

Aqui va la Tapa del Libro

**ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL**

<b>Presidente</b>	<b>Lic. Javier Bonilla</b>
<b>Vicepresidente</b>	<b>Dr. Roberto Scarsi</b>
<b>Consejero</b>	<b>Mtro. Sirio B. Nadruz</b>
<b>Consejera</b>	<b>Prof. Carmen Tornaría</b>
<b>Consejero</b>	<b>Lic. Daniel Corbo</b>

**CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>Directora General</b>	<b>Lic. Teresita González</b>
<b>Consejera</b>	<b>Mtra. María Nelly Arispe</b>
<b>Consejera</b>	<b>Mtra. Gladys Pérez</b>

**PROYECTO MECAEP**

<b>Coordinadora General</b>	<b>Sra. Inés Lacalle</b>
-----------------------------	--------------------------

**GERENCIA GENERAL DE PLANEAMIENTO Y GESTIÓN EDUCATIVA**

<b>Gerente</b>	<b>Dra. Denise Vaillant</b>
----------------	-----------------------------

**GERENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

<b>Gerente</b>	<b>Mag. Sonia Scaffo</b>
----------------	--------------------------

**Programa para la Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial**

<b>Coordinadora</b>	<b>Mtra. Alicia Burbaquis – Vinson</b>
	<b>Inspectora Edith Casco de Chilavert</b>
	<b>Profesor Nicolás Brian</b>
	<b>Dra. Claudia Brovetto</b>

**Bases para la  
Adquisición de una  
Segunda Lengua por  
Inmersión Parcial**

*Redactores Responsables*    **Mtra. Alicia Burbaquis-Vinson**  
**Prof. Nicolás Brian**  
**Dra. Claudia Brovotto**  
**Insp. Edith Casco de Chilavert**  
**Insp. Gabriel Díaz Maggioli**

*Colaboradores*                **Insp. Gloria Varela**  
**Prof. Beatriz Mello**

*Área Diseño Gráfico/CODICEN:*  
**Pierina De Mori**  
**Gustavo Rijo**  
**Mercedes Pérez Apprato**

*Impresión de interiores:*    **Reproducción CO.DI.CEN.**

*Impresión de tapa:*         **Monteverde**

*Edición:*                        **Mtra. Alicia Burbaquis-Vinson**  
**Prof. Nicolás Brian**  
**Dra. Claudia Brovotto**

*Agradecimientos:*            A los docentes de la primera cohorte por su dedicación y apoyo incondicional durante los primeros pasos de esta experiencia; a todos los docentes de inmersión, porque contribuyen a plasmar y dar forma a esta innovación educativa a partir de su labor diaria; y a los niños, protagonistas y motivo de este emprendimiento.

**Montevideo, julio de 2002.**

A.N.E.P. - CO.DI.CEN.  
Proyecto MECAEP - C.E.P.  
Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa  
Gerencia de Innovación Educativa

## **PRESENTACIÓN**

Los documentos que integran esta publicación presentan los fundamentos teóricos de la propuesta del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial en las Escuelas de Tiempo Completo del Consejo Nacional de Educación Primaria del Uruguay. También en esta publicación se aborda la problemática del perfil del docente que trabaja con el modelo de inmersión, acompañándola con una serie de instrumentos que sirven de guía para la práctica docente así como de elementos que han de resultar de utilidad para el enriquecimiento profesional del maestro.

En diciembre del año 2000, a escasos 6 meses de iniciada la gestión de este Consejo Directivo Central, se conformó el Grupo de Trabajo encargado del diseño e implementación del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial.

Esta propuesta, de características marcadamente innovadoras en el sistema educativo nacional, comenzó a instrumentarse con carácter de experiencia piloto en marzo del año 2001 en cinco Escuelas de Tiempo Completo ubicadas en zonas urbanas clasificadas como zonas de contexto socio-económico y cultural claramente deficitario. Tres de dichas escuelas se ubican en Montevideo y dos en el interior del país. La experiencia fue considerada no solamente prometedora; resultó ser francamente exitosa desde el punto de vista educativo y particularmente bien recibida por los padres de los alumnos involucrados.

En virtud de ello, para el año 2002 se continuó la experiencia en las cinco escuelas integradas al programa en el 2001 y se puso en marcha en diez nuevas escuelas de características similares, tres de ellas ubicadas en Montevideo y siete en el interior del país.

En aquella primera decisión del Consejo Directivo Central estaba explícita la voluntad de poner a prueba una nueva política que, de revelarse exitosa, debía servir de guía para iniciar una transformación mayor del sistema educativo nacional en las próximas décadas. Y ello era así en virtud de razones varias.

