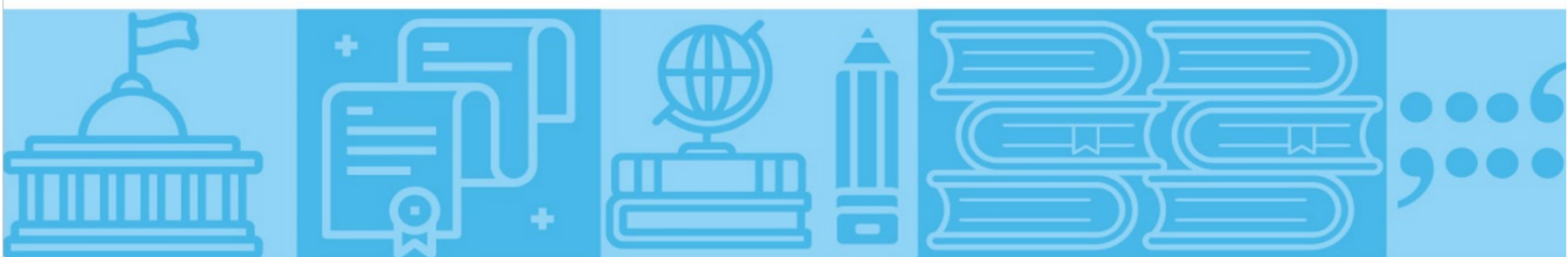


Colección **Actualizaciones Académicas**

# Actualización Académica en la enseñanza del inglés en la escuela primaria

Módulo 1: **El sentido formativo de la  
enseñanza del inglés en el Nivel Primario**



## Índice

<b>Clase 1: Desde la enseñanza de lenguas .....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2: Desde la normativa.....</b>	<b>17</b>
<b>Clase 3: El sentido formativo en las aulas.....</b>	<b>32</b>
<b>Clase 4: Los principios en acción .....</b>	<b>40</b>

## Módulo 1: El sentido formativo de la enseñanza del inglés en el Nivel Primario

# Clase 1: Desde la enseñanza de lenguas

## Presentación

Bienvenidas y bienvenidos al primer módulo de la actualización en la enseñanza del inglés en el Nivel Primario. En estas primeras páginas los/as queremos invitar a leer y/o releer juntos/as para reflexionar y acordar un marco regional y conceptual para las discusiones que abordaremos en los módulos que conforman esta propuesta. La forma en que nos acercamos a la enseñanza se discute desde lo didáctico. Aquí queremos agregar las dimensiones antes señaladas para enriquecer la comprensión y enmarcar la acción.



### Objetivos:

- Ubicar la situación actual de enseñanza de lengua extranjera inglés (LEI) en contexto.
- Comprender los constructos que conforman el sentido formativo de la enseñanza de LEI

Antes de comenzar con la clase propiamente dicha, les proponemos que se presenten en el siguiente foro:



### Foro de presentación

Les proponemos presentarse y contarnos en qué grados enseñan o enseñaron y dónde está ubicada la escuela (o las escuelas). El foro estará abierto por 2 semanas (hasta que comience la clase 2). Les recordamos que esta actividad es obligatoria.

## ¿Por qué enseñar lenguas extranjeras o adicionales en la escuela primaria?

Esta pregunta tan simple y clara muchas veces puede tomarnos por sorpresa porque su o sus respuestas posibles son variadas y han ido cambiando con el transcurso del tiempo. Es con la Ley Federal de Educación de 1993 que la lengua extranjera inglés (LEI) ingresa en la educación primaria y se norma su inclusión desde el segundo ciclo por medio de la Resolución 2538/98 del Ministerio de Educación de la Nación. Previo a esto, desde los años 60 había ingresado en las escuelas secundarias.

### ¿Cómo se entendía enseñar inglés en ese momento y qué significa ahora?/ Un repaso de la historia de la inclusión de la LEI en la escuela pública



#### Reflexión 1:

Pensemos en nuestras escuelas y los comentarios y/o apreciaciones que escuchamos de nuestras/os colegas acerca del inglés en general y de su enseñanza aprendizaje. Tomen nota de dos o tres frases recurrentemente oídas y tengámoslas en mente para leer la breve síntesis histórica a continuación para luego relacionar los desarrollos teóricos y su llegada a los ambientes generales en los que nos desempeñamos.

Vamos a intentar establecer una escena en común respecto del inicio de la política pública de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para ello, recurriremos al trabajo de las especialistas platenses Silvana Barboni y Melina Porto quienes abordan brillantemente a nuestro entender el tema en su libro *Enseñanza de inglés e identidad nacional* (2010). En este libro presentan un paneo histórico desde los inicios de la implementación del inglés como espacio de enseñanza dentro de la escuela y resaltan el valor instrumental que le fue concedido en virtud de los planteos político conceptuales de la época, luego reforzado por la dictadura cívico militar. En palabras de las autoras: “El inglés era una “cosa”, una materia más a aprenderse en la escuela”. Es interesante aquí establecer una relación entre la política educativa y los momentos de la lingüística. Coincide este momento con el fulgor del enfoque estructuralista, que reforzaba esta percepción de la lengua como objeto, previo a los avances que ya se iniciaban desde la pragmática y sociolingüística (Corder, P., 1975; Halliday,

M., 1975; Widdowson, H., 1975) sobre las dimensiones comunicativas y discursivas de la lengua inglesa en particular y de otras en general.

Otra característica del inglés desde esa perspectiva es que representaba una percepción de la realidad “monolingüe”. Se enseñaba de acuerdo con un currículo prescripto y ascético donde tenían importancia preceptos morales de la época y se hacía hincapié en acercarse al “hablante nativo”. Por esta razón muchos temas y contenidos eran muy locales para quienes los producían y a su vez muy lejanos para quienes los consumían. Probablemente cuando les pedimos que recordaran frases que se escuchan en las escuelas, habrá surgido a referencia a que las casas que aparecen en los libros de inglés no existen en nuestro país, o que en los libros de inglés la gente nace, va a la escuela, se enamora de una sola persona claramente en una relación heterosexual, consigue un trabajo y puede vivir de ello, se casa y luego tiene hijos sin problema alguno y allí terminan las historias. Afirmaciones de este tenor condicen con los tiempos en los que muchas personas estudiaron inglés cuando todavía era muy común el hilo narrativo en algunas series de libros producidas desde el Reino Unido y exportados al mundo. Esto es posible porque hubo series que fueron opción casi única por décadas y aún hoy en día se pueden encontrar en uso en algún lugar del planeta.



En Youtube hay videos y listas de reproducción de la serie emblemática de los años 70, *Access to English*, donde podrán percibir este mundo monolingüe. Vale la pena leer los comentarios de las personas que han sido usuarias para dimensionar el impacto de este material que fue de uso establecido en escuelas secundarias en los años 70/ 80.

<https://youtube.com/watch?v=Fggm3QjZMsQ&si=EnSlkaIECMiOmarE>

<https://youtube.com/watch?v=ixk66tPzVwI&si=EnSlkaIECMiOmarE>

En esas mismas décadas, por otra parte, se estaban desarrollando marcos teóricos que cuestionaban la realidad monolingüe y avanzaban hacia otros espacios a ser considerados en las propuestas pedagógicas. En ese momento confluyeron las consideraciones sociológicas de Bourdieu respecto de los agrupamientos de las personas en la sociedad, los planteos de Foucault sobre el poder y quiénes estaban dentro o fuera de la sociedad, los desarrollos de la pragmática y la sociolingüística alrededor

del uso y contextos de uso de las lenguas, Bajtín y la polifonía. Todo esto sucedía en Europa primordialmente y durante un periodo marcado por dictaduras en Latinoamérica.

Ahora bien, ¿cómo llegaron estas cuestiones a nuestro territorio? Volvamos a las autoras antes citadas.



“Con el advenimiento de la democracia, las fronteras se abrieron. Los marcos teóricos que se habían estado desarrollando desde los 70 vinculando relaciones de poder y cultura con la enseñanza de una lengua llegaron a nuestro país. Los enfoques comunicativos y sus fundamentos teóricos se fusionaron con las tendencias políticas del momento. De la mano de la política neoliberal de los años 90, con el foco en la autonomía institucional y la descentralización, el inglés se transformó en un *commodity*, un bien de mercado. Aquellas instituciones educativas con mayores recursos –en general, las instituciones de gestión privada– fueron las que ampliaron sus cargas horarias y ofrecieron mejores resultados en términos de producto. Proliferaron los institutos privados, y se desvalorizó el rol de la escuela pública en la distribución de saberes, entre ellos, el inglés. El mercado dictó lo que las escuelas podían ofrecer y la brecha entre quienes podían acceder a este bien de consumo(...)”

(Barboni, S., Porto, M. op.cit.)

Vemos, entonces, esta brecha que marca el inicio de nuestra aparición como docentes de lenguas extranjeras en la escuela pública y que persiste en el imaginario de las personas y se muestra en dichos como “inglés solo se aprende bien afuera de la escuela” o, “hay que hablar como nativo”.



“... los NAP de LE contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país.”

(Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, p. 12)

La introducción de inglés en la enseñanza en nivel primario inicia un periodo de debate y producción de documentos curriculares en los que se discute la naturaleza y función de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación pública. Estas discusiones y acuerdos nos permiten enmarcar nuestra tarea ya fuera de las perspectivas previas solamente de mercado.

El marco general internacional está dado por el documento de la UNESCO de 2003 donde se establecen los criterios para la preservación del patrimonio cultural inmaterial, donde se da valor a las lenguas como elemento importante de vehiculización de los elementos inmateriales de la cultura. Aunque este documento se refiere a las lenguas maternas de las personas, abre el campo para una posterior reflexión acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su status de relación con la lengua inicial de los individuos. Posterior a la LEN 26.206, podemos encontrar diversos documentos que abordan los criterios para la instrumentación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tomaremos como punto de referencia para nuestra discusión siguiente los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de lenguas extranjeras*.

En estas breves líneas identificamos tanto la perspectiva que se adopta como el propósito general de la enseñanza. Pasemos entonces a considerar estos aspectos en detalle.

## Perspectiva intercultural y plurilingüe

### Interculturalidad

La identidad latina es un ejemplo que nos sirve para abordar el tema de la interculturalidad desde una perspectiva conocida. Utilizando ejemplos de la vida diaria, hemos podido observar cómo la

imagen latina de las películas –donde el papel que jugábamos era de pandilleros– ha ido cambiando con los años y los logros de la comunidad en el mundo. Dejemos de lado el fenómeno del mundial de fútbol que pone la argentinidad en una situación muy especial, pero en 2022, la película *The Eternals* de Marvel Comics presentó la primera superheroína con rasgos latinos de su historia. ¿Qué relación hay entre este hecho y la enseñanza del idioma inglés? Pues es la postura actual en los medios que comienza a abordar la diversidad de cuerpos, orígenes y lenguas fuera de la representación antigua desde el prejuicio blanco de clase media. Este concepto, conocido en la jerga de ELT como WASP (white anglo saxon person) es desde lo lingüístico asociable al posible hablante nativo referido por Chomsky en 1965 como usuario correcto del idioma. Entonces ver como superhéroes a personas de diversidad de orígenes mueve el tablero de la asociación persona-lengua. Antes, por efectos del nativismo (los efectos de la descripción de Chomsky antes referida), los aprendices de una segunda lengua intentaban esconder su origen al utilizar la segunda lengua. Hoy en día la perspectiva intercultural da valor a la identidad de las personas y describe que cualquiera puede desempeñarse dentro de otras culturas que no sean la de origen y ampliar la propia cultura a partir del contacto con aquellas otras. La situación actual es el resultado de mucho tiempo de acciones individuales y grupales de diversos grupos de naciones colonizadas respecto de la valoración de su acervo cultural propio. El escenario en que nuestro trabajo en las aulas se contextualiza es diferente, tiene otras tensiones teóricas que no eran visibles antes. Las/os invitamos a ver este video del conductor y humorista Noah Trevor acerca de la llegada de la colonización británica a la India para reflexionar sobre la interculturalidad.





"How The British Took Over India" - TREVOR NOAH (from "Afraid Of The Dark" on Netflix)

How the British took over India

<https://youtu.be/QhMO5SSmiaA?si=Q24I9QuClTCJQVN>


Podemos apreciar desde el humor el contraste de elementos tan diversos en la identidad como las cosmovisiones, concepciones sobre la medicina y apariencia física que han marcado gran parte de la violencia histórica mundial. Pero esto hoy se cuestiona desde el humor. Podemos decir que es el resultado de una visión intercultural que tensiona los conceptos anteriores de superioridad y que pone en diálogo las diferentes culturas entendiendo que el diálogo se construye desde el respeto a la diversidad. Cabe aclarar aquí, y los invitamos a explorar el tema si les interesa, que el concepto de cultura hoy en día es amplio y tiene muchas más facetas que la concepción tradicional de cultura/nación y que principalmente hoy la **interseccionalidad** marca mucho la percepción de la cultura. Interseccionalidad es la conciencia de una cultura desde la perspectiva individual de reconocerse como perteneciente a un grupo, género, en un momento histórico y contexto particulares.

## Plurilingüismo

Si recordamos la serie de libros de enseñanza mencionada al principio de la unidad, que representaba una actitud monolingüe, vemos que no había espacio para las diversas lenguas en las que una persona podía moverse en su vida diaria. Por el contrario, la postura plurilingüe reconoce la diversidad lingüística de origen de los estudiantes según sean sus contextos, por ejemplo, miembros de pueblos originarios, familias migrantes, lo que pone sobre la mesa una interrelación de lenguas en la vida diaria antes de la escolaridad y donde el español puede ser segunda lengua, lo que ubica a la lengua extranjera como tercera en el proceso de escolarización del estudiante.

Este punto de partida enriquece la mirada de las y los docentes porque les permite identificar a los/as estudiantes ya como hablantes de una o más lenguas, por ende, individuos con cierta experiencia y estrategias en el aprendizaje de lenguas. Ese hecho nos llama a aprovechar estas estrategias que el estudiante ya posee fuera del ámbito escolar y utilizarlas en pos de un trabajo escolar que redunde en mejorar sus capacidades como lector, escritor y hablante.

Veamos el siguiente video donde se presenta la importancia del plurilingüismo en el mundo actual y las/los invitamos a completar la actividad posterior:



The video player shows a video titled "The complexity of human relationships". The video content features silhouettes of people in various poses, surrounded by large, colorful speech bubbles. The video player interface includes a play button icon in the top left corner, a progress bar at the bottom, and a timestamp of 0:35 / 6:31. Below the video player, the text "Why do I need to know what plurilingualism is?" is displayed, followed by the URL <https://youtu.be/0f6s8KoWOWs?si=pAJtZRO6J0UTghmJ>.

Como hemos podido apreciar en el video anterior, recurrir a más de una lengua presenta muchas facetas beneficiosas: nos permite ser más eficaces en ciertas situaciones y momentos de nuestra vida diaria, cada lengua que usamos puede tener diferentes grados de especificidad según las necesidades de uso que de ella tenemos, ayuda a comprender las realidades de otras culturas y brinda soporte en el proceso de aprender otras lenguas. Aquello que se consideraba inapropiado en los tiempos del **nativismo** en la enseñanza de inglés, o que aún hoy en día podemos ver en comerciales de franquicias globales de enseñanza de inglés que nos invitan a **aprender con hablantes nativos**, no tiene sustento teórico a pesar de ser una creencia en la población general. Más allá de las consideraciones generales, una perspectiva plurilingüe en el día a día nos permite poner en valor con base teórica los conocimientos que nuestros estudiantes traen al aula y los aportes que hacen desde su experiencia en otras lenguas. Nos invita además a complejizar y adecuar instrumentos que utilizamos, como el análisis entre lenguas, para enriquecerlo. Pero el plurilingüismo no es solo utilizar más de una lengua. Es incorporar el diálogo y comprensión hacia las diferentes culturas de modo que se enriquezca la comprensión y valoración de los otros. En este marco, por ejemplo, es importante reconocer que analizar de manera contrastiva establece una lengua como la norma y la/s otra/s como deficitaria/s mientras que si realizamos un análisis comparativo podremos observar y valorar que las diferentes lenguas poseen sus características y rasgos que se asemejan en ciertos aspectos y difieren en otros. Hablando estrictamente desde lo lingüístico, reconocer que ciertas lenguas tienen la estructura S+V+O (sujeto-verbo-objeto) y otras tienen S+O+V nos lleva hacia la comprensión de ciertas producciones y guía nuestras recomendaciones y sugerencias para el aprendizaje a la vez que nos aleja de considerar error a aquello que simplemente es la expresión de un uso lingüístico propio de la lengua materna. Esta postura plurilingüe valora a la persona que se desempeña en más de una lengua y enriquece el trabajo del aula porque permite diferentes espacios de análisis en los que se reconoce el valor intrínseco de toda lengua que el hablante o su comunidad ya poseen.

## La dimensión formativa

Los NAP plantean que la dimensión formativa consta de los siguientes tres espacios:

## Educación lingüística

Nos acercamos a esta área cuando abordamos la reflexión sobre el saber acerca de la lengua. Este aspecto es el más cercano a las/os profesionales de lengua extranjera porque es el conocimiento sobre el sistema lingüístico: sus formas y usos. Asimismo, es un gran desafío para la enseñanza en la escuela primaria, como veremos en los siguientes módulos. Desde una perspectiva didáctica, la tradición nos ha planteado una gradación gramatical de complejidad pensada para un mundo en el que el contacto con la lengua extranjera solo se da en el aula y no es específica para la audiencia de niños. En este sentido, además, los NAP ponen el conocimiento sobre la lengua en juego con la comprensión y producción oral, la lectura y la escritura. Esta visión de la lengua extranjera como área dentro de las prácticas del lenguaje cuyo objetivo principal es fomentar que las niñas y niños sean mejores lectores y escritores toma una visión más sistémica del lenguaje donde las tipologías textuales y los *language chunks* toman un papel de relevancia en pos de los objetivos y difiere de lo que sería si el objetivo fuese meramente gramatical.

Pensemos en el eje lectura y el siguiente objetivo (NAP, p. 41):

“La formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de títulos, ilustraciones y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas.”

El conocimiento lingüístico que nos guía aquí no es gramatical tradicional sino de técnicas de lectura y de tipología textual / género discursivo, la identificación de palabras que se repiten, el uso de mayúsculas y nombres propios. Consideremos un caso común en el aula a modo de ejemplo: se presenta una imagen como disparadora de un tema, la pregunta usual sería “*What can you see?*”, esta pregunta hace referencia específicamente a la denotación de la imagen, lo observable, presente, explícito. Ahora bien, si usamos la pregunta “*What’s going on?*” no solo extraemos la denotación sino también la connotación, es decir, asociaciones posibles. Estas asociaciones son la base que necesitamos para generar hipótesis y/o anticipaciones. Esto puede dar un poco de temor debido a que las asociaciones pueden ser complejas y difíciles de decirse en inglés. Sabemos que esa es una preocupación común entre las y los docentes de lengua extranjera. También sabemos que esa preocupación proviene de la influencia del método directo, modelo de enseñanza de mediados de siglo XX que sigue en la percepción general y que nos hace pensar que la presencia del español es

nocivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las páginas precedentes han intentado explicar por qué estos preceptos ya no son válidos. En el caso de niños de primaria, poder expresar lo que piensan o imaginan es lo fundamental y conducente a su formación como lectores y escritores. Si utilizan su lengua materna para explicar ideas acabadas, está luego el trabajo docente para andamiar y encauzar eso en la lengua que se está aprendiendo y realizar el puente que permita su aprovechamiento en la consigna pautada.

## Desarrollo cognitivo

En los NAP también vemos dos ejes de reflexión siempre presentes: reflexión sobre la lengua que se aprende y reflexión intercultural. Ambos representan claramente esta dimensión formativa de las lenguas (extranjeras u otras) en términos de que la lengua es un elemento más para pensar acerca de uno mismo y del mundo que nos rodea. El pensamiento crítico se aborda de distintas maneras. El desarrollo de estrategias diversas frente a la lengua extranjera es amplia y podrán identificarla en los siguientes módulos. Un ejemplo del trabajo hacia un desarrollo del pensamiento crítico es el observar los textos desde sus partes y la globalidad y entender la relación entre éstas, al escuchar para entender y no solo para repetir, al escribir junto con otros/as y acordar versiones finales, al leer lo que otro/a escribió y hacer comentarios, al hablar sobre quiénes somos, de dónde venimos y qué nos interesa.

Ser conscientes de esta dimensión de nuestro trabajo lo enriquece y fortalece a la vez que amplía los espacios de trabajo conjunto con las y los colegas de grado.

## Construcción de la identidad sociocultural

Para abordar esta faceta de la dimensión formativa inmensamente rica porque integra la perspectiva intercultural y plurilingüe, que además necesita del desarrollo del pensamiento crítico para la concientización como individuos con una identidad que se expresa en más de una lengua, les proponemos ver y escuchar narraciones específicas de hablantes para luego realizar una actividad final de integración retomando esos contenidos y experiencias.

## *Videos on language and identity*



Your identity is your superpower.

[https://youtu.be/RjquHTj4HIY?si=kYDaay6NCBNS40\\_p](https://youtu.be/RjquHTj4HIY?si=kYDaay6NCBNS40_p)



Both not half. How language shapes identity.

<https://youtube.com/watch?v=SP0bAQ8J6C0&si=EnSikaIECMiOmarE>

## Cierre de la clase

En esta clase hemos recorrido juntas/os las consideraciones generales que conformarán nuestro marco de referencia teórico para este módulo en particular y la actualización en general. Hemos presentado la tensión actual en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la perspectiva intercultural y plurilingüe que adopta nuestro país como política lingüística. Exploramos elementos constitutivos de esta perspectiva que se corporizan en el concepto de identidad sociolingüística y reflexionamos cómo esto se percibe en las aulas y puede ayudarnos en nuestra práctica docente.

## Actividades



**Actividad para el cierre de clase: Identidad y uso de lenguas extranjeras. Aactividad de reflexión.** Los/las invitamos a que, a partir de los últimos videos sobre identidad, reflexionen sobre alguna actividad realizada en sus aulas que aborde este espacio. No importa si fue exitosa, sino su reflexión sobre el hecho. En el caso de no haber abordado este tema, pueden reflexionar sobre cómo lo harían en un aula y nivel específicos.

## Material de lectura obligatoria

Barboni, S., & Porto, M. (2011). Enseñanza de inglés e identidad nacional a 200 años de la Revolución de Mayo. La Pata: Ediciones al margen.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP. (2006).

## Bibliografía de referencia

Braun, E. N., et al. (2011). Hacia una didáctica del Inglés para niños en escuelas primarias. Santa Rosa: EdUNLPam.

- Dervin, F. (2016). Interculturality: A theoretical and methodological toolbox. Nueva York: Springer.
- Klett, E. (2005). Didáctica de las lenguas extranjeras. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Litwin, E. (2013). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Montes, G. (2001). Juegos para la lectura. La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económico.

## Créditos

Autora: Marina González

Cómo citar este texto:

González, M. (2023). Clase Nro. 1: El sentido formativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. El sentido formativo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)



## Módulo 1: El sentido formativo de la enseñanza del inglés en el Nivel Primario

### Clase 2: Desde la normativa

#### Introducción

Bienvenidas y bienvenidos a esta segunda clase en la que revisaremos las normativas nacionales y jurisdiccionales que enmarcan la enseñanza de la Lengua Cultura Extranjera (LCE) en la Argentina. Reflexionaremos acerca de la importancia de la construcción de documentos propios a nivel nacional, sus diversos niveles de concreción y su aporte acerca de los posicionamientos y cultura institucional.



#### Objetivos:

- Conocer los documentos curriculares que enmarcan la enseñanza de lenguas extranjeras en el país.
- Identificar diferentes niveles de concreción presentes en los documentos curriculares necesarios para la planificación.

#### Normativa

La promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006 enmarca, sin dudas, un proceso de democratización del conocimiento y de ampliación de derechos en cuanto al aprendizaje y la enseñanza en la República Argentina. Asimismo, define perfiles de docentes y estudiantes comprometidas/os con sus contextos y en relación estrecha con el mundo y sus problemáticas. En este sentido, la incorporación de la enseñanza de lenguas extranjeras resalta que el aprendizaje de estas no es una opción para pocos sino un derecho de todas y todos.

La Ley de Educación Nacional 26.206 en su capítulo II se refiere a la enseñanza de las lenguas extranjeras estableciendo que:



ARTÍCULO 87. — La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

(Ley de educación nacional, 26.206)

Esto define un posicionamiento claro, en clave de derecho, respecto de la enseñanza de lenguas, ya que amplía el acceso al aprendizaje de una lengua extranjera desde el Nivel Primario en todas las instituciones educativas estatales de la Argentina.

Es importante considerar que hasta que los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) fueron aprobados, las referencias que se realizaban en documentos y normativa en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras eran primordialmente respecto del Marco de Referencia Común Europeo acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras, producido por la Asociación de examinadores en Europa, del año 2001. Este documento establece descriptores de proficiencia para las lenguas enseñadas en el territorio europeo como lenguas de comunicación entre países. Sin embargo, este documento plantea un contexto diferente al local y no considera los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes del Nivel Primario.

El ministerio de Educación de la Nación, con un posicionamiento claro de democratización del conocimiento enmarcado en la LEN 26.206, por medio del área curricular de Lenguas Extranjeras, toma la decisión de no referenciar el Marco Común Europeo de Referencia, entendiendo que este documento no aborda el sentido formativo ni toma el contexto de educación formal para niñas, niños y adolescentes. Por ello, y con el objetivo de construir documentos nacionales que pudiesen referenciar los sentidos y enfoques desde los cuales se piensa la enseñanza de las lenguas extranjeras

en la Argentina, es que se crean en 2012 los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de LE en mesas de trabajo federales mediante la resolución de CFE 181/2012.

## Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Tal como lo describe la introducción de este documento:



“Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) han sido elaborados considerando, en forma conjunta, los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de estas lenguas –de una o más de una, de acuerdo con la oferta jurisdiccional-integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En este sentido, los NAP de LE contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país.” (p. 12)

La perspectiva plurilingüe e intercultural visibiliza las relaciones entre las lenguas y culturas en el currículum y sensibiliza acerca de la pluralidad constitutiva de estas lenguas-culturas. La denominación lengua-cultura se enmarca en la Ley de Educación Nacional 26.206 y demandó redefinir un abordaje integral en concordancia con los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE 24/07) proponiendo nuevas conceptualizaciones de la lengua materna y de la lengua extranjera con la denominación Lengua Cultura Extranjera, visibilizándola como transmisora de cultura y entendiéndola como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004, p.34) en los que la lengua interviene de manera central.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente de LCE(\*) implican la práctica integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de competencias desde un paradigma discursivo,

el cual construye la realidad de la cual estos sujetos son parte. El aprendizaje de una LCE conforma un acercamiento a las culturas que esta expresa y una nueva mirada a la propia, ya que concientiza sobre el carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexiona sobre aspectos interculturales con respeto y valorización de las diferencias. Asimismo, se espera que los modos en que la literatura y la cultura se enseñen y aprendan en la formación inicial favorezcan nuevas formas de asumir el rol docente.



(\*) El término LCE (Lengua cultura extranjera) recién comienza a usarse a partir del Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario (2012).

Así, los NAP de LE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística y contribuyen con las metas de la educación.

Este posicionamiento sobre la enseñanza de lenguas promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica, propicia la participación en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz.

## Organización de los NAP de lenguas extranjeras

El diseño de los NAP de LE considera la heterogeneidad de situaciones que presenta su enseñanza en el sistema educativo formal de nuestro país. Como es sabido, el momento de escolaridad que se tome como inicio del proceso de aprendizaje, la carga horaria atribuida y la selección de las lenguas ofrecidas son muy distintas en cada jurisdicción. Por ello, se propone para los NAP de LE una organización de cuatro recorridos posibles de diferente duración. Estos contemplan distintos niveles de complejización de los aprendizajes asociados a los ciclos de la escolaridad en ambos niveles obligatorios.

En el mismo sentido, la organización contempla diferentes recorridos de aprendizaje de acuerdo con el momento de escolaridad que se tome como punto de partida para la enseñanza, es flexible, en tanto permite la enseñanza consecutiva o simultánea de más de una LCE, de acuerdo con lo establecido por cada jurisdicción.

Se optó por una organización de este tipo dado que, por un lado, refleja lo que existe y respeta lo ya establecido; por otro lado, habilita la ampliación de la variedad/cantidad de lenguas que pueden ofrecerse en cada jurisdicción considerando, siempre, la posibilidad de diferentes puntos de partida y, además, permite pensar modos de organizar la trayectoria de los/las estudiantes dentro del sistema.

Los NAP de LCE proponen seis ejes:

- en relación con la **comprensión oral**
- en relación con la **lectura**
- en relación con la **producción oral**
- en relación con la **escritura**
- en relación con la **reflexión sobre la lengua que se aprende**
- en relación con la **reflexión intercultural**

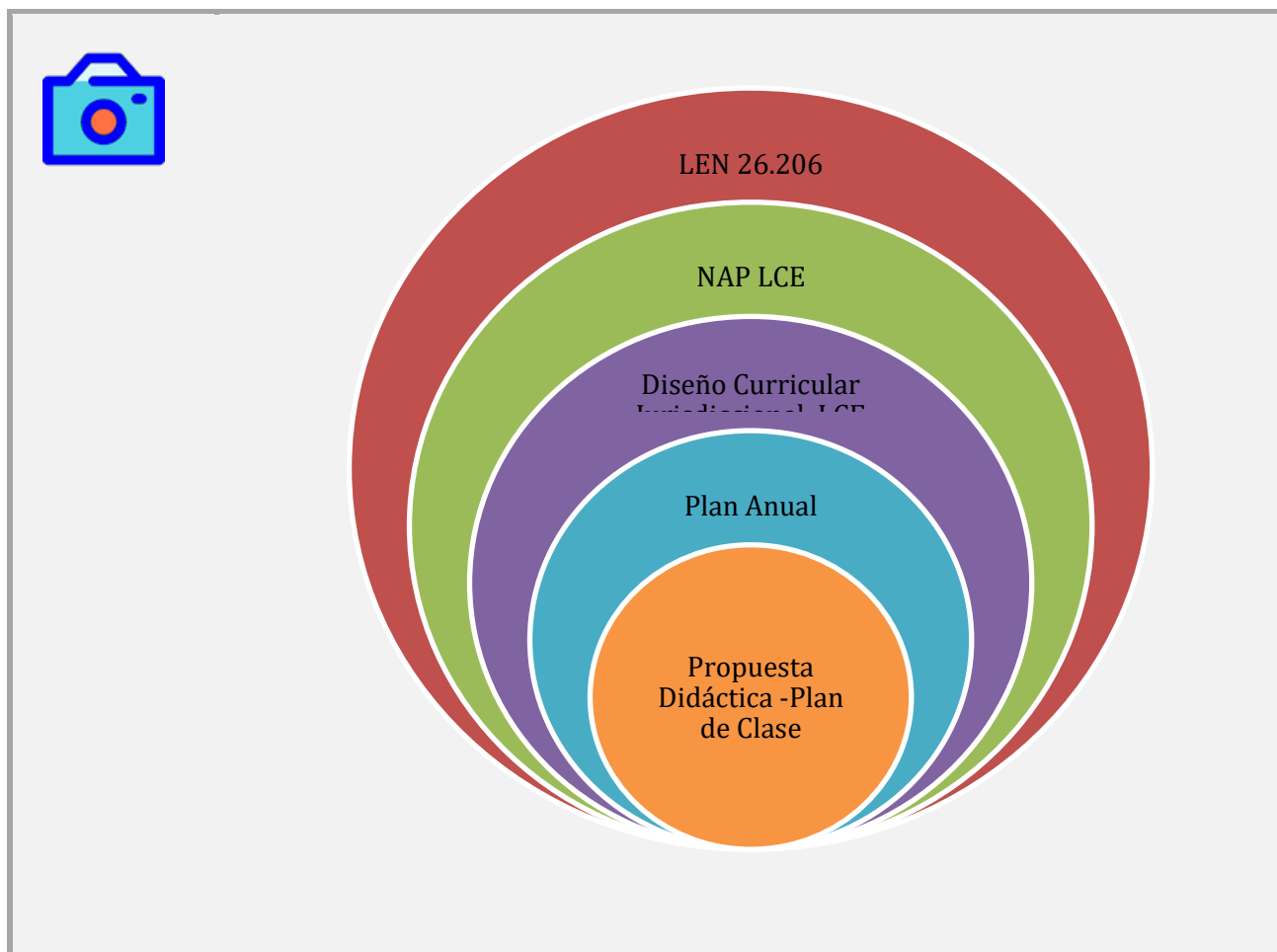
Asimismo, dado que la enseñanza de una lengua extranjera en contexto escolar involucra saberes acerca de las lenguas y el lenguaje, se espera que la organización por ejes propicie el diálogo y la articulación con la enseñanza del español como lengua de escolarización.

### **Niveles de concreción de normativas de documentos curriculares. ¿De qué modo los NAP y otros documentos curriculares colaboran con la planificación de clases de inglés en el Nivel Primario?**

Cuando analizamos los diversos documentos que enmarcan los lineamientos políticos en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, es fundamental poder distinguir entre los diferentes niveles de concreción de estos documentos. Esto implica los modos en que los marcos, las visiones, las ideas y

los saberes se materializan en tareas y actividades para la construcción de conocimiento, es decir, para el aprendizaje y la enseñanza.

A continuación, el siguiente esquema da cuenta de los diversos niveles de concreción de los documentos curriculares:



Como se evidencia en el gráfico, el primer documento es la ley de Educación Nacional, la cual establece los lineamientos de política educativa de toda la nación y da marcos para que las jurisdicciones puedan tomar decisiones.

Le siguen, y con un nivel de concreción mayor, es decir, más cercano al aula, los núcleos de aprendizaje prioritarios de Lenguas extranjeras. Estos documentos describen los saberes prioritarios en contextos escolares respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras proponiendo diversos recorridos teniendo en cuenta las diversas trayectorias educativas en cada región del país.

En tercer lugar, se encuentran los diseños curriculares jurisdiccionales, los cuales son decisiones curriculares establecidas en acuerdo con los NAP y enmarcadas en la Ley de Educación Nacional.

Seguidamente, se encuentra el Proyecto educativo institucional o Proyecto curricular institucional en el que cada institución establece las prioridades de enseñanza respetando los marcos jurisdiccionales y nacionales y considerando las características de la institución, perfil de egreso, y cultura Institucional.

Luego, la planificación anual, que es en la que construimos y ajustamos-priorizamos- secuenciamos contenidos colaborativamente en base al calendario escolar, los tiempos institucionales y los acontecimientos especiales.

Finalmente, como documento curricular con mayor grado de concreción, se encuentra el plan de clase en la cual cada equipo docente toma decisiones curriculares en clave de objetivos, tareas, y actividades y en diversidad de formatos de planificación acerca de los saberes seleccionados para transformarlos en contenidos. En otras palabras, en las planificaciones se detalla qué se enseña con el objetivo de que los niños y niñas aprendan inglés, además de contribuir a las metas de la educación.

## La normativa en las regiones

### **¿Cómo se distribuye la enseñanza de LCE en la Argentina? ¿Qué decisiones curriculares ha tomado cada jurisdicción?**

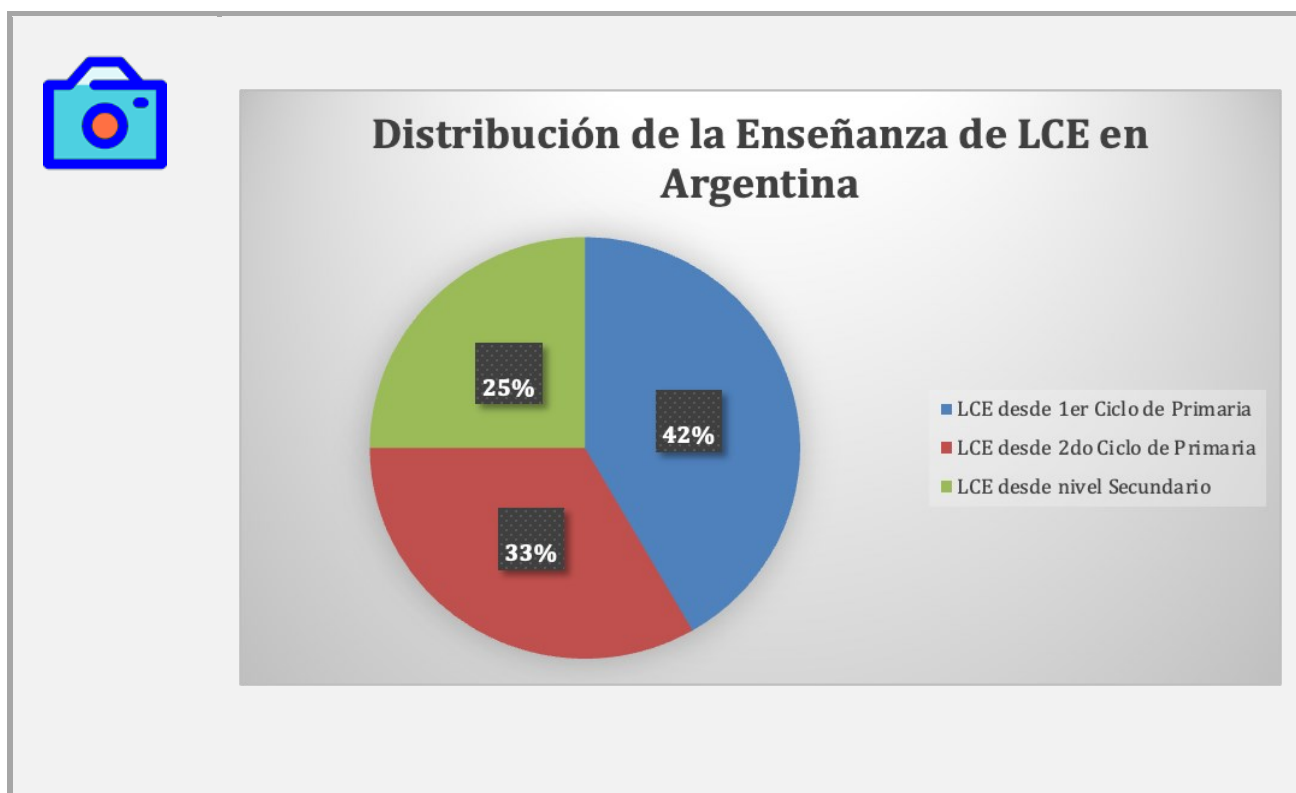
Entendiendo la enseñanza de las lenguas extranjeras como derechos, las veinticuatro jurisdicciones de la República Argentina tomaron decisiones curriculares en línea con los lineamientos de política educativa del país y de cada una de sus regiones teniendo en cuenta sus contextos y realidades.

Es así que un grupo de diez jurisdicciones tomaron la decisión de comenzar la enseñanza de LCE inglés desde primer ciclo en consonancia con el recorrido de 4 niveles propuesto por los NAP.

Por otro lado, ocho jurisdicciones optaron por comenzar con la enseñanza de la LCE desde segundo ciclo en tándem con el recorrido 3 de los Nap.

Y las cinco restantes decidieron que la enseñanza de LCE comenzase en el Nivel Secundario enmarcadas en el recorrido de dos niveles de los NAP.

A continuación, compartimos un gráfico que describe esta distribución:



Tal como se observa en el gráfico, la enseñanza del Inglés como lengua extranjera se distribuye de manera heterogénea en el territorio nacional haciendo uso de la multiplicidad de opciones de recorridos de enseñanza contenidos en los Núcleos de Aprendizaje prioritarios (NAP).

### Mapa por región de la Argentina

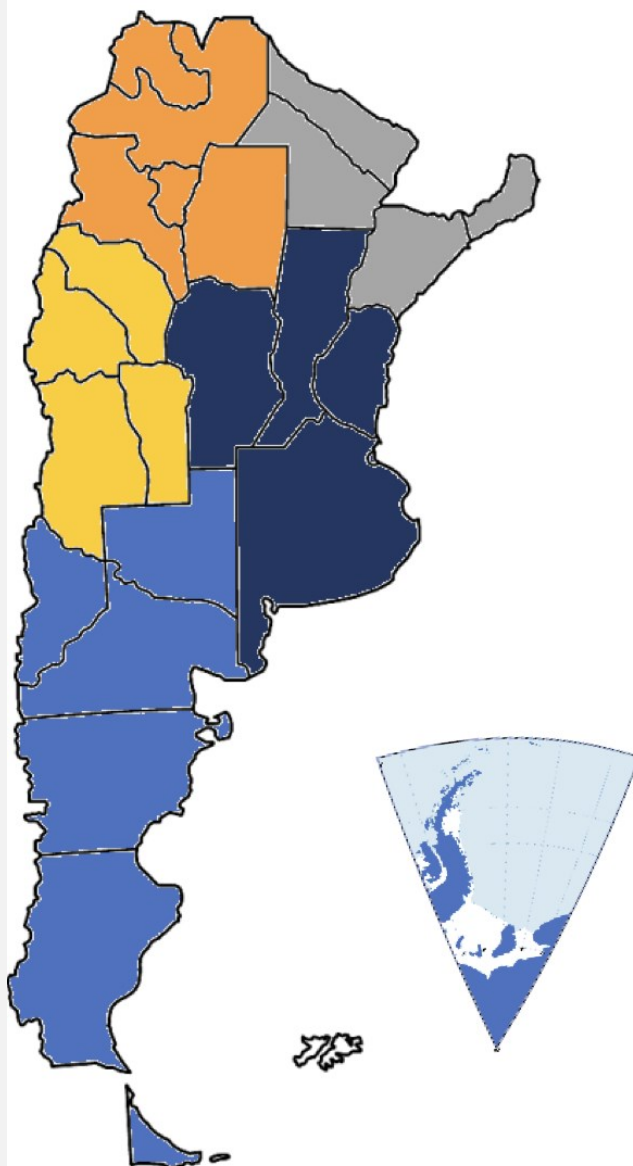
Ya hemos visto de manera general cómo se distribuye la enseñanza del Inglés como LCE y nos parece interesante poder continuar el análisis considerando las diferentes regiones de toda la República Argentina para poder conocer las diversas decisiones que cada región ha tomado.

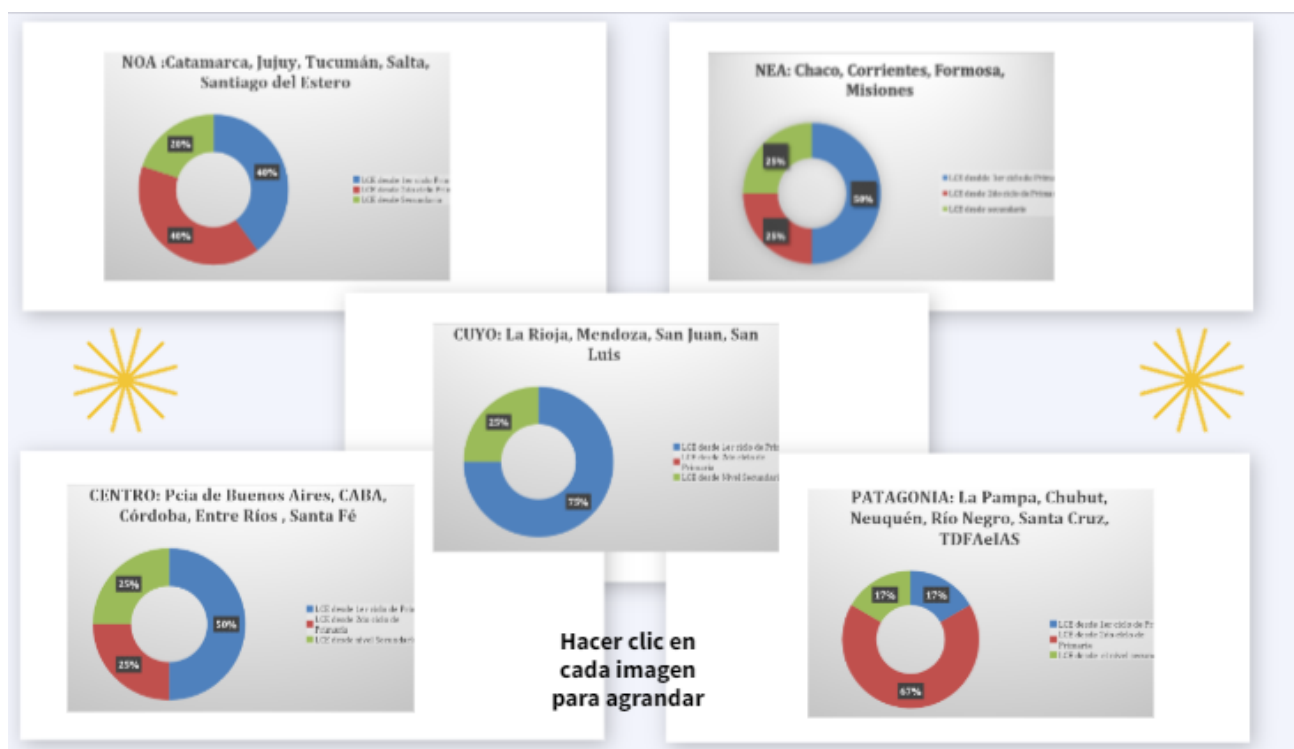
Consideraremos las siguientes regiones:

- **NOA: Catamarca, Jujuy, Tucumán Salta y Santiago del Estero**
- **NEA: Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones**
- **CUYO: La Rioja, Mendoza, San Juan, San Luis**



- **CENTRO:** Pcia de Buenos Aires, CABA, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe
- **PATAGONIA:** La Pampa, Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y TDFAeIAS





Clic aquí: <https://view.genial.ly/6452dd6aeced84100198c357d/interactive-content-storyboard-genial>



### Actividad 1 de reflexión

Los y las invitamos a explorar los documentos curriculares disponibles en su escuela. ¿Tienen acceso a los documentos nacionales, jurisdiccionales y al proyecto de la escuela?

Seguramente tendrán acceso directo a los inmediatos, como el proyecto de la escuela y los demás sean accesibles desde las páginas de los ministerios correspondientes. Les sugerimos que los tengan a mano para poder relacionar los conceptos allí volcados con las propuestas de aula que iremos compartiendo de aquí en más.

## Para profundizar

A continuación, el video que les compartimos nos acerca a un debate no muy conocido pero que es crucial en la construcción de políticas lingüísticas. A aquellos/as que pudiesen estar interesados/as en profundizar sobre este eje en particular, los/as invitamos a verlo y realizar la actividad opcional.



Las y los invitamos a ver el video del conversatorio titulado **Las Lenguas Extranjeras en la Educación Primaria: experiencias jurisdiccionales**, organizado por docentes de Lenguas de la Provincia de Santa Fe en 2022.

<https://youtu.be/fDBAaz0Yd04>

## Cierre de la clase

A lo largo de esta clase nos propusimos revisar las normativas nacionales y jurisdiccionales que enmarcan la enseñanza de la LCE en la Argentina y reflexionar acerca de la importancia de la construcción de documentos propios, sus diversos niveles de concreción y su aporte acerca de los posicionamientos y cultura institucional.

Realizamos un recuento histórico acerca de la situación previa a la construcción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en LCE y a las razones de pedagógicas por las cuales se toma la decisión de no continuar referenciando al Marco Común Europeo de Referencia y referenciar a partir del año 2012 a los NAP de LE.

Asimismo, desde la perspectiva plurilingüe e intercultural de los NAP, explicamos a qué se refiere la denominación “Lengua Cultura Extranjera” (LCE) y repasamos la organización de este documento.

Finalmente, abordamos los diferentes niveles de concreción de los documentos curriculares, esto es: el modo en que estos documentos se acercan y colaboran en el diseño de las clases de inglés en el Nivel Primario.

Como hemos podido analizar, los marcos normativos en cualquiera de sus niveles contribuyen teóricamente y visibilizan los posicionamientos sobre la enseñanza de lenguas que un país sostiene. Sin dudas, cada uno de estos documentos son instrumentos de política educativa para ampliar o reducir derechos en relación con el acceso y distribución del conocimiento y, en este caso específicamente, con la enseñanza de Lengua-cultura Extranjera inglés. Como docentes de inglés del Nivel Primario es fundamental conocer estos marcos que llenan de sentido nuestras prácticas de enseñanza para poder trascender la especificidad de la enseñanza y contribuir con la educación de las/os futuros/as ciudadanas/os de toda nuestra Argentina.

## Bibliografía de referencia

Bonadeo, F. (2015). Políticas de Enseñanzas de Lenguas: Leonor Corradi en FAAPI 2015

<https://youtu.be/3flbOPpMGh8>

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N.º 181/12 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Recorrido de 4 niveles, Producción oral, Nivel 1 y 2; recorrido de 3 niveles, Producción oral, nivel 1

Ministerio de Educación de la Nación. (2006): Ley de Educación Nacional 26.206.

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de CABA. Recuperado de <https://buenosaires.gob.ar/nivel-primario/diseno-curricular>

Diseño curricular jurisdiccional de Educación Digital, Programación y Robótica para Nivel Primario de CABA. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/nivel-primario/diseno-curricular>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Chubut. Recuperado de <https://www.chubut.edu.ar/primaria/>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Corrientes. Recuperado de <https://www.mec.gov.ar/descargas/Documentos/DisenosCurriculares/EducacionPrimaria/DisCurricularPrimariafinal.pdf>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires . Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de La Pampa. Recuperado de <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/desarrollo-curricular/disenos-curriculares>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Tucumán. Recuperado de <https://didacticageneraleducacionprimaria.files.wordpress.com/2017/07/bloque-1-proyecto-curricular-educ-primaria.pdf>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Salta. Recuperado de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/1793-diseno-curricular-para-educacion-primaria>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Río Negro. Recuperado de [https://educacion.rionegro.gov.ar/files/nivel\\_primario/disenio\\_nivel\\_primario.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/files/nivel_primario/disenio_nivel_primario.pdf)

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Catamarca. Recuperado de [https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares/primaria/disenio\\_primaria.pdf](https://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares/primaria/disenio_primaria.pdf)

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Jujuy. Recuperado de [http://jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/1588961856498\\_SABERES-PRIMARIA.pdf](http://jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/1588961856498_SABERES-PRIMARIA.pdf)

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Chaco. Recuperado de [https://dirdocumentacion.chaco.gob.ar/files/20210629\\_00000\\_EDUCACION PRIMARIA\\_CHACO.pdf](https://dirdocumentacion.chaco.gob.ar/files/20210629_00000_EDUCACION PRIMARIA_CHACO.pdf)

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Pcia de Mendoza. Recuperado de [https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2022/11/ANEXO-1\\_DOCUMENTO-CURRICULAR\\_Ed-Primaria\\_compr.pdf](https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2022/11/ANEXO-1_DOCUMENTO-CURRICULAR_Ed-Primaria_compr.pdf)

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de San Juan. Recuperado de <https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesi/LinkClick.aspx?fileticket=uNbTj1jr59o=&tabid=662&mid=1682>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de San Luis. Recuperado de <https://educacion.sanluis.gov.ar/wp-content/uploads/2018/02/diseño-educacion-primaria.pdf>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Entre Ríos . Recuperado de [https://enssif-ers.infed.edu.ar/sitio/disen-escuela-primaria-e-r/upload/Matematica-Dn\\_o-Curr.pdf](https://enssif-ers.infed.edu.ar/sitio/disen-escuela-primaria-e-r/upload/Matematica-Dn_o-Curr.pdf)

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de La Rioja . Recuperado de <https://waltermirwald.files.wordpress.com/2016/04/disec3b1o-curricular-de-primer-ciclo-nivel-primario.pdf>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Formosa . Recuperado de <https://es.scribd.com/document/471410896/DISENO-CURRICULAR-PRIMARIA-preliminar-doc>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Santiago del Estero. Recuperado de <http://www.meducacionsantiago.gob.ar/recursos-didacticos/>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/disenos-curriculares/>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Santa Cruz. Recuperado de <https://educacionsantacruz.gov.ar/>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de San Luis . Recuperado de <https://educacion.sanluis.gov.ar/wp-content/uploads/2018/02/diseño-educacion-primaria.pdf>

Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario de la Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur. Recuperado de <https://educacion.tierradelfuego.gob.ar/normativa-cinde/>

Docentes LE Santa Fe (2022). Las Lenguas extranjeras en la Educación Primaria: Experiencias Jurisdiccionales <https://youtu.be/fDBAaz0Yd04>

Docentes LE Santa Fe (2022). ¿Por qué son necesarios los equipos de lenguas Extranjeras en el Ministerio? <https://youtu.be/h6SqYWccjyE>

## Créditos

Autoras: Eugenia Carrión Cantón, Marina González

Cómo citar este texto:

Carrión Cantón, E., González, M. (2023). Clase Nro 2: Desde la normativa. El sentido formativo de la enseñanza de inglés en el Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## Módulo 1: El sentido formativo de la enseñanza de inglés en la escuela primaria

### Clase 3: El sentido formativo en las aulas

#### Presentación

Bienvenidos y bienvenidas a esta nueva clase en la que los invitamos a explorar desde un diseño curricular específico, el de la ciudad de Buenos Aires, cómo el sentido formativo está presente en las acciones habituales en nuestras aulas. Aunque este diseño en particular tiene ciertos años, consideramos que la descripción del sentido formativo es clara y relevante para el recorrido que proponemos.



#### Objetivo:

- Identificar los principios del sentido formativo en actividades usuales de las aulas.

#### El valor instrumental y el valor formativo de una lengua

Recordemos que aquellas acciones que podemos realizar con la lengua que se aprende ya sea comprender una canción o usar cierta frase para obtener algo son logros instrumentales del uso de esa lengua. Se perciben fácilmente y han sido los elementos medidos históricamente. Cuando nuestros/as estudiantes nos cuentan que juegan y se comunican con pares de otras partes del planeta utilizando elementos del lenguaje, están haciendo un uso altamente instrumental y eficaz.

Ahora bien, la perspectiva sobre el valor o sentido formativo del aprendizaje de lenguas es una aproximación reflexiva sobre la lengua. Así, si tomamos el aprendizaje de una lengua como un proceso en el que se da reflexión acerca de saber **sobre** y **de** la lengua, ¿qué significa esto? Intentaremos desarrollar esta concepción en las siguientes secciones. Aprender la lengua extranjera (aprender **acerca de** la actividad más conocida para las y los docentes de LCE) significaría abordar el sistema; esto es, los elementos lingüísticos, su ordenamiento y organización, sus constituyentes: lo



que muchas veces referimos como gramática y vocabulario. Estos elementos no existen en un vacío, son el fruto de acuerdos sociales de comprensión mutua lo que los constituye en comunidades lingüísticas. Enseñar el sistema se relaciona bastante directamente con el valor instrumental, aunque no completamente. ¿Por qué? Porque usar una lengua de manera eficaz y eficiente implica el desempeño en situaciones específicas y con un otro con quien debemos acordar espacios de entendimiento para simplificarlo. Saber además de la sintaxis, las fórmulas aceptadas de interacción, los tonos, los acuerdos de cercanía en el acto de habla son fundamentales para que esa comunicación se dé. Esto último es lo que aporta el sentido formativo.



“La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela se constituye, así, en un espacio que promueve una actitud ética fundamental para los procesos de democratización social y cultural de una comunidad lingüística: la toma de conciencia de la existencia de otro. Este reconocimiento del otro moviliza dos capacidades cruciales para la convivencia social y el proceso de enseñanza y aprendizaje: la tolerancia hacia la diferencia y la aceptación de lo relativo.”

(Diseño curricular de lenguas extranjeras, 2001, p. 21)

## El desplazamiento de estereotipos

La cita anterior, en muy pocas líneas nombra ejes fundamentales que constituyen el sentido formativo. Cuando nombra la existencia del otro y la relatividad de lo propio, abre la puerta al concepto filosófico de Lévinas acerca de la alteridad, el otro que por su existencia me define. Sin adentrarnos en especificidades que superan nuestra área, lo importante de esta visión es que el otro me complementa, que gracias a la existencia del otro yo soy yo. Por ende, necesito esforzarme en comprenderlo y a partir de ello entiendo que no soy único.

Podrían preguntarse, tal vez, qué tiene que ver esto con la enseñanza de lenguas extranjeras. Pues bien, como comentamos en la primera clase de este módulo, gran parte del desarrollo de los enfoques y métodos de enseñanza de inglés LCE han sido colonialistas monoglósicos, es decir, que

un/a hablante que solo conoce su realidad la plantea para que otros aprendan a ser como él/ella (de allí el planteo colonizador). En este escenario, el otro no me completa, ni siquiera existe como igual. Es un fin del proceso y debe acomodarse. Propuestas de este tipo pueden tener espacio tal vez en escenarios migratorios en los que la comunidad receptora representa para el inmigrante un ideal social, pero no se relacionan con los principios de enseñanza de lenguas establecidos en los documentos curriculares para las escuelas de la Argentina.

El objetivo principal de las prácticas del lenguaje en las escuelas primarias de nuestro país es que los estudiantes sean mejores lectores y escritores. En base a esta premisa deben ordenarse todas las demás acciones en las diferentes áreas. La enseñanza de cualquier LCE debe aportar a este objetivo y sus prácticas no pueden dejarlo de lado. Entonces, el YO es el/la estudiante de nuestras escuelas, ese que debe escribir y leer con soltura y claridad y poder ajustar sus decisiones al propósito y audiencia. No es más el hablante nativo de otra lengua (inglés en nuestro caso) que propone como conocerlo a él y su cultura. Aquí el énfasis comienza en mi identidad, quién soy, cómo expreso quién soy y mi mundo para poder compartirlo con otros que no comparten mi origen (aquí se percibe ya el planteo plurilingüe y multicultural) para poder construir con un otro, que es diferente de mí, un acercamiento y una comunicación. Ni el otro es quien yo debería ser ni es alguien a quien debo temer, es aquel con quien construimos juntos una realidad. Por eso, en diversas propuestas de acción se lo ha llamado “enseñanza para la paz” entre otras posibles denominaciones.

Hace algunos años, podíamos escuchar, desde una postura colonial, a especialistas que planteaban como logro tecnológico que nuestras chicas y chicos hicieran un posteo para decir por qué le gustaba tal o cual banda inglesa o norteamericana (los australianos nuevamente en el olvido, o los jamaquinos, entre otros tantos angloparlantes). Hoy podemos ver a nuestras chicas y chicos o a nuestros jugadores de fútbol contando quiénes son y que desean para su vida y para el mundo utilizando una LCE. El cambio de paradigma hacia el diálogo con el otro, la perspectiva de comunicación plurilingüe y multicultural está presente en estos nuevos ejemplos.

Es importante aquí descolonizar nuestra percepción de lo que la gente logra en la comunicación. Hablamos de inteligibilidad en la comunicación, no de sonar como nativo (término más que elusivo), de eficacia en el intercambio y no de formas completas que no respetan las pautas de la oralidad, por ejemplo. No estamos hablando de dejar de enseñar el sistema, sino de adecuar lo que vemos como necesario cuando evaluamos el desempeño.

Tomemos como caso posible la clásica ventana de Johari, una actividad de autopercepción, que muchas veces se usa en convivencias o en encuentros de campamento. La actividad consiste en dividir un papel en cuatro cuadrantes y marcar:

1. Lo que solo yo sé.
2. Lo que vos sabés de mí.
3. Lo que ambos sabemos.
4. Lo que ninguno de los dos sabemos.

Es una actividad realizable en cualquier sexto o séptimo grado en conjunto con docentes de grado que acompañan a chicas y chicos en ese momento de cambio. Este concepto de actividad que básicamente nos pone en diálogo con un otro cercano, se puede ajustar lingüísticamente para expresar: *what I like about me, what I like about you, what I know about you, what I want to learn about you*. Este es solo un mínimo caso de construcciones de acercamiento por medio del lenguaje que podemos aportar desde la clase de LCE. En estos casos, la lengua es vehículo, no es fin. Trabaja dentro de una visión más amplia de construcción de la identidad y comprensión por parte de las y los estudiantes.

## Acerca de las representaciones

Podemos partir desde un ejemplo de cualquier aula de grado en cualquier escuela. Algunos de nuestros estudiantes que provienen de provincias o de países limítrofes utilizan giros y vocablos que no son usuales en, por ejemplo, la ciudad de Buenos Aires. Muchas veces hemos oído a colegas docentes que no reconocen que el o la niña que viene a quejarse porque “la compañerita me ha jalado el pelo” está haciendo un uso preciso del verbo “jalar”, sinónimo de “tirar”, pero cuyo uso en esa ciudad en particular es casi inexistente entre personas que se expresan con un nivel intermedio de manejo lingüístico. Incomprender a la niña o niño que expresa este reclamo nos da mucha información sobre la limitación lingüística de quien recibe el reclamo. A nivel sistema, podemos plantear un cierto nivel de lexis, pero lo más importante es que para que ese elemento léxico se desvalore, se requiere no ser consciente de las diferentes variedades dialectales del español en América Latina. Otro ejemplo breve, y de mucha relevancia para el manejo de cierto tiempo verbal

en inglés (aunque sea como *chunk*), se da con el *present perfect* (PP): en las provincias del centro y norte de nuestro país, se sigue manteniendo el uso del “he visto”, “he oído”, muy cercano al uso del PP en inglés pero que no es común en el español del Río de la Plata. Si tuviéramos un o una estudiante en nuestras aulas con esa variante regional y la invitáramos a compartir con nosotros ese uso, nos brindaría un acercamiento al elemento en la lengua extranjera, pero muchas veces perdemos estas oportunidades por centrarnos en una variante única de nuestra propia lengua.

Pensemos ahora en la lengua extranjera. Si hablamos de representaciones, hablamos de cosas, personas, situaciones y relaciones. Bien sabemos que nuestros abrazos argentinos incomodan a los europeos a la vez de que son extrañados por los argentinos que viven en el exterior. Que nuestro tono de voz es alto para muchos otros países y que la acentuación de nuestras palabras hace que, para hablantes de lenguas con otros patrones de acentuación, sonemos enojados. Somos solo una de las diferentes formas de hablar en español. Compartimos la sintaxis y gran parte de la lexis con los demás, pero nos diferenciamos en ciertos aspectos. ¿Qué pasa con el inglés LCE? ¿Cuántas veces vemos la referencia a si es americano o británico, pero nunca australiano? ¿Cómo es que una variante regional toma identidad de idioma si no es por un efecto de la mercantilización de la enseñanza de idiomas? ¿Cómo podemos hablar de inglés británico o americano como si hubiera una sola forma y no tantas como habitantes? Sería lo mismo que hablar de castellano argentino. ¿De dónde? En el país hay muchísimas variedades. La escuela va más allá de esa asociación y construye aprendizaje desde la formación acerca de las representaciones.

## El sentido formativo en actividades de aula

Es muy común para los docentes de inglés en el Nivel Primario comenzar las clases haciendo referencia al calendario (que incluye no solo la fecha sino, en la mayoría de los casos, el tiempo). Muchas veces repetimos acciones que hemos visto sin detenernos a reflexionar sobre el valor que tienen. Los invitamos, precisamente, a reflexionar sobre el tema en el siguiente foro.



### Foro de discusión: ¿Por qué y para qué hacemos el calendario en la escuela primaria?

Piensen en estos aspectos que indicamos en el calendario y luego reflexionen a partir de las preguntas propuestas:

- Cumpleaños de la semana/del mes
- Celebraciones
- Comidas en la semana (a la noche ya que a veces almuerzan en la escuela)
- Actividades el fin de semana

¿Me permite reflexionar sobre temas de interculturalidad?

¿Muestro que valoro a cada uno y una de los/las estudiantes?

¿Marco que existen diferencias sin destacar que algunas opciones son mejores que otras?

¿Puede utilizarse el calendario como forma de abordar aspectos formativos de la enseñanza del inglés LCE?

Las y los leemos. El foro estará abierto por dos semanas (hasta que comience la clase 4)

Cuando en el aula dialogamos sobre los textos que están leyendo en prácticas del lenguaje, preguntamos sobre las cuentas que hay en el pizarrón o pedimos que nos expliquen qué es un exoesqueleto porque vimos que la seño lo acaba de explicar, estamos aportando al sentido formativo. Estamos iniciando diálogos genuinos en los que ellos nos pueden explicar e intercambiar conocimientos con un otro –nosotras/os los profes de inglés– interesadas/os en lo que tienen para contar y donde en ese intercambio vamos construyendo lenguaje y aprendizaje mutuo.

## Cierre de clase

En esta clase hemos relacionado los conceptos teóricos del diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires, que corporiza lo planteado en los NAP, con acciones habituales de aula de LCE. Hemos profundizado en particular acerca de los cambios que implica el cambio de paradigma hacia la interculturalidad y plurilingüismo. En este escenario, tomamos como ejes **al otro** y la importancia de las representaciones para explicar la profundidad y sustento de planteo teórico del sentido formativo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

## Material de lectura

Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1,2,3 y 4. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2001). Recuperado de [https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle\\_web.pdf](https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf)

## Bibliografía de referencia

Gil Jiménez, P. (N.d.), *La teoría ética de Levinas* en Cuaderno de materiales: filosofía y ciencias humanas. ISSN (1138-7734). Recuperado de <https://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm#ast>

Stanzjaiber, D. (2014). Mentira la verdad - el otro. <https://www.youtube.com/watch?v=-5jXlkiG0Tk>

## Créditos

Autora: Marina González

Cómo citar este texto:

González, Marina (2023). Clase Nro. 3: El sentido formativo en las aulas. El sentido formativo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## El sentido formativo de la enseñanza de inglés en la escuela primaria

### Clase 4: Los principios en acción

#### Introducción

Bienvenidos y bienvenidas a esta última clase en la que analizaremos muestras de materiales con el propósito de comprender y reflexionar acerca de los modos en los que se materializa el sentido formativo de la enseñanza en la escuela primaria.

Generalmente las y los docentes, cuando comenzamos a planificar un curso primero, y una clase luego, tomamos decisiones dentro un sistema conformado por diversos componentes. Este marco está constituido por una parte conceptual: el sentido formativo, como vimos en las clases 1 y 3, que toma forma a través de los documentos curriculares tanto nacionales, jurisdiccionales e institucionales, como vimos específicamente en la clase 2.



#### Objetivo:

- Identificar los principios abordados en materiales disponibles.

#### El sentido formativo presente en materiales de apoyo disponibles

Consideramos apropiado iniciar el recorrido en los recursos que encontramos a nuestro alrededor y que se relacionan con los lineamientos curriculares. Esto hace que el libro que antes considerábamos como eje ahora tome otro papel: recurso y además recurso a ser intervenido de manera que no tergiversen las prioridades establecidas. Esta es una tensión en la que vivimos. Algunas jurisdicciones cuentan con materiales (por lo general productos comerciales) para profesores y estudiantes, en la mayoría las y los profesores a partir del acceso propio a recursos comerciales o jurisdiccionales organizan secuencias para las y los estudiantes y en algunas jurisdicciones se ha decidido no usar



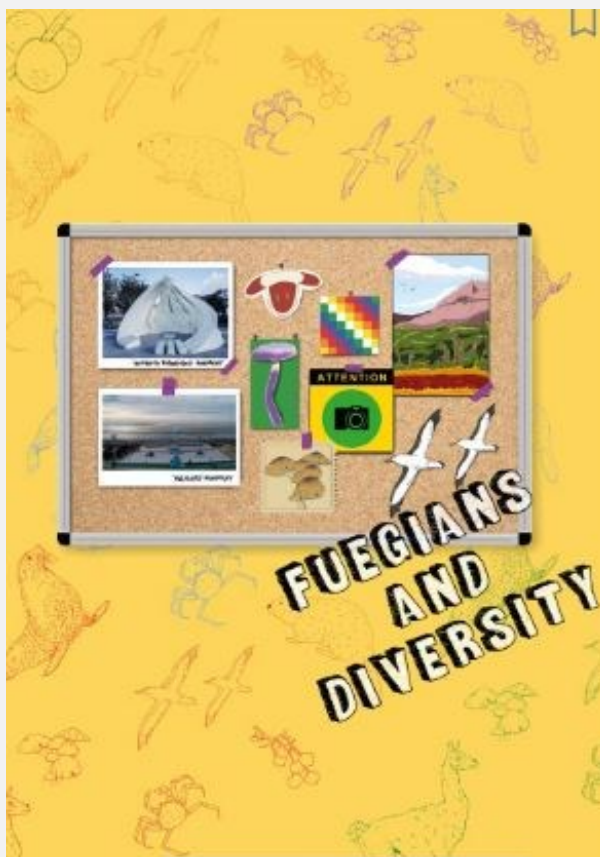
materiales comerciales como guía del trabajo sino que se realicen planificaciones colectivas y se ordenen recursos de acceso gratuito para su uso en clase.

Aquí tenemos una interesante discusión entre gratuito y comercial. En estos términos, lo comercial o gratuito son características menos importantes que la categoría de **pertinente** a nuestra propuesta didáctica. Nos estamos refiriendo al tan famoso **eclecticismo** de épocas pasadas y no tanto a qué el criterio de selección ha sido utilizado: que lo encuentre rápido, que venga armado y sea fotocopiable y gratuito. He aquí la razón de cantidad de material poco relevante o adecuado para nuestros contextos subido en redes que se condicen con una visión del lenguaje y de la enseñanza y aprendizaje muy diferentes al paradigma sobre el cual estamos basando esta actualización.

Como el sentido formativo marca el propósito por el cual realizamos nuestra tarea de cierta manera, vamos a empezar por acciones que son simples pero que nos posicionan respecto de la enseñanza. Acerca de letras y números, podríamos decir que están en todas nuestras aulas. Pegadas en las paredes, en posters de secuencias numéricas para guiar procesos matemáticos, en las páginas de los libros que tenemos a disposición y hasta en los registros. ¿Podemos hacer de estos recursos un uso en la lengua extranjera que aproveche la dimensión del sentido formativo? Si les pedimos, por ejemplo, a nuestros/as estudiantes de 6º grado al ingresar al aula después del recreo que nos digan una letra y un número iniciando desde x lugar del alfabeto o aumentando la numeración de 1 en 1 o de 10 en diez lo estamos haciendo sin agregar carga a nuestra planificación sino creciendo en integración y relación con el trabajo diario de nuestras colegas. Esta práctica, que puede parecer tan obvia, refuerza la secuencialidad y una de las tareas matemáticas claves en la escuela primaria: contar, contar de a uno, a partir de un número dado, de a dos, de a cinco, etcétera. Entonces estamos enlazando la LCE con otros contenidos, estamos trabajando sobre el sentido formativo a partir de la creación de un diálogo entre áreas. Les estamos mostrando a los y las estudiantes cómo podemos dialogar e integrar saberes. Esto, en cierta manera, es una forma de contribuir a la construcción de la ciudadanía a partir de diálogos e integraciones. Ayuda, además, a los y las estudiantes a integrar, lo que apunta a la meta de la educación: la preparación para la educación superior.

## El sentido formativo en materiales de enseñanza de inglés LCE

El sentido formativo debe abordarse como **parte integral** de la enseñanza y no como un tema **aparte**, generalmente de carácter enunciativo, que transmita la idea de que por un lado enseñamos inglés y, por otro, hacemos alguna referencia a lo formativo. Abordar el sentido formativo requiere de reflexión por parte de los y las docentes sobre cómo está presente tal sentido en los textos que utilizamos: escritos, orales y visuales. Proponemos, a continuación, algunas instancias que seguramente han visto en materiales para la enseñanza del inglés en el Nivel Primario.



Esta imagen corresponde a la carátula de unidad del libro My Pago, proyecto desarrollado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego AelAS. Cada unidad comienza con una carátula que contiene elementos disparadores de lo que se va a trabajar. No solo las imágenes, sino también los diseños del fondo, aluden al concepto de la unidad. Un elemento de este tipo nos permite

fomentar el desarrollo cognitivo y la identidad por medio de preguntas como: *Are you familiar with these things and places?*

*Can you identify the birds and fruits in the cover?*

*What is “pan de indio”? Is it a fruit, a cake?*

*Why is the ‘wiphala’ in the pictures?*

Si analizamos las preguntas, es un paso más allá del **what can you see?** que es descriptivo, además avanzamos hacia un espacio de interacción con conocimientos previos y experiencias que habilitan este intercambio con el otro y permiten identificar elementos que se relacionan con la identidad. Si bien estamos mostrando una imagen de un texto producido localmente, el abordaje del sentido formativo puede darse con cualquier imagen. Casi a modo de obligación, en todo material para el Nivel Primario encontraremos una imagen de un aula. Esto nos permite lo siguiente para abordar la identidad. Presentamos una forma de trabajarla:



*Look at the children in the classroom. How many children? Boys and girls? What about our classroom? boys and girls? Look at their clothes. Are they wearing uniforms or not? What about you? Look at the children. Are they similar to all of you? Imagine this is a picture of a classroom in our school, any changes?*

Siguiendo con el tema de imágenes en libros de texto, hay algunos que contienen fotos reales de la naturaleza. Estas por lo general causan un fuerte impacto en las y los niños. Veamos un caso:



Fuente: Our World starter sample unit,

[https://eltngl.com/assets/downloads/ourworld2\\_pro0000009113/ow2e\\_ls\\_u8\\_ame.pdf](https://eltngl.com/assets/downloads/ourworld2_pro0000009113/ow2e_ls_u8_ame.pdf)

Esta otra imagen proviene de una muestra de descarga libre del libro Our World de National Geographic. Pocas cosas entusiasman a las y los chicos de primeros años de primaria tanto como los animales. Aquí no solo vemos un animal, sino que hay una expresión relacional entre la cría y su madre que la hace muy cercana y se aleja de la ferocidad usual de las representaciones más usuales. Tenemos aquí, entonces, una posibilidad de alejarnos de las representaciones, como planteamos en la clase 3.

El epígrafe nos permite abrir preguntas como:



*Are there lions in Argentina? Where are they? And what about pumas? Are they similar or different to lions? Let's google encyclopedias for a definition. Are our pumas in danger? Look at the text : Serengeti National Park, Tanzania. Where is Tanzania? Let's google it on your laptops. Is it north of or south of the equator? Look for pictures of Serengeti.*

Son muchas las preguntas posibles y son comprensibles en la lengua extranjera. Probablemente las respuestas sean monosilábicas pero ya son un diálogo. Luego cualquier otra pregunta que expanda contenido nos lleva a la exposición con elementos de la lengua. Si eligiéramos usar la opción de buscar definiciones, estaríamos abordando la educación lingüística y el desarrollo cognitivo desde el abordaje de textos brevísimos de entrada de enciclopedia, un tipo textual que necesitan poder manejar para ser buenos lectores y escritores.

Una imagen como esta nos permite incluso usar preguntas que vienen de otro lado, como *Is this love? Do you hug your friends? Do you like hugging your family?*, hasta podríamos llegar a armar un concurso de abrazos y votar por *the best hugger in this class*. Y así estaríamos trabajando la identidad sociocultural, lo que puede derivar en un breve abordaje desde la ESI.

Tomemos ahora un par de ejemplos de actividades para seguir pensando sobre el sentido formativo.





## VOCABULARY 1

**1 Listen and read.** TR: 4.1

**2 Listen and say.** TR: 4.2

Some people live in big towns. Other people live in small villages. In both, there are interesting places to go. Are there places like these where you live?

a hospital



a bakery



a restaurant



a park



Shinjuku Gyoen Park,  
Tokyo, Japan

44 Unit 4

Fuente: Explore Our World sample unit

[https://eltngl.com/assets/downloads/eow2e\\_pro0000009114/I3u4.pdf](https://eltngl.com/assets/downloads/eow2e_pro0000009114/I3u4.pdf)

Seguimos con la serie Our World para abordar una situación de lectura que puede perfectamente derivar en escritura a partir de **stem sentences** (oraciones que contienen el inicio de las misma y los estudiantes deben completar los significados que las hacen particulares y construir un nuevo texto). Estamos abordando la educación lingüística a partir del reconocimiento de tipos textuales y particularidades de los mismos. Seguramente para llegar a una producción como esta y explicar que

los textos deben contener información nueva, será necesario un intercambio acerca de los lugares y negocios en su ciudad o pueblo; lo que a su vez requerirá la discusión y definición de qué es una ciudad, qué es un pueblo e incluso qué es un caserío. Esperamos que puedan identificar aquí los ejes de la otredad, identidad, representaciones y desarrollo cognitivo que estas formas de abordar materiales disponibles nos permiten. Es básicamente un tema de conceptualizar qué quiero hacer, por qué y para qué, teniendo en mente que la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria fortalece las competencias lingüísticas generales de las y los estudiantes.

Por último, veamos un ejemplo más, esta vez de la provincia de Buenos Aires, perteneciente a un proyecto de uso de clásicos de la literatura infantil en lengua extranjera. *Three little pigs* es el cuento y vamos a ver una parte del texto y una actividad.



In the forest, **the three little pigs** started to build their **houses**.

**The first little pig** built his **house of straw**.

**One, two, three... the house** was done!

"Now, I can **play**!" he said. And he did.



**The second little pig** built his **house of sticks**.

**One, two, three... the house** was done!

"Now, I can **dance**!" he said. And he did.

**The third little pig** built his house of bricks. Brick by brick, brick by brick... **the house** was done.

It was a good **house**. And it was strong.

"Now, I can **rest**!" he said. And he did.



Todo el material está disponible en

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/tag/cuentos-en-ingles/>

El texto utiliza dos elementos que son de utilidad: por un lado, la tipografía en **negrita** para llevar la atención hacia aquello conocido y que, a su vez, permite a los y las estudiantes reconstruir en lengua extranjera este cuento que ya saben en su lengua de escolarización; por el otro, la imagen icónica de los personajes. La narración oral acompañada de seguimiento con lectura, o el uso de imágenes acompañando la narración oral permiten que las y los estudiantes, que ya conocen el género cuento, puedan seguir este cuento utilizando estrategias que ya tienen. Este caso nos remite a la otredad y a la aceptación de lo relativo: los y las estudiantes estarán buscando comprender a pesar de la dificultad que les pueda plantear una lengua extranjera, pero lograrán relacionar a partir de lo que ya saben y estarán en condiciones de aceptar que no saben todo, sino una parte, pero que eso en ese momento es suficiente. Pueden, además, entender porque tienen conocimientos previos que ayudan a la comprensión. La demanda a las y los docentes se centra en que deberán ser conscientes de que los y las estudiantes están transitando esa experiencia y así aprovechar todas las herramientas a su disposición para acompañarlos/as en esa situación.





💡 7. PLOP! The Wolf and Pig Number 3.

**LOOK!**

Hay estudiantes que piensan que el tercer chanchito y el lobo se parecen. ¿Ustedes qué piensan? Lean y escuchen estas palabras.

¿Las usarían para hablar de alguno de ellos?



**PATIENT - INTELLIGENT - CRUEL**



The Wolf is \_\_\_\_\_.

Pig number 3 is \_\_\_\_\_.

En cuanto a esta actividad elegida para discutir aquí, verán que no es la primera que se sugiere en todo el material, sino que se presenta posterior a la discusión de contenidos directos e invita al intercambio desde una actitud crítica. Se invita a las y los estudiantes a reflexionar y expresar su opinión acerca de ciertos personajes. Es muy factible que el desarrollo de la actividad implique el uso de ambas lenguas para poder desarrollar en profundidad el pensamiento. Asimismo, lingüísticamente está la opción para poder volcar en la lengua extranjera una síntesis de lo discutido y así establecer puentes entre ambas lenguas.

En esta sección hemos intentado compartir con ustedes esta visión que propone que la posibilidad de abordar el sentido formativo está en cada uno/a de nosotros/as, en detenernos, reflexionar y ver cómo lo podemos abordar cualquiera sea el material que tengamos a disposición.

## La perspectiva intercultural y plurilingüe en propuestas didácticas de libre acceso

El libro de Barboni, al que ya nos referimos en la clase uno, inicia con una mención sobre una clase en la que un grupo discute una imagen de Molina Campos. Pensar en una escuela de las nuestras nos hace pensar que, tal vez, en la biblioteca, cuando es posible, y otras veces en los libros de texto / manuales que usan nuestros estudiantes hay imágenes que son muy significativas desde el espacio de la interculturalidad. Un tema importante, en este sentido, es lo que se denomina como *representación* de los diferentes grupos sociales, culturales y etarios. En las últimas décadas ha crecido la reflexión y cuestionamiento entre las y los docentes de LCE acerca de las representaciones en los materiales de textos de las editoriales internacionales que hasta hace poco se concentraban en una del tipo eurocentrica cis. Las apariciones de grupos étnicos diferentes eran un dato de color pero carecían de representación de esa realidad particular, referencias a las religiones han sido evitadas y los modelos que no se circunscriben a un ambiente binario y cis y joven y exitoso, o al menos acomodado, rara vez han encontrado un lugar en las páginas de los productos comerciales. Esto no significa que la situación aún siga sin cambios, pero no ingresa en el *mainstream* editorial. Aprovechar las imágenes para discutir las representaciones es algo que tenemos a mano y podemos hacer sin necesitar más elementos que las preguntas ¿Quiénes aparecen en la imagen? ¿Son parecidos a nosotros? ¿Quiénes no están y podrían o deberían estar?

## Posible creación de materiales a partir de recursos locales de acceso gratuito (sección sugerida si quieren ahondar en el concepto de materiales)

En esta sección vamos a explorar posibilidades que están a nuestro alcance si es que decidimos crear recursos propios para nuestras clases. Estas pueden estar principalmente orientadas en abordar el aspecto formativo, pero también se integran con otras áreas de la currícula.

Elegimos iniciar con el valor de las imágenes: la expresividad y la creatividad. Podemos buscar en el [Museo Nacional de Bellas Artes online](#) donde nos encontramos con una obra como “Primeros pasos” de Antoni Berni. Más allá de la referencia de un momento histórico particular, la

cotidianidad de la casa es atemporal y nos permite reconocernos a nosotros o nuestras familias en esta realidad de las obligaciones de lo diario.



Primeros pasos, de Antonio Berni

<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1771/>

Si bien esta referencia es porteña, los enlaces están disponibles en línea y pueden ser accedidos de manera directa o se pueden descargar y compartir en las aulas. Tomamos otro caso, de diferente acceso pero con una realidad de distancia más cercana para representar realidades de otras provincias. El Museo del Fin del Mundo (MFM) en Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego AIAS muestra en su página las posibilidades de acceso a mochilas interactivas para los niños que visitan el

museo y la posibilidad de organizar visitas para grupos estudiantiles. Por otra parte, el Museo Municipal Virginia Choquintel, en Río Grande, tiene una página en Facebook donde se pueden encontrar imágenes tomadas por los visitantes (<https://www.facebook.com/museomunicipal/>). Este museo es particularmente interesante por la representación de la vida de las poblaciones yamanas y selk'nam. Reconociendo las restricciones respecto del uso de redes sociales en las aulas, esto no limita a las y los docentes a usar el recurso para extraer imágenes que se pueden compartir en las aulas y planificar una visita al museo, averiguar sobre lo que pueden ver o les llama la atención, todo en una interacción entre las lenguas que manejan y que están aprendiendo.

Por otra parte, si visitamos el sitio del Museo Histórico Nacional (MHN), en la sección de educación hay diversos materiales para descargar. El museo cuenta con una importante colección de pinturas de Cándido López, retratista de las batallas de la independencia. En las opciones que la página nos presenta, encontraremos la sección *Panorama Cándido* y en ella, diversas actividades para desarrollar con las chicas y los chicos. Podemos apreciar en la imagen a continuación cuatro preguntas claves que son comunes en nuestra práctica diaria y que nos permiten explotar desde la lengua extranjera este recurso sin mayor inversión de tiempo y desarrollo. De esta manera podemos retomar el trabajo ya trabajado en la lengua de escolarización y acercarnos desde una perspectiva plurilingüe.



Para conocer a Cándido

<https://view.genial.ly/601bfabf1115080d6ce5e7c2/presentation-panorama-candido-interactivo-i-cosas-de-museo-para-conocer-a-candido>

Existen muchos recursos de libre acceso en páginas de museos nacionales, provinciales y municipales, entre otras opciones. Les dejamos a continuación un link al Museo de Alta Montaña de Salta. Las y los invitamos a visitar el sitio del museo, en particular las colecciones. El museo tiene un canal de youtube donde podrán, si desean, verlo en acción. El sitio tiene la página de inicio en inglés.

Enlace a la página: <https://www.maam.gob.ar/home>

No queremos dejar de lado la realidad de la educación rural. Allí, en particular en los casos en los que la relación con ciudades puede ser muy lejana, la imagen está dada por la naturaleza y por su fuerza: los colores de los atardeceres y de las mañanas, los sonidos en el viento, los olores que nos refieren al hogar o al trabajo. Todos estos elementos son de un valor identitario más fuerte que cualquier otro guardado en un museo.

## Cierre de clase

En esta clase hemos puesto en diálogo diferentes elementos que fuimos abordando durante las clases anteriores, de modo de dar un cierre al módulo. Hemos abordado el sentido formativo de la enseñanza de inglés desde el punto más cotidiano, los materiales que apoyan nuestra labor con las y los chicos. Desde este lugar, hemos relacionado el trabajo en relación con la lectura y la escritura, con la perspectiva plurilingüe y multicultural que , aunque no sea evidente en los materiales, podemos desarrollar.

Esperamos que hayan disfrutado de la lectura y reflexiones sugeridas.

## Actividades



### **Actividad de cierre de módulo: Documentos y recursos en acción. Actividad obligatoria.**

A partir de lo abordado en esta clase y en las clases anteriores, te invitamos a compartir con nosotros tu reflexión dentro de los siguientes lineamientos:

Seleccioná una imagen de los materiales que usas regularmente. . Puede ser de un libro de texto, una imagen bajada de Internet, etc.

Reflexioná sobre qué aspectos del sentido formativo podrías abordar a partir de esa imagen o texto, y describí cómo lo harías. Las respuestas a las siguiente preguntan pueden ordenar la reflexión:

¿Hay algunos estereotipos (por ejemplo, una nena de rosa, un varón con una pelota o un camión, una mujer o un hombre con vestimenta y accesorios característicos como un collar, cabello largo para la mujer y corto para el hombre, etc.)? Se podría abordar la deconstrucción de los estereotipos o de alguno?

¿Se pueden ver actividades, comidas, ropas, etc. típicamente asociadas a un grupo (por ejemplo, comidas típicas de algunas provincias como el locro)?

Te pedimos que subas esta propuesta al buzón de entrega para su corrección y devolución. La extensión no debe ser mayor a una carilla en arial 11 e interlineado de 1.5. Grabá el documento indicando tu nombre, y al principio del documento indicar nombre completo y DNI.

Este trabajo es obligatorio. El plazo de entrega es el día 9 de noviembre.

## Bibliografía de referencia

Beocca, J. C. et al. (2016). Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Estrasburgo: Consejo europeo. Recuperado de [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17798/Guide-development-implementation-curricula-plurilingual-intercultural-education\\_eng.pdf?sequence=1](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17798/Guide-development-implementation-curricula-plurilingual-intercultural-education_eng.pdf?sequence=1)

Cuentos en inglés (N.D.), Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/contenido/tag/cuentos-en-ingles/>

## Créditos

Autora: Marina González

Cómo citar este texto:

González, M. (2023). Clase Nro. 4: Los principios en acción. El sentido formativo de la enseñanza de inglés en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0