

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**LICENCIATURA EN DESARROLLO**

**Informe de Pasantía**

**La enseñanza de segundas lenguas en la escuela  
pública y su vínculo con el desarrollo**

**Cecila Conti**  
Tutor: Conrado Ramos  
Tutor Institucional: Andrés Pieri

**2013**

# ÍNDICE

---

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN.....	5
2.2 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA DIVISIÓN.....	5
3.1 OBJETIVOS GENERALES .....	8
3.2 TAREAS ESPECÍFICAS.....	8
4.1 EL DESARROLLO COMO CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL .....	10
4.2 LA EDUCACIÓN Y EL CAPITAL HUMANO EN EL PROCESO DE DESARROLLO ...	14
4.3 LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	16
4.3.1 Segunda Lengua y Bilingüismo .....	16
4.3.2 Razones individuales para el aprendizaje de una segunda lengua.....	18
5.1 PRIMARIA.....	23
5.1.1 Inglés.....	24
5.1.2 Portugués .....	28
5.2 SECUNDARIA Y EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL .....	30
6. CONCLUSIONES PRELIMINARES ACERCA DE LA OFERTA DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE NUESTRO PAÍS .....	34
7. EXPERIENCIAS EN OTROS PAISES .....	37
8. CONCLUSIONES FINALES .....	42
8.1 SUGERENCIAS PARA LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN PRIMARIA .....	48
9. REFLEXIÓN FINAL.....	51
Citas originales.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Entrevista realizada a Claudia Brovetto acerca de Ceibal Inglés (Agosto 2013) .....	56
Bibliografía .....	53

# 1. INTRODUCCIÓN

---

El presente documento pretende registrar la actividad de la pasantía realizada entre octubre de 2012 y mayo de 2013 en la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El tema de interés a investigar durante la pasantía fue la enseñanza de segundas lenguas en las escuelas públicas de nuestro país y cómo la universalización de la misma podría vincularse con el proceso de desarrollo. La pasantía fue el marco institucional para la realización de dicha investigación.

El informe se conforma de los siguientes apartados: en el primer apartado, se describirá brevemente el marco en fue desarrollada la pasantía (tanto la institución como la división donde se realizó); a continuación se incluirá una breve descripción de mis tareas como pasante, para posteriormente dar lugar a la investigación en sí misma.

En el segundo apartado, se presentará un marco teórico cuyo objetivo es brindar los fundamentos teóricos que considero relevantes para justificar la necesidad de la universalización de la enseñanza de segundas lenguas en el sistema de educación pública desde el punto de vista del desarrollo.

Dentro de dicho marco teórico, se determinará en primer lugar el concepto de desarrollo el cual ha servido de hilo conductor a lo largo de investigación. Posteriormente, se ahondará en la importancia de la educación en el proceso de desarrollo, tanto desde el punto de vista del capital humano, como del desarrollo humano. Finalmente nos centraremos en la importancia del aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista socio-lingüístico.

Habiendo presentado el marco teórico, se esbozará un panorama actual de la enseñanza de segundas lenguas en el sistema educativo público en su conjunto.

Luego, plantearé las conclusiones finales, las cuales incluirán una serie de sugerencias o propuestas para la universalización de lenguas extranjeras en primaria.

A modo de cierre, se expondrán las reflexiones finales.

Como fue mencionado con anterioridad, el foco de la investigación se localiza en Primaria. Sin embargo, es fundamental observar lo que sucede con la enseñanza de segundas lenguas en el resto de los ciclos educativos, a modo de obtener una visión más completa de la experiencia en materia de segundas lenguas que transitan los alumnos de la educación pública a lo largo de su ciclo educativo.

## 2. ÁMBITO DE TRABAJO

---

### 2.1 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo.

Tiene a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados y —al igual que la Universidad de la República, que es la encargada de la educación universitaria estatal— tiene el carácter de un ente autónomo.

Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros y es el órgano jerárquico del cual dependen el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional (antes conocido como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación creado por la Ley de Educación de 2008.<sup>1</sup>

### 2.2 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA DIVISIÓN

La División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) integra la Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Dicha dirección está conformada también por la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo y la Comisión de Asesoría Docente.

La Dirección Sectorial de Planificación Educativa cumple con diversas tareas, las cuales se enumeran a continuación:

- Asistencia al Consejo Directivo Central en la formulación evaluación de las políticas y estrategias vinculadas con el cumplimiento de los objetivos estratégicos del Ente en su dimensión educativa.

---

<sup>1</sup> <http://www.anep.edu.uy>

- Orientación general a que deberán ajustarse los planes y los programas de estudios.
- Asesoramiento educativo en la formulación de los Proyectos Presupuestales y Rendiciones de Cuentas.
- Programación, seguimiento y evaluación de las actividades educativas desarrolladas en la órbita de la ANEP.
- Proveer información sustantiva al CODICEN para la planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de los objetivos estratégicos educativos que se desarrollan en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública, mediante el desarrollo de acciones de investigación, conformación del Sistema de Estadística Educativa y evaluación de aprendizajes.
- Coordinar Comisiones permanentes y Grupos de Trabajo “ad hoc”, que disponga oportunamente el CODICEN, en cuestiones propias del área de la planificación educativa.<sup>2</sup>

Específicamente, los cometidos de la División de Investigación, Evaluación y Estadística son:

- Desarrollar investigaciones e implementar evaluaciones de aprendizajes con la finalidad de aportar información sustantiva a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa para la programación, monitoreo, seguimiento y evaluación de los objetivos estratégicos educativos que se desarrollan en la órbita de la ANEP.
- Asesorar a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa en la preparación de proyectos de presupuesto y de rendición de cuentas.
- Centralizar el conjunto de la información estadística que se produce en los diferentes subsistemas de la ANEP.
- Realizar un seguimiento anual y pormenorizado de las tendencias de los principales indicadores del sistema educativo.

---

<sup>2</sup> <http://www.anep.edu.uy>

- Difundir y facilitar el acceso al público en general a los resultados de las investigaciones y de las evaluaciones de aprendizaje así como la evolución de los indicadores educativos.

Además de estas tareas, la División fue llamada a colaborar con la Comisión de Políticas Lingüísticas creada a partir del Acta Nº13 de la Resolución 11 del Expediente 1-1133/2012 del Consejo Directivo Central.

Esta Comisión es integrada por técnicos tanto de la DIEE como de los siguientes organismos: Programa de Políticas Lingüísticas, Consejo de Formación en Educación, Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria, y Consejo de Educación Técnico-Profesional.

## 3. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA PASANTÍA

---

### 3.1 OBJETIVOS GENERALES

En primer lugar, uno de los objetivos de la pasantía fue el conocimiento interno de una oficina compleja, donde se trabaja con temáticas relacionadas al desarrollo, y las dinámicas de trabajo que allí se desenvuelven.

Además, tratándose de una división vinculada a temas de monitoreo y evaluación del sistema educativo, otro objetivo de la pasantía fue la aproximación al trabajo en dicha área, en tanto es la que suscita particularmente mi interés para mi futuro desarrollo profesional.

Asimismo, otra finalidad fue el acercamiento a las dinámicas de trabajo interdisciplinar y también a las modalidades de trabajo en equipo, todo lo que supone la base de las tareas profesionales de un Licenciado en Desarrollo.

### 3.2 TAREAS ESPECÍFICAS

Al inicio de las actividades, fue acordada mi participación en todo lo relativo al tema segundas lenguas que sugiera en la división en la que me desempeñé.

En ese momento (octubre de 2012) se encontraba en plena elaboración un informe de la Comisión de Políticas lingüísticas acerca de la ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria. En el mismo se esbozaba un panorama actual de la oferta existente en todas los Consejos dentro de la ANEP, y se incluían además posibles escenarios para la universalización de la enseñanza de inglés en primaria.

También tuve la oportunidad de participar en la implementación de dos evaluaciones realizadas a través de la plataforma virtual Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA). Una de ellas fue la aplicada a los alumnos de sexto año de aquellas escuelas con inglés bajo el formato de Contenidos Curriculares, denominada “Prueba de Articulación”. La otra fue la aplicada a los alumnos

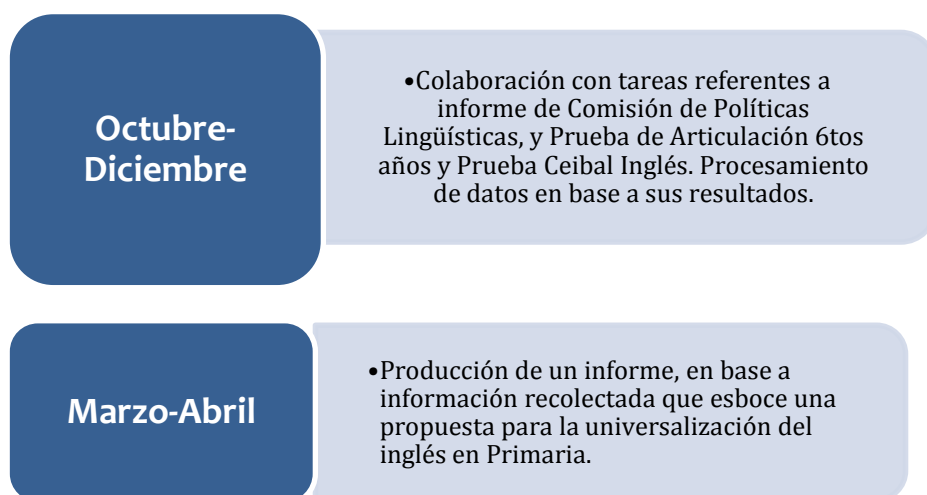


participantes de Ceibal Inglés en su etapa piloto. Ambas evaluaciones fueron ejecutadas en noviembre de 2012.

Esta experiencia supuso el acercamiento a la plataforma SEA para la evaluación en línea, así como al programa de Ceibal Inglés.

Por último, me dediqué a la elaboración de un documento que presentara el panorama de la oferta de segundas lenguas en el sistema de educación pública y presentara una propuesta para la universalización de la misma en primaria.

A continuación se detalla el cronograma de actividades.



## 4. MARCO TEÓRICO

---

### 4.1 EL DESARROLLO COMO CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL

El término **desarrollo** puede adquirir diferentes significados, tantos como visiones del mundo existen. Sin embargo, considero que una frase de Amartya Sen (1999) capta la esencia del desarrollo como proceso: “El desarrollo puede ser visto como un proceso de expansión de las libertades reales de las que los individuos disfrutan.”

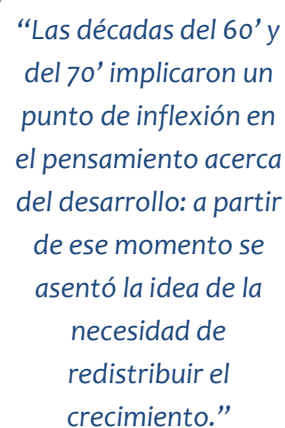
Más adelante entraremos en detalles del pensamiento de Sen acerca del desarrollo; pero primero, repasaremos brevemente las distintas acepciones que el concepto de **desarrollo** ha tenido a lo largo del tiempo.

Hasta pasada la segunda mitad el siglo XX, el concepto de desarrollo se basaba fundamentalmente en un criterio económico; se consideraba que con un crecimiento del orden del 5% o superior, un país lograría desarrollarse, en tanto los beneficios del crecimiento se “derramarían” al resto de la población en forma natural, sin necesidad de intervenciones.

Sin embargo, las precedentes décadas demostraron que el crecimiento económico supone una condición necesaria para el desarrollo, aunque no suficiente.

Todaro y Smith (2009) resaltan que “Un número de países en desarrollo experimentaron tasas relativamente altas de crecimiento del ingreso per cápita durante los 60’ y los 70’, pero mostraron poca o ninguna mejora, o incluso un descenso en el empleo, la equidad, y los ingresos reales del 40% más pobres de su población. Según las definiciones anteriores de crecimiento, estos países se estaban desarrollando; según los nuevos criterios de pobreza, equidad y empleo, no lo estaban.” [Cita original en Anexo I, 1]

Entonces, las décadas del 60’ y del 70’ implicaron un punto de inflexión en el pensamiento acerca del desarrollo: a



*“Las décadas del 60’ y del 70’ implicaron un punto de inflexión en el pensamiento acerca del desarrollo: a partir de ese momento se asentó la idea de la necesidad de redistribuir el crecimiento.”*

partir de ese momento se asentó la idea de la necesidad de redistribuir el crecimiento.

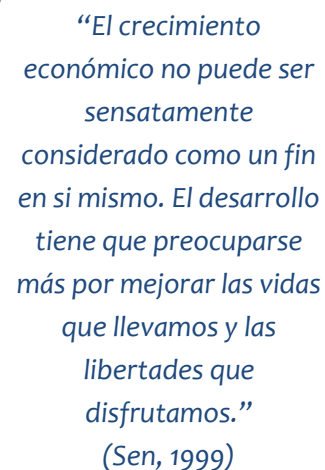
Todaro y Smith (2009) recogen un planteo de Dudley Seers (1969), en el que, a través de una serie de preguntas, refleja la nueva concepción de desarrollo que comenzaba a gestarse: “Las preguntas a realizar acerca del desarrollo de un país son entonces: ¿Qué ha ocurrido con la pobreza? ¿Qué ha ocurrido con el desempleo? ¿Qué ha ocurrido con la inequidad? Si todo eso ha declinado de altos niveles, entonces sin duda ha habido un período de desarrollo para el país en cuestión. Si uno o dos de esos problemas centrales han crecido, especialmente si los tres lo han hecho, sería extraño llamar al resultado *desarrollo* aun si el ingreso per cápita se duplicó”. [Cita original en Anexo I, 2]

En esta nueva corriente de pensamiento sobre el desarrollo se agregó el factor del bienestar humano. Amartya Sen (economista y filósofo, ganador del premio Nobel de Economía en 1998) ha sido uno de los pensadores que ha generado un mayor impacto en las últimas décadas con sus planteos acerca el concepto de desarrollo.

Sen (1999) retoma la premisa (olvidada durante mucho tiempo, aunque data de siglos atrás) de que los ingresos y la riqueza no constituyen fines en sí mismos, sino instrumentos con los cuales se pueden alcanzar metas esenciales para el bienestar humano. Considera que las preocupaciones acerca del desarrollo tienen que centrarse fundamentalmente en la vida que llevan los individuos y las libertades que pueden disfrutar.

El concepto de **libertad** es central en el pensamiento de Sen; de acuerdo con su perspectiva, el desarrollo es aquel proceso en el cual las personas expanden sus libertades y tienen un acceso más amplio a las oportunidades que les permiten llevar la vida que consideran deseable.

El autor indica que las libertades de los individuos se basan en sus **capacidades**, es decir, las facultades que una persona posee para llevar adelante la



*“El crecimiento económico no puede ser sensatamente considerado como un fin en si mismo. El desarrollo tiene que preocuparse más por mejorar las vidas que llevamos y las libertades que disfrutamos.”*  
(Sen, 1999)

vida que tiene razones para valorar. Estas capacidades, son las que de alguna manera promueven el papel del individuo como **agente** dentro de la comunidad en la que viven (en el sentido de ser capaces de propiciar cambios en la sociedad, y en el sentido opuesto a la **pasividad**).

Sen (1999) explica el doble rol de las libertades en el proceso de desarrollo, en tanto constituyen medios y fines en sí mismos. El autor denomina entonces **libertades instrumentales** a aquellas herramientas que contribuyen de forma directa o indirecta a la libertad general de los individuos para llevar la vida que valoran.

El autor menciona 5 tipos de libertades instrumentales: libertades políticas, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y la seguridad protectora. Con **oportunidades sociales** Sen (1999) se refiere a los sistemas educativos y sanitarios, los cuales considera “importantes no sólo para la vida privada, sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas”.

En relación con la educación, el autor plantea que además de agregar valor de producción en la economía, y de ser un factor fundamental para el incremento del ingreso individual, esta también genera beneficios en cuanto a su participación social, en tanto un individuo educado es capaz de comprender las circunstancias que lo rodean, además de poder realizar sus elecciones de forma más informada y libre.

Sen cita a Japón como ejemplo de desarrollo económico sustentado en políticas que apuntan al fortalecimiento de las oportunidades sociales, particularmente la educación.

Según Todaro y Smith (2009) “la perspectiva de Sen ayuda a explicar porqué los economistas del desarrollo han puesto tanto énfasis en la salud y la educación, y más recientemente en la inclusión social y el empoderamiento, y se han referido a países con altos niveles de ingreso pero con estándares pobres de educación y salud como casos de ‘crecimiento sin desarrollo’”. [Cita original en Anexo I, 3]

Considero que el enfoque de Sen brinda una perspectiva integral del concepto de desarrollo, focalizándose en la cuestión fundamental de la dimensión humana del desarrollo.

Repasando sus planteos, el **desarrollo** es un proceso multidimensional, cimentado en varios pilares. Entre ellos, la educación aparece como un pilar esencial, imprescindible para la construcción de una sociedad donde sus individuos logren alcanzar sus metas (tanto económicas como personales), y a su vez contribuyan positivamente a la sociedad.

La mirada del desarrollo desde la perspectiva del bienestar humano expandida por Sen, impactó en gran medida sobre la posición de Naciones Unidas al respecto. Un ejemplo de ello es la elaboración a partir de 1990 del Informe de Desarrollo Humano, generado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Este Informe implicó el empleo de una nueva forma de medir el desarrollo, a través de la utilización del Índice de Desarrollo Humano, el cual se conforma mediante la conjunción de diversos indicadores. Estos indicadores buscan medir básicamente tres dimensiones: **educación, salud y estándar de vida.**

Actualmente, este Informe se elabora en todos los países del mundo, permitiendo comparar sus procesos de desarrollo desde una perspectiva que va más allá de lo económico y que se centra en dilucidar el nivel de bienestar humano en las diferentes sociedades.

Para finalizar y sintetizar, es importante señalar el carácter **multidimensional** del desarrollo, y más específicamente la **centralidad de la educación** para la concreción de un mejor nivel de vida.


Resulta útil pensar en el doble rol de la educación en el desarrollo tal como lo plantea Sen, como medio y como fin en sí mismo. Por un lado la educación como motor del proceso, generando capital humano (concepto que definiremos a continuación) y por otro lado, la educación como enriquecimiento y desarrollo en el plano individual.

## 4.2 LA EDUCACIÓN Y EL CAPITAL HUMANO EN EL PROCESO DE DESARROLLO


En el apartado anterior definíamos al desarrollo como un proceso multidimensional, resaltábamos el rol de la educación como uno de los pilares de dicho proceso. Pasaremos ahora a profundizar en la importancia de la educación desde un punto de vista más económico, dada su importancia para la producción de capital humano.

El capital humano se basa fundamentalmente en la **educación**, en tanto esta cumple un papel preponderante en las capacidades de los individuos en materia de productividad.

Varios teóricos del desarrollo que se dedican a investigar su costado económico, como Debraj Ray, consideran que el **capital humano** constituye un motor fundamental para el crecimiento económico de un país, en tanto el aumento del mismo genera incrementos en la productividad. Por ello, se considera este factor el cimiento para construir una estructura económica con un crecimiento de carácter endógeno y sostenible.



*“El capital humano constituye un motor fundamental para el crecimiento económico de un país, en tanto el aumento del mismo genera incrementos en la productividad.”*



Desde una perspectiva económica, el **capital humano** es un factor de producción cuantificable de la misma forma que el capital físico. No es sólo la cantidad de cantidad de capital humano que afecta al nivel de producción, sino también su calidad, en tanto repercute en la productividad de los individuos. Distintos modelos económicos lo han integrado como una variable más en la función de producción.

Todaro y Smith (2009), se refieren particularmente a la importancia de la educación como generadora de capital humano los países en vías de desarrollo, particularmente en la absorción de nuevas tecnologías, y en cuanto al desarrollo de las capacidades para generar crecimiento de forma autosustentable. Los autores presentan una serie de estadísticas que demuestran que a nivel individual, cuanto

mayor sea el nivel educativo, son más altos los ingresos que las personas perciben a lo largo de su vida.

Por ello, la educación constituye un medio para la movilidad social por excelencia. Todaro y Smith (2009) remarcan la importancia de una educación de calidad que contribuya a una mejora en el nivel de vida de las persona, y colabore además a la reducción de la brecha entre los grupos de mayores ingresos y los de menores ingresos.

Previamente citábamos a Sen cuando se refería a los beneficios de una educación de calidad, no sólo a nivel individual, sino también para la productividad de una economía. El autor planteaba también como la educación cumple un doble papel, constituyendo medio y fin para el desarrollo.

El autor se refiere particularmente al tema del capital humano en su trabajo denominado *Capital humano y capacidad humana* (1998). En el mismo señala que ambos conceptos abarcan casi el mismo significado, pero que sin embargo **capacidad humana** es un término que incluye otros matices que el de **capital humano** no contempla.

Sen intenta clarificar esta diferenciación mediante el siguiente ejemplo: “Si la educación hace que la persona sea más eficiente, en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tenida en cuenta más seriamente por otros y así sucesivamente. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de *capital humano* en la producción de bienes. La perspectiva más amplia de *capacidad humana* puede abarcar –y valorar- estas funciones adicionales. Las dos perspectivas están, entonces, íntimamente relacionadas aunque sean distintas.” (Sen, 1998)

Y continúa: “El uso del concepto *capital humano*, que presta atención solamente a una parte del cuadro (una parte importante relacionada con la ampliación de la cantidad de recursos) es ciertamente un paso adelante, pero debe

ser complementado, debido a que los seres humanos no son meros instrumentos de producción (aunque su capacidad como tales sea sobresaliente) sino también el fin de su aplicación.” (Sen, 1998)

Se desprende de estas afirmaciones de Sen su intención de colocar al individuo en el centro de las discusiones sobre el capital humano, no por ello dejando de prestar atención a su aspecto económico, y a la importancia del crecimiento económico en el desarrollo.

En definitiva, el enfoque del capital humano nos permite observar claramente el rol primordial de la educación en el proceso de desarrollo, por un lado como combustible para el crecimiento económico, y por otro lado como herramienta que brinda al individuo una multiplicidad de habilidades de suma utilidad para su vida.

## **4.3 LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA**

### **4.3.1 Segunda Lengua y Bilingüismo**

Anteriormente se mencionaba el doble rol de la educación en el proceso de desarrollo, como medio y fin a la vez. La necesidad de una educación de calidad y universal en una sociedad parece indiscutible: un país que se proponga lograr un alto nivel de desarrollo, debe ofrecer a sus habitantes una educación que resulte enriquecedora en sí misma, y que a la vez agregue valor al capital humano.

A continuación se intentará justificar porqué la oferta de una segunda lengua en el sistema educativo supone proveer a los alumnos de herramientas comunicacionales que resultan claves en el contexto actual, donde la interconexión internacional parece esencial para impulsar y sustentar el desarrollo. Además, planteamos qué beneficios cognitivos reporta el aprendizaje de una segunda lengua.



En primer lugar es importante diferenciar entre que **segunda lengua** y **bilingüismo**. De acuerdo con Baker (1996), **segunda lengua** es aquella que adquirimos posteriormente a nuestra primera lengua o lengua materna. Dicha adquisición puede darse en un contexto formal (por ejemplo, en una institución educativa) o informal (en espacios como la vía pública, plazas, o mediante la televisión o la radio).

“Segunda lengua es aquella que adquirimos posteriormente a nuestra primera lengua o lengua materna.”