En primer lugar resultaba claro para las autoridades educativas que las características económicas, sociales, políticas y culturales del país hacían particularmente necesario que las políticas educativas nacionales comenzasen a concebirse de manera más adecuada a la realidad de un contexto internacional que ya se esboza desde inicios de la última década del siglo XX y que los primeros años de este siglo parecen consolidar.

Fuertemente arraigada en un país cuya economía es, con la excepción de la de Chile, la más abierta del Cono Sur, la educación uruguaya, heredera de una fuerte tradición universalista, no podía sino confirmar esta vocación de apertura y tomar en consideración las grandes tendencias culturales en el mundo contemporáneo.

Por otra parte, ante la evidencia de la importancia creciente del aprendizaje de otros idiomas en la formación de los niños y jóvenes en todo el mundo, las autoridades educativas no podían ser ajenas al hecho que la imposibilidad de (o la gran dificultad a) acceder al manejo de una lengua extranjera, corría el riesgo de transformarse en un elemento (y quizás en un elemento decisivo) que introdujese inequidad en el sistema educativo nacional.

Por ello, desde los primeros momentos de concepción de esta propuesta, se definió que ella debía ser focalizada hacia las escuelas cuyos alumnos presentaban los déficits más importantes en materia socio-económica y cultural. Sus objetivos, en consecuencia, son y continuarán siendo, facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera a aquellos niños que generalmente no cuentan con la posibilidad de acceder a este tipo de enseñanza.

Poco margen de duda existe hoy sobre los numerosos beneficios que la incorporación temprana de una segunda lengua por inmersión conlleva para quienes tienen acceso a este tipo de propuesta. Desde aquella muy temprana y ya clásica «Experiencia de St. Lambert» en Quebec, Canadá, en la que los padres anglófonos de una escuela suburbana de la ciudad de ese mismo nombre solicitaron en 1965 que sus hijos tuviesen acceso al manejo fluído del francés, todas las experiencias sucesivas han ido reafirmando la importancia y el éxito de la enseñanza bilingüe por inmersión.

Casi una década más tarde la experiencia arraigó en los Estados Unidos, más concretamente en Culver City, California, hacia 1971, extendiéndose a otros estados y a Europa. Los programas de inmersión en España, en particular en el País Vasco, cuentan con gran trayectoria. Las razones son evidentes: los niños incorporados a los programas de inmersión obtienen mejores resultados en pruebas de rendimiento que aquellos provenientes de escuelas que no trabajan de manera bilingüe.

En un inicio los estudios que indicaban mejores resultados para niños pertenecientes a escuelas que proporcionaban enseñanza bilingüe por inmersión no siempre controlaban otro tipo de variables (estrato socio-económico o capital cultural familiar, género, raza, etc.). A fines de la década de los '80 la gran mayoría de las investigaciones comenzaron a demostrar que, aún tomando en consideración todo este tipo de variables, la enseñanza bilingüe por inmersión generaba consistentemente alumnos con mejores resultados en lengua materna e inclusive en matemáticas.

Los programas de inmersión han sido objeto de numerosas evaluaciones; aún más, por sus características propias, este tipo de programa ha sido una de las experiencias educativas más evaluadas a nivel internacional. El seguimiento exhaustivo emprendido por diversos investigadores avala este tipo de experiencia, y ha demostrado los beneficios que depara para los alumnos.

En nuestro país estamos aún en las etapas incipientes. Cualquier experiencia de estas características, para poder concretar los objetivos planteados, debe contar con el compromiso y la responsabilidad de quienes estén implicados en ella. Las demandas inherentes al desarrollo mismo del Programa condujeron a la necesidad de confeccionar la presente publicación. Si bien, dada la vasta experiencia existente en el mundo en la modalidad de inmersión, hubiese sido posible para el Programa recurrir a materiales del extranjero, se entendió pertinente trabajar con un material producido en el país de manera de que la experiencia pudiese ser ajustada y adaptada a las características propias de nuestras escuelas. De igual modo, el material presentado en este documento está diseñado de forma tal que los fundamentos teórico-prácticos de la propuesta sean aplicables para la enseñanza de cualquier lengua meta elegida a tales efectos.

La presente publicación no es más que un primer esfuerzo inicial, luego de algo más de un año de trabajo, para ir registrando las etapas de la experiencia de la enseñanza bilingüe por inmersión en nuestro país. Tiene el propósito de ofrecer un instrumento de trabajo a partir del cual el docente cree y elabore sus propias propuestas educativas, convirtiéndose así en un facilitador del proceso de aprendizaje al tiempo que consolida al niño como un participante activo y responsable en dicho proceso.

Javier Bonilla Saus  
Director Nacional de Educación  
Agosto 2002

# ÍNDICE

<b>Capítulo 1</b> .....	1
<b>La importancia de la inserción de un segundo idioma en el Sistema Educativo Público</b>	
Prefacio .....	3
Contexto .....	4
Justificación .....	6
¿Qué se entiende por Bilingüismo? .....	6
¿Cuáles son los beneficios del Bilingüismo? .....	7
¿Cuándo debemos incorporar un segundo idioma? .....	11
¿Qué tipo de Programa de Aprendizaje de una Segunda Lengua debemos implementar? .....	12
Planificación de un Programa para un Modelo Nacional de Inmersión Parcial en las Escuelas de Tiempo Completo .....	14
Sugerencias de etapas a transitar .....	15
Bibliografía consultada .....	16
<b>Capítulo 2</b> .....	19
<b>Diseño del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial en Escuelas de Tiempo Completo de Uruguay</b>	
Misión .....	21
Fuentes que aportan a los estándares .....	23
Bibliografía consultada .....	31
<b>Capítulo 3</b> .....	33
<b>Diseño Instruccional para la capacitación de los docentes del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial en Escuelas de Tiempo Completo de Uruguay</b>	
Fundamentación .....	35
Análisis de la audiencia .....	35
Modalidad .....	36
Metas .....	36
Objetivos .....	37
Modelo metodológico del Curso de Capacitación .....	38
Contenidos del Curso de Capacitación .....	40
Materiales del curso .....	42
Evaluación de los resultados de la capacitación .....	44
Evaluación del presente diseño instruccional .....	45
Bibliografía consultada .....	46



<b>Capítulo 4</b> .....	49
<b>El Centro de Recursos Pedagógicos del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial</b>	
¿Qué es el Centro de Recursos?.....	51
¿Por qué un Centro de Recursos? .....	51
¿Cómo funciona? .....	52
¿Con qué recursos se cuenta? .....	53
¿Dónde se encuentra el Centro de Recursos?.....	53
 <b>Capítulo 5</b> .....	 51
<b>Instrumento para el seguimiento de las prácticas de aula</b>	
A propósito de este instrumento .....	57
Bibliografía consultada .....	63

---

*La importancia de la inserción  
de un segundo idioma en el  
Sistema Educativo Público*

---

*“El interés por el aprendizaje de otras lenguas a lo largo de la historia y en mayor medida, en nuestra era de internacionalismo responde, entre otros factores, a una estadística: alrededor del 60% de la población mundial es multilingüe”. (Cortes Moreno, 2000)*

## **PREFACIO**

La Administración Nacional de Educación Pública, siguiendo los grandes principios orientadores de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza característicos del sistema educativo uruguayo, emprende numerosas acciones innovadoras con el fin de asegurar la efectiva igualdad de oportunidades educativas.

Una innovación con amplias perspectivas de éxito es la introducción de una segunda lengua dentro de la Educación Primaria en aquellas escuelas a las que asisten niños pertenecientes a hogares heterogéneos, iniciándose con aquellos de mayor déficit (Escuelas de Tiempo Completo).

En este sentido, esta propuesta pretende fundamentar los beneficios que trae consigo el aprendizaje de una segunda lengua, y dar los lineamientos teórico-prácticos necesarios para alcanzar los objetivos delineados, tales como reforzar el aprendizaje en distintas áreas curriculares, y adquirir de una manera natural y permanente el dominio de un segundo idioma.

Entendemos pues que el aprendizaje de un segundo idioma se hace esencial para preparar al niño hacia el futuro de manera que pueda participar activamente en nuestra sociedad global.

Mtra. Alicia Burbaquis-Vinson

## **CONTEXTO**

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la regulación, planificación, gestión y administración del sistema educativo en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación docente. Como ente autónomo, administra la educación estatal y controla la privada en los niveles citados. En el ámbito de su especialidad orgánica, los entes de la enseñanza son independientes técnica y administrativamente, aunque dependientes financieramente, del Poder Ejecutivo.

La ANEP fundamenta su accionar en los principios que a lo largo de la historia han cimentado al sistema educativo público uruguayo, constituido ya para mediados del siglo XX en uno de los mejores de América Latina. Dentro de sus cometidos orientadores asignados por ley se destacan el asegurar la educación a todos los habitantes del país en sus niveles atribuidos, afirmar los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, asegurar la efectiva igualdad de oportunidades educativas y la defensa de los valores morales y los principios de libertad, justicia y bienestar social, así como consolidar los derechos individuales y la forma democrática republicana de gobierno. En el ámbito de sus cometidos restantes, la Administración Nacional de Educación Pública promueve el respeto por las creencias de los demás e impulsa una política asistencial al educando que procure su inserción en la vida del país en función de programas y planes conectados con el desarrollo nacional.

El sistema educativo uruguayo impulsa un sistema de transformación educativa fundamentado en la consolidación de la equidad social, la dignificación de la formación y la función docente, el mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de la gestión institucional.

La búsqueda de la consolidación de la equidad social parte de la constatación de que en Uruguay el 40% de los niños cuyas edades oscilan entre los 6 y 13 años vive en hogares cuyos ingresos se encuentran por debajo de la línea de pobreza. En este sector de la sociedad las familias manifiestan con mayor frecuencia fenómenos de inestabilidad, bajo nivel educativo, y predominancia de jefatura femenina. El diseño de estrategias educativas efectivas busca superar las consecuencias negativas que estos factores puedan implicar en los procesos educativos de los alumnos.

Uruguay es el país de América Latina que más proporción del gasto público destina al gasto social. Asimismo, se han concretado esfuerzos significativos por incrementar el porcentaje de la ANEP en el PBI en contextos macroeconómicos desfavorables y la participación de la ANEP en el gasto público (los recursos asignados a la ANEP representan el 2,42% del PBI y el 10,75% del gasto del gobierno central, totalizando un promedio anual por alumno matriculado del orden de los 850 U\$S).

La dignificación de la formación y la función docente se concreta en procesos de capacitación de actuales docentes, especialmente aquellos que carecen de titulación, promoviendo la formación de personal profesional para la educación secundaria y técnica. En los últimos años la matrícula de Formación Docente ha experimentado un crecimiento significativo y sistemático, incrementándose en un 86% entre 1995 y 2001. Este crecimiento obedece al aumento de la matrícula en los Institutos de Formación Docente (I.F.D.), el Instituto de Profesores Artigas (I.P.A.), el Instituto Normal, y la creación de los Centros Regionales de Profesores (C.E.R.P.) y el Instituto Normal de la Costa.

El mejoramiento de la calidad educativa implica múltiples dimensiones como la formación del niño a edad temprana, mayor número de horas para aprender en el ciclo básico de educación media, disponibilidad de textos, libros en bibliotecas, material didáctico en los centros de enseñanza, nuevos planes de estudio, mejor formación de los recursos humanos y ampliación de la infraestructura edilicia.

El fortalecimiento de la gestión institucional sirve de apoyo a los tres objetivos anteriores, dado que la experiencia acumulada en la última década señala que las acciones orientadas a mejorar tanto la calidad de la educación como la equidad social en el sistema son susceptibles de ser concretadas en tanto se sustenten cambios en la gestión y funcionamiento de la institución.

### **Educación Inicial**

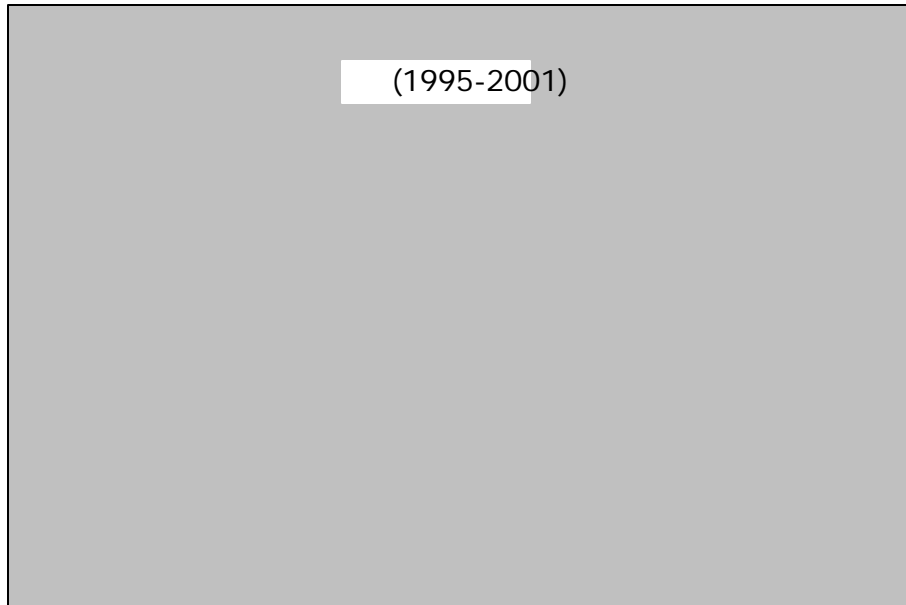
Un componente altamente significativo en el incremento de la matrícula experimentado por la educación primaria pública en los últimos seis años lo constituye la incorporación masiva de niños a educación inicial: en el período comprendido entre los años 1995 a 2001 ingresaron aproximadamente 38 mil nuevos alumnos, lo que constituye un aumento del 76% respecto a cifras precedentes. En nuestro país la primacía del sistema público en la educación de niños en edad escolar también se constata en el contraste entre la cantidad de alumnos de educación inicial que concurren a establecimientos públicos (84,9%) frente al porcentaje que asiste a establecimientos privados (15,1%).

### **Educación Primaria**

Desde el año 1995 la matrícula de educación primaria pública se ha incrementado de manera notoria. En 6 años se han incorporado al sistema público más de 56.000 alumnos, lo que constituye un aumento del 16,4%. La preponderancia de alumnos que concurren a escuelas públicas es de casi un 90%, frente a un 10% restante que concurre a instituciones privadas.

Diversas estrategias han apuntado al estímulo de la equidad social en poblaciones sometidas a situaciones desfavorables para el aprendizaje. Un emprendimiento de gran relevancia lo constituyen las Escuelas de Tiempo Completo (90 en todo el país), en el marco del Proyecto MECAEP. Estas

Escuelas atienden a una población escolar que asciende a la cantidad de 22.000 alumnos, previéndose para el 2007 la progresiva incorporación de 80 escuelas adicionales al Proyecto, lo que totalizaría 170 Escuelas de Tiempo Completo con una población escolar aproximada de 77.000 alumnos.



Fuente: Elaborado por la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Primaria.

## **JUSTIFICACIÓN**

La Administración de la Enseñanza Pública pretende mejorar la calidad de la educación bajo el objetivo de la búsqueda de equidad y justicia social. En Uruguay solamente los niños provenientes de hogares con determinados recursos económicos acceden a las nuevas tecnologías y tienen oportunidad de aprender una lengua extranjera. Consecuentemente, la inserción de una lengua extranjera y de tecnología en el curriculum escolar sería un mecanismo para superar las diferencias de oportunidades educativas de los niños uruguayos.

## **¿QUÉ SE ENTIENDE POR BILINGÜISMO?**

De acuerdo al "American Heritage Dictionary of the English Language", "bilingüe" significa:

- a. ser capaz de utilizar dos idiomas con fluidez;
- b. usar dos idiomas en alguna proporción para facilitar el aprendizaje de los estudiantes que poseen dominio de la lengua materna y que están adquiriendo una segunda.

Para que los estudiantes sean bilingües, y considerando el tiempo que requiere esta meta, un programa de lengua extranjera debe incorporarse en el primer año del programa oficial de la escuela primaria.

En muchas partes del mundo hablar dos o más idiomas es habitual, y cifras estimadas sugieren que en todo el mundo hay más personas bilingües que monolingües. A nivel mundial, el bilingüismo o multilingüismo se adquiere a través de programas educativos innovadores que utilizan dos lenguas, formando parte de la experiencia diaria de todos los estudiantes. (Dutcher, 1994; World Bank, 1995)

Resultados publicados en estudios longitudinales e investigaciones críticas que se han llevado a cabo en varias partes del mundo indican que es posible tener competencia lingüística en varios idiomas, con valoraciones positivas a nivel social.

## ¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS DEL BILINGÜISMO?

Basados en los estudios realizados a partir de las experiencias educativas anteriores, llevadas a cabo con estudiantes que comienzan la adquisición de un segundo idioma dentro del marco de la educación primaria, se pueden establecer determinados beneficios del bilingüismo. Estos beneficios son de orden cognitivo, académico y actitudinal.



## **BENEFICIOS COGNITIVOS**

Diversas investigaciones realizadas durante los últimos treinta años han concluido que el bilingüismo y el desarrollo cognitivo están estrechamente relacionados. Existe un consenso entre los investigadores en torno a que el conocimiento de dos idiomas y sus perspectivas ofrece a los estudiantes bilingües una base más diversificada y flexible en el área cognitiva con respecto a los estudiantes monolingües. (Bialystock y Hakuta, 1994)

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 habilidades mentales. Evidencias empíricas sostienen la concepción de Vygotsky sobre este fenómeno. El lenguaje es el mediador que guía los procesos cognitivos y forma socialmente al individuo (Vygotsky, 1962). Para tratar de sistematizar un segundo idioma, los individuos tienen que trabajar sobre éste para ingresar nuevos conocimientos, asimilarlos, y poder utilizarlos cuando las oportunidades lo requieran (Bamford y Mizokawa, 1990; Laptkin y col. 1990), procesos todos que contribuyen al desarrollo de la conciencia metalingüística en edades tempranas.

En las investigaciones sobre el reconocimiento de la palabra en niños bilingües, Yelland, Polland y Mercuri, demostraron que la conciencia metalingüística "es un precursor necesario para el éxito en el aprendizaje de la lectura, que es en sí mismo un fuerte indicador del logro académico en la educación primaria." (1993, p. 425). Por su parte, Díaz (1985), argumenta que un profundo conocimiento de dos lenguas enriquece la conciencia metalingüística del niño, lo que constituye un componente imprescindible en el desarrollo de la inteligencia.

## **BENEFICIOS ACADÉMICOS**

Distintas investigaciones (Rafferty, 1986) tienden a confirmar la hipótesis de que los niños que han estudiado una segunda lengua obtienen mejores calificaciones en las pruebas estandarizadas en el área de inglés (lengua materna), y también en matemática y ciencias sociales, en relación a estudiantes que no participaron en dichos programas. Rafferty encontró que de 13.000 estudiantes evaluados de 3ros. y 5tos. años, aquellos que estudiaron un segundo idioma se destacaron inclusive sobre los estudiantes que recibieron horas extras de lenguaje. Al llegar al tercer año de estudio de un segundo idioma, las calificaciones en el área de lenguaje (lengua materna) de estos mismos estudiantes duplican a las de sus compañeros que sólo estudiaron en su lengua materna. También los estudiantes que participan de los programas bilingües tienden a destacarse en matemática sobre aquellos que toman cursos en un solo idioma.

Garfinkel y Tabor (1991) encontraron resultados similares y sus datos reafirman la idea de que todos los niños se pueden beneficiar participando en un programa bilingüe a temprana edad. Los resultados de las evaluaciones



de los programas de inmersión, tanto en Canadá como en Estados Unidos, confirman que participando en los mismos se obtiene una sólida preparación académica, además del beneficio de un rendimiento funcional en el segundo idioma. Wing (1996) analizó los resultados de dichos estudios con el fin de determinar las consecuencias de la inserción temprana de una segunda lengua en niños con bajos niveles de inteligencia, con dificultades de aprendizaje, y en niños provenientes de áreas adversas y pertenecientes a minorías étnicas.

Una investigación reciente realizada por Caldas y Boudreaux (1999) nos informa sobre un detallado estudio llevado a cabo en el estado de Lousiana en EE.UU. En esta investigación se compararon los rendimientos escolares de alumnos que participaban en programas de inmersión en lengua francesa, y alumnos que no participaban en ellos, teniendo en cuenta el nivel socio-económico y los orígenes étnicos de los niños. Los autores encontraron que los alumnos de las 13 escuelas con programas de inmersión incluidas en el estudio tuvieron mejores resultados que los alumnos en escuelas sin programas de inmersión, tanto en los tests estandarizados usados para medir rendimiento en lengua materna (Inglés), como en matemáticas. Los resultados de este estudio indican, además, que el programa de inmersión en francés tuvo efectos diferentes en las diversas escuelas: los mayores beneficios relativos se encontraron en las escuelas más pobres y con mayor densidad de niños de origen afro-americano.

Genesee (1992) resumió los resultados de los estudios realizados en niños de bajo rendimiento participantes en programas de inmersión y llegó a la conclusión de que aunque no llegaron a los niveles de los estudiantes más capaces en sus evaluaciones en lectura y gramática, obtuvieron sí, muy buenos resultados en comprensión lectora y en oralidad.

Según Andrade y colaboradores (1989) también los niños discapacitados, especialmente aquellos que están integrados en las escuelas comunes, se benefician de la enseñanza de una segunda lengua. Todos los estudiantes son capaces de aprender otros idiomas dándoles la oportunidad de participar en un programa que apunte a la buena calidad educativa.

Los estudiantes con un promedio de cuatro o cinco años de estudios de un idioma extranjero alcanzaron resultados más altos en la parte oral de las pruebas de aptitud escolar estadounidenses (SAT: Scholastic Achievement Test) en comparación con aquellos que estudiaron cuatro o más años en cualquier otra área, con lo cual resaltan los beneficios académicos del estudio de una segunda lengua. Al mismo tiempo, los resultados de estos estudiantes en matemática fueron idénticos a los resultados de aquellos que habían estudiado matemática durante cuatro años. (College Entrance Examination Board, 1992)

Existe evidencia de los beneficios que obtuvieron los estudiantes que concurrieron a clases de idiomas extranjeros en educación secundaria. Un análisis de los datos sobre más de 17.000 estudiantes que se presentaron

para la admisión en Northeast Missouri State University entre 1981 y 1986 muestra que los estudiantes que asistieron a cursos de idioma extranjero en secundaria tienden a tener mejores puntajes en los exámenes de ACT (Programa de Pruebas Universitarias Estadounidense) en las áreas de inglés y matemática, independientemente de su capacidad. (Olsen y Brown, 1992)

Otros estudios revelan no sólo que los estudiantes de idiomas extranjeros alcanzan mejores resultados en el examen oral del SAT que aquellos que no lo hacen, sino que los resultados del SAT mejoran sucesivamente con cada semestre de estudio de un idioma extranjero. El estudio realizado por Cooper señala como hecho más destacable que el nivel económico de los estudiantes de un idioma extranjero no afecta su actuación. De hecho, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos que estudiaron idiomas extranjeros obtuvieron iguales resultados que los provenientes de los niveles socioeconómicos más altos (Cooper, 1987).

## **BENEFICIOS ACTITUDINALES**

La introducción a temprana edad de un idioma extranjero parece fomentar respeto y apreciación por la diversidad cultural. (Met, 1991; Curtain, 1993)

Una lengua y su cultura van íntimamente ligadas; el aprendizaje de la lengua meta implica el estudio de múltiples facetas culturales de la vida cotidiana. Adquiriendo un segundo idioma los niños se convierten no sólo en bilingües sino también en “biculturales” -capaces de experimentar el mundo desde dos perspectivas- permitiéndoles madurar más rápido que sus pares monolingües.

“El estudio de un idioma y su entorno cultural así como un temprano enriquecimiento de experiencias amplían las estructuras psicológicas del niño, aumentando su tolerancia y entendimiento de otras gentes y sus culturas, así como la de ellos mismos”, explica Sparkman (1966).

Todo el conocimiento lingüístico y social requerido para una interacción efectiva entre los seres humanos es abarcado por las expresiones: saber cómo (modo de comunicación), por qué (motivo de la comunicación), para qué (resultado de la comunicación), decir qué (contenido de la comunicación) a quién (participantes en la comunicación). Al mismo tiempo que los estudiantes de una lengua extranjera adquieren la habilidad de entender y ser entendidos, aumentan su propia educación personal de muchas formas. Solamente cuando uno adquiere un nuevo sistema lingüístico subsidiariamente incorpora en la propia estructura mental una visión objetiva de su idioma materno.

El alcance lingüístico y cultural que trae consigo el aprendizaje de un segundo idioma será un requisito de vida para los ciudadanos de la comunidad global en la que vivimos. Las telecomunicaciones, la competitividad de los mercados y la vida internacional son indicadores del poder de la comunicación en otro idioma y del conocimiento de otras culturas.

A través de las investigaciones sobre los beneficios cognitivos, académicos y actitudinales del aprendizaje de un segundo idioma, particularmente a temprana edad, es evidente que todos los niños -aquellos con talentos académicos así como los que manifiestan problemas de aprendizaje, los que presentan discapacidades y los que se encuentran a riesgo de deserción escolar- pueden alcanzarlos participando en programas de lenguas extranjeras.

## **¿CUÁNDO DEBEMOS INCORPORAR UN SEGUNDO IDIOMA?**

Las investigaciones acerca del cerebro, desarrollo, aprendizaje y enseñanza confirman que los niños poseen una capacidad innata para la adquisición de lenguaje.

En el Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, a través de mapas cerebrales, los investigadores encontraron que la capacidad para comunicarse en una segunda lengua está almacenada en diferentes lugares del cerebro dependiendo del momento de la vida en que la persona adquiere la segunda lengua (Kim et al. 1997). Cuando los niños adquieren una segunda lengua a edades tempranas al mismo tiempo que están desarrollando su lengua materna, ésta es almacenada en forma conjunta en la misma región cerebral. Si la adquisición de esta segunda lengua tiene lugar más tarde, por ejemplo en el correr de la enseñanza media, el cerebro destina un área aparte para procesarla. Este estudio, publicado en 1997, propone nuevas interrogantes con respecto a cuándo se debería introducir una segunda lengua, dado que el cerebro humano parece más predispuesto para el aprendizaje durante la niñez.

Ya durante los años 60, estudios inspirados por el neurólogo Penfield concluyeron que la plasticidad del cerebro hasta los 12 años de edad permite a los niños “aprender dos o tres idiomas con la misma facilidad como aprenden uno solo” (Penfield y Roberts, 1959). Otros estudios postularon la hipótesis del período crítico; Lenneberg (1967) sugirió que la habilidad para adquirir el lenguaje con naturalidad se atrofiaría al alcanzar la pubertad, dado que el cerebro perdería plasticidad.

Algunos estudios científicos llegan a la conclusión de que la capacidad de aprendizaje de los niños pequeños es mucho mayor de lo que se creía en el ámbito escolar. Según Harry Chugani (1996) del Wayne State University Children's Hospital of Michigan, es obvio que el ser humano sigue aprendiendo durante toda su vida, pero el período privilegiado dura hasta la edad de 10 o 12 años. De acuerdo a estas investigaciones no se debería esperar hasta la pubertad para introducir materias complejas como trigonometría o un idioma extranjero. De hecho, Chugani afirma que es mucho más fácil para un escolar escuchar y procesar un segundo idioma y hasta hablarlo sin acento, que para un adulto.

Por su parte, Thomas Scovel, después de revisar en 1988 la hipótesis del período crítico de Lenneberg, llegó a la conclusión de que no hay evidencia clara para sugerir que existen restricciones biológicas en el proceso de adquisición de otra lengua. Señaló que estas restricciones son psicológicas, como por ejemplo, la motivación, los estilos cognoscitivos o de aprendizaje y las variables afectivas. Scovel afirma que la ventaja de la adquisición de la segunda lengua dentro del período crítico es aplicable solamente en lo relacionado con la adquisición de una buena pronunciación. Los niños suelen mostrar más espontaneidad y menos inhibición que los adultos, por lo que les resulta más fácil adoptar un nuevo sistema lingüístico, no sólo incorporando con mayor facilidad la pronunciación adecuada sino integrando la lengua en las comunicaciones con sus pares dentro del contexto social de la clase.

Las investigaciones acerca del cerebro, desarrollo, aprendizaje y enseñanza, constituyen la fuente principal de argumentación racional avalantes de la inserción de una segunda lengua dentro del curriculum escolar a edades tempranas. Por otra parte, esto permitirá una mayor exposición a la segunda lengua (idealmente, durante todo el ciclo escolar), lo que traerá como consecuencia un nivel mayor de dominio de la misma.

## **¿QUÉ TIPO DE PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA DEBEMOS IMPLEMENTAR?**

### **DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE INMERSIÓN EN UNA SEGUNDA LENGUA**

El concepto de inmersión se basa en la premisa de que las personas aprenden una segunda lengua de manera similar a como aprendieron la lengua materna, esto es, dándole sentido al “rompecabezas” lingüístico, creando esquemas mentales y comprendiendo el significado de las palabras en contextos donde están expuestos a la lengua en su forma natural y donde están motivados a comunicarse socialmente.

Desde el primer día los docentes en los programas de inmersión utilizan únicamente la lengua meta para la comunicación, convirtiéndose así en la lengua vehicular de otras asignaturas curriculares. En este método de enseñanza de un idioma, la lengua meta se presenta totalmente contextualizada en situaciones significativas reales y relevantes para el alumno. Los programas pedagógicos de enseñanza de una segunda lengua por inmersión buscan crear un espacio educativo en donde la adquisición de la lengua meta se realice naturalmente, incorporando simultáneamente la comprensión de diversos contenidos curriculares. La idea fundamental que

está detrás de todos los programas de inmersión es que se aprende mejor una segunda lengua cuando ella resulta necesaria para aprender otros contenidos relevantes, esto es, cuando se hace de la segunda lengua un vehículo para posibilitar múltiples aprendizajes significativos.

Por tanto, debemos diferenciar los programas bilingües tradicionales, basados en un abordaje esencialmente racional de asimilación gramatical, de los programas bilingües por inmersión, basados en un abordaje natural de incorporación de la lengua y de integración de la misma al conjunto de las actividades educativas de los alumnos.

Conviene enfatizar que en los programas de inmersión la lengua meta no está posicionada en el curriculum como una asignatura, ni hay lugar para la traducción simultánea.

Dentro de los programas de inmersión se pueden distinguir aquellos que son de inmersión total de los de inmersión parcial. El programa de inmersión total, desde el punto de vista de la adquisición de una segunda lengua, es tal vez uno de los modelos más ambiciosos en cuanto a metas educativas y tiempo invertido, ya que todas las asignaturas son impartidas en la lengua meta. En el programa de inmersión parcial, por lo menos la mitad de la jornada escolar es impartida en la segunda lengua.

## **ANTECEDENTES**

Programas innovadores educativos de lengua han sido implementados para promover la competencia lingüística en lenguajes internacionales, orientados con distintos objetivