores tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar: <ul style="list-style-type: none"> › promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación › procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes › intentar que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos (p. 15). - En atención a lo anterior, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo en una unidad, el docente considere que precisarán más tiempo o métodos diferentes para que algunos estudiantes logren estos aprendizajes (p. 15). - Los docentes pueden complementar los programas con los Mapas de Progreso, que entregan elementos útiles para reconocer el tipo de desempeño asociado a los aprendizajes (p. 17). - La planificación anual. En este proceso, el docente debe distribuir los Aprendizajes Esperados a lo largo del año escolar, considerando su organización por unidades; estimar el tiempo que se requerirá para cada unidad y priorizar las acciones que conducirán a logros académicos significativos (p. 17). - Planificación Anual: Para esto, el docente tiene que: <ul style="list-style-type: none"> › alcanzar una visión sintética del conjunto de aprendizajes a lograr durante el año, dimensionando el tipo de cambio que se debe observar en los estudiantes. Esto debe desarrollarse a partir de los Aprendizajes Esperados especificados en los programas. Los Mapas de Progreso pueden resultar un apoyo importante › identificar, en términos generales, el tipo de evaluación que se requerirá para verificar el logro de los aprendizajes. Esto permitirá desarrollar una idea de las demandas y los requerimientos a considerar para cada unidad › sobre la base de esta visión, asignar los tiempos a destinar a cada unidad. Para que esta distribución resulte lo más realista posible, se recomienda: <ul style="list-style-type: none"> - listar días del año y horas de clase por semana para estimar el tiempo disponible - elaborar una calendarización tentativa de los Aprendizajes Esperados para el año completo, considerando los feriados, los días de prueba y de repaso, y la realización de evaluaciones formativas y retroalimentación - hacer una planificación gruesa de las actividades a partir de la calendarización - ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas (p. 17).

	<ul style="list-style-type: none"> - La planificación de la clase: Adicionalmente, se recomienda que cada clase sea diseñada distinguiendo su inicio, desarrollo y cierre y especificando claramente qué elementos se considerarán en cada una de estas partes. Se requiere considerar aspectos como los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> › inicio: en esta fase, se debe procurar que los estudiantes conozcan el propósito de la clase; es decir, qué se espera que aprendan. A la vez, se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben y con las clases anteriores › desarrollo: en esta etapa, el docente lleva a cabo la actividad contemplada para la clase › cierre: este momento puede ser breve (5 a 10 minutos), pero es central. En él se debe procurar que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje (p. 18). - Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua. Los docentes deben enseñar esos aspectos y, al aprenderlos, los alumnos tienen que comprender y producir textos orales y escritos en inglés (p. 25). - Aunque estas habilidades distinguen ámbitos de aprendizaje, no deben desarrollarse de manera separada. Su progresión tiende a ir de la mano y se retroalimentan mutuamente. En consecuencia, el trabajo pedagógico tiene que relacionarlas cuando sea pertinente (p. 25). - El docente reforzará continuamente los aprendizajes logrados y promoverá el avance hacia nuevos aprendizajes (p. 28). - También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> › comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia (p. 28). - Expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor (p. 29). - Al evaluar comprensión lectora, se sugiere que el docente adjunte un glosario al texto si cree que contiene un vocabulario clave para comprender el mensaje, que los alumnos desconozcan. Si el profesor lo estima necesario, pueden usar el diccionario para comprender el texto (p. 29). - Al evaluar la expresión oral, el profesor no debe corregir la pronunciación del estudiante hasta que termine la presentación o el diálogo, ya que esto lo distrae del objetivo de comunicar un mensaje (p. 29). - Al evaluar una expresión oral con material de apoyo como power point o afiches, es importante que el docente explique que se trata de materiales de apoyo y que en ningún caso se usen exclusivamente para leer (p. 29). v Es importante para esta unidad que el docente conozca o esté informado acerca de nuevos deportes o actividades que son populares entre los estudiantes, para poder tener temas en común (p. 42). - El docente puede exponer tarjetas de palabras en un diario mural en la sala con el vocabulario de la unidad, conectores, adjetivos y expresiones de frecuencia y tiempo, para que los estudiantes recuerden usarlos en las actividades orales y en los textos escritos; esto permitirá que sus trabajos sean de mejor calidad (p. 42). - Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Asimismo se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 42). - Ejemplo de Actividades: El docente presenta distintas palabras asociadas a un deporte en tarjetas que va leyendo y pegando frente a la clase; por ejemplo: racket, court, net, ball, hit, tournament, serve (...). El docente escribe la información en una tabla en el pizarrón y los estudiantes pueden contribuir con más
--	---

	<p>ideas (Educación Física). (p. 43).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes escuchan una parte de un mensaje oral acerca de un tenista famoso (Fernando González, Serena Williams). El docente pregunta acerca de lo que acaban de oír. Los alumnos responden oralmente. Luego pregunta qué creen que ocurrirá o qué tipo de información creen que escucharán acerca del deportista. Ejemplo: What do you think will happen next? He will tell that he lost the match. What tournament is he/she going to talk about? Which places do you think he/she will name? Los estudiantes responden en forma oral (p. 43). - Observaciones al docente: El sitio www.esl-lab.com/nightlife/nightliferd1.htm contiene textos orales graduados (principiantes, intermedios y avanzados). con sus respectivas actividades y de acuerdo a temas (p. 44). - Frente a distintas imágenes relacionadas con un texto escrito (acerca de un pasatiempo, por ejemplo). y presentadas frente a la clase, los estudiantes predicen el desarrollo del mensaje escrito. Luego leen el título del artículo y, de acuerdo con él, dicen más ideas acerca del posible desarrollo del mensaje. El docente anota las ideas en el pizarrón en la medida en que los estudiantes las dicen (p. 45). - El docente lee un texto relacionado con la unidad, modelando especialmente la pronunciación en los sonidos similares a lid, lead; it, eat; sin, seen. Luego los estudiantes leen en voz alta, poniendo atención a los sonidos para corregir pronunciación (p. 45). - Observaciones al docente: El sitio web www.eslflow.com/readinglessonplans.html contiene numerosas conexiones a páginas de lecturas con sus correspondientes hojas de actividades (p. 45). - Observaciones al docente: En el sitio web www.famouspeoplelessons.com/ es posible encontrar biografías de distintos personajes con sus correspondientes hojas de trabajo (p. 46). - Los estudiantes responden preguntas de información que les hace el docente sobre sus actividades de tiempo libre. Ponen especial énfasis en la pronunciación de los sonidos de la unidad. Por ejemplo: What do you like doing in your free time? I like... Do you like reading? Yes, I love reading science fiction books (p. 47). - El docente debe entregar la rúbrica a cada estudiante con la retroalimentación de su trabajo. Además, tiene que comentar a los estudiantes sobre sus errores o fortalezas en el espacio dedicado a las observaciones (p. 51). - Orientaciones didácticas para la unidad: Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcasts. También se recomienda usar canciones y diálogos simples de películas. Se sugiere comenzar las clases, asociando los temas a avances tecnológicos conocidos por los estudiantes para que se interesen en los temas a tratar. Es importante para esta unidad estar actualizado en tecnologías y/o elementos que usan y manejan los alumnos con respecto a computación. El docente puede exponer tarjetas con palabras del léxico de esta unidad en un diario mural en la sala de clases, pues, aunque quizás algunos alumnos reconozcan su versión oral, se deben familiarizar con su forma escrita. El profesor también puede hacer competencias de deletreo con estas tarjetas (p. 57). - Reciben una ficha con partes de canciones. Cada extracto tiene espacios en blanco que deben llenar al escuchar la canción. El docente les advierte que los espacios en blanco corresponden a frases en presente perfecto o a expresiones de tiempo. Luego de escuchar dos veces si es necesario y haber completado la ficha, corrigen sus respuestas y las leen. Después pueden elegir una de las canciones y reemplazar las frases que rellenaron por otras de su elección, usando la misma estructura gramatical. Algunas canciones sugeridas son We are the champions de Queen; Lady in red de Chris de Burgh; I still haven't found what I'm looking for de U2 (p. 58). - Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Cada uno recibe una tarjeta con seis palabras relacionadas con los sonidos de la unidad. El docente irá nombrando palabras con esos sonidos y el estudiante marcará las que estén en su tarjeta. El primer estudiante cuyas palabras hayan sido nombradas en su totalidad, gana. Para revisar su tarjeta, deberá leerla en voz alta y pronunciar los sonidos adecuadamente (p. 59).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - El docente preguntará a algunos lo que aprendieron de su compañero y lo contarán a la clase (p. 61). - Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcadsts. También se recomienda usar canciones y diálogos simples de películas (p. 72). - El docente puede exponer tarjetas de palabras con vocabulario de la unidad y expresiones para manifestar opinión, en un diario mural en la sala de clases, para que los estudiantes las usen en actividades orales y textos escritos y así mejore su calidad (p. 72). - El docente puede decir la oración They always beat us at tennis para el número 1. El estudiante deberá encerrar la palabra bajo el sonido /i:/ (p. 74). - Los estudiantes escriben un texto descriptivo de cien palabras en el que describen a su mejor amigo. El docente les entrega los aspectos de lo que deben incluir, como nombre de la persona, edad, actividad, gustos, deberes, necesidades, y las estructuras que deben usar (he likes..., he wants..., he has to..., he needs to...), y les explica que tienen que contar por qué los consideran sus amigos. Luego de que el docente lo revisa y los alumnos lo corrigen, memorizan su texto y lo presentan frente a la clase. Pueden llevar imágenes o fotografías para apoyarse (p. 77). - Criterios de evaluación: Es importante no evaluar los errores de ortografía; sin embargo, el docente debe indicarlos y el estudiante debe corregirlos posteriormente. Cada respuesta correcta deberá ser calificada con 1 punto (p. 79). - Se recomienda usar organizadores gráficos y tablas para ayudar en la comprensión lectora y auditiva (p. 86). - El docente puede efectuar actividades para practicar la ortografía de palabras difíciles para los estudiantes (newspaper, audience, weather, broadcasting, comercial), como el dictado de frases. Esto debiera hacerse como una actividad semanal breve (p. 86). - Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcadsts. También se recomienda usar canciones y diálogos simples de películas (p. 86). - Se sugiere comenzar las clases asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los estudiantes (p. 86). - Es importante para esta unidad que el docente conozca o esté informado acerca de nuevas formas de comunicarse que son populares entre los estudiantes, para tener temas en común (p. 86). - Antes de explicar la estructura gramatical de la unidad, el docente pide a los estudiantes que lean un texto e identifiquen oraciones en que el narrador esté manifestando deseos o anhelos. Les indica que subrayen la oración y que, a partir de lo que han leído, deduzcan cómo se debe expresar un anhelo o deseo (p. 88). - Criterios de evaluación: Cada respuesta puede ser calificada con 2 puntos, de acuerdo a lo completo de la respuesta entregada. Los errores gramaticales en las respuestas no se deben considerar en la calificación, en la medida en que no interfieran con la comunicación del mensaje en la respuesta. Sin embargo, el docente debe indicarlos al alumno para que los corrija posteriormente (p. 91).
<p>Role of the Student</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua (p. 25). - Esto [el aprendizaje de vocabulario y gramática] implica que los docentes deben evitar enseñar la gramática y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están

	<p>asociados (p. 25).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Así, el énfasis estará en que los alumnos obtengan las destrezas necesarias para que confíen cada vez más en su capacidad para comunicarse en esta lengua, en cada una de las etapas de aprendizaje (p. 25). - Expresión escrita (writing): se refiere al uso de la escritura en inglés en situaciones comunicativas. Se aspira a que los estudiantes usen esta capacidad en circunstancias comunicativas simples, personalmente relevantes y con propósitos definidos (p. 25). - Al igual que las habilidades anteriormente presentadas, la expresión oral y la escrita progresan en función de dos dimensiones. En este caso, se trata del manejo del lenguaje que logran los estudiantes y del tipo de texto (en el caso de la expresión escrita), y de interacción (en el caso de la expresión oral). (p. 27). - La interacción constante a través de este idioma ayuda a que los alumnos se acostumbren a los sonidos nuevos desde el inicio. Se debe exponer sistemáticamente a los estudiantes a textos escritos en inglés, es una condición para que puedan leer y escribir en ese idioma (p. 28). - Se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y también de paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro. Si provocan el interés de los alumnos, será más fácil que desarrollen las habilidades comunicativas en inglés (p. 28). - Es fundamental estimular la comunicación entre los alumnos para asegurar instancias reales en que usen el lenguaje y trasladen expresiones a su propia realidad o entorno (p. 28). - Habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora). Para desarrollar estas habilidades, se sugiere planificar siempre las clases y considerar tres tipos de actividades: › actividades de relectura/audición: se anticipa el texto a base de imágenes y vocabulario relevante y los alumnos hacen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema. Por una parte, esto pretende despertar la motivación por leer o escuchar los textos que deberán trabajar. Por otra, permite contextualizar los textos a escuchar y leer; así, los estudiantes podrán obtener los conocimientos necesarios para construir significado a partir de ellos (p. 28). - También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> › comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia (p. 28). - Comprensión lectora: es importante que los alumnos lean en voz alta, para que se acostumbren a reconocer sus dificultades y percibir su progreso a medida que van adquiriendo mayor fluidez. El próximo paso es la lectura silenciosa, sobre todo para que concentren su atención en la comprensión general y específica del texto; esto se controlará por medio de diversas estrategias (p. 28). - Expresión oral: está ligada al adiestramiento auditivo para que la reacción natural de los alumnos sea repetir y, gradualmente, emitir y comprender el significado de vocabulario sin necesidad de traducirlo. Es un proceso imprescindible; apunta a que los alumnos perciban primero el lenguaje y luego lo usen con naturalidad; así adquirirán confianza al emplear el idioma extranjero (p. 29). - Expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor. Una vez adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propias oraciones con variedad de vocabulario, considerando las formalidades necesarias según a quién está destinado y cuál sea el propósito del mensaje. Solo después de lograr esta habilidad, podrán crear trozos propios, usarán conectores, mantendrán la estructura adecuada y corregirán sus errores (p. 29). - En la comprensión lectora, se debe leer textos narrativos y aprovecharlos para motivar a los estudiantes a usar el idioma escrito de una forma más creativa y para que se atrevan a incorporar vocabulario y estructuras de manera novedosa (p. 29). - En los niveles iniciales, es aconsejable que: › al evaluar comprensión auditiva, los estudiantes puedan
--	---

	<p>escuchar el texto tres veces si es necesario (p. 29).</p> <ul style="list-style-type: none"> - En todos los niveles se recomienda: > antes de hacer una evaluación auditiva, los estudiantes deben tener todos sus materiales y estar en absoluto silencio hasta el final de la evaluación, para no distraer a sus compañeros con interrupciones innecesarias mientras escuchan la exposición oral, el diálogo, el disco u otros (p. 29). - Comprensión auditiva: El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con deportes y pasatiempos, identificando en ellos expresiones acerca de preferencias y experiencias personales, vocabulario temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión. Se pretende, además, que los estudiantes discriminen sonidos del nivel (p. 37). - Comprensión lectora: Esta unidad tiene como fin que los estudiantes lean comprensivamente ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples de variada extensión (adaptados y/o auténticos). relacionados con el tema de la unidad (p. 37). - Asimismo, se pretende que los estudiantes reconozcan el vocabulario temático, expresiones referidas a experiencias personales, intereses y preferencias, y relaciones entre ideas. También se pretende que integren la expresión oral o escrita para comunicar sus ideas acerca de lo leído (p. 37). - Expresión escrita: El propósito de la unidad es que los estudiantes se comuniquen en forma escrita a través de oraciones y textos breves y simples, informativos y descriptivos, relacionados con deportes y pasatiempos, en los que apliquen las estructuras de la unidad y el vocabulario temático y se refieran a experiencias personales, conectando ideas en forma coherente y corrigiendo elementos de ortografía (p. 37). - Aprendizajes esperados: Se espera que los estudiantes sean capaces de: Comprensión auditiva Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con deportes y pasatiempos que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a experiencias personales y expresión de preferencias: <ul style="list-style-type: none"> > reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave > identificando expresiones referidas a gustos e intereses > reconociendo expresiones referidas a la frecuencia de acciones y actividades > reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides > discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ ship; feet/fit (p. 38). - Indicadores de evaluación sugeridos Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> > Reconocen temas de los textos orales con ayuda del vocabulario temático e información clave. > Identifican y nombran palabras relacionadas con deporte y pasatiempos, como painting, singing, dancing, jogging, travelling, going to the cinema, playing football, chatting to friends, swimming... > Identifican ideas principales en diálogos y monólogos asociándolas a expresiones de gustos e intereses y referencia a secuencia de acciones. Por ejemplo: She loves running. She runs 3 km twice a week and eats vegetables very often. > Resuelven preguntas de información simple con palabras de pregunta como Where? When? Who? con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: When is the next football match? Who are playing? > Discriminan información relevante y accesoria, anotando la información en organizadores gráficos y oraciones o textos. > Comentan el texto oralmente, respondiendo preguntas o haciendo comentarios acerca de él. > Reconocen relaciones entre ideas por medio de conectores como although y besides en oraciones como Besides football, he also likes playing tennis. > Discriminan sonidos del inglés que interfieren con la comprensión, como /i:/ /I/ en palabras como sheep, ship, feet, fit (p. 38).
--	--

- Aprendizajes esperados. Se espera que los estudiantes sean capaces de:
Comprensión lectora: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con deportes y pasatiempos:
› reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave
› identificando expresiones referidas a experiencias personales
› identificando referencias a intereses y preferencias
› reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores como although y besides y marcadores de tiempo y frecuencia
› leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 39).

- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:
› Expresan en sus palabras el tema del texto.
› Resumen el texto escrito, seleccionando ideas principales asociadas a expresiones de experiencias personales, intereses y preferencias. Por ejemplo: I always go cycling. I love doing exercise but I don't like running.
› Asocian términos de vocabulario relacionado con deportes y pasatiempos (como football, volleyball, jogging, swimming, trekking, doing puzzles, reading books, collecting keyrings...). a su representación gráfica.
› Destacan información explícita del texto referida a nombres de deportes, actividades, nombres de personas, lugares y fechas asociadas a los marcadores de tiempo y frecuencia. Por ejemplo: Pedro is a very good athlete. He trains everyday at the stadium.
› Expresan en forma oral su comprensión del texto en oraciones, respuestas a preguntas de información o parafraseando ideas.
› Identifican información relacionada con la idea principal introducida por los conectores although y besides. Por ejemplo: Training everyday is very important for an athlete. Besides, he has to eat a balanced diet.
› Leen en voz alta con adecuada pronunciación y fluidez (p. 39).

- Aprendizajes esperados
Se espera que los estudiantes sean capaces de:
Expresión oral: Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, que incorporan las funciones comunicativas para referirse a experiencias personales y expresión de preferencias:
› utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí
› aplicando el vocabulario temático de la unidad
› utilizando expresiones referidas a gustos e intereses mediante la estructura I like... ing; I love... ing
› mostrando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores como besides y either... or y marcadores de tiempo y frecuencia
› pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma, que interfieren con la comunicación en palabras como eat/it; lead/lid (p. 40).

- Indicadores de evaluación sugeridos
Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: Expresan gustos y preferencias en oraciones simples, usando frases hechas y estructuras (como I don't like playing volleyball, I prefer playing football, but I don't mind basketball). y el vocabulario temático.
› Presentan monólogos en los que hacen referencia a experiencias personales, gustos e intereses, usando las estructuras I like... ing y marcadores de tiempo y frecuencia en oraciones como I'm going to talk about a sport I like that is called karate. I love doing karate and I train everyday
› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y vocabulario de la unidad. Por ejemplo: Good morning, today we are going to interview a very famous artist, Mr... Please, tell us, what do you do in your spare time? Do you do it alone or with your family and friends? Why do you like...? Have you ever...? When did you...? Would you like to...? Well, thank you very much for answering our questions.
› Formulan y responden preguntas simples relacionadas con preferencias, gustos e intereses en diálogos; por ejemplo: Do you like playing...?, What do you do in your spare time ?, What do you do in your spare time ?, Do you prefer to... or...? When do you usually...? How often do you...?
› Expresan sus ideas en forma coherente, con el apoyo de conectores como besides, either... or, although, which, that, who.
› Reproducen y pronuncian en forma inteligible sonidos propios del idioma que interfieren con la comunicación, como /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lid/lead. aprendizajes esperados (p. 40).

	<p>- Aprendizajes esperados Se espera que los estudiantes sean capaces de: Expresión escrita: Escribir textos informativos y descriptivos breves y simples relacionados con deportes y pasatiempos: › aplicando el vocabulario temático de la unidad › refiriéndose a experiencias personales y preferencias mediante estructuras I like... ing; I love... ing › expresando la frecuencia de sus actividades a través de marcadores de tiempo y frecuencia › dando coherencia a sus ideas a través de conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 41).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: › Escriben oraciones simples, usando el vocabulario de la unidad, como I do aerobics three times a week. › Escriben oraciones y/o párrafos de hasta cien palabras para expresar sus gustos e intereses, como I like swimming; I enjoy going to parties; I love doing yoga. › Escriben oraciones, usando adverbios temporales o de frecuencia para expresar la frecuencia de una actividad, como I play volleyball at the weekend; I love doing sports everyday. › Usan conectores although y besides para relacionar ideas en razones, por ejemplo: Although I like dancing, I never have time to do it; Besides football, I also like playing basketball. › Usan marcadores de secuencia para dar orden a sus ideas en oraciones. Por ejemplo: I enjoy cooking in my spare time. First, I find a good recipe, then I collect the ingredients and after that I start cooking. › Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula, en los textos y oraciones.</p> <p>- El nivel que la mayoría de los estudiantes debiera alcanzar en cada una de las habilidades corresponde al Nivel 5 en los Mapas de Progreso respectivos. Sin embargo, también se debe considerar que los más aventajados puedan alcanzar el Nivel 6 (p. 42).</p> <p>- Se recomienda comenzar las clases, asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los estudiantes (p. 42).</p> <p>- Ejemplo de Actividades: Los estudiantes nombran el deporte (tennis). y dicen nombres, lugares y verbos que podrían escuchar en el mensaje oral (p. 43).</p> <p>- Los estudiantes escuchan una parte de un mensaje oral acerca de un tenista famoso (Fernando González, Serena Williams). El docente pregunta acerca de lo que acaban de oír. Los alumnos responden oralmente. Luego pregunta qué creen que ocurrirá o qué tipo de información creen que escucharán acerca del deportista. Ejemplo: What do you think will happen next? He will tell that he lost the match. What tournament is he/she going to talk about? Which places do you think he/she will name? Los estudiantes responden en forma oral (p. 43).</p> <p>- Los estudiantes escuchan un texto oral sobre un tenista famoso. En la medida que van escuchando, completan una ficha acerca del personaje. Deben registrar palabras clave relacionadas con el tenis y con aspectos del deporte en general (p. 43).</p> <p>- [Los estudiantes] Escuchan un texto acerca de la frecuencia con que distintas personas practican deportes. Luego marcan una tabla de acuerdo a la información escuchada (p. 44).</p> <p>- [Los estudiantes] Oyen un texto oral acerca de las preferencias de distintas personas con respecto a los deportes o actividades recreativas. Podrán escuchar oraciones como Peter likes playing tennis at the weekend, Emma prefers doing yoga twice a week, Harry loves playing football. He plays it once a week. En la medida en que escuchan, irán completando una tabla y tomando nota de las actividades que cada uno practica (p. 44).</p> <p>- Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Reciben tarjetas diferentes con palabras que contienen los sonidos /i:/ /I/ (puede haber tres o cuatro tipos de tarjetas diferentes). En la medida que escuchan las palabras, las marcan en su tarjeta. El primer estudiante en marcar toda su tarjeta gana el bingo y finalmente deberá leer las palabras de su tarjeta en voz alta (p. 44).</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Frente a distintas imágenes relacionadas con un texto escrito (acerca de un pasatiempo, por ejemplo) y presentadas frente a la clase, los estudiantes predicen el desarrollo del mensaje escrito. Luego leen el título del artículo y, de acuerdo con él, dicen más ideas acerca del posible desarrollo del mensaje. El docente anota las ideas en el pizarrón en la medida en que los estudiantes las dicen (p. 45). - Los alumnos leen un texto acerca de un pasatiempo, que está dividido en partes de acuerdo a sus párrafos. Luego deben crear un título para cada párrafo que sea representativo de lo que expone (p. 45). - Los estudiantes revisan un artículo en el que varias personas expresan sus gustos y preferencias acerca del deporte o pasatiempos. Luego completan una tabla acerca de los intereses y gustos de las personas (p. 45). - Los alumnos responden preguntas simples acerca de información explícita en un texto sobre un pasatiempo (por ejemplo: coleccionar algo, pintar, tocar guitarra). Responden preguntas como <i>what does she/he collect?</i>, <i>how long has she/he been playing the piano?</i>, <i>where did she/he learn how to make...?</i> (p. 45). - El docente lee un texto relacionado con la unidad, modelando especialmente la pronunciación en los sonidos similares a <i>lid</i>, <i>lead</i>; <i>it</i>, <i>eat</i>; <i>sin</i>, <i>seen</i>. Luego los estudiantes leen en voz alta, poniendo atención a los sonidos para corregir pronunciación (p. 45). - Los estudiantes trabajan en parejas. Cada uno imagina que es un deportista destacado. Luego elaboran 5 preguntas para entrevistar a su pareja, imaginando que se las hacen al deportista destacado. Las interrogantes deben ser con la estructura verbo + forma infinitiva/gerundio. Se contestan las preguntas elaboradas mutuamente. Estas pueden ser: <i>Why do you like playing...? I like playing... because... What do you like doing in your spare time? I like reading in my spare time</i> (p. 46). - Cada alumno debe hacer un reporte oral en el que personifique a un deportista famoso (si no tienen acceso a alguna información, la pueden inventar). El estudiante hablará acerca de la vida del deportista, incluyéndolo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> › nombre del deportista y deporte que practica › tiempo que lo ha practicado › qué necesita para hacerlo › dónde lo practica › por qué le gusta el deporte › beneficios de practicarlo › qué actividades realiza en su tiempo libre y por qué (p. 46). - En parejas, los estudiantes crean y preparan un diálogo de 12 intercambios que deberán presentar frente a la clase. Deben representar una entrevista a un personaje famoso, en la cual un estudiante será el entrevistador y el otro, el personaje. Tienen que elaborar preguntas de información, referirse a su actividad y sus gustos, dar razones acerca de sus preferencias y usar estructuras, expresiones y vocabulario de la unidad (p. 46). - Los estudiantes responden preguntas de información que les hace el docente sobre sus actividades de tiempo libre. Ponen especial énfasis en la pronunciación de los sonidos de la unidad. Por ejemplo: <i>What do you like doing in your free time? I like... Do you like reading? Yes, I love reading science fiction books</i> (p. 47). - Los estudiantes deben escribir la biografía de un personaje famoso con información que ellos inventarán, usando las estructuras <i>He/she likes/loves/doesn't like/enjoy... He/she used to be...</i> Antes de escribir, tienen que completar una ficha sobre el personaje en la que escribirán toda su información básica (nombre, edad, profesión, estudios). Luego la usarán para redactar un texto informativo biográfico de cien palabras, usando expresiones de gustos y preferencias (<i>He/she likes... ing</i>), conectores (<i>although, besides</i>), elementos de ortografía y vocabulario relacionado con deportes o pasatiempos (p. 47). - Los estudiantes completan un texto acerca de deportes y pasatiempos con vocabulario de la unidad (p. 47). - [Los estudiantes] Escriben un párrafo acerca de lo que les gusta hacer en su tiempo libre. Deben
--	---

	<p>nombrar, al menos, cuatro actividades, indicar con qué grado les gusta y describir con qué frecuencia lo practican. Además, tiene que usar conectores.</p> <p>- Los estudiantes redactan un correo electrónico a un amigo, contándole acerca de un nuevo pasatiempo. Deben describir el pasatiempo, las razones de su elección y la frecuencia con que lo practican. Pueden invitar a su amigo a practicarlo también (p. 48).</p> <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos</p> <ul style="list-style-type: none"> › [Los estudiantes] Escriben oraciones y/o párrafos de hasta cien palabras para expresar sus gustos e intereses, como I like swimming, I enjoy going to parties, I love doing yoga › [Los estudiantes] Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula en los textos y oraciones › [Los estudiantes] Escriben oraciones, usando adverbios temporales o de frecuencia para expresar la periodicidad de una actividad, como I play volleyball at the weekend; I love doing sports everyday › [Los estudiantes] Usan conectores although y besides para relacionar ideas en oraciones, por ejemplo: Although I like dancing, I never have time to do it; Besides football, I also like playing basketball (p. 49). <p>- Los estudiantes escriben un texto sobre algún deporte de su elección. Primero deben organizar sus ideas en un diagrama para incluir detalles. Luego redactan el texto de cien palabras sobre algún deporte que les guste y la frecuencia con que lo practican, usando conectores para relacionar las ideas en forma lógica (p. 49).</p> <p>- El estudiante presenta la información en una secuencia lógica. Algunos errores gramaticales pueden afectar la organización (p. 50).</p> <p>- Contenido:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1). El estudiante no incorpora la información pedida. No responde la pregunta. (2). El estudiante incorpora conceptos básicos y la información es pobre. (3). El estudiante incorpora la mayor parte de la información requerida, faltan algunos detalles. (4). El estudiante incorpora toda la información requerida y agrega algunos puntos extra de interés (p. 50). <p>- El docente debe entregar la rúbrica a cada estudiante con la retroalimentación de su trabajo. Además, tiene que comentar a los estudiantes sobre sus errores o fortalezas en el espacio dedicado a las observaciones (p. 51).</p> <p>- Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos relacionados con la tecnología y las innovaciones tecnológicas, y que identifiquen en ellos información referida al pasado reciente. Asimismo, se espera que apoyen su comprensión de los textos orales mediante el reconocimiento del vocabulario temático, palabras de uso frecuente, referencias al pasado reciente y conexiones entre ideas. Se espera, además, que discriminen sonidos del nivel (p. 53).</p> <p>- Comprensión lectora. Se pretende que los estudiantes lean comprensivamente textos informativos y descriptivos simples (adaptados y/o auténticos), relacionados con el tema de la unidad e identifiquen en ellos ideas principales e información explícita. Asimismo, se espera que apoyen su comprensión del texto mediante el reconocimiento del vocabulario temático de la unidad, palabras clave, referencias al pasado y relaciones entre ideas, integrando la expresión escrita u oral para expresar sus ideas (p. 53).</p> <p>- Expresión oral. Otro propósito es que los estudiantes se expresen oralmente en situaciones comunicativas (como diálogos o monólogos), relacionadas con tecnologías e innovaciones tecnológicas, para relatar experiencias del pasado reciente, que usen el vocabulario temático, frases hechas y oraciones conectadas entre sí, y que logren una pronunciación inteligible de los sonidos del idioma (p. 53).</p> <p>58. Expresión escrita. Se busca que los estudiantes desarrollen la expresión escrita de textos informativos y descriptivos breves y simples, relacionados con las tecnologías e innovaciones tecnológicas, en los que se refieran a eventos en el pasado reciente y apliquen el vocabulario temático, marcadores temporales, conectores para dar coherencia a sus ideas y elementos ortográficos. (p. 53).</p>
--	---

	<p>- Aprendizajes esperados. Se espera que los estudiantes sean capaces de: Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a eventos del pasado reciente y a su duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › reconociendo referencias a situaciones en el pasado reciente › identificando expresiones de tiempo › reconociendo relaciones entre ideas a través de conectores <i>although</i> y <i>besides</i> › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como <i>sheep/ship; feet/fit</i> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican y reproducen oralmente palabras de vocabulario temático relacionado con tecnologías e innovaciones tecnológicas. Por ejemplo: <i>internet, world wide web, email, text message.</i> › Reconocen temas en los textos orales con ayuda de vocabulario temático y palabras clave. › Identifican ideas principales en los textos orales, asociándolas a vocabulario temático y referencias a situaciones en el pasado reciente y a expresiones de tiempo. Por ejemplo: <i>The world wide web has changed the way we communicate since it was invented.</i> › Resuelven preguntas de información simples con palabras de pregunta como <i>Where? When? Who?</i>, con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: <i>Who has downloaded information from the net? Where have you found that information? Which sites do you like to visit?</i> › Reconocen relaciones entre ideas unidas por conectores, como <i>although</i> y <i>besides</i>, en oraciones. Por ejemplo: <i>Although I like taking photographs, I have never used that new digital camera.</i> › Discriminan sonidos del inglés que interfieren con la comprensión, como /i:/ /I/ en palabras como <i>sheep, ship; feet, fit</i> (p. 54). <p>- Aprendizajes esperados. Se espera que los estudiantes sean capaces de: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › reconociendo referencias al pasado reciente y a la duración de los eventos › reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores <i>although</i> y <i>besides</i> › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 54). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresan en sus palabras el tema del texto leído. › Identifican las ideas principales asociadas al vocabulario temático y a referencias al pasado reciente. Por ejemplo: <i>Cellphones have invaded our daily lives.</i> › Parafrasean ideas importantes del texto, usando vocabulario relacionado con la tecnología y los avances tecnológicos, como <i>email, text message, website, download.</i> › Identifican información explícita del texto referida a fechas, extensiones de tiempo, lugares, eventos, marcadores de tiempo, espacio y secuencia y conectores como <i>which, that, who, although, besides.</i> › Expresan en forma escrita su comprensión del texto a través de, por ejemplo, elaborar un resumen, agregar un nuevo párrafo al texto o responder preguntas. › Leen en voz alta con adecuada pronunciación y fluidez reproduciendo la pronunciación escuchada (p. 54). <p>- Aprendizajes esperados: Expresión oral. Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas para referirse a eventos del pasado reciente y a su duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando presente perfecto para referirse a eventos del pasado reciente › usando marcadores temporales <i>for</i> y <i>since</i> › expresando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores <i>besides, either... or</i> › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como <i>eat/it; lead/lid</i> (p. 55). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p>
--	--

	<p>› Formulan y responden preguntas acerca de la tecnología y los avances tecnológicos, usando el vocabulario de la unidad.</p> <p>› Expresan ideas y comentarios acerca de avances tecnológicos, usando vocabulario de la unidad y el presente perfecto; por ejemplo: They have created a new car that can fly. Scientists have tested it and it works very well.</p> <p>› Presentan monólogos en los que describen experiencias personales, usando oraciones referidas al pasado reciente y marcadores de tiempo como I have never played computer games but I have played console games. I have played them since I was 5 years old</p> <p>› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y vocabulario de la unidad; por ejemplo: Today I am going to interview a famous scientist and inventor. Tell me, what have you invented? I have created a...; Have you worked a lot? Yes, I have...; How much money have you spent? I have spent...</p> <p>› Dan coherencia a sus ideas con la ayuda de conectores como besides, although.</p> <p>› Pronuncian en forma inteligible sonidos como /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lead/lid (p. 55).</p> <p>- Aprendizajes esperados: Expresión escrita Escribir textos informativos y descriptivos breves y simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas:</p> <p>› aplicando el vocabulario temático de la unidad</p> <p>› expresando ideas referidas al pasado reciente o indefinido, usando presente perfecto</p> <p>› haciendo referencia a la duración de los eventos descritos con los marcadores temporales for y since</p> <p>› dando coherencia a sus ideas con conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after, finally</p> <p>› usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 56).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <p>› Escriben oraciones simples usando el vocabulario de la unidad; por ejemplo: I downloaded some information from the net. They have just bought a new digital camera.</p> <p>› Formulan preguntas acerca de experiencias personales, usando la estructura Have you ever...? Por ejemplo: Have you ever played a virtual reality game? Yes, I have / No, I haven't.</p> <p>› Escriben párrafos descriptivos y/o informativos de hasta cien palabras, usando presente perfecto. Por ejemplo: Scientists have discovered a new star. They have said it is the biggest they have seen since 1995. They have named it...</p> <p>› Escriben oraciones, usando conectores although y besides y marcadores de secuencia para relacionar ideas lógicamente. Por ejemplo: I have never played console games. Besides, I prefer computer games. I play them after doing my homework.</p> <p>› Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula, en los textos y oraciones (p. 56).</p> <p>- El nivel que la mayoría de los estudiantes tiene que alcanzar en cada una de las habilidades corresponde al Nivel 5 en los Mapas de Progreso respectivos. Sin embargo, también se debe considerar que los más aventajados puedan alcanzar el Nivel 6 (p. 57).</p> <p>- Ejemplos de actividades: Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a eventos del pasado reciente y a su duración:</p> <p>› reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave</p> <p>› reconociendo referencias a situaciones en el pasado reciente</p> <p>› identificando expresiones de tiempo › reconociendo relaciones entre ideas a través de conectores although y besides</p> <p>› discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ship; feet/fit (p. 58).</p> <p>- Los estudiantes reciben una hoja con imágenes o dibujos de distintos avances tecnológicos (mp3, LCD TV, DVD player, laptop computer). Escuchan una descripción de cada producto e identifican el producto, escribiendo un número a su lado para indicar la respuesta (p. 58).</p> <p>- Oyen el texto anterior por segunda vez. Mientras escuchan, deberán completar una ficha con apuntes de las principales características de cada uno (p. 58).</p>
--	---

	<p>- Escuchan un texto relacionado con el uso de las tecnologías y luego responderán preguntas de información referidas al texto. Por ejemplo: When was it invented? Who invented it? How does it work? What do we use it for? (p. 58).</p> <p>- Oyen varios textos que describen distintos inventos y los parean con títulos que correspondan al nombre de cada invento (p. 58).</p> <p>- Reciben una ficha con partes de canciones. Cada extracto tiene espacios en blanco que deben llenar al escuchar la canción. El docente les advierte que los espacios en blanco corresponden a frases en presente perfecto o a expresiones de tiempo. Luego de escuchar dos veces si es necesario y haber completado la ficha, corrigen sus respuestas y las leen. Después pueden elegir una de las canciones y reemplazar las frases que rellenaron por otras de su elección, usando la misma estructura gramatical. Algunas canciones sugeridas son We are the champions de Queen; Lady in red de Chris de Burgh; I still haven't found what I'm looking for de U2 (p. 58).</p> <p>- Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Cada uno recibe una tarjeta con seis palabras relacionadas con los sonidos de la unidad. El docente irá nombrando palabras con esos sonidos y el estudiante marcará las que estén en su tarjeta. El primer estudiante cuyas palabras hayan sido nombradas en su totalidad, gana. Para revisar su tarjeta, deberá leerla en voz alta y pronunciar los sonidos adecuadamente (p. 59).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › reconociendo referencias al pasado reciente y a la duración de los eventos › reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 59). <p>- Los estudiantes nombran, en una lluvia de ideas, todos los inventos y avances tecnológicos que conocen. Luego leen un texto acerca de progresos tecnológicos y subrayan las palabras que se repiten. Encierran las nuevas palabras que identificaron, descubren su significado oralmente en clases, con apoyo del docente, y dan ideas de su posible definición (p. 59).</p> <p>- Luego de leer un texto sobre avances tecnológicos, completan un organizador gráfico con seis ideas principales que representen lo que leyeron. Tras escribirlas, comparan sus ideas con las de otro compañero para ver si coinciden. Entre los dos deciden las que más representan al texto y las comparten con el resto de la clase, leyéndolas en voz alta (p. 59).</p> <p>- Leen una biografía de un personaje famoso que se refiere claramente a las actividades que ha realizado o no, expresadas en presente perfecto. Luego de leer, clasifican la información y escriben las actividades en una tabla (p. 60).</p> <p>- Repasan un texto que describe dos avances tecnológicos similares; por ejemplo, dos tipos de tableta digital o de teléfono celular. Luego registran en un diagrama las características de cada uno y seleccionan las que tienen en común. Finalmente comentan en forma oral cuál prefieren y dan las razones de su elección, usando conectores para expresar sus ideas. Se recomienda usar el diagrama de Venn como esquema (p. 60).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas para referirse a eventos del pasado reciente y a su duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando presente perfecto para referirse a eventos del pasado reciente › usando marcadores temporales for y since › expresando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores besides, either... or › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 61). <p>Trabajan en parejas y cada uno recibe seis tarjetas con distintos nombres de inventos. Un estudiante menciona uno y su compañero comenta acerca de él, usando presente perfecto y marcadores de tiempo como for y since (p. 61).</p>
--	---

	<p>- En parejas, cada alumno elabora cinco preguntas referidas a hacer cosas novedosas o poco comunes, para saber sobre su compañero. Por ejemplo: Have you ever seen a ghost? Have you ever eaten an insect? Se preguntan uno al otro oralmente (p. 61).</p> <p>- Los estudiantes preparan un reporte oral en parejas. Deberán inventar un nuevo aparato tecnológico, describirlo y fabricarlo para presentarlo al curso. Tendrán que aplicar presente simple, vocabulario temático, conectores para unir ideas y hablar con una correcta pronunciación (p. 61).</p> <p>- Escribir textos informativos y descriptivos breves y simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas: › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando ideas referidas al pasado reciente o indefinido, usando presente perfecto › haciendo referencia a la duración de los eventos descritos con los marcadores temporales for y since › dando coherencia a sus ideas con conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 62).</p> <p>- Los estudiantes imaginan que entrevistarán a algún personaje famoso (Steve Jobs, J. K. Rowling). Escriben seis preguntas que les harían, usando presente perfecto. Ejemplo: Have you ever...? How long have you lived here? Se intercambiarán las preguntas para corregir elementos ortográficos como empleo de mayúscula, punto y signos de interrogación y uso correcto del presente perfecto. Luego se agrupan en parejas; un estudiante hará las preguntas y el otro contestará, imaginando que es el personaje. Después cambiarán roles (p. 62).</p> <p>- Redactan un texto breve en el que describen cómo usar algún aparato tecnológico o ejecutar una función relacionada con tecnología. Explicarán los pasos por medio de expresiones de secuencia (p. 62).</p> <p>- Escriben un texto informativo sobre algún hecho noticioso (inventado por ellos). Incluyen, al menos, dos oraciones con pasado simple y dos con presente perfecto. Usan palabras del vocabulario temático de la unidad, marcadores temporales y conectores. Al terminar, lo entregan a su profesor para que lo revise (p. 62).</p> <p>- Ejemplos de evaluación: Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios) breves y simples, incorporando las funciones comunicativas para referirse a eventos del pasado reciente y a su duración: › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando presente perfecto para referirse a eventos del pasado reciente › usando marcadores temporales for y since › expresando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores besides, either... or › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 63).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos: › Formulan y responden preguntas acerca de la tecnología y los avances tecnológicos, usando el vocabulario de la unidad. › Expresan ideas y comentarios acerca de avances tecnológicos, usando el vocabulario de la unidad y el presente perfecto; por ejemplo: They have created a new car that can also fly. Scientists have tested it and it works very well. › Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y vocabulario de la unidad; por ejemplo: Today I am going to interview a famous scientist and inventor. Tell me, what have you invented? I have created a...; Have you worked a lot? Yes, I have...; How much money have you spent? I have spent... (p. 63).</p> <p>- Los alumnos participan de un diálogo de 12 intercambios en parejas; uno de ellos interpreta a un personaje destacado en el área de tecnología y el otro es el entrevistador. Hacen preguntas y responden, usando el léxico relacionado con la tecnología y estructuras de la unidad (p. 63).</p> <p>- Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los estudiantes escuchen y entiendan ideas</p>
--	---

principales e información explícita en monólogos y diálogos (que incorporan las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones). acerca de las redes sociales y relaciones personales.

Se pretende también que identifiquen el vocabulario temático y formas de expresar necesidades, deseos y obligaciones para apoyar la comprensión de los textos. Además, se aspira a que los estudiantes discriminen los sonidos de la unidad al escucharlos en el texto oral (p. 67).

- Comprensión lectora. Se busca que los estudiantes lean comprensivamente textos narrativos y descriptivos y puedan deducir ideas principales no explícitas en el texto, recurriendo a elementos de vocabulario, a expresiones relacionadas con la funciones de la unidad, a relaciones entre ideas y al contexto general para lograrlo. Se pretende también que incorporen la expresión oral y escrita para demostrar que entienden los textos y que identifiquen elementos literarios simples en textos narrativos (p. 67).

- Expresión oral. Otro propósito consiste en que los estudiantes se comuniquen en forma oral a través de monólogos y diálogos breves y simples, utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones conectadas entre sí, para expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones. Del mismo modo, se espera que apliquen el vocabulario temático de la unidad, verbos, frases modales y expresiones de gustos en oraciones, usando una pronunciación inteligible (p. 67).

- Expresión escrita. Se pretende que los estudiantes comuniquen sus ideas en forma escrita en textos descriptivos y narrativos breves y simples para hablar de sí mismos, de sus gustos, necesidades y obligaciones y para referirse a posibilidades. Se espera que apliquen el vocabulario temático, estructuras de la unidad, conectores y elementos ortográficos para dar coherencia y unidad a sus escritos (p. 67).

- Aprendizajes esperados: Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:

- › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave
- › identificando expresiones referidas a necesidades, deseos y obligaciones
- › reconociendo expresiones de opiniones
- › reconociendo relación entre ideas unidas por conectores although y besides
- › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, presentes en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 68).

- Indicadores de evaluación sugeridos:

- › Seleccionan información explícita del texto, como nombres de personas y lugares, fechas, números, direcciones, y responden preguntas acerca de la información en forma oral y escrita.
- › Identifican y nombran palabras de vocabulario temático relacionadas con las redes sociales y relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat... y las usan en nuevas oraciones. › Identifican ideas principales en los textos escuchados.
- › Discriminan expresiones que indican necesidades, obligaciones, deseos y posibilidades, con ayuda del contexto y vocabulario temático, en oraciones como I might go out tomorrow, I'm not sure yet. You mustn't drive without a license.
- › Identifican y reproducen expresiones de opinión, como In my opinion, social networking sites aren't for small kids.
- › Discriminan sonidos que interfieren con la comprensión del texto como /i:/ /I/ en palabras como sheep/ship, feet/fit.
- › Identifican relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides. Por ejemplo: Although she has been there many times, she doesn't remember how to get there (p. 68).

- Aprendizajes esperados: Comprensión lectora.

Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:

- › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave
- › reconociendo expresiones de deseos, necesidades y opiniones
- › reconociendo referencias a obligaciones
- › reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides
- › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución en un texto narrativo
- › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 69).

	<p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican vocabulario clave de la unidad relacionado con redes sociales y relaciones interpersonales, como social networking site, chat, browse a site, friend, relationship... › Deducen ideas principales en textos descriptivos, basándose en su conocimiento del tema y del vocabulario temático de la unidad. › Deducen el significado de palabras desconocidas con ayuda del contexto y de su comprensión general del texto. › Identifican referencias a obligaciones, como You must come home before 10:00 o'clock. › Discriminan información referida a expresión de necesidades y deseos, como I have to call her at night, I need to find my Science book to study for the test, I want to have a good mark. › Expresan su opinión acerca del texto en forma oral, usando expresiones y frases hechas. Por ejemplo: I think the author is right. I agree with him because... › Reconocen relaciones entre ideas a través de conectores although y besides. Por ejemplo: These games are a lot of fun besides being educational. › Identifican personajes, trama, ambiente, conflicto y solución en un texto narrativo con ayuda de organizadores gráficos. › Leen en voz alta con adecuada pronunciación y fluidez (p. 69). <p>- Aprendizajes esperados: Expresión oral.</p> <p>Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando verbos y frases modales, como must, might, have to, need to, have got to › usando expresiones de gustos y deseos como like to y want to › expresando coherencia en las ideas usando conectores although y besides › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 70). <p>- indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresan sus ideas y describen experiencias en oraciones usando estructuras para dar su opinión acerca de los temas de la unidad, como I think that urban tribes are...; In my opinion, teenagers like...; To my mind, social networks are.... › Solicitan aclaración o ayuda para corregir y reformular sus enunciados, usando estructuras como Could you repeat that again, please? How do you say...? Is it correct to say...? › Presentan monólogos en los que: <ul style="list-style-type: none"> - describen experiencias personales relacionadas con redes sociales y relaciones personales, usando el vocabulario temático en oraciones simples - usan los verbos modales must y might para expresar obligaciones y posibilidades. Por ejemplo: I might be there before it rains. You must follow instructions carefully - usan las estructuras I need to, I have to, I want to, I like to, para hablar de necesidades y deseos. Por ejemplo: I have to buy a new CD, this one is broken › Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios en los que expresan necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones y usan el vocabulario temático de la unidad. › Reproducen y pronuncian en forma inteligible sonidos propios del idioma que interfieren con la comunicación, como /i:/ /I/, en palabras como eat/it; lead/lid. › Usan conectores como besides, although, para dar coherencia a sus ideas (p. 70). <p>- Aprendizajes esperados: Comprensión escrita.</p> <p>Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando obligaciones y posibilidades, usando los verbos modales must y might › expresando opiniones a través de frases hechas, como In my opinion... › expresando deseos y necesidades, usando las estructuras I need to, I have to, I want to, I like to › dando coherencia a sus ideas a través de conectores although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 71).
--	---

	<p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Escriben oraciones y/o párrafos usando el vocabulario de la unidad. › Escriben oraciones simples en las que expresan necesidades y deseos (por ejemplo: I have to take a bus to go to my school; I want to meet new friends). y obligaciones y posibilidades (por ejemplo: You must wear a seatbelt when you drive a car. I might finish before noon). › Escriben textos de hasta cien palabras en los que describen gustos, necesidades e intereses propios y/o de otras personas, narran experiencias personales y dan su opinión, usando las estructuras de la unidad asociadas a esas funciones, como I like this school. After school, I want to go to university. I think studying is important. I also have to help in my house everyday. › Usan conectores para relacionar las oraciones lógicamente. Por ejemplo: Although some people don't like them, I think urban tribes are very interesting. › Expresan ideas en forma coherente, usando marcadores de secuencia. Por ejemplo: First, I have to do my homework, then I have to help with the chores. › Corrigen elementos ortográficos en los textos y oraciones, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 71). <p>- Ejemplos de actividades: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones referidas a necesidades, deseos y obligaciones › reconociendo expresiones de opiniones › reconociendo relación entre ideas unidas por conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, presentes en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 73). <p>- Los estudiantes reciben la letra de una canción con algunas partes en blanco. Escuchan la canción y escriben las palabras faltantes a medida que la escuchan (Puede ser la canción Father and son, de Cat Stevens, u otra que se refiera a relaciones personales). Luego de escucharla, revisan sus respuestas. Finalmente, en parejas, inventan una nueva estrofa para la canción y la cantan voluntariamente (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes oyen un texto oral referido a la descripción de los gustos, necesidades y actividades de un personaje conocido. A medida que escuchan, toman nota para completar algunas oraciones (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes oyen un texto en el que se expresan oraciones que representan necesidades, deseos y obligaciones de diferentes hablantes. Luego parean la oración escuchada con el dibujo que representa la situación o al hablante que emite el mensaje (p. 73).</p> <p>- Usando el mismo texto oral anterior, completan una tabla con las necesidades, deseos u obligaciones que expresen los hablantes (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes escuchan palabras con los sonidos /i:/ /I/ en oraciones. Al escucharlas, encierran la palabra que corresponda al sonido escuchado (p. 74).</p> <p>- El docente puede decir la oración They always beat us at tennis para el número 1. El estudiante deberá encerrar la palabra bajo el sonido /i:/ (p. 74).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › reconociendo expresiones de deseos, necesidades y opiniones › reconociendo referencias a obligaciones › reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 74). <p>- Los estudiantes escuchan palabras con los sonidos /i:/ /I/ en oraciones. Al escucharlas, encierran la palabra que corresponda al sonido escuchado (p. 74).</p>
--	--

	<p>- Los estudiantes leen un texto muy corto con palabras que no conocen (y que no existen). Luego de leerlo, deberán contestar preguntas sobre el texto, sin saber el significado de las palabras. Finalmente reemplazarán las palabras desconocidas por otras que ya conocen (p. 74).</p> <p>- Los estudiantes revisan sus respuestas oralmente junto al docente. Luego leen en voz alta el texto con las palabras nuevas puestas por ellos (p. 74).</p> <p>- Los alumnos leen textos cortos en los que se expresan necesidades o deseos y cuya idea principal no está explícita. Luego eligen la alternativa correcta sobre la idea principal. Leen nuevos textos en los que deberán deducir cuál es la idea principal y tendrán que elaborarla en una oración (p. 74).</p> <p>- Leen un texto literario corto (puede ser un cuento como <i>The devoted friend</i> de Oscar Wilde). Luego completan una ficha u organizador gráfico con información como nombres de personajes, lugar donde ocurren los hechos, momento o época en que suceden, problema, solución a ese problema, tipo de narrador. Revisan sus respuestas frente a la clase (p. 74).</p> <p>- Leen un texto acerca de las relaciones personales y las costumbres sociales en diferentes países. Luego anotan la información del texto en una tabla y distinguen lo que está o no está permitido hacer (p. 75).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › usando verbos y frases modales, como <i>must, might, have to, need to, have got to</i> › usando expresiones de gustos y deseos como <i>like to</i> y <i>want to</i> › expresando coherencia en las ideas usando conectores <i>although</i> y <i>besides</i> › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como <i>eat/it; lead/lid</i> (p. 76). <p>- Los estudiantes trabajan en parejas. Reciben tarjetas con situaciones de relaciones entre personas (<i>friend, friendship, boss, colleague</i>). Las leen, conversan acerca de ellas, dan su opinión y dicen si están de acuerdo o no con la situación (p. 76).</p> <p>- El estudiante expresa su opinión frente a esta situación por medio de expresiones como <i>I think..., I believe..., In my opinion..., To my mind...</i> y argumentan su grado de acuerdo o desacuerdo, usando verbos y frases modales como <i>must, need to, have to</i>, entre otros (p. 76).</p> <p>- Los estudiantes trabajan en parejas para hacer un juego de roles. Reciben una tarjeta con una situación vinculada con relaciones personales, situaciones de amistad o familiares, que deberán dramatizar. Luego de prepararlo, lo presentan a sus compañeros (p. 76).</p> <p>- Los estudiantes expresan su opinión sobre las redes sociales en un debate donde un grupo está a favor de una idea y otro grupo está en contra de ella. El docente hace de moderador del debate; por ejemplo, sobre la utilidad de facebook. Los estudiantes deben elaborar sus ideas y exponerlas a la clase, usando pronunciación inteligible y ayudándose con conectores para relacionar ideas (p. 76).</p> <p>- Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando obligaciones y posibilidades, usando los verbos modales <i>must</i> y <i>might</i> › expresando opiniones a través de frases hechas, como <i>In my opinion...</i> › expresando deseos y necesidades, usando las estructuras <i>I need to, I have to, I want to, I like to</i> › dando coherencia a sus ideas a través de conectores <i>although</i> y <i>besides</i> y marcadores de secuencia como <i>first, then, after that, finally</i> › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 77). <p>- Los estudiantes escriben un texto descriptivo de cien palabras en el que describen a su mejor amigo. El docente les entrega los aspectos de lo que deben incluir, como nombre de la persona, edad, actividad,</p>
--	--

	<p>gustos, deberes, necesidades, y las estructuras que deben usar (he likes..., he wants..., he has to..., he needs to...), y les explica que tienen que contar por qué los consideran sus amigos. Luego de que el docente lo revisa y los alumnos lo corrigen, memorizan su texto y lo presentan frente a la clase. Pueden llevar imágenes o fotografías para apoyarse (p. 77).</p> <p>- Cada estudiante recibe una imagen con alguna situación. De acuerdo a ella, deberán escribir ocho oraciones, cuatro con must y cuatro con might (p. 77).</p> <p>- Los estudiantes reciben un grupo de seis palabras de vocabulario de la unidad. Deberán inventar y escribir un texto narrativo breve en el que las incluyan en forma creativa y coherente. Para eso, deben usar conectores como although y besides y marcadores de secuencia, y revisar con ayuda de algún compañero si emplearon los elementos ortográficos correctamente. Cuando el texto esté terminado, el docente lo lee y revisa. Finalmente el alumno lo lee en voz alta al grupo y lo publica en el diario mural de la sala (p. 77).</p> <p>- Ejemplo de evaluación: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones referidas a necesidades, deseos y obligaciones › reconociendo expresiones de opiniones › reconociendo relación entre ideas unidas por conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, presentes en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 78). <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos</p> <ul style="list-style-type: none"> › Seleccionan información explícita del texto, como nombres de personas y lugares, fechas, números y direcciones, y responden preguntas acerca de la información en forma oral y escrita › Identifican y nombran palabras de vocabulario temático relacionadas con las redes sociales y las relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat..., y las usan en nuevas oraciones › Identifican ideas principales en los textos escuchados (p. 78). <p>- Actividad. Los estudiantes escuchan un diálogo entre dos amigos que hablan sobre las redes sociales y el uso de internet. Luego de oírlo por primera vez, deberán elegir la mejor forma de titularlo, de entre tres alternativas. A continuación oirán el texto por segunda vez y completarán una ficha al respecto mientras lo van escuchando. Si es necesario, pueden oírlo por tercera vez. Es importante que lean completamente la evaluación antes de responderla y que apliquen estrategias para pensar en las posibles respuestas (p. 78).</p> <p>- Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los estudiantes escuchen y comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos orales relacionados con los medios de comunicación, que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos. Asimismo, se pretende que los estudiantes discriminen sonidos del nivel y reconozcan el vocabulario temático y expresiones idiomáticas vinculadas con las funciones de la unidad y con relaciones entre ideas. También se pretende que puedan demostrar su comprensión mediante el uso del lenguaje oral y escrito (p. 81).</p> <p>- Comprensión lectora. Se espera que los estudiantes lean comprensivamente textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, deduzcan ideas principales y discriminen información explícita. Se pretende, además, que reconozcan vocabulario temático, referencias a deseos y anhelos, expresión de emociones y agradecimientos y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión. También se espera que identifiquen elementos literarios en textos narrativos, que los ayuden a comprender mejor los textos (p. 81).</p> <p>- Expresión oral. Se busca que los estudiantes expresen oralmente deseos, emociones y agradecimientos en monólogos y diálogos breves y simples, empleando frases hechas, expresiones idiomáticas relacionadas con las funciones de la unidad, vocabulario temático y oraciones conectadas entre sí. Se aspira también a que pronuncien en forma inteligible los sonidos de la unidad al expresar sus ideas (p. 81).</p>
--	--

	<p>- Expresión escrita. Otro propósito de la unidad es que los estudiantes desarrollen la expresión escrita; que redacten oraciones, párrafos breves y textos descriptivos y narrativos cortos y simples, referidos a los medios de comunicación y las formas de comunicarse, usando el vocabulario temático y las estructuras de la unidad. También se pretende que escriban coherentemente, usando conectores, marcadores de secuencia y elementos ortográficos. Asimismo, se espera que escriban textos narrativos en los que incorporen elementos literarios simples (p. 81).</p> <p>- Aprendizajes esperados: comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones idiomáticas que expresan y responden agradecimientos › identificando expresiones de emoción, como sorpresa, alegría, interés › reconociendo expresiones de anhelos y deseos › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ propios del inglés que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 82). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican y reproducen oralmente palabras de vocabulario temático relacionadas con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, como TV program, news broadcast, newspaper, magazine, mass media, internet... › Reconocen temas en los textos orales con ayuda de vocabulario temático e información clave. › Toman nota de información específica, como nombres de personas y lugares, fechas, números y direcciones y usan la información para elaborar respuestas a preguntas acerca del texto. › Reproducen expresiones de agradecimiento, sorpresa, alegría y preocupación, como Thanks a lot! What a wonderful surprise! I feel so happy! That's very interesting... luego de escucharlas. › Identifican ideas principales en los textos orales, asociándolas a vocabulario temático y expresiones de deseos como I wish I could play the guitar, I wish I had a cellphone, I wish he would reply to my e-mails. › Resuelven preguntas simples de información, con palabras de pregunta como Where? When? Who?..., con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: What was the name of the TV program? When was it broadcasted? Where did the story happen? › Reconocen relaciones entre ideas unidas en oraciones por conectores, como although y besides. Por ejemplo: Although there are many ways of communicating nowadays, people don't have real communication. › Discriminan sonidos que interfieren con la comprensión del texto, como /i:/ /I/, en palabras como sheep/ship; feet/fit (p. 82). <p>- Aprendizajes esperados: Comprensión lectora. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones de deseos y anhelos › identificando información complementaria a la idea principal en que se expresen emociones y agradecimientos › reconociendo expresiones para reportar información › reconociendo relación entre ideas, a través de conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 83). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresan en sus palabras el tema del texto leído. › Identifican vocabulario temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse como cellphone, the internet, newspapers, magazines, e-mails, y los usan en nuevas oraciones. › Identifican información explícita del texto referida a nombres, actividades, lugares, fechas.
--	---

	<p>› Deducen ideas principales de los textos leídos, identificando el vocabulario temático de la unidad e información complementaria, como expresiones de deseos y anhelos, emociones y agradecimientos.</p> <p>› Identifican elementos del lenguaje indirecto que comunican lo que otros han afirmado; por ejemplo: She told me that she liked the program.</p> <p>› Reconocen relación entre ideas mediante conectores although y besides.</p> <p>› Leen e identifican personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo para apoyar la comprensión.</p> <p>› Leen en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 83).</p> <p>- Aprendizajes esperados: Expresión oral.</p> <p>Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios), breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y de dar y responder agradecimientos:</p> <p>› utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí</p> <p>› aplicando vocabulario temático de la unidad</p> <p>› expresando deseos y anhelos a través de la estructura I wish...</p> <p>› usando expresiones para agradecer y expresar emociones como sorpresa, interés y alegría</p> <p>› expresando coherencia en las ideas a través de conectores besides, either... or</p> <p>› usando una pronunciación inteligible de sonidos /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lead/lid (p. 84).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <p>› Expresan deseos y emociones en oraciones conectadas entre sí, usando frases hechas, expresiones idiomáticas y vocabulario temático de la unidad. Por ejemplo: I wish I had that book. I think it's very interesting.</p> <p>› Presentan monólogos en los que expresan ideas acerca del tema de la unidad, incorporando el vocabulario temático. Por ejemplo: I think the mass media helps us to be in contact with the world. In my opinion, graffitis are a way of expressing your ideas</p> <p>› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios en los que:</p> <p>- expresan deseos y anhelos para situaciones presentes y futuras usando I wish I... Por ejemplo: I wish I could help you with your homework, but I can't; I wish she would be my friend</p> <p>- usan expresiones de agradecimiento, sorpresa, alegría e interés</p> <p>› Expresan sus ideas en forma coherente a través de conectores besides, either... or.</p> <p>› Pronuncian en forma inteligible sonidos como /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lead/lid (p. 84).</p> <p>- Aprendizajes esperados: Expresión escrita.</p> <p>Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:</p> <p>› aplicando el vocabulario temático de la unidad</p> <p>› describiendo anhelos y deseos mediante la estructura I wish...</p> <p>› usando frases hechas y expresiones idiomáticas para expresar agradecimientos y emociones</p> <p>› incorporando elementos literarios como personajes, ambiente, trama, conflicto y narrador al escribir textos narrativos</p> <p>› dando coherencia a sus ideas a través de conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally</p> <p>› usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 85).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <p>› Escriben párrafos breves, incorporando vocabulario relacionado con los medios de comunicación y formas de comunicarse. Por ejemplo: I always send text messages to my friends because it is easier and faster.</p> <p>› Escriben oraciones en las que usan frases hechas y expresiones idiomáticas para referirse a emociones y agradecimientos. Por ejemplo: Thank you for your birthday present. I'm so glad you came to my party.</p> <p>› Escriben textos descriptivos de hasta cien palabras en los que:</p> <p>- usan la estructura I wish para expresar deseos y anhelos, por ejemplo: I wish I would see him tomorrow; I wish I could go out tonight, but I have to study</p> <p>- utilizan conectores como although, besides y marcadores de secuencia para unir ideas lógicamente</p> <p>› Escriben textos narrativos de hasta cien palabras, incorporando elementos como personajes, lugar y tiempo, trama, conflicto y narrador (primera o tercera persona).</p> <p>› Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula, en</p>
--	---

	<p>los textos y oraciones (p. 85).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nivel que la mayoría de los estudiantes debiera alcanzar en cada una de las habilidades corresponde al Nivel 5 en los Mapas de Progreso respectivos. Sin embargo, también se debe considerar que aquellos alumnos más aventajados puedan alcanzar el Nivel 6 (p. 86). - Se sugiere que los estudiantes repitan las palabras del léxico de la unidad después del docente y en voz alta, ya que algunas les pueden resultar difíciles de leer. Esto también debiera hacerse semanalmente (p. 86). - Ejemplos de actividades: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones idiomáticas que expresan y responden agradecimientos › identificando expresiones de emoción, como sorpresa, alegría, interés › reconociendo expresiones de anhelos y deseos › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ propios del inglés que interfieren con la comprensión del texto en palabras como sheep/ship; feet/fit (p. 87). - Los estudiantes reciben una ficha con una lista de palabras relacionadas con los medios de comunicación. Luego escuchan un texto oral expositivo y, mientras lo hacen, van marcando las palabras o frases de la lista que son mencionadas (p. 87). - Escuchan varios textos cortos. Después de oír cada uno, completan el organizador gráfico con la idea principal de cada texto y registran dos detalles. Luego comparten sus respuestas con el resto de la clase (p. 87). - Oyen un texto dos veces. Luego reciben una hoja de trabajo, donde tienen que completar los espacios en blanco con el vocabulario temático de la unidad y expresiones de agradecimiento. Al terminar, escuchan por tercera vez el texto y comprueban sus respuestas (p. 87). - Los estudiantes oyen un texto en que los hablantes expresan diversas emociones. Al escuchar, deberán parrear el número del texto oral con la emoción correspondiente (p. 87). - El docente da una lista de palabras que contienen los sonidos del nivel. Los estudiantes deben inventar un chant o un rap, incorporando las palabras. Luego lo expondrán a la clase, poniendo especial atención a la pronunciación (p. 87). - Ejemplos de actividades: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones de deseos y anhelos › identificando información complementaria a la idea principal en que se expresen emociones y agradecimientos › reconociendo expresiones para reportar información › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 88). - Los estudiantes leen textos breves que describen o se refieren a distintos medios de comunicación actuales, sin nombrarlos. Luego deben escribir el nombre del medio de comunicación al cual se hace referencia en cada texto (p. 88). - Los estudiantes leen un texto narrativo breve. Luego redactan un párrafo en el que describen un final alternativo para el cuento. Finalmente lo leen al resto de la clase en forma voluntaria, con fluidez y pronunciación adecuada (p. 88).
--	---

- Repasan textos breves en los que se manifiestan emociones, agradecimientos o deseos. Luego de leerlos, escriben frente a cada texto si se refiere a emociones, agradecimientos o deseos. Argumentan sus elecciones en forma oral (p. 88).

- Los estudiantes leen textos y seleccionan, de entre varias alternativas, los títulos correspondientes para cada uno de acuerdo al contenido. Luego comparten sus respuestas con el resto de la clase y argumentan sus elecciones con información de los textos (p. 88).

- Ejemplos de actividades: Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y de dar y responder agradecimientos:

- › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí
- › aplicando vocabulario temático de la unidad
- › expresando deseos y anhelos a través de la estructura I wish...
- › usando expresiones para agradecer y expresar emociones como sorpresa, interés y alegría
- › expresando coherencia en las ideas a través de conectores besides, either... or
- › usando una pronunciación inteligible de sonidos /i:/ /I/ en palabras como it/eat; lid/lead (p. 89).

- Los estudiantes sacan de una caja una tarjeta al azar. En ellas están escritas situaciones de la vida que pueden generar sorpresa, interés o alegría, como I won one million pesos; She had a big party last night; He had an accident last year, he couldn't walk but now he is walking again! Trabajan en parejas: cada integrante lee al otro sus situaciones, a lo que su compañero debe reaccionar con algún comentario. Por ejemplo: I won a million pesos... What a wonderful surprise!! (p. 89).

- Trabajan en parejas. Cada estudiante recibe cinco tarjetas con preguntas sobre los medios de comunicación y formas de comunicarse. Se hacen las preguntas mutuamente y responden de acuerdo a sus opiniones. El docente camina por la clase, monitoreando las conversaciones y ayudándolos a detectar sus errores para que los corrijan. Ejemplos de preguntas: Do you have a cellphone? How often do you use it? (p. 89).

- Trabajan en parejas. Cada uno recibe imágenes o dibujos con distintas situaciones. De acuerdo a ellas, formulan deseos o anhelos con la estructura I wish y se los expresan a su compañero. Por ejemplo, para una imagen de un barco, el estudiante puede comentar: I wish I could travel to the Caribbean by ship (p. 89).

- En parejas, los alumnos crean y presentan un diálogo de acuerdo a una situación dada por el docente. Deben incluir manifestación de anhelos o deseos y frases o expresiones relacionadas con las funciones de la unidad (manifestar agradecimiento, sorpresa, interés). Un ejemplo de esta situación puede ser: A friend of yours lent you his bike, now you have to tell him that someone stole it and that you will give it back to him (p. 89).

- Ejemplos de actividades: Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:

- › aplicando el vocabulario temático de la unidad
- › describiendo anhelos y deseos mediante la estructura I wish...
- › usando frases hechas y expresiones idiomáticas para manifestar agradecimientos y emociones
- › incorporando elementos literarios como personajes, ambiente, trama, conflicto y narrador al escribir textos narrativos
- › dando coherencia a sus ideas a través de conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally
- › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 90).

- Los estudiantes escriben deseos y anhelos mediante la estructura I wish, de acuerdo a distintas situaciones y eventos. Ejemplo: Emma's friends are going skating this afternoon, but she doesn't have skates and she doesn't know how to skate. She says... I wish I had skates to go with my friends; I wish I knew how to skate; I wish I could borrow skates from someone (p. 90).

- Los estudiantes redactan oraciones con su opinión acerca de diversas formas de comunicarse. Por

	<p>ejemplo: Twitter: I think twitter is an excellent site to know people’s opinions about important facts (p. 90).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes escriben un cuento relacionado con los medios de comunicación que incluya los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución. Para organizar sus ideas, pueden usar previamente el organizador gráfico Story Map. Deben usar vocabulario de la unidad, conectores y marcadores de secuencia (p. 90). - Redactan un texto acerca de algún medio de comunicación con el título The means of communication I can’t live without. Deben organizar sus ideas mediante una tabla. Luego escriben un texto de cien palabras, usando la tabla con información como apoyo (p. 90). - Ejemplo de evaluación: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones de deseos y anhelos › identificando información complementaria a la idea principal en que se expresen emociones y agradecimientos › reconociendo expresiones para reportar información › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 91). - Indicadores de Evaluación sugeridos: <ul style="list-style-type: none"> › Expresan en sus palabras el tema del texto leído › Identifican vocabulario temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse (como cellphone, the internet, newspapers, magazines, emails). y los usan en nuevas oraciones › Identifican información explícita del texto referida a nombres, actividades, lugares, fechas › Deducen ideas principales de los textos leídos e identifican el vocabulario temático de la unidad e información complementaria, como expresiones de deseos y anhelos, emociones y agradecimientos › Identifican elementos del lenguaje indirecto que comunican lo que otros han afirmado. Por ejemplo: She told me that she liked the program › Reconocen relación entre ideas mediante conectores although y besides (p. 91). <p>Actividad: Los estudiantes leen una entrevista a una persona experta en tecnologías de la comunicación, quien comenta sobre los cambios en los medios de comunicación y cómo han afectado nuestras costumbres. Responden preguntas de información en forma completa (p. 91).</p>
<p>Information and Communication Technologies (ICTs).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer. Por otra parte, la continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que permitan, entre otros aspectos, usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles y adquirir y generar nuevos conocimientos (p. 8). - El desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). está contemplado de manera explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular. Esto demanda que el dominio y uso de estas tecnologías se promueva de manera integrada al trabajo que se realiza al interior de los sectores de aprendizaje (p. 14). - Buscar, acceder y recolectar información en páginas web u otras fuentes, y seleccionar esta información, examinando críticamente su relevancia y calidad (p. 14). - Procesar y organizar datos, utilizando plantillas de cálculo, y manipular la información sistematizada en ellas para identificar tendencias, regularidades y patrones relativos a los fenómenos estudiados en el sector (p. 14).

	<p>- Desarrollar y presentar información a través del uso de procesadores de texto, plantillas de presentación (power point). y herramientas y aplicaciones de imagen, audio y video (p. 14).</p> <p>6. Intercambiar información a través de las herramientas que ofrece internet, como correo electrónico, chat, espacios interactivos en sitios web o comunidades virtuales (p. 14).</p> <p>7. Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TICs, como el cuidado personal y el respeto por el otro, señalar las fuentes de donde se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad de los espacios virtuales (p. 14).</p> <p>8. Por ejemplo, se puede copiar diálogos modelo en el pizarrón para que los estudiantes los empleen oralmente o por escrito (p. 28).</p> <p>9. Se debe procurar que los textos escritos y orales con los que trabajen los estudiantes sean de diverso tipo. Deben comprender y producir (creando o reproduciendo, según corresponda). textos narrativos o poemas breves, noticias, textos publicitarios, cartas o correos electrónicos y relatos de experiencias, entre otros (p. 28).</p> <p>10. También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora: › comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia. Se aconseja recurrir a diálogos, poemas y canciones; primero los escucharán y luego los imitarán y repetirán (p. 28).</p> <p>- En la comprensión auditiva se puede emplear más material auténtico (como noticias, programas y documentales). que permita que los estudiantes se familiaricen con la fluidez natural del idioma (p. 29).</p> <p>- Al evaluar una expresión oral con material de apoyo como power point o afiches, es importante que el docente explique que se trata de materiales de apoyo y que en ningún caso se usen exclusivamente para leer (p. 29).</p> <p>- Se recomienda usar organizadores gráficos y tablas que pueden ayudar en la comprensión lectora y auditiva (p. 42).</p> <p>- Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Asimismo se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 42).</p> <p>- Observaciones al docente: El sitio www.esl-lab.com/nightlife/nightliferd1.htm contiene textos orales graduados (principiantes, intermedios y avanzados). con sus respectivas actividades y de acuerdo a temas (p. 44).</p> <p>- Observaciones al docente: El sitio web www.eslflow.com/readinglessonplans.html contiene numerosas conexiones a páginas de lecturas con sus correspondientes hojas de actividades (p. 45).</p> <p>- Observaciones al docente: En el sitio web www.famouspeoplelessons.com/ es posible encontrar biografías de distintos personajes con sus correspondientes hojas de trabajo (p. 46).</p> <p>- Vocabulario: › palabras relacionadas con tecnología: internet, world wide web, e-mail, text message, cyberspace, website, browser, mailing list, computer age, information technology, social networking website, surf the net, send an email, chat on the net, play console games, download information, burn a CD, texting (p. 53).</p> <p>- palabras relacionadas con inventos e innovaciones tecnológicas: cellphone, scanner, compact disc, DVD player, CD player, MP3 player, digital camera, desktop, game console, LCD television... (p. 53).</p> <p>- Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada › Explica con ejemplos cómo la tecnología puede ayudar a personas con algún impedimento</p>
--	--

	<p>› Señala aspectos de la vida que han cambiado en los últimos 50 años con el uso de algunas tecnologías (p. 57).</p> <p>- Vocabulario relacionado con redes sociales: social networking site, social network, interact, chat, blog, write posts, share, communicate, browse a site, comment on, share information, identity, tolerance, respect, urban tribe... (p. 67).</p> <p>- Aprendizajes Esperados en relación con los OFT Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada</p> <p>› Da ejemplos de aparatos tecnológicos que usa frecuentemente y explica como estos le son útiles en su vida diaria</p> <p>› Señala aspectos positivos de las redes sociales</p> <p>› Elabora descripciones de algunas redes sociales (p. 72).</p> <p>- Muestra confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida</p> <p>› Explica, con ejemplos, los peligros de hacer amistades a través de internet</p> <p>› Señala los riesgos asociados a usar información personal en las redes sociales</p> <p>› Participa activamente en debates sobre el bullying a través de las redes sociales (p. 72).</p> <p>- Efectuar debates sobre el tema de las redes sociales y el uso de internet es una buena oportunidad para advertir a los estudiantes sobre los riesgos de no usarlas en forma responsable (p. 72).</p> <p>- Es importante conocer especialmente las redes sociales en internet y el vocabulario y tipo de lenguaje que se usa en ellas (p. 72).</p> <p>- Observaciones al docente: En el sitio web www.isabelperez.com/songs/father.htm se encuentra la canción de la actividad N°1 con una ficha de trabajo (p. 73).</p> <p>- Observaciones al docente: En el sitio web www.online-literature.com/wilde/176/ se encuentra el cuento corto The devoted friend, de Oscar Wilde (p. 74).</p> <p>- Vocabulario:</p> <p>› palabras relacionadas con medios de comunicación: media, mass media, television, program, soap opera, sitcom, series, movie, broadcasting, news broadcast, music program, sports program, weather forecast, reality show, commercial, cable TV, magazine, newspaper, comic, news, audience...</p> <p>› palabras relacionadas con formas de comunicarse: books, graffitis, letter, postcard, card, e-mail, song, sign, the internet, cell phone, text messages, conversation, interview, debate, speech, lecture, to shout, to talk, to whisper, to murmur, to speak... (p. 81).</p> <p>- Identifican vocabulario temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse como cellphone, the internet, newspapers, magazines, e-mails, y los usan en nuevas oraciones (p. 83).</p> <p>- Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada</p> <p>› Expresa argumentos a favor y en contra de la globalización</p> <p>› Explica cómo el inglés le puede ser útil para obtener información de los medios de comunicación</p> <p>› Señala diferencias entre medios de comunicación que usa (p. 86).</p> <p>- Observaciones al docente: El sitio web www.simpleenglishnews.com ofrece artículos de lectura adecuada al nivel. En www.englishforeveryone.org/Topics/Reading%20Comprehension.htm hay lecturas graduadas (principiantes, intermedios y avanzados). de distintos temas (p. 88).</p> <p>- Los estudiantes redactan oraciones con su opinión acerca de diversas formas de comunicarse. Por ejemplo: Twitter: I think twitter is an excellent site to know people's opinions about important facts (p. 90).</p> <p>- Redactan un texto acerca de algún medio de comunicación con el título The means of communication I can't live without. Deben organizar sus</p>
--	--

	<p>ideas mediante una tabla. Luego escriben un texto de cien palabras, usando la tabla con información como apoyo (p. 90).</p> <p>- Observaciones al docente: La página web www.teach-nology.com/work_sheets/language_arts/capital/ ofrece ejercicios para trabajar ortografía. El sitio www.teach-nology.com/ tiene también variado material para apoyar a los docentes en sus clases (p. 90).</p> <p>- Actividad: Los estudiantes leen una entrevista a una persona experta en tecnologías de la comunicación, quien comenta sobre los cambios en los medios de comunicación y cómo han afectado nuestras costumbres. Responden preguntas de información en forma completa (p. 91).</p>
Sociocultural Context	<p>- En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento (p. 15).</p> <p>- Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elabora descripción de pasatiempos de su entorno › Da ejemplos de pasatiempos de su entorno › Establece relaciones entre la práctica de algún deporte o el tener un pasatiempo y la salud de las personas (p. 42). <p>- Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elabora descripción de pasatiempos de otros momentos de la historia de su país › Señala las ventajas de realizar eventos deportivos internacionales en su país › Da ejemplo de deportistas de su país que se han destacado en la historia del deporte olímpico (p. 42). <p>- Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> › Muestra interés por aprender sobre la historia de algunos medios de comunicación de su país › Expresa argumentos a favor y en contra de algunos medios de comunicación › Explica cómo los medios de comunicación han ayudado en momentos difíciles de la historia de su país (p. 86).
Globalization	<p>- Esta situación hace relevante la promoción de diversas habilidades; por ejemplo: comprender textos de distinto tipo en inglés, algunos mensajes emitidos en este idioma en los medios de comunicación, buscar información con algún propósito en particular o comunicarse para intercambiar comunicación básica (p. 8).</p> <p>- Por medio de ellas [habilidades], se busca dotar a los estudiantes de las herramientas que les permitan acceder a información y participar en situaciones comunicativas en esta lengua, tanto a través de conversaciones como de la lectura y la escritura (p. 25).</p> <p>- Estas habilidades adquieren una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización. Dicho proceso supone usar mucho el inglés en diversos ámbitos; entre ellos, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico (p. 25).</p> <p>- El aprendizaje en este sector promueve asimismo el desarrollo personal de los alumnos. Las habilidades comunicativas que se busca lograr permiten que los estudiantes crezcan en el campo intelectual, en su formación y en su evolución personal, pues abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar (p. 25).</p> <p>- Vocabulario relacionado con personajes y lugares que marcan tendencia entre los jóvenes, deportes, vida saludable, tradiciones, música, comida, literatura, arte y costumbres en otros países (p. 37).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente). › Elabora descripción de pasatiempos de otros momentos de la historia de su país › Señala las ventajas de realizar eventos deportivos internacionales en su país › Da ejemplo de deportistas de su país que se han destacado en la historia del deporte olímpico (p. 42). <ul style="list-style-type: none"> - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos, y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente). › Da ejemplo de innovaciones tecnológicas que se han desarrollado en su país › Explica y da ejemplos de materias primas de su país que se usan para producir aparatos con tecnología › Explica las ventajas que pueden tener algunas innovaciones tecnológicas en lugares alejados de su país (p. 57). <ul style="list-style-type: none"> - Muestra confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida › Explica, con ejemplos, los peligros de hacer amistades a través de internet › Señala los riesgos asociados a usar información personal en las redes sociales › Participa activamente en debates sobre el bullying a través de las redes sociales (p. 72). <ul style="list-style-type: none"> - Efectuar debates sobre el tema de las redes sociales y el uso de internet es una buena oportunidad para advertir a los estudiantes sobre los riesgos de no usarlas en forma responsable (p. 72). <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada › Expresa argumentos a favor y en contra de la globalización › Explica cómo el inglés le puede ser útil para obtener información de los medios de comunicación › Señala diferencias entre medios de comunicación que usa (p. 86). <ul style="list-style-type: none"> - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente). › Muestra interés por aprender sobre la historia de algunos medios de comunicación de su país › Expresa argumentos a favor y en contra de algunos medios de comunicación › Explica cómo los medios de comunicación han ayudado en momentos difíciles de la historia de su país (p. 86).
--	---

11.5. Analysis of the words “grammar”, “vocabulary”, “lexis” and “word” in the 3rd year curriculum and students’ textbooks of English

Curriculum Target Words 3 rd Year	Instances
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> -Lee textos relacionados con temas conocidos y de interés personal y que contienen una variedad de estructuras GRAMATICALES simples y de mediana complejidad (p. 13). -Escritura:El uso correcto de la GRAMÁTICA y de la ortografía (p. 15). -Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los y las estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras GRAMATICALES básicas de esta lengua (p. 28). -Los o las docentes deben enseñar esos aspectos y, al aprenderlos, los y las estudiantes tienen que comprender y producir textos orales y escritos en inglés. Esto implica que se debe evitar enseñar la GRAMÁTICA y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están

	<p>asociadas (p. 28).</p> <p>-Comprensión auditiva (listening) Complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un vocabulario crecientemente variado y estructuras GRAMATICALES cada vez más complejas (p.30).</p> <p>-Comprensión lectora (reading) Complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio de vocabulario creciente y de estructuras GRAMATICALES de cada vez mayor complejidad (p. 30).</p> <p>-Criterios de evaluación: Cada respuesta puede ser calificada con 1 punto como máximo, de acuerdo a lo completa que esté. Los errores GRAMATICALES en las respuestas no se deben considerar en la calificación, en la medida que el mensaje sea claramente comunicado. Sin embargo, el o la docente debe indicarlos para que los y las estudiantes los corrijan posteriormente (p. 64).</p> <p>-Criterios de evaluación: Cada respuesta puede ser calificada con 2 puntos, de acuerdo a lo completo de la respuesta entregada. Los errores GRAMATICALES en las respuestas no se deben considerar en la calificación, en la medida que el mensaje es claramente comunicado. Sin embargo, el o la docente debe indicarlos para que los y las estudiantes los corrijan posteriormente (p. 84).</p> <p>- Uso del lenguaje (GRAMÁTICA y vocabulario)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bastantes errores GRAMATICALES que interfieren con la comprensión del mensaje. Vocabulario muy simple y poco variado, con errores de uso. - Algunos errores GRAMATICALES, varios de ellos interfieren con la comprensión del mensaje. Vocabulario simple, con ciertos errores de uso. - Pocos errores GRAMATICALES que, en general, no interfieren con la comprensión del mensaje. Buen uso de vocabulario en su mayor parte. - No hay errores GRAMATICALES o, si los hay, obedecen a la voluntad de usar un lenguaje más sofisticado. Vocabulario variado y bien aplicado (p. 107). <p>-Usan el vocabulario de la unidad y la estructura GRAMATICAL para expresar condición, como <i>If they ask for donations they will not raise enough money</i>, además de los conectores trabajados (p. 121).</p> <p>- Los y las estudiantes usan el vocabulario y las estructuras GRAMATICALES utilizadas en la unidad, como <i>If you come you will have lots of fun</i>. Luego, revisan el ejemplo y destacan la información necesaria, como horario, fecha, institución que se ayudará, dirección y actividades a realizar para recaudar fondos (p. 123).</p>
Vocabulario	<p>-El uso apropiado del VOCABULARIO en los textos escritos (p. 15)</p> <p>-Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los y las estudiantes dominen progresivamente el VOCABULARIO en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua (p. 28).</p> <p>- Esto implica que se debe evitar enseñar la gramática y el VOCABULARIO de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociadas (p. 28).</p> <p>-De acuerdo a las investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, aprender el VOCABULARIO es central para comprender mensajes y expresarse. En consecuencia, este irá enriqueciéndose gradualmente en los Programas de este sector. Aunque el contenido se relaciona, en un comienzo, con el entorno próximo, se irá ampliando progresivamente de acuerdo al currículo específico del nivel, abarcando realidades y escenarios más amplios. Así, el énfasis estará en que los y las estudiantes obtengan las destrezas necesarias para que confíen cada vez más en sus habilidades para comunicarse en esta lengua (p. 28).</p> <p>-Complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un VOCABULARIO crecientemente variado y estructuras gramaticales cada vez más complejas (p. 30).</p> <p>-Complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio de VOCABULARIO creciente y de estructuras gramaticales de cada vez mayor complejidad (p. 30).</p>

	<p>-VOCABULARIO: emplean cada vez más palabras, frases hechas y expresiones idiomáticas. (p. 31).</p> <p>-El uso de aspectos formales del lenguaje: manejo creciente y uso pertinente de VOCABULARIO y de los elementos morfosintácticos necesarios (p. 31).</p> <p>-Actividades de prelectura/audición: se anticipa el texto con la ayuda de imágenes y la revisión de VOCABULARIO relevante para que los y las estudiantes realicen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema (p. 32).</p> <p>-Comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los y las estudiantes al idioma oral. Para ello es importante que la o el docente se exprese en inglés, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia. Se sugiere recurrir a diálogos, noticias, entrevistas, los que primero escucharán y luego imitarán y repetirán. Esta actividad permite enseñar el VOCABULARIO utilizado en expresiones y oraciones completas y no en forma aislada (p. 32).</p> <p>- Expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los y las estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el o la docente. Una vez que adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propios párrafos con variedad de VOCABULARIO, considerando las formalidades necesarias según el destinatario y el propósito del mensaje (p. 32).</p> <p>-En la comprensión lectora es importante ofrecer mayores oportunidades para leer textos narrativos y aprovecharlos como motivación para usar el idioma escrito de una forma más creativa. Se sugiere atreverse a incorporar VOCABULARIO y estructuras de manera novedosa (p. 33)</p> <p>-Al evaluar comprensión lectora, el o la docente adjunte un glosario al texto si cree que contiene un VOCABULARIO que los y las estudiantes desconozcan y sea clave para comprender el mensaje (p. 34)</p> <p>-Reconocer VOCABULARIO temático de la unidad, palabras y frases clave (p. 1, 2, 3, 4, 13, 36, 54, 56, 68, 75, 80, 83, 89, 97, 111, 117, 119).</p> <p>-Aplicar VOCABULARIO temático de la unidad (p. 1, 2, 3, 4, 37, 38, 49, 52, 54, 56, 58, 60, 69, 70, 74, 78, 80, 90, 91, 95, 98, 100, 101, 103, 105, 112, 113, 121, 123, 125).</p> <p>-Se espera que identifiquen estructuras para reportar lo dicho por otros, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 42).</p> <p>-Se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a un primer trabajo, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos. (p. 42).</p> <p>- Se espera que los y las estudiantes expresen opiniones e ideas sobre su primer trabajo, incorporando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad, y relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores (p. 42).</p> <p>- El propósito de la unidad es que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita mediante oraciones y textos breves y simples, descriptivos y narrativos, relacionados con el ingreso al mundo laboral, en los que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad y que utilicen elementos ortográficos del nivel (p. 43).</p> <p>-Reconocer VOCABULARIO temático de la unidad, palabras y frases clave, expresiones y frases hechas (p. 44, 45, 46, 47, 49, 52, 63, 67, 72, 73, 88, 93, 95, 100, 110, 115).</p> <p>-Reconocen palabras, expresiones y frases de VOCABULARIO relacionadas con el mundo del trabajo en los textos leídos (p. 45).</p> <p>-Reconocen palabras, expresiones y frases de VOCABULARIO relacionadas con el mundo del trabajo en los textos leídos (p. 46).</p> <p>-Escriben textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 palabras sobre el tema de la unidad, usando el VOCABULARIO temático como part/full-time job, apply for a job, hire</p>
--	---

	<p>(p. 47).</p> <p>-Se recomienda averiguar e incluir los trabajos y ocupaciones que los y las estudiantes están considerando para su futuro, junto con incluir VOCABULARIO específico de estas áreas (p. 48).</p> <p>-el o la docente señala el VOCABULARIO de la unidad, como hiring, post, resume (p. 50)</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación sobre formas de buscar un primer trabajo. Reconocen el VOCABULARIO presentado y lo escuchan por segunda vez. Posteriormente, en parejas, resumen la información usando expresiones como, por ejemplo: The man said that it would be a good idea to start talking to family and friends and to look in the local newspaper in the classified ads and attend job fairs (p. 50)</p> <p>-El o la docente apoya el trabajo con una presentación con VOCABULARIO y estructuras necesarias para la preparación del tema trabajadas previamente en clases (p. 59)</p> <p>-Los y las estudiantes hacen una presentación donde incluyen ideas como: VOCABULARIO y estructuras que informan y entregan detalles relevantes. (p. 59)</p> <p>-Los y las estudiantes identifican las partes del currículum vitae, reconocen el VOCABULARIO temático y hacen las consultas necesarias con el propósito de escribir su propio currículum (p. 60).</p> <p>-El o la docente formula algunas preguntas para comenzar, por ejemplo: What kind of jobs are available for young people today? Do young people work on their own? Where do young people like to work? Además, recuerda las anécdotas previamente trabajadas y señala que se va a escribir una nueva sobre algún trabajo o emprendimiento personal, usando VOCABULARIO temático y estructuras como He said I should finish the letter first (p 61).</p> <p>- se espera que identifiquen en ellos acciones que ocurrieron antes que otras, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 65).</p> <p>- se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a costumbres y tradiciones alrededor del mundo, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos (p 65).</p> <p>- se espera que expresen opiniones e ideas sobre costumbres y tradiciones alrededor del mundo, incorporando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, usando conectores (p. 65).</p> <p>-se espera que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad y que utilicen elementos ortográficos del nivel (p. 66).</p> <p>- Reconocen palabras, expresiones y frases de VOCABULARIO relacionadas con costumbres y tradiciones alrededor del mundo en los textos leídos (p. 68).</p> <p>-Interactúan, por medio de diálogos o monólogos, utilizando VOCABULARIO temático, como chopsticks, greet foreigners, heritage, custom (p. 69).</p> <p>-Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 palabras sobre el tema de la unidad, usando el VOCABULARIO temático como chopsticks, greet, foreigners, heritage (p. 70).</p> <p>-escriben un breve texto y usan conectores para hilar sus ideas, VOCABULARIO temático de la unidad, términos como should y ought to para expresar certezas y dan sus opiniones utilizando might want to (p. 82).</p> <p>-escriben un breve texto y usan conectores para hilar sus ideas, VOCABULARIO temático de la unidad, términos como should y ought to para expresar certezas y dan sus opiniones utilizando might want to (p. 83).</p>
--	---

	<p>-se busca que identifiquen en ellos acciones que ocurrieron antes que otras, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 86).</p> <p>-se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a la salud y la vida Moderna, e identifiquen relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos (p 86).</p> <p>-se espera que expresen opiniones e ideas sobre la salud y la vida moderna, incorporando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores (p. 86).</p> <p>-El propósito de la unidad es que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita por medio de oraciones y textos breves y simples, narrativos y descriptivos, relacionados con la salud y la vida moderna en los que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad, y que utilicen elementos ortográficos del nivel (p. 87).</p> <p>Reconocen palabras, expresiones y frases de VOCABULARIO relacionadas con la salud y la vida moderna en los textos leídos (p. 89).</p> <p>-Interactúan, por medio de diálogos o monólogos, utilizando un VOCABULARIO temático, como feel well/great, exercise, control, healthy/unhealthy, anxiety, smoking, insomnia, stress, obesity, nutritional (p. 90).</p> <p>-Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 palabras sobre el tema de la unidad, usando el VOCABULARIO temático, como feel well/great, exercise, control, healthy/unhealthy, anxiety, smoking, insomnia, stress (p. 91).</p> <p>- sobre la base de las ideas escuchadas y el VOCABULARIO identificado, escriben tres preguntas sobre salud mental. En parejas, se preguntan y responden (p. 94).</p> <p>-Los y las estudiantes identifican VOCABULARIO clave de la unidad relacionado con salud y tecnología, como illness, vaccinations, treatment, early stages, to diagnose, keep fit, keep healthy. Con la ayuda de la o el docente, infieren el significado de palabras y expresiones según el contexto y sus conocimientos previos (p. 98).</p> <p>-Los y las estudiantes leen preguntas referidas al tema del tabaquismo y establecen conexiones entre lo leído y sus experiencias familiares. Reconocen palabras y expresiones de VOCABULARIO relacionadas con el tema de la unidad, como smoking, health, respiratory disease (p. 99).</p> <p>-Los y las estudiantes leen un texto sobre consejos para dormir bien y, luego, escriben un correo electrónico a un amigo o amiga con ideas del texto. Para ello usan el conector as long as y VOCABULARIO de la unidad. Intercambian el texto escrito con una compañera o un compañero y corrigen elementos ortográficos, como mayúscula, signo de exclamación, punto y coma (p. 101).</p> <p>-Los y las estudiantes expresan sus ideas usando conectores y VOCABULARIO de la unidad. Por ejemplo: To be able to work or study you have to feel well. And to feel well you have to live a healthy life (p. 102).</p> <p>-el docente presenta un diálogo donde se conversa sobre un problema de salud y lo lee con algún estudiante voluntario. Revisa el VOCABULARIO y formula algunas preguntas de comprensión, como: Why is that person not feeling well? What should/shouldn't this person do? (p. 102).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un texto breve con la información relevante y su opinión o crítica sobre un problema de salud actual, como el stress. Para ello usan el VOCABULARIO de la unidad y estructuras ya revisadas (p. 103).</p> <p>-Interactúan, por medio de diálogos o monólogos, utilizando un VOCABULARIO temático, como feel well/great, exercise, control, healthy/unhealthy, anxiety, smoking, insomnia, stress, obesity, nutritional</p>
--	---

	<p>(p 105).</p> <p>-Uso del lenguaje (gramática y VOCABULARIO) (p. 107).</p> <p>-Bastantes errores gramaticales que interfieren con la comprensión del mensaje. VOCABULARIO muy simple y poco variado, con errores de uso (p, 107).</p> <p>-Algunos errores gramaticales, varios de ellos interfieren con la comprensión del mensaje. VOCABULARIO simple, con ciertos errores de uso (p. 107).</p> <p>-Pocos errores gramaticales que, en general, no interfieren con la comprensión del mensaje. Buen uso de VOCABULARIO en su mayor parte (p. 107).</p> <p>-No hay errores gramaticales o, si los hay, obedecen a la voluntad de usar un lenguaje más sofisticado. VOCABULARIO variado y bien aplicado (p. 107).</p> <p>-se busca que identifiquen en ellos acciones que ocurrieron antes que otras, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (proposito auditivo u4, p.108)</p> <p>-se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas al trabajo voluntario, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos (p. 108).</p> <p>-se espera que expresen opiniones e ideas sobre el trabajo voluntario, incorporando las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, usando conectores (p. 108).</p> <p>-se busca que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad, y que utilicen elementos ortográficos del nivel (p. 109).</p> <p>-Reconocen palabras, expresiones y frases de VOCABULARIO relacionadas con el trabajo voluntario y el emprendimiento, en los textos leídos (p. 111).</p> <p>-Interactúan, por medio de diálogos o monólogos, utilizando VOCABULARIO temático como community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly (p. 112).</p> <p>-Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 palabras sobre el tema de la unidad, usando el VOCABULARIO temático, como community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly (p. 113).</p> <p>-Los y las estudiantes ven y escuchan un video sobre actividades de emprendimiento de jóvenes en el país relacionados con tecnología y/o medio ambiente. Reconocen VOCABULARIO y frases relacionadas con el tema. El o la docente apoya la comprensión del nuevo VOCABULARIO (p. 117) x2</p> <p>-aplicar VOCABULARIO tematico de la unidad d (p. 119).</p> <p>-Los y las estudiantes ven y escuchan un video sobre actividades de emprendimiento de jóvenes en el país relacionados con tecnología y/o medio ambiente. Reconocen VOCABULARIO y frases relacionadas con el tema. El o la docente apoya la comprensión del nuevo VOCABULARIO (p. 120).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un texto similar para aconsejar a un amigo o a una amiga de ser parte de un proyecto de voluntariado. Para ello se apoyan en las ideas de la historia y el VOCABULARIO de la unidad (p. 120).</p> <p>-Usan el VOCABULARIO de la unidad y la estructura gramatical para expresar condición, como If they ask for donations they will not raise enough money, además de los conectores trabajados (p. 121).</p> <p>-En parejas, crean y dramatizan un diálogo sobre un evento para recaudar fondos para una organización de ayuda. Usan VOCABULARIO de la unidad (p. 122).</p>
--	---

	<p>-Los y las estudiantes describen algún evento de beneficencia en el cual hayan participado y especifican a qué institución se ayudaba, en qué consistía el evento, cuánto se recaudó y cómo fue la participación de la gente. Usan VOCABULARIO de la unidad (p. 122).</p> <p>-Los y las estudiantes usan el VOCABULARIO y las estructuras gramaticales utilizadas en la unidad, como If you come you will have lots of fun. Luego, revisan el ejemplo y destacan la información necesaria, como horario, fecha, institución que se ayudará, dirección y actividades a realizar para recaudar fondos (p. 123).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben una anécdota sobre una experiencia como voluntario o voluntaria en una organización social, utilizando VOCABULARIO de la unidad (p. 124).</p> <p>-Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 palabras sobre el tema de la unidad, usando el VOCABULARIO temático, como community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly (p. 125).</p> <p>Usan estructuras para expresar condición, como If you come tomorrow you will get an invitation to participate in a bingo, you will not be able to participate in the competition unless you come tomorrow. Deben incluir conectores variados, VOCABULARIO relacionado con el tema y utilizar una correcta ortografía (p. 126).</p> <p>-Uso de VOCABULARIO aprendido (p. 126).</p>
Léxico	<p>-Actividades de poslectura/audición: se utilizan los textos como modelos de LÉXICO y estructuras para el trabajo de producción posterior; también se reflexiona sobre lo aprendido en el texto, se comparten opiniones e impresiones acerca de los textos (p. 32).</p> <p>-Unidad 3: LÉXICO especializado sobre la salud y la vida moderna (p. 35, 36, 37, 38, 39, 86).</p> <p>-Contenidos LÉXICOS: Palabras y expresiones relacionadas con el primer trabajo, como according to..., nice to meet you, talk about, get sacked/fired, tricks of the trade, break your back, part/full-time job, apply for a job, hire, vacancy, position, resign, resignation, application, curriculum vitae, resume, experience (p. 43).</p> <p>-Infieren el significado de palabras y expresiones sobre la base del contexto y sus conocimientos previos, como LÉXICO conocido, conocimiento del tema, experiencias personales, etc. (p. 45, 68, 83, 89, 111).</p> <p>-Los y las estudiantes identifican las partes del currículum vitae, reconocen el vocabulario temático y hacen las consultas necesarias con el propósito de escribir su propio currículum. Para ello, usan cierto LÉXICO, como part/full time job, interests, good at, experience, address y se apoyan en el modelo entregado (p. 60).</p> <p>-Contenidos LÉXICOS: Palabras y expresiones relacionadas con costumbres y tradiciones del mundo, como black tie event, old fashion, go with the flow, culture shock, bow, chopsticks, foreigners, heritage, custom, traditional, manners (p. 66).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un audio en el cual se entrega información sobre tradiciones para celebrar el inicio de un año nuevo, apoyados por un LÉXICO con palabras clave. Luego, el o la docente copia en la pizarra las siguientes ideas y vuelven a escuchar el texto (p. 74).</p> <p>-Los y las estudiantes leen un texto que trata el tema de una fiesta tradicional en algunas localidades de Chile y destacan o subrayan las palabras clave de la unidad, por ejemplo: bow, shake hands, greet, celebration, entre otras. El o la docente revisa el LÉXICO dentro del contexto de la lectura (p. 76).</p> <p>- Luego, los alumnos y las alumnas leen la reseña y el o la docente aclara el LÉXICO o expresiones nuevas que tenga (p. 80).</p> <p>-Contenidos LÉXICOS: Palabras y expresiones relacionadas con la salud y la vida moderna, como bad</p>

	<p>shape, go on a diet, gain/lose weight, keep fit, non-smoker, feel well/great, exercise, control, healthy/unhealthy, anxiety, smoking, insomnia, stress, obesity, nutritional (p. 87).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un correo electrónico sobre un problema de salud actual a un amigo o amiga. El o la docente recuerda el uso del correo como comunicación rápida y eficaz, además de señalar que debe</p> <p>-ser claro, preciso y de una extensión de entre seis a diez líneas. Los y las estudiantes usan el LÉXICO de la unidad y las estructuras trabajadas como adverbios y tiempo presente perfecto continuo referido a acciones pasadas que continúan en el presente (p. 104).</p> <p>-Contenidos LÉXICOS Palabras y expresiones relacionadas con el trabajo voluntario, como help you, sign up, count on, at all costs, community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly, people in need, orphans (p. 109).</p> <p>-El profesor o profesora pronuncia cada palabra dentro del contexto de una frase, por ejemplo: América Solidaria has more than 35.000 volunteers in Latin America, y los alumnos y las alumnas las repiten. Luego se recomienda relacionar dicho LÉXICO con la audición de un video promocional sobre esta ONG (p. 115).</p> <p>-Los y las estudiantes vuelven a escuchar el audio y reciben una hoja de trabajo. En parejas, completan los espacios en blanco con el LÉXICO presentado previamente y escuchan nuevamente el texto. Finalmente, con la guía de la o el docente van comprobando sus respuestas (p. 115).</p> <p>-Los y las estudiantes leen la entrevista y se apoyan en el LÉXICO trabajado. El o la docente guía la comprensión de la lectura con algunas preguntas como: What did she do when she was at high school? Why does she think it is important to have this experience? Where is she working now? What is her opinion about teenagers today? (p. 117)</p>
--	---

Palabra	<p>-Reconocer vocabulario temático de la unidad, PALABRAS y frases clave (p. 13, 97, 100).</p> <p>-La comprensión y el dominio de nuevos conceptos y PALABRAS (p. 15).</p> <p>-Construcción de significado: En comprensión auditiva, la construcción de significado progresa desde identificar PALABRAS o frases de uso frecuente y el tema general del texto, hasta establecer relaciones, jerarquizar información y comprender el mensaje principal del texto escuchado (p. 30).</p> <p>- Vocabulario: emplean cada vez más PALABRAS, frases hechas y expresiones idiomáticas (p. 31).</p> <p>-La complejidad de los textos que escriben cambia de acuerdo a: [...] El número de PALABRAS que deben escribir (p. 31).</p> <p>-Actividades de prelectura/audición: se anticipa el texto con la ayuda de imágenes y la revisión de vocabulario relevante para que los y las estudiantes realicen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema. Esto pretende, por una parte, despertar la motivación por leer o escuchar los textos que deberán trabajar y, por otra, permite contextualizar los textos que escucharán y leerán, fortaleciendo así la construcción de significado a partir de ellos. Por último, estas actividades posibilitan introducir las PALABRAS clave para comprender estos textos (p. 31).</p> <p>-Orientaciones para los niveles de 1° a 4° medio. En estos niveles se sugiere exponer tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala, para que los y las estudiantes recuerden más fácilmente aquellas que les permitan expresarse en forma oral y escrita con mayor precisión (p. 33).</p> <p>-Al evaluar la expresión escrita, es posible no corregir la totalidad de los errores de ortografía y gramáticos; el o la docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la PALABRA (p. 34).</p> <p>-Reconocer vocabulario temático de la unidad, PALABRAS y frases clave, expresiones y frases hechas (p. 35 (x4), 44, 49, 52, 63, 67, 72, 73,88, 93, 95, 110).</p> <p>-Discriminar sonidos que interfieren con la comprensión del texto y sonidos /z/ y /s/ propios del inglés en PALABRAS como zero, sad o zip, sip (p. 36 (x4), 52, 63, 73, 95).</p> <p>-Reconocer vocabulario temático de la unidad, PALABRAS y frases clave (p.36 (x4), 45,54, 56, 68, 75, 80, 83, 89).</p> <p>- Pronunciar de manera inteligible sonidos de años anteriores y sonidos /z/ y /s/ en PALABRAS como zero y sad (p. 38 (x4), 54,58, 74,93, 98).</p> <p>-Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como anécdotas y currículum vitae, relacionados con el mundo del trabajo (p. 38, 47, 52, 56, 60).</p> <p>-Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 38).</p> <p>Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como cartas y reseñas relacionadas con la salud y la vida moderna (p. 38, 91, 95, 100, 103).</p> <p>-Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como entrevistas e itinerarios, relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento (p. 38).</p> <p>-Sonidos propios del inglés, como /z/, /s/ en PALABRAS como zip /sip (p. 43, 66, 67, 87, 109).</p> <p>-PALABRAS y expresiones relacionadas con el trabajo (p. 43).</p> <p>-Discriminar sonidos que interfieren con la comprensión del texto y sonidos /z/ y /s/ propios del inglés en PALABRAS como zero, sad o zip, sip (p. 44, 67, 110).</p>
---------	--

	<p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases hechas relacionadas con el mundo del trabajo y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 44).</p> <p>-Identifican sonidos /ð/ y /θ/ propios del inglés en PALABRAS como though, through (p. 44).</p> <p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con el mundo del trabajo en los textos leídos (p. 45).</p> <p>-Infieren el significado de PALABRAS y expresiones sobre la base del contexto y sus conocimientos previos, como léxico conocido, conocimiento del tema, experiencias personales, etc (p. 45, 83).</p> <p>-Pronunciar de manera inteligible sonidos de años anteriores y sonidos /z/ y /s/ en PALABRAS como zero y sad (p. 46, 69, 90, 101, 105).</p> <p>-Pronuncian el sonido /z/ de forma inteligible y en las PALABRAS que lo contengan (p. 46).</p> <p>-Pronuncian el sonido /s/ de forma inteligible y en las PALABRAS que lo contengan (p. 46).</p> <p>-Escriben textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 PALABRAS sobre el tema de la unidad, usando el vocabulario temático como part/full-time job, apply for a job, hire (p. 47).</p> <p>-Discriminar sonidos que interfieren con la comprensión del texto y sonidos /z/ y /s/ propios del inglés en PALABRAS como zero, sad o zip, sip (p. 49, 72, 88).</p> <p>-Pronunciar de manera inteligible sonidos de años anteriores y sonidos /z/ y /s/ en PALABRAS como zero y sad (p. 49, 69, 78).</p> <p>-El o la docente presenta el tema: “Sugerencias para presentarse a una entrevista de trabajo”, y revisa algunas PALABRAS clave con los y las estudiantes, como to dress, interview, skills, applicants, position (p. 53)</p> <p>-Para ello, explica el concepto de retail en el mundo actual y entrega algunas PALABRAS clave, como hire, position, sale, entre otras, para facilitar la comprensión del texto (p. 54).</p> <p>-Los y las estudiantes leen la anécdota y, con sus conocimientos previos, infieren PALABRAS y expresiones e identifican la idea principal y detalles. Completan este organizador gráfico con la información (p. 54).</p> <p>-Luego, utilizando sus conocimientos previos, las PALABRAS clave, las expresiones presentes en la anécdota y la información del organizador, los y las estudiantes preparan un monólogo o presentación personal (p. 55).</p> <p>-El o la docente escribe PALABRAS clave en la pizarra, por ejemplo: family name, first name, age, permanent address, studies, professional experience (p. 55).</p> <p>-El o la docente revisa PALABRAS clave y/o frases hechas, tales como on time, wages, punctuality, to break your back, the tricks of the trade, y recuerda su uso en el contexto laboral (p. 58).</p> <p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases hechas relacionadas con el mundo del trabajo y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 63).</p> <p>-Identifican, algunas veces, sonidos /ð/ y /θ/ propios del inglés en PALABRAS como though, through (p. 63).</p> <p>-PALABRAS y expresiones relacionadas con costumbres y tradiciones del mundo (p. 66).</p> <p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases hechas relacionadas con costumbres y tradiciones alrededor del mundo y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 67).</p>
--	--

	<p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con costumbres y tradiciones alrededor del mundo en los textos leídos (p. 68).</p> <p>-Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 70).</p> <p>-Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 PALABRAS sobre el tema de la unidad, usando el vocabulario temático como chopsticks, greet, foreigners, heritage (p. 70).</p> <p>-Los y las estudiantes reciben una ficha con PALABRAS y expresiones clave del tema de la unidad relacionada con costumbres para ocasiones especiales en otros países (p. 72).</p> <p>- Es recomendable que, previo a esto, trabajen con el o la docente el significado de las expresiones o las PALABRAS nuevas (p. 72).</p> <p>-Como actividad complementaria, los y las estudiantes se organizan en parejas y buscan otras PALABRAS que contengan estos sonidos en el diccionario (p. 74).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un audio en el cual se entrega información sobre tradiciones para celebrar el inicio de un año nuevo, apoyados por un léxico con PALABRAS claves (p. 74).</p> <p>-Los y las estudiantes leen un texto que trata el tema de una fiesta tradicional en algunas localidades de Chile y destacan o subrayan las PALABRAS clave de la unidad (p. 76).</p> <p>- Luego, seleccionan al menos tres de las PALABRAS clave destacadas, las copian en su cuaderno y crean una nueva idea relacionada con su contexto (p. 76).</p> <p>-Además, se deben utilizar PALABRAS clave y expresiones trabajadas en la unidad (p. 79).</p> <p>-Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 80).</p> <p>-En parejas redactan un trozo similar al leído, de aproximadamente 150 PALABRAS en relación con la celebración elegida (p. 81).</p> <p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con costumbres y tradiciones alrededor del mundo en los textos leídos (p. 83).</p> <p>-Contenidos léxicos. PALABRAS y expresiones relacionadas con la salud y la vida moderna (p. 87)</p> <p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases hechas relacionadas con la salud y la vida moderna, y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 88).</p> <p>-Identifican los sonidos /z/, /s/ en PALABRAS como zip/sip (p. 88).</p> <p>- Reconocen PALABRAS, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con la salud y la vida moderna en los textos leídos (p. 89).</p> <p>-Infieren el significado de PALABRAS y expresiones sobre la base del contexto y sus aprendizajes previos, como léxico, conocimientos del tema, experiencias personales, etc (p. 89).</p> <p>-Pronuncian en forma inteligible los sonidos /z/, /s/ en PALABRAS como zero, sad (p. 90, 105).</p> <p>-Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 PALABRAS sobre el tema de la unidad, usando el vocabulario temático, como feel well/great, exercise, control, healthy/unhealthy, anxiety, smoking, insomnia, stress (p. 91).</p>
--	--

	<p>-Los y las estudiantes buscan en el diccionario el significado de algunas PALABRAS que el o la docente les entrega y que tienen relación con el texto que escucharán, como device, catch up, wearable, overtime, launch, provide, enthusiasts, measures, heart rate, track, data, portable, y revisan los significados encontrados (p. 93).</p> <p>-El o la docente les entrega el texto con espacios en blanco para completar con PALABRAS claves dadas, tales como mental health, stressful, in a hurry, specialists, trouble, experts, suffer from, slow down mencionadas en el texto (p. 94).</p> <p>-Luego el o la docente señala que se escuchará un texto sobre las consecuencias de correr en exceso y entrega PALABRAS claves, tales como exercise, health, research, benefits, advice, regularly (p. 95).</p> <p>-Finalmente, los y las estudiantes escriben una breve reseña sobre el texto, utilizando las PALABRAS clave, la información completada e integrando el uso del conector as long as para unir ideas (p. 96).</p> <p>El o la docente presenta un organizador gráfico con la PALABRA stress, y solicita a los y las estudiantes que aporten con algunas ideas relacionadas con el tema para completarlo (p. 96).</p> <p>-Luego, vuelven a escuchar el audio y toman notas para identificar las PALABRAS que resultan de las letras que forman la PALABRA stress, las ideas más relevantes asociadas a cada una y las escriben (p. 96).</p> <p>Los y las estudiantes identifican vocabulario clave de la unidad relacionado con salud y tecnología, como illness, vaccinations, treatment, early stages, to diagnose, keep fit, keep healthy. Con la ayuda de la o el docente, infieren el significado de PALABRAS y expresiones según el contexto y sus conocimientos previos (p. 98).</p> <p>-Los y las estudiantes leen preguntas referidas al tema del tabaquismo y establecen conexiones entre lo leído y sus experiencias familiares. Reconocen PALABRAS y expresiones de vocabulario relacionadas con el tema de la unidad, como smoking, health, respiratory disease (p. 99).</p> <p>-(continue)Luego, leen las preguntas por segunda vez y, en parejas, infieren el significado de PALABRAS según el contexto y sus conocimientos previos (p. 99).</p> <p>-(continue) Usan el diccionario para buscar el significado de PALABRAS más complejas. El o la docente revisa el trabajo y apoya el trabajo con el diccionario (p. 99).</p> <p>-El o la estudiante pronuncia en forma clara y correcta. Solo presenta errores en PALABRAS que conoce poco o son más sofisticadas (p. 107).</p> <p>-PALABRAS y expresiones relacionadas con el trabajo voluntario, como help you, sign up, count on, at all costs, community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly, people in need, orphans (p. 109).</p> <p>-Reconocen PALABRAS, expresiones y frases hechas relacionadas con el trabajo voluntario y el emprendimiento y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 110).</p> <p>- Identifican, algunas veces, sonidos /z/, /s/ en PALABRAS como zero, sad (p. 110).</p> <p>Reconocer vocabulario temático de la unidad, PALABRAS y frases claves (p, 111, 117, 119, 140, 142, 144, 146).</p> <p>Reconocen PALABRAS, expresiones y frases de vocabulario relacionadas con el trabajo voluntario y el emprendimiento, en los textos leídos (p. 111).</p> <p>Infieren el significado de PALABRAS y expresiones sobre la base del contexto y sus aprendizajes previos, como léxico, conocimientos del tema, experiencias personales, etc. (p. 111).</p>
--	--

	<p>Pronunciar de manera inteligible sonidos de años anteriores y sonidos /z/ y /s/ en PALABRAS como zero y sad (p. 112, 121).</p> <p>Pronuncian en forma inteligible sonidos como /z/, /s/ en PALABRAS como zero, sad (p. 112).</p> <p>Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como entrevistas e itinerarios, relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento (p. 113, 119, 123, 125).</p> <p>Escriben párrafos y textos breves descriptivos y narrativos variados de aproximadamente 150 PALABRAS sobre el tema de la unidad, usando el vocabulario temático, como community, fundraising, generous, join, improve, motivate, effort, elderly (p.113, 125).</p> <p>Reconocer vocabulario temático de la unidad, frases y PALABRAS clave, expresiones y frases hechas (p. 115).</p> <p>Discriminar sonidos que interfieren con la comprensión del texto y sonidos /z/ y /s/ propios del inglés en PALABRAS como zero y sad (p. 115).</p> <p>Los y las estudiantes reciben una ficha con PALABRAS y expresiones clave del tema de la unidad, por ejemplo: volunteer, job skills, social responsibility, projects, challenges, part time, full time, entre otras, infieren el significado y revisan las respuestas con el o la docente (p. 115).</p> <p>El profesor o profesora pronuncia cada PALABRA dentro del contexto de una frase, por ejemplo: América Solidaria has more than 35.000 volunteers in Latin America, y los alumnos y las alumnas las repiten (p. 115).</p> <p>Luego, escribe en la pizarra las ideas principales y destaca las PALABRAS clave, como volunteer, non-profit, responsibility, extreme poverty, social awareness, entre otras (p. 116).</p> <p>Los y las estudiantes vuelven a escuchar el audio para completar ideas usando las PALABRAS clave (p.116).</p> <p>El o la docente muestra un set de PALABRAS clave referidas al tema del trabajo comunitario, como volunteer, job skills, social responsibility, projects, challenges; los y las estudiantes infieren los significados y los justifican y, además, señalan el posible tema a leer (p. 117).</p>
--	--

Textbook's Target Words 3 rd Year	Instances
Grammar	<p>-GRAMMAR:http://www.eslgold.com/GRAMMAR/sentence_connectors.html (x2, p13)</p> <p>-Correct GRAMMAR (p. 15, 19, 37, 87, 93)</p> <p>-Practically no GRAMMAR or vocabulary mistakes (p. 27, 49, 75, 101, 135).</p> <p>-Very few GRAMMAR or vocabulary mistakes (p. 27, 49, 75, 101, 135).</p> <p>-Some GRAMMAR and vocabulary mistakes (p. 27, 49, 75, 101, 135).</p> <p>-GRAMMAR and vocabulary mistakes interfered with comprehension (p. 27, 49, 75, 101, 135).</p> <p>-Editing. Check your plan for coherence (clear sequence, logical order, no contradictions), vocabulary (appropriate words from the lesson and others), GRAMMAR (correct verb tenses, word order, subject-predicate agreement, correct use of prepositions, etc.), and spelling (carefully use the spell checker in your computer) (p. 37).</p> <p>-Describe your picture in your group. Correct GRAMMAR, vocabulary, and pronunciation (p. 41).</p> <p>-Spelling and GRAMMAR (p. 57).</p> <p>-Check your spelling, once, twice if necessary. Have others read it. There is nothing as bad as reading a CV full of GRAMMAR and spelling errors (p. 59).</p> <p>-Why is it important to check spelling and GRAMMAR? (p. 60).</p> <p>-Because employers pay attention to GRAMMAR and spelling errors (p. 60).</p> <p>-Editing. Ask a partner or your teacher to check GRAMMAR, vocabulary, format and spelling (p. 63).</p> <p>-Write two to three short paragraphs. Pay attention to spelling and GRAMMAR (p. 74).</p> <p>-Editing. Check spelling, GRAMMAR, vocabulary and format before you present your itinerary to the class (p. 87).</p> <p>-Used correct GRAMMAR (p. 125).</p>
Vocabulary	<p>- Appropriate VOCABULARY (p. 15, 17, 37, 87, 125).</p> <p>-In pairs, look at the pictures and match them with the paragraphs from the text on Page 22. Then, retell the story using your own words and the VOCABULARY from Exercise 1 (p. 23).</p> <p>- Language:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Practically no grammar or VOCABULARY mistakes. *Very few grammar or VOCABULARY mistakes. *Some grammar and VOCABULARY mistakes. *Grammar and VOCABULARY mistakes interfered with comprehension (p. 27, 49, 75, 101, 133). <p>-Investigate the earthquake history of another seismic country (for example, Japan), prepare a similar graph and present your research in front of the class. Use the VOCABULARY from Exercise 1 (p. 32).</p> <p>-Quick self-check. David is taking his driving test. Can you help him to pass it? Complete the</p>

	<p>statements with appropriate information. Use the VOCABULARY you have learned in the unit, if possible (p. 36).</p> <p>-Editing. Check your plan for coherence (clear sequence, logical order, no contradictions), VOCABULARY (appropriate words from the lesson and others), grammar (correct verb tenses, word order, subject-predicate agreement, correct use of prepositions, etc.), and spelling (carefully use the spell checker in your computer) (p. 37).</p> <p>-You are going to listen to a presentation. Based on the VOCABULARY presented in this page, what do you think it might be about? (p. 38).</p> <p>-Application task speaking. Describe your picture in your group. Correct grammar, VOCABULARY, and pronunciation (5 minutes for each student) (p. 41).</p> <p>-Evaluate one student from the other group using this chart (3 minutes). Speaker uses appropriate and varied VOCABULARY (p. 41).</p> <p>-Editing. Ask a partner or your teacher to check grammar, VOCABULARY, format and spelling (p. 63).</p> <p>-Language and VOCABULARY (p. 67).</p> <p>-Read as much as possible to learn VOCABULARY and collocations in context (p. 85).</p> <p>-Editing. Check spelling, grammar, VOCABULARY and format before you present your itinerary to the class (p. 87).</p> <p>-In your opinion, what are the benefits of volunteering? (Go back to Texts I and II on Page 113 for ideas and VOCABULARY) (p. 117).</p>
Word	<p>-Discriminate between correct and incorrect information by choosing the right WORD (p. 6).</p> <p>-Look at the jumble of different WORDS and circle all the connectors we can use to join main clauses to form compound sentences (p. 8).</p> <p>-Which of the following WORDS look or sound similar in Spanish? What do they mean? (p. 10).</p> <p>-Examine the WORDS in bold in the letters on Page 11. What do they mean? (p. 10).</p> <p>-LINKING WORDS (p. 13).</p> <p>-Linking WORDS provide a text with cohesion and illustrate how its parts relate to each other (p. 13).</p> <p>-Find more sentences with these linking WORDS in the letters. Copy them into your notebook and write what the connector indicates (p. 13).</p> <p>-Assign a special section of your notebook to write more examples of the topic of the Language Note. Include the name of the point (Linking WORDS), an explanation (however is used to indicate contrast), and an example (p. 13).</p> <p>-Use the information in the Language Note to fill in the blanks in these sentences with a linking WORD from the box (p. 13).</p> <p>-You have recently studied linking WORDS. Read this letter and choose the best option in each case (p. 14).</p> <p>-Writing. Write the final version of your letter (about 50 WORDS) (p. 15).</p> <p>-Study these rules for the use of capital letters. Which of them applies to each case in the letter in Exercise</p>

12? 1. The first WORDS of a sentence (p. 15).

-What do these WORDS mean? Use a dictionary to check (p.16).

-Listen again and circle the WORD you hear (p. 17, 25).

-Don't forget that notes are not a script. Your notes must be key WORDS and phrases that will help you remember what you want to say (p. 19).

-Match the definitions with WORDS from the text (p. 22).

-In pairs, look at the pictures and match them with the paragraphs from the text on Page 22. Then, retell the story using your own WORDS and the vocabulary from Exercise 1 (p. 23).

-Fill in the blanks in this text (a – e) with the five linking WORDS in the box (p. 25).

-In this unit, you have learnt expressions we use for asking for and offering advice and support, linking WORDS, and the First Conditional (p. 26).

-WRITING: to write a school earthquake plan that includes different stages, uses the First Conditional, contains sequencing WORDS, and is organised logically (p. 28).

-Gabriela: Carolina, what does the Japanese WORD tsunami mean? (p. 29).

-With your partner, create a short dialogue that illustrates your function. Make sure you use three of the WORDS in the box in your dialogue (p. 30).

-Check the meaning of these WORDS. Then circle the ones you think you could find in a text about earthquakes (p. 32).

-Explicit information will clearly appear in the text. The WORDS used are practically the same (p. 33).

-Read the text again and find synonyms for these WORDS (p. 36).

-Before you write, think of key WORDS and phrases related to the topic and organise them in lists or diagrams (mind maps, web WORDS, charts, etc.). (p. 37) x2

-Use sequencing WORDS: first, next, then, after that, later, and finally (p. 37).

-Use your own WORDS and / or quotations from the interview on Pages 34 - 35 (p. 37).

-Editing. Check your plan for coherence (clear sequence, logical order, no contradictions), vocabulary (appropriate WORDS from the lesson and others), grammar (correct verb tenses, WORD order, subject-predicate agreement, correct use of prepositions, etc.), and spelling (carefully use the spell checker in your computer) (p. 37) x2

-What do these WORDS mean? Use a dictionary to check and then listen and repeat. Do you think that learning the meaning and pronunciation of new WORDS before listening will help you to understand a spoken message better? (p. 38) x2

-Listen to the WORDS in the box (p. 38).

-Answer these questions with WORDS from Exercise 3, Page 38 (p. 40).

-How many WORDS related to water have you learnt? List them in your notebook and write some example sentences (p. 41).

-If a captain wanted to save his ship, he had to finish their rhymes, solve their riddles, and always make sure he got the last WORD (p. 42).

	<p>-Listen once more and circle the WORD you hear (p. 47).</p> <p>-Use all the correct parts of a letter and write paragraphs of about 30 WORDS (p. 48).</p> <p>-Listen again and fill in the blanks with ONE WORD (p. 51).</p> <p>-Circle the correct linking WORD (p. 51).</p> <p>-Use Letter II on Page 50 as a model and write a letter of about 60 WORDS (p. 51).</p> <p>-No employer will want to go through a CV that is written as one block of WORDS, with no spaces in-between (p. 59).</p> <p>-Read these definitions of WORDS from the text and complete the WORDS (p. 60).</p> <p>-Leave the cursor over the WORDS Save As (p. 62).</p> <p>-Sequence these illustrations from 1 to 3. Describe the actions using the provided sentences and the sequencing WORDS first, next, and finally (p. 64).</p> <p>-Read the WORDS in the box with your partner. Listen to the recording, pay special attention to the underlined parts, and answer these questions (p. 64).</p> <p>-Listen and repeat these WORDS. Check meanings in a dictionary (p. 64).</p> <p>-Questions are central in an interview. Write a list of the questions you will make and check for mistakes (auxiliaries, tenses, question WORDS). Before you speak, practice saying your questions (p. 67).</p> <p>-The Spanish WORD for a lighthouse is faro (p. 71).</p> <p>-In Spain, the WORD faro is usually applied only to the larger coastal lights, but in South America it is often used for all fixed lights, including towers too small to be considered lighthouses (p. 71).</p> <p>-Know how prepositions are linked with other WORDS (p. 78).</p> <p>-Look up these WORDS from the text in a dictionary. Use some of them to fill in the gaps in the sentences below (a – d) (p. 81).</p> <p>-Read the poem in Antonia’s diary again. What is it about? Which key WORDS helped you to decide? (p. 84).</p> <p>-When you learn a new WORD, write down other WORDS that collocate with it, like rightly remember, distinctly remember, vaguely remember, vividly remember (p. 85).</p> <p>-Learn collocations in groups that work for you. You could learn them by topic (time, number, weather, money, family) or by a particular WORD (take action, take a chance, take an exam) (p. 85).</p> <p>-Listen and repeat the WORDS in the box (p. 88).</p> <p>-Label the corresponding parts in the picture with the WORDS in Exercise 2 (p. 88).</p> <p>-Concentrating on certain key WORDS (p. 89).</p> <p>-c. Where does the WORD volcano come from? (p. 89).</p> <p>-Read the questions (a – c) carefully and underline key WORDS. Then, listen to the recording and find other key WORDS that are related to what you underlined in the questions (p. 89).</p>
--	--

	<p>-the question How...? can be answered by a single WORD, which is an adverb: loudly, harder (p. 91).</p> <p>-In both sentences i., the same question is answered by WORDS that perform the role of an adverb, adverbial phrases (p. 91).</p> <p>-Adverbial phrases provide us with information about manner (how), time (when), place (where), purpose (what for, why), etc., and they include other WORDS such as other adverbs, prepositions, and infinitives (p. 91).</p> <p>-Focus on your questions. As you write them, check the use of auxiliaries and question WORDS (p. 93).</p> <p>-Circle the WORDS that rhyme in different colours (p. 96).</p> <p>-Read Poem II again. Make a glossary of at least six WORDS in your notebook. Follow the model in the glossary at the bottom of the page (p. 97).</p> <p>-Listen again and circle the WORD you hear (p. 104).</p> <p>-infer meaning of WORDS and expressions (p. 106).</p> <p>-Complete the sentences with these linking WORDS and your own ideas (p. 108).</p> <p>-Match the WORDS in the box with their correct meaning (a – f). Scan the text to find the WORDS and check that you have got the correct meaning.) (p. 110).</p> <p>-Work with a partner and create sentences using these pairs of WORDS from the text. You must use both WORDS in one sentence (p. 114).</p> <p>-Find five synonyms for the WORD cat in Text I (p. 114).</p> <p>-Foreign WORDS or phrases (p. 117).</p> <p>- WORDS as WORDS (p. 117).</p> <p>-Listen and repeat these WORDS (p. 119).</p> <p>-Match the WORDS in Exercise 5 with their synonyms here (p. 119).</p> <p>-Listen to the first part of the interview again. Fill in the blanks in these sentences with ONE WORD (p. 120).</p> <p>-I was absolutely amazed to see them colour books together, with maybe one or two taking the opportunity to read out some of the English WORDS (p. 130)</p> <p>-In pairs, read the letter once more and try to get the meaning of these WORDS (a – d) by looking at the context (p. 131).</p> <p>-Write the WORDS in bold in the letters next to the corresponding definition (p. 135).</p> <p>-Listen again and complete the sentences with as many WORDS as necessary (p. 136).</p> <p>-Write a short composition of about 120 WORDS where you talk about a personal experience. Choose a topic from the list (p. 137).</p> <p>-Use your composition as a basis to talk about a personal experience with a partner. Use the question WORDS provided in the box (p. 137).</p>
--	--

11.6. Analysis of emerging themes in the 3rd year curriculum of English

3 rd Year Curriculum Concepts	Instances
Language Policy and Planning	<p>-El Programa de Estudio ofrece una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Esta propuesta pretende promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el Marco Curricular. La ley dispone que cada establecimiento puede elaborar e implementar sus propios Programas de Estudio, una vez que estos hayan sido aprobados por parte del Mineduc. El presente Programa constituye una propuesta para aquellos establecimientos que no cuentan con uno propio (p. 6).</p>
Language ideology	<p>-El aprendizaje en este sector promueve, asimismo, la evolución personal, pues las habilidades comunicativas que se busca desarrollar permiten que los y las estudiantes crezcan en el campo intelectual y en su formación, ya que abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar (p. 28).</p> <p>-El conocimiento del idioma inglés adquiere una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización, lo que hace indispensable su uso en diversos ámbitos, como, por ejemplo, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico. En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo y beneficiarse con las oportunidades que se abren (p. 28).</p> <p>-Este sector promueve que los y las estudiantes desarrollen la competencia comunicativa y sean capaces de usar el idioma en situaciones de comunicación de la vida diaria, constituyendo una herramienta que permite acceder a información y nuevos aprendizajes (p. 28).</p>
Role of the Teacher	<p>-Los conocimientos, las habilidades y las actitudes no se adquieren espontáneamente al estudiar las disciplinas. Requieren promoverse de manera metódica y estar explícitos en los propósitos que articulan el trabajo de los y las docentes (p. 8).</p> <p>-Los OFT no se logran por medio de un sector de aprendizaje en particular: conseguirlos depende del conjunto del currículum. Deben promoverse mediante las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo dentro y fuera del aula (por ejemplo, por medio del proyecto educativo institucional, de los planes de mejoramiento educativo, de la práctica docente, del clima organizacional, de las normas de convivencia escolar o de las ceremonias y actividades escolares) (p. 10).</p> <p>-Los y las docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje (p. 14).</p> <p>-Cabe mencionar la presencia en los establecimientos de bibliotecas escolares CRA, una herramienta que los y las docentes podrían aprovechar al máximo, pues dispone de una variada oferta de recursos de aprendizaje para todas las edades y, además, es de fácil acceso (p. 14).</p> <p>-Al momento de recurrir a la lectura, la escritura y la comunicación oral, las y los docentes deben procurar en los y las estudiantes: Lectura >> La lectura de distintos tipos de textos relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos) (p. 15).</p> <p>-En el trabajo pedagógico, los y las docentes deben tomar en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, de sexo, de género, religiosos, étnicos y respecto de estilos y ritmos de aprendizaje y niveles de conocimiento (p. 17).</p> <p>-Esa diversidad conlleva desafíos que las y los docentes tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar:</p>

	<p>>> Promover el respeto a cada estudiante, en un contexto de valoración y apertura, considerando las diferencias de género y evitando toda forma de discriminación arbitraria (p. 17).</p> <p>-En atención a lo anterior, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo en una unidad, el o la docente considere que precisará más tiempo o métodos pertinentes para que todas y todos sus estudiantes logren los aprendizajes propuestos. Para esto, debe desarrollar una planificación intencionada que genere las condiciones que le permitan: >> Conocer los diferentes niveles de aprendizaje y conocimientos previos de sus estudiantes. (p. 17).</p> <p>-El espacio escolar debe proporcionar experiencias de colaboración entre niñas y niños, hombres y mujeres, que les permitan lograr objetivos compartidos desde una posición de igualdad. Se recomienda a las y los docentes que:</p> <p>>> Propicien la reflexión y discusión sobre temas de género, realizando actividades que incentiven el reconocimiento de los roles, lenguajes y estereotipos con los que se identifican sus estudiantes, y así reflexionen y compartan opiniones sobre ello (p. 18).</p> <p>-Los programas de estudio del Ministerio de Educación constituyen una herramienta de apoyo al proceso de planificación. Para estos efectos han sido elaborados como un material flexible que las y los docentes pueden adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país (p. 20).</p> <p>-En este proceso, las y los docentes deben distribuir los Aprendizajes Esperados a lo largo del año escolar considerando su organización por unidades, estimar el tiempo que se requerirán para cada unidad y priorizar las acciones que conducirán a logros académicos significativos (p. 21).</p> <p>-Para esto las y los docentes tienen que:</p> <p>>> Alcanzar una visión sintética del conjunto de aprendizajes a lograr durante el año, dimensionando el tipo de cambio que se debe observar en las y los estudiantes (p. 22).</p> <p>-Es imprescindible que cada clase sea diseñada considerando que todas sus partes estén alineadas con los Aprendizajes Esperados que se busca promover y con la evaluación que se utilizará. Recuerde que el clima escolar influye directamente en la calidad de los aprendizajes, por lo que es importante crear todas las condiciones propicias para el aprendizaje, con especial énfasis en las relaciones de convivencia entre las y los estudiantes, y entre estos con las y los docentes (p. 23).</p> <p>-Los o las docentes deben enseñar esos aspectos y, al aprenderlos, los y las estudiantes tienen que comprender y producir textos orales y escritos en inglés (p. 28).</p> <p>-Es importante considerar al aprendizaje como un espiral, en el que los aprendizajes previos son la base para construir los conocimientos nuevos. El o la docente debe reforzar continuamente los aprendizajes logrados y promover el avance hacia nuevos aprendizajes (p. 32).</p> <p>-Comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los y las estudiantes al idioma oral. Para ello es importante que la o el docente se exprese en inglés, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia. Se sugiere recurrir a diálogos, noticias, entrevistas, los que primero escucharán y luego imitarán y repetirán (p. 33).</p> <p>-Su progresión debe darse de manera conjunta, pues se retroalimentan mutuamente. En consecuencia, el trabajo pedagógico debe integrarlas y relacionarlas cuando sea pertinente (p. 29).</p> <p>-El o la docente debe reforzar continuamente los aprendizajes logrados y promover el avance hacia nuevos aprendizajes (p. 32).</p> <p>-Al evaluar comprensión lectora, el o la docente adjunte un glosario al texto si cree que contiene un vocabulario que los y las estudiantes desconozcan y sea clave para comprender el mensaje. Si el o la docente lo estima necesario, pueden usar el diccionario para comprender el texto (p. 34).</p> <p>-Antes de hacer una evaluación auditiva, el o al docente debe resguardar los espacios de silencio, para evitar distracciones o interrupciones mientras escuchan la presentación oral, el diálogo, el disco u otros. Al evaluar la expresión escrita, es posible no corregir la totalidad de los errores de ortografía y</p>
--	--

	<p>gramáticos; el o la docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra.</p> <p>>> Al evaluar la expresión oral, el o la docente no debe corregir la pronunciación de la o el estudiante Hasta que termine la presentación o el diálogo, ya que esto lo distrae del objetivo de comunicar un mensaje.</p> <p>>> Al evaluar una presentación oral con material de apoyo como presentaciones digitales o afiches, es importante que el o la docente explique que se trata de materiales de apoyo y que en ningún caso deben ser leídos durante el tiempo de exposición (p. 34).</p> <p>-Para ello, es necesario que los y las docentes trabajen coordinadamente con los encargados de la biblioteca para que las actividades respondan efectivamente a los Objetivos Fundamentales que se buscan lograr (p. 34).</p> <p>-Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los o las docentes (p. 48).</p> <p>-Luego de ver el video, toman notas en su cuaderno, discriminando entre información clave y accesorio. El o la docente formula ciertas preguntas para este propósito, como What kind of problems does the speaker have at work? (p. 50).</p> <p>-El o la docente comienza con una etapa de motivación, incluyendo preguntas como la siguiente: Is your brother or sister working for the first time? (p. 50).</p> <p>-El o la docente presenta el siguiente tema: una entrevista entre un gerente y una nueva empleada del lugar. Se señala que el propósito es poder identificar y discriminar cierta información para responder algunas preguntas (p. 51)</p> <p>-El o la docente formula algunas preguntas como: Where did the woman work? (p. 51).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación donde se solicita ayuda para conseguir un trabajo. El o la docente señala que el propósito es discriminar e identificar cierta información explícita para responder preguntas (p. 52).</p> <p>-El o la docente entrega una tarjeta con preguntas que los alumnos y las alumnas deben responder en sus cuadernos. Por ejemplo: Where is the girl looking for a job? (p. 53).</p> <p>-El o la docente presenta el tema: “Sugerencias para presentarse a una entrevista de trabajo” (p. 53).</p> <p>-Los y las estudiantes leen el título de un texto relacionado con el mundo laboral y predicen cuál será el tema a desarrollar. El o la docente anota las ideas en la pizarra para luego señalar que leerán una anécdota sobre el trabajo de una profesional en el área del retail (p. 54).</p> <p>-El o la docente señala que se va a trabajar con un curriculum vitae y destaca la importancia de este en la postulación a un trabajo (p. 55).</p> <p>-El o la docente escribe palabras clave en la pizarra, por ejemplo: family name, first name, age, permanent address, studies, professional experience (p. 55).</p> <p>-El o la docente les invita a leer las preguntas y preparar las respuestas con una compañera o un compañero. Por ejemplo: How old is the person? (He is 32 years old) (p. 55).</p> <p>-El o la docente les invita a reconocer cómo en la carta se expresan ciertas ideas, en particular, de contraste o de propósito, por ejemplo: Since I started working I don't have much time (p. 56).</p> <p>-El o la docente formula algunas preguntas para motivar la lectura: What kind of jobs are available for young people today? (p. 57).</p> <p>-El o la docente señala que se escuchará un audio con la conversación entre un gerente y una nueva empleada de la compañía (p. 58).</p>
--	--

	<p>-El o la docente revisa palabras clave y/o frases hechas, tales como on time, wages, punctuality, to break your back, the tricks of the trade, y recuerda su uso en el contexto laboral (p. 58).</p> <p>-El o la docente presenta una serie de tarjetas que describen situaciones que ocurren en el ambiente laboral y que expresan alguna intención o propósito, por ejemplo: he is applying for that position although he doesn't have experience (p. 59).</p> <p>-El o la docente, finalmente, expone un resumen con las ideas más relevantes presentadas sobre el curriculum vitae para el uso de los y las estudiantes en el futuro (p. 60).</p> <p>-El o la docente invita a los y las estudiantes a releer un curriculum trabajado en la unidad, señalando cuáles son las partes de este document (p. 60).</p> <p>-El o la docente formula algunas preguntas para comenzar, por ejemplo: What kind of jobs are available for young people today? (p. 61).</p> <p>-El o la docente presenta en un editor de presentaciones o papelógrafo alguna de las anécdotas para conocer los diferentes puntos de vista (p. 61).</p> <p>-Los alumnos y las alumnas escriben un texto para averiguar sobre un trabajo que se ofrece en un aviso. El o la docente señala que se debe solicitar información sobre: horario, experiencia previa, y otros conocimientos requeridos, entre otros (p. 61).</p> <p>-Luego, escriben su texto, lo adjuntan a un correo y lo envían a un compañero o una compañera. El o la docente revisa algunos de los textos y da su retroalimentación (p. 62).</p> <p>-El profesor o profesora revisa algunas correcciones y explica los problemas encontrados (p. 62).</p> <p>-Luego, escriben su texto, lo adjuntan a un correo y lo envían a un compañero o una compañera. El o la docente revisa algunos de los textos y da su retroalimentación (p. 64).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación referida a las costumbres para ocasiones especiales en otros países. El o la docente señala la importancia de conocerlas y saber qué hacer en caso de que alguien tenga la oportunidad de visitar un país extranjero (p. 72).</p> <p>-El o la docente revisa de manera oral la actividad y entrega un organizador gráfico para que lo completen (p. 72).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un chant o trabalenguas con los sonidos /z/, /s/ y lo repiten guiados por el o la docente, quien marcará la voz en los sonidos correspondientes. Luego, reciben la versión escrita y lo repiten leyéndolo. El o la docente repite algunos de los ejemplos, enfatizando los sonidos trabajados (p. 74).</p> <p>-El o la docente formula las siguientes preguntas para la discusión: How do you celebrate New Year? What would you like to do for this occasion? Would you like to be part of any of these celebrations? (p. 75).</p> <p>-El o la docente señala que leerán unos textos informativos breves de celebraciones en diversas partes del mundo (p. 76).</p> <p>-El o la docente anota las ideas en la pizarra y apoya el diálogo con algunas preguntas como: What are we going to read about? How do you think people in this place celebrates it? (p. 76).</p> <p>-El o la docente revisa algunos cuadernos al azar (p. 76).</p> <p>-El o la docente señala que leerán unos textos informativos breves de celebraciones en diversas partes del mundo (p. 76).</p> <p>-Los y las estudiantes leen una entrevista donde se menciona la celebración del año nuevo en China y Taiwán. El o la docente relaciona este texto con una actividad de comprensión auditiva realizada</p>
--	---

	<p>previamente y pregunta qué temas se tratarán (p. 77).</p> <p>-Luego, vuelven a leer el texto y el o la docente escribe una ficha que completan en sus cuadernos (p. 77).</p> <p>-El o la docente inicia la actividad reproduciendo trozos de música que se relacionan con grupos culturales tales como “The Scottish clans”, “The Maoris” o “The Inuits”. Los y las estudiantes asocian la música con los grupos o con el país del que provienen y el o la docente les formula algunas preguntas para recabar conocimientos previos, por ejemplo: What do you know about this culture? Have you seen any films related to The Scottish clans, The Maoris or The Inuits? (p. 78).</p> <p>-El o la docente puede escribir algunas preguntas como: Do you have anything similar in Chile? What do you do -in your city- to celebrate a regional or national prize? (p. 78).</p> <p>-El o la docente presenta ocho a diez tarjetas con el nombre de un país y una costumbre propia de dicho lugar (p. 79).</p> <p>-El o la docente usa una pauta de evaluación con cada presentación para dar una retroalimentación de lo expuesto (p. 79).</p> <p>-El o la docente resume las costumbres o celebraciones que se han conocido y motiva a trabajar con alguna celebración propia de la región o del país (p. 79).</p> <p>-El o la docente entrega a los y las estudiantes una reseña de la celebración de Halloween en Estados Unidos y ciertas costumbres que se consideran para dicha ocasión (p. 80).</p> <p>-Posteriormente, el o la docente escribe en la pizarra tres celebraciones, como Easter day, All Saints’ day y Christmas para que los y las estudiantes seleccionen una (p. 81).</p> <p>-El o la docente comienza la actividad de audición de un texto relacionado con un aparato tecnológico que permite tener un estilo de vida más saludable, formulando preguntas como: What kind of technological devices do you know? Are there any devices for medical purposes? (p. 93).</p> <p>-Luego escuchan el texto y el o la docente responde las consultas que surjan (p. 93).</p> <p>-El o la docente presenta el tema de salud mental y formula algunas preguntas para motivar: Do you know anything about mental diseases? Are they an important problem in Chile, today? (p. 93).</p> <p>-Luego, escuchan el texto sobre salud mental y el o la docente guía la audición preguntando: How does the person in the audio feel? Which are the problems today? (p. 94).</p> <p>-Finalmente, algunas parejas comparten con el resto del curso las respuestas de sus compañeros o compañeras, y el o la docente retroalimenta las ideas entregadas (p. 94).</p> <p>-Finalmente, algunas parejas comparten con el resto del curso las respuestas de sus compañeros o compañeras, y el o la docente retroalimenta las ideas entregadas (p. 95).</p> <p>-El o la docente presenta un organizador gráfico con la palabra stress, y solicita a los y las estudiantes que aporten con algunas ideas relacionadas con el tema para completarlo (p. 96).</p> <p>-El o la docente revisa las ideas entregadas y pregunta: What do you do when you are stressed? (p. 96).</p> <p>-Los y las estudiantes ensayan su presentación en grupos con el apoyo de la o el docente, quien supervisa y corrige, de ser necesario (p. 98).</p> <p>-El o la docente comienza la actividad con la pregunta: Could you live without eating any meat? Los y las estudiantes entregan sus opiniones y el o la docente anota en la pizarra frases claves, tales como Vegetarianism is becoming more popular in young people, meat-free diet could reduce the risk of cancer and other diseases, I know it is better to eat less meat but I can’t live without it (p. 99).</p>
--	--

	<p>-El o la docente muestra imágenes en las que se observen personas que llevan una vida activa y personas con estilos de vida sedentarios o poco saludables. Solicita a los y las estudiantes que entreguen sus opiniones sobre lo que observan, como: One picture shows a healthier person because he looks in a good shape, the other person looks tired. El o la docente guía la discusión e invita a la lectura de un texto sobre los beneficios de llevar una vida saludable (p. 99).</p> <p>-El profesor o profesora revisa el trabajo de los grupos y entrega sus observaciones (p. 99).</p> <p>-El o la docente comienza la actividad presentando imágenes de deportistas con estilos de vida saludable como Tomás González (p. 101).</p> <p>-El o la docente motiva a los alumnos y las alumnas a recordar enfermedades vividas por ellos y ellas o algún miembro de la familia. Les pregunta: What kind of illness have you suffered? (p. 102).</p> <p>-El profesor o profesora anota las ideas principales en la pizarra y les solicita que preparen una presentación del tema “Estilo de vida saludable”, la que puedan complementar con imágenes (p. 102).</p> <p>-La o el docente les entrega, al menos, dos tarjetas con ideas incompletas sobre situaciones relacionadas con la salud y la vida moderna (p. 103).</p> <p>-El o la docente recuerda el uso del correo como comunicación rápida y eficaz, además de señalar que debe ser claro, preciso y de una extensión de entre seis a diez líneas (p. 104).</p> <p>-Finalmente, el o la docente comenta con todo el curso sugerencias que considera útiles (p. 104).</p> <p>-El profesor o profesora pronuncia cada palabra dentro del contexto de una frase, por ejemplo: América Solidaria has more than 35.000 volunteers in Latin America, y los alumnos y las alumnas las repiten (p. 115).</p> <p>-El o la docente presenta el tema y hace preguntas para recuperar ideas de los y las estudiantes, tales como: What do you know about “Techo para Chile” (p. 116).</p> <p>-El o la docente revisa y completa el organizador en conjunto con la ayuda voluntaria de los y las estudiantes (p. 117).</p> <p>-El o la docente muestra un set de palabras clave referidas al tema del trabajo comunitario, como volunteer, job skills, social responsibility, projects, challenges (p. 117).</p> <p>-Posteriormente, responden las preguntas en sus cuadernos y el o la docente copia las respuestas más completas en la pizarra (p. 117).</p> <p>-El o la docente presenta el tema del texto Encouraging students to “change the world” e invita a los y las estudiantes a entregar ideas que asocian con el tema, por ejemplo: I believe it is about how young people could make the difference (p. 118).</p> <p>-El o la docente revisa la tabla y organiza a los y las estudiantes en parejas para que escriban, al menos, dos nuevos eslóganes para esta campaña (p. 119).</p> <p>-El o la docente presenta un texto con la historia de la experiencia de una joven extranjera que llega a Costa Rica como parte de un voluntariado (p. 120).</p> <p>-El o la docente guía el trabajo y corrige los errores más frecuentes (p. 120).</p> <p>-El o la docente invita a las y los estudiantes a pensar en un proyecto de ayuda comunitaria. En conjunto, sugieren actividades dentro de su establecimiento o en su comuna. El o la docente organiza las ideas presentadas en la pizarra (p. 121).</p> <p>-El o la docente señala que se diseñarán volantes para promover alguna actividad de beneficencia en su comunidad. Para graficar, muestra un ejemplo de lo que se espera trabajar y lo describe. Por ejemplo: Help children go back to school!! (p. 123).</p>
--	---

	<p>- El o la docente presenta un ejemplo: Last year I volunteered to work for Un Techo para Chile in a small town close to Puerto Montt (p. 124).</p>
<p>Information and Communication Technologies (ICTs)</p>	<p>-De acuerdo con este esquema, los Objetivos Fundamentales Transversales se agrupan en cinco ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal; desarrollo del pensamiento; formación ética; la persona y su entorno; y tecnologías de la información y la comunicación (p. 10).</p> <p>-Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) Debe impulsarse el uso de las TIC en todos los sectores de aprendizaje (p. 16).</p> <p>-El desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está contemplado de manera explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular. Esto demanda que el dominio y uso de estas tecnologías se promueva de manera integrada al trabajo que se lleva a cabo al interior de los sectores de aprendizaje. Para esto, se debe procurar que la labor de las y los estudiantes incluya el uso de las TIC para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar, acceder y recolectar información en páginas web u otras fuentes, y seleccionar esta información, examinando críticamente su relevancia y calidad. - Procesar y organizar datos utilizando plantillas de cálculo, y manipular la información sistematizada en ellas para identificar tendencias, regularidades y patrones relativos a los fenómenos estudiados en el sector. - Desarrollar y presentar información mediante el uso de procesadores de texto, plantillas de presentación y herramientas y aplicaciones de imagen, audio y video. - Intercambiar información por medio de las herramientas que ofrece internet, como correo electrónico, chat, espacios interactivos en sitios web y/o comunidades virtuales. - Identificar y resguardarse de los riesgos potenciales del uso de las TIC, mediante el cuidado personal y el respeto por el otro. - Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TIC, como señalar las fuentes de donde se obtiene la información y seguir las normas de uso y de seguridad de los espacios virtuales. - NOTA Se puede recurrir a diversas formas de uso de estas tecnologías (p. 20) <p>-Los recursos para el aprendizaje con que se cuenta: textos escolares, materiales didácticos, recursos elaborados por la escuela o aquellos que es necesario diseñar, laboratorio y materiales disponibles en la biblioteca escolar CRA, entre otros (p.20).</p> <p>-En el caso de una actividad que contemple el uso de la biblioteca escolar CRA, sobre todo en actividades de investigación... (p.20).</p> <p>-Comprensión lectora (reading): supone construir significados a partir de información escrita en el idioma inglés y expresada en textos de diversos tipos (como mensajes, cartas, e-mails, textos informativos, publicidad y textos breves y simples de carácter narrativo, entre otros) (p. 29).</p> <p>-Se recomienda que los textos escritos y orales con los que trabajen los y las estudiantes sean de diversos tipos. Deben comprender y producir (creando o reproduciendo, según corresponda) textos narrativos, noticias, textos publicitarios, cartas o correos electrónicos y relatos de experiencias, entre otros (p. 32).</p> <p>-Comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los y las estudiantes al idioma oral. Para ello es importante que la o el docente se exprese en inglés, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia (p. 33).</p> <p>-Se espera que los y las estudiantes visiten la Biblioteca Escolar CRA y exploren distintos recursos de aprendizaje para satisfacer sus necesidades mediante el acceso a lecturas de interés y numerosas fuentes, así como para desarrollar competencias de información e investigación. orientaciones específicas de evaluación, uso de la biblioteca escolar CRA (p. 34).</p> <p>- Por otra parte, la Biblioteca Escolar CRA es un importante lugar de encuentro para la cooperación y participación de la comunidad educativa. Esta puede cumplir la función de acopio de la información</p>

	<p>generada por docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje, de manera de ponerla a disposición de todos. Tanto los documentos de trabajo, como los materiales concretos producidos, pueden conformar una colección especializada dentro del establecimiento (p. 34).</p> <p>- Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y discursos relacionados con el mundo del trabajo y que contemplan las funciones de informar lo dicho por otros, expresar intenciones, propósitos y puntos de vista (p. 35).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p. 35).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y partes de discursos famosos relacionados con la salud y la vida moderna y que contemplan las funciones de describir acciones pasadas que continúan en el presente, describir la forma en que se realizan las acciones y expresar actitudes personales (p. 35).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como entrevistas grabadas, avisos publicitarios, programas de conversaciones radiales y/o televisivos relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento y que contemplan las funciones de expresar un posible evento presente o futuro y exponer un punto de vista (p. 36, 38, 45, 49).</p> <p>-Orientaciones didácticas para la unidad: Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los o las docentes. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 48).</p> <p>-Sugerencias de actividades: Previo a ver un video sobre temas laborales, los y las estudiantes realizan predicciones usando conocimientos previos (p. 50).</p> <p>-Observaciones a la o el docente. Para esta actividad, se sugiere incluir un video como el que se encuentra en el siguiente link: http://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk. (p. 50).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Para esta actividad, se recomienda utilizar la conversación contenida en el siguiente link: http://www.dailyesl.com/job-hunting.htm. (p. 50).</p> <p>-Observaciones a la o el docente. Se sugiere utilizar los audios contenidos en los siguientes links: http://www.esl-lounge.com/student/listening/2L3-job-interviewtranscript.php y http://www.esl-lounge.com/student/listening/2L3-job-interview.mp3. (p. 51).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y discursos relacionados con el mundo del trabajo y que contemplan las funciones de informar lo dicho por otros, expresar intenciones, propósitos y puntos de vista (p. 52).</p> <p>- Observaciones a la o el docente. Se recomienda utilizar el audio presente en el siguiente link: http://www.eslfast.com/robot/topics/employment/employment01.htm. (p. 53).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan, al menos dos veces, un audio relativo a esta situación. Luego, con la mediación de la o el docente identifican intenciones, propósitos e ideas claves, que son registrados en la pizarra. (p. 53).</p> <p>-Finalmente, se recomienda presentar en la pizarra o en una presentación digital algunos de estos textos editados. Observaciones a la o el docente. Se sugiere usar el audio presente en el siguiente link:</p>
--	--

	<p>http://www.dailyesl.com/job-interviews.htm. (p. 53).</p> <p>-Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como anécdotas, currículum vitae, cartas y correos electrónicos, relacionados con el mundo del trabajo (p. 54).</p> <p>-Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como anécdotas, currículum vitae, cartas y correos electrónicos, relacionados con el mundo del trabajo (p. 56).</p> <p>-El o la docente señala que se escuchará un audio con la conversación entre un gerente y una nueva empleada de la compañía. Los y las estudiantes escuchan la conversación, toman notas y expresan algunas ideas sobre el audio escuchado (p. 58).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda utilizar audios como los que se presentan en los siguientes links: http://www.esl-lounge.com/student/listening/2L3-job-interview-transcript.php y http://www.esl-lounge.com/student/listening/2L3-job-interview.mp3. (p. 59).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Los y las estudiantes pueden enviar sus currículum vitae a su docente en formato Word o PDF con un breve correo electrónico de presentación (p. 61).</p> <p>-Luego, escriben su texto, lo adjuntan a un correo y lo envían a un compañero o una compañera. El o la docente revisa algunos de los textos y da su retroalimentación. Paralelamente, las y los estudiantes revisan el texto que recibieron por correo, corrigiendo ortografía como signos de interrogación, exclamación, punto, coma y mayúscula (p. 62).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y discursos relacionados con el mundo del trabajo y que contemplan las funciones de informar lo dicho por otros, expresar intenciones, propósitos y puntos de vista (p. 63).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una entrevista de trabajo donde una candidata cuenta sus razones para postular a un nuevo puesto de trabajo. Además, relata su experiencia laboral anterior y sus conocimientos del nuevo rubro. Luego, responden preguntas asociadas a la idea principal de la entrevista. (p. 64) Observaciones a la o el docente. Se recomienda usar el audio presente en el siguiente link:http://www.5minuteenglish.com/mar26.htm. (p. 64).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p. 67).</p> <p>-Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo (p. 68).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p. 72).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p.</p>
--	---

	<p>73).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un chant o trabalenguas con los sonidos /z/, /s/ y lo repiten guiados por el o la docente, quien marcará la voz en los sonidos correspondientes (p.74).</p> <p>- Los y las estudiantes escuchan un audio en el cual se entrega información sobre tradiciones para celebrar el inicio de un año nuevo, apoyados por un léxico con palabras clave (p. 74).</p> <p>-Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo (p. 75).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el texto presente en el siguiente link: http://chineseculture.about.com/od/chinesefestivals/a/ChineseNewYear.htm. (p. 76).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el texto presente en el siguiente link: http://www.welcomechile.com/valdivia/valdivian-week.html (p. 76).</p> <p>-Observaciones a la o el docente En el siguiente link, se encuentra una entrevista, tanto en formato de audio como escrita: www.abc.net.au/btn/story/s1851308.htm. (p. 77).</p> <p>-El o la docente inicia la actividad reproduciendo trozos de música que se relacionan con grupos culturales tales como “The Scottish clans”, “The Maoris” o “The Inuits” (p. 78).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar los siguientes links para la actividad: http://www.nileguide.com/destination/blog/santiago/2011/04/26/the-chileanpost-easter-celebration-you-werent-expecting-cuasimodo/. http://www.thisischile.cl/2010/01/guide-to-religious-festivals-inchile/?lang=en. (p. 79).</p> <p>-Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 80).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se sugiere usar textos como el presente en el siguiente link: http://urbanlegends.about.com/od/halloween/a/History-Of-Halloween.htm. (p. 81).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda recurrir a textos como los presentes en los siguientes links: http://www.chileculture.org/chile-festivals o http://latinamericanhistory.about.com/od/thehistoryofchile/p/09chileindependence.htm. (p. 81).</p> <p>-aprendizajes esperados indicadores de Evaluación Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo (p. 83).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y partes de discursos famosos relacionados con la salud y la vida moderna y que contemplan las funciones de describir acciones pasadas que continúan en el presente, describir la forma en que se realizan las acciones y expresar actitudes personales (p. 88).</p> <p>-Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por la o el docente. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 92).</p>
--	--

	<p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y partes de discursos famosos relacionados con la salud y la vida moderna y que contemplan las funciones de describir acciones pasadas que continúan en el presente, describir la forma en que se realizan las acciones y expresar actitudes personales (p. 93).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el audio presente en el siguiente link: http://www.breakingnewsenglish.com/1406/140618-wearable-health-device.mp3 (p. 94).</p> <p>-Luego, escuchan el texto sobre salud mental y el o la docente guía la audición preguntando: How does the person in the audio feel? Which are the problems today? Were these problemas the same a hundred years ago? Los y las estudiantes entregan sus respuestas. Posteriormente, vuelven a escuchar el audio. El o la docente les entrega el texto con espacios en blanco para completar con palabras claves dadas, tales como mental health, stressful, in a hurry, specialists, trouble, experts, suffer from, slow down mencionadas en el texto (p. 94)</p> <p>-Observaciones a la o el docente. Se recomienda usar el audio presente en el siguiente link para la actividad: http://www.listenamminute.com/m/mental_health.html (p. 94).</p> <p>- Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, entrevistas grabadas y partes de discursos famosos relacionados con la salud y la vida moderna y que contemplan las funciones de describir acciones pasadas que continúan en el presente, describir la forma en que se realizan las acciones y expresar actitudes personales (p. 95).</p> <p>-Los y las estudiantes vuelven a escuchar el audio y completan oraciones con información sobre el texto escuchado. Luego, revisan sus oraciones con una compañera o un compañero (p. 96).</p> <p>-Observaciones a la o el docente. Se sugiere usar el audio presente en el siguiente link: http://www.breakingnewsenglish.com/1404/140409-long-distance-running.mp3 (p. 96).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Para preparar la presentación, las y los estudiantes pueden acceder a sugerencias presentes en el audio del siguiente link: http://esol.britishcouncil.org/content/learners/skills/speaking/shortpresentation-health-and-fitness (p. 98).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el audio presente en el siguiente link: http://esol.britishcouncil.org/magazine/vegetarian-uk (p. 99).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el audio presente en el siguiente link: http://www.esldiscussions.com/s/smoking.html (p. 99).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el siguiente link para la actividad, y seleccionar solo una parte del texto: http://www.mhp.gov.on.ca/en/active-living/exercise.asp (p. 101).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se sugiere usar el texto presente en el siguiente link: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/7470108.stm (p. 101).</p> <p>-El o la docente comienza la actividad presentando imágenes de deportistas con estilos de vida saludable como Tomás González. (p. 102).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como entrevistas grabadas, avisos publicitarios, programas de conversaciones radiales y/o televisivos relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento y que contemplan las funciones de expresar un posible evento presente o futuro y exponer un punto de vista (p. 110).</p>
--	--

	<p>-Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por las y los docentes. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 114).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como entrevistas grabadas, avisos publicitarios, programas de conversaciones radiales y/o televisivos relacionados con el trabajo voluntario y el emprendimiento y que contemplan las funciones de expresar un posible evento presente o futuro y exponer un punto de vista (p. 115).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se recomienda usar el audio presente en el siguiente link: http://www.americasolidaria.org/en/conocenos/ (p. 116).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un aviso publicitario sobre el voluntariado de jóvenes universitarios en Un techo para Chile. Observaciones a la o el docente En el siguiente link se pueden encontrar videos y podcasts sobre Un techo para Chile: http://www.techo.org/paises/chile/ (p. 116).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se sugiere usar el texto presente en el siguiente link: https://www.teenlife.com/blogs/articles/why-community-service-work-beneficialteenagers. (p. 118).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se sugiere usar el texto presente en el siguiente link: http://www.citizenship.gov.on.ca/english/citizenship/changetheworld/index.shtml (p. 119).</p> <p>-Observaciones a la o el docente Se sugiere usar el texto presente en el siguiente link: http://www.projects-abroad.org/how-it-works/volunteer-stories/?content=teaching/teach-english-and-other-subjects/costa-rica/kassandra-earls/ (p. 120).</p>
Sociocultural Context	<p>- Objetivos fundamentales transversales (OFT): Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de las y los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículum nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro (p. 10).</p> <p>-Dentro de los aspectos más relevantes se encuentran los relacionados con una educación inclusiva. Por un lado, los OFT promueven la formación ciudadana de cada estudiante. Por otro, incluyen una perspectiva de género orientada a eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres, ampliando la mirada hacia la diversidad en el aula, formando niños, niñas y adolescentes responsables de su propio bienestar y del bien común (p. 10).</p> <p>-Atención a la diversidad En el trabajo pedagógico, los y las docentes deben tomar en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, de sexo, de género, religiosos, étnicos y respecto de estilos y ritmos de aprendizaje y niveles de conocimiento. Entre ellos, cabe señalar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover el respeto a cada estudiante, en un contexto de valoración y apertura, considerando las diferencias de género y evitando toda forma de discriminación arbitraria. Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de las y los estudiantes (p. 17). <p>-Incluir ejemplos y analogías que apelen de manera respetuosa a la diversidad y que incluyan a hombres y mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el contexto y entorno en el cual se desenvuelven sus estudiantes para desarrollar experiencias de aprendizaje significativas. - Conocer las motivaciones e intereses de sus estudiantes. - Conocer las fortalezas y habilidades de sus estudiantes para potenciar sus aprendizajes (p. 17).

	<p>-Enseñar a construir la igualdad de género desde la práctica. Tal como hombres y mujeres tienden a cumplir roles diferentes en la sociedad, debido entre otras cosas a la socialización, también niños y niñas tienden a cumplir roles diferentes en la sala de clases. El espacio escolar debe proporcionar experiencias de colaboración entre niñas y niños, hombres y mujeres, que les permitan lograr objetivos compartidos desde una posición de igualdad. Se recomienda a las y los docentes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propicien la reflexión y discusión sobre temas de género, realizando actividades que incentiven el reconocimiento de los roles, lenguajes y estereotipos con los que se identifican sus estudiantes, y así reflexionen y compartan opiniones sobre ello. - Eviten reforzar estereotipos, enseñando que no existen actividades laborales propias solo de las mujeres o de los hombres, como por ejemplo las profesiones científicas o las de cuidado de otros (p. 18). <p>- Pongan atención a la forma en que se refieren a los y las estudiantes, visibilizando tanto a hombres como a mujeres, niñas y niños, profesoras y profesores, y evitando sesgos en el trato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erradiquen toda forma de discriminación en sus estudiantes, no pasando por alto las bromas, apodos, acciones de discriminación o actos humillantes basados en las supuestas diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, denostar a un estudiante al que le gusta bailar, atribuyéndole características femeninas con el fin de humillarlo. - Eviten la rivalidad entre los géneros, aplicando metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias de forma igualitaria, donde la relación entre los géneros sea de cooperación y autonomía. Por ejemplo, mediante la conformación de equipos mixtos que permitan que las y los estudiantes se reconozcan en función de sus capacidades, talentos e intereses individuales. - Eviten presentar como naturales diferencias entre hombres y mujeres que son culturalmente adquiridas, por ejemplo, considerar que las mujeres son más aptas para estudiar carreras del ámbito de la salud, debido a la supuesta condición natural que poseen para cuidar u ocuparse de otros, como si fuera la extensión de su maternidad (p.19). <p>-Se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro. Si se promueve el interés de los y las estudiantes por la propia cultura y las otras presentes en el mundo, es más fácil que desarrollen las habilidades comunicativas en inglés (p. 32).</p> <p>-Da ejemplos de costumbres y tradiciones de su propia cultura (p. 71).</p> <p>-Se recomienda comenzar cada clase asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los y las estudiantes. Se sugiere preparar con anticipación preguntas que motiven a los alumnos y las alumnas a establecer relaciones entre el tema de la unidad y sus experiencias personales y conocimientos previos, y a reflexionar sobre su vida y el mundo que los rodea (p. 71).</p> <p>- Los y las estudiantes leen un texto que trata el tema de una fiesta tradicional en algunas localidades de Chile y destacan o subrayan las palabras clave de la unidad (p. 76).</p> <p>-El o la docente resume las costumbres o celebraciones que se han conocido y motiva a trabajar con alguna celebración propia de la región o del país. Los y las estudiantes, en grupo de tres integrantes, realizan una sencilla investigación en la que, de forma oral, presentan alguna celebración nacional. El trabajo debe contener, como mínimo, los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugar y fecha de la celebración. - Razón de la celebración. - Actividades previas a realizar. - Vestimentas, atuendos u otros elementos propios para la celebración. - Fuente de información (p. 79). <p>-Orientaciones didácticas para la unidad Se recomienda comenzar las clases asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los y las estudiantes. Se sugiere preparar con anticipación preguntas que motiven a los y las estudiantes a establecer relaciones entre el tema de la unidad y sus experiencias personales y conocimientos previos, y a reflexionar sobre su vida y el mundo que los rodea (p. 92).</p> <p>-El o la docente invita a las y los estudiantes a pensar en un proyecto de ayuda comunitaria. En</p>
--	--

	<p>conjunto, sugieren actividades dentro de su establecimiento o en su comuna. El o la docente organiza las ideas presentadas en la pizarra. Luego, en grupos de tres o cuatro integrantes, eligen una institución, por ejemplo, un asilo de ancianos. Los y las estudiantes dan ideas sobre el tipo de evento o actividad que pueden realizar para recaudar fondos en beneficio de la institución, por ejemplo, un concierto, una colecta, un evento deportivo, etc. (p. 121).</p>
Globalization	<p>-El conocimiento del idioma inglés adquiere una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización, lo que hace indispensable su uso en diversos ámbitos, como, por ejemplo, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico. En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo y beneficiarse con las oportunidades que se abren (p. 28).</p> <p>-El aprendizaje en este sector promueve, asimismo, la evolución personal, pues las habilidades comunicativas que se busca desarrollar permiten que los y las estudiantes crezcan en el campo intelectual y en su formación, ya que abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar (p. 28).</p> <p>-Se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro. Si se promueve el interés de los y las estudiantes por la propia cultura y las otras presentes en el mundo, es más fácil que desarrollen las habilidades comunicativas en inglés (p. 32).</p> <p>-Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p. 35).</p> <p>-Visión global del año. Primera semestre. Unidad 2. Opiniones, consejos u otros sobre costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 36, 37, 38, 39).</p> <p>-AE 06. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo (p. 36, 80).</p> <p>-AE 08. Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 38).</p> <p>-Se sugiere preparar con anticipación preguntas que motiven a los alumnos y las alumnas a establecer relaciones entre el tema de la unidad y sus experiencias personales y conocimientos previos, y a reflexionar sobre su vida y el mundo que los rodea (p.48).</p> <p>-Unidad 2. Opiniones, consejos u otros sobre costumbres y tradiciones alrededor del mundo. Propósitos. Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 65).</p> <p>-Expresión escrita. El propósito de la unidad es que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita por medio de oraciones y textos breves y simples, narrativos y descriptivos, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 66).</p> <p>- Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p. 67, 72, 73).</p>

	<p>-Reconocen palabras, expresiones y frases hechas relacionadas con costumbres y tradiciones alrededor del mundo y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 67, 68, 83)</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo (p. 68, 75, 83,).</p> <p>- Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 palabras, como correos electrónicos y reseñas, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 69, 80).</p> <p>-Elabora descripciones de costumbres y tradiciones, diferentes a las suyas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica la importancia de aprender inglés para comprender otras costumbres y tradiciones. • Explica malinterpretaciones o estereotipos originados en costumbres y tradiciones propias de otras culturas. • Muestra confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida. • Da ejemplos de costumbres y tradiciones de su propia cultura. • Indica costumbres y tradiciones de otras culturas que son importantes de conocer. • Expresa desacuerdo frente a estereotipos relacionados con costumbres y tradiciones de otras culturas (p. 71). <p>-Los y las estudiantes reciben una ficha con palabras y expresiones clave del tema de la unidad relacionada con costumbres para ocasiones especiales en otros países (p. 72).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación referida a las costumbres para ocasiones especiales en otros países. El o la docente señala la importancia de conocerlas y saber qué hacer en caso de que alguien tenga la oportunidad de visitar un país extranjero (p. 72).</p> <p>-Los y las estudiantes leen el título de un texto informativo simple, relacionado con celebraciones tradicionales, y predicen cuál será el tema a desarrollar (p. 76).</p> <p>-El o la docente señala que leerán unos textos informativos breves de celebraciones en diversas partes del mundo. Los y las estudiantes reciben una tarjeta con cinco títulos y cinco relatos, y trabajan en grupos de tres integrantes (p. 76).</p> <p>-Los y las estudiantes leen una entrevista donde se menciona la celebración del año nuevo en China y Taiwán. El o la docente relaciona este texto con una actividad de comprensión auditiva realizada previamente y pregunta qué temas se tratarán (p. 77).</p> <p>-El o la docente inicia la actividad reproduciendo trozos de música que se relacionan con grupos culturales tales como “The Scottish clans”, “The Maoris” o “The Inuits”. Los y las estudiantes asocian la música con los grupos o con el país del que provienen y el o la docente les formula algunas preguntas para recabar conocimientos previos (p. 78).</p> <p>-El o la docente presenta ocho a diez tarjetas con el nombre de un país y una costumbre propia de dicho lugar; cada estudiante debe elegir una tarjeta y, de acuerdo a ella, expresar certeza, incertidumbre o emitir algún consejo. Por ejemplo: In Korea, you might take off your shoes before entering someone’s house (p. 79).</p> <p>-El o la docente entrega a los y las estudiantes una reseña de la celebración de Halloween en Estados Unidos y ciertas costumbres que se consideran para dicha ocasión. A continuación, formula algunas preguntas para recabar los conocimientos previos de los y las estudiantes, por ejemplo: What does Halloween mean? Do you celebrate Halloween? What kind of celebration is it? (p. 80).</p> <p>-Posteriormente, el o la docente escribe en la pizarra tres celebraciones, como Easter day, All Saints’ day y Christmas para que los y las estudiantes seleccionen una. En parejas redactan un trozo similar al leído, de aproximadamente 150 palabras en relación con la celebración elegida, que debe informar:</p>
--	--

	<p>>> Lugar y fecha de la celebración. >> Tipo. >> Características. >> Opinión personal o comentario (p. 81).</p> <p>-Actividad propuesta Los y las estudiantes leen una entrevista donde una mujer comenta cómo se celebra un matrimonio en India. En la entrevista, ella describe los momentos más importantes de la celebración, que son: la fiesta de la música, la noche de la “henna”, rituales preboda, el encuentro de los novios, la boda religiosa y la fiesta final. Luego, completan una tabla con la información específica relacionada con cada momento de esta celebración (p. 84).</p> <p>- Señala las ventajas del trabajo voluntario. - Explica los requisitos para trabajos voluntarios en otros países. - Explica cómo el inglés puede ser útil para participar en trabajos voluntarios (p. 114).</p> <p>- Los y las estudiantes reciben una ficha con palabras y expresiones clave del tema de la unidad, por ejemplo: volunteer, job skills, social responsibility, projects, challenges, part time, full time, entre otras, infieren el significado y revisan las respuestas con el o la docente. El profesor o profesora pronuncia cada palabra dentro del contexto de una frase, por ejemplo: América Solidaria has more than 35.000 volunteers in Latin America, y los alumnos y las alumnas las repiten. Luego se recomienda relacionar dicho léxico con la audición de un video promocional sobre esta ONG (p. 115).</p> <p>-El o la docente anota en la pizarra las observaciones realizadas y presenta la entrevista en que una directora de una institución de Servicios Comunitarios norteamericana da sus razones sobre el tema y las implicancias sociales que tiene (p. 117).</p> <p>-El o la docente presenta el tema del texto Encouraging students to “change the world” e invita a los y las estudiantes a entregar ideas que asocian con el tema, por ejemplo: I believe it is about how young people could make the difference; In my opinion it is an organization that is working with young people; I imagine there is a relationship between being a student and working with the community (p. 118).</p> <p>-El o la docente presenta un texto con la historia de la experiencia de una joven extranjera que llega a Costa Rica como parte de un voluntariado. Ella llega a trabajar con niños y niñas en un establecimiento educacional de la ciudad de Cartago de dicho país (p. 119).</p> <p>- Comprensión auditiva. AE 05. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos orales simples de variada extensión y de interacciones que presentan un uso auténtico del lenguaje, como videos de interés general, noticiarios, canciones y poemas relacionados con costumbres alrededor del mundo y que contemplan las funciones de expresar y solicitar opiniones, consejos, certeza e incertidumbre (p. 142).</p> <p>-Comprensión lectora. AE 06. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información relevante en textos descriptivos, informativos, narrativos y expositivos auténticos, simples y de variada extensión, como reseñas de actividades culturales, itinerarios, entrevistas y correos electrónicos, relacionados con costumbres alrededor del mundo (p. 142).</p>
Role of the student	<p>-Los o las docentes deben enseñar esos aspectos y, al aprenderlos, los y las estudiantes tienen que comprender y producir textos orales y escritos en inglés (p. 28).</p> <p>-Se aspira a que los y las estudiantes usen esta habilidad en circunstancias comunicativas simples, personalmente relevantes y con propósitos definidos (p. 29).</p> <p>-se anticipa el texto con la ayuda de imágenes y la revisión de vocabulario relevante para que los y las estudiantes realicen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema. Esto pretende, por una parte, despertar la motivación por leer o escuchar los textos que deberán trabajar (p. 32).</p> <p>-en esta instancia se trabaja en la comprensión del texto en sí. Por medio de estas actividades, los y las estudiantes tienen la oportunidad de confirmar o modificar las predicciones que hayan realizado</p>

	<p>respecto de los textos. Además, participan en actividades que les permiten identificar el tipo de texto leído o escuchado y la información específica y relevante que aparece en ellos (p. 32).</p> <p>-es importante que los y las estudiantes lean diversos tipos de textos cuya complejidad aumente paulatinamente con el nivel (p. 33).</p> <p>-los y las estudiantes deben lograr elaborar textos con un creciente nivel de flexibilidad y originalidad (p. 33).</p> <p>-se recomienda que los y las estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el o la docente. Una vez que adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propios párrafos con variedad de vocabulario (p. 33).</p> <p>-En estos niveles se sugiere exponer tarjetas de palabras en un diario mural en la sala, para que los y las estudiantes recuerden más fácilmente aquellas que les permitan expresarse en forma oral y escrita con mayor precisión (p. 33).</p> <p>-Se espera que los y las estudiantes visiten la Biblioteca Escolar CRA y exploren distintos recursos de aprendizaje para satisfacer sus necesidades mediante el acceso a lecturas de interés y numerosas fuentes, así como para desarrollar competencias de información e investigación (p. 34).</p> <p>-El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con el primer trabajo (p. 35).</p> <p>-Esta unidad tiene como fin que los y las estudiantes lean comprensivamente ideas principales e información explícita en textos informativos, descriptivos, narrativos y expositivos simples relacionados con el tema de la unidad (p. 42).</p> <p>-Esta unidad tiene como propósito que los y las estudiantes se comuniquen oralmente en intercambios con sus docentes o sus pares durante la clase, como también por medio de diálogos o monólogos, usando una pronunciación inteligible y estrategias variadas. Del mismo modo, se espera que los y las estudiantes expresen opiniones e ideas sobre su primer trabajo, incorporando las estructuras y vocabulario de la unidad, y relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores (p. 42).</p> <p>-El propósito de la unidad es que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita mediante oraciones y textos breves y simples, descriptivos y narrativos, relacionados con el ingreso al mundo laboral, en los que apliquen las estructuras y el vocabulario de la unidad y que utilicen elementos ortográficos del nivel. (p. 43).</p> <p>-Se recomienda comenzar las clases, asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los y las estudiantes para que estos se sientan atraídos por los tópicos a tratar (p. 48).</p> <p>-Previo a ver un video sobre temas laborales, los y las estudiantes realizan predicciones usando conocimientos previos. Utilizan expresiones como according to..., get sacked/fired, break your back, tricks of the trade para dar opiniones de lo que se imaginan que van a escuchar (p. 50).</p> <p>-las estudiantes responden, por ejemplo: My oldest brother has been hired in a mining company in Salamanca, recently. No, sorry. I'm the only child in my family. Well, my sister is starting to look for a job but, it has been difficult (p. 50).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación sobre formas de buscar un primer trabajo. Reconocen el vocabulario presentado y lo escuchan por segunda vez. Posteriormente, en parejas, resumen la información usando expresiones como, por ejemplo: The man said that it would be a good idea to start talking to family and friends (p. 50).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan la entrevista un par de veces y responden preguntas en forma oral sobre información específica, como nombres, lugares, fechas y/o números. El o la docente formula algunas preguntas como: Where did the woman work?. Los alumnos y las alumnas pueden responder She worked at McDonald's o la respuesta corta: at McDonald's (p. 51).</p>
--	--

	<p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación donde se solicita ayuda para conseguir un trabajo. El o la docente señala que el propósito es discriminar e identificar cierta información explícita para responder preguntas (p. 52).</p> <p>-El o la docente presenta el tema: “Sugerencias para presentarse a una entrevista de trabajo”, y revisa algunas palabras clave con los y las estudiantes, como to dress, interview, skills, applicants, position. Los y las estudiantes escuchan, al menos dos veces, un audio relativo a esta situación. Luego, con la mediación de la o el docente identifican intenciones, propósitos e ideas claves, que son registrados en la pizarra. Posteriormente, los y las estudiantes escriben un texto descriptivo breve, haciendo referencia a estos aspectos (intenciones, propósitos e ideas claves) en forma explícita (p. 53).</p> <p>-Los y las estudiantes editan sus textos con ayuda de sus pares, revisando la coherencia, la cohesión y los aspectos ortográficos. El o la docente apoya la revisión (p. 53).</p> <p>-Los y las estudiantes leen el título de un texto relacionado con el mundo laboral y predicen cuál será el tema a desarrollar. El o la docente anota las ideas en la pizarra para luego señalar que leerán una anécdota sobre el trabajo de una profesional en el área del retail. Los y las estudiantes leen la anécdota y, con sus conocimientos previos, infieren palabras y expresiones e identifican la idea principal y detalles. Completan este organizador gráfico con la información (p. 54).</p> <p>-Los y las estudiantes, mediante una “lluvia de ideas”, señalan: datos personales, estudios, experiencia laboral, fotografías, entre otros (p. 55).</p> <p>-Los y las estudiantes, en grupos de tres o cuatro integrantes, leen una carta donde un amigo/a se excusa del poco tiempo que ha tenido últimamente con su nuevo trabajo (p. 56).</p> <p>-Los y las estudiantes analizan cuál es la diferencia y, con la mediación de la o el docente, intentan crear otras ideas similares. Finalmente, cada grupo redacta un texto similar (p. 56).</p> <p>-Los y las estudiantes leen una anécdota relacionada con la experiencia profesional en diversos ambientes laborales. (p. 57).</p> <p>-Posteriormente, cada estudiante escribe una anécdota, usando el texto como modelo y considerando las estructuras trabajadas y presentes en el ejemplo entregado (p. 57).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan la conversación, toman notas y expresan algunas ideas sobre el audio escuchado. Por ejemplo: Pia is a young professional. She has worked in a family catering company (p. 58).</p> <p>-Terminado el diálogo, cada pareja intercambia su trabajo con otra. Luego, los cuatro estudiantes revisan los textos y corrigen, con el apoyo de la o el docente, los errores ortográficos, replantean algunas ideas y apoyan las dificultades de pronunciación que puedan tener (p. 59).</p> <p>-Los y las estudiantes toman algunas tarjetas al azar y las revisan. Luego, forman tríos para trabajar nuevas intenciones o propósitos para estas situaciones, de manera de apoyar a algún compañero o a alguna compañera que se inicia en lo laboral (p. 59).</p> <p>-Los y las estudiantes presentan un monólogo sobre aspectos relevantes que deben considerar al postular a un primer trabajo (p. 59).</p> <p>-Los y las estudiantes hacen una presentación donde incluyen ideas como: >> Importancia del currículum vitae (detalle de la información personal y profesional más relevante). >> Importancia de la entrevista (códigos de vestimenta, puntualidad, modales, entre otros) (p. 59).</p> <p>-El o la docente invita a los y las estudiantes a releer un currículum trabajado en la unidad, señalando cuáles son las partes de este documento. Por ejemplo: contact information, background, personal objectives, education (p. 60).</p> <p>-Los y las estudiantes pueden enviar sus currículum vitae a su docente en formato Word o PDF con un breve correo electrónico de presentación (p. 61).</p>
--	--

	<p>-Paralelamente, las y los estudiantes revisan el texto que recibieron por correo, corrigiendo ortografía como signos de interrogación, exclamación, punto, coma y mayúscula (p. 62).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una entrevista de trabajo donde una candidata cuenta sus razones para postular a un nuevo puesto de trabajo (p. 64).</p> <p>-El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 65).</p> <p>-Esta unidad tiene como fin que los y las estudiantes lean comprensivamente ideas principales e información explícita en textos narrativos, expositivos e informativos simples relacionados con el tema de la unidad (p. 65).</p> <p>-Esta unidad tiene como propósito que los y las estudiantes se comuniquen oralmente en intercambios con sus docentes o sus pares durante la clase, como también por medio de diálogos o monólogos, usando una pronunciación inteligible y estrategias variadas (p. 65).</p> <p>-El propósito de la unidad es que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita por medio de oraciones y textos breves y simples, narrativos y descriptivos, relacionados con costumbres y tradiciones alrededor del mundo (p. 66).</p> <p>-Los y las estudiantes reciben una ficha con palabras y expresiones clave del tema de la unidad relacionada con costumbres para ocasiones especiales en otros países, por ejemplo: it is considered polite, it is rude, you ought to apologize for, you should avoid (p. 72).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan una conversación referida a las costumbres para ocasiones especiales en otros países (p. 72).</p> <p>-Los y las estudiantes identifican las opiniones y consejos escuchados en un noticiero, asociándolos a expresiones con los auxiliares modales; por ejemplo: you should avoid kissing on the cheek when you greet new people in Japan (p. 73).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un chant o trabalenguas con los sonidos /z/, /s/ y lo repiten guiados por el o la docente, quien marcará la voz en los sonidos correspondientes. Luego, reciben la versión escrita y lo repiten leyéndolo. El o la docente repite algunos de los ejemplos, enfatizando los sonidos trabajados (p. 74).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un audio en el cual se entrega información sobre tradiciones para celebrar el inicio de un año nuevo, apoyados por un léxico con palabras clave (p. 74).</p> <p>-Los y las estudiantes se reúnen con otro compañero o compañera, discuten las ideas presentadas en el cuadro, plantean opiniones y luego exponen sus puntos de vista (p. 75).</p> <p>-Los y las estudiantes leen el título de un texto informativo simple, relacionado con celebraciones tradicionales, y predicen cuál será el tema a desarrollar (p. 76).</p> <p>-Los y las estudiantes leen un texto que trata el tema de una fiesta tradicional en algunas localidades de Chile y destacan o subrayan las palabras clave de la unidad, por ejemplo: bow, shake hands, greet, celebration, entre otras (p. 76).</p> <p>-Los y las estudiantes reciben una tarjeta con cinco títulos y cinco relatos, y trabajan en grupos de tres integrantes. Deben leer los relatos y asociar cada título con el relato correspondiente (p. 76).</p> <p>-Los y las estudiantes leen una entrevista donde se menciona la celebración del año nuevo en China y Taiwán (p. 77).</p> <p>-Los y las estudiantes entregan información o datos que el profesor o la profesora copia en la pizarra y, luego, trabajan en parejas (p. 78).</p>
--	---

	<p>-Los y las estudiantes opinan y/o emiten consejos por medio de expresiones como From my point of view... (p. 78).</p> <p>-Los y las estudiantes, en grupo de tres integrantes, realizan una sencilla investigación en la que, de forma oral, presentan alguna celebración nacional (p. 79).</p> <p>-Los y las estudiantes revisan aspectos de redacción y ortografía en conjunto con el o la docente y se exponen algunos de estos trabajos en el diario mural del curso (p. 81).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un correo electrónico a un amigo o amiga, contándole sobre las costumbres que tienen lugar durante las Fiestas Patrias (p. 81).</p> <p>-Los y las estudiantes leen una entrevista donde una mujer comenta cómo se celebra un matrimonio en India (p. 84).</p> <p>-El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con la salud y la vida moderna (p. 86).</p> <p>-Esta unidad tiene como fin que los y las estudiantes lean comprensivamente ideas principales e información explícita en textos narrativos, expositivos e informativos simples relacionados con el tema de la unidad (p. 86).</p> <p>-Esta unidad tiene como propósito que los y las estudiantes se comuniquen oralmente en intercambios con sus docentes o sus pares durante la clase, como también por medio de diálogos o monólogos, usando una pronunciación inteligible y estrategias variadas (p. 86).</p> <p>-Los y las estudiantes buscan en el diccionario el significado de algunas palabras que el o la docente les entrega y que tienen relación con el texto que escucharán, como device, catch up, wearable, overtime, launch, provide, enthusiasts, measures, heart rate, track, data, portable, y revisan los significados encontrados (p. 93).</p> <p>-Los y las estudiantes emiten opiniones, que son registradas en la pizarra (p. 94).</p> <p>-Los y las estudiantes vuelven a escuchar el audio y completan oraciones con información sobre el texto escuchado. Luego, revisan sus oraciones con una compañera o un compañero (p. 96).</p> <p>-Algunos y algunas estudiantes escriben sus reseñas en la pizarra para compartir las ideas con el curso (p. 96).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan el texto sobre lo que sucede con el stress en la vida actual y toman notas de las ideas más importantes, como Living in big cities is stressful; family and friends help to cope with stress, entre otras (p. 96).</p> <p>-Los y las estudiantes identifican vocabulario clave de la unidad relacionado con salud y tecnología, como illness, vaccinations, treatment, early stages, to diagnose, keep fit, keep healthy (p. 98).</p> <p>-Los y las estudiantes ensayan su presentación en grupos con el apoyo de la o el docente, quien supervisa y corrige, de ser necesario. Finalmente realizan su presentación al curso (p. 98).</p> <p>-Los y las estudiantes entregan sus opiniones y el o la docente anota en la pizarra frases claves, tales como Vegetarianism is becoming more popular in young people, meat-free diet could reduce the risk of cancer and other diseases (p. 99).</p> <p>-Los y las estudiantes leen un texto sobre comida vegetariana, reconocen el propósito del texto y recurren a estrategias de lectura rápida para identificar ideas principales y a la lectura focalizada para extraer información específica, la cual registran en su cuaderno completando algún tipo de organizador gráfico (p. 99).</p> <p>-Solicita a los y las estudiantes que entreguen sus opiniones sobre lo que observan, como: One picture</p>
--	--

	<p>shows a healthier person because he looks in a good shape, the other person looks tired (p. 100).</p> <p>-se reúnen en parejas e intercambia ideas, usando las oraciones elaboradas a partir de las tarjetas. Un o una estudiante le presenta la idea a otro compañero o compañera, por ejemplo: You will gain weight as long as you eat junk food. El otro o la otra estudiante deberá usar señales para expresar acuerdo o desacuerdo al escuchar la oración y elaborar una respuesta a la idea presentada, como por ejemplo: She has to stop eating junk food before she gets sick... (p. 103).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un texto breve con la información relevante y su opinión o crítica sobre un problema de salud actual, como el stress. Para ello usan el vocabulario de la unidad y estructuras ya revisadas (p.103).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un correo electrónico sobre un problema de salud actual a un amigo o amiga (p. 104).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben su correo electrónico y se lo envían a un compañero o compañera (p. 104).</p> <p>-Luego, los y las estudiantes corrigen los textos escritos entre pares. Para ello usan una lista de cotejo en la cual se señalan elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, el punto, la coma y la mayúscula. Además, incluye la corrección del uso de conectores (cohesión) aprendidos, como as long as y la coherencia de las ideas (si tienen sentido) (p. 104).</p> <p>-Los y las estudiantes eligen a una persona destacada por apoyar estilos de vida saludable, como el deportista Tomás González, y realizan una presentación utilizando un editor de presentaciones, póster u otro medio disponible (p. 106).</p> <p>-El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con el trabajo voluntario (p.108).</p> <p>-Los y las estudiantes reciben una ficha con palabras y expresiones clave del tema de la unidad, por ejemplo: volunteer, job skills, social responsibility, projects, challenges, part time, full time, entre otras, infieren el significado y revisan las respuestas con el o la docente (p. 115).</p> <p>-Los y las estudiantes vuelven a escuchar el audio y reciben una hoja de trabajo. En parejas, completan los espacios en blanco con el léxico presentado previamente y escuchan nuevamente el texto (p. 115).</p> <p>-Los y las estudiantes escuchan un aviso publicitario sobre el voluntariado de jóvenes universitarios en Un techo para Chile (p. 116).</p> <p>-Los y las estudiantes ven y escuchan un video sobre actividades de emprendimiento de jóvenes en el país relacionados con tecnología y/o medio ambiente. Reconocen vocabulario y frases relacionadas con el tema. El o la docente apoya la comprensión del nuevo vocabulario (p. 117).</p> <p>-Los y las estudiantes leen el texto y completan una tabla, identificando información específica (p.118).</p> <p>-Los y las estudiantes leen la historia en parejas y subrayan o destacan el vocabulario desconocido (p. 120).</p> <p>-Los y las estudiantes vuelven a leer la historia y responden preguntas en sus cuadernos (p. 120).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un texto similar para aconsejar a un amigo o a una amiga de ser parte de un proyecto de voluntariado (p. 120).</p> <p>-Los y las estudiantes dan ideas sobre el tipo de evento o actividad que pueden realizar para recaudar fondos en beneficio de la institución, por ejemplo, un concierto, una colecta, un evento deportivo, etc (p. 121).</p> <p>- Los y las estudiantes describen algún evento de beneficencia en el cual hayan participado y especifican a qué institución se ayudaba, en qué consistía el evento, cuánto se recaudó y cómo fue la</p>
--	---

	<p>participación de la gente. Usan vocabulario de la unidad (p. 122).</p> <p>-Los y las estudiantes usan el vocabulario y las estructuras gramaticales utilizadas en la unidad, como If you come you will have lots of fun. Luego, revisan el ejemplo y destacan la información necesaria, como horario, fecha, institución que se ayudará, dirección y actividades a realizar para recaudar fondos (p. 123).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un primer borrador de la anécdota para ser revisado en conjunto con el o la docente (p. 124).</p> <p>-Los y las estudiantes completan un texto con la expresión provided that y la estructura condicional If o unless. (p. 124).</p> <p>-Los y las estudiantes escriben un discurso breve en el cual deben invitar a participar en una campaña para recaudar fondos para una obra benéfica (p. 125).</p>
--	---

11.7. Analysis of the words “grammar”, “vocabulary”, “lexis” and “word” in the 4th year curriculum and students’ textbooks of English

Curriculum Target Words 4 th Year	Instances
Gramática	<p>-lee textos relacionados con temas conocidos y de interés personal y que contienen una variedad de estructuras GRAMATICALES simples y de mediana complejidad (p. 13).</p> <p>-escritura: el uso correcto de la GRAMÁTICA y de la ortografía (p. 15).</p> <p>-las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los y las estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras GRAMATICALES básicas de esta lengua (p. 28).</p> <p>-esto implica que se debe evitar enseñar la GRAMÁTICA y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociadas (p. 28).</p> <p>-comprensión auditiva (listening): complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un vocabulario crecientemente variado y estructuras GRAMATICALES cada vez más complejas (p. 30).</p> <p>-comprensión lectora (reading): complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio de vocabulario creciente y de estructuras GRAMATICALES de cada vez mayor complejidad (p. 30).</p> <p>-al evaluar una comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni GRAMÁTICA; el o la docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra (p. 34).</p> <p>-criterios de evaluación: uso del lenguaje (GRAMÁTICA y vocabulario). 2 puntos: vocabulario adecuado, pero básico, errores en estructuras GRAMATICALES aprendidas. 3 puntos: buen uso de vocabulario, ocasionalmente presenta errores en estructuras GRAMATICALES. 4 puntos: uso variado de vocabulario, uso apropiado, casi sin errores en estructuras GRAMATICALES (p. 105).</p> <p>-luego, escriben un correo electrónico a un amigo, narrando la noticia y usando estructuras GRAMATICALES apropiadas para describir experiencias pasadas, como she had arrived when she was shot. además, deben manifestar su opinión sobre el hecho, usando expresiones como i think this event..., i think she was... (p. 119).</p>

	<p>- criterios de evaluación: convenciones 4 puntos: pocos errores de ortografía y GRAMÁTICA.</p> <p>3 puntos: el texto tiene errores de ortografía y GRAMÁTICA (p. 126).</p>
Vocabulario	<p>-aprendizaje esperado de 4to medio: reconocer VOCABULARIO temático de la unidad, palabras, frases y expresiones clave (p. 13).</p> <p>-escritura: el uso apropiado del VOCABULARIO en los textos escritos (p. 15).</p> <p>-de acuerdo a las investigaciones sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, aprender el VOCABULARIO es central para comprender mensajes y expresarse (p.28).</p> <p>-comprensión auditiva (listening):. complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen un VOCABULARIO crecientemente variado y estructuras gramaticales cada vez más complejas (p. 30).</p> <p>-comprensión lectora (reading):. complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen un repertorio de VOCABULARIO creciente y de estructuras gramaticales de cada vez mayor complejidad (p. 30).</p> <p>-dimensiones de progresión:</p> <p>expresión oral (speaking):. VOCABULARIO: emplean cada vez más palabras, frases hechas y expresiones idiomáticas.</p> <p>expresión escrita (writing):. el uso de aspectos formales del lenguaje: manejo creciente y uso pertinente de VOCABULARIO y de los elementos morfosintácticos necesarios (p. 31).</p> <p>-actividades de prelectura/audición: se anticipa el texto con la ayuda de imágenes y la revisión de VOCABULARIO relevante para que los y las estudiantes realicen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema (p. 32).</p> <p>-se sugiere recurrir a diálogos, noticias, entrevistas, los que primero escucharán y luego imitarán y repetirán. esta actividad permite enseñar el VOCABULARIO utilizado en expresiones y oraciones completas y no en forma aislada (p. 33).</p> <p>-una vez que adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propios párrafos con variedad de VOCABULARIO, considerando las formalidades necesarias según el destinatario y el propósito del mensaje (p. 33).</p> <p>-en la comprensión lectora es importante ofrecer mayores oportunidades para leer textos narrativos y aprovecharlos como motivación para usar el idioma escrito de una forma más creativa. se sugiere atreverse a incorporar VOCABULARIO y estructuras de manera novedosa (p. 33).</p> <p>-al evaluar comprensión lectora, el o la docente adjunte un glosario al texto si cree que contiene un VOCABULARIO que los y las estudiantes desconozcan y sea clave para comprender el mensaje (p. 34).</p> <p>-reconocer y aplicar VOCABULARIO temático de la unidad, palabras clave, expresiones y frases hechas en las unidades 1, 2, 3 y 4 (p. 37, 38).</p> <p>-comprensión auditiva: se busca que identifiquen en ellos expresiones para dar y reportar información de forma indirecta, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión.</p> <p>-comprensión lectora: asimismo, se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a derechos y deberes de la juventud, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos.</p> <p>-expresión oral: del mismo modo, se espera que expresen opiniones e ideas sobre los derechos y deberes de la juventud, incorporando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores.</p>

	<p>-expresión escrita: se espera que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad y que utilicen elementos de ortografía del nivel (p. 42).</p> <p>-reconocer VOCABULARIO temático de la unidad, palabras clave, expresiones y frases hechas (p. 35, p. 44, p. 49, p. 51, p. 66, p. 71, p. 80, p. 86, p. 91, p. 93, p. 108, p. 113, p. 115, p. 139, p. 141, p. 143, p. 145)</p> <p>-reconocen palabras de VOCABULARIO, expresiones y frases hechas relacionadas con los derechos y deberes de la juventud y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 44).</p> <p>-aplicar VOCABULARIO temático de la unidad (p. 37, p. 46, p. 49, p. 57, p. 68, p. 75, p. 88, p. 91, p. 96, p. 100, p. 103, p. 110, p. 113, p. 116, p. 122, p. 140, p. 142, p. 144, p. 146)</p> <p>-interactúan, por medio de diálogos o monólogos, utilizando VOCABULARIO temático como communication, appropriate, discipline, consequences, behaviour (p. 46).</p> <p>-escriben sobre el tema de la unidad usando el VOCABULARIO temático, como communication, problems, discipline, consequences, behavior (p. 47).</p> <p>-el o la docente los ayuda con el VOCABULARIO relacionado al tema de la unidad, como right, recognized, equal, law, agreement. ven el video sobre la historia de los derechos humanos y reconocen el VOCABULARIO aprendido (p. 50).</p> <p>-finalmente, en parejas, eligen y presentan un derecho en forma oral, usando VOCABULARIO como communication, consequences, human, law, rights, shelter, speech, slavery y conectores como as soon as. (p. 50).</p> <p>-los y las estudiantes, antes de escuchar un texto sobre los gastos de un joven, reflexionan usando sus conocimientos previos sobre el tema y el VOCABULARIO relacionado, como debt, owe, credit, save. luego de escuchar el texto, identifican la idea principal y detalles. finalmente, en grupos de cuatro integrantes, expresan ideas utilizando el VOCABULARIO de la unidad, como discipline, consequences, appropriate, responsible, y señales lingüísticas, como that's right, of course (p. 51).</p> <p>-el o la docente copia en la pizarra VOCABULARIO nuevo relacionado con el tema, como chores, housework, babysitting, cooking, para que los y las estudiantes describan acciones que realizan en el hogar. luego, escuchan un texto sobre responsabilidades en el hogar y reconocen VOCABULARIO aprendido, como chores, housework, vacuum, dishwashing, babysitting. responden preguntas sobre el texto en forma escrita usando el VOCABULARIO aprendido (p. 52).</p> <p>-luego, escriben un texto breve sobre las ideas más relevantes del artículo, usando la información de su cuaderno y VOCABULARIO de la unidad, como youth, responsibility, support, assistance, public funds, services, y conectores aprendidos (p. 54).</p> <p>-los y las estudiantes leen una noticia sobre las razones de la disminución del trabajo part time disponible para jóvenes estudiantes. reconocen VOCABULARIO relacionado con la unidad, como employment, employer, taste of the world...hacen referencia a la idea principal e información relevante que han copiado y usan el VOCABULARIO aprendido (p. 56).</p> <p>-los alumnos y las alumnas, en grupos, intercambian ideas y comparten experiencias usando VOCABULARIO de la unidad, como interested in, price you have to pay, place the blame on, agree with (p. 58).</p> <p>-luego, los alumnos y las alumnas redactan un correo electrónico a una tienda para averiguar sobre un trabajo a realizar durante las vacaciones. usan VOCABULARIO de la unidad, como responsible, behaviour, para describir su personalidad y actitud, y expresiones formales, como could you please tell me about...?, para solicitar información sobre el trabajo (p. 60).</p> <p>-usan conectores, como even if/though, y VOCABULARIO de la unidad, como consequences, problems, communication (p. 60).</p>
--	---

-los y las estudiantes comentan sobre el uso responsable del dinero, utilizando VOCABULARIO como save, savings account, debt, spend, owe, waste, money (p. 61).

-al redactar el texto, deben incluir los conectores aprendidos, como even if o even though, y VOCABULARIO de la unidad (p. 61).

- ejemplos de evaluacion (aprendizaje esperado): aplicar el VOCABULARIO temático de la unidad (p. 62).

- indicadores de evaluación: escriben sobre el tema de la unidad usando el VOCABULARIO temático, como communication, problems, discipline, consequences, behavior (p. 62).

-los y las estudiantes escriben un correo electrónico a un instituto, solicitando información sobre un curso de inglés en el extranjero. para ello utilizan lenguaje formal, VOCABULARIO de la unidad y conectores aprendidos (p. 63).

-comprensión auditiva: además, se busca que identifiquen en ellos el pasado de la voz pasiva y expresiones para solicitar y confirmar información, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 64).

-comprensión lectora: asimismo, se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a descubrimientos y creaciones recientes y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos (p. 64).

-expresión oral: del mismo modo, se espera que expresen opiniones e ideas sobre descubrimientos y creaciones recientes, incorporando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores (p. 64).

- expresión escrita: además, se espera que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad, y que utilicen elementos de ortografía del nivel (p. 65).

-reconocen palabras de VOCABULARIO, expresiones y frases hechas relacionadas con descubrimientos y creaciones recientes y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 66). (p. 80).

-dramatizan diálogos y presentan monólogos utilizando VOCABULARIO temático, como discovery, event, creative, test, investigate, data, knowledge, research, laboratory, machine (p. 68).

-escriben párrafos y textos breves sobre el tema de la unidad usando el VOCABULARIO temático, como discovery, event, application, creative, test, investigate, data, knowledge, research, laboratory, machine (p. 69).

-los y las estudiantes escriben un texto descriptivo sobre los smartphones y cómo estos teléfonos pueden facilitar hoy la vida de las personas. Para ello, deben usar el VOCABULARIO de la unidad (como mobile phone, media player, digital camera, device, send, receive, system), el pasado de la voz pasiva (como it was created), algunos conectores (como even though, even if), y elementos ortográficos (como la coma, el punto y los signos de exclamación e interrogación). (p. 77).

-los y las estudiantes, en parejas, escriben un correo electrónico a una empresa de telefonía para solicitar información sobre un aparato celular de última generación. utilizan, como conocimientos previos, el VOCABULARIO de la unidad y las actividades ya realizadas en clases (p. 78).

-comprensión auditiva: además, se busca que identifiquen en ellos el segundo condicional y expresiones como modales para dar consejo, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 84).

-comprensión lectora: unidad. asimismo, se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a sueños y anhelos, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos (p. 84).

	<p>-expresión oral: del mismo modo, se espera que expresen opiniones e ideas sobre sueños y anhelos, incorporando las estructuras y VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores (p. 84).</p> <p>-expresión escrita: se espera que apliquen las estructuras de la unidad y el VOCABULARIO temático, y que utilicen elementos de ortografía del nivel (p. 85).</p> <p>-reconocen palabras de VOCABULARIO, expresiones y frases hechas relacionadas con sueños y anhelos, y las usan al opinar sobre el tema de la unidad (p. 86).</p> <p>-dramatizan diálogos y presentan monólogos utilizando VOCABULARIO temático, como change, dream, special, interesting, different, useful, new, help, learn (p. 88).</p> <p>-escriben párrafos y textos breves sobre el tema de la unidad usando el VOCABULARIO temático, como change, dream, special, interesting, different, useful, new, help, learn (p. 89).</p> <p>-el o la docente apoya el VOCABULARIO y supervisa el uso del idioma y la pronunciación (p. 92).</p> <p>-antes de escuchar y ver un video, el o la docente escribe algunas palabras de VOCABULARIO que se mencionan en este y las revisa junto con los y las estudiantes (por ejemplo: tough, motto, cliché, cheesy). luego les pide que expliquen su significado (idealmente en inglés). o que hagan una oración con ellas. también les pregunta en qué contexto las usarían (p. 92).</p> <p>-finalmente, en parejas, escriben dos estrofas más, usando VOCABULARIO relacionado con el tema e incluyendo oraciones con la estructura if i (had/were/knew...)...i would.... los y las estudiantes, voluntariamente, cantan sus nuevas estrofas al resto de la clase (p. 95).</p> <p>-luego, leen una breve cita relacionada con el tema (puede ser leída en voz alta por el o la docente). al leerla por primera vez, el o la docente revisa si hay alguna pregunta de VOCABULARIO (por ejemplo, la expresión “made an impression on me”). (p. 96).</p> <p>-además, el o la docente les pide que mencionen las palabras de VOCABULARIO que les resultaron difíciles (p. 97).</p> <p>-luego, escriben su propio poema, usando algunas de las palabras de VOCABULARIO que el o la docente escribe en el pizarrón (por ejemplo: achieve, follow, go after, dream come true, like a dream, pursue, hard). (p. 99).</p> <p>-en parejas, completan un cartoon strip con un diálogo inventado por ellos acerca de cómo persuadir a alguien a hacer algo. en el diálogo deben incluir palabras de VOCABULARIO de la unidad, como interesting, different, useful, dream, y las expresiones “it might be a good idea to...” o “it might be better if...” (p. 100).</p> <p>-comprensión auditiva: además, se busca que identifiquen acciones que ocurrieron antes que otras en el pasado, VOCABULARIO temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión (p. 106).</p> <p>-comprensión lectora: asimismo, se pretende que reconozcan el VOCABULARIO temático, expresiones referidas a experiencias pasadas, y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión de los textos (p. 106).</p> <p>-expresión oral: del mismo modo, se espera que expresen opiniones e ideas sobre experiencias pasadas, incorporando las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad, y que relacionen sus oraciones en forma coherente, utilizando conectores (p. 106).</p> <p>-expresión escrita: el propósito de la unidad es que los y las estudiantes se comuniquen en forma escrita a través de oraciones y textos breves y simples, narrativos y descriptivos, relacionados con experiencias pasadas en los que apliquen las estructuras y el VOCABULARIO de la unidad, y que utilicen elementos ortográficos del nivel. (p. 107).</p> <p>-reconocen palabras de VOCABULARIO, expresiones y frases hechas relacionadas con experiencias pasadas y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 108).</p>
--	---

	<p>-dramatizan diálogos y presentan monólogos utilizando VOCABULARIO temático como frightening, exciting, lonely, boring, period of time, miss, find, meet (p. 110).</p> <p>-escriben párrafos y textos breves sobre el tema de la unidad usando el VOCABULARIO temático, como frightening, exciting, lonely, boring, period of time, miss, find, meet (p. 111).</p> <p>-escuchan el texto y reconocen VOCABULARIO aprendido, y con la ayuda de la o el docente identifican expresiones, dentro del texto escuchado, relacionadas con acciones pasadas, como initially, half a year later (p. 114).</p> <p>-a continuación, escriben un resumen del robo, usando conectores como in fact, VOCABULARIO temático como frightening, find, quietly, loud y algunas expresiones y frases hechas identificadas (p. 116).</p> <p>-con la ayuda de la o el docente corrigen sus inferencias y revisan el VOCABULARIO nuevo, como crash, injury, landing, loud, earthquake (p. 117).</p> <p>-luego, en forma oral, resumen la información usando VOCABULARIO de la unidad, como excited, miss, find y expresiones como suffer from, base on, ask for. incluyen conectores como in fact, even though, when (p. 117).</p> <p>-luego, el o la docente anota en el pizarrón VOCABULARIO nuevo, como blizzard, motorbike, choice, hope, shelter, survived, supplies (p. 117).</p> <p>-escriben un resumen de la noticia, usando VOCABULARIO de la unidad, como frightening, lost, find, y el VOCABULARIO aprendido del texto (p. 119).</p> <p>-organizan en su cuaderno las ideas en párrafos y, luego, escriben un correo electrónico a un familiar, contando los detalles de la experiencia y usando un modelo como apoyo y estructuras como i had arrived on time because i had traveled by bus, además de VOCABULARIO de la unidad como frighthening, exciting, period of time, etc (p. 120).</p> <p>-deben usar conectores como in fact para unir ideas y VOCABULARIO de la unidad como frightening, lonely, boring para ser más convincentes en su descripción del lugar y los sentimientos que produce (p. 120).</p> <p>-en parejas, crean y presentan un diálogo sobre una experiencia pasada con preguntas similares, usando VOCABULARIO de la unidad, como frightening, exciting, boring, find, meet, y conectores como when para unir ideas (p. 123).</p> <p>-luego, en parejas, se turnan para formular y responder las mismas preguntas. en sus respuestas usan VOCABULARIO de la unidad, como exciting, frightening, find, meet, scary (p. 124).</p> <p>-escriben párrafos y textos breves sobre el tema de la unidad usando el VOCABULARIO temático, como frightening, exciting, lonely, boring, period of time, miss, find, meet (p. 125).</p> <p>-comprender, en textos orales y escritos, 3.000 palabras que incluyen el VOCABULARIO temático y el VOCABULARIO de uso frecuente y utilizar parte de este VOCABULARIO, en forma oral y escrita, de acuerdo a sus necesidades y propósitos comunicativos (p. 137).</p>
Léxico	<p>-actividades de poslectura/audición: se utilizan los textos como modelos de LÉXICO y estructuras para el trabajo de producción posterior (p. 32).</p> <p>- contenidos LÉXICOS: palabras y expresiones relacionadas con derechos y deberes, como place the blame on, agree with, get up, interested in, answer for, price you have to pay, fall from grace, make a decision, consequences, right, duties, chores, responsibility, communication, appropriate, behaviour (p. 43).</p> <p>- infieren el significado de palabras y expresiones sobre la base del contexto y sus aprendizajes previos como LÉXICO, conocimiento del tema, experiencias personales, etc (p. 45, 67, 87, 109,</p>

	<p>- entre pares realizan una corrección del texto, considerando el uso del LÉXICO de la unidad, estructuras y aspectos de cohesión y coherencia (p. 52).</p> <p>- usan el LÉXICO de la unidad y los conectores aprendidos, como as soon as, para unir ideas (p. 59).</p> <p>- contenidos LÉXICOS: palabras y expresiones relacionadas con descubrimientos y creaciones recientes, como a drop in the ocean, the tip of the iceberg, carry on, decide on, figure out, believe in, data, knowledge, research, machine, laboratory (p. 65).</p> <p>- el o la docente presenta una fotografía en la que se ve un nuevo tipo de pantalla para televisor. el o la docente recuerda, en conjunto con los y las estudiantes, LÉXICO o frases, tales como screen, design, flat, lens, movie theaters, curve, entre otros (p. 79).</p> <p>- contenidos LÉXICOS: palabras y expresiones relacionadas con sueños y anhelos, como go after, go through, dream come true, like a dream, special, interesting, different, useful, new, learn (p. 85).</p> <p>- contenidos LÉXICOS: palabras y expresiones relacionadas con experiencias pasadas, como frightening, exciting, lonely, boring, period of time, miss, find, meet, give a hand, in good hands, suffer from, base on, ask for (p. 107).</p> <p>- los y las estudiantes leen un texto sobre un avión accidentado. infieren el significado de palabras según sus conocimientos previos sobre LÉXICO y el contexto (p. 117).</p>
Palabra	<p>- lista de PALABRAS de uso frecuente (p. 5).</p> <p>- reconocer vocabulario temático de la unidad, PALABRAS, frases y expresiones clave (p. 13, 35, 36 (x4)., 44, 45, 49, 51, 53, 55, 66, 67 (x2)., 71, 73, 79, 80 (x2)., 86, 87, 91, 93, 95. 98, 108 (x2)., 109 (x2)., 113, 115, 116, 118).</p> <p>- lectura: la comprensión y el dominio de nuevos conceptos y PALABRAS (p. 15).</p> <p>dimensiones de progresión:</p> <p>- comprensión auditiva (listening).: en comprensión auditiva, la construcción de significado progresa desde identificar PALABRAS o frases de uso frecuente y el tema general del texto, hasta establecer relaciones, jerarquizar información y comprender el mensaje principal del texto escuchado (p. 30).</p> <p>- expresión oral (speaking).: vocabulario: emplean cada vez más PALABRAS, frases hechas y expresiones idiomáticas (p. 31).</p> <p>- expresión escrita (writing).: el número de PALABRAS que deben escribir (p. 31).</p> <p>- actividades de prelectura/audición: se anticipa el texto con la ayuda de imágenes y la revisión de vocabulario relevante para que los y las estudiantes realicen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema. esto pretende, por una parte, despertar la motivación por leer o escuchar los textos que deberán trabajar y, por otra, permite contextualizar los textos que escucharán y leerán, fortaleciendo así la construcción de significado a partir de ellos. por último, estas actividades posibilitan introducir las PALABRAS clave para comprender estos textos (p. 32).</p> <p>- orientaciones para los niveles de 1° a 4° medio: en estos niveles se sugiere exponer tarjetas de PALABRAS en un diario mural en la sala, para que los y las estudiantes recuerden más fácilmente aquellas que les permitan expresarse en forma oral y escrita con mayor precisión (p. 33).</p> <p>- al evaluar una comprensión auditiva o comprensión lectora, no debe corregirse ortografía ni gramática; el o la docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la PALABRA (p. 34).</p> <p>- discriminar sonidos que interfieren con la comprensión del texto y sonidos /ð/ y /θ/ propios del inglés en PALABRAS como the, three (p. 36 (x4)., 44, 49, 51, 66, 71, 80, 86, 91, 93, 108, 113, 115).</p>

-escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como cartas, correos electrónicos y solicitudes, relacionados con derechos y deberes de la juventud (p. 38 (x4)., 47 (x2)., 52, 54, 60, 62 (x2)., 89 (x2).).

- sonidos propios del inglés, como /ð/ y /θ/ en PALABRAS como though, through (p. 43, 63, 85, 107).

- PALABRAS y expresiones relacionadas con derechos y deberes, como place the blame on, agree with, get up, interested in, answer for, price you have to pay, fall from grace, make a decision, consequences, right, duties, chores, responsibility, communication, appropriate, behaviour (p. 43).

- reconocen PALABRAS de vocabulario, expresiones y frases hechas relacionadas con los derechos y deberes de la juventud y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 44).

- identifican, sonidos /ð/, /θ/ propios del inglés en PALABRAS como though, through (p. 44, 66, 80, 86, 108).

- pronunciar de manera inteligible sonidos de años anteriores y sonidos /ð/ y /θ/ en PALABRAS como the, three (p. 46, 49, 57, 68 (x2)., 75, 88 (x2)., 91, 95, 99, 103, 110 (x2)., 113, 116, 122).

- los y las estudiantes buscan en el diccionario el significado de PALABRAS, expresiones y frases hechas, como place the blame on, agree with, interested in, ashamed of, responsible for, price you have to pay, que tienen relación con el tema de la unidad (p. 50).

- finalmente, en parejas, eligen y presentan un derecho en forma oral, usando vocabulario como communication, consequences, human, law, rights, shelter, speech, slavery y conectores como as soon as. se autocorrigen y reformulan oraciones, parafraseando o usando sinónimos si no recuerdan la PALABRA exacta (p. 50).

- los y las estudiantes leen un artículo sobre las necesidades de los jóvenes en Inglaterra e identifican PALABRAS clave, subrayan la idea principal y los detalles y los copian en su cuaderno (p. 54).

- infieren el significado de PALABRAS según el contexto, como reluctantly, nagged, to bin (p. 55).

- finalmente, los y las estudiantes, con la información del organizador, las PALABRAS clave y usando conectores como even though, even if, resumen la información en forma escrita (p. 56).

- criterios de evaluación (convenciones): errores en algunas estructuras y PALABRAS. elementos ortográficos presentan errores importantes (p. 63).

- PALABRAS y expresiones relacionadas con descubrimientos y creaciones recientes, como a drop in the ocean, the tip of the iceberg, carry on, decide on, figure out, believe in, data, knowledge, research, machine, laboratory (p. 65).

- reconocen PALABRAS de vocabulario, expresiones y frases hechas relacionadas con descubrimientos y creaciones recientes y las usan al expresarse sobre el tema de la unidad (p. 66).

- infieren el significado de PALABRAS y expresiones sobre la base del contexto y sus aprendizajes previos, como léxico, conocimiento del tema, experiencias personales, etc (p. 67, 87, 109).

- los y las estudiantes entregan algunas opiniones y el profesor o profesora presenta PALABRAS clave para la lectura, como a tool, game motion-controller, virtual scene, computer-generated images, zoom, film-making. en parejas, trabajan el significado de estas PALABRAS en un ejercicio de términos pareados (p. 73).

- tras la revisión del ejercicio, crean oraciones utilizando las PALABRAS clave. los y las estudiantes leen el texto e identifican y subrayan la idea principal y los detalles del texto (p. 73).

- los y las estudiantes leen la noticia e identifican la idea principal y los detalles relevantes, registrando en su cuaderno información, como nombres y fechas. luego, escriben un correo electrónico a un

	<p>amigo, en el que describen estos nuevos teléfonos y utilizan las PALABRAS clave, además de las estructuras trabajadas en la unidad (p. 74).</p> <p>- cada grupo prepara y entrega sus ideas para discutir con el curso. luego, el profesor o profesora los invita a reconocer las PALABRAS clave de la unidad, como light, heat, energy, save, surface, etc (p. 74).</p> <p>- posteriormente, presenta el texto de juegos de video como un recurso para aprender, y menciona las PALABRAS clave, como computer games, task, engaging, revision, recycling, personal experience, exposure to language, teaching purposes (p. 75).</p> <p>- el o la docente señala que se verá un video sobre los cambios climáticos que se están dando en el mundo desde hace algunas décadas. previamente solicita a los y las estudiantes que infieran cuál o cuáles serán los posibles problemas a tratar. para ello, formula algunas preguntas para guiar el tema: what do you know about climate change? have you listened or read any article about that? how does climate change affect people nowadays? a continuación, revisa PALABRAS clave relacionadas con la unidad, como climate, weather conditions, challenge (p. 75).</p> <p>- escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como cartas y correos electrónicos, relacionados con descubrimientos y creaciones recientes (p. 77, 78).</p> <p>- el o la docente evalúa con un máximo de 1 punto cada respuesta en el texto, dependiendo de si es correcta o no. se aceptan los errores de ortografía en las PALABRAS siempre que no impidan su comprensión (p. 81).</p> <p>- PALABRAS y expresiones relacionadas con sueños y anhelos, como go after, go through, dream come true, like a dream, special, interesting, different, useful, new, learn (p. 85).</p> <p>-reconocen PALABRAS de vocabulario, expresiones y frases hechas relacionadas con sueños y anhelos, y las usan al opinar sobre el tema de la unidad (p. 86, 87).</p> <p>-escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como cartas, correos electrónicos y solicitudes de trabajo, relacionados con sueños y anhelos (p. 89, 94, 98, 101).</p> <p>- antes de escuchar y ver un video, el o la docente escribe algunas PALABRAS de vocabulario que se mencionan en este y las revisa junto con los y las estudiantes (por ejemplo: tough, motto, cliché, cheesy). luego les pide que expliquen su significado (idealmente en inglés). o que hagan una oración con ellas. también les pregunta en qué contexto las usarían (p. 92).</p> <p>- escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como cartas, correos electrónicos y solicitudes de trabajo, relacionados con sueños y anhelos (p. 94).</p> <p>- los y las estudiantes escuchan una canción relacionada con sueños, ambiciones o anhelos. el o la docente les pide que nombren algunas PALABRAS o expresiones que comprendieron y las registra en el pizarrón (p. 94).</p> <p>- luego, escriben un breve párrafo describiendo las características que, según ellos, debe tener una persona para alcanzar un sueño o lograr una meta. utilizan las PALABRAS clave y las estructuras trabajadas en la unidad (p. 95).</p> <p>- después de leerlo, los y las estudiantes responden preguntas de información general basándose en el texto, como: what kind of text is it? what is the purpose of the text? who is he addressing? what kind of dream does he have? además, el o la docente les pide que mencionen las PALABRAS de vocabulario que les resultaron difíciles (p. 97).</p> <p>- en parejas, los y las estudiantes reciben una estrofa de un poema (una distinta para cada pareja). acerca de ambiciones y sueños. la leen junto con su compañero o compañera y buscan en el diccionario las PALABRAS que desconocen (p. 97).</p>
--	---

- los y las estudiantes leen poemas acerca de perseguir sueños y ambiciones. luego, escriben su propio poema, usando algunas de las PALABRAS de vocabulario que el o la docente escribe en el pizarrón (por ejemplo: achieve, follow, go after, dream come true, like a dream, pursue, hard). (p. 99).

- en parejas, completan un cartoon strip con un diálogo inventado por ellos acerca de cómo persuadir a alguien a hacer algo. en el diálogo deben incluir PALABRAS de vocabulario de la unidad, como interesting, different, useful, dream, y las expresiones “it might be a good idea to...” o “it might be better if...” (p. 100).

- PALABRAS y expresiones relacionadas con experiencias pasadas, como frightening, exciting, lonely, boring, period of time, miss, find, meet, give a hand, in good hands, suffer from, base on, ask for (p. 107).

- escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples de aproximadamente 150 PALABRAS, como cartas y correos electrónicos, relacionados con experiencias pasadas (p. 111 (x2), 115, 118, 120, 125 (x2)).

- escuchan el texto otra vez e identifican PALABRAS con los sonidos /ð/ y /θ/, como three, things, the, then, therapist, y las repiten imitando la pronunciación correcta (p. 114).

- antes de escuchar un texto sobre una experiencia de vuelo en parapente, los y las estudiantes observan imágenes de esta experiencia y leen una frase que el o la docente copia en el pizarrón: hang gliding provides a gentle flying experience but it also involves dangers. a continuación, les invita a usar sus conocimientos previos sobre el tema y expresar opiniones respecto de la oración, respondiendo preguntas como what is hang glide? what are the dangers of hang gliding? luego, los invita a inferir o buscar el significado de PALABRAS como hang glide, wing, danger, wave, hawk, claws, fabric, dive, evade, land safely, circle, wonder (p. 114).

- los y las estudiantes leen un texto sobre un avión accidentado. infieren el significado de PALABRAS según sus conocimientos previos sobre léxico y el contexto. con la ayuda de la o el docente corrigen sus inferencias y revisan el vocabulario nuevo, como crash, injury, landing, loud, earthquake (p. 117).

- el o la docente pregunta a los y las estudiantes si han encontrado objetos perdidos suyos o de otras personas, después de mucho tiempo y qué han hecho con ellos: have you found objects that you had considered lost? have you found lost objects? what did you do with them? los y las estudiantes leen un texto sobre una persona que encuentra un objeto perdido. infieren el significado de PALABRAS y expresiones según el contexto y con la ayuda del diccionario. subrayan la idea principal en un color y detalles con otro. luego, en forma oral, resumen la información usando vocabulario de la unidad, como excited, miss, find y expresiones como suffer from, base on, ask for. incluyen conectores como in fact, even though, when. con la ayuda de la o el docente, parafrasean y usan sinónimos si no recuerdan una PALABRA (p. 117).

- el o la docente pregunta a los y las estudiantes si saben de casos de personas que han sobrevivido en el mar con preguntas como: do you know of cases of people who have survived after several days in the sea? how did they survive? los alumnos y las alumnas comparten sus ideas y, luego, identifican un lugar en el mapa llamado marsall islands. el o la docente copia algunas PALABRAS clave del texto, como castaway, emaciated, rescuers, adrift, propellers, bare hands, nearby, feed, y les pide que, en parejas, busquen el significado en el diccionario (p. 119).

- los y las estudiantes escuchan PALABRAS con sonidos /ð/ y /θ/ repetidas por el o la docente, como the, three, this, thunder, tooth, y responden preguntas para identificar diferencias en su pronunciación, como what difference do you hear in the pronunciation of the following words? What difference do you hear when i say these words? luego, clasifican las PALABRAS en dos grupos, de acuerdo al sonido, las repiten y las copian en una tabla. finalmente, en parejas, los y las estudiantes buscan otros ejemplos de PALABRAS con estos sonidos, en la notación fonética que aparece en el diccionario, y las agregan a las listas de cada sonido. algunas parejas comparten sus PALABRAS, el o la docente las revisa, copia en la tabla en la pizarra y todos las repiten (p. 124).

	- los y las estudiantes deben escribir una historia de 150 PALABRAS que comience o incluya la oración “i woke up in the middle of the night...”. para ello deben aplicar el uso del pasado perfecto (p. 125).
--	---

Textbook's Target Words 4 th Year	Instances
Grammar	<ul style="list-style-type: none"> - practice: in this section you will practise the main GRAMMAR point using a variety of exercises (p. 5). - notice the quantifier words that go before each word in bold. why do we use many in some cases and much in others? go to the GRAMMAR reference on page 181 to check. explain the rule to a partner (p. 6, 45). - daniel: i need to study more GRAMMAR (p. 6, 9). - GRAMMAR reference: 180-186 (p. 8). - self evaluation: some strategies to review basic GRAMMAR concepts are... (p. 35). - learning tip: one way to remember phrasal verbs is to write sentences using them in different GRAMMAR tenses in the context of every day life (p. 73). - the rules of GRAMMAR, spelling and punctuation are being wiped out, and we need to adapt accordingly. it would be a disaster if exchanging dialogue with someone face-to-face were to disappear. perhaps there is room for both types of communication in the world? (p. 74). - speaking: would you be able to work part-time while studying? work in pairs to interview each other using the questions below. write your partner's answers using reported speech. refer to the language in use chart or the GRAMMAR reference on page 189 if you have any doubts (p. 95).
Vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> - reading: in this section you will read a variety of texts that will build your VOCABULARY and reading comprehension in english (p. 5). - VOCABULARY: look at the pictures and, in pairs, describe what they are wearing. use the words to help you (p. 5, 12). - self evaluation: predicting ideas and VOCABULARY helps me...(p. 5). - VOCABULARY on clothing and describing people (p. 7). - VOCABULARY on career prospects, jobs and job skills (p. 8). - VOCABULARY on free time, friendship and travelling (p. 8). - writing: consider stereotypes as constructions of society and not as truths. use the VOCABULARY from the text and activities you have done to describe a stereotype you are familiar with (p. 14). - VOCABULARY: find words in the text that describe hair, clothes, and people. use a dictionary if you don't understand some of the words. complete the box (p. 14). - learning tip: how do you remember new VOCABULARY words? put the words in categories. activity 9 is an example of a way you can record new VOCABULARY in your notebook (p. 14 (x2)).

- learning tip: how do you learn new VOCABULARY words? try to think of synonyms and put them together (p. 20).
- writing: describe a very strange creature. work in groups of three. write a description of a creature using a minimum of 5 new words from the VOCABULARY in the text above. include if... sentences in your description. use the description on page 19 as a guide (p. 21).
- in pairs, make notes to create a summary using the VOCABULARY from the box in activity 4. try to tell the story in your own words (p. 25).
- person from modern urban tribe: adjectives and VOCABULARY from the unit related to appearance and personality (p. 29).
- VOCABULARY: the hyphen (-) symbol is often used to form compound words. identify the hyphenated adjectives from the text and complete the gaps below (p. 37).
- self evaluation: to identify new VOCABULARY and its meaning, i... (p. 38).
- VOCABULARY: match the underlined adjectives to what they describe (p. 41).
- VOCABULARY: use a dictionary or the internet to look up the words and phrases below (p. 43).
- self evaluation: predicting ideas and VOCABULARY helps me... (p. 45).
- writing: imagine that your best friend is a reality television addict. write him or her a letter explaining the dangers of spending one's life watching reality instead of living it. use the VOCABULARY from activity 10 to support your arguments (p. 55).
- VOCABULARY: complete the email with the words in the box (p. 58).
- writing: write an email to an authority about something you would like to change. choose from one of the following issues. use the VOCABULARY from activity 9 to make your email formal (p. 58).
- write a story about an incident that happened to you or to someone you know. include the VOCABULARY in the box. make sure your story has an interesting start, a climax and a resolution at the end (p. 66).
- find the VOCABULARY words in the puzzle. fill in the blanks with to discover the words (p.67).
- create a story using the VOCABULARY words in the box (crash, lad, a bend in the road, licence, skid, unconscious, seatbelt). (p. 68).
- VOCABULARY: match the definitions with the highlighted phrasal verbs in the text. try to guess the meaning by looking at the complete sentence. use a dictionary to help you if necessary (p. 74).
- VOCABULARY: complete the text with the words on the table. if necessary, use your dictionary to look up any words that you do not know (download | batteries | handheld | message | headphones | touch | keyboard | rechargeable). (p. 76).
- self evaluation: by practising new VOCABULARY in sentences when speaking, i... (p. 78).
- writing: work with a partner. create a list of rules on the following: how not to be a webaholic. use the box of language in use box and the VOCABULARY from the text to help you. post your lists around the classroom and vote on who has the best ideas (p. 81).
- VOCABULARY: make compound nouns to label the pictures (p. 84).
- match the following words with their synonyms. go back to the text again for references and look for the keywords that will help you understand the VOCABULARY. use a dictionary when necessary (p. 94).

	<p>- VOCABULARY: look at the best paying jobs in chile and place them in the categories below (p. 97).</p> <p>- VOCABULARY: look at the following VOCABULARY. in pairs, talk about applying for a job in a foreign country of your choice. think about how it might be different from applying to a job in chile (p. 104 (x2)).</p> <p>- speaking: role-play the following situation in pairs. one of you is flying to peru this morning and the other friend is phoning to ask him/her where they are and what they have done already. choose american or british english for your questions. use VOCABULARY words from exercise 8 (p. 121).</p> <p>- VOCABULARY: write a paragraph using at least 5 words from the box. use a dictionary if necessary (boarding pass, gate, board, carry-on, departure lounge, flight, check in) (p. 121).</p> <p>- VOCABULARY: look at the diagrams and complete with the sports from the box (p. 123).</p> <p>- choose three of the above problems and write a paragraph giving practical and everyday strategies to avoid them. use your experience or use information you have read in books or the net, heard from friends or watched on tv. suggest how the people who have this problem could try to improve their health. include VOCABULARY from the lesson, from pages 136, 135, 133 (lesson 1). and if sentences (p. 138).</p> <p>- VOCABULARY: match the columns to complete the ideas (p. 153).</p> <p>- pre-listening: put the following VOCABULARY under the correct category in the box (shipping agents – freight – customs – containers – waybills – packing slip – ship – declare) (p. 156).</p> <p>- write the VOCABULARY from activity 1 next to the correct definition (p. 156).</p>
Word	<p>- practice: complete the sentences with your personal information using the WORDS in the box (p. 5, 38).</p> <p>- look at the pictures and, in pairs, describe what they are wearing. use the WORDS to help you (p. 5, 9).</p> <p>- now, try to re-tell the story in your own WORDS together with your partner. use phrases like when, yesterday, and connecting WORDS to help your story flow (p. 5 (x2), 65 (x2)).</p> <p>- listen to each WORD. put each WORD under the correct 'gh' sound. add two more WORDS in each column (p. 5 (x3)).</p> <p>- learning tip: if you need to identify the order of events in a story listen for time WORDS or phrases (when, yesterday, soon after, before, next). and pay special attention to the verb tenses (past, present or future). in their different forms (p. 5, 63).</p> <p>- post listening: match the WORDS to the definitions (p. 5, 63).</p> <p>- pronunciation: read the following expressions. with a partner, practice saying them with and without enthusiasm. identify the WORDS that are stressed to express enthusiasm (p. 5, 63).</p> <p>- notice the quantifier WORDS that go before each WORD in bold. why do we use many in some cases and much in others? go to the grammar reference on page 181 to check. explain the rule to a partner (p. 6 (x2), 45 (x2)).</p> <p>- pre-listening: match the WORDS with their meanings (p. 6, 56, 86).</p> <p>- speaking: where do we find english WORDS in our everyday lives here in chile? (p. 6, 9).</p> <p>- worksheets: these pages provide a number of exercises and WORD games to continue building your english skills (p. 6).</p>

- self evaluation: many new WORDS related to internet are similar in spanish and english, so i can... (p. 6, 44).
- match the following WORDS with the nouns (p. 6).
- using all the WORDS from exercise 7, create a dialogue that talks about technology (p. 6, 88).
- short WORDS: most basic WORDS are short, for example: run, work, big, go, man (p. 6 (x2)., 9 (x2).).
- longer WORDS are often shortened: fridge: refrigerator, pc: personal computer (p. 6, 9).
- manu: i need to translate every WORD (p. 6, 9).
- reading: answer the questions in your own WORDS (p. 6).
- writing: write a story about a past event (70 WORDS). use the story on page 64 as a model (p. 6, 70).
- linking WORDS (p. 8).
- pre-reading: look at the title of the article. in pairs, discuss the key aspects we notice in other people's appearance. are you concerned with maintaining your appearance? what does the WORD 'stereotype' mean? (p. 13).
- post reading: answer the questions using your own WORDS (p. 13).
- vocabulary: find WORDS in the text that describe hair, clothes, and people. use a dictionary if you don't understand some of the WORDS. complete the box (p. 14 (x2).).
- learning tip: how do you remember new vocabulary WORDS? put the WORDS in categories. activity 9 is an example of a way you can record new vocabulary in your notebook (p. 14 (x2).).
- work in pairs. describe the other photo in detail. try to use at least 4 new WORDS. use the speak out on page 13 to help you (p. 15).
- why shouldn't people be offended by the english WORD 'americans'? (p. 17).
- look up the WORDS in bold in the dictionary. write sentences with each WORD. they can relate to the text or to your own life (p. 19 (x2).).
- learning tip: how do you learn new vocabulary WORDS? (p. 20).
- vocabulary: find synonyms in the text for the following WORDS (p. 20).
- complete the sentence using the correct form of the verbs from the box and your own WORDS. include will or won't where necessary (p. 21).
- describe a very strange creature. work in groups of three. write a description of a creature using a minimum of 5 new WORDS from the vocabulary in the text above. include if... sentences in your description. use the description on page 19 as a guide (p. 21).
- listen again while you read the text. complete the gaps with the correct WORDS or phrases from the box (p. 24).
- language in use: the clause is often introduced by WORDS such as, who, which, that, but also when, where, and whose (p. 24).
- in pairs, make notes to create a summary using the vocabulary from the box in activity 4. try to tell the story in your own WORDS (p 25).

- we use these WORDS and expressions to help tell a story (first... after that... next... as soon as... suddenly...in the end... during... while...). (p. 25).
- write a story about a myth or legend with 60 WORDS or more. you can choose one from this lesson or invent your own story. include some of the following WORDS or phrases to connect your ideas. use the description in the text on page 21, or the model on page 19 activity 6 to help you (p. 25 (x2)).
- put the following WORDS, spelled with ea, under the correct column (p. 25).
- identify the same sounds in the following WORDS and place them under the correct sound (p. 25).
- work with a partner and add 3 more WORDS to each column. use a dictionary to help you (p. 25).
- using the WORDS in the box below, identify the part of speech and create original sentences (p. 26).
- write sentences with the following WORDS (p. 26).
- choose 2 WORDS from the list and complete the information below (p. 27).
- brainstorm ideas or WORDS related. write a sentence including the WORD (p. 27 (x5)).
- work with your partner and find ideas or WORDS related to the WORDS given along the unit (p. 27 (x2)).
- use the following WORDS to create if... sentences (p. 28).
- writing: finish the sentences with your own WORDS (p. 30).
- in your notebook, describe in 50/60 WORDS the best character (real or fictional). you heard or read about in this unit (p. 30).
- complete the quiz questions using the question WORDS below (p. 32).
- look at the title. is womad a real WORD or an invented one? what do you think it stands for? (p. 33).
- answer the questions using your own WORDS (p. 33).
- order the WORDS to form questions (p. 35).
- look at the picture of the graffiti. using your WORDS, explain what you think the artist tried to reflect (p. 36).
- write a text message to your friend. tell him/her about some graffiti or interesting art you've seen recently and what you were doing when you saw it. write about 80 WORDS (p. 37).
- the hyphen (-). symbol is often used to form compound WORDS. identify the hyphenated adjectives from the text and complete the gaps below (p. 37).
- the WORD stress in multiple-WORD adjectives or compound WORDS is usually placed within the second WORD and the intonation goes from high to low (p. 37 (x4)).
- listen to the WORDS and repeat. underline the stress (p. 37).
- classify the parts of speech of these WORDS from the text. do you know their meanings? if not, use a dictionary to find the definitions (p. 40).
- self evaluation: the description WORDS that i find most useful are... (p. 42).

- write a paragraph about your generation's relationship with social media. think about how social interactions are changing. do you think the changes are positive? use all of the WORDS and concepts below in your paragraph (p. 43).
- use a dictionary or the internet to look up the WORDS and phrases below (p. 43).
- with a partner, identify how the definitions of the WORDS are applied to social networks and digital media. write 2 sentences for each WORD or phrase, using both the standard definition and the way the WORDS are used on the internet (p. 43 (x3)).
- listen carefully again and complete these sentences with the WORDS you hear (p. 44).
- predict the WORDS you think you will hear and put a ✓ (p. 44).
- listen to a teenager talking about social networking and ✓ the WORDS you hear. how many were right? (p. 44).
- finish the following sentences with an appropriate WORD or phrase (p. 47).
- create sentences based on the WORDS in the box (p. 47).
- look through unit 2 and find at least 5 WORDS or phrases related to art, music and literature (p. 48).
- group work: your presentation must include a 100-WORD summary (p. 49).
- write questions using the following question WORDS (p. 50).
- listed below are a few key WORDS for talking about reality shows. one WORD in each group does not belong. which one? explain why (p. 52 (x2)).
- look at the two sentences. practice saying them while stressing different WORDS. how does the meaning change when the description WORDS are emphasised? (p. 53 (x2)).
- before you listen, match the following phrases or WORDS to their synonyms. you may use a dictionary. this will help you understand the recording (p. 55).
- write 3 reasons why you like/dislike a chilean reality show using 5 WORDS from activity 10 (p. 55).
- self evaluation: my strategy for remembering to put stress on the correct WORDS is...(p. 55).
- complete the email with the WORDS in the box (p. 58).
- read the text again and answer the questions using your own WORDS (p. 59).
- look at the example sentences and underline the WORD(s). that indicate the tense (p. 61).
- which WORD is the odd one out? why? (p. 61).
- do you hear /s/ or /z/ in the following WORDS? (p. 62).
- choose from the WORDS in the box to match the definitions. there are two extra WORDS (p. 66 (x2)).
- find the WORD that does not fit with the others (p. 67).

- find the vocabulary WORDS in the puzzle. fill in the blanks with to discover the WORDS (p. 67 (x2)).
- create a story using the vocabulary WORDS in the box (p. 68).
- complete the table with the WORDS and expressions in the box. use the expressions to write a formal letter to a tv station complaining about the quality of its programming (p. 68).
- write a formal email to the advertising board confirming your position on topic: advertising to children. write between 80 – 100 WORDS (p. 69).
- answer the questions in your own WORDS (p. 70).
- speaking: pronounce WORDS with silent letters (p. 71).
- read and answer the questions according to the information in the text. use your own WORDS (p. 73).
- complete the sentences with the WORDS in the table (p. 75).
- write a summary on the report you have heard using the sentences you marked in activity 17. use a minimum of 100 WORDS (p. 75).
- complete the text with the WORDS on the table. if necessary, use your dictionary to look up any WORDS that you do not know (p. 76 (x2)).
- choose three of these WORDS and write sentences that are true to you (p. 76).
- self evaluation: if i brainstorm WORDS and ideas that i know related to a topic before listening, i... (p. 78).
- look at the WORDS in the text that are in bold. draw the table below in your notebook and complete it with rest of the WORDS. work with a partner, and use a dictionary if necessary (p. 79 (x2)).
- identifying key WORDS in a text (page 78 for example). helps me (p. 82).
- rearrange the WORDS to make sentences in order to complete the dialogue (p.86).
- write down six sentences using the previous WORDS (p. 86).
- write a short text about one of the following topics. include at least four WORDS from the box. use the essay structure on page 71 to make your argument more persuasive and cohesive (p. 86).
- match the following WORDS with the correct meaning (p. 88).
- reading: however, some people dislike social media. these opponents believe that blogs, emails and text messages, etc. create an information overload. in other WORDS, there is too much information to read and understand. there is a constant fight for people’s attention (p. 90).
- write a paragraph about technology using each of the following WORDS (p. 90).
- match the following WORDS with their synonyms. go back to the text again for references and look for the keyWORDS that will help you understand the vocabulary. use a dictionary when necessary (p. 94).
- find three WORDS in the text that you don’t understand. look for them in a dictionary and write a synonym for each (p. 94).
- choose 5 WORDS from this activity and the previous one and write sentences about your dream job (p. 94).

- language in use: we use this type of construction to report what another person has said without saying the exact WORDS. in order to do this, we use the verbs say and tell (p. 95).
- role-play the 2 dialogues. which WORDS are stressed? why? (p. 97).
- match the following WORDS to a definition or related idea. can you predict the content of the text by looking at these WORDS? (p. 99 (x2)).
- now complete the following 'if sentences' using your own WORDS (p. 100).
- learning tip: phrasing: the ability to read several WORDS together before pausing, as opposed to WORD-by-WORD reading (p. 100 (x3)).
- learning tip: rereading: when students repeat their reading, their amount of WORD recognition errors decreases, their reading speed increases, and their oral reading expression improves (p. 100).
- listen to a person giving advice on how to keep your job and the WORDS and phrases you hear. listen again and check (p. 101).
- look at the following sentences and use the appropriate form of the WORDS from the table in order to complete them (p. 104).
- look at the following diagrams. combine WORDS from the two diagrams to form sentences about personality traits which are not ideal for specific jobs. try and use some of the WORDS in the box from exercise 7 (p. 64 (x2)).
- self evaluation: if i can relate new topics and WORDS to my own life, it helps me... (p. 105).
- write original sentences using the WORDS given (p. 106).
- read the following paragraph and rewrite it in your own WORDS (p. 106).
- complete the sentences with one of the WORDS given (p. 107).
- write six sentences that are true to you using all the WORD groups (p. 107).
- match the columns to complete the WORD groups (p.107).
- look at the following newspaper ad from a government organisation. imagine that you want to apply for the position and write a text explaining why you would be an ideal candidate. you must write between 120 and 150 WORDS (p. 108).
- write an article (100 / 120 WORDS). give your parents advice on how to act when meeting your boyfriend/girlfriend for the first time (p. 112).
- do these WORDS have the same or different meaning in english as in spanish? find 5 more WORDS that have the same characteristic. these WORDS are called cognates and will usually help you understand a text. but be careful with the false cognates. e.g., compromiso means commitment not to compromise (p. 112).
- match the WORDS and phrases with the definition (p. 113).
- listen to the song. put the WORDS in the box into the song (p. 114).
- quickly scan the text and find the WORDS for (p. 115).
- two WORDS that together mean 'to occur' (p. 115).
- complete the following puzzle using WORDS from exercise 3 (p. 115).
- listen again. answer the questions using your own WORDS (p. 116).

-finding WORDS that have a similar meaning allows me (p. 117).

-choose the correct option for the following connectors. some of these WORDS can be used for different purposes (p. 119).

-choose american or british english for your questions. use vocabulary WORDS from exercise 8 (p. 119).

-write a paragraph using at least 5 WORDS from the box. use a dictionary if necessary (p. 120).

-answer the questions in your own WORDS (p. 121).

-listen to each WORD. put each WORD under the correct 'gh' sound (p. 123).

-add two more WORDS in each column (p. 123).

-indicate WORDS, phrases or sentences in the text that helped you decide what sport it was (p. 124).

-in pairs, research about a sport and write a description of it in at least 100 WORDS. include the following information (p. 124).

-complete the sentences with the correct form of the WORD from the box (p. 125).

-put the WORDS in order to make negative questions (p. 126).

-using the WORDS given, write sentences about the past (p. 127).

-complete the text with WORDS from the box (p. 127).

-write a paragraph about an activity that you do in your free time (100-120 WORDS). (p. 129).

-scan the text and find the WORDS from the list. can you infer the meaning of the WORDS in context? (p. 132).

-with your partner, predict which of these WORDS would be essential to give the text meaning. why? (p. 132).

-look at the following WORD groups taken from the text and write another one changing the adjective only (p. 133).

-match the WORD groups (p. 133).

-listen to the following sentences and underline the WORDS you hear the speaker emphasize (p. 134).

-in pairs, brainstorm ideas related to nutrition that connect to the concepts or WORDS below (p. 136).

-look at the WORDS in bold. what are these health problems about? skim the text to find out (p. 137).

-create a spider map with your ideas! your central WORD is "science". what WORDS come to your mind? (p. 138).

-answer these questions in your own WORDS (p. 139).

-listen to a person talking about science and how to understand it better. check the WORDS you hear (p. 140).

-what WORDS would describe your eating and exercise habits better? (p. 143).

-prefixes are added to the _____ of a WORD to modify it or change its meaning (p. 143).

-make five more WORDS with the prefixes and write sentences with them. use your dictionary to help you (p. 143).

-when prefixes are added to root WORDS, the WORD stress sometimes changes (p. 143).

-listen to the following WORDS and repeat them. how is the stress changed? (p. 143).

-think of 5 other WORDS that have prefixes. practise their pronunciation with your partner (p. 143).

-read the following text and underline or highlight key WORDS and phrases. remember that key WORDS are those that give the text meaning (p. 144).

-write a paragraph expressing in your own WORDS what this text tells us about our bodies. include connectors such as although, however, even though, etc. you must write at least 100 WORDS (p. 144).

-what type of WORDS do you use to help you connect ideas?(p. 144).

-use your own WORDS to write a definition for the following concepts: (p. 145).

-complete the text about habits that were common in the past. use the WORDS in the box (p. 145).

-write a letter to a magazine editor telling him/her about your current lifestyle concerning health and nutrition and ways you intend to follow to improve it (100-120 WORDS) (p. 147).

-write a paragraph about a past situation that you wish had never happened. include sentences using i wish / if only and connectors to organise your ideas. you must write at least 100 WORDS (p. 149).

-what do the WORDS 'import' and 'export' mean to you? (p. 152).

-suffixes: create new WORDS by modifying the _____ of the WORD (p. 154).

-add the correct suffixes to the following WORDS to form nouns or adjectives. the WORDS can be found in the text. make a new sentence using the WORD (p. 154).

-define 'global trading' using your own WORDS. compare your definition with your partner (p. 157).

-read the title of the article. which of the WORDS in the box will the text contain? (p. 158).

-skim the article and check. were you right? highlight the WORDS you find. do your classmates have the same answers? (p. 158).

-find WORDS or phrases in the text to match these definitions (p. 159).

-write a paragraph using the WORDS from exercise 5 explaining the consequences of climate change. you must write at least 100 WORDS (p. 159).

-adverbs: and can be one WORD / a phrase (p. 159).

-look at the pictures. match the picture with the weather WORDS in the box (p. 160).

-underline the WORDS that have the same sound (p. 160).

-read the article again and underline the following linking WORDS and phrases (p. 163).

-write. include linking WORDS from exercise 6 (p. 163).

-organize the WORDS from the box by setting up the correct sequence to follow when importing or exporting a product. use the sequence diagram (p. 165).

-write WORDS using the following suffixes (p. 165).

-using WORDS from box a + a WORD from box b, write sentences (p. 165).

-you must write at least 100 WORDS (p. 166).

-read the email below and change the underlined WORDS to the correct form (p. 166).

-answer the questions according to the information in the text. use your own WORDS (p. 169).

-linking WORDS are important. use the ones from page 136 to organize your ideas. use around 50 WORDS. (p. 169).

-signal WORDS (p. 180, 182, 183).

-to make a text more fluent and avoid repeating certain WORDS (p. 180).

-with auxiliary: question WORD + auxiliary + subject + verb+? (p. 181).

-without auxiliary: when the question WORD is the subject there is no auxiliary verb and the verb agrees with the subject (p. 181).

-question WORD + verb + object (p. 181).

	<p>-we use affirmative and not interrogative, WORD order in reported questions: (p. 183).</p> <p>-note: the contracted form of both had and would is ‘d. be careful not to confuse the WORDS: (p. 184).</p> <p>-prefixes: a WORD, or letter(s). placed at the beginning of another WORD (a base WORD). to adjust or qualify its usage or meaning (p. 185).</p> <p>-a suffix is an affix that is added to the end of a WORD that conditions its usage or meaning in an inflectional or derivational way (p. 185).</p> <p>-inflectional (grammatical):. for example, changing singular to plural (dog > dogs)., or changing present tense to past tense (walk > walked). in this case, the basic meaning of the WORD does not change (p. 185).</p> <p>-derivational (the new WORD has a new meaning, “derived” from the original WORD):. for example, teach > teacher or care > careful (p. 185).</p> <p>-general WORDS (indefinite). (p. 186).</p> <p>-general WORDS (definite). (p. 186).</p> <p>-very effective WORD/idiom choice and usage very appropriate register (p. 187, 188).</p> <p>-effective WORD/ idiom choice and usage appropriate register (p. 187, 188).</p> <p>-adequate range occasional errors with WORD form, choice or usage (but meaning not obscured). (p. 187, 188).</p> <p>-limited range frequent errors with WORD form, choice or usage (p. 187, 188).</p> <p>-displays syntactic variety and appropriate WORD choice. there may be a few errors (p. 188).</p> <p>-notably inappropriate WORD choice and form (p. 188).</p> <p>-lyrics – n, the WORDS of a song, especially a pop song (p. 212).</p>
--	---

11.8. Analysis of emerging themes in the 4th year curriculum of English

4 th Year Curriculum	Instances
---------------------------------	-----------

Concepts	
Language Planning and Policy	<ul style="list-style-type: none"> - La ley dispone que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio, previa aprobación de los mismos por parte del Mineduc. El presente programa constituye una propuesta para aquellos establecimientos que no cuentan con programas propios (p. 7).
Language Ideology	<ul style="list-style-type: none"> - En consecuencia, las habilidades para comunicarse en este idioma facilitan la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar los desafíos que trae consigo, y beneficiarse y explotar las oportunidades que abre (p. 25). - Idealmente, la clase entera debe ser en inglés (p. 28). - La interacción constante a través de este idioma ayuda a que los alumnos se acostumbren a los sonidos nuevos desde el inicio (p. 28). - Es importante conocer especialmente las redes sociales en internet y el vocabulario y tipo de lenguaje que se usa en ellas (p. 72).
Role of the Teacher	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje (p. 13). - Al momento de recurrir a la lectura, la escritura y la comunicación oral, los docentes deben procurar: <ul style="list-style-type: none"> Lectura › la lectura de distintos tipos de textos relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos) (p. 13). - En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento (p. 15). - Esa diversidad conlleva desafíos que los profesores tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar: <ul style="list-style-type: none"> › promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación › procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes › intentar que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos (p. 15). - En atención a lo anterior, es conveniente que, al momento de diseñar el trabajo en una unidad, el docente considere que precisarán más tiempo o métodos diferentes para que algunos estudiantes logren estos aprendizajes (p. 15). - Los docentes pueden complementar los programas con los Mapas de Progreso, que entregan elementos útiles para reconocer el tipo de desempeño asociado a los aprendizajes (p. 17). - La planificación anual. En este proceso, el docente debe distribuir los Aprendizajes Esperados a lo largo del año escolar, considerando su organización por unidades; estimar el tiempo que se requerirá para cada unidad y priorizar las acciones que conducirán a logros académicos significativos (p. 17). - Planificación Anual: Para esto, el docente tiene que: <ul style="list-style-type: none"> › alcanzar una visión sintética del conjunto de aprendizajes a lograr durante el año, dimensionando el tipo de cambio que se debe observar en los estudiantes. Esto debe desarrollarse a partir de los Aprendizajes Esperados especificados en los programas. Los Mapas de Progreso pueden resultar un apoyo importante › identificar, en términos generales, el tipo de evaluación que se requerirá para verificar el logro de los aprendizajes. Esto permitirá desarrollar una idea de las demandas y los requerimientos a considerar para cada unidad › sobre la base de esta visión, asignar los tiempos a destinar a cada unidad. Para que esta distribución

	<p>resulte lo más realista posible, se recomienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - listar días del año y horas de clase por semana para estimar el tiempo disponible - elaborar una calendarización tentativa de los Aprendizajes Esperados para el año completo, considerando los feriados, los días de prueba y de repaso, y la realización de evaluaciones formativas y retroalimentación - hacer una planificación gruesa de las actividades a partir de la calendarización - ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas (p. 17). <p>- La planificación de la clase: Adicionalmente, se recomienda que cada clase sea diseñada distinguiendo su inicio, desarrollo y cierre y especificando claramente qué elementos se considerarán en cada una de estas partes. Se requiere considerar aspectos como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › inicio: en esta fase, se debe procurar que los estudiantes conozcan el propósito de la clase; es decir, qué se espera que aprendan. A la vez, se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben y con las clases anteriores › desarrollo: en esta etapa, el docente lleva a cabo la actividad contemplada para la clase › cierre: este momento puede ser breve (5 a 10 minutos), pero es central. En él se debe procurar que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje (p. 18). <p>- Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua. Los docentes deben enseñar esos aspectos y, al aprenderlos, los alumnos tienen que comprender y producir textos orales y escritos en inglés (p. 25).</p> <p>- Aunque estas habilidades distinguen ámbitos de aprendizaje, no deben desarrollarse de manera separada. Su progresión tiende a ir de la mano y se retroalimentan mutuamente. En consecuencia, el trabajo pedagógico tiene que relacionarlas cuando sea pertinente (p. 25).</p> <p>- El docente reforzará continuamente los aprendizajes logrados y promoverá el avance hacia nuevos aprendizajes (p. 28).</p> <p>- También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> › comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia (p. 28). <p>- Expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor (p. 29).</p> <p>- Al evaluar comprensión lectora, se sugiere que el docente adjunte un glosario al texto si cree que contiene un vocabulario clave para comprender el mensaje, que los alumnos desconozcan. Si el profesor lo estima necesario, pueden usar el diccionario para comprender el texto (p. 29).</p> <p>- Al evaluar la expresión oral, el profesor no debe corregir la pronunciación del estudiante hasta que termine la presentación o el diálogo, ya que esto lo distrae del objetivo de comunicar un mensaje (p. 29).</p> <p>- Al evaluar una expresión oral con material de apoyo como power point o afiches, es importante que el docente explique que se trata de materiales de apoyo y que en ningún caso se usen exclusivamente para leer (p. 29).</p> <p>v Es importante para esta unidad que el docente conozca o esté informado acerca de nuevos deportes o actividades que son populares entre los estudiantes, para poder tener temas en común (p. 42).</p> <p>- El docente puede exponer tarjetas de palabras en un diario mural en la sala con el vocabulario de la unidad, conectores, adjetivos y expresiones de frecuencia y tiempo, para que los estudiantes recuerden usarlos en las actividades orales y en los textos escritos; esto permitirá que sus trabajos sean de mejor calidad (p. 42).</p>
--	--

- Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Asimismo se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 42).
- Ejemplo de Actividades: El docente presenta distintas palabras asociadas a un deporte en tarjetas que va leyendo y pegando frente a la clase; por ejemplo: racket, court, net, ball, hit, tournament, serve (...). El docente escribe la información en una tabla en el pizarrón y los estudiantes pueden contribuir con más ideas (Educación Física). (p. 43).
- Los estudiantes escuchan una parte de un mensaje oral acerca de un tenista famoso (Fernando González, Serena Williams). El docente pregunta acerca de lo que acaban de oír. Los alumnos responden oralmente. Luego pregunta qué creen que ocurrirá o qué tipo de información creen que escucharán acerca del deportista. Ejemplo: What do you think will happen next? He will tell that he lost the match. What tournament is he/she going to talk about? Which places do you think he/she will name? Los estudiantes responden en forma oral (p. 43).
- Observaciones al docente: El sitio www.esl-lab.com/nightlife/nightliferd1.htm contiene textos orales graduados (principiantes, intermedios y avanzados). con sus respectivas actividades y de acuerdo a temas (p. 44).
- Frente a distintas imágenes relacionadas con un texto escrito (acerca de un pasatiempo, por ejemplo). y presentadas frente a la clase, los estudiantes predicen el desarrollo del mensaje escrito. Luego leen el título del artículo y, de acuerdo con él, dicen más ideas acerca del posible desarrollo del mensaje. El docente anota las ideas en el pizarrón en la medida en que los estudiantes las dicen (p. 45).
- El docente lee un texto relacionado con la unidad, modelando especialmente la pronunciación en los sonidos similares a lid, lead; it, eat; sin, seen. Luego los estudiantes leen en voz alta, poniendo atención a los sonidos para corregir pronunciación (p. 45).
- Observaciones al docente: El sitio web www.eslflow.com/readinglessonplans.html contiene numerosas conexiones a páginas de lecturas con sus correspondientes hojas de actividades (p. 45).
- Observaciones al docente: En el sitio web www.famouspeoplelessons.com/ es posible encontrar biografías de distintos personajes con sus correspondientes hojas de trabajo (p. 46).
- Los estudiantes responden preguntas de información que les hace el docente sobre sus actividades de tiempo libre. Ponen especial énfasis en la pronunciación de los sonidos de la unidad. Por ejemplo: What do you like doing in your free time? I like... Do you like reading? Yes, I love reading science fiction books (p. 47).
- El docente debe entregar la rúbrica a cada estudiante con la retroalimentación de su trabajo. Además, tiene que comentar a los estudiantes sobre sus errores o fortalezas en el espacio dedicado a las observaciones (p. 51).
- Orientaciones didácticas para la unidad: Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcasts. También se recomienda usar canciones y diálogos simples de películas. Se sugiere comenzar las clases, asociando los temas a avances tecnológicos conocidos por los estudiantes para que se interesen en los temas a tratar. Es importante para esta unidad estar actualizado en tecnologías y/o elementos que usan y manejan los alumnos con respecto a computación. El docente puede exponer tarjetas con palabras del léxico de esta unidad en un diario mural en la sala de clases, pues, aunque quizás algunos alumnos reconozcan su versión oral, se deben familiarizar con su forma escrita. El profesor también puede hacer competencias de deletreo con estas tarjetas (p. 57).
- Reciben una ficha con partes de canciones. Cada extracto tiene espacios en blanco que deben llenar al escuchar la canción. El docente les advierte que los espacios en blanco corresponden a frases en presente perfecto o a expresiones de tiempo. Luego de escuchar dos veces si es necesario y haber completado la ficha, corrigen sus respuestas y las leen. Después pueden elegir una de las canciones y reemplazar las

	<p>frases que rellenaron por otras de su elección, usando la misma estructura gramatical. Algunas canciones sugeridas son We are the champions de Queen; Lady in red de Chris de Burgh; I still haven't found what I'm looking for de U2 (p. 58).</p> <p>- Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Cada uno recibe una tarjeta con seis palabras relacionadas con los sonidos de la unidad. El docente irá nombrando palabras con esos sonidos y el estudiante marcará las que estén en su tarjeta. El primer estudiante cuyas palabras hayan sido nombradas en su totalidad, gana. Para revisar su tarjeta, deberá leerla en voz alta y pronunciar los sonidos adecuadamente (p. 59).</p> <p>- El docente preguntará a algunos lo que aprendieron de su compañero y lo contarán a la clase (p. 61).</p> <p>- Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcadsts. También se recomienda usar canciones y diálogos simples de películas (p. 72).</p> <p>- El docente puede exponer tarjetas de palabras con vocabulario de la unidad y expresiones para manifestar opinión, en un diario mural en la sala de clases, para que los estudiantes las usen en actividades orales y textos escritos y así mejore su calidad (p. 72).</p> <p>- El docente puede decir la oración They always beat us at tennis para el número 1. El estudiante deberá encerrar la palabra bajo el sonido /i:/ (p. 74).</p> <p>- Los estudiantes escriben un texto descriptivo de cien palabras en el que describen a su mejor amigo. El docente les entrega los aspectos de lo que deben incluir, como nombre de la persona, edad, actividad, gustos, deberes, necesidades, y las estructuras que deben usar (he likes..., he wants..., he has to..., he needs to...), y les explica que tienen que contar por qué los consideran sus amigos. Luego de que el docente lo revisa y los alumnos lo corrigen, memorizan su texto y lo presentan frente a la clase. Pueden llevar imágenes o fotografías para apoyarse (p. 77).</p> <p>- Criterios de evaluación: Es importante no evaluar los errores de ortografía; sin embargo, el docente debe indicarlos y el estudiante debe corregirlos posteriormente. Cada respuesta correcta deberá ser calificada con 1 punto (p. 79).</p> <p>- Se recomienda usar organizadores gráficos y tablas para ayudar en la comprensión lectora y auditiva (p. 86).</p> <p>- El docente puede efectuar actividades para practicar la ortografía de palabras difíciles para los estudiantes (newspaper, audience, weather, broadcasting, comercial), como el dictado de frases. Esto debiera hacerse como una actividad semanal breve (p. 86).</p> <p>- Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Se pueden obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcadsts. También se recomienda usar canciones y diálogos simples de películas (p. 86).</p> <p>- Se sugiere comenzar las clases asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los estudiantes (p. 86).</p> <p>- Es importante para esta unidad que el docente conozca o esté informado acerca de nuevas formas de comunicarse que son populares entre los estudiantes, para tener temas en común (p. 86).</p> <p>- Antes de explicar la estructura gramatical de la unidad, el docente pide a los estudiantes que lean un texto e identifiquen oraciones en que el narrador esté manifestando deseos o anhelos. Les indica que subrayen la oración y que, a partir de lo que han leído, deduzcan cómo se debe expresar un anhelo o deseo (p. 88).</p> <p>- Criterios de evaluación: Cada respuesta puede ser calificada con 2 puntos, de acuerdo a lo completo de la respuesta entregada. Los errores gramaticales en las respuestas no se deben considerar en la calificación, en la medida en que no interfieran con la comunicación del mensaje en la respuesta. Sin embargo, el docente debe indicarlos al alumno para que los corrija posteriormente (p. 91).</p>
--	--

<p>Role of the Student</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades comunicativas de este sector de aprendizaje suponen que los estudiantes dominen progresivamente el vocabulario en el idioma inglés y que conozcan y manejen las estructuras gramaticales básicas de esta lengua (p. 25). - Esto [el aprendizaje de vocabulario y gramática] implica que los docentes deben evitar enseñar la gramática y el vocabulario de una manera escindida de la función de comunicación a la cual están asociados (p. 25). - Así, el énfasis estará en que los alumnos obtengan las destrezas necesarias para que confíen cada vez más en su capacidad para comunicarse en esta lengua, en cada una de las etapas de aprendizaje (p. 25). - Expresión escrita (writing): se refiere al uso de la escritura en inglés en situaciones comunicativas. Se aspira a que los estudiantes usen esta capacidad en circunstancias comunicativas simples, personalmente relevantes y con propósitos definidos (p. 25). - Al igual que las habilidades anteriormente presentadas, la expresión oral y la escrita progresan en función de dos dimensiones. En este caso, se trata del manejo del lenguaje que logran los estudiantes y del tipo de texto (en el caso de la expresión escrita). y de interacción (en el caso de la expresión oral). (p. 27). - La interacción constante a través de este idioma ayuda a que los alumnos se acostumbren a los sonidos nuevos desde el inicio. Se debe exponer sistemáticamente a los estudiantes a textos escritos en inglés, es una condición para que puedan leer y escribir en ese idioma (p. 28). - Se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y también de paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro. Si provocan el interés de los alumnos, será más fácil que desarrollen las habilidades comunicativas en inglés (p. 28). - Es fundamental estimular la comunicación entre los alumnos para asegurar instancias reales en que usen el lenguaje y trasladen expresiones a su propia realidad o entorno (p. 28). - Habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora). Para desarrollar estas habilidades, se sugiere planificar siempre las clases y considerar tres tipos de actividades: > actividades de relectura/audición: se anticipa el texto a base de imágenes y vocabulario relevante y los alumnos hacen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema. Por una parte, esto pretende despertar la motivación por leer o escuchar los textos que deberán trabajar. Por otra, permite contextualizar los textos a escuchar y leer; así, los estudiantes podrán obtener los conocimientos necesarios para construir significado a partir de ellos (p. 28). - También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora: > comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia (p. 28). - Comprensión lectora: es importante que los alumnos lean en voz alta, para que se acostumbren a reconocer sus dificultades y percibir su progreso a medida que van adquiriendo mayor fluidez. El próximo paso es la lectura silenciosa, sobre todo para que concentren su atención en la comprensión general y específica del texto; esto se controlará por medio de diversas estrategias (p. 28). - Expresión oral: está ligada al adiestramiento auditivo para que la reacción natural de los alumnos sea repetir y, gradualmente, emitir y comprender el significado de vocabulario sin necesidad de traducirlo. Es un proceso imprescindible; apunta a que los alumnos perciban primero el lenguaje y luego lo usen con naturalidad; así adquirirán confianza al emplear el idioma extranjero (p. 29). - Expresión escrita: inicialmente, se recomienda que los estudiantes escriban de acuerdo a los modelos presentados por el profesor. Una vez adquieran confianza en este proceso, podrán crear sus propias oraciones con variedad de vocabulario, considerando las formalidades necesarias según a quién está destinado y cuál sea el propósito del mensaje. Solo después de lograr esta habilidad, podrán crear trozos propios, usarán conectores, mantendrán la estructura adecuada y corregirán sus errores (p. 29).
----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - En la comprensión lectora, se debe leer textos narrativos y aprovecharlos para motivar a los estudiantes a usar el idioma escrito de una forma más creativa y para que se atrevan a incorporar vocabulario y estructuras de manera novedosa (p. 29). - En los niveles iniciales, es aconsejable que: › al evaluar comprensión auditiva, los estudiantes puedan escuchar el texto tres veces si es necesario (p. 29). - En todos los niveles se recomienda: › antes de hacer una evaluación auditiva, los estudiantes deben tener todos sus materiales y estar en absoluto silencio hasta el final de la evaluación, para no distraer a sus compañeros con interrupciones innecesarias mientras escuchan la exposición oral, el diálogo, el disco u otros (p. 29). - Comprensión auditiva: El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos simples relacionados con deportes y pasatiempos, identificando en ellos expresiones acerca de preferencias y experiencias personales, vocabulario temático y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión. Se pretende, además, que los estudiantes discriminen sonidos del nivel (p. 37). - Comprensión lectora: Esta unidad tiene como fin que los estudiantes lean comprensivamente ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples de variada extensión (adaptados y/o auténticos). relacionados con el tema de la unidad (p. 37). - Asimismo, se pretende que los estudiantes reconozcan el vocabulario temático, expresiones referidas a experiencias personales, intereses y preferencias, y relaciones entre ideas. También se pretende que integren la expresión oral o escrita para comunicar sus ideas acerca de lo leído (p. 37). - Expresión escrita: El propósito de la unidad es que los estudiantes se comuniquen en forma escrita a través de oraciones y textos breves y simples, informativos y descriptivos, relacionados con deportes y pasatiempos, en los que apliquen las estructuras de la unidad y el vocabulario temático y se refieran a experiencias personales, conectando ideas en forma coherente y corrigiendo elementos de ortografía (p. 37). - Aprendizajes esperados: Se espera que los estudiantes sean capaces de: Comprensión auditiva Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con deportes y pasatiempos que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a experiencias personales y expresión de preferencias: <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones referidas a gustos e intereses › reconociendo expresiones referidas a la frecuencia de acciones y actividades › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ ship; feet/fit (p. 38). - Indicadores de evaluación sugeridos <p>Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Reconocen temas de los textos orales con ayuda del vocabulario temático e información clave. › Identifican y nombran palabras relacionadas con deporte y pasatiempos, como painting, singing, dancing, jogging, travelling, going to the cinema, playing football, chatting to friends, swimming... › Identifican ideas principales en diálogos y monólogos asociándolas a expresiones de gustos e intereses y referencia a secuencia de acciones. Por ejemplo: She loves running. She runs 3 km twice a week and eats vegetables very often. › Resuelven preguntas de información simple con palabras de pregunta como Where? When? Who? con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: When is the next football match? Who are playing? › Discriminan información relevante y accesorio, anotando la información en organizadores gráficos y oraciones o textos. › Comentan el texto oralmente, respondiendo preguntas o haciendo comentarios acerca de él. › Reconocen relaciones entre ideas por medio de conectores como although y besides en oraciones como
--	--

	<p>Besides football, he also likes playing tennis.</p> <p>› Discriminan sonidos del inglés que interfieren con la comprensión, como /i:/ /I/ en palabras como sheep, ship, feet, fit (p. 38).</p> <p>- Aprendizajes esperados. Se espera que los estudiantes sean capaces de: Comprensión lectora: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con deportes y pasatiempos:</p> <p>› reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave</p> <p>› identificando expresiones referidas a experiencias personales</p> <p>› identificando referencias a intereses y preferencias</p> <p>› reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores como although y besides y marcadores de tiempo y frecuencia</p> <p>› leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 39).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:</p> <p>› Expresan en sus palabras el tema del texto.</p> <p>› Resumen el texto escrito, seleccionando ideas principales asociadas a expresiones de experiencias personales, intereses y preferencias. Por ejemplo: I always go cycling. I love doing exercise but I don't like running.</p> <p>› Asocian términos de vocabulario relacionado con deportes y pasatiempos (como football, volleyball, jogging, swimming, trekking, doing puzzles, reading books, collecting keyrings...). a su representación gráfica.</p> <p>› Destacan información explícita del texto referida a nombres de deportes, actividades, nombres de personas, lugares y fechas asociadas a los marcadores de tiempo y frecuencia. Por ejemplo: Pedro is a very good athlete. He trains everyday at the stadium.</p> <p>› Expresan en forma oral su comprensión del texto en oraciones, respuestas a preguntas de información o parafraseando ideas.</p> <p>› Identifican información relacionada con la idea principal introducida por los conectores although y besides. Por ejemplo: Training everyday is very important for an athlete. Besides, he has to eat a balanced diet.</p> <p>› Leen en voz alta con adecuada pronunciación y fluidez (p. 39).</p> <p>- Aprendizajes esperados Se espera que los estudiantes sean capaces de: Expresión oral: Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, que incorporan las funciones comunicativas para referirse a experiencias personales y expresión de preferencias:</p> <p>› utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí</p> <p>› aplicando el vocabulario temático de la unidad</p> <p>› utilizando expresiones referidas a gustos e intereses mediante la estructura I like... ing; I love... ing</p> <p>› mostrando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores como besides y either... or y marcadores de tiempo y frecuencia</p> <p>› pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma, que interfieren con la comunicación en palabras como eat/it; lead/lid (p. 40).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: Expresan gustos y preferencias en oraciones simples, usando frases hechas y estructuras (como I don't like playing volleyball, I prefer playing football, but I don't mind basketball). y el vocabulario temático.</p> <p>› Presentan monólogos en los que hacen referencia a experiencias personales, gustos e intereses, usando las estructuras I like... ing y marcadores de tiempo y frecuencia en oraciones como I'm going to talk about a sport I like that is called karate. I love doing karate and I train everyday</p> <p>› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y vocabulario de la unidad. Por ejemplo: Good morning, today we are going to interview a very famous artist, Mr... Please, tell us, what do you do in your spare time? Do you do it alone or with your family and friends? Why do you like...? Have you ever...? When did you...? Would you like to...? Well, thank you very much for answering our questions.</p> <p>› Formulan y responden preguntas simples relacionadas con preferencias, gustos e intereses en diálogos; por ejemplo: Do you like playing...?, What do you do in your spare time ?, What do you do in</p>
--	--

	<p>your free time ?, Do you prefer to... or...? When do you usually...? How often do you...?</p> <p>› Expresan sus ideas en forma coherente, con el apoyo de conectores como besides, either... or, although, which, that, who.</p> <p>› Reproducen y pronuncian en forma inteligible sonidos propios del idioma que interfieren con la comunicación, como /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lid/lead. aprendizajes esperados (p. 40).</p> <p>- Aprendizajes esperados Se espera que los estudiantes sean capaces de: Expresión escrita: Escribir textos informativos y descriptivos breves y simples relacionados con deportes y pasatiempos: › aplicando el vocabulario temático de la unidad › refiriéndose a experiencias personales y preferencias mediante estructuras I like... ing; I love... ing › expresando la frecuencia de sus actividades a través de marcadores de tiempo y frecuencia › dando coherencia a sus ideas a través de conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 41).</p> <p>- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje: › Escriben oraciones simples, usando el vocabulario de la unidad, como I do aerobics three times a week. › Escriben oraciones y/o párrafos de hasta cien palabras para expresar sus gustos e intereses, como I like swimming; I enjoy going to parties; I love doing yoga. › Escriben oraciones, usando adverbios temporales o de frecuencia para expresar la frecuencia de una actividad, como I play volleyball at the weekend; I love doing sports everyday. › Usan conectores although y besides para relacionar ideas en oraciones, por ejemplo: Although I like dancing, I never have time to do it; Besides football, I also like playing basketball. › Usan marcadores de secuencia para dar orden a sus ideas en oraciones. Por ejemplo: I enjoy cooking in my spare time. First, I find a good recipe, then I collect the ingredients and after that I start cooking. › Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula, en los textos y oraciones.</p> <p>- El nivel que la mayoría de los estudiantes debiera alcanzar en cada una de las habilidades corresponde al Nivel 5 en los Mapas de Progreso respectivos. Sin embargo, también se debe considerar que los más aventajados puedan alcanzar el Nivel 6 (p. 42).</p> <p>- Se recomienda comenzar las clases, asociando los temas a personajes, lugares o situaciones conocidas por los estudiantes (p. 42).</p> <p>- Ejemplo de Actividades: Los estudiantes nombran el deporte (tennis). y dicen nombres, lugares y verbos que podrían escuchar en el mensaje oral (p. 43).</p> <p>- Los estudiantes escuchan una parte de un mensaje oral acerca de un tenista famoso (Fernando González, Serena Williams). El docente pregunta acerca de lo que acaban de oír. Los alumnos responden oralmente. Luego pregunta qué creen que ocurrirá o qué tipo de información creen que escucharán acerca del deportista. Ejemplo: What do you think will happen next? He will tell that he lost the match. What tournament is he/she going to talk about? Which places do you think he/she will name? Los estudiantes responden en forma oral (p. 43).</p> <p>- Los estudiantes escuchan un texto oral sobre un tenista famoso. En la medida que van escuchando, completan una ficha acerca del personaje. Deben registrar palabras clave relacionadas con el tenis y con aspectos del deporte en general (p. 43).</p> <p>- [Los estudiantes] Escuchan un texto acerca de la frecuencia con que distintas personas practican deportes. Luego marcan una tabla de acuerdo a la información escuchada (p. 44).</p> <p>- [Los estudiantes] Oyen un texto oral acerca de las preferencias de distintas personas con respecto a los deportes o actividades recreativas. Podrán escuchar oraciones como Peter likes playing tennis at the weekend, Emma prefers doing yoga twice a week, Harry loves playing football. He plays it once a week.</p>
--	--

	<p>En la medida en que escuchan, irán completando una tabla y tomando nota de las actividades que cada uno practica (p. 44).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Reciben tarjetas diferentes con palabras que contienen los sonidos /i:/ /I/ (puede haber tres o cuatro tipos de tarjetas diferentes). En la medida que escuchan las palabras, las marcan en su tarjeta. El primer estudiante en marcar toda su tarjeta gana el bingo y finalmente deberá leer las palabras de su tarjeta en voz alta (p. 44). - Frente a distintas imágenes relacionadas con un texto escrito (acerca de un pasatiempo, por ejemplo) y presentadas frente a la clase, los estudiantes predicen el desarrollo del mensaje escrito. Luego leen el título del artículo y, de acuerdo con él, dicen más ideas acerca del posible desarrollo del mensaje. El docente anota las ideas en el pizarrón en la medida en que los estudiantes las dicen (p. 45). - Los alumnos leen un texto acerca de un pasatiempo, que está dividido en partes de acuerdo a sus párrafos. Luego deben crear un título para cada párrafo que sea representativo de lo que expone (p. 45). - Los estudiantes revisan un artículo en el que varias personas expresan sus gustos y preferencias acerca del deporte o pasatiempos. Luego completan una tabla acerca de los intereses y gustos de las personas (p. 45). - Los alumnos responden preguntas simples acerca de información explícita en un texto sobre un pasatiempo (por ejemplo: coleccionar algo, pintar, tocar guitarra). Responden preguntas como what does she/he collect?, how long has she/he been playing the piano?, where did she/he learn how to make...? (p. 45). - El docente lee un texto relacionado con la unidad, modelando especialmente la pronunciación en los sonidos similares a lid, lead; it, eat; sin, seen. Luego los estudiantes leen en voz alta, poniendo atención a los sonidos para corregir pronunciación (p. 45). - Los estudiantes trabajan en parejas. Cada uno imagina que es un deportista destacado. Luego elaboran 5 preguntas para entrevistar a su pareja, imaginando que se las hacen al deportista destacado. Las interrogantes deben ser con la estructura verbo + forma infinitiva/gerundio. Se contestan las preguntas elaboradas mutuamente. Estas pueden ser: Why do you like playing...? I like playing... because... What do you like doing in your spare time? I like reading in my spare time (p. 46). - Cada alumno debe hacer un reporte oral en el que personifique a un deportista famoso (si no tienen acceso a alguna información, la pueden inventar). El estudiante hablará acerca de la vida del deportista, incluyéndolo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> > nombre del deportista y deporte que practica > tiempo que lo ha practicado > qué necesita para hacerlo > dónde lo practica > por qué le gusta el deporte > beneficios de practicarle > qué actividades realiza en su tiempo libre y por qué (p. 46). - En parejas, los estudiantes crean y preparan un diálogo de 12 intercambios que deberán presentar frente a la clase. Deben representar una entrevista a un personaje famoso, en la cual un estudiante será el entrevistador y el otro, el personaje. Tienen que elaborar preguntas de información, referirse a su actividad y sus gustos, dar razones acerca de sus preferencias y usar estructuras, expresiones y vocabulario de la unidad (p. 46). - Los estudiantes responden preguntas de información que les hace el docente sobre sus actividades de tiempo libre. Ponen especial énfasis en la pronunciación de los sonidos de la unidad. Por ejemplo: What do you like doing in your free time? I like... Do you like reading? Yes, I love reading science fiction books (p. 47). - Los estudiantes deben escribir la biografía de un personaje famoso con información que ellos inventarán, usando las estructuras He/she likes/loves/doesn't like/enjoy... He/she used to be... Antes de escribir, tienen que completar una ficha sobre el personaje en la que escribirán toda su información básica
--	--

	<p>(nombre, edad, profesión, estudios). Luego la usarán para redactar un texto informativo biográfico de cien palabras, usando expresiones de gustos y preferencias (He/she likes... ing), conectores (although, besides), elementos de ortografía y vocabulario relacionado con deportes o pasatiempos (p. 47).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes completan un texto acerca de deportes y pasatiempos con vocabulario de la unidad (p. 47). - [Los estudiantes] Escriben un párrafo acerca de lo que les gusta hacer en su tiempo libre. Deben nombrar, al menos, cuatro actividades, indicar con qué grado les gusta y describir con qué frecuencia lo practican. Además, tiene que usar conectores. - Los estudiantes redactan un correo electrónico a un amigo, contándole acerca de un nuevo pasatiempo. Deben describir el pasatiempo, las razones de su elección y la frecuencia con que lo practican. Pueden invitar a su amigo a practicarlo también (p. 48). - Indicadores de Evaluación sugeridos <ul style="list-style-type: none"> › [Los estudiantes] Escriben oraciones y/o párrafos de hasta cien palabras para expresar sus gustos e intereses, como I like swimming, I enjoy going to parties, I love doing yoga › [Los estudiantes] Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula en los textos y oraciones › [Los estudiantes] Escriben oraciones, usando adverbios temporales o de frecuencia para expresar la periodicidad de una actividad, como I play volleyball at the weekend; I love doing sports everyday › [Los estudiantes] Usan conectores although y besides para relacionar ideas en oraciones, por ejemplo: Although I like dancing, I never have time to do it; Besides football, I also like playing basketball (p. 49). - Los estudiantes escriben un texto sobre algún deporte de su elección. Primero deben organizar sus ideas en un diagrama para incluir detalles. Luego redactan el texto de cien palabras sobre algún deporte que les guste y la frecuencia con que lo practican, usando conectores para relacionar las ideas en forma lógica (p. 49). - El estudiante presenta la información en una secuencia lógica. Algunos errores gramaticales pueden afectar la organización (p. 50). - Contenido: <ol style="list-style-type: none"> (1). El estudiante no incorpora la información pedida. No responde la pregunta. (2). El estudiante incorpora conceptos básicos y la información es pobre. (3). El estudiante incorpora la mayor parte de la información requerida, faltan algunos detalles. (4). El estudiante incorpora toda la información requerida y agrega algunos puntos extra de interés (p. 50). - El docente debe entregar la rúbrica a cada estudiante con la retroalimentación de su trabajo. Además, tiene que comentar a los estudiantes sobre sus errores o fortalezas en el espacio dedicado a las observaciones (p. 51). - Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los estudiantes comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos relacionados con la tecnología y las innovaciones tecnológicas, y que identifiquen en ellos información referida al pasado reciente. Asimismo, se espera que apoyen su comprensión de los textos orales mediante el reconocimiento del vocabulario temático, palabras de uso frecuente, referencias al pasado reciente y conexiones entre ideas. Se espera, además, que discriminen sonidos del nivel (p. 53). - Comprensión lectora. Se pretende que los estudiantes lean comprensivamente textos informativos y descriptivos simples (adaptados y/o auténticos), relacionados con el tema de la unidad e identifiquen en ellos ideas principales e información explícita. Asimismo, se espera que apoyen su comprensión del texto mediante el reconocimiento del vocabulario temático de la unidad, palabras clave, referencias al pasado y relaciones entre ideas, integrando la expresión escrita u oral para expresar sus ideas (p. 53). - Expresión oral. Otro propósito es que los estudiantes se expresen oralmente en situaciones comunicativas (como diálogos o monólogos), relacionadas con tecnologías e innovaciones tecnológicas,
--	---

para relatar experiencias del pasado reciente, que usen el vocabulario temático, frases hechas y oraciones conectadas entre sí, y que logren una pronunciación inteligible de los sonidos del idioma (p. 53).

58. Expresión escrita. Se busca que los estudiantes desarrollen la expresión escrita de textos informativos y descriptivos breves y simples, relacionados con las tecnologías e innovaciones tecnológicas, en los que se refieran a eventos en el pasado reciente y apliquen el vocabulario temático, marcadores temporales, conectores para dar coherencia a sus ideas y elementos ortográficos. (p. 53).

- Aprendizajes esperados. Se espera que los estudiantes sean capaces de:

Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a eventos del pasado reciente y a su duración:

› reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave

› reconociendo referencias a situaciones en el pasado reciente

› identificando expresiones de tiempo

› reconociendo relaciones entre ideas a través de conectores although y besides

› discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ ship; feet/fit

- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

› Identifican y reproducen oralmente palabras de vocabulario temático relacionado con tecnologías e innovaciones tecnológicas. Por ejemplo: internet, world wide web, email, text message.

› Reconocen temas en los textos orales con ayuda de vocabulario temático y palabras clave.

› Identifican ideas principales en los textos orales, asociándolas a vocabulario temático y referencias a situaciones en el pasado reciente y a expresiones de tiempo. Por ejemplo: The world wide web has changed the way we communicate since it was invented.

› Resuelven preguntas de información simples con palabras de pregunta como Where? When? Who?, con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: Who has downloaded information from the net? Where have you found that information? Which sites do you like to visit?

› Reconocen relaciones entre ideas unidas por conectores, como although y besides, en oraciones. Por ejemplo: Although I like taking photographs, I have never used that new digital camera.

› Discriminan sonidos del inglés que interfieren con la comprensión, como /i:/ /I/ en palabras como sheep, ship; feet, fit (p. 54).

- Aprendizajes esperados. Se espera que los estudiantes sean capaces de:

Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas:

› reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave

› reconociendo referencias al pasado reciente y a la duración de los eventos

› reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides

› leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 54).

- Indicadores de evaluación sugeridos. Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

› Expresan en sus palabras el tema del texto leído.

› Identifican las ideas principales asociadas al vocabulario temático y a referencias al pasado reciente. Por ejemplo: Cellphones have invaded our daily lives.

› Parafrasean ideas importantes del texto, usando vocabulario relacionado con la tecnología y los avances tecnológicos, como email, text message, website, download.

› Identifican información explícita del texto referida a fechas, extensiones de tiempo, lugares, eventos, marcadores de tiempo, espacio y secuencia y conectores como which, that, who, although, besides.

› Expresan en forma escrita su comprensión del texto a través de, por ejemplo, elaborar un resumen, agregar un nuevo párrafo al texto o responder preguntas.

› Leen en voz alta con adecuada pronunciación y fluidez reproduciendo la pronunciación escuchada (p. 54).

- Aprendizajes esperados: Expresión oral.

Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples,

	<p>incorporando las funciones comunicativas para referirse a eventos del pasado reciente y a su duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando presente perfecto para referirse a eventos del pasado reciente › usando marcadores temporales for y since › expresando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores besides, either... or › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 55). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Formulan y responden preguntas acerca de la tecnología y los avances tecnológicos, usando el vocabulario de la unidad. › Expresan ideas y comentarios acerca de avances tecnológicos, usando vocabulario de la unidad y el presente perfecto; por ejemplo: They have created a new car that can fly. Scientists have tested it and it works very well. › Presentan monólogos en los que describen experiencias personales, usando oraciones referidas al pasado reciente y marcadores de tiempo como I have never played computer games but I have played console games. I have played them since I was 5 years old › Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y vocabulario de la unidad; por ejemplo: Today I am going to interview a famous scientist and inventor. Tell me, what have you invented? I have created a...; Have you worked a lot? Yes, I have...; How much money have you spent? I have spent... › Dan coherencia a sus ideas con la ayuda de conectores como besides, although. › Pronuncian en forma inteligible sonidos como /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lead/lid (p. 55). <p>- Aprendizajes esperados: Expresión escrita Escribir textos informativos y descriptivos breves y simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando ideas referidas al pasado reciente o indefinido, usando presente perfecto › haciendo referencia a la duración de los eventos descritos con los marcadores temporales for y since › dando coherencia a sus ideas con conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 56). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Escriben oraciones simples usando el vocabulario de la unidad; por ejemplo: I downloaded some information from the net. They have just bought a new digital camera. › Formulan preguntas acerca de experiencias personales, usando la estructura Have you ever...? Por ejemplo: Have you ever played a virtual reality game? Yes, I have / No, I haven't. › Escriben párrafos descriptivos y/o informativos de hasta cien palabras, usando presente perfecto. Por ejemplo: Scientists have discovered a new star. They have said it is the biggest they have seen since 1995. They have named it... › Escriben oraciones, usando conectores although y besides y marcadores de secuencia para relacionar ideas lógicamente. Por ejemplo: I have never played console games. Besides, I prefer computer games. I play them after doing my homework. › Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula, en los textos y oraciones (p. 56). <p>- El nivel que la mayoría de los estudiantes tiene que alcanzar en cada una de las habilidades corresponde al Nivel 5 en los Mapas de Progreso respectivos. Sin embargo, también se debe considerar que los más aventajados puedan alcanzar el Nivel 6 (p. 57).</p> <p>- Ejemplos de actividades: Demostrar que entiende ideas principales e información explícita en textos simples, relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas, que contemplan las funciones comunicativas de hacer referencia a eventos del pasado reciente y a su duración:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › reconociendo referencias a situaciones en el pasado reciente › identificando expresiones de tiempo
--	---

	<p>› reconociendo relaciones entre ideas a través de conectores although y besides</p> <p>› discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ship; feet/fit (p. 58).</p> <p>- Los estudiantes reciben una hoja con imágenes o dibujos de distintos avances tecnológicos (mp3, LCD TV, DVD player, laptop computer). Escuchan una descripción de cada producto e identifican el producto, escribiendo un número a su lado para indicar la respuesta (p. 58).</p> <p>- Oyen el texto anterior por segunda vez. Mientras escuchan, deberán completar una ficha con apuntes de las principales características de cada uno (p. 58).</p> <p>- Escuchan un texto relacionado con el uso de las tecnologías y luego responderán preguntas de información referidas al texto. Por ejemplo: When was it invented? Who invented it? How does it work? What do we use it for? (p. 58).</p> <p>- Oyen varios textos que describen distintos inventos y losorean con títulos que correspondan al nombre de cada invento (p. 58).</p> <p>- Reciben una ficha con partes de canciones. Cada extracto tiene espacios en blanco que deben llenar al escuchar la canción. El docente les advierte que los espacios en blanco corresponden a frases en presente perfecto o a expresiones de tiempo. Luego de escuchar dos veces si es necesario y haber completado la ficha, corrigen sus respuestas y las leen. Después pueden elegir una de las canciones y reemplazar las frases que rellenaron por otras de su elección, usando la misma estructura gramatical. Algunas canciones sugeridas son We are the champions de Queen; Lady in red de Chris de Burgh; I still haven't found what I'm looking for de U2 (p. 58).</p> <p>- Los estudiantes juegan Sounds Bingo. Cada uno recibe una tarjeta con seis palabras relacionadas con los sonidos de la unidad. El docente irá nombrando palabras con esos sonidos y el estudiante marcará las que estén en su tarjeta. El primer estudiante cuyas palabras hayan sido nombradas en su totalidad, gana. Para revisar su tarjeta, deberá leerla en voz alta y pronunciar los sonidos adecuadamente (p. 59).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos informativos y descriptivos simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas:</p> <p>› reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave</p> <p>› reconociendo referencias al pasado reciente y a la duración de los eventos</p> <p>› reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides</p> <p>› leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 59).</p> <p>- Los estudiantes nombran, en una lluvia de ideas, todos los inventos y avances tecnológicos que conocen. Luego leen un texto acerca de progresos tecnológicos y subrayan las palabras que se repiten. Encierran las nuevas palabras que identificaron, descubren su significado oralmente en clases, con apoyo del docente, y dan ideas de su posible definición (p. 59).</p> <p>- Luego de leer un texto sobre avances tecnológicos, completan un organizador gráfico con seis ideas principales que representen lo que leyeron. Tras escribirlas, comparan sus ideas con las de otro compañero para ver si coinciden. Entre los dos deciden las que más representan al texto y las comparten con el resto de la clase, leyéndolas en voz alta (p. 59).</p> <p>- Leen una biografía de un personaje famoso que se refiere claramente a las actividades que ha realizado o no, expresadas en presente perfecto. Luego de leer, clasifican la información y escriben las actividades en una tabla (p. 60).</p> <p>- Repasan un texto que describe dos avances tecnológicos similares; por ejemplo, dos tipos de tableta digital o de teléfono celular. Luego registran en un diagrama las características de cada uno y seleccionan las que tienen en común. Finalmente comentan en forma oral cuál prefieren y dan las razones de su elección, usando conectores para expresar sus ideas. Se recomienda usar el diagrama de Venn como esquema (p. 60).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas para referirse a eventos del pasado reciente y a su duración:</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando presente perfecto para referirse a eventos del pasado reciente › usando marcadores temporales for y since › expresando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores besides, either... or › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 61). <p>Trabajan en parejas y cada uno recibe seis tarjetas con distintos nombres de inventos. Un estudiante menciona uno y su compañero comenta acerca de él, usando presente perfecto y marcadores de tiempo como for y since (p. 61).</p> <ul style="list-style-type: none"> - En parejas, cada alumno elabora cinco preguntas referidas a hacer cosas novedosas o poco comunes, para saber sobre su compañero. Por ejemplo: Have you ever seen a ghost? Have you ever eaten an insect? Se preguntan uno al otro oralmente (p. 61). - Los estudiantes preparan un reporte oral en parejas. Deberán inventar un nuevo aparato tecnológico, describirlo y fabricarlo para presentarlo al curso. Tendrán que aplicar presente simple, vocabulario temático, conectores para unir ideas y hablar con una correcta pronunciación (p. 61). - Escribir textos informativos y descriptivos breves y simples relacionados con tecnologías e innovaciones tecnológicas: <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando ideas referidas al pasado reciente o indefinido, usando presente perfecto › haciendo referencia a la duración de los eventos descritos con los marcadores temporales for y since › dando coherencia a sus ideas con conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 62). - Los estudiantes imaginan que entrevistarán a algún personaje famoso (Steve Jobs, J. K. Rowling). Escriben seis preguntas que les harían, usando presente perfecto. Ejemplo: Have you ever...? How long have you lived here? Se intercambiarán las preguntas para corregir elementos ortográficos como empleo de mayúscula, punto y signos de interrogación y uso correcto del presente perfecto. Luego se agrupan en parejas; un estudiante hará las preguntas y el otro contestará, imaginando que es el personaje. Después cambiarán roles (p. 62). - Redactan un texto breve en el que describen cómo usar algún aparato tecnológico o ejecutar una función relacionada con tecnología. Explicarán los pasos por medio de expresiones de secuencia (p. 62). - Escriben un texto informativo sobre algún hecho noticioso (inventado por ellos). Incluyen, al menos, dos oraciones con pasado simple y dos con presente perfecto. Usan palabras del vocabulario temático de la unidad, marcadores temporales y conectores. Al terminar, lo entregan a su profesor para que lo revise (p. 62). - Ejemplos de evaluación: Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios) breves y simples, incorporando las funciones comunicativas para referirse a eventos del pasado reciente y a su duración: <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando presente perfecto para referirse a eventos del pasado reciente › usando marcadores temporales for y since › expresando coherencia en las ideas expresadas a través de conectores besides, either... or › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 63). - Indicadores de evaluación sugeridos: › Formulan y responden preguntas acerca de la tecnología y los avances tecnológicos, usando el vocabulario de la unidad. › Expresan ideas y comentarios acerca de avances tecnológicos, usando el vocabulario de la unidad y el
--	--

	<p>presente perfecto; por ejemplo: They have created a new car that can also fly. Scientists have tested it and it works very well.</p> <p>› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios, aplicando las estructuras y vocabulario de la unidad; por ejemplo: Today I am going to interview a famous scientist and inventor. Tell me, what have you invented? I have created a...; Have you worked a lot? Yes, I have...; How much money have you spent? I have spent... (p. 63).</p> <p>- Los alumnos participan de un diálogo de 12 intercambios en parejas; uno de ellos interpreta a un personaje destacado en el área de tecnología y el otro es el entrevistador. Hacen preguntas y responden, usando el léxico relacionado con la tecnología y estructuras de la unidad (p. 63).</p> <p>- Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los estudiantes escuchen y entiendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos (que incorporan las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones), acerca de las redes sociales y relaciones personales. Se pretende también que identifiquen el vocabulario temático y formas de expresar necesidades, deseos y obligaciones para apoyar la comprensión de los textos. Además, se aspira a que los estudiantes discriminen los sonidos de la unidad al escucharlos en el texto oral (p. 67).</p> <p>- Comprensión lectora. Se busca que los estudiantes lean comprensivamente textos narrativos y descriptivos y puedan deducir ideas principales no explícitas en el texto, recurriendo a elementos de vocabulario, a expresiones relacionadas con la funciones de la unidad, a relaciones entre ideas y al contexto general para lograrlo. Se pretende también que incorporen la expresión oral y escrita para demostrar que entienden los textos y que identifiquen elementos literarios simples en textos narrativos (p. 67).</p> <p>- Expresión oral. Otro propósito consiste en que los estudiantes se comuniquen en forma oral a través de monólogos y diálogos breves y simples, utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones conectadas entre sí, para expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones. Del mismo modo, se espera que apliquen el vocabulario temático de la unidad, verbos, frases modales y expresiones de gustos en oraciones, usando una pronunciación inteligible (p. 67).</p> <p>- Expresión escrita. Se pretende que los estudiantes comuniquen sus ideas en forma escrita en textos descriptivos y narrativos breves y simples para hablar de sí mismos, de sus gustos, necesidades y obligaciones y para referirse a posibilidades. Se espera que apliquen el vocabulario temático, estructuras de la unidad, conectores y elementos ortográficos para dar coherencia y unidad a sus escritos (p. 67).</p> <p>- Aprendizajes esperados: Comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones referidas a necesidades, deseos y obligaciones › reconociendo expresiones de opiniones › reconociendo relación entre ideas unidas por conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, presentes en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 68). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Seleccionan información explícita del texto, como nombres de personas y lugares, fechas, números, direcciones, y responden preguntas acerca de la información en forma oral y escrita. › Identifican y nombran palabras de vocabulario temático relacionadas con las redes sociales y relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat... y las usan en nuevas oraciones. › Identifican ideas principales en los textos escuchados. › Discriminan expresiones que indican necesidades, obligaciones, deseos y posibilidades, con ayuda del contexto y vocabulario temático, en oraciones como I might go out tomorrow, I'm not sure yet. You mustn't drive without a license. › Identifican y reproducen expresiones de opinión, como In my opinion, social networking sites aren't for small kids. › Discriminan sonidos que interfieren con la comprensión del texto como /i:/ /I/ en palabras como sheep/ship, feet/fit. › Identifican relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides. Por ejemplo: Although she
--	---

	<p>has been there many times, she doesn't remember how to get there (p. 68).</p> <p>- Aprendizajes esperados: Comprensión lectora. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › reconociendo expresiones de deseos, necesidades y opiniones › reconociendo referencias a obligaciones › reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 69). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican vocabulario clave de la unidad relacionado con redes sociales y relaciones interpersonales, como social networking site, chat, browse a site, friend, relationship... › Deducen ideas principales en textos descriptivos, basándose en su conocimiento del tema y del vocabulario temático de la unidad. › Deducen el significado de palabras desconocidas con ayuda del contexto y de su comprensión general del texto. › Identifican referencias a obligaciones, como You must come home before 10:00 o'clock. › Discriminan información referida a expresión de necesidades y deseos, como I have to call her at night, I need to find my Science book to study for the test, I want to have a good mark. › Expresan su opinión acerca del texto en forma oral, usando expresiones y frases hechas. Por ejemplo: I think the author is right. I agree with him because... › Reconocen relaciones entre ideas a través de conectores although y besides. Por ejemplo: These games are a lot of fun besides being educational. › Identifican personajes, trama, ambiente, conflicto y solución en un texto narrativo con ayuda de organizadores gráficos. › Leen en voz alta con adecuada pronunciación y fluidez (p. 69). <p>- Aprendizajes esperados: Expresión oral. Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando el vocabulario temático de la unidad › aplicando verbos y frases modales, como must, might, have to, need to, have got to › usando expresiones de gustos y deseos como like to y want to › expresando coherencia en las ideas usando conectores although y besides › pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 70). <p>- indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresan sus ideas y describen experiencias en oraciones usando estructuras para dar su opinión acerca de los temas de la unidad, como I think that urban tribes are...; In my opinion, teenagers like...; To my mind, social networks are.... › Solicitan aclaración o ayuda para corregir y reformular sus enunciados, usando estructuras como Could you repeat that again, please? How do you say...? Is it correct to say...? › Presentan monólogos en los que: <ul style="list-style-type: none"> - describen experiencias personales relacionadas con redes sociales y relaciones personales, usando el vocabulario temático en oraciones simples - usan los verbos modales must y might para expresar obligaciones y posibilidades. Por ejemplo: I might be there before it rains. You must follow instructions carefully
--	---

	<p>- usan las estructuras I need to, I have to, I want to, I like to, para hablar de necesidades y deseos. Por ejemplo: I have to buy a new CD, this one is broken</p> <ul style="list-style-type: none"> › Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios en los que expresan necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones y usan el vocabulario temático de la unidad. › Reproducen y pronuncian en forma inteligible sonidos propios del idioma que interfieren con la comunicación, como /i:/ /I/, en palabras como eat/it; lead/lid. › Usan conectores como besides, although, para dar coherencia a sus ideas (p. 70). <p>- Aprendizajes esperados: Comprensión escrita.</p> <p>Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando obligaciones y posibilidades, usando los verbos modales must y might › expresando opiniones a través de frases hechas, como In my opinion... › expresando deseos y necesidades, usando las estructuras I need to, I have to, I want to, I like to › dando coherencia a sus ideas a través de conectores although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 71). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Escriben oraciones y/o párrafos usando el vocabulario de la unidad. › Escriben oraciones simples en las que expresan necesidades y deseos (por ejemplo: I have to take a bus to go to my school; I want to meet new friends). y obligaciones y posibilidades (por ejemplo: You must wear a seatbelt when you drive a car. I might finish before noon). › Escriben textos de hasta cien palabras en los que describen gustos, necesidades e intereses propios y/o de otras personas, narran experiencias personales y dan su opinión, usando las estructuras de la unidad asociadas a esas funciones, como I like this school. After school, I want to go to university. I think studying is important. I also have to help in my house everyday. › Usan conectores para relacionar las oraciones lógicamente. Por ejemplo: Although some people don't like them, I think urban tribes are very interesting. › Expresan ideas en forma coherente, usando marcadores de secuencia. Por ejemplo: First, I have to do my homework, then I have to help with the chores. › Corrigen elementos ortográficos en los textos y oraciones, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 71). <p>- Ejemplos de actividades: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones referidas a necesidades, deseos y obligaciones › reconociendo expresiones de opiniones › reconociendo relación entre ideas unidas por conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, presentes en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 73). <p>- Los estudiantes reciben la letra de una canción con algunas partes en blanco. Escuchan la canción y escriben las palabras faltantes a medida que la escuchan (Puede ser la canción Father and son, de Cat Stevens, u otra que se refiera a relaciones personales). Luego de escucharla, revisan sus respuestas. Finalmente, en parejas, inventan una nueva estrofa para la canción y la cantan voluntariamente (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes oyen un texto oral referido a la descripción de los gustos, necesidades y actividades de un personaje conocido. A medida que escuchan, toman nota para completar algunas oraciones (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes oyen un texto en el que se expresan oraciones que representan necesidades, deseos y obligaciones de diferentes hablantes. Luego parean la oración escuchada con el dibujo que representa la situación o al hablante que emite el mensaje (p. 73).</p>
--	--

	<p>- Usando el mismo texto oral anterior, completan una tabla con las necesidades, deseos u obligaciones que expresen los hablantes (p. 73).</p> <p>- Los estudiantes escuchan palabras con los sonidos /i:/ /I/ en oraciones. Al escucharlas, encierran la palabra que corresponda al sonido escuchado (p. 74).</p> <p>- El docente puede decir la oración They always beat us at tennis para el número 1. El estudiante deberá encerrar la palabra bajo el sonido /i:/ (p. 74).</p> <p>- Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> > reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave > reconociendo expresiones de deseos, necesidades y opiniones > reconociendo referencias a obligaciones > reconociendo relaciones entre ideas unidas por conectores although y besides > identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución en un texto narrativo > leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 74). <p>- Los estudiantes escuchan palabras con los sonidos /i:/ /I/ en oraciones. Al escucharlas, encierran la palabra que corresponda al sonido escuchado (p. 74).</p> <p>- Los estudiantes leen un texto muy corto con palabras que no conocen (y que no existen). Luego de leerlo, deberán contestar preguntas sobre el texto, sin saber el significado de las palabras. Finalmente reemplazarán las palabras desconocidas por otras que ya conocen (p. 74).</p> <p>- Los estudiantes revisan sus respuestas oralmente junto al docente. Luego leen en voz alta el texto con las palabras nuevas puestas por ellos (p. 74).</p> <p>- Los alumnos leen textos cortos en los que se expresan necesidades o deseos y cuya idea principal no está explícita. Luego eligen la alternativa correcta sobre la idea principal. Leen nuevos textos en los que deberán deducir cuál es la idea principal y tendrán que elaborarla en una oración (p. 74).</p> <p>- Leen un texto literario corto (puede ser un cuento como The devoted friend de Oscar Wilde). Luego completan una ficha u organizador gráfico con información como nombres de personajes, lugar donde ocurren los hechos, momento o época en que suceden, problema, solución a ese problema, tipo de narrador. Revisan sus respuestas frente a la clase (p. 74).</p> <p>- Leen un texto acerca de las relaciones personales y las costumbres sociales en diferentes países. Luego anotan la información del texto en una tabla y distinguen lo que está o no está permitido hacer (p. 75).</p> <p>- Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples, incorporando las funciones comunicativas de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> > utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí > aplicando el vocabulario temático de la unidad > usando verbos y frases modales, como must, might, have to, need to, have got to > usando expresiones de gustos y deseos como like to y want to > expresando coherencia en las ideas usando conectores although y besides > pronunciando en forma inteligible sonidos /i:/ /I/ propios del idioma que interfieren con la comunicación, presentes en palabras como eat/it; lead/lid (p. 76). <p>- Los estudiantes trabajan en parejas. Reciben tarjetas con situaciones de relaciones entre personas (friend, friendship, boss, colleague). Las leen, conversan acerca de ellas, dan su opinión y dicen si están de acuerdo o no con la situación (p. 76).</p> <p>- El estudiante expresa su opinión frente a esta situación por medio de</p>
--	--

	<p>expresiones como I think..., I believe..., In my opinion..., To my mind... y argumentan su grado de acuerdo o desacuerdo, usando verbos y frases modales como must, need to, have to, entre otros (p. 76).</p> <p>- Los estudiantes trabajan en parejas para hacer un juego de roles. Reciben una tarjeta con una situación vinculada con relaciones personales, situaciones de amistad o familiares, que deberán dramatizar. Luego de prepararlo, lo presentan a sus compañeros (p. 76).</p> <p>- Los estudiantes expresan su opinión sobre las redes sociales en un debate donde un grupo está a favor de una idea y otro grupo está en contra de ella. El docente hace de moderador del debate; por ejemplo, sobre la utilidad de facebook. Los estudiantes deben elaborar sus ideas y exponerlas a la clase, usando pronunciación inteligible y ayudándose con conectores para relacionar ideas (p. 76).</p> <p>- Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con redes sociales y relaciones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › expresando obligaciones y posibilidades, usando los verbos modales must y might › expresando opiniones a través de frases hechas, como In my opinion... › expresando deseos y necesidades, usando las estructuras I need to, I have to, I want to, I like to › dando coherencia a sus ideas a través de conectores although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 77). <p>- Los estudiantes escriben un texto descriptivo de cien palabras en el que describen a su mejor amigo. El docente les entrega los aspectos de lo que deben incluir, como nombre de la persona, edad, actividad, gustos, deberes, necesidades, y las estructuras que deben usar (he likes..., he wants..., he has to..., he needs to...), y les explica que tienen que contar por qué los consideran sus amigos. Luego de que el docente lo revisa y los alumnos lo corrigen, memorizan su texto y lo presentan frente a la clase. Pueden llevar imágenes o fotografías para apoyarse (p. 77).</p> <p>- Cada estudiante recibe una imagen con alguna situación. De acuerdo a ella, deberán escribir ocho oraciones, cuatro con must y cuatro con might (p. 77).</p> <p>- Los estudiantes reciben un grupo de seis palabras de vocabulario de la unidad. Deberán inventar y escribir un texto narrativo breve en el que las incluyan en forma creativa y coherente. Para eso, deben usar conectores como although y besides y marcadores de secuencia, y revisar con ayuda de algún compañero si emplearon los elementos ortográficos correctamente. Cuando el texto esté terminado, el docente lo lee y revisa. Finalmente el alumno lo lee en voz alta al grupo y lo publica en el diario mural de la sala (p. 77).</p> <p>- Ejemplo de evaluación: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con redes sociales y relaciones personales que contemplan las funciones de expresar necesidades, deseos, posibilidades y obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones referidas a necesidades, deseos y obligaciones › reconociendo expresiones de opiniones › reconociendo relación entre ideas unidas por conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ que interfieren con la comprensión del texto, presentes en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 78). <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos</p> <ul style="list-style-type: none"> › Seleccionan información explícita del texto, como nombres de personas y lugares, fechas, números y direcciones, y responden preguntas acerca de la información en forma oral y escrita › Identifican y nombran palabras de vocabulario temático relacionadas con las redes sociales y las relaciones personales, como friend, meet someone, social network, browse a site, chat..., y las usan en nuevas oraciones › Identifican ideas principales en los textos escuchados (p. 78). <p>- Actividad. Los estudiantes escuchan un diálogo entre dos amigos que hablan sobre las redes sociales y el uso de internet. Luego de oírlo por primera vez, deberán elegir la mejor forma de titularlo, de entre tres</p>
--	---

	<p>alternativas. A continuación oirán el texto por segunda vez y completarán una ficha al respecto mientras lo van escuchando. Si es necesario, pueden oírlo por tercera vez. Es importante que lean completamente la evaluación antes de responderla y que apliquen estrategias para pensar en las posibles respuestas (p. 78).</p> <p>- Comprensión auditiva. El propósito de esta unidad es que los estudiantes escuchen y comprendan ideas principales e información explícita en monólogos y diálogos orales relacionados con los medios de comunicación, que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos. Asimismo, se pretende que los estudiantes discriminen sonidos del nivel y reconozcan el vocabulario temático y expresiones idiomáticas vinculadas con las funciones de la unidad y con relaciones entre ideas. También se pretende que puedan demostrar su comprensión mediante el uso del lenguaje oral y escrito (p. 81).</p> <p>- Comprensión lectora. Se espera que los estudiantes lean comprensivamente textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, deduzcan ideas principales y discriminen información explícita. Se pretende, además, que reconozcan vocabulario temático, referencias a deseos y anhelos, expresión de emociones y agradecimientos y relaciones entre ideas para apoyar la comprensión. También se espera que identifiquen elementos literarios en textos narrativos, que los ayuden a comprender mejor los textos (p. 81).</p> <p>- Expresión oral. Se busca que los estudiantes expresen oralmente deseos, emociones y agradecimientos en monólogos y diálogos breves y simples, empleando frases hechas, expresiones idiomáticas relacionadas con las funciones de la unidad, vocabulario temático y oraciones conectadas entre sí. Se aspira también a que pronuncien en forma inteligible los sonidos de la unidad al expresar sus ideas (p. 81).</p> <p>- Expresión escrita. Otro propósito de la unidad es que los estudiantes desarrollen la expresión escrita; que redacten oraciones, párrafos breves y textos descriptivos y narrativos cortos y simples, referidos a los medios de comunicación y las formas de comunicarse, usando el vocabulario temático y las estructuras de la unidad. También se pretende que escriban coherentemente, usando conectores, marcadores de secuencia y elementos ortográficos. Asimismo, se espera que escriban textos narrativos en los que incorporen elementos literarios simples (p. 81).</p> <p>- Aprendizajes esperados: comprensión auditiva. Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones idiomáticas que expresan y responden agradecimientos › identificando expresiones de emoción, como sorpresa, alegría, interés › reconociendo expresiones de anhelos y deseos › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ propios del inglés que interfieren con la comprensión del texto, en palabras como sheep/ship, feet/fit (p. 82). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Identifican y reproducen oralmente palabras de vocabulario temático relacionadas con los medios de comunicación y las formas de comunicarse, como TV program, news broadcast, newspaper, magazine, mass media, internet... › Reconocen temas en los textos orales con ayuda de vocabulario temático e información clave. › Toman nota de información específica, como nombres de personas y lugares, fechas, números y direcciones y usan la información para elaborar respuestas a preguntas acerca del texto. › Reproducen expresiones de agradecimiento, sorpresa, alegría y preocupación, como Thanks a lot! What a wonderful surprise! I feel so happy! That's very interesting... luego de escucharlas. › Identifican ideas principales en los textos orales, asociándolas a vocabulario temático y expresiones de deseos como I wish I could play
--	--

	<p>the guitar, I wish I had a cellphone, I wish he would reply to my e-mails.</p> <ul style="list-style-type: none"> › Resuelven preguntas simples de información, con palabras de pregunta como Where? When? Who?..., con información explícita del texto acerca de personajes, lugares, fechas o hechos. Por ejemplo: What was the name of the TV program? When was it broadcasted? Where did the story happen? › Reconocen relaciones entre ideas unidas en oraciones por conectores, como although y besides. Por ejemplo: Although there are many ways of communicating nowadays, people don't have real communication. › Discriminan sonidos que interfieren con la comprensión del texto, como /i:/ /I/, en palabras como sheep/ship; feet/fit (p. 82). <p>- Aprendizajes esperados: Comprensión lectora. Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones de deseos y anhelos › identificando información complementaria a la idea principal en que se expresen emociones y agradecimientos › reconociendo expresiones para reportar información › reconociendo relación entre ideas, a través de conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 83). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresan en sus palabras el tema del texto leído. › Identifican vocabulario temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse como cellphone, the internet, newspapers, magazines, e-mails, y los usan en nuevas oraciones. › Identifican información explícita del texto referida a nombres, actividades, lugares, fechas. › Deducen ideas principales de los textos leídos, identificando el vocabulario temático de la unidad e información complementaria, como expresiones de deseos y anhelos, emociones y agradecimientos. › Identifican elementos del lenguaje indirecto que comunican lo que otros han afirmado; por ejemplo: She told me that she liked the program. › Reconocen relación entre ideas mediante conectores although y besides. › Leen e identifican personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo para apoyar la comprensión. › Leen en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 83). <p>- Aprendizajes esperados: Expresión oral. Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios). breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y de dar y responder agradecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí › aplicando vocabulario temático de la unidad › expresando deseos y anhelos a través de la estructura I wish... › usando expresiones para agradecer y expresar emociones como sorpresa, interés y alegría › expresando coherencia en las ideas a través de conectores besides, either... or › usando una pronunciación inteligible de sonidos /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lead/lid (p. 84). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresan deseos y emociones en oraciones conectadas entre sí, usando frases hechas, expresiones idiomáticas y vocabulario temático de la unidad. Por ejemplo: I wish I had that book. I think it's very interesting. › Presentan monólogos en los que expresan ideas acerca del tema de la unidad, incorporando el vocabulario temático. Por ejemplo: I think the mass media helps us to be in contact with the world. In my opinion, graffitis are a way of expressing your ideas
--	--

	<p>› Crean y dramatizan diálogos de hasta 12 intercambios en los que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - expresan deseos y anhelos para situaciones presentes y futuras usando I wish I... Por ejemplo: I wish I could help you with your homework, but I can't; I wish she would be my friend - usan expresiones de agradecimiento, sorpresa, alegría e interés <p>› Expresan sus ideas en forma coherente a través de conectores besides, either... or.</p> <p>› Pronuncian en forma inteligible sonidos como /i:/ /I/ en palabras como eat/it; lead/lid (p. 84).</p> <p>- Aprendizajes esperados: Expresión escrita. Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › describiendo anhelos y deseos mediante la estructura I wish... › usando frases hechas y expresiones idiomáticas para expresar agradecimientos y emociones › incorporando elementos literarios como personajes, ambiente, trama, conflicto y narrador al escribir textos narrativos › dando coherencia a sus ideas a través de conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 85). <p>- Indicadores de evaluación sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Escriben párrafos breves, incorporando vocabulario relacionado con los medios de comunicación y formas de comunicarse. Por ejemplo: I always send text messages to my friends because it is easier and faster. › Escriben oraciones en las que usan frases hechas y expresiones idiomáticas para referirse a emociones y agradecimientos. Por ejemplo: Thank you for your birthday present. I'm so glad you came to my party. › Escriben textos descriptivos de hasta cien palabras en los que: <ul style="list-style-type: none"> - usan la estructura I wish para expresar deseos y anhelos, por ejemplo: I wish I would see him tomorrow; I wish I could go out tonight, but I have to study - utilizan conectores como although, besides y marcadores de secuencia para unir ideas lógicamente › Escriben textos narrativos de hasta cien palabras, incorporando elementos como personajes, lugar y tiempo, trama, conflicto y narrador (primera o tercera persona). › Corrigen elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula, en los textos y oraciones (p. 85). <p>- El nivel que la mayoría de los estudiantes debiera alcanzar en cada una de las habilidades corresponde al Nivel 5 en los Mapas de Progreso respectivos. Sin embargo, también se debe considerar que aquellos alumnos más aventajados puedan alcanzar el Nivel 6 (p. 86). Se sugiere que los estudiantes repitan las palabras del léxico de la unidad después del docente y en voz alta, ya que algunas les pueden resultar difíciles de leer. Esto también debiera hacerse semanalmente (p. 86).</p> <p>- Ejemplos de actividades: Demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos simples relacionados con los medios de comunicación y las formas de comunicarse que contemplan las funciones de expresar deseos y emociones y dar y responder agradecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones idiomáticas que expresan y responden agradecimientos › identificando expresiones de emoción, como sorpresa, alegría, interés › reconociendo expresiones de anhelos y deseos › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › discriminando sonidos /i:/ /I/ propios del inglés que interfieren con la comprensión del texto en palabras como sheep/ship; feet/fit (p. 87). <p>- Los estudiantes reciben una ficha con una lista de palabras relacionadas con los medios de comunicación. Luego escuchan un texto oral expositivo y, mientras lo hacen, van marcando las palabras o frases de la lista que son mencionadas (p. 87).</p> <p>- Escuchan varios textos cortos. Después de oír cada uno, completan el organizador gráfico con la idea principal de cada texto y registran dos detalles. Luego comparten sus respuestas con el resto de la clase</p>
--	--

	<p>(p. 87).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oyen un texto dos veces. Luego reciben una hoja de trabajo, donde tienen que completar los espacios en blanco con el vocabulario temático de la unidad y expresiones de agradecimiento. Al terminar, escuchan por tercera vez el texto y comprueban sus respuestas (p. 87). - Los estudiantes oyen un texto en que los hablantes expresan diversas emociones. Al escuchar, deberán parear el número del texto oral con la emoción correspondiente (p. 87). - El docente da una lista de palabras que contienen los sonidos del nivel. Los estudiantes deben inventar un chant o un rap, incorporando las palabras. Luego lo expondrán a la clase, poniendo especial atención a la pronunciación (p. 87). - Ejemplos de actividades: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse: <ul style="list-style-type: none"> > reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave > identificando expresiones de deseos y anhelos > identificando información complementaria a la idea principal en que se expresen emociones y agradecimientos > reconociendo expresiones para reportar información > reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides > identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo > leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 88). - Los estudiantes leen textos breves que describen o se refieren a distintos medios de comunicación actuales, sin nombrarlos. Luego deben escribir el nombre del medio de comunicación al cual se hace referencia en cada texto (p. 88). - Los estudiantes leen un texto narrativo breve. Luego redactan un párrafo en el que describen un final alternativo para el cuento. Finalmente lo leen al resto de la clase en forma voluntaria, con fluidez y pronunciación adecuada (p. 88). - Repasan textos breves en los que se manifiestan emociones, agradecimientos o deseos. Luego de leerlos, escriben frente a cada texto si se refiere a emociones, agradecimientos o deseos. Argumentan sus elecciones en forma oral (p. 88). - Los estudiantes leen textos y seleccionan, de entre varias alternativas, los títulos correspondientes para cada uno de acuerdo al contenido. Luego comparten sus respuestas con el resto de la clase y argumentan sus elecciones con información de los textos (p. 88). - Ejemplos de actividades: Expresarse oralmente a través de monólogos y diálogos (de 12 intercambios) breves y simples que incorporan las funciones comunicativas de expresar deseos y emociones y de dar y responder agradecimientos: <ul style="list-style-type: none"> > utilizando frases hechas, expresiones idiomáticas y oraciones breves y simples conectadas entre sí > aplicando vocabulario temático de la unidad > expresando deseos y anhelos a través de la estructura I wish... > usando expresiones para agradecer y expresar emociones como sorpresa, interés y alegría > expresando coherencia en las ideas a través de conectores besides, either... or > usando una pronunciación inteligible de sonidos /i:/ /I/ en palabras como it/eat; lid/lead (p. 89). - Los estudiantes sacan de una caja una tarjeta al azar. En ellas están escritas situaciones de la vida que pueden generar sorpresa, interés o alegría, como I won one million pesos; She had a big party last night; He had an accident last year, he couldn't walk but now he is walking again! Trabajan en parejas: cada integrante lee al otro sus situaciones, a lo que su compañero debe reaccionar con algún comentario. Por ejemplo: I won a million pesos... What a wonderful surprise!! (p. 89). - Trabajan en parejas. Cada estudiante recibe cinco tarjetas con preguntas sobre los medios de comunicación y formas de comunicarse. Se hacen las preguntas mutuamente y responden de acuerdo a
--	--

	<p>sus opiniones. El docente camina por la clase, monitoreando las conversaciones y ayudándolos a detectar sus errores para que los corrijan. Ejemplos de preguntas: Do you have a cellphone? How often do you use it? (p. 89).</p> <p>- Trabajan en parejas. Cada uno recibe imágenes o dibujos con distintas situaciones. De acuerdo a ellas, formulan deseos o anhelos con la estructura I wish y se los expresan a su compañero. Por ejemplo, para una imagen de un barco, el estudiante puede comentar: I wish I could travel to the Caribbean by ship (p. 89).</p> <p>- En parejas, los alumnos crean y presentan un diálogo de acuerdo a una situación dada por el docente. Deben incluir manifestación de anhelos o deseos y frases o expresiones relacionadas con las funciones de la unidad (manifestar agradecimiento, sorpresa, interés). Un ejemplo de esta situación puede ser: A friend of yours lent you his bike, now you have to tell him that someone stole it and that you will give it back to him (p. 89).</p> <p>- Ejemplos de actividades: Escribir textos descriptivos y narrativos breves y simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> › aplicando el vocabulario temático de la unidad › describiendo anhelos y deseos mediante la estructura I wish... › usando frases hechas y expresiones idiomáticas para manifestar agradecimientos y emociones › incorporando elementos literarios como personajes, ambiente, trama, conflicto y narrador al escribir textos narrativos › dando coherencia a sus ideas a través de conectores como although y besides y marcadores de secuencia como first, then, after that, finally › usando elementos ortográficos, como signos de interrogación y exclamación, punto y mayúscula (p. 90). <p>- Los estudiantes escriben deseos y anhelos mediante la estructura I wish, de acuerdo a distintas situaciones y eventos. Ejemplo: Emma's friends are going skating this afternoon, but she doesn't have skates and she doesn't know how to skate. She says... I wish I had skates to go with my friends; I wish I knew how to skate; I wish I could borrow skates from someone (p. 90).</p> <p>- Los estudiantes redactan oraciones con su opinión acerca de diversas formas de comunicarse. Por ejemplo: Twitter: I think twitter is an excellent site to know people's opinions about important facts (p. 90).</p> <p>- Los estudiantes escriben un cuento relacionado con los medios de comunicación que incluya los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y solución. Para organizar sus ideas, pueden usar previamente el organizador gráfico Story Map. Deben usar vocabulario de la unidad, conectores y marcadores de secuencia (p. 90).</p> <p>- Redactan un texto acerca de algún medio de comunicación con el título The means of communication I can't live without. Deben organizar sus ideas mediante una tabla. Luego escriben un texto de cien palabras, usando la tabla con información como apoyo (p. 90).</p> <p>- Ejemplo de evaluación: Leer y demostrar comprensión de ideas principales e información explícita en textos descriptivos y narrativos simples relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> › reconociendo vocabulario temático de la unidad y palabras clave › identificando expresiones de deseos y anhelos › identificando información complementaria a la idea principal en que se expresen emociones y agradecimientos › reconociendo expresiones para reportar información › reconociendo relación entre ideas a través de conectores although y besides › identificando los elementos literarios: personajes, trama, ambiente, conflicto y tipo de narrador en un texto narrativo › leyendo en voz alta con fluidez y pronunciación adecuada (p. 91). <p>- Indicadores de Evaluación sugeridos:</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> › Expresan en sus palabras el tema del texto leído › Identifican vocabulario temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse (como cellphone, the internet, newspapers, magazines, emails). y los usan en nuevas oraciones › Identifican información explícita del texto referida a nombres, actividades, lugares, fechas › Deducen ideas principales de los textos leídos e identifican el vocabulario temático de la unidad e información complementaria, como expresiones de deseos y anhelos, emociones y agradecimientos › Identifican elementos del lenguaje indirecto que comunican lo que otros han afirmado. Por ejemplo: She told me that she liked the program › Reconocen relación entre ideas mediante conectores although y besides (p. 91). <p>Actividad: Los estudiantes leen una entrevista a una persona experta en tecnologías de la comunicación, quien comenta sobre los cambios en los medios de comunicación y cómo han afectado nuestras costumbres. Responden preguntas de información en forma completa (p. 91).</p>
<p>Information and Communication Technologies (ICTs).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer. Por otra parte, la continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que permitan, entre otros aspectos, usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles y adquirir y generar nuevos conocimientos (p. 8). - El desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). está contemplado de manera explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular. Esto demanda que el dominio y uso de estas tecnologías se promueva de manera integrada al trabajo que se realiza al interior de los sectores de aprendizaje (p. 14). - Buscar, acceder y recolectar información en páginas web u otras fuentes, y seleccionar esta información, examinando críticamente su relevancia y calidad (p. 14). - Procesar y organizar datos, utilizando plantillas de cálculo, y manipular la información sistematizada en ellas para identificar tendencias, regularidades y patrones relativos a los fenómenos estudiados en el sector (p. 14). - Desarrollar y presentar información a través del uso de procesadores de texto, plantillas de presentación (power point). y herramientas y aplicaciones de imagen, audio y video (p. 14). <p>6. Intercambiar información a través de las herramientas que ofrece internet, como correo electrónico, chat, espacios interactivos en sitios web o comunidades virtuales (p. 14).</p> <p>7. Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TICs, como el cuidado personal y el respeto por el otro, señalar las fuentes de donde se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad de los espacios virtuales (p. 14).</p> <p>8. Por ejemplo, se puede copiar diálogos modelo en el pizarrón para que los estudiantes los empleen oralmente o por escrito (p. 28).</p> <p>9. Se debe procurar que los textos escritos y orales con los que trabajen los estudiantes sean de diverso tipo. Deben comprender y producir (creando o reproduciendo, según corresponda). textos narrativos o poemas breves, noticias, textos publicitarios, cartas o correos electrónicos y relatos de experiencias, entre otros (p. 28).</p> <p>10. También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión auditiva y para la comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> › comprensión auditiva: es imprescindible exponer a los alumnos al idioma oral, en especial por parte del profesor; este usará el inglés en forma oral, apoyado por comunicación gestual y lúdica, y grabaciones de distinta procedencia. Se aconseja recurrir a diálogos, poemas y canciones; primero los escucharán y luego los imitarán y repetirán (p. 28). - En la comprensión auditiva se puede emplear más material auténtico (como noticias, programas y documentales). que permita que los estudiantes se familiaricen con la fluidez natural del idioma (p. 29).

	<ul style="list-style-type: none"> - Al evaluar una expresión oral con material de apoyo como power point o afiches, es importante que el docente explique que se trata de materiales de apoyo y que en ningún caso se usen exclusivamente para leer (p. 29). - Se recomienda usar organizadores gráficos y tablas que pueden ayudar en la comprensión lectora y auditiva (p. 42). - Los textos orales para la comprensión auditiva pueden ser creados y leídos por los docentes. Asimismo se puede obtener textos orales auténticos graduados (principiantes, intermedios y avanzados). en sitios de podcasts. También se recomienda utilizar canciones y diálogos simples de películas (p. 42). - Observaciones al docente: El sitio www.esl-lab.com/nightlife/nightliferd1.htm contiene textos orales graduados (principiantes, intermedios y avanzados). con sus respectivas actividades y de acuerdo a temas (p. 44). - Observaciones al docente: El sitio web www.eslflow.com/readinglessonplans.html contiene numerosas conexiones a páginas de lecturas con sus correspondientes hojas de actividades (p. 45). - Observaciones al docente: En el sitio web www.famouspeoplelessons.com/ es posible encontrar biografías de distintos personajes con sus correspondientes hojas de trabajo (p. 46). - Vocabulario: > palabras relacionadas con tecnología: internet, world wide web, e-mail, text message, cyberspace, website, browser, mailing list, computer age, information technology, social networking website, surf the net, send an email, chat on the net, play console games, download information, burn a CD, texting (p. 53). - palabras relacionadas con inventos e innovaciones tecnológicas: cellphone, scanner, compact disc, DVD player, CD player, MP3 player, digital camera, desktop, game console, LCD television... (p. 53). - Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada <ul style="list-style-type: none"> > Explica con ejemplos cómo la tecnología puede ayudar a personas con algún impedimento > Señala aspectos de la vida que han cambiado en los últimos 50 años con el uso de algunas tecnologías (p. 57). - Vocabulario relacionado con redes sociales: social networking site, social network, interact, chat, blog, write posts, share, communicate, browse a site, comment on, share information, identity, tolerance, respect, urban tribe... (p. 67). - Aprendizajes Esperados en relación con los OFT Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada <ul style="list-style-type: none"> > Da ejemplos de aparatos tecnológicos que usa frecuentemente y explica como estos le son útiles en su vida diaria > Señala aspectos positivos de las redes sociales > Elabora descripciones de algunas redes sociales (p. 72). - Muestra confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida <ul style="list-style-type: none"> > Explica, con ejemplos, los peligros de hacer amistades a través de internet > Señala los riesgos asociados a usar información personal en las redes sociales > Participa activamente en debates sobre el bullying a través de las redes sociales (p. 72). - Efectuar debates sobre el tema de las redes sociales y el uso de internet es una buena oportunidad para advertir a los estudiantes sobre los riesgos de no usarlas en forma responsable (p. 72). - Es importante conocer especialmente las redes sociales en internet y el vocabulario y tipo de lenguaje que se usa en ellas (p. 72). - Observaciones al docente: En el sitio web www.isabelperez.com/songs/father.htm se encuentra la
--	--

	<p>canción de la actividad N°1 con una ficha de trabajo (p. 73).</p> <p>- Observaciones al docente: En el sitio web www.online-literature.com/wilde/176/ se encuentra el cuento corto <i>The devoted friend</i>, de Oscar Wilde (p. 74).</p> <p>- Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> › palabras relacionadas con medios de comunicación: media, mass media, television, program, soap opera, sitcom, series, movie, broadcasting, news broadcast, music program, sports program, weather forecast, reality show, commercial, cable TV, magazine, newspaper, comic, news, audience... › palabras relacionadas con formas de comunicarse: books, graffitis, letter, postcard, card, e-mail, song, sign, the internet, cell phone, text messages, conversation, interview, debate, speech, lecture, to shout, to talk, to whisper, to murmur, to speak... (p. 81). <p>- Identifican vocabulario temático y palabras clave de la unidad relacionados con los medios de comunicación y formas de comunicarse como cellphone, the internet, newspapers, magazines, e-mails, y los usan en nuevas oraciones (p. 83).</p> <p>- Aprendizajes Esperados en relación con los OFT:</p> <p>Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada</p> <ul style="list-style-type: none"> › Expresa argumentos a favor y en contra de la globalización › Explica cómo el inglés le puede ser útil para obtener información de los medios de comunicación › Señala diferencias entre medios de comunicación que usa (p. 86). <p>- Observaciones al docente: El sitio web www.simpleenglishnews.com ofrece artículos de lectura adecuada al nivel. En www.englishforeveryone.org/Topics/Reading%20Comprehension.htm hay lecturas graduadas (principiantes, intermedios y avanzados). de distintos temas (p. 88).</p> <p>- Los estudiantes redactan oraciones con su opinión acerca de diversas formas de comunicarse. Por ejemplo: Twitter: I think twitter is an excellent site to know people's opinions about important facts (p. 90).</p> <p>- Redactan un texto acerca de algún medio de comunicación con el título <i>The means of communication I can't live without</i>. Deben organizar sus ideas mediante una tabla. Luego escriben un texto de cien palabras, usando la tabla con información como apoyo (p. 90).</p> <p>- Observaciones al docente: La página web www.teach-nology.com/worksheets/language_arts/capital/ ofrece ejercicios para trabajar ortografía. El sitio www.teach-nology.com/ tiene también variado material para apoyar a los docentes en sus clases (p. 90).</p> <p>- Actividad: Los estudiantes leen una entrevista a una persona experta en tecnologías de la comunicación, quien comenta sobre los cambios en los medios de comunicación y cómo han afectado nuestras costumbres. Responden preguntas de información en forma completa (p. 91).</p>
Sociocultural Context	<p>- En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento (p. 15).</p> <p>- Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elabora descripción de pasatiempos de su entorno › Da ejemplos de pasatiempos de su entorno › Establece relaciones entre la práctica de algún deporte o el tener un pasatiempo y la salud de las personas (p. 42). <p>- Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elabora descripción de pasatiempos de otros momentos de la historia de su país › Señala las ventajas de realizar eventos deportivos internacionales en su país

	<ul style="list-style-type: none"> › Da ejemplo de deportistas de su país que se han destacado en la historia del deporte olímpico (p. 42). - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente). › Muestra interés por aprender sobre la historia de algunos medios de comunicación de su país › Expresa argumentos a favor y en contra de algunos medios de comunicación › Explica cómo los medios de comunicación han ayudado en momentos difíciles de la historia de su país (p. 86).
Globalization	<ul style="list-style-type: none"> - Esta situación hace relevante la promoción de diversas habilidades; por ejemplo: comprender textos de distinto tipo en inglés, algunos mensajes emitidos en este idioma en los medios de comunicación, buscar información con algún propósito en particular o comunicarse para intercambiar comunicación básica (p. 8). - Por medio de ellas [habilidades], se busca dotar a los estudiantes de las herramientas que les permitan acceder a información y participar en situaciones comunicativas en esta lengua, tanto a través de conversaciones como de la lectura y la escritura (p. 25). - Estas habilidades adquieren una relevancia creciente, dado que nuestro país está inserto en el proceso de globalización. Dicho proceso supone usar mucho el inglés en diversos ámbitos; entre ellos, el científico, el comercial, el tecnológico y el académico (p. 25). - El aprendizaje en este sector promueve asimismo el desarrollo personal de los alumnos. Las habilidades comunicativas que se busca lograr permiten que los estudiantes crezcan en el campo intelectual, en su formación y en su evolución personal, pues abren la posibilidad de conocer distintos estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar (p. 25). - Vocabulario relacionado con personajes y lugares que marcan tendencia entre los jóvenes, deportes, vida saludable, tradiciones, música, comida, literatura, arte y costumbres en otros países (p. 37). - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente). › Elabora descripción de pasatiempos de otros momentos de la historia de su país › Señala las ventajas de realizar eventos deportivos internacionales en su país › Da ejemplo de deportistas de su país que se han destacado en la historia del deporte olímpico (p. 42). - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos, y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente). › Da ejemplo de innovaciones tecnológicas que se han desarrollado en su país › Explica y da ejemplos de materias primas de su país que se usan para producir aparatos con tecnología › Explica las ventajas que pueden tener algunas innovaciones tecnológicas en lugares alejados de su país (p. 57). - Muestra confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida › Explica, con ejemplos, los peligros de hacer amistades a través de internet › Señala los riesgos asociados a usar información personal en las redes sociales › Participa activamente en debates sobre el bullying a través de las redes sociales (p. 72). - Efectuar debates sobre el tema de las redes sociales y el uso de internet es una buena oportunidad para advertir a los estudiantes sobre los riesgos de no usarlas en forma responsable (p. 72). - Aprendizajes Esperados en relación con los OFT: Usa las habilidades comunicativas para exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada › Expresa argumentos a favor y en contra de la globalización › Explica cómo el inglés le puede ser útil para obtener información de los medios de comunicación › Señala diferencias entre medios de comunicación que usa (p. 86). - Conoce y valora la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación (en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente).

	<ul style="list-style-type: none">› Muestra interés por aprender sobre la historia de algunos medios de comunicación de su país› Expresa argumentos a favor y en contra de algunos medios de comunicación› Explica cómo los medios de comunicación han ayudado en momentos difíciles de la historia de su país (p. 86).
--	---

11.9. Thematic Index 1st Year

THEMATIC INDEX

TOPICS

Teens' interests and favorite activities	10
Typical attitudes	16
Technological devices	32
Teenage inventions	38
Accidental inventions	45
TV programs	56
Fantasy literature	64
A book review	70
Bullying	82
Teenage problems	88

LANGUAGE

The Present Progressive for future plans	12
Connectors and, but, or	19
Linking words although, however, while, though	34
Relative clauses with because	41
Words to express quantity	59
The Passive voice	68
May and might to express future probability	84
Giving advice and recommendation (should, 'd better, ought to)	91



11.10. Thematic Index 2nd Year

THEMATIC INDEX

TOPICS

Past and present student life	10
Past and present pastimes	18
Extreme sports	36
Remarkable sportspeople	42
A Chilean remarkable sportsperson	46
TV programs and shows	58
Teens' artistic works	64
Ekphrastic poetry	69
Voluntary organizations	82
Voluntary work	88
Acrostic poetry	92

LANGUAGE

Past habits (<i>used to</i>)	13
The Past Continuous	21
The Present Perfect	39
Expressing desires	44
Connectors <i>besides, though, although</i>	61
Reported speech	67
Expressing obligation and necessity (<i>must, have to, need</i>)	84
<i>May</i> and <i>might</i> to express future possibility	90



11.11. Thematic Index 3rd Year



THEMATIC INDEX

A conversation about free time activities	99	Comparing cultures	18, 23, 32, 45, 71, 97, 110, 129
A conversation about adolescence	141	Completing dialogues	33, 43, 60, 85, 86, 91, 116, 120, 121, 122
Activation of vocabulary	10, 16, 32, 38, 56, 64, 80, 81, 88, 110, 119	Connectors of condition	40
Adverbial phrases	91	Consolidation activities	20, 42, 68, 94, 126
Advertisements for party services	68	Conversations about free time activities	99
A job interview	119, 131	Creating new oral and / or written texts	15, 19, 37, 41, 61, 62, 66, 67, 86, 87, 93, 117, 122, 123
A lecture about what to do before exams	25	Describing pictures	16, 19, 32, 38, 40, 88, 110
A letter about volunteering experiences	130	Discussing and commenting on relevant topics	15, 19, 37, 41, 63, 67, 87, 93, 117, 125
A letter applying for a job	126	Exchanging information	10, 15, 16, 19, 32, 36, 37, 38, 41, 48, 56, 63, 64, 67, 80, 87, 93, 97, 100, 110, 117, 118, 122, 125
A letter giving advice	20	Expressing opinions	10, 15, 16, 19, 37, 41, 56, 63, 64, 67, 87, 88, 110, 117, 125
A magazine article on working with animals	113	Expressing pleasure, sadness, interest	15, 19, 41, 67, 86, 116, 117
An article in the RSPCA website	112	Filling in blanks	17, 20, 36, 41, 66, 69, 92
An e-mail about voluntary work	113	Final reflection	26, 48, 74, 100, 132
An e-mail describing a dog's unusual behaviour	21	Getting into the unit	7, 29, 53, 77, 107
An e-mail giving advice on what job to apply for	69	Getting ready for the unit	8, 30, 54, 78, 108
An encyclopaedia entry about the water cycle	42	<i>Had better</i> and <i>should</i> to indicate recommendations	66
An extract from a diary	82, 95, 152	Job offer radio announcements	65
A newspaper article	46	Just for fun	22, 44, 70, 96, 128
An infomercial on water treatment	39	Labelling a diagram	42
An Internet article about clay artisans	72	Linking words	13
An Internet article about friends	139	Modal verbs <i>should</i> / <i>might</i> / <i>ought to</i> to express recommendations and suggestions	61
An Internet article about parkour	149	Prepositional phrases	84
An Internet article about summer break activities	98	Sample Curriculum Vitae Template	59
An Internet article about a voluntary organisation	143	Self-evaluation	27, 49, 75, 101, 133
An Internet article offering summer jobs	146	Synthesis test Units 1 & 2	50
An interview with a DJ	147	Synthesis test Units 1 to 4	102
An interview with a volunteer	144	Synthesis test Units 1 to 5	134
An interview with a volunteer with the Samaritans	154	Teenagers' letters	11, 24
Answers.	155	Test your knowledge Unit 1	24
A phone-in radio programme	150	Test your knowledge Unit 2	46
A phone job application	73	Test your knowledge Unit 3	72
A poem	83	Test your knowledge Unit 4	98
A school newspaper interview	34	Test your knowledge Unit 5	130
Asking and answering questions	15, 19, 20, 21, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 56, 63, 64, 67, 69, 71, 80, 84, 87, 88, 93, 110, 114, 117, 118, 121, 122, 123, 125, 126	The First Conditional	18, 33
Asking for / giving advice / recommendations	14, 15, 20, 36, 37, 60, 61, 66, 67, 68, 69	Thematic index	170
A radio quiz	47	The Present Perfect Continuous	115
A television programme about embarrassing experiences	17	The Present Perfect Continuous with <i>for</i> and <i>since</i>	121
A television quiz show on volcanoes	89	Tips to prepare a CV	58
A tour itinerary	82	To activate previous knowledge	32, 110
Bibliography	138	To apply a language point	13, 85, 115, 121
Chilean connection	23, 45, 71, 97, 129		
Classifying elements	8, 10, 65, 79, 94, 97, 111		

To apply some punctuation rules	87
To classify specific information	89, 111
To compare English and Spanish sounds	64
To connect content and previous knowledge	32, 38, 56, 64, 80, 88
To connect pictures and topic	56, 118
To connect topic and personal experiences.	10, 16, 36, 110, 118
To connect topic, general knowledge, and personal opinions	56
To consolidate a language point	13, 18, 33, 36, 40, 61, 66, 85, 91, 116
To consolidate vocabulary	36, 40, 60, 69, 85, 92, 116
To create and role play a job interview	65
To describe pictures in detail (sharing ideas and knowledge)	41
To develop study skills valuing theoretical background	89, 93
To discriminate between correct and incorrect information	17, 32, 39, 65, 90, 114, 119
To discuss job requirements and personal characteristics	122
To discuss topic and express value judgements	110
To distinguish and classify explicit and implicit information	33
To evaluate learning	14, 19, 36, 41, 61, 67, 86, 92, 116, 122
To express opinions (using clear arguments)	118
To find and correct incorrect information	12
To find and match specific information, identifying correct patterns	57, 120
To find meaning of key words	16, 32, 80
To find specific expressions	120
To find specific information	12, 17, 39, 57, 84, 90, 114, 119
To find supporting information	57
To find synonyms	114
To generalise from provided visual information	120
To give an oral presentation making use of a computer application	123
To identify and apply a typeface: <i>italics</i>	117
To identify and apply rules for the use of capital letters	15
To identify and apply the use of the coma in conditional sentences	37
To identify and practise English sounds	16, 38, 88, 118
To identify and pronounce key words	64, 119
To identify cognates	10
To identify collocations	85
To identify meaning of key words using knowledge from other areas	38, 88
To identify key words connecting their written and spoken form	38
To identify listening strategies, valuing theoretical knowledge	89
To identify meaning and function of key words	10
To identify communicative purpose	111
To identify sequence	65, 84, 120
To identify speakers (using provided information)	17, 39, 90
To identify text organisation	32
To identify / infer topic (from visuals)	32, 84
To identify the correct sequence of events in order to organise the parts of a text	64
To identify the use of capital letters in proper names	62
To identify types of text (recognising patterns)	80
To imitate a spoken model	14, 18, 33, 41, 60, 66, 86, 92, 116
To infer information (from provided evidence)	81, 84
To infer meaning of words and expressions	111
To infer relationship between content and new information	65
To locate specific information (by comparing and discriminating)	57, 81, 111
To make predictions	10, 16, 38, 57, 64, 81, 89, 110, 119
To match descriptions and visuals	114
To match information	57, 90
To match key words and pictures using knowledge from other areas	88
To match key words and their definitions	110
To match written and spoken language	16, 121
To organise the parts of a text using the correct pattern	14
To practise pronunciation of key words	38, 88
To predict possible content	120
To predict presence of key words in a text	32
To reflect on and discuss the contents of the lesson and relate them to personal experiences, valuing different learning strategies	41
To reflect on the contents of the lesson, relate them to personal experiences	19, 37, 63, 67, 87, 93, 117, 125
To relate and put information into a logical sequence	60
To relate information (and draw conclusions)	32, 57, 121
To relate information in order to synthesise content	10, 111
To relate knowledge and compare different cultures	18
To relate knowledge from different sources in order to match information	12
To relate similar meanings	119
To revise meaning of key expressions	10
To role play a conversation	14, 18, 60, 86, 90, 116, 123
To role play a monologue	18, 41, 66, 92
To role play a television programme	19, 90, 93
To share and synthesise information in order to complete summaries	17
To summarise / synthesise information	40
To transfer information to a graphic organiser	39, 65, 81
To use information to role play a quiz show	90
To validate predictions	17, 32, 39, 57, 65, 81, 89, 111, 119, 120
To write a text acknowledging the subjectivity of its content	15
To write a text applying a provided pattern and making use of a computer application	62
To write a text organising content and format	19, 37, 117
To write a text using provided and own ideas	87
Websites	138
Workbook	139

11.12. Thematic Index 4th Year

Thematic Index

A

Advertising : in schools. p. 58-59 , 60;
Art: artist. p. 35; graffiti. p. 35.

C

Careers: technical. p. 192 - 193; unusual. p. 97; advice. p. 100.
Climate change: environment. p.158 , 161; recycling. p. 163; the weather. p. 160.
Clothes: related vocabulary (trousers, headbands, etc.). p. 11.
Culture: British. p. 14; habits. p. 118 ; opinions. p. 15.

E

Entertainment: books. p. 41; reality shows. p. 51-52.

H

Health: advice. p. 142, 144; lifestyles. p. ; medical terms. p. 144; nutrition. p. 132 – 133; problems. p. 135, 137.
Hobbies: sports. p. 122, 124; webaholism. p. 78; free time. p. 115 – 116.

I

International trade: exportation and importation. p. 155, 157.
Internet: online shopping. p. 81; social networks. p. 42, 71, 74.

M

Music: festival. p. 32; musical genre. p. 31; singer-songwriter. p. 17.

N

Natural resources: Chile. p. 152 - 153; relationship with the economy. p. 151;

S

Science: The mind. p. 138.
Stories: legends. p.18 ; myths. p. 23.

T

Teenagers: relationships. p. 43 , 111, 113; sleeping habits. p. 141; typical problems. p. 43.
Technology: gadgets. p. 75 ; text messages. p. 72-73.
The future: predictions. p. 82.
Travel: vocabulary (passports, check-in, etc.). p. 119; holidays. p. 121.

W

Work: jobs. p. 91, 96, 97; skills. p. 94, 100, 101; personality and work. p. 98.