Actualmente, la segunda lengua más extendida alrededor del mundo es el inglés, utilizado como medio de comunicación en diversos ámbitos como el académico, el económico, o simplemente entre personas en distintos contextos. Según datos del British Council, un cuarto de la población mundial es hablante de inglés en algún nivel de competencia.

David Nunan se refiere a la definición de Crystal (1997) de **lengua global**, en su libro *English as a Global Language*; Crystal señala que una lengua global es aquella que tiene un rol preponderante a nivel mundial, y que es además considerada como una lengua extranjera prioritaria (por ejemplo, siendo el idioma elegido para enseñar a los niños en la escuela).

Por otra parte, el término **bilingüismo** no resulta tan fácil de definir, en tanto posee diferentes acepciones. En primer lugar, debemos establecer una distinción entre **individuo bilingüe** y **sociedad bilingüe**.

Para definir el **bilingüismo a nivel individual**, recogemos el concepto de Bloomfield (1933) de “control a nivel nativo de dos lenguas”. [Cita original en Anexo I, 4]

Para denominar una sociedad donde se emplean dos lenguas diferentes, los lingüistas emplean el término **diglosia**. Generalmente, en una comunidad con dicha característica, cada lengua se emplea en contextos diferentes. A menudo, la lengua mayoritaria es aquella que se utiliza en ámbitos más formales y se considera la lengua “prestigiosa”, mientras que la otra se deja de lado únicamente para ámbitos de informalidad.

Desde luego, este tipo de situaciones donde coexisten dos lenguas, ocurre con mayor frecuencia en locaciones geográficas fronterizas entre dos países, o bien en territorios que han sido o son colonizados por extranjeros.

Podemos citar algunos ejemplos de esto, como Bélgica, Canadá, o sin ir tan lejos lo que ocurre aquí en Uruguay en las zonas de frontera con Brasil. Más adelante nos referiremos a este último caso, cuando profundicemos en la situación de la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país.

Como se mencionó anteriormente, el concepto **bilingüe** (en referencia a un individuo) no resulta fácil de delimitar, ya que existe una enorme variedad de dominio y uso de una segunda lengua, y si bien la definición de Bloomsfield que citábamos anteriormente puede resultar útil, es un tanto minimalista.

Resulta arbitrario y prácticamente imposible precisar cuando un individuo hablante de una segunda lengua se convierte en un individuo bilingüe. En definitiva, podemos concluir que mediante la introducción de un segundo idioma, es posible lograr que un individuo adquiera un sustantivo dominio del mismo, y que logre alcanzar el bilingüismo.

De todos modos, no es de nuestro interés profundizar en esta discusión, sino simplemente esbozar una definición de ambos términos, en tanto son conceptos subyacentes a la temática con la trabajaremos.

### **4.3.2 Razones individuales para el aprendizaje de una segunda lengua**

Para adentrarnos en este tema, consideraremos el planteo de Baker (1996), quien provee sólidas razones que justifican el aprendizaje de una segunda lengua desde distintas perspectivas.

Si bien estas razones son diversas y se superponen entre sí, es posible agruparlas en tres categorías: **razones ideológicas, razones internacionales y razones individuales.**

Entre las **razones ideológicas**, la autora señala que puede existir una intención de que un grupo de individuos asimile una nueva lengua, o bien una intención de preservar una lengua mediante su difusión.

La primera implica trabajar en pos de la integración de grupos minoritarios mediante el aprendizaje de la lengua mayoritaria en una sociedad. En contraste, la segunda apunta a la preservación de lenguas minoritarias a través de la enseñanza de la misma a nuevas generaciones.

Otra razón desde el punto de vista ideológico, puede ser la utilización del aprendizaje de una segunda lengua para lograr un cierto grado de “armonía” entre distintas comunidades lingüísticas, fomentando el bilingüismo. Un ejemplo claro es lo que ocurre en Canadá, donde se promueve que los niños cuya lengua materna es el inglés adquieran el francés, y que los niños cuya lengua materna es el francés adquieran el inglés, a modo de lograr un mayor grado de cohesión en la sociedad.

Mientras las razones ideológicas se vinculan más que nada con aspectos políticos y sociales, las **razones internacionales** se relacionan con la economía y el comercio.

De acuerdo con Baker (1996) “El aprendizaje de una segunda o una tercera lengua a menudo es alentado a menudo por razones de índole económica y comercial. Dadas nociones tales como mercados comunes, acceso abierto al comercio, la economía de mercado libre y la importancia del comercio internacional para las naciones en desarrollo, la facilidad con otros idiomas es vista como puertas abiertas para la actividad económica.” [Cita original en Anexo I, 5]

Baker (1996) indica las ventajas en el plano económico del manejo de dos idiomas: “En un mundo cada vez más bilingüe y multilingüe, con barreras comerciales derribadas, con mercados comunes creciendo en áreas tales como Europa, y con la competencia económica desarrollándose rápidamente a escala global, la competencia en idiomas es crecientemente importante. Aquellos que tienen un capital multilingüístico pueden hallarse en la posición de incrementar su capital económico.” [Cita original en Anexo I, 6]

**Dato:**

1 de cada 4 personas en el mundo que hablan inglés, son hablantes nativos.



Además del inglés, Baker identifica también al japonés, alemán, francés, español y portugués como lenguas que históricamente han tenido un rol preponderante en el ámbito comercial.

No obstante, si consideramos el panorama mundial en el largo plazo, es posible que otros idiomas tomen relevancia, en tanto nuevas zonas del mundo cobran mayor protagonismo en el escenario económico. Baker menciona algunos ejemplos como el mandarín, el punjabi, el árabe o el coreano.

En definitiva, el conocimiento de una segunda lengua (o varias) puede ser un instrumento clave para la inserción internacional. Si pensamos en el caso particular de nuestro país, el cual apunta continuamente a la búsqueda de nuevos mercados para la exportación y atraer inversiones extranjeras, contar con una población instruida en varias lenguas clave (como pueden ser el portugués y el inglés en el caso de Uruguay), puede ser una política en materia de inserción internacional, por mínima que parezca a simple vista.

Baker (1996) menciona también otras razones internacionales, como el valor de una segunda lengua al momento de viajar a países extranjeros, y el acceso a un espectro más amplio de información.

Este último punto puede considerarse una razón a favor del aprendizaje del inglés; según datos del British Council más de dos tercios de los científicos utilizan el inglés para leer y escribir, más del 80% de la información almacenada de forma electrónica es en inglés y un 36% de los 200 millones de usuarios de internet se comunica en este idioma.

Por último, Baker habla de **razones individuales**. En esta categoría recoge 4 razones que generalmente se brindan para argumentar la importancia de que un niño o un adulto aprenda un segundo o tercer idioma.

En primer lugar, el conocimiento de otras culturas. La lengua es una parte fundamental de cualquier cultura, y a través ella se expresan diversos aspectos característicos de la misma.

**Dato:**

Más del 50% de los millones de artículos académicos publicados cada año, son escritos en inglés, y ese porcentaje crece año a año.

Se argumenta entonces, que el conocimiento de una segunda lengua permite conectarse y acercarse a otras culturas. En un contexto de globalización como el actual, donde cada vez más presenciamos la construcción de una “aldea global”, el contacto y entendimiento entre culturas es vital.

En segundo lugar, la adquisición de una segunda lengua realiza un aporte sustantivo en el entrenamiento cognitivo. Así como la matemática, la geografía, la historia o la música son asignaturas que se han ido integrando a los currículos escolares, dado que aumentan las capacidades intelectuales, también el aprendizaje de idiomas extranjeros debería comenzar a integrarse al currículo.

Según se recoge en *Bases para la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial en escuelas de Tiempo Completo* elaborado por ANEP en 2002 “El aprendizaje eficiente de dos idiomas tiene como resultado un incremento de la flexibilidad mental, una superioridad en la formación de conceptos, y mayor diversificación de las habilidades mentales. El lenguaje es el mediador que guía los procesos cognitivos y forma socialmente al individuo. Para tratar de sistematizar un segundo idioma, los individuos tienen que trabajar sobre éste para ingresar nuevos conocimientos, assimilarlos y poder utilizarlos cuando las oportunidades lo requieran, procesos todos que contribuyen al desarrollo de la consciencia metalingüística en edades tempranas.”

En tercer lugar, se alude a razones de tipo afectivas, en tanto aprender otro idioma amplía las posibilidades del individuo de construir puentes con personas hablantes de la segunda lengua, lo que según Baker (1996) puede resultar en el incremento del autoestima y confianza en sí mismo al poder “(...) operar socialmente o vocacionalmente con aquellos que hablan la segunda lengua. La suma de la habilidad en una segunda lengua puede incrementar la confianza del individuo en sí mismo como alumno y como lingüista.” [Cita original en Anexo I, 7]

La cuarta y última razón individual para aprender una segunda lengua refiere a las oportunidades laborales y profesionales. El conocimiento de otras lenguas aparte de la lengua materna amplía el prospecto laboral de los individuos.

Esta síntesis que realiza Baker nos permite ver claramente distintas razones que indican que el aprendizaje de una segunda lengua no sólo realiza un aporte a

nivel individual, sino que puede generar un impacto positivo también a nivel colectivo.

Pensando en el caso de nuestro país, que por sus reducidas dimensiones intenta continuamente abrirse al mundo en diversos sentidos, parece que la integración de la enseñanza de segundas lenguas a lo largo de todo el ciclo educativo es fundamental, particularmente el inglés (en tanto constituye la lengua franca por excelencia en el mundo actual), pero también el portugués (por el estrecho contacto que mantenemos con Brasil en las zonas fronterizas).

## 5. SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN URUGUAY

---

Durante la pasantía en la División de Investigación, Evaluación y Estadística tuve la oportunidad de entrar en contacto con la situación de la enseñanza de segundas lenguas en el sistema de educación pública. Mi objetivo, como planteaba anteriormente era realizar una investigación “desde adentro” de la temática, y comprender mediante la experiencia el marco institucional en el que se inserta dicha enseñanza.

Como veíamos en el marco teórico, la evidencia señala que el aprendizaje de un idioma extranjero no sólo realiza un aporte desde el punto de vista cognitivo sino que también constituye una herramienta que impacta positivamente en la formación de capital humano orientado a la inserción internacional.

En el caso de nuestro país, pequeño tanto territorialmente como en cantidad de población, la apertura al mundo es un camino indiscutible para impulsar el desarrollo.

A modo de introducción, podemos señalar que en el sistema de educación pública en nuestro país la oferta de segundas lenguas es heterogénea, y aún no se ha logrado su universalización. Esto quiere decir que no todos los alumnos de la educación pública reciben instrucción en una lengua extranjera.

**Dato:**  
Aproximadamente 500 de 2354 escuelas públicas en todo el país ofrecieron instrucción en una segunda lengua en el año 2013.

### 5.1 PRIMARIA

La enseñanza de segundas lenguas no se encuentra universalizada en primaria. Encontramos que existe una oferta heterogénea de idiomas, y a su vez, de modalidades de enseñanza dentro de cada uno.

La segunda lengua más extendida en primaria es el inglés. Coexisten dos programas de enseñanza: por un lado, la modalidad presencial, enmarcada institucionalmente en el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas

Extranjeras, perteneciente a la ANEP. Esta modalidad, con 377 cargos docentes, alcanza 228 escuelas y 50.000 alumnos aproximadamente.

A partir de 2012 se pone en marcha la otra modalidad de enseñanza de inglés, Ceibal Inglés. La misma alcanza en 2013 a 198 escuelas, abarcando 990 grupos de cuarto a sexto año.

Asimismo se ofrece en algunas escuelas la enseñanza de portugués e italiano, programas los cuales dependen del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.

El idioma Portugués, en el año 2013, se enseña en 58 escuelas, cubriendo 14.000 alumnos aproximadamente. Los cargos docentes son un total de 114.

También, en 70 escuelas se enseña italiano, mediante un convenio con el consulado de Italia, el cual provee los docentes necesarios.

Luego de este panorama general, pasaremos a profundizar en las características de los programas mencionados.

### 5.1.1 Inglés

Como mencionábamos anteriormente, dentro de primaria, tenemos dos modalidades de enseñanza de inglés: por un lado, la modalidad presencial que depende del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras, y la modalidad semi-presencial, enmarcada dentro del Plan Ceibal, denominada Ceibal Inglés.

Dentro de la **modalidad presencial** coexisten dos programas de enseñanza: el **Programa de Inmersión Parcial**, y el **Programa de Inglés por Contenidos Curriculares**.

El **Programa de Inmersión Parcial** se inicia en el año 2001 en cinco escuelas de Tiempo Completo (tres en Montevideo, una en Canelones y otra en Maldonado). En 2013 funciona en 18 escuelas en 15 departamentos.

Este programa consta de una carga de 20 horas semanales, siendo la mitad de la jornada escolar en inglés. La lengua se introduce a través de contenidos programáticos de otras áreas de conocimiento (como ciencias de la naturaleza, ciencias sociales o matemática). Por lo tanto, este método de enseñanza genera que



los docentes tengan el doble objetivo de enseñar los contenidos en sí mismos y la lengua meta de forma simultánea.

“El aprendizaje de una lengua meta por inmersión se basa en la concepción de que una lengua extranjera o segunda lengua se aprende de forma más efectiva promoviendo un proceso de adquisición similar al de la lengua materna. El docente de inmersión por tanto, estimula la creación de esquemas mentales que permitan la comprensión del significado del discurso en la lengua meta a través de contextos donde los niños están expuestos al inglés de forma natural. Asimismo, más allá de la interacción académica en la lengua, los alumnos también son motivados a comunicarse socialmente.” (Extraído de *Departamento de Segundas Lenguas* en web de Consejo de Educación Inicial y Primaria).

El segundo tipo de programa, es el denominado **Programa de Inglés por Contenidos Curriculares**. El mismo comienza en 2006 en 64 escuelas; en la actualidad está presente en 126 escuelas en 17 departamentos.

El mismo no se limita únicamente a escuelas de Tiempo Completo como el antes descrito, sino que funciona también en escuelas de Tiempo Simple, Horario Extendido, de Práctica y APRENDER.

Cuenta con una carga horaria de 3 o 4 horas semanales, dictadas por un docente especializado; el curso se divide en Unidades Temáticas las cuales son coordinadas con los contenidos que son dictados en español.

A diferencia del Programa de Inmersión Parcial (que se extiende desde 1ero a 6to de escuela), este programa abarca desde 5 años de nivel inicial hasta 6to año.

El mismo se guía por principios similares al Programa de Inmersión Parcial en cuanto a la utilización de contenidos curriculares para contextualizar la lengua extranjera, aunque con adaptaciones en función de la carga horaria más reducida.

Desde el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras se expresa que a partir de 2014 en todas las escuelas se implementará el Programa por Contenidos Curriculares, desapareciendo el Programa por Inmersión Parcial. El objetivo es ampliar la cobertura a más escuelas.

En la siguiente tabla podemos visualizar los datos de escuelas, alumnos y cargos docentes de la modalidad de inglés ofrecida por el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.

## Figura 1

Cifras relativas a escuelas, alumnos y cargos docentes de inglés (2011-2013)

Año	Escuelas	Alumnos	Cargos docentes
2011	104	27.000	355*
2012	154	35.000	389*
2013	228	50.000	377

Fuente: Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras-CEIP-ANEP

\*en 2011 y 2012 las horas docentes de encontraban fraccionadas en unidades de 11, 15 18 y 20 horas.

El proyecto **Ceibal en Inglés** es una **modalidad semi-presencial**, el cual está diseñado con el propósito de solucionar la falta de docentes de inglés, y alcanzar zonas geográficas que son difíciles de cubrir bajo la modalidad presencial.

El proyecto comenzó como piloto en 2012, en 20 escuelas. En 2013 se extendió a 198 escuelas, y a un total de 990 grupos de cuarto a sexto año.

Según se indica en la web de Ceibal en Inglés “el objetivo del programa es ofrecer a niños y maestros de Educación Primaria la oportunidad de aprender inglés.”

La enseñanza de inglés se imparte en una instancia semanal, a través de videoconferencia con un profesor denominado “remoto”. Los profesores son de diferentes orígenes, y algunos inclusive son hablantes nativos.

El profesor remoto es el “modelo de lengua” y quien introduce y explica los contenidos lingüísticos. Esta instancia se denomina como clase A.

En otras dos instancias en el correr de la semana, el maestro de español imparte las clases B y C, cuyos contenidos le son enviados previamente. El objetivo de las mismas es poner en práctica los conocimientos adquiridos en la clase A.

Asimismo, maestros de clase y profesores remotos tienen una instancia de coordinación una vez a la semana, también a través de video conferencia.

La maestra de clase se suma al proyecto en forma voluntaria y no debe contar necesariamente con conocimientos previos del idioma, pero recibe un curso en línea para garantizar un nivel suficiente como para poder colaborar activamente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Los docentes remotos, los materiales digitales y no digitales, así como los cursos en línea para los maestros, son provistos por el British Council (institución pública independiente del gobierno británico, cuya función es propiciar vínculos culturales con otros países), que ganó la licitación organizada por Centro Ceibal entre el 2011 y el 2012.

En noviembre de 2012 se realizó una evaluación a los alumnos a través de la plataforma SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes), diseñada por el British Council. La misma se dividió en dos grupos, cada uno con un grado de dificultad diferente, en tanto algunos grupos habían comenzado en junio de 2012, y otros en agosto de 2012. Los resultados fueron los siguientes:

## Figura 2

**Resultados de la prueba realizada a alumnos participantes de Ceibal Inglés (2012)**

**Cantidad de grupos que tomaron la prueba: 41 (total del piloto: 47 grupos)**

**Cantidad de alumnos que tomaron la prueba: 914 (total aproximado: 1100)**

**Cantidad de aprobados (mínimo 60%): 740 (81%)**

**Cantidad de “casi aprobados” (mínimo: 50%): 70 (40% de los no aprobados)**

Fuente: Ceibal en Inglés

En diálogo con la responsable del proyecto, Claudia Brovetto, durante una entrevista realizada en agosto de 2013 (ver en Anexo II la entrevista completa), expresaba que el balance que se hace de este proyecto es netamente positivo. No obstante, plantea que recién en 2014, cuando una generación entera haya cursado tres años completos en el programa, se podrá evaluar realmente los resultados que esta modalidad ha generado.

En cuanto a la proyección a futuro del proyecto, Brovetto señala: “En 2014 duplicaremos la cantidad de grupos. Esperamos poder universalizar el proyecto en los grupos de 4to, 5to y 6to año, en conjunto con el programa presencial. Ambas modalidades son complementarias. Un programa no busca sustituir al otro. En el mediano plazo se tratará de un único programa de enseñanza de inglés en dos modalidades (presencial y remota).”

*“En la enseñanza de una lengua extranjera, la posibilidad de comunicación con hablantes nativos y el acceso a diferentes voces y recursos es fundamental. La tecnología lo hace posible.”*

Según Brovetto las devoluciones de los miembros participantes del proyecto han sido variadas, pero en líneas generales, positivas. Tanto maestros como profesores remotos reportan sobre su actividad a Ceibal y se evidencian numerosos casos de aulas que trabajan activamente en inglés.

Por último, se consultó a Brovetto acerca de qué aportes considera que realiza la utilización de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza de una segunda lengua. Su respuesta era la siguiente: “La posibilidad de traer nuevas voces y recursos no directamente accesibles. En la enseñanza de una lengua extranjera, la posibilidad de comunicación con hablantes nativos y el acceso a diferentes voces y recursos es fundamental. La tecnología lo hace posible.”

### 5.1.2 Portugués

Al igual que en el caso del inglés, en la enseñanza de portugués coexisten dos programas: por un lado el Programa **de Inmersión Dual Español-Portugués** y el **Programa de Portugués por Contenidos Curriculares**.

Para el año 2013, de acuerdo con datos del Departamento de Segundas Lenguas, se dicta portugués en 58 escuelas en todo el país. Los cargos docentes son 114 (cada uno con unidades de 20 horas), alcanzando a 14.000 alumnos.

Figura 3

Cifras relativas a escuelas, alumnos y cargos docentes de portugués (2011-2013)

Año	Escuelas	Alumnos	Cargos docentes
2011	41	8.880	103*
2012	45	9.000	107*
2013	58	14.000	114

Fuente: Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras-CEIP-ANEP

\*durante 2011 y 2012 las horas docentes de encontraban fraccionadas en unidades de 11, 15 18 y 20 horas.

El **Programa de Inmersión Dual Español-Portugués** es un “proyecto educativo innovador que supone la introducción del portugués como vehículo de instrucción en escuelas de Tiempo Completo de frontera.

En tanto programa de educación bilingüe, la introducción de una lengua diferente del español no se realiza de un modo marginal, sino con una carga horaria similar a la del español, de modo que en estas escuelas la conducción de las actividades se realiza en portugués durante la mitad de la jornada escolar. De acuerdo con esta propuesta metodológica, el portugués no se enseña de un modo explícito, sino que es usado para la enseñanza de contenido curriculares y para la conducción de diversas actividades en el ámbito escolar. Esta metodología parte del supuesto de que la mejor manera de aprender una segunda lengua no es a través del estudio de sus estructuras gramaticales, sino mediante su uso en situaciones significativas de comunicación.” (Brovetto *et al*, 2007)

*“(…) en estos departamentos [Artigas, Rivera, Rocha y Cerro Largo], la sociedad se caracteriza por se bilingüe español-portugués, aunque el estatus social de ambas lenguas se encuentra diferenciado.”*

De acuerdo con Brovetto, Geymonat y Brian, en estos departamentos fronterizos (Artigas, Rivera, Rocha y Cerro Largo), la sociedad se caracteriza por ser bilingüe español-portugués, aunque el estatus social de ambas lenguas se

encuentra diferenciado, por lo cual la región se caracteriza por lo diglosia, término que definíamos en el apartado 4.3.1

Se argumenta que “en el contexto de una sociedad fronteriza, la introducción del portugués como lengua de instrucción supone, además de los beneficios académicos y cognitivos asociados al aprendizaje de una segunda lengua, un reconocimiento de una situación social y lingüística peculiar que merece una propuesta educativa específica.” (Brovetto *et al*, 2007)

Por otro lado, se implementa también el **Programa de Portugués por Contenidos Curriculares** en escuelas. La carga horaria es de 3 o 4 horas de portugués dictadas por un docente especializado. El método de enseñanza se centra en la enseñanza de la lengua como fin, utilizándose los contenidos como un medio para contextualizar el idioma.

Al igual que en el caso de los programas de inglés, a partir de 2014 todas las escuelas con portugués pasarán al Programa de Portugués por Contenidos Curriculares, desapareciendo el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués.

## 5.2 SECUNDARIA Y EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

A diferencia del caso de primaria, en secundaria la enseñanza de inglés está universalizada. En la web del Consejo de Educación Secundaria se fundamenta que “en la época actual, cuando los individuos deben relacionarse en el marco de un mundo globalizado, el dominio de una lengua de comunicación internacional, como es la lengua inglesa, aporta a la formación del educando de forma particularmente relevante. Asimismo, la enseñanza del inglés significa una ventana al mundo para enfrentar el desafío que plantea el desarrollo de nuevas vías de comunicación, participar en los procesos actuales de integración y pensar la propia lengua materna en términos más inteligentes y analíticos, mejorando su uso.”

Durante Ciclo Básico la carga horaria semanal es de 4 horas, mientras que en Bachillerato es de 3 horas.

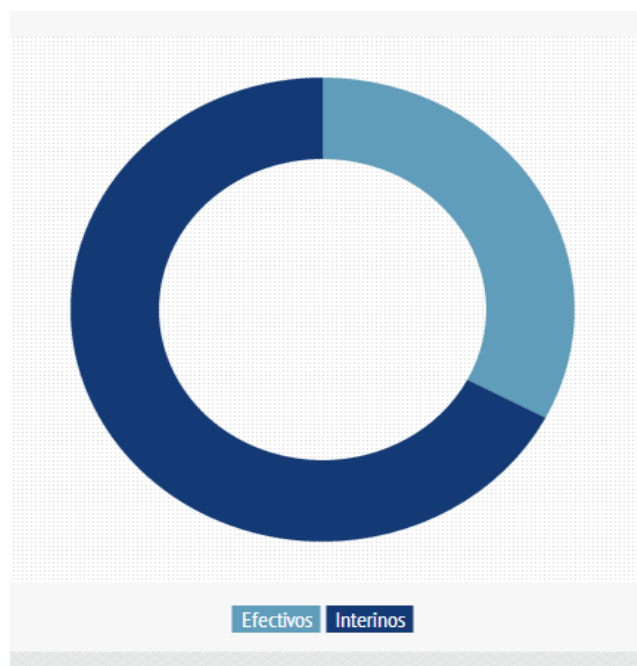
Los años de Ciclo Básico son obligatorios, mientras que a partir del segundo año de Bachillerato aquellos alumnos que estudian el idioma en el ámbito privado

pueden exonerar la asignatura con la aprobación de una prueba la cual se rinde a finales de febrero, antes de comenzar el año lectivo.

De acuerdo con datos brindados por el Consejo de Educación Secundaria, para 2012 dictaban clase 730 profesores efectivos y 1500 profesores interinos.

**Figura 4**

**Proporción de docentes efectivos e interinos (2012)**



Fuente: Consejo de Educación Secundaria

Del primer grupo, un 40% han accedido por concurso de méritos, siendo egresados de algún Centro de Formación en Educación; el 60% restante también han conseguido la efectividad a través de concurso, aunque sin poseer título docente expedido por los Centros de Formación en Educación, pero con un nivel de inglés al menos equivalente a B2 según el Marco de Referencia Europeo.

En cuanto a los docentes con calidad de interinos, el número asciende a 1516. Los requisitos para ingresar a la lista de interinos son los siguientes: ser bachiller, ser estudiante de Formación Docente o ser estudiante o egresado algún curso de formación docente en institutos privados (Teaching Training Course), o bien acreditar el nivel B2 del marco de Referencia Europeo de las Lenguas.

La gran cantidad de docentes interinos (en su mayoría sin experiencia docente previa) responde al lento egreso de docentes de los Centros de Formación Docente.

A partir de la Reformulación de secundaria en 2006, la enseñanza de inglés se compatibiliza con el Marco de Referencia Europeo, el cual sirve de estándar de medición a nivel mundial del conocimiento de la lengua.

Secundaria puso en marcha el **Proyecto de Acreditación de Inglés**, el cual otorga un certificado que avala los conocimientos adquiridos a lo largo del Ciclo Básico o de Bachillerato, a aquellos alumnos que deseen obtenerlo.

Sin embargo, esta acreditación ofrecida por secundaria no es ampliamente reconocida en ámbitos académicos y laborales como lo son aquellos certificados otorgados por instituciones privadas.

Otro problema en la enseñanza de inglés en secundaria, es que al ingresar a dicho ciclo, no todos los alumnos cuentan con conocimientos previos.

Esto ocurre en gran medida porque no todos los alumnos de educación primaria reciben instrucción en el idioma, lo cual produce un panorama sumamente heterogéneo en los alumnos que ingresan en secundaria.

Con el fin de conocer el nivel de inglés con el que ingresan a secundaria aquellos alumnos que sí han concurrido a escuelas con inglés, a partir de 2010 se implementa la **Prueba de Articulación** a todos los grupos de sexto año de dichas escuelas.

El objetivo de la prueba es detectar los distintos niveles de competencia en inglés al momento de egreso de primaria. La idea es poder “articular” esos conocimientos con el aprendizaje que adquirirán en secundaria.

Sin embargo, los resultados de las tres pruebas que hasta el momento se han aplicado no han sido cotejados por secundaria, por lo cual no ha cumplido con su propósito.

Desde luego, esta prueba brinda información únicamente sobre una muestra reducida, que son los alumnos que han tenido inglés. No obstante, la mayor parte de los alumnos provenientes de escuelas públicas que ingresan a secundaria no han tenido contacto formal con la lengua; es justamente este el mayor obstáculo para lograr un aprendizaje significativo en secundaria.

La enseñanza de otras lenguas extranjeras (alemán, francés, italiano y portugués) se da en el marco de los **Centros de Lenguas Extranjeras**. Los mismos tienen cupos limitados, así que no todos los estudiantes de secundaria pueden acceder a ellos.



Este programa comienza en 1996 como parte de Programas Especiales y Experimentales del CODICEN, en coordinación con el Consejo de Educación Secundaria. Para el año 2005, los centros pertenecían únicamente a la esfera del Consejo de Educación Secundaria.

Actualmente existe un centro en cada departamento del interior (excepto Lavalleja y Soriano) y seis en Montevideo.

Los cursos se orientan principalmente a los estudiantes de Ciclo Básico, y tienen una duración de 3 años (con un año extra para profundización para estudiantes de Bachillerato).

En 2012 se calculaba un total de 9300 alumnos, dividiéndose de la siguiente manera: 4390 en portugués, 2698 en italiano, 1876 en francés y 336 en alemán. En cuanto al número de docentes, de acuerdo con las cifras brindadas por Secundaria, 6 dictan alemán, 48 francés, 67 italiano y 74 portugués.

Por último, vale agregar que los **Centros de Educación Técnico-Profesional** (ex UTU) ofrecen también enseñanza de lenguas extranjeras.

En tanto en esta esfera existen numerosas trayectorias que los estudiantes pueden seguir, y cada una de ellas posee distintas cargas horarias de idiomas, resulta un tanto difícil sintetizar la información.

En líneas generales, los estudiantes de los centros de educación técnico-profesional tienen inglés durante el Ciclo Básico en todas sus orientaciones (equivalente al Ciclo Básico de secundaria), ocurriendo lo mismo en el Segundo Ciclo (equivalente al Bachillerato Diversificado de secundaria). En los cursos de Educación Terciaria, la mayoría de las orientaciones ofrecen inglés y otras portugués.

## 6. CONCLUSIONES PRELIMINARES ACERCA DE LA OFERTA DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE NUESTRO PAÍS

---

Habiendo repasado el panorama actual de la enseñanza de segundas lenguas en la educación pública de nuestro país, a continuación plantearemos las conclusiones a las cuales hemos arribado al culminar nuestra investigación.

- i-** Acerca de la situación en **primaria**, el primer punto a destacar es que no todos los alumnos de este sub-sistema reciben educación en una segunda lengua; de hecho, según cálculos propios en base a los datos recabados, aproximadamente un 50% del alumnado accede a esta actividad (aproximadamente 184.000 e un total de 356.000).

De este hecho se desprende la variedad de situaciones de los alumnos en materia de conocimiento de segundas lenguas al egresar de primaria.

Si bien las intenciones desde hace algún tiempo tienden a universalizar la enseñanza de inglés en todas las escuelas públicas del país (como se manifiesta en el Documento de la Comisión de Políticas Lingüísticas), existen ciertos obstáculos que lo impiden.

Un ejemplo claro de un obstáculo que no permitiría la universalización, es la falta de docentes para ejercer la tarea.

En primer lugar, no existe una formación específica para dictar lenguas extranjeras en primaria. En el ámbito público, únicamente los Centros de Formación Docente ofrecen profesorado especializado en idiomas, pero su orientación se dirige esencialmente a la práctica en secundaria.

No obstante, vale destacar que a partir del año 2008 se ofrece desde el Consejo de Formación en Educación el Plan de Formación Introducción a la Enseñanza de Segundas Lenguas. El objetivo de este curso de un año de duración es preparar docentes para que se desempeñen en la enseñanza de segundas lenguas en primaria.

El mismo se orienta a docentes idóneos de ANEP que acrediten nivel B2, estudiantes de cuarto año de magisterio que acrediten nivel B2 o estudiantes de cuarto año de profesorado de inglés.

En mi opinión, el programa Ceibal en Inglés inaugura la integración de nuevas tecnologías a la enseñanza de segundas lenguas y permite subsanar de alguna manera la carencia de recursos humanos en primaria, alcanzando a zonas de nuestro país alejadas, y brindando una nueva modalidad de enseñanza a explorar.

Un punto importante a tener en cuenta es que Ceibal en Inglés y el programa de inglés del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras además de las diferentes modalidades de enseñanza (una semi-presencial y la otra presencial), difieren también en sus métodos de enseñanza.

El primero se centra en la enseñanza de la lengua exclusivamente, mientras que el segundo tiene en cuenta también los contenidos que vehiculizan la lengua.

De acuerdo con Claudia Brovetto, responsable de Ceibal en Inglés, “[se espera] poder universalizar el proyecto en los grupos de 4to, 5to y 6to año, en conjunto con el programa presencial. Ambas modalidades son complementarias. Un programa no busca sustituir al otro. En el mediano plazo se tratará de un único programa de enseñanza de inglés en dos modalidades (presencial y remota).”

Un desafío a futuro será entonces, encontrar la forma de compatibilizar ambos programas y que funcionen como uno.

Por otro lado, considero que si bien el inglés debería ser indiscutiblemente extendido a todas las escuelas del país, la permanencia de la oferta del portugués (particularmente en los departamentos fronterizos con Brasil) es fundamental.

De esta manera se reconoce el papel del portugués como otra lengua materna de la mayoría de los habitantes de las zonas de frontera; también es una forma de estrechar lazos con nuestro país vecino, en tanto la integración de la lengua al ámbito escolar es significativa en distintos aspectos como el cultural.

- ii-** En **secundaria**, si bien todos los alumnos reciben instrucción en inglés, identificamos básicamente dos aspectos a mejorar.

En primer lugar, al igual que en el caso de primaria, se verifica la escasez de docentes dado el lento egreso en los Centros de Formación Docente. Por este motivo se recurre a estudiantes de primer y segundo año e los Centros de Formación Docente, o bien a quienes acrediten un nivel de inglés de B2 o superior en el Marco de Referencia Europeo (aunque no tengan experiencia previa en tareas docentes).

En segundo lugar, otro problema que se identifica en secundaria es que los conocimientos adquiridos a lo largo de este ciclo, no tienen un reconocimiento en el ámbito académico o profesional. Un esfuerzo en este sentido es el Programa de Acreditación de Inglés que describíamos anteriormente, aunque aún está en etapas iniciales y sólo alcanza a un pequeño sector dentro el universo de los estudiantes de secundaria.

**iii-** Pensando en ambos ciclos como partes de un **sistema**, es notoria la descoordinación entre primaria y secundaria.

Básicamente esta desarticulación entre ambos subsistemas en el área de segundas lenguas se origina en la variedad de niveles con que ingresan los alumnos a secundaria, en tanto en primaria no todas las escuelas ofrecen inglés. Esto implica un gran obstáculo para el normal desarrollo de los contenidos previstos para secundaria, en tanto la mayor parte de los alumnos no cuentan con conocimientos previos suficientes.

## 7. EXPERIENCIAS EN OTROS PAISES

---

A continuación indagaremos en la experiencia de otros países a modo de nutrir nuestra investigación con políticas y métodos que parecen tener éxito.

Pufahl, Rhodes y Christian en su artículo *What we can learn from foreign language teaching in other countries* (2001), comparan las experiencias de distintos países en la incorporación de lenguas extranjeras a niveles de primaria y secundaria, en base a la opinión vertida por educadores.

El estudio abarca 19 países: Alemania, Australia, Austria, Brasil, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, España, Finlandia, Israel, Italia, Kazajistán Luxemburgo, Marruecos, Nueva Zelanda, Países Bajos, Perú y Tailandia.

La pregunta fundamental realizada a los educadores fue “¿Cuáles cree que son los tres principales aspectos exitosos en la enseñanza de lenguas extranjeras en su país?”. Las respuestas recabadas permitieron esbozar ocho características ejemplares de los sistemas educativos en los países incluidos.

En función de la información obtenida, las autoras señalan ciertos factores que parecen funcionar en los países estudiados. En primer lugar, los actores indagados coinciden en que cuanto antes comience el aprendizaje de una segunda lengua, los alumnos alcanzan mayores niveles de competencia en la misma. 7 de los países en el estudio han extendido la enseñanza de una lengua extranjera de forma obligatoria a partir de los 8 años, mientras que otros 8 introducen la introducen en los últimos años de primaria.

En segundo lugar, los educadores de distintas partes del mundo destacan la importancia de contar con un marco bien articulado para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se señala que varios países han adoptado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas elaborado por el Consejo Europeo de Lenguas en 1996. “El Marco es un instrumento de planificación que provee una base y una terminología común para describir objetivos, métodos y aproximaciones, herramientas, prácticas y evaluaciones en la enseñanza de lenguas, y es utilizada para planificar los planes de estudio, exámenes, materiales pedagógicos y los programas de educación docente.” (Pufahl *et al*, 2001) [Ver cita original en Anexo I, 8]

En tercer lugar, la totalidad de los entrevistados consideran fundamental una rigurosa formación docente.

Las autoras citan el ejemplo de Marruecos, donde los docentes de inglés están entre los mejores entrenados de ese país; luego de obtener su título de grado en inglés, al año siguiente profundizan en las metodologías específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras y realizan prácticas.

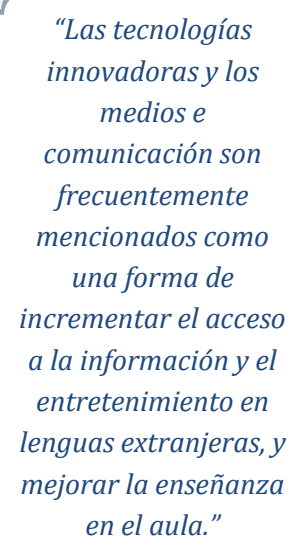
Otro factor crucial respecto a los docentes es que es esencial que la profesión tenga cierto grado de prestigio, ya que esto impacta directamente en el nivel de los estudiantes que optan por seguir esta carrera. Un claro ejemplo de esto es visible en Finlandia, donde la docencia es sumamente valorada como profesión, por lo que los mejores estudiantes son seleccionados para estudiarla.

En cuarto lugar, se subraya la importancia de la integración de las tecnologías de la comunicación y la información. “Las tecnologías innovadoras y los medios de comunicación son frecuentemente mencionados como una forma de incrementar el acceso a la información y el entretenimiento en lenguas extranjeras, y mejorar la enseñanza en el aula.” (Pufahl *et al*, 2001) [Ver cita original en Anexo I, 9]

En quinto y último lugar se mencionan ciertas estrategias de enseñanza que son consideradas efectivas de acuerdo con las experiencias de los países relevados: aprendizaje por contenidos (que refiere a la utilización de la lengua como vehículo para la enseñanza de contenidos específicos; énfasis en la enseñanza de estrategias de comunicación y la adquisición de la segunda lengua a través de la lengua materna. Asimismo se indican otras estrategias, como el uso exclusivo de la segunda lengua en el aula, la agrupación de los alumnos de acuerdo a su competencia en la lengua y no según su edad o grado, el uso de materiales auténticos a través del uso de la tecnología, y por último la integración de conocimientos acerca de los países hablantes del idioma en cuestión, como forma de contextualizar la lengua.

A modo de conclusión, las autoras sintetizan los aprendizajes que otros países pueden obtener de los datos obtenidos:

- Comenzar la enseñanza de segundas lenguas a las



*“Las tecnologías innovadoras y los medios e comunicación son frecuentemente mencionados como una forma de incrementar el acceso a la información y el entretenimiento en lenguas extranjeras, y mejorar la enseñanza en el aula.”*

edades más tempranas posibles.

- Prestar atención a la experiencia en otros países, particularmente a aquellos que presentan características similares a los nuestros. Refiriéndose en particular a Estados Unidos, las autoras señalan que este país debe observar en especial aquellos casos de naciones que son también monolingües, pero que aspiran a que su población tenga un óptimo dominio de una lengua extranjera.
- Realizar investigaciones en el largo plazo sobre la temática, que brinde certezas acerca de los modelos educativos más efectivos.
- Promover políticas robustas y coherentes tendientes a mejorar la educación en lenguas.
- Identificar los beneficios que reporta el uso de tecnologías.
- Mejorar la formación docente.
- Desarrollar formas adecuadas de evaluación del aprendizaje.
- Integrar a las lenguas extranjeras como una asignatura nuclear en todos los niveles del sistema educativo.
- Sacar ventajas del contexto sociolingüístico, promoviendo el aprendizaje de comunidades cercanas a la nuestra.

Particularmente en referencia al inglés, David Nunan realizó una investigación, denominada *The impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific region*, en la que profundiza en la integración del inglés en algunos sistemas educativos en Asia y los obstáculos que se presentan en esta área.

Nunan centró su investigación en China, Hong Kong, Japón, Corea, Malasia, Taiwán y Vietnam. Su elección se basa en que “representan un espectro de características contrastantes, desde países desarrollados a países en vías de desarrollo, ex colonias a naciones independientes, países grandes a países pequeños, y culturalmente diversos a culturalmente cohesivos.”(Nunan; 2003: 589) [Ver cita original en Anexo I, 10]

El autor señala que la evidencia demuestra que el inglés ha cobrado relevancia en el ámbito socio-político; cada vez más, los estados integran el inglés como una asignatura obligatoria en los sistemas educativos, a edades cada vez más

tempranas. Esto responde en parte a la demanda de dominio de la lengua inglesa en distintos ámbitos como la industria, el comercio y el sector público.

No obstante, Nunan señala que estas políticas de expansión del inglés se enfrentan a una serie de obstáculos, como la falta de presupuesto, la escasez de docentes especializados en la enseñanza en los niveles de educación primaria, y carencias relativas al desarrollo de programas de aprendizaje y de materiales pedagógicos para los alumnos más jóvenes.

Posteriormente al estudio de cada país en forma individual, Nunan arriba a una serie de conclusiones generales:

- En los últimos años, la mayoría de los países analizados han bajado la edad en que se incorpora el inglés de forma obligatoria en el sistema educativo. Esto confirma la creencia cada vez más extendida de que cuánto antes se comience a aprender una segunda lengua, mejor.
- En cuanto al acceso al inglés, Nunan verifica la existencia de grandes desigualdades. Los distintos actores manifiestan la baja calidad del inglés en la educación pública, y las diferencias de acceso entre el ámbito rural y el urbano.
- El autor advierte dificultades en la educación docente; señala que la formación ofrecida no es la adecuada, y que existe un gran número de docentes que no cuentan con las calificaciones necesarias para desempeñarse en sus cargos. Asimismo, manifiesta la inexistencia de una formación docente que profundice en la pedagogía adecuada para los niños de menor edad.

Dadas estas conclusiones, Nunan plantea que si bien los países analizados demuestran haber incrementado su inversión de recursos destinada a la incorporación del inglés al sistema educativo, para que esta sea realmente efectiva aún resta que se formulen políticas concretas en materia de formar recursos humanos especializados para la tarea de enseñanza de esta segunda lengua.

En síntesis, encontramos que en ambos estudios, si bien analizan sistemas educativos de diferentes países, llegan a conclusiones similares en cuanto a la centralidad de la formación docente para lograr una enseñanza eficiente. También



se resalta la importancia de comenzar el aprendizaje de una segunda lengua a una edad lo más temprana posible.

## 8. CONCLUSIONES FINALES

---

A lo largo de mi pasantía en la División de Investigación, Evaluación y Estadística tuve la oportunidad de investigar, entrando en contacto con distintos actores y documentos, fuentes las cuales me acercaron a armar un panorama acerca de lo que ocurre con la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país.

Al comienzo de la investigación, uno de los desafíos era responder a la siguiente pregunta: ¿Qué impacto tendría la universalización de una segunda lengua en la educación pública en el proceso de desarrollo de nuestro país?

Sin embargo, a medida que me adentraba en el tema, la relevancia del aprendizaje de lenguas extranjeras (particularmente el inglés y el portugués) en nuestro país se hizo cada vez más visible.

Como decíamos anteriormente, el inglés sirve como lengua franca en distintos ámbitos como el comercial, el financiero, el académico y el turismo, entre otros.

Asimismo, debido a nuestra frontera con Brasil (uno de los países con mayor crecimiento económico en los últimos años) el portugués aparece también como una lengua extranjera cuya presencia en el sistema educativo resulta esencial.

En este sentido, a mi entender nuestro país tiene la necesidad de contar con capital humano competente en estas dos lenguas; si observamos distintos datos económicos, verificamos el creciente intercambio con países fuera de la región hispano-hablante.

Por un lado, el sector exportador ha diversificado sus destinos: de acuerdo con el Informe de Comercio Exterior de Uruguay XXI con datos para el año 2012, Brasil es el primer destino de exportaciones, con el 20%.

Sumando el resto de los países receptores de exportaciones uruguayas que no son de habla hispana, el resultado es del 21%.

En dicho Informe vemos también el rol fundamental de las zonas francas en el comercio con el exterior, ámbito en el cual es primordial el dominio de lenguas extranjeras, principalmente el inglés.

En el turismo se verifica igualmente la necesidad de formación en segundas lenguas; la segunda nacionalidad de turistas que visitan nuestro país según los

datos desde 2007 a 2012 es brasileña. Si sumamos la cantidad de turistas de otras nacionalidades que tampoco son de habla hispana, el resultado es de aproximadamente 90.000 personas para el año 2012.

En definitiva, confirmamos que el argumento económico para el aprendizaje de lenguas extranjeras que proponía Baker es válido para justificar la expansión de segundas lenguas en todo el sistema educativo público de nuestro país.

Analizando la situación de la enseñanza de segundas lenguas en nuestro sistema educativo, he identificado lo que a mi entender constituyen los problemas clave: 1) las diferencias en el acceso a dicha enseñanza en primaria; 2) la escasez de docentes; 3) la necesidad de una formación especializada para primaria, contemplando la pedagogía adecuada para los alumnos de menor edad; 4) la falta de articulación entre primaria y secundaria, generándose un aprendizaje carente de continuidad.

A continuación profundizamos en cada uno de estos problemas:

**Las diferencias en el acceso a la enseñanza de segundas lenguas en primaria** se generan desde que no todas las escuelas ofrecen a sus alumnos la posibilidad de aprender un idioma extranjero.

Del total de 2354 escuelas en todo el país, 198 escuelas participan del programa Ceibal Inglés, 228 cuentan con docentes de inglés del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras y 58 escuelas ofrecen portugués.

De acuerdo con los datos recabados a lo largo de la investigación, concluimos que aproximadamente 120.000 alumnos reciben enseñanza de inglés a través del proyecto Ceibal Inglés<sup>3</sup> y 50.000 lo hacen a través de la modalidad presencial<sup>4</sup>. Otros 14.000 aprenden portugués<sup>5</sup>. Excluimos los datos de italiano, en tanto no contamos con cifras concretas.

A grandes rasgos, podemos decir que un poco más de la mitad del alumnado de escuelas públicas en nuestro país recibe instrucción en una lengua extranjera.

---

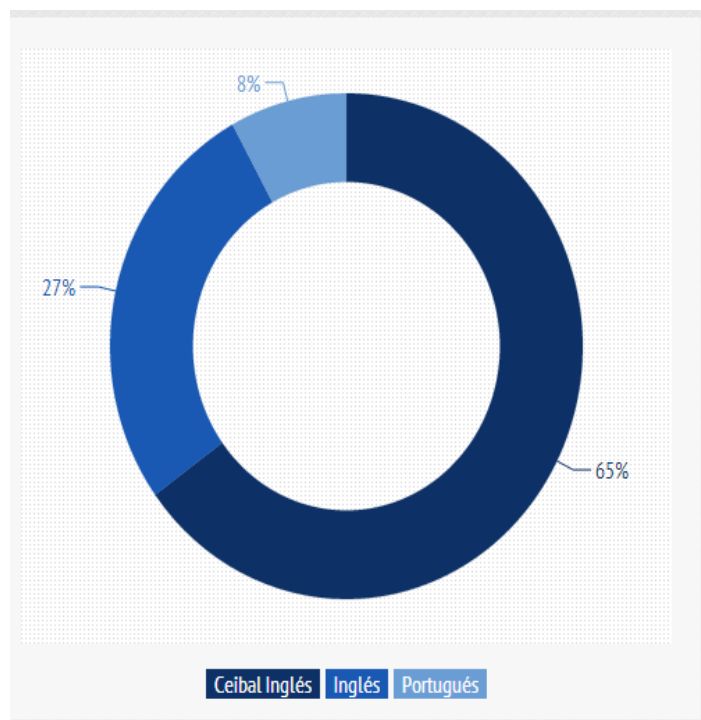
<sup>3</sup> Datos de British Council para el año 2013

<sup>4</sup> Datos del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de ANEP para el año 2013

<sup>5</sup> Datos del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de ANEP para el año 2013

**Figura 5**

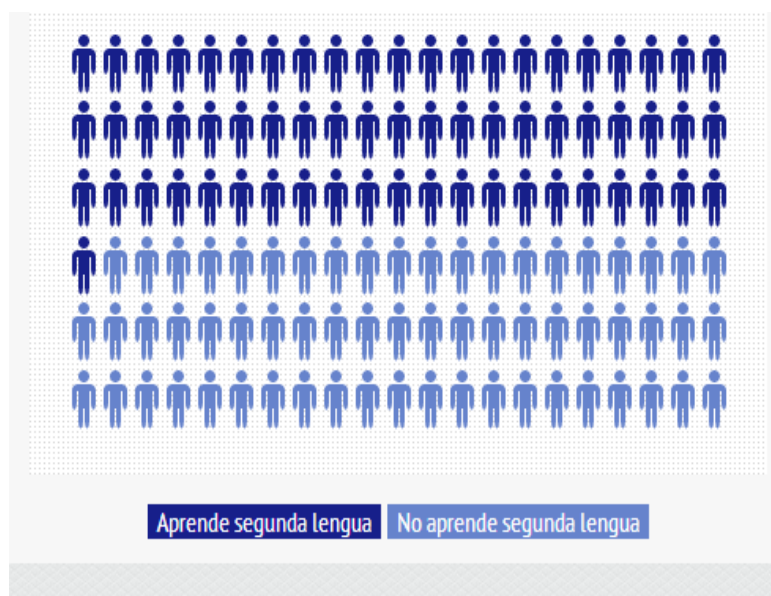
**Distribución de la enseñanza de segundas lenguas en primaria (2013)**



Fuente: Elaboración propia

**Figura 6**

**Proporción de alumnos que reciben enseñanza de segunda lengua sobre el total (2013)**



Fuente: Elaboración propia

**La escasez de docentes** aparece como un problema clave ante el planteo de universalizar el inglés como segunda lengua en primaria. Por un lado, el lento egreso de los centros de formación docente constituye ya un problema en secundaria, donde el inglés ya se encuentra extendido a todos los liceos del país.

Como mencionábamos en el apartado 4.1, en secundaria el 60% de los docentes efectivos (730 en total) no posee un título docente expedido por un centro de educación docente; asimismo, el grupo de docentes interinos (1500 docentes) se compone por personas consideradas idóneas para el cargo, pero que tampoco han egresado de los Centros de Formación en Educación.

De acuerdo con datos aportados por el Consejo de Formación en Educación, en los años 2010 y 2011 egresaron un total de 82 docentes de inglés, mientras que 39 obtuvieron la certificación en inglés.

Cabe agregar por último que en todas las investigaciones cotejadas acerca de las experiencias en otros países, se señala el problema de la carencia de capital humano suficiente como para cubrir la demanda y competente en las tareas a desempeñar. Por tanto, podemos concluir que no se trata de una dificultad limitada únicamente a nuestro país, sino que se trata de un obstáculo de carácter global.

Además del problema del déficit docente, aparece también el problema de **la necesidad de una formación especializada para primaria, contemplando la pedagogía adecuada para los alumnos de menor edad.**

Como decíamos, la formación docente ofrecida por los Centros de Formación en Educación se orienta fundamentalmente a una pedagogía acorde a las edades del alumnado de la educación media. Entonces, se plantea el problema de la generar una formación docente específica para la enseñanza de segundas lenguas en primaria.

Cuando repasábamos en el apartado 6 las experiencias de enseñanza de inglés en sistemas de educación de distintos países, se resaltaba la importancia de formar docentes expertos en la pedagogía adecuada para los alumnos edades más jóvenes, en tanto en la actualidad la gran mayoría de los expertos en aprendizaje de segundas lenguas plantea la importancia de un comienzo temprano.

Cameron (2001) señala las características de enseñar una lengua extranjera a adolescentes y adultos, contrastándolas con las de la enseñanza a niños; “Algunas diferencias son inmediatamente obvias: los niños son frecuentemente más entusiastas y vivaces como aprendices. (...) No obstante, también pierden interés más rápidamente and y tienen una menor capacidad para mantenerse motivados en tareas que encuentran difíciles. Los niños no encuentran tan fácil el uso de la lengua para hablar acerca de la lengua; en otras palabras, no tiene el mismo acceso que los estudiantes de mayor edad al meta-lenguaje que los docentes puede utilizar para explicar la gramática o el discurso.” [Ver cita original en Anexo I, 11]

Por último, considero que un punto fundamental es **la falta de articulación entre primaria y secundaria, generándose un aprendizaje discontinuado**. Resulta interesante ahondar en este tema, que aparece como un síntoma generalizado en nuestro sistema educativo.

Es fundamental definir primero qué significa **articulación** y qué importancia reviste este concepto aplicado a un sistema educativo el cuál se compone de partes con sustanciales diferencias institucionales y de metodología.

Una de las definiciones que brinda la Real Academia Española del término **articular** puede resultar ilustrativa para pensar la situación entre primaria y secundaria: “Organizar diversos elementos para lograr un conjunto coherente y eficaz.”

Los problemas de articulación entre primaria y secundaria datan de hace ya mucho años; el maestro Julio Castro (1949) reflexiona sobre el tema en *Coordinación entre Primaria y Secundaria*. Considero pertinente retomar algunas de las ideas vertidas en dicho documento, a modo de esclarecer algunas dificultades que son fundamentales para el sistema educativo uruguayo hasta el día de hoy.

En primer lugar Castro indica que existe una identidad compartida entre escuela y liceo, mientras dichas instituciones mantienen diferencias radicales entre ellas. Esta diferencia “se manifiesta en dos organismos directivos distintos y autónomos; en profesorado diferente, en programas que no tienen ninguna

coordinación; en modos de vida escolar, de disciplinas, de prácticas y técnicas también diferentes e independientes.”

Si pensamos en la coyuntura actual de nuestro sistema educativo, podemos verificar que los señalamientos de Castro siguen vigentes.

“Hasta ahora no se ensayado nunca una coordinación de los programas escolares con los primeros años de secundaria. El ciclo primario en la situación actual, se cierra para el alumno de 6º año en el mes de diciembre, para reabrirse en marzo, en el liceo, de acuerdo a un plan de estudios distinto, sujeto a otros principios y orientado hacia otras finalidades.

El alumno sufre así una torsión que le resulta difícil superar. A la diferencia de técnicas metodológicas, de ambiente, de modo de vida, se agrega esta inadecuación, entre lo que sabe y lo que se le exige. Y toda torsión sin amortiguador alguna debe resistirla el alumno sin que la mayor parte de las veces el profesor se entere siquiera de ello.” (Castro, 1949)

En el caso del inglés, esta “torsión” a la que refería Julio Castro ocurre de igual manera y posiblemente, de forma más profunda. Como mencionábamos anteriormente, en el primer año de Ciclo Básico se reúnen en la misma aula alumnos que no han tenido clases de inglés durante primaria y otros que sí (dentro del sistema educativo público o en el área privada). Allí es donde se genera una gran brecha dentro de un mismo grupo de alumnos, donde los niveles respecto al objeto de aprendizaje son heterogéneos.

Habiendo identificado y profundizado en cada uno de los factores centrales a prestar atención pensando en una ampliación de la enseñanza de segundas lenguas en primaria, pasaré ahora y como último segmento de nuestro trabajo, a las sugerencias que surgen de la investigación.

## 8.1 SUGERENCIAS PARA LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN PRIMARIA

**i-** La universalización del inglés en primaria aparece como un objetivo a cumplir de forma imprescindible en los próximos años. Si bien dicha universalización implica un aumento en el presupuesto dedicado a las lenguas extranjeras, nuevas herramientas como Ceibal en Inglés permiten que este objetivo no parezca tan lejano.

**ii-** En cuanto a la modalidad de enseñanza, considero que ambas, la presencial y el dictado de clase a través de video-conferencia deberían hallar la forma de funcionar como modalidades complementarias. Las nuevas tecnologías ofrecen nuevas posibilidades desde el punto de vista pedagógico (integrando distintos recursos didácticos en el aula), permiten por un llegar a zonas en nuestro territorio que no son de fácil acceso (como escuelas rurales por ejemplo), y además posibilitan el contacto con hablantes nativos de la lengua.

**iii-** Si bien el inglés es indudablemente una lengua cuyo manejo resulta esencial en la actualidad, considero sumamente interesantes las experiencias con el aprendizaje de portugués en primaria que recoge Brovetto (2007) en *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Creo que mantener el portugués como segunda lengua en aquellas escuelas de frontera con Brasil genera un gran aporte para los niños que habitan dichas zonas dada la estrecha relación con dicho país.

**iv-** Considero que la creación de vínculos institucionales con organizaciones internacionalmente reconocidas en el campo de las lenguas extranjeras puede ser un gran aporte para la enseñanza en nuestro país. No sólo el asesoramiento en cuanto a contenidos y la certificación de conocimientos sería significativa, sino que también los intercambios entre docentes uruguayos y docentes de otros países pueden resultar enriquecedor. Un ejemplo exitoso de esto es el convenio entre Plan Ceibal y British Council, el que luego de un año de programa piloto ha sido renovado para continuar la experiencia de trabajo conjunto.

**v-** Otra sugerencia que se desprende de nuestra investigación, es la necesidad de estimular la formación de docentes en el área de segundas lenguas y asegurar



un egreso anual más numeroso, para que se pueda ir cubriendo la demanda generada por primaria y secundaria.

De acuerdo con la ANEP, tan sólo un quinto de los estudiantes que ingresa a los Centros de Formación en Educación obtienen el título. Asimismo, cada un egresado, dos estudiantes que no culminaron su formación ejercerán como docentes.

Con esto en mente, es fundamental reformular el rol del docente en la sociedad, introduciendo modificaciones tanto en su formación como en la estructura de ascensos de grado.

Para entender el impacto de una formación docente de alto nivel académico podemos tomar el caso de Finlandia. Este país ha alcanzado en las últimas décadas las primeras posiciones en logros educativos entre los países de la OCDE, y unánimemente los investigadores coinciden en que el buen nivel de formación ha repercutido en el prestigio tanto social como académico de la carrera docente.

De acuerdo con Sahlberg (2010) los docentes finlandeses están entre los profesionales universitarios mejor preparados. La formación que reciben se orienta fuertemente hacia la investigación, enfatizando en las teorías, metodologías y prácticas de la educación.

En referencia a la situación de la formación docente en nuestro país, Marrero (2006) plantea lo siguiente: “[La formación docente del sistema ANEP] constituye una parte fundamental de un circuito cerrado que perjudica, en muchos casos, la promoción y el ingreso de las personas más capacitadas para la docencia: la obtención del título otorga el derecho a una plaza laboral dentro del mismo sistema que lo expide, pero sólo se promueve por antigüedad simple, y el techo máximo de la profesión ofrece recompensas económicas muy modestas.”

Con respecto a esto, creo una medida orientada a reformar la docencia sería darle carácter universitario a su formación, abriendo posibilidades en cuanto a investigación y actualización de conocimientos. Asimismo, en la promoción de grados, debería integrarse el criterio del desempeño y la eficiencia del docente.

El caso de Finlandia, país que ha logrado transformar radicalmente su sistema educativo, puede servirnos para inspirar nuevas ideas y replantearnos el rol docente en nuestra sociedad; pensar en la formación que deberían recibir, los métodos para estimular un egreso más dinámico, las áreas de especialización que

demanda el sistema, y las condiciones de trabajo deseables para desempeñar la tarea.

Básicamente, podríamos repensar el rol docente considerando los siguientes cambios: a) formación universitaria, que incorpore la investigación como una posibilidad más dentro de la tarea docente; b) reforma del sistema de pasaje de grado, que contemple más que nada el desempeño; y c) mejora salarial y en las condiciones de trabajo.

**vi-** Por último, y como una proposición que tiene valor para todo el sistema educativo y no sólo para el área de aprendizaje de lenguas extranjeras, es la necesidad de articulación entre los distintos subsistemas de ANEP.

En cuanto al inglés específicamente, y los desniveles de conocimiento entre los alumnos que comienzan secundaria, una acción relevante en lo inmediato sería dar uso a los datos que se recaban a partir de las pruebas de articulación realizadas a los alumnos de los 6tos años de primaria con inglés.

La intención de la creación de dicha prueba fue justamente obtener un diagnóstico de los alumnos que han tenido inglés en primaria, a partir del cual tener una guía para comenzar a trabajar la lengua en secundaria.

Sin embargo, durante mi pasantía observé que dicho datos no fueron aprovechados óptimamente. Quizás, un mejor uso de este tipo de herramientas permita a ambos subsistemas intercambiar información en pos de mejorar su coordinación.

Aun logrando extender el inglés a todas las escuelas del país, y consiguiendo que los alumnos que ingresan a secundaria desde primaria cuenten con conocimientos en dicho idioma, la cuestión de la coordinación entre ambos niveles es fundamental para alcanzar buenos resultados en el aprendizaje. Considerando que un alumno es un mismo individuo que atraviesa todo el sistema educativo, los aprendizajes deberían mantener cierto grado de coherencia y continuidad.

## 9. REFLEXIÓN FINAL

---

Con estas últimas reflexiones culmina el trabajo de aproximadamente un año, en el que tuve que decidir acerca de mi área de interés, elegir entre realizar un trabajo monográfico o una pasantía, adentrarme en una oficina donde se trabaja en temas de educación, y dedicar los posteriores meses a redondear los datos recabados y a sintetizar mi experiencia en este documento.

En un primer momento, cuando debía definir un tema de interés, enseguida me incliné hacia la educación. Desde luego, en un área tan vasta, era necesario apuntar hacia un aspecto más específico. Las segundas lenguas y lenguas extranjeras aparecieron entonces como un tema claramente delimitado y concreto.

El desafío entonces, como estudiante de Desarrollo, fue conectar en forma directa el aprendizaje de otros idiomas con el proceso de desarrollo en nuestro país.

A medida que avanzaba en mi proyecto de investigación, aun antes de comenzar la pasantía, el tema elegido iba mostrando paulatinamente vínculos con el desarrollo que no intuía en una primera instancia.

Allí apareció la oportunidad de unirme durante algunos meses al trabajo de la División de Investigación, Evaluación y Estadísticas de la ANEP, y las lenguas extranjeras y el desarrollo se mostraron unidas en un sentido aun más práctico y visible; un ámbito de trabajo cuya tarea es la de evaluar e investigar el sistema educativo público (el cual, al conocer me pareció un lugar natural para el desempeño de un Licenciado en Desarrollo), trataba temas tocantes a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entonces, toda esta experiencia me sirvió para entender que también ciertas áreas que parecen ser pequeñas o no tan significativas a primera vista, pueden tener un gran impacto en el sistema educativo, y consecuentemente en el desarrollo de nuestro país.

A su vez, estas áreas, por pequeñas que sean, contienen una gran cantidad de los obstáculos presentes en el sistema educativo en su conjunto; en la enseñanza de lenguas extranjeras pude identificar ciertas problemáticas que son en realidad problemas comunes a todo el sistema

Esto me demostró que partiendo de un caso particular o *micro*, podemos identificar síntomas más generales o *macro*. Es decir, que observando las partes de un sistema, podemos realizar deducciones significativas acerca del funcionamiento del conjunto, lo cual resulta fundamental en la investigación social.

Verificar esto, que en teoría ya me era familiar, ha sido una de las lecciones aprendidas más importante a lo largo de mi carrera.

Así que, a modo de cerrar este trabajo, destaco el enorme aprendizaje que implica en la vida de un estudiante un acercamiento a lo que será su trabajo como profesional.

## Bibliografía

---

Administración Nacional de Educación Pública [online] Disponible en:

<<http://www.anep.edu.uy/anep/>>

Appel, René y Muysken, Pieter (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Baker, Colin (1996) *Foundation of bilingual education and bilingualism*. 2º edición. Reino Unido: Multilingual Matters.

Bloomfield, Leonard (1933) *Language*. New York, Holt. Citado en: Baker, Colin (1996) *Foundation of bilingual education and bilingualism*. 2º edición. Reino Unido: Multilingual Matters.

Brovetto, Claudia y Geymonat, Javier y Brian, Nicolás, ed. (2007) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP.

Burbaquis-Vinson, Alicia et al. (2002) *Bases para la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial en escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP.

Castro, Julio (1949) "Coordinación entre Primaria y Secundaria." en *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XII, Nº 4. Reedición año 2000 Aportes para la reflexión, CODICEN

Cameron, Lynne (2001) *Teaching language to young learners*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Consejo de educación Inicial y Primaria [online] Disponible en:

<<http://www.cep.edu.uy/>>

Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007) *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP.

Crystal, David (1997) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grosjean, Francois (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press

Nunan, David (2003) "The impact of English Language as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region". *TESOL Quarterly*, 2003, volumen 37, pp. 589-614.

Romaine, Suzanne (1995) *Bilingualism*. 2º edición. Cambridge: Blackwell Publishers.

Simola, Hannu (2005) "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education" en *Comparative Education*, noviembre 2005, volumen 41, pp. 455-470.

Marrero, Adriana (2006) *Formación docente y educación preuniversitaria y educación preuniversitaria en Uruguay: la crisis de un modelo*. Disponible en: <<http://www.uruguaypiensa.org.uy/tempora.htm>>

Salhberg, Pasi (2010) *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Sen, Amartya (1998) "Capital Humano y Capacidad Humana" en *Cuadernos de Economía* [online], 1998. Disponible en <[http://www.fce.unal.edu.co/media/files/documentos/Cuadernos/29/v17n29\\_sen\\_capital\\_1998.pdf](http://www.fce.unal.edu.co/media/files/documentos/Cuadernos/29/v17n29_sen_capital_1998.pdf)>

Sen, Amartya (1999) *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.

Pufahl, Ingrid y Rhodes, Nancy y Christian, Donna (2000) "What we can learn from foreign language teaching in other countries" en *ERIC Digest*, 2001, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Seidlhofer, Barbara (2001) "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca" en *International Journal for Applied Linguistics*, 2001, volumen 11, nº 2, pp- 133-158. Disponible en: <[https://www.univie.ac.at/voice/page/documents/seidlhofer\\_2001b.pdf](https://www.univie.ac.at/voice/page/documents/seidlhofer_2001b.pdf)>

Todaro, Michael P. y Smith, Stephen C. (2009) *Economic Development*. 10ª edición. Pearson Addison Wesley.

UNDP *Human Development Reports* [online] Disponible en:  
<<http://hdr.undp.org/en/humandev/>>

Uruguay XXI (2013) *Informe de Comercio Exterior de Uruguay, año 2012*. [online]  
Disponible en: <<http://www.uruguayxxi.gub.uy/wp-content/uploads/2011/11/Informe-de-Comercio-Exterior-de-Uruguay-A%C3%B1o-20122.pdf>> [acceso 23/08/2013]

<http://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/ceibal-ingles-programa-plan-ceibal>

<http://uruguay.britishcouncil.org/14800-2>

## Anexo

---

### **Entrevista realizada a Claudia Brovetto acerca de Ceibal Inglés (Agosto 2013)**

**-¿Cómo se evalúa el resultado de Ceibal Inglés a más de un año de su implementación?**

El avance del programa se evalúa como positivo. Los maestros y los niños están motivados y han podido sostener las distintas actividades y componentes del proyecto, con mayor o menor dedicación.

Este año se realizó una evaluación de impacto para medir aprendizajes. Los resultados estarán disponibles a fin de año.

**-¿Qué devolución han tenido de docentes, alumnos y maestros?**

La devolución es variada, pero en general la respuesta es positiva. Los maestros y profesores remotos reportan su actividad y hay numerosos ejemplos de aulas que trabajan activamente en inglés.

**-¿Qué aspectos positivos se considera que tiene el dictado de clase a través de video-conferencia frente a la modalidad presencial?**

La integración de contenidos digitales (videos, juegos, canciones, imágenes) de forma continua y consistente. El curso se apoya en la presencia (remota) del profesor, pero acompañado por una gran variedad de recursos digitales que están integrados al trabajo del profesor porque todo ocurre en la pantalla. A veces (aunque no siempre) en las clases presenciales los recursos digitales no están bien integrados al trabajo en el aula.



**-¿Qué aporte a la educación se considera que realiza la utilización de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación a la enseñanza de una segunda lengua?**

La posibilidad de traer nuevas voces y recursos no directamente accesibles. En la enseñanza de una lengua extranjera, la posibilidad de comunicación con hablantes nativos y el acceso a diferentes voces y recursos es fundamental. La tecnología lo hace posible.

**-Hasta ahora la participación de los docentes remotos ha sido voluntaria, ¿se considera cambiar esta situación en algún momento?**

La participación de los maestros de clase es voluntaria, pero supone compromisos y responsabilidades una vez que se integran. Continuaremos con esta modalidad de trabajo que ha demostrado ser adecuada.

**-¿Qué cobertura se espera alcanzar en los próximos años? ¿Cómo se piensa compatibilizar esta modalidad con la ya existente modalidad de enseñanza de inglés presencial en algunas escuelas públicas?**

En 2013 estamos trabajando en 198 escuelas, 990 grupos. En 2014 duplicaremos la cantidad de grupos (1000 más). Esperamos poder universalizar el proyecto en los grupos de 4to, 5to y 6to año, en conjunto con el programa presencial. Ambas modalidades son complementarias. Un programa no busca sustituir al otro. En el mediano plazo se tratará de un único programa de enseñanza de inglés en dos modalidades (presencial y remota). Los profesores presenciales y los remotos podrían trabajar con el mismo syllabus, materiales, objetivos, etc.