

La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón *

Language Teaching and the Orwell-Plato Problem

Juan José Arias

Universidad Nacional del Comahue / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” /
ISP “Dr. Joaquín V. González” / ENS en Lenguas Vivas “Sofía B. Spangenberg”

juanjose.arias@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3800-9134

Recibido: 1 de febrero de 2019
Aceptado: 2 de octubre de 2019

RESUMEN

En el siguiente artículo proponemos el abordaje de la enseñanza de lenguas, ya sea como lengua materna o como lengua extranjera, desde una perspectiva artística, regulativa e indagadora, siguiendo el análisis de Bosque (2017). Identificamos lo que denominamos el *Problema de Orwell-Platón* en contextos educativos y explicitamos cómo abordar el pasaje de un modelo educativo conductista a uno generativo y constructivista que fomente la creatividad de los estudiantes. Si bien ha habido un cambio de paradigma en la lingüística (del estructuralismo y el conductismo a la Gramática Generativa), concluimos que esto no se ha visto reflejado en la enseñanza de gramática, en los documentos curriculares oficiales ni en los libros de textos de inglés o español en Argentina. En concreto, ofrecemos un ejemplo de cómo enseñar tiempos verbales desde la triple perspectiva descrita por Bosque (2017) e intentamos demostrar que es posible enseñar gramática en el marco de un abordaje formal a partir del segundo ciclo de la escolarización primaria. Nuestra propuesta se nutre de los aportes de enfoques didácticos para la enseñanza de lenguas, fundamentalmente del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Palabras clave: educación, gramática, lingüística formal, Aprendizaje Basado en Proyectos o Tareas, inglés, español.

ABSTRACT

In the following paper we suggest approaching first and foreign language teaching from an artistic, normative and inquiring perspective, along the lines of Bosque's (2017) analysis. We describe what we define as the Orwell-Plato Problem in educational contexts and we explain how to shift from a behaviorist approach to a generative and constructivist one, one which fosters students' creativity. Even though there has been a paradigm shift in linguistics from structuralism and behaviourism to generativism, we conclude that this has not been reflected either in the teaching of grammar, official curriculum documents or in the textbooks used to teach Spanish or English in Argentina. In particular, we offer an example of how to teach tenses from Bosque's (2017) threefold perspective and we attempt to show that it is possible to approach grammar from a formal standpoint as from primary school. Our proposal draws on contributions from the didactics of language teaching, especially from the Project-Based Learning approach.

Keywords: education, grammar, formal linguistics, Project-Based Learning, English, Spanish.

*Quisiera agradecer a dos evaluadores anónimos, cuyas observaciones y sugerencias enriquecieron las discusiones presentadas en este artículo. Mi reconocimiento también a aquellos docentes que a lo largo de mi formación contribuyeron de alguna u otra manera a *construir y generar* las ideas que aquí planteo. Cualquier error u omisión en el presente trabajo es de mi exclusiva responsabilidad.

1. Introducción

La lingüística de la segunda mitad del siglo XX se vio revolucionada, como es sabido, por los aportes del lingüista americano Noam Chomsky (1957 y trabajos posteriores). Entre sus contribuciones más importantes podemos destacar la concepción del lenguaje como una capacidad interna e innata que todo ser humano posee, a diferencia de paradigmas anteriores como el estructuralismo estadounidense o saussureano donde la lengua se concebía como una institución social, externa al individuo.

Podría afirmarse que los desafíos de la lingüística moderna viran en torno al *Problema de Platón* (Chomsky 1985), el cual se pregunta cómo es posible que un niño, a partir de evidencia positiva y estímulos pobres, desarrolle la capacidad del lenguaje y un poderoso sistema gramatical que le permite, a partir de elementos discretos, generar infinitas estructuras en un período de tiempo relativamente breve y sin instrucción formal. La esencia de dicho problema puede encontrarse, sin embargo, en una publicación de Chomsky anterior (Chomsky 1959), cuya argumentación objeta las explicaciones dadas por el conductismo de Skinner (1957) para la adquisición del lenguaje, aquellas basadas en la memorización, la imitación, la analogía y la repetición de las conductas verbales. De acuerdo con Chomsky, la *creatividad* lingüística, propiedad distintiva del lenguaje, no puede ser explicada únicamente a partir de estos mecanismos, sino que es necesario postular la existencia de una capacidad innata universal.

Creemos que bajo los supuestos del generativismo subyacen ideas relevantes respecto de la educación. En primer lugar, la premisa de que todos los seres humanos poseemos la misma capacidad lingüística para adquirir una lengua particular y desarrollar un sistema de conocimiento gramatical perfecto que nos permite generar y comprender infinitas construcciones. Desde esta perspectiva, todos los hablantes (y, por ende, todos los alumnos) poseen un conocimiento tácito sobre su lengua materna. Si bien las lenguas del mundo superficialmente son muy diferentes, la lingüística chomskiana “ha ido demostrando cómo debajo de esa aparente indomeñable diversidad se esconden los mismos principios básicos, los mismos mecanismos gramaticales, los mismos procesos estructurales, los mismos objetivos comunicativos, expresivos o imperativos” (Moreno Cabrera 2016: 17-8). Objetivamente y en términos estrictamente lingüísticos, es posible postular la igualdad de las lenguas particulares, idea que cobra relevancia en contextos educativos que pregonen la inclusión y persigan el trato igualitario tanto de sus alumnos como de las variedades que estos hablen.

Si partimos de la idea de que los alumnos ya saben hablar su lengua materna una vez insertos en el sistema educativo primario, las clases de lengua ya no deberían aspirar a saldar déficits lingüísticos, sino a explicitar el conocimiento tácito que traen consigo como así también a consolidar aspectos relativos a la actuación y al uso (véase §3). Por otro lado, si el lenguaje es un fenómeno de naturaleza mental, que no puede someterse a la observación directa, su estudio inevitablemente debe realizarse a partir de la observación de datos epifenoménicos, la formulación de hipótesis, la contrastación empírica y la consecuente elaboración de conclusiones. Adoptar los postulados del generativismo en el aula implicaría entonces fomentar el interés de nuestros alumnos por descubrir ese conocimiento a partir del método científico, lo cual indefectiblemente se vincula con un mayor grado de autonomía académica y el desarrollo de su creatividad, en contraposición con el mecanicismo, la repetición acrítica y la memorización de los modelos conductuales educativos.

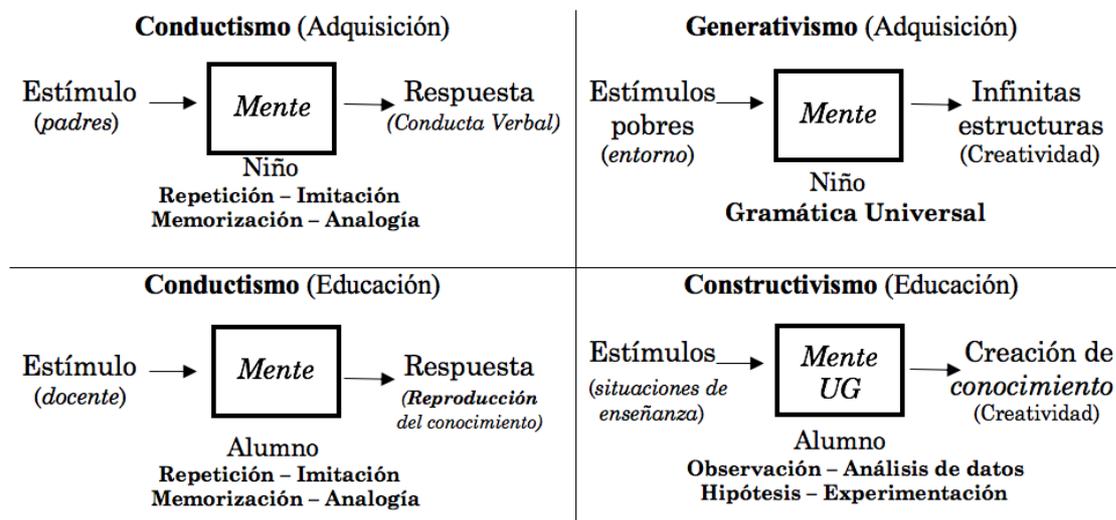
Consideramos que tanto el conductismo como el generativismo conllevan ideas en torno a la educación, puesto que ambos modelos intentan dar cuenta de la manera en la que un individuo incorpora o desarrolla un tipo específico de conocimiento. Así como las ideas conductistas se han visto reflejadas en la enseñanza¹, consideramos que es posible trasladar los supuestos del programa de investigación chomskiano a nivel áulico, fundamentalmente en el sentido que los docentes deben propiciar las condiciones necesarias para que los alumnos creen conocimiento, de la misma manera en la que un niño ante ciertas condiciones externas (*input* e interacción) aprende a construir oraciones de manera creativa. Así, la *creatividad* (ya sea lingüística o académica) constituye un ingrediente central en un modelo de aprendizaje o desarrollo basado en supuestos generativos.

Al redefinir tres cuestiones centrales en la teoría lingüística (qué es el lenguaje, cómo se estudia y cómo se adquiere), los postulados innatistas de Noam Chomsky desencadenaron un cambio de paradigma del conductismo y el estructuralismo al generativismo. A pesar de haberse consagrado como paradigma dominante en la lingüística, las contribuciones de este modelo no se han trasladado al ámbito educativo, especialmente cuando se trata de la enseñanza de lenguas. Las clases de gramática se han visto históricamente teñidas por “el nominalismo exacerbado que se conforma con etiquetar compulsivamente palabras, frases y oraciones en clasificaciones que resultan no ser siempre autoconsistentes; la ausencia de análisis que

¹ Los efectos del conductismo en el ámbito educativo y de las llamadas “pedagogías del adiestramiento” han sido señalados ya por numerosos autores (véase Davini 2008).

persigan la conexión sistemática entre las formas y los significados; la práctica inexistencia de generalizaciones en los ejercicios escolares” (Bosque 2017: 27) y por un largo etcétera de actividades mecánicas e irreflexivas. En términos estrictamente educativos, este pasaje del conductismo al *constructivismo*² es una de las deudas pendientes que nuestro sistema educativo aún tiene por saldar. Es imperioso, por ende, “hacer a un lado un modelo de enseñanza tradicional, mecánico, memorístico, acrítico, repetitivo, centrado en el docente, para incursionar en uno moderno, creativo, reflexivo, constructivista, centrado en el alumno, acorde a los avances científicos del siglo XXI” (Arias 2018a: 106). A continuación, graficamos este paralelismo entre el conductismo y el generativismo/constructivismo:

Gráfico 1: Conductismo vs. generativismo/constructivismo



En este trabajo nos abocaremos a lo que denominamos *Problema de Orwell-Platón*, una conjunción de los problemas presentados en Chomsky (1985) respecto del conocimiento humano. Por un lado, el *Problema de Platón* intenta dar cuenta del hecho de que el conocimiento lingüístico de los niños “tiene un amplio alcance, es considerablemente específico y posee una naturaleza ricamente articulada” a pesar de “la limitada experiencia disponible” durante el proceso de adquisición (Chomsky 1985: 9-10). Por otro lado, denominado *el Problema de Orwell*, se circunscribe al ámbito social e implica explicar por qué sabemos y entendemos tan poco de los fenómenos políticos que nos rodean cuando la evidencia es abrumadora. Para Chomsky, resulta curioso que el discernimiento de ciertas cuestiones

² Si bien no considero que el generativismo pueda equipararse al constructivismo, asumo que este último captura la noción de *creatividad* explorada en este apartado y se presenta como una corriente pedagógica fértil para encarnar esta idea central.

ideológicas e incluso opresivas, que no requieren de esfuerzos intelectuales extraordinarios, sea difícil de alcanzar para gran parte de la población.

Ahora bien, el problema que aquí exploraremos, el Problema de Orwell-Platón se circunscribe al ámbito educativo y plantea el siguiente interrogante: *¿Cómo es posible que el alumno sepa tanto sobre su lengua materna y haya desarrollado un complejo sistema gramatical, y que el docente de lenguas no sepa que esto es así cuando la evidencia³ está frente a sus ojos?* Como puede inferirse, la primera parte de la pregunta, en itálicas, se corresponde con el Problema de Platón y se refiere al vasto conocimiento de la lengua que tienen nuestros alumnos, producto de la facultad del lenguaje. La segunda parte, en negrita, alude a la falta de conocimiento a la que refiere el Problema de Orwell y se vincula con factores institucionales, culturales e ideológicos relativos a las estructuras hegemónicas reproductoras de poder, las cuales dieron lugar a un número de representaciones naturalizadas en el sentido común y que bloquean la capacidad de los docentes de dimensionar el potencial lingüístico de su alumnado, actitud cristalizada en comentarios como “¡los jóvenes hablan cada vez peor!” o “¿cómo van a aprender inglés si apenas saben hablar español?” (véase Kuguel 2014, Arias 2018b)⁴.

En el apartado siguiente (§2), exploraremos si el cambio de paradigma descrito en esta introducción y las premisas del Problema Orwell-Platón se pueden advertir en una serie de textos y documentos oficiales, que comprenden los diseños curriculares provinciales, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP), el dispositivo nacional de evaluación *Aprender* y algunos libros de texto destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Por otro lado, el objetivo principal de este trabajo será responder a la pregunta de si es posible enseñar gramática bajo una lupa generativa en la escuela primaria. Para ello, en §3, ofreceremos una propuesta didáctica específica que capitalice el conocimiento tácito de los alumnos, la cual ilustraremos a partir de la enseñanza de tiempos verbales.

³ Entendemos por *evidencia* el hecho de que la lengua de nuestros alumnos (y de todo ser humano) se caracteriza por su creatividad y un alto grado de complejidad y riqueza fonética, morfológica, sintáctica y semántica.

⁴ Consideramos que la solución al Problema de Orwell-Platón es análoga a la propuesta por Chomsky respecto del Problema de Orwell: “Para resolver el problema de Orwell, hemos de descubrir los factores institucionales y de otras clases que bloquean la captación y la comprensión en ámbitos cruciales de nuestras vidas y preguntarnos por qué funcionan” (Chomsky 1985: 11). A mi entender, una de las maneras en las que esto puede lograrse en el caso de los docentes es a partir de políticas de capacitación y formación docente que fomenten la reflexión teórica acerca de la naturaleza del lenguaje humano y que inviten a deconstruir y comprender la conformación histórica de ciertas representaciones sociolingüísticas que se encuentran en detrimento de la diversidad lingüística.

2. De gramáticas y “reflexiones sobre el lenguaje”. Enfoques y perspectivas dominantes

En esta sección analizaremos una serie de documentos curriculares oficiales que no pueden ser ignorados por los docentes de lenguas⁵, ya que estos textos, de carácter normativo y legislativo, delinean y configuran inevitablemente las prácticas docentes, como así también la formación académica de aquellos que aspiran a ser profesores. Es imposible negar, sin embargo, que es en el ámbito áulico donde las políticas educativas son interpretadas, recreadas e implementadas, donde se gestan sus efectos concretos, donde se regeneran y resignifican. A su vez, tendremos en cuenta dispositivos de evaluación nacionales y libros que se utilizan en la enseñanza de lenguas extranjeras. En todos los casos, nos concentraremos en el nivel de educación primaria. Nuestro objetivo primordial será identificar si es posible observar un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas (en el sentido expuesto en §1), como así también determinar los enfoques y perspectivas dominantes en estos documentos respecto de la gramática.

2.1. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Se entiende por *Núcleo de Aprendizaje Prioritario* (NAP) a “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos” de alcance nacional “que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (NAP 2013: 8). Nuestro análisis se abocará a los NAP correspondientes al área de Lengua en el primer y segundo ciclo de la escolarización primaria⁶.

Antes de detallar los NAP, el documento provee un número de “situaciones de enseñanza” que deberían ser promovidas por la escuela. Una de las observaciones a las que arribamos tras la lectura y análisis de este documento es que claramente concibe la enseñanza de Lengua desde una visión cultural, orientada al uso y *estrechamente* vinculada con la lectura y la escritura. Se reitera, por otro lado, la necesidad de participar en diversas situaciones de

⁵ Cuando nos referimos a docentes de lenguas, hablamos de docentes de lengua española y docentes de lenguas extranjeras, fundamentalmente de inglés.

⁶ En la mayoría de las provincias, el primer ciclo se corresponde con primero, segundo y tercer año, mientras que el segundo, con cuarto, quinto y sexto. En algunas provincias, séptimo año pertenece a la educación primaria mientras que, en otras, como Buenos Aires, a la educación secundaria. Dada la convivencia de estas dos organizaciones curriculares, en este artículo, no contemplaremos el séptimo año para el análisis.

escucha, de producción, de lectura y escritura y, de las 15 situaciones listadas, solo una hace referencia a “la reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales”. Se puede observar también cierta redundancia en la redacción, e insistencia en el uso de la lengua más que a la forma, lo cual parece estar relacionado con el hecho de que, como indican Bosque & Gallego (2018: 146), “las autoridades [...] no conciben otra interpretación de la lengua que la llamada *instrumental*”⁷. A continuación, enumeramos algunas de las situaciones de enseñanza que se listan en el documento analizado (NAP 2013: 24-5) y resaltamos en negrita aquellos aspectos que se reiteran:

- a. La **valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita** para expresar y compartir ideas [...].
- b. La **consideración de la lengua oral y escrita como instrumento** privilegiado para el aprendizaje y la ampliación del **universo cultural**.
- c. El respeto y el **interés** por las **producciones orales y escritas** de otros.
- d. La **participación en diversas situaciones** de escucha y producción oral [...].
- e. La **comprensión de las funciones de la lectura y de la escritura** por medio de la **participación** en [...] **situaciones de lectura y escritura**.
- f. **La lectura, con distintos propósitos** [...].
- g. La **formación como lector** de literatura [...]
- h. El **interés por leer** [...]

El espacio para la explicitación y el descubrimiento de los saberes gramaticales del niño a partir de la experimentación no es una tendencia en estas situaciones de enseñanza⁸. Esta subordinación de la gramática en relación a otros aspectos (fundamentalmente, los discursivos) puede notarse, a su vez, en la organización de los NAP del segundo ciclo, la cual gira en torno

⁷ Los autores, en un análisis de competencias de la educación media en España, observan las mismas redundancias y concluyen que “en lo que respecta a la enseñanza de la lengua, el predominio de los enfoques que favorecen la función comunicativa de los mensajes sobre el estudio de su estructura es absolutamente general” (2018: 147).

⁸ Es importante destacar que las situaciones de enseñanza correspondientes a los NAP del ciclo básico de educación secundaria son una copia casi exacta de las situaciones del documento de primaria. El hecho de que las diferencias entre estos dos niveles no sean significativas profundiza el carácter redundante y monótono de los objetivos del área de Lengua. En el caso de los NAP de Lenguas Extranjeras, se observa una tendencia a una concepción instrumental y cultural de la lengua, aunque destacamos la siguiente situación de enseñanza, ya que apunta en una dirección opuesta: “La reflexión acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización” (NAP 2018: 15).

a cuatro ejes: “en relación con la comprensión y la producción oral; en relación con la lectura y la producción escrita; en relación con la literatura; y en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” (NAP 2013: 26-43).

Respecto de dicha organización, podemos realizar un número de observaciones. En primer lugar, se destaca la ausencia de la palabra *gramática*, la cual parece estar impregnada de tintes negativos e incluso estremecedores, motivo por el cual es mencionada eufemísticamente, como “reflexiones” que pueden hacerse a partir de los textos, tal como indica Demonte (2006: 177)⁹. En segundo lugar, la gramática (entendida como “sistema” o “norma”) se encuentra nuevamente subyugada a cuestiones relativas al “uso” y a los textos. Nótese que las palabras con reverberaciones gramaticales (“reflexión sobre la lengua” y “sistema, norma”) son coordinadas con palabras de índole instrumental/funcional (“textos” y “uso”, respectivamente)¹⁰.

En cuanto a los contenidos enumerados en los NAP respecto del eje de “reflexiones sobre la lengua”, una de sus características prominentes es la superposición. Como se observa en la Tabla 1, un número considerable de contenidos se repite en los distintos años tanto en el primer ciclo como en el segundo¹¹. Trabajos como los de Carrasco Gutiérrez (2018), Gietz (2018) y Mare & Mignolet (2018), en los cuales se analizan manuales destinados a la enseñanza de Lengua, abonan a la conclusión de que “los contenidos [...] presentan grados no triviales de redundancia e incoherencia interna, ya que se repiten año tras año, sin que se avance verdaderamente en profundidad, comprensión o alcance explicativo” (Bosque & Gallego 2018: 186).

⁹ Bosque & Gallego (2018: 148-9) señalan que “la gramática pasó a ser vista (quizá incluso caricaturizada) como un sistema formal ajeno por completo al contenido, a pesar de que ningún gramático importante —fuera clásico o moderno— la caracterizó nunca así. Se acuñó incluso el adjetivo *gramaticalista* para describir esa visión, e indirectamente para desestimar el estudio de las estructuras en lugar del de las funciones”. Para una discusión pormenorizada sobre el desarrollo del antigramaticalismo y el descrédito hacia el estudio científico del lenguaje, véase Bosque (2017).

¹⁰ Si bien, como indica un evaluador anónimo, la coordinación no expresa necesariamente el desplazamiento del interés en la forma por el interés en el uso, creemos que esto responde a lo que Demonte (2006: 177-8) describe como una “alianza exclusivista enseñanza de la lengua-conocimiento de textos y discursos”, la cual supone que “si se toca el producto se puede inferir lo que se produce [...]. Saber la lengua no sería saber cómo está hecha [...], sino simplemente mirarla a través de trozos consolidados de ella”.

¹¹ Incluso podríamos extender esta tabla al primer ciclo de la escuela secundaria, en donde la repetición de contenidos de los NAP se torna mucho más evidente. Tanto en primero, como en segundo y tercer año del nivel secundario se hace referencia a los *mismos* contenidos: constituyentes, clases de palabras, palabras variables e invariables, relaciones de significado entre palabras, formación de palabras, etc., a lo que habría que sumarle un excesivo énfasis en los tipos textuales y su caracterización.

Tabla 1: Superposición de contenidos en los NAP en la escuela primaria¹²

Contenidos	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año
Redes semánticas/familias de palabras	✓	✓	✓	✓	✓
Uso de mayúsculas	✓	✓	✓	✓	✓
Sustantivos comunes y propios; adjetivos calificativos	✓	✓	✓	✓	
Relaciones de significado (e.g., sinonimia)		✓	✓	✓	✓
Tiempos verbales en textos narrativos		✓	✓	✓	✓
La oración como una unidad que tiene estructura interna			✓	✓	✓
Pronombres personales			✓	✓	✓
Uso el presente en textos expositivos			✓	✓	✓
Formas de organización textual y propósitos de los textos			✓	✓	✓
El párrafo como unidad del texto			✓	✓	✓
Sustantivos, adjetivos y verbos: aspectos semánticos y morfológicos			✓	✓	✓

Otro de los puntos destacados de los NAP analizados en el eje “Reflexiones sobre la lengua” es que su formulación refuerza la concepción *estrictamente instrumental* mediante la cual la reflexión lingüística solo es deseable en tanto y en cuanto sea subsumida al texto y al discurso¹³. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la forma siempre debe pensarse en función del uso y nunca se aboca a preguntarse simplemente por qué los fenómenos lingüísticos son como son o cuáles son las propiedades o características del conocimiento lingüístico interno que poseemos. Está claro que resulta imposible —y poco aconsejable— divorciar la forma del uso. El problema es que la balanza se inclina siempre hacia el uso, en vez de encontrar un equilibrio razonable en el abordaje de este par dicotómico.

Por último, es relevante destacar que es en el cuarto eje (Reflexiones sobre la lengua) donde son contempladas las cuestiones relativas a la normativa y a la ortografía. Creemos que una verdadera reflexión orientada a la profundización del conocimiento lingüístico de los alumnos no debería acotarse ni equipararse a la normativa, la ortografía o la puntuación, más allá de la innegable importancia que estas tienen en el uso de la lengua en nuestra vida social.

¹² El Ministerio no ofrece ningún NAP en primer año de la educación primaria para el eje que exploramos.

¹³ Si bien esta afirmación no se desprende directamente de la Tabla 1, la presentación de los contenidos relativos a la forma se encuentra la mayoría de las veces coordinado con su respectivo uso, como ejemplificamos a continuación (énfasis nuestro): “sujeto expreso y sujeto tácito, **y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo**”; “sustantivos, adjetivos, artículos y verbos: algunos aspectos de su morfología flexiva tales como género, número, persona, tiempo (presente, pasado y futuro), **y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad en el texto**”; etc. (NAP 2013: 34-35).

2.2. Diseños curriculares provinciales

En este apartado nos ocuparemos de los diseños curriculares provinciales para la educación primaria. El objetivo de la lectura e interpretación de estos documentos ha sido contestar la siguiente pregunta: *¿Cuál es la concepción de la lengua que subyace a la fundamentación¹⁴ de estos textos?* Para ello, hemos trabajado con 18 diseños curriculares¹⁵. Los resultados que hemos obtenido al analizarlos son los siguientes:

- a. 22% de los diseños (cuatro de ellos) reconoce el hecho de que la lengua es parte del **conocimiento natural e innato de los hablantes**, aunque las referencias a este hecho son breves y se diluyen ante la ubicua presencia de los aspectos funcionales y textuales de los documentos. En el caso de La Pampa, “la comunicación oral” es descripta como “natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (2015: 12), mientras que para el diseño curricular de Mendoza, si bien se reconocen las “predisposiciones biológicas innatas para aprender a hablar y a escuchar”, el documento enfatiza la necesidad de “un entorno que estimule su adquisición” y desarrolle “el dominio de la lectura y de la escritura” (2019: 348). Otro claro ejemplo es el diseño de San Juan, el cual menciona que “los niños ingresan a la escuela con un conocimiento intuitivo de su lengua” que no puede ser desconocido sino tomado “como punto de partida para que reflexionen sobre el lenguaje y su *uso* en situaciones específicas” (2016: 278-9). Aclara, no obstante, que “la finalidad de la reflexión acerca de los hechos del lenguaje consiste en formar **usuarios competentes** de la lengua [...] en diferentes **situaciones sociales**” (énfasis nuestro). Finalmente, el diseño de Santa Cruz aclara que el ser humano “nace dotado de la facultad del lenguaje”. Sin embargo, subraya que “tanto la lengua oral como la lengua escrita son sistemas lingüísticos **particulares de cada comunidad y cultura**, que hacen posible la **comunicación entendida como práctica social**” (2016: 36, énfasis nuestro).
- b. 78% de los diseños (14 de ellos) posee una **concepción social, cultural e instrumental** de la lengua, orientada a la alfabetización. En la Tabla 2, ofrecemos fragmentos de los

¹⁴ Por *fundamentación* nos referimos a la sección de los diseños encabezada como tal, en donde se fundamenta teóricamente los principios que subyacen la organización de los contenidos y los lineamientos pedagógicos del documento.

¹⁵ Seis de las veinticuatro provincias argentinas aún no han actualizado oficialmente sus currículos a la Ley de Educación Nacional 26.206 (Formosa, Misiones, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero) o bien ofrecen directrices muy generales y poco específicas para el área de Lengua (Tucumán).

documentos analizados en los que se observa la concepción dominante en los diseños curriculares provinciales. El énfasis es nuestro:

Tabla 2: Tendencia social/comunicativa/instrumental en diseños curriculares provinciales

Provincia	Cita en el diseño curricular
Buenos Aires (2018: 43)	Prácticas del Lenguaje concibe el lenguaje como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares . Aprender a desenvolverse en una gama cada vez más amplia de situaciones es todo un desafío que involucra un conocimiento lingüístico que solo se puede adquirir en la práctica .
Catamarca (Bombini 2006 <i>apud</i> 2016: 79)	La lengua, en tanto práctica social compartida por la comunidad supone sujetos activos que establecen su relación con la lengua antes y después y por fuera de la escuela y las situaciones de enseñanza. La lengua es para ellos instrumento para la tan mencionada comunicación [...].
Chaco (2012: 233)	La literatura y la reflexión de la lengua desde una mirada no gramatical , sino a partir del desarrollo, sistematización y apropiación significativa, propician el cambio paradigmático, ineludible, en los tiempos actuales.
Chubut (2014: 6)	Desde un enfoque equilibrado, entonces, la lengua es considerada tanto un sistema de signos y reglas combinatorias, como, fundamentalmente, nuestro patrimonio cultural y el universo de los quehaceres de la lectura, la escritura y la oralidad.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004: 639)	Al asumir tal propósito, se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas .
Córdoba (2012: 25)	Este espacio curricular organiza —desde la concepción del lenguaje como matriz constitutiva de la identidad individual y social y como actividad humana , mediadora de todas las demás— una serie de saberes y prácticas.
Corrientes (2017: 80)	Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje de la Lengua las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales las capacidades del hablante, del oyente, del lector y del escritor que están involucradas en dichas prácticas. Ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor permite a los alumnos apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de esas prácticas.
Entre Ríos (2011: 43)	Enseñar lengua es sinónimo de alfabetización como apropiación de la cultura escrita [...]. Es muy difícil que los niños/as aprendan, si su modo de hablar no es valorado como parte de su identidad cultural .
Jujuy (2013: 24)	Este enfoque de los estudios de lenguaje significa además, que los saberes acerca de la lengua y los textos se relacionan con sus aspectos comunicativos , es decir que se lo estudia en función de la utilización que hace el usuario y no solamente de la descripción que haga el gramático . Esto no significa abolir la gramática [...], sino que implica colocarla en un lugar auxiliar al servicio de las necesidades comunicativas y no en el lugar central .
La Rioja (2016: 90)	Lengua y Literatura debe posibilitar que los estudiantes desarrollen las macro habilidades lingüísticas : leer, escribir, hablar y escuchar. Es erróneo circunscribir estas acciones a lo meramente lingüístico [...]. [Se debe lograr] una construcción genuina de esas habilidades, basada [...] en situaciones comunicativas reales y con propósitos determinados, planificados y sistemáticos .
Neuquén (2016: 12)	La ineludible tarea de sentar las bases [...] que tiene como fin que los niños y las niñas se apropien del lenguaje hablado , de la lectura y de la escritura como herramientas indispensables para la participación social .

Río Negro (2011: 239)	Toda lengua constituye un complejo sistema de estructuras [...], específico de la especie humana que le permite comunicar su experiencia y su cultura de una generación a otra . Como lenguaje privilegiado, se convierte en patrimonio de cada pueblo y, por eso, en una herramienta esencial para construir la identidad histórica y cultural de una comunidad [...]. Como hecho sociocultural complejo , surge de la interacción [...].
Salta (2014: 27)	El lenguaje constituye un instrumento privilegiado no sólo de comunicación , sino de expresión del pensamiento, que permite la creación y la recreación de la cultura .
Tierra del Fuego (2014: 321)	Se plantea un cambio en cuanto al objeto de la enseñanza: las Prácticas del Lenguaje que involucran, en la comunicación, un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha.

Un número de conclusiones pertinentes se deriva del análisis de estos documentos. La primera de ellas es el cambio de foco en la denominación del espacio curricular, el cual se encuentra en sintonía con la visión instrumental dominante en los diseños. El redireccionamiento de *Lengua* hacia las *Prácticas del lenguaje* evidencia a la perfección una planificada asimetría entre la dicotomía saussureana *langue* y *parole* ('lengua' y 'habla') o bien, en términos chomskianos, entre *competencia* y *actuación*, siempre en detrimento del primer miembro del par. Como señala el Diseño Curricular de Buenos Aires, "llamar a esta materia *Prácticas del lenguaje* supone pues, superar una distinción que, llevada a cabo con fines del estudio científico disciplinar, dio lugar a la enseñanza sólo de categorías ideales y homogéneas. Estas categorías terminaron por construir una visión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje: se entiende aquí que lenguaje y lengua son inseparables" (2006: 202).

Como ya hemos mencionado, la enseñanza de lenguas no puede ser dissociada de la visión instrumental, más aún cuando se trata de la enseñanza de lenguas extranjeras. El Diseño Curricular de Buenos Aires para Inglés explicita que "adopta una **perspectiva sistémica-funcional** de la gramática según la cual el lenguaje opera **siempre en un contexto** y es un sistema de recursos para crear significado. El lenguaje, además, **refleja la cultura**¹⁶ en la cual se inserta, las visiones del mundo, los valores, las creencias y actitudes" (2018: 294, énfasis nuestro). La misma tendencia puede dilucidarse en el Diseño Curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires (2001).

¹⁶ La equiparación de las lenguas con la cultura puede ser una idea peligrosa. Como indican Mare & Silva Garcés (2018: 27-8), "los grupos sociales construyen y afianzan su identidad étnica y cultural en torno a distintos símbolos (una bandera, un color, ciertas características geográficas del lugar que habitan) y la lengua no es ajena a este tipo de representaciones. Sin embargo, es necesario que seamos cuidadosos: argumentos de esta naturaleza –según los cuales una lengua es la expresión identitaria y cultural por excelencia de un pueblo– han llevado a exaltar las cualidades de la lengua de una comunidad por sobre la de otros grupos sociales, alimentando el mito de que existen lenguas más complejas y más evolucionadas que otras y justificando el avasallamiento sobre lenguas (y pueblos) considerados inferiores". Por otro lado, focalizarse en los aspectos culturales de la lengua puede llevar a los docentes a reproducir *micro-neocolonialismos*, fundamentalmente cuando se trata de lenguas históricamente hegemónicas e imperialistas como el inglés y el español.

La visión instrumental hegemónica en la enseñanza de lenguas tiene que ver en gran medida con el desarrollo de propuestas didácticas enmarcadas dentro del *enfoque comunicativo*, el cual sostiene que “la meta de la escuela es lograr una adecuada *competencia comunicativa*”, motivo por el cual “el espacio asignado a la enseñanza de la *gramática* disminuyó de manera radical y se pobló densamente de contenidos asignados a lo que se denomina genéricamente *gramática y lingüística textual*” (Ciapuscio 2006: 157). Bosque & Gallego (2018: 147) añaden que este enfoque también hereda ideas del estructuralismo lingüístico europeo, el cual “entronca sus raíces en una concepción esencialmente social del lenguaje”.

Para finalizar, me remito a una analogía que realizan Bosque & Gallego (2018: 156-7) para comprender la lógica del enfoque instrumental. Según los autores, en estos modelos, “la lengua es presentada como un instrumento que el usuario debe dominar, una especie de navaja multiusos que permite desplegar múltiples herramientas incorporadas, de forma que el papel del usuario consiste en aprender a desplegarlas y adaptarlas a las situaciones adecuadas”. De acuerdo con los autores, esta visión “puede parecer atractiva, pero es profundamente empobrecedora, además de equivocada en el fondo”, dado que radica en la errónea concepción de que somos “usuarios” de una parte fundamental de nuestra naturaleza. En los documentos analizados, la lengua se presenta así: como un objeto externo, un instrumento comunicativo que está fuera del individuo y nunca como “una parte esencial de nuestra propia naturaleza, un componente que deberíamos intentar conocer mejor” a partir de la reflexión metalingüística y sistemática (Bosque 2017: 16).

2.3. Aprender

Aprender es un dispositivo nacional de evaluación estandarizada diseñado por el Ministerio Nacional de Educación. Su primera implementación fue en 2016, cuando se evaluaron los alumnos de 3° y 6° grado de la escuela primaria en las áreas de Lengua y Matemática.

En esta sección, nos ocuparemos del tipo de preguntas formuladas en el área de Lengua en 6° año del nivel primario a fin de compararlas con aquellas incluidas en la evaluación correspondiente a Ciencias Naturales. Las preguntas que analizaremos se encuentran

disponibles en un simulador de evaluaciones virtual¹⁷. Consideramos que saber la clase de preguntas a través de las cuales los alumnos son evaluados podría echar luz sobre la manera en la que se enseñan los contenidos de los espacios curriculares, dado que este dispositivo de evaluación tiene el carácter de una fuerza externa (de índole panóptica, me atrevería a decir) que, indirectamente, moldea las prácticas docentes y algunos de los ejercicios trabajados en clase.

Las diferencias emergen a simple vista. En el caso de las preguntas de Lengua, el simulador ofrece once preguntas de opción múltiple, las cuales giran en torno a tres textos de aproximadamente 500 palabras. Los ejercicios disponibles consisten en: a) identificar la referencia de un pronombre; b) ordenar cronológicamente una secuencia de hechos; c) reconocer tipos textuales; d) contestar preguntas de comprensión lectora; e) ofrecer sinónimos; f) determinar el tema del texto; g) establecer el significado de una palabra¹⁸. La reflexión sobre la lengua, especialmente la gramatical, es nula, lo cual refuerza la tendencia antigramatical observada en los documentos de los apartados anteriores.

Respecto de las preguntas en Ciencias Naturales, a pesar de ser de opción múltiple, presentan un mayor grado de elaboración y están basadas en situaciones problemáticas que invitan a la reflexión y a la formulación de hipótesis y preguntas acerca del mundo que nos rodea, más que a la mera reproducción o a la clasificación de elementos. A continuación, reproducimos algunas de las preguntas incluidas en cada área para que el lector advierta los contrastes.

Preguntas de Ciencias Naturales (6° año Primaria):

- Paula quería estudiar las condiciones necesarias para la germinación de semillas de girasol. Para eso utilizó 4 macetas y las colocó en un sector del patio de su casa donde recibían la misma iluminación. En las macetas colocó:

Maceta 1	Maceta 2	Maceta 3	Maceta 4
Tierra mezclada con arena	Tierra mezclada con materia orgánica	Tierra arcillosa	Tierra mezclada con piedras

Luego, puso 5 semillas de girasol en cada maceta y las regó con la misma cantidad de agua durante una semana. Todos los días, Paula observó las macetas para ver si las semillas germinaban.

¿Cuál es la pregunta que quiere contestar Paula haciendo esta experiencia?

¹⁷ <https://simuladoraprender.educacion.gob.ar/>

¹⁸ Las preguntas para 3° grado son similares. Fundamentalmente, se interesan por la comprensión lectora, la paráfrasis, las relaciones de significado (antonimia), la clasificación en tipos textuales y la identificación del propósito del texto. En secundaria, la situación no es muy distinta. Se agregan la identificación de recursos literarios, el uso de conectores, preguntas de inferencia e incluso ejercicios de análisis de gráficos o diagramas simples.

- A) ¿Cuál es la mejor semilla para cada tipo de suelo?
- B) ¿Cuál es el mejor tipo de suelo para la semilla utilizada?
- C) ¿Cuál es la iluminación más adecuada para la semilla utilizada?
- D) ¿Cuál es la cantidad de agua adecuada para cada tipo de suelo?

- Desde la Tierra, la Luna se ve de manera diferente a lo largo del mes. A ese cambio en el aspecto de la Luna se lo conoce como fases lunares.



¿A qué se deben las fases lunares?

- A) A que las nubes ocultan una parte de la Luna y solo se ve la parte que no queda cubierta.
- B) A que, durante el desplazamiento de la Tierra y de la Luna, el Sol se interpone entre ambos produciendo una sombra.
- C) A que, a medida que la Luna se desplaza alrededor de la Tierra, se ven las distintas partes de su superficie que son iluminadas por el Sol.
- D) A que el Sol ilumina la Luna pero la Tierra, al moverse, se interpone entre los dos produciendo sombra.

Preguntas de Lengua (6° año Primaria):

15 Indicá en qué orden ocurrieron los siguientes hechos:

- A) Daniil encuentra la botella - Daniil contacta a Frank - Frank arroja la botella - Daniil y Frank chatean
- B) Frank arroja la botella - Daniil encuentra la botella - Daniil y Frank chatean - Daniil contacta a Frank
- C) Daniil contacta a Frank - Daniil y Frank chatean - Frank arroja la botella - Daniil encuentra la botella
- D) Frank arroja la botella - Daniil encuentra la botella - Daniil contacta a Frank - Daniil y Frank chatean

16 El texto leído es

- A) una novela de aventuras.
- B) una carta entre amigos.
- C) una noticia en internet.
- D) una biografía de un niño.

21 ¿Qué significa la expresión subrayada?

¿Quién no tiraba botellas al mar con una misiva dentro imaginándose un personaje de un libro de Julio Verne?

- A) Un líquido.
- B) Una tapa.
- C) Un cuento.
- D) Una nota.

22

Daniil Korotkikh, un joven ruso de 13 años, caminaba con sus padres por una playa cuando vio **algo** brillante tirado en la arena.

¿A qué hace referencia la palabra destacada?

- A) A la misiva dentro de un sobre.
- B) A la botella con el mensaje.
- C) A la espuma del mar.
- D) Al libro de Julio Verne.

Si utilizamos la distinción entre *preguntas de usuario* y *preguntas de experto* propuesta en Bosque & Gallego (2018), es evidente que las preguntas del área de Lengua se corresponden con las primeras (¿qué significa *misiva*?), mientras que las de Ciencias Naturales se aproximan a las segundas (¿a qué se deben las fases lunares?). En el primer tipo, se advierte así una omnipresente “insistencia en actividades (más mecánicas y propias de estadios iniciales de las disciplinas científicas) como *conocer, reconocer e identificar*, por encima de otras como *reflexionar, observar, argumentar, formular hipótesis o experimentar*” mucho más desarrolladas otras disciplinas como la física, la química o la biología (2018: 163).

En este sentido, las evaluaciones *Aprender* reflejan la contraposición existente entre los profesores de Ciencia y los de Lengua: mientras que “los primeros los educan fundamentalmente para observar, para relacionar causas y efectos, para generalizar (poniendo a prueba a la vez las generalizaciones obtenidas), para experimentar” con el propósito de “encauzar la curiosidad natural de los estudiantes proporcionándoles recursos teóricos y experimentales”, los segundos “insisten sobre todo a sus alumnos en la necesidad de etiquetar palabras, sintagmas y oraciones, con muy escasa reflexión sobre las etiquetas asignadas”, predominando, pues, “el afán que los profesores transmiten a sus alumnos por clasificar segmentos [...] que también han de ser situados en alguna tipología discursiva de texto” (Bosque & Gallego 2018: 162). El análisis de los NAP, los diseños curriculares y los modelos

de evaluación de *Aprender* desarrollado en estas secciones no hace más que evidenciar el marcado desinterés por parte de las autoridades educativas en desarrollar una actitud inquisitiva mediante la cual se reflexione acerca de la naturaleza de ese conocimiento interno al que llamamos lenguaje.

2.4. Libros de texto

En este último subapartado nos referiremos sucintamente al tratamiento de la gramática en libros de texto utilizados para enseñar lengua. La importancia de los manuales en la enseñanza no es menor. A pesar de las críticas de los teóricos de la academia, las propuestas editoriales suelen presentarse como soluciones pedagógicas prefabricadas que facilitan la planificación y el quehacer docente en su cotidianeidad. Tal es así que muchas veces los programas de los profesores encuentran inspiración (e incluso “imitación”) en los contenidos prescriptos en el índice temático de los libros. Además de ofrecer contenidos, estos materiales proponen métodos de aprendizaje al presentar actividades de reflexión y ejercicios que moldean la manera de abordar el objeto de estudio. En un contexto de múltiples exigencias laborales y técnicas, “los manuales siguen siendo utilizados masivamente, y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de materiales” (Negrín 2009: 188).

En el caso de los manuales de Lengua, ya existen diversos trabajos que fortalecen la visión instrumental y antigramatical identificada en los subapartados anteriores, motivo por el cual solo nos focalizaremos en libros de textos destinados a la enseñanza de inglés¹⁹. Para ello, hemos consultado diez libros de textos para el nivel primario de cinco editoriales distintas (Oxford, Macmillan, Pearson, National Geographic y SM). En concreto, hemos analizado el tratamiento del presente simple (*simple present*), un contenido gramatical prototípico en la

¹⁹ Me remito brevemente a algunos ejemplos. El estudio de Carrasco Gutiérrez (2018) señala un número de obstáculos derivados de la transposición didáctica en manuales escolares de cuatro editoriales españolas distintas para el desarrollo de la consciencia metalingüística de los alumnos. La autora observa la falta de graduación en el desarrollo de los contenidos, como así también el solapamiento y desequilibrio de los mismos. Mare & Mignolet (2018) arriban a conclusiones similares. De acuerdo con las autoras, los manuales consultados presentan clasificaciones de los sustantivos en las que prevalecen los criterios semánticos por sobre los sintácticos y el tratamiento que realizan los textos escolares sobre este tema, tanto en primaria como en secundaria, es el mismo. Por otro lado, la hipótesis de Gietz (2018), quien analiza el tratamiento del concepto de *oración*, es que en los libros de texto se listan contenidos gramaticales organizados a la manera de un *currículum de colección*, en cuyo tratamiento se omiten fenómenos que resultan centrales para la comprensión del funcionamiento de la lengua y para el objetivo de propiciar la reflexión lingüística.

enseñanza de esta lengua. Los resultados han sido consistentes y en todos los casos en cuestión se observa una tendencia instrumental, comunicativa, con escasa o nula reflexión gramatical. La secuenciación de los ejercicios o actividades comienza con un diálogo o breve texto a partir del cual se presenta el contenido en contexto junto con algún área de vocabulario (las comidas, por ejemplo). En el 70% de los materiales analizados, la estructura del presente simple se destaca con una tabla de “sistematización”, en la mitad de los cuales la estructura se presenta sin ningún tipo de inferencia; es decir, la tabla es un resumen de cómo es la regla de este tiempo verbal, la cual es ilustrada con oraciones (véase Imagen 1). En la otra mitad, existe una mínima inferencia por parte del alumno, quien debe completar la información faltante para la elaboración de la regla (véase Imagen 2). En ambos casos, la terminología metalingüística se evita. Por otro lado, en el 30% de los libros de texto restantes no se ha encontrado ningún tipo de reflexión gramatical explícita, lo que en el campo se conoce como *Grammar Focus* ‘Foco Gramatical’.

Imagen 1: *Story Central 2*, p. 69, Macmillan²⁰

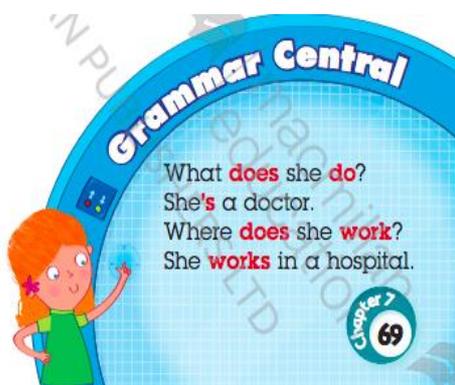


Imagen 2: *Top Secret 2*, p. 52, Pearson²¹



²⁰ Material de muestra disponible en <https://www.macmillanyounglearners.com/storycentral/>

²¹ Material de muestra disponible en <https://ventas-tintafresca.com/products/top-secret-2>

En todos los casos que estudiamos, el contenido gramatical se ejercita a partir de actividades mecánicas, repetitivas y simples, enmarcadas en contextos escuetos y poco significativos. Estos ejercicios, dotados de un componente conductual considerable, suelen ser ejercicios de completado, repetición y ordenamiento de elementos. Más allá de esta dosis de conductismo evidente, una de las falencias, a mi entender, más prominentes de estos materiales es que no reconocen ni hacen referencia alguna a la lengua materna de nuestros estudiantes. Influenciadas por tendencias que suprimen el rol de la gramática en beneficio de su uso instrumental y enmarcadas en un contexto de globalización comercial que evita la producción de materiales diferenciados y adaptados a las necesidades de las diversas comunidades educativas, las editoriales reafirman las premisas centrales del Problema de Orwell-Platón al no aprovechar al máximo el conocimiento lingüístico previo del alumno de su lengua materna para construir puentes entre ella y la lengua meta a partir de la reflexión²².

3. Una propuesta alternativa para la enseñanza de lenguas

En el apartado anterior hemos arribado a la conclusión de que tanto los documentos nacionales y provinciales como los dispositivos de evaluación y los libros de texto refuerzan una visión instrumental de la lengua orientada al uso. Esta visión es acorde a dos de las perspectivas descritas por Bosque (2017) a partir de las cuales se ha abordado históricamente el estudio del lenguaje. La primera de ellas, la **artística**, “consiste, esencialmente, en valorar la belleza de las obras de arte creadas en algún medio” (Bosque 2017: 2). Enmarcada en la tradición grecolatina, existe así una estrecha comunión entre la lengua y la literatura, por lo cual el concepto de gramática alude indefectiblemente al “estudio del arte del buen decir” (Defagó 2003). La segunda de ellas, la **regulativa**, es de carácter social y su finalidad es “distinguir conjuntos de normas de conducta o de convenciones establecidas, sean estas expresas o tácitas”. Esta perspectiva no se trata solamente de cuestiones prescriptivas, sino también de

²² En el caso de la adquisición de lenguas extranjeras, es importante mencionar que el alumno ya posee conocimientos lingüísticos universales (principios de formación de frases, sintaxis, semántica, por ejemplo), los cuales son externalizados a partir de su lengua materna (el español). Podríamos incluso decir que el alumno ya *sabe* inglés, dado que todas las lenguas particulares están regidas por los mismos principios universales. Según Chomsky (2016), lo que debemos aprender cuando aprendemos una lengua extranjera son los aspectos arbitrarios y superficiales (los morfofonológicos, por ejemplo). Asumimos entonces que hay acceso total a la Gramática Universal, aunque este está mediado por nuestra lengua materna.

“otras propiedades del lenguaje que es preciso enseñar en la escuela, entre las que están las diferencias relativas a la variación geográfica o social, y en particular las que afectan a los registros o a los niveles de lenguas” (Bosque 2017: 3).

Si bien ambas perspectivas son válidas y es necesario que nuestros alumnos puedan aproximarse al lenguaje a partir de ellas, hay una tercera perspectiva que ha sido anulada por el predominio de las anteriores y que es ampliamente ignorada por la sociedad y, como hemos visto, por las autoridades educativas. Esta perspectiva, la **indagadora o científica**, consiste “en preguntarse por qué las cosas son como son y tratar de responder a la pregunta”, relacionando causas y efectos, estableciendo hipótesis, generalizaciones y cadenas de razonamiento, elaborando argumentos a favor y en contra de una idea (Bosque 2017: 4). Como hemos apreciado en §2, las únicas maneras en las que el lenguaje es concebido parecen ser las dos primeras, que, a pesar de ser “correctas y complementarias” excluyen “la tercera opción, que en tantos otros ámbitos del conocimiento se considera natural, por no decir imprescindible” (2017: 6).

Creemos que una propuesta educativa innovadora debería conjugar las tres perspectivas de manera tal que los alumnos puedan potenciar su creatividad, no solo en el sentido artístico de la palabra, sino también en lo relativo a la argumentación, la explicitación del conocimiento lingüístico y la búsqueda de explicaciones y generalizaciones.

A nuestro parecer, un modelo de enseñanza que podría reunir estas tres perspectivas es el **Aprendizaje Basado en Proyectos**. En este modelo, las clases se organizan en función de un proyecto vinculado con los intereses de los alumnos, que sea significativo, contextualizado y, en lo posible, interdisciplinario. El objetivo central de la unidad pedagógica es producir algo (ya sea un video, una revista, una representación, etc.), en donde los alumnos usen su creatividad y aprecien que estudiar la lengua (en sentido amplio) tiene un propósito. Este tipo de propuestas no va del contenido a la actividad, sino **del proyecto al contenido**; el docente piensa las habilidades y contenidos que se desarrollarán en la unidad en virtud del proyecto y tema general que haya seleccionado²³. Esto no significa que el contenido se diluye o se deje de lado: el proyecto sirve como excusa genuina para que el alumno aprenda a usar la lengua efectivamente, como así también a reflexionar sobre sus propiedades internas y su estructura²⁴.

²³ Sin embargo, es imposible negar el hecho de que a veces las autoridades escolares son las que deciden qué libros de texto usar e incluso cómo evaluar a los alumnos, y que uno de los tantos requerimientos de la profesión docente incluye abordar los contenidos prescriptos por los Ministerios. En base a esto, la tarea de los profesores consiste entonces en buscar el mejor proyecto que se acomode a estas variables, siendo la creatividad (artística y metalingüística) el *leitmotiv* de la planificación.

²⁴ Nuestra explicación sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos lejos está de pretender ser exhaustiva. Para un análisis en profundidad, véase Nunan (2004).

Abordar la enseñanza desde este modelo implica cierto desapego de los manuales escolares y la creación de materiales propios. Se llama así la atención “sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los Ministerios”. Desde esta perspectiva, el docente se transforma en “autor de su propio currículum” (Gerbaudo 2010: 20) y no en mero reproductor de recetas preestablecidas por el mercado editorial.

Ilustraremos este modelo con una secuencia didáctica simple. Supongamos que tenemos que trabajar tiempos verbales, específicamente el presente del indicativo o *simple present* ‘presente simple’, típicos contenidos del área. Un proyecto viable podría ser que los alumnos al final de la unidad elaboren un video *stop-motion* describiendo un día típico en la vida de un determinado personaje²⁵. A partir del proyecto, podemos trabajar una serie de contenidos, tales como el uso de conectores, los tiempos verbales mencionados, la hora, adverbios de frecuencia, vocabulario sobre rutinas (en el caso de inglés), etc.

Ahora bien, creemos firmemente que la planificación de la secuencia didáctica y del proyecto no debe caer en la banalización de la enseñanza, sino realizarse en vistas de un objetivo político y/o ideológico en particular. Concretamente, debe pensarse en función del Problema de Orwell y ofrecer a los alumnos herramientas para poder discernir los “complejos y sutiles” mecanismos empleados por los centros de poder para “inducir a la pasividad y al conformismo” (Chomsky 1985: 11-2). Así, más que realizar un video sobre la vida cotidiana de uno mismo o de una estrella del pop, la tarea podría girar en torno a la vida cotidiana de alguna minoría invisibilizada, de aquellos que históricamente han sido desposeídos, de manera tal que, al enseñar los contenidos específicos de la materia, contribuyamos a la consolidación de ciudadanos activos, empáticos, críticos y comprometidos con la realidad social que los rodea. Abordar este tipo de temáticas podría así contraponer el carácter imperialista y hegemónico que históricamente ha teñido la enseñanza de inglés y español.

El próximo desafío que nos concierne es cómo abordar la reflexión lingüística a la luz del Problema de Orwell-Platón. A continuación, enumeramos una serie de premisas y lineamientos teórico-prácticos que pueden contribuir a solucionar este problema y encaminarse

²⁵ Este tipo de videos son innovadores y fáciles de hacer, especialmente si tenemos en cuenta la disponibilidad de recursos informáticos gracias al Plan *Conectar Igualdad*. También pueden realizarse con teléfonos celulares. Para un ejemplo, véase https://www.youtube.com/watch?v=Lq1p8FP_nYk.

así a que los alumnos aprovechen el conocimiento que poseen y desarrollen, a su vez, una actitud indagadora que se pregunte por qué los fenómenos lingüísticos son como son.

¿Cómo abordar la reflexión lingüística?

a) Antes que nada, es imprescindible acreditar el conocimiento lingüístico que nuestros alumnos traen consigo. Di Tullio (2015) es muy clara al respecto: “Mientras que en la gramática tradicional y en la estructural el énfasis en la enseñanza de la gramática de la lengua materna se ponía en lo que el niño desconocía —por lo que en la primera consistía en el recitado de definiciones en forma de catecismo, y en la segunda en un análisis sintáctico atento a los elementos formales—, en la gramática actual se pone en lo que el niño ya conoce: la enseñanza va dirigida así a que el niño descubra lo que ya sabe de su lengua”. Esto aplica perfectamente al caso del español. Desde esta perspectiva, estudiar gramática no se trata pues de que memoricen los tiempos verbales, simplemente porque los alumnos ya saben conjugar los verbos. ¿Quién no recuerda, sin embargo, recitar las formas del subjuntivo, incluso con *vosotros* y *tú*, frente a algún docente de Lengua?

En el caso del inglés, los alumnos están adquiriendo la lengua meta, motivo por el cual no poseen intuiciones lingüísticas sobre esta lengua. No obstante, estos sí conocen su lengua materna y es a partir de ella que pueden comprender con mayor facilidad la lengua extranjera. Partimos de la premisa de que existe *un acceso a la Gramática Universal mediado por la L1*. Esto quiere decir que es posible adquirir nociones y patrones gramaticales distintos del español, aunque dicha adquisición se ve afectada en un principio por fenómenos de transferencia tanto positiva como negativa²⁶. El docente de lenguas extranjeras debe, en primera instancia, deshacerse por completo de aquella tradicional prohibición al uso de la lengua materna en sus explicaciones para así sacarle el máximo de provecho.

b) Existe un número de variables que los docentes deben tener en cuenta a la hora de abordar la reflexión gramatical:

- (i) *la edad de los alumnos*, la cual determinará el grado de abstracción con el que se abordarán las discusiones. A nuestro entender, ya a partir del segundo ciclo de la educación primaria es posible abordar la lengua desde una perspectiva indagadora. En el caso de lenguas extranjeras, es importante saber que durante la infancia los niños tienen una mayor predisposición biológica para aprender una lengua que pasada la pubertad (lo cual se conoce como *Hipótesis del Período Crítico*);

²⁶ Para una discusión sobre fenómenos relativos a la adquisición de lenguas, véase Avellana (2012).

- (ii) la *motivación* que posean. Es sumamente importante crear un proyecto que despierte la curiosidad de los alumnos y el interés por aprender;
 - (iii) en el caso de lenguas extranjeras, el *input* al que sean expuestos los niños. No es lo mismo un alumno de una escuela bilingüe que recibe un *input* diario de 6 horas de inglés y se encuentra durante el período crítico, que un niño que recién empieza a aprender inglés en cuarto grado con una carga horaria de dos horas semanales. En el primer caso, el niño adquirirá la gramática probablemente sin necesidad de ser expuesto a reflexiones gramaticales complejas; en el segundo caso, la reflexión lingüística será inevitable;
 - (iv) a medida que los niños crecen es posible trabajar con mayor sutileza nociones relativas a la variación y a la adecuación lingüística. Esto implicaría reflexionar acerca de los usos de *He don't/ain't do nothing*, por ejemplo.
- c) Como apunta Carrió (2008: 184), nuestro desafío como docentes radica en “transformar un ‘discurso lingüístico-científico’ en un ‘discurso lingüístico-enseñable’ sin que esto suponga banalizar el objeto sobre el cual versan ambos tipos de discursos”. Para poder trabajar sobre la lengua, es perentorio entonces el empleo de un *metalenguaje*, por diversos motivos: (i) el uso de una jerga común brinda especificidad a la disciplina (Carrió 2008); (ii) no es posible corregir las producciones de nuestros alumnos sin usar términos gramaticales (Bosque & Gallego 2016); (iii) es imprescindible para explicar ciertos fenómenos (la voz pasiva, por ejemplo).

Ahora bien, ciertas precauciones deben considerarse: (i) evitar la *complicidad* con el alumno, es decir, “la simple ausencia de explicitud ante lo compartido” (Bosque 2018b: 20). Esto implica no dar por sentado que nuestros alumnos saben lo que es el sujeto de una oración, por ejemplo; (ii) evitar la *obsesión terminológica*, la cual se manifiesta con una excesiva preocupación por “identificar el nombre el mejor término para cada concepto que por conocer las propiedades del fenómeno que designa o por averiguar el lugar que este ocupa en el sistema gramatical” (Bosque 2018b: 24). Muchas veces, la desmedida terminología gramatical “se antepone ante [el niño], limitando las posibilidades de descripción. De esta manera, se transforma el objeto de enseñanza, convirtiéndose en un objeto externo y extraño al estudiante, sobre el que parecería no tener ningún conocimiento previo” (Defagó 2010: 197)²⁷.

²⁷ Bosque (2018a) brinda un ejemplo esclarecedor al respecto. Cuando un alumno aprende todos los tipos de subordinadas existentes o de tiempos verbales, este no tiene la impresión de que esté aprendiendo acerca de algo que posee, interno a él (como sí sucede cuando estudia la estructura del corazón humano en Ciencias Naturales). Al contrario, el alumno concibe el objeto de estudio como algo *ajeno* e impuesto por los manuales y por el docente.

Por otro lado, cabe aclarar que este cambio de perspectiva no necesariamente implica el empleo de terminología propia de la gramática generativa. Apoyamos, en cambio, la idea de Bosque & Gallego (2016: 69) de que “es posible hacer un uso creativo, productivo e innovador de conceptos sintácticos más tradicionales”, como los que solemos encontrar en los libros de inglés y español en el mercado.

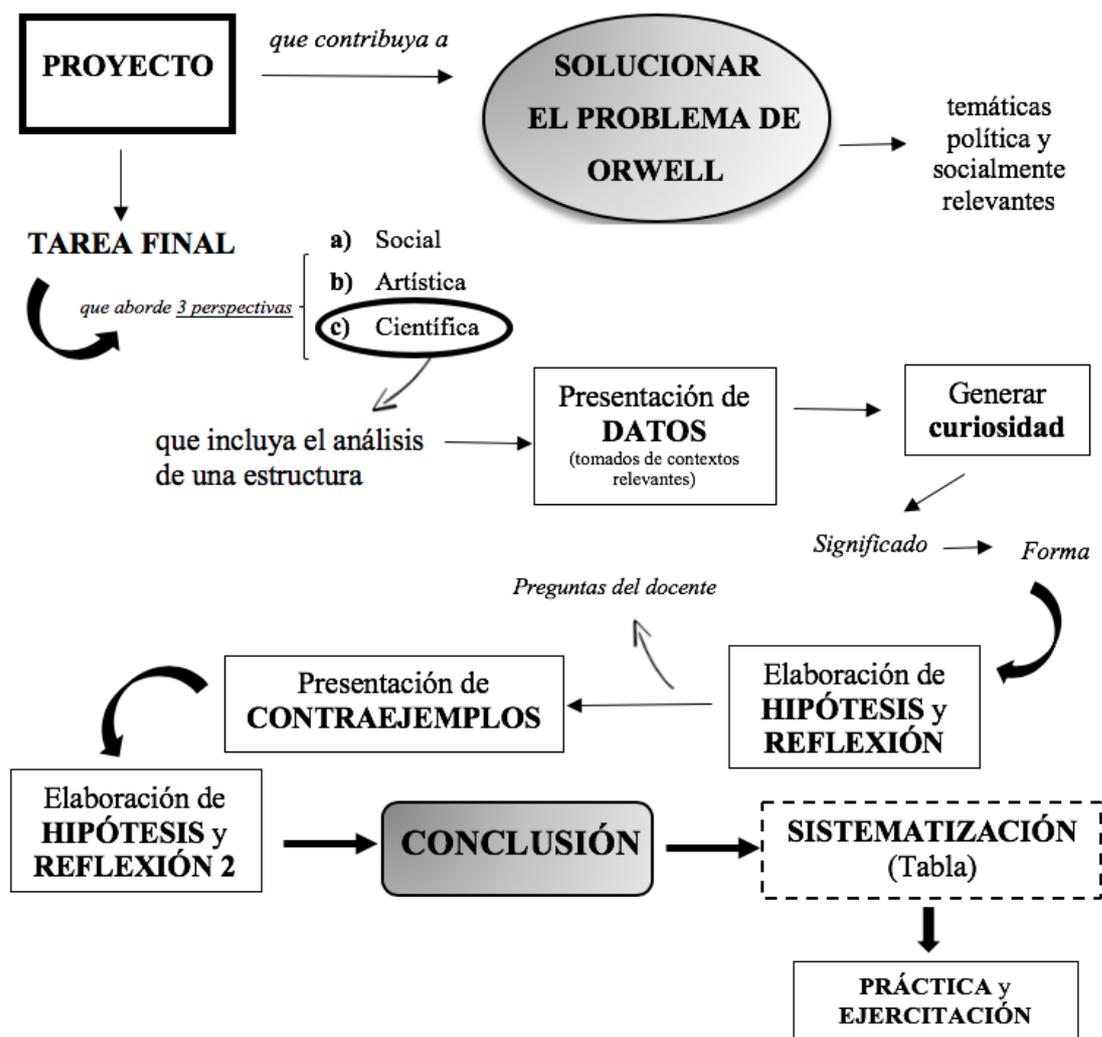
d) En cuanto al análisis gramatical propiamente dicho, existe un extenso número de actividades que pueden llevarse a cabo en el aula de lenguas para fomentar la actitud indagadora (véase Bosque & Gallego 2016; Arias 2018a). Aquí nos limitaremos a algunos lineamientos generales. En primer lugar, el foco gramatical no equivale, de ninguna manera, a brindar al alumno las reglas gramaticales y su sistematización de manera directa. Por el contrario, nuestra tarea consiste en guiar a los alumnos a descubrir por su cuenta el funcionamiento de la gramática, apoyándonos en sus saberes previos (*i.e.*, su L1). El docente debe encauzar la curiosidad del alumno y enseñarle a observar los fenómenos lingüísticos mediante la selección de datos que sirvan como disparadores para la reflexión lingüística. Si le decimos al alumno “el presente simple se usa para expresar hábitos y el verbo lleva *-s* con *he, she* e *it*”, estaríamos reproduciendo un modelo tradicional, acrítico, centrado en un docente que transmite unilateralmente sus conocimientos al alumno. Así, el lugar para que este los descubra por sí solo es nulo.

Veamos un ejemplo del paradigma alternativo donde la gramática se estudia de manera similar a la que lo hacen los científicos del lenguaje. Desde esta perspectiva, el docente lleva la atención del alumno a determinados datos lingüísticos, preferentemente tomados de alguno de los textos trabajados. En la medida de lo posible, primero se focaliza en el significado para luego proceder a la forma. A partir de los datos, el alumno va elaborando hipótesis con la ayuda del docente, quien formula preguntas para que este explore posibles respuestas. Como si fuera el abogado del diablo, el docente presenta contraejemplos que ayudan a cuestionar las conclusiones provisionales a las que arriba. Solo cuando las reglas y conclusiones finales hayan sido inducidas por los alumnos es que se procede a la sistematización (*i.e.*, el típico cuadro que resume los contenidos). En el caso de lenguas extranjeras, estas interacciones no deben ser necesariamente en inglés, dado que la lengua meta puede operar como una barrera para la reflexión gramatical a la que se aspira. Finalmente, se procede a la práctica y a actividades orientadas al uso de estos contenidos en situaciones comunicativas vinculadas con el proyecto final.

A continuación, presentamos un resumen de esta dinámica y una serie de datos con algunas preguntas no exhaustivas que pueden suscitar la reflexión gramatical de nuestros

estudiantes sobre el presente simple del inglés (Tabla 3) y el presente del indicativo del español (Tabla 4)²⁸.

Gráfico 2: Resumen de la dinámica áulica propuesta



²⁸ Si bien la terminología empleada no es estrictamente generativa, el espíritu que guía el descubrimiento de las reglas, el hecho de considerar al lenguaje como una propiedad interna a los individuos y las referencias al español en pos de explicitar el conocimiento tácito que los alumnos ya poseen de la lengua, abogan por un abordaje formal de los puntos gramaticales.

Tabla 3: Preguntas posibles para trabajar el presente simple del inglés²⁹

Datos iniciales	Preguntas de elicitación
(1) This woman always sleeps in the street (2) We love poetry and books. (3) Rocky never uses Instagram because he is poor. (4) I use Twitter every single day of my life!	<p>a) When would someone use these sentences? What do they express? Do they refer to the present, to the past or to the future? Which one refers to a routine? Which one refers to a habit? Do they refer to something that is happening now? [SIGNIFICADO]</p> <p>b) What indicates this is a sentence in the present? Which is the verb? What is the difference between the verb in (3) and the verb in (4)? Why do some verbs take <i>-s</i>, then? What is the difference between the <i>-s</i> in <i>books</i> and the <i>-s</i> in <i>sleeps</i>? What do <i>Rocky</i> and <i>this woman</i> have in common? Etc. [FORMA]</p> <p>Possible initial hypothesis: The Present Simple is used to talk about habits and routines. Tense is expressed through the suffix <i>-s</i> only with 3rd person pronouns and through nothing in the rest of the cases.</p>
Contraejemplos	Preguntas de elicitación
(1) That boy and that girl never study at school. (2) She never brushes her teeth because she hasn't got a toothbrush. (3) He never washes his face	<p>Is our initial hypothesis consistent with these data? Why? Can <i>that boy</i> and <i>that girl</i> be replaced with a pronoun? If so, which one? A first, a second or a third person pronoun? Why does <i>brushes</i> take <i>-es</i> instead of <i>-s</i>? What happens with <i>washes</i>? What happens in Spanish? Do verbs take the same verbal suffix in Spanish? Why do you think there is more verbal morphology in Spanish? Is Simple Present more difficult in English or Spanish? Why? Etc.</p>

Tabla 4: Preguntas posibles para trabajar el presente de indicativo del español

Datos iniciales	Preguntas de elicitación
(1) Los mendigos tienen problemas con la policía. (2) Todos los días tienen un problema distinto. (3) Ese hombre tiene una bolsa en las manos todo el día y no la suelta.	<p>a) ¿En qué circunstancias usarías estas oraciones? ¿El significado de <i>tiene</i> es el mismo? De no ser así, explicá las diferencias. ¿A qué refieren estas oraciones? ¿Al presente, al futuro o al pasado? [SIGNIFICADO]</p> <p>b) ¿Cómo te das cuenta de eso? Busca en la sección del libro “Paradigmas de la conjugación verbal regular” qué nombre recibe la conjugación del verbo <i>tiene</i>. ¿Coincide con lo que planteaste anteriormente? ¿Cuál de estas oraciones responde a la pregunta “¿Qué hizo X?”? [FORMA]</p> <p>Posibles hipótesis iniciales: El verbo <i>tiene</i> se encuentra conjugado en presente del indicativo para referirse a algo que sucede ahora o habitualmente. Su significado depende del contexto en el que se encuentra.</p>
Contraejemplos	Preguntas de elicitación
(4) Mañana tiene una entrevista laboral (5) Mañana tenía una entrevista laboral (6) Mañana tendrá una entrevista laboral	<p>¿A qué tiempo refieren estas oraciones? ¿Al presente, al pasado o al futuro? ¿Cómo te diste cuenta? El dato en (4), ¿es consistente con nuestra hipótesis inicial? ¿Por qué? ¿Cuál es la diferencia entre (4), (5) y (6)? ¿Significan lo mismo? ¿Por qué? ¿Se te ocurren otros ejemplos? ¿Cuál es la relación entre el significado y las formas, entonces?</p>

4. Conclusiones

En este trabajo hemos considerado las implicancias del Problema de Orwell-Platón y hemos discutido una propuesta educativa alternativa a la visión instrumental que impera en la enseñanza de lenguas y los documentos ministeriales. Nuestra iniciativa responde a la dinámica del Aprendizaje Basado en Proyectos y contempla las tres perspectivas analizadas por Bosque (2017).

²⁹ Las preguntas, como hemos mencionado anteriormente, pueden ser en español también.

No tenemos duda alguna de que la respuesta a si es posible enseñar gramática desde una perspectiva indagadora o científica a partir del segundo ciclo de la escuela primaria es un sí absoluto. Tal como señala Bosque (2018b: 29), “en la medida de nuestras posibilidades deberíamos tratar de fomentar en las clases de lengua algunas de las actitudes que los profesores de ciencias fomentan en sus propios alumnos” a lo largo de su escolaridad, entre las cuales se destacan que aprendan a observar, a argumentar, a generalizar y a sistematizar, que tomen consciencia de sus conocimientos gramaticales y que perciban el lenguaje como un sistema cognoscitivo propio, y no como un código externo, arbitrario y ajeno.

Así como ha habido un cambio de paradigma en la lingüística desde el conductismo al generativismo, se torna una necesidad imperante de nuestra profesión que estos avances se trasladen a la enseñanza de lenguas de modo tal que dejemos atrás modelos conductuales y mecanicistas para encauzarnos en uno en el que el conocimiento se construya y la creatividad artística y lingüística sean las verdaderas protagonistas, sin descuidar la conformación de una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida políticamente con una sociedad más democrática e igualitaria.

Referencias

- Arias, Juan José (2018a). *Brushing History Against the Grain to Unearth the Origin of Linguistic Representations: A Counter-hegemonic alternative*. Manuscrito inédito. Buenos Aires: ISP “Dr. J. V. González”. Recuperado el 28 de octubre de 2019 de https://www.academia.edu/38501387/El_origen_de_las_representaciones_ling%C3%BC%C3%ADsticas_Brushing_History_Against_the_Grain_to_Unearth_the_Origin_of_Linguistic_Representations._A_Chomskyan_Counter-Hegemonic_Alternative.
- Arias, Juan José (2018b). La enseñanza de gramática en la formación de docentes y traductores en inglés: nuevas perspectivas y desafíos del campo. *Revista Lenguas Vivas 14*: 104-18.
- Avellana, Alicia (2012). *Las categorías funcionales en el español en contacto con lenguas indígenas en la argentina: tiempo, aspecto y modo*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Bosque, Ignacio (2017). *Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y los gramáticos*. Conferencia brindada en la Universidad Nacional de Rosario.

- Bosque, Ignacio (2018a). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana* 285: 8-24
- Bosque, Ignacio (2018b). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias I*: 11-35.
- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Concepción* 54 (2): 63-83.
- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias I*: 141-201.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles (2018). Algunas pistas sobre cómo (no) enseñar gramática a los más pequeños. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias I*: 79-112.
- Carrió, Cintia (2008). Entre Nombres y Sobrenombres. *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre: Editorial Grupo Montevideo-Facultade Rio Grande do Sul: 183-187.
- Chomsky, Noam (1957). *Estructuras sintácticas*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, Noam (1959). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. En Leon Jakobovits & Murray Miron (eds.). *Readings in the Psychology of Language*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, 142-143.
- Chomsky, Noam (1985). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, su origen y su uso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, Noam (2016). *60 años de gramática generativa: pasado, presente y futuro de la teoría lingüística*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, Guiomar (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En Noelia Poloni & Rosanna Cabrera (eds.). *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Eudeba, 157-169.
- Davini, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Defagó, Cecilia (2003). Lo simple no es siempre lo más sencillo. Una reflexión sobre la gramática en la escuela. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Córdoba: UNC.
- Defagó, Cecilia (2010). El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua. En Gerbaudo, Analía (dir.). *Objetos que importan. La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- Demonte, Violeta (2006). La gramática ubicua, o cómo se miran los textos a través de la gramática. En Mercedes Sedano, Adriana Bolívar & Martha Shiro (coord.). *Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Di Tullio, Ángela (2015). Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela. Conferencia en el Museo del Libro y de la Lengua, Buenos Aires.
- Gerbaudo, Analía (2010). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Analía Gerbaudo (dir.). *Objetos que importan. La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gietz, Florencia (2018). Gramáticas y propuestas editoriales: tratamiento del contenido “oración”. Ponencia presentada en el XVI Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, julio de 2018.
- Kuguel, Inés (2014). ‘Los jóvenes hablan cada vez peor’. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En Laura Kornfeld (comp.). *De lenguas, ficciones y patrias. Cuadernos de la lengua*. Los Polvorines: UNGS.
- Mare, María & José Silva Garcés (2018). Estudiar las lenguas. En María Mare & María Fernanda Casares (eds.). *¡A lingüistiquearla!* General Roca: Educo.
- Mare, María & Sheila Mignolet (2018). La gramática en los manuales de lengua. Ponencia presentada en el XVI Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, julio de 2018.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Negrín, Marta (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad VI*, 6: 187-208.
- Nunan, David (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Skinner, Frederic (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley.

Documentos consultados

- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* de 1° y 2° ciclo de la Educación Primaria (2013) y de Lenguas Extranjeras de la Educación Primaria y Secundaria (2018). Ministerio de Educación Nacional.

Diseños Curriculares de Educación Primaria elaborados por los Ministerios y Secretarías de Educación de Buenos Aires (2018), Catamarca (2016), Chaco (2012), Chubut (2014), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2001), Córdoba (2012), Corrientes (2017), Entre Ríos (2016), Jujuy (2013), La Pampa (2014), La Rioja (2016), Mendoza (2019), Neuquén (2016), Río Negro (2016), Salta (2014), San Juan (2016), Santa Cruz (2016), Tierra del Fuego (2014).

Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4. (2001). Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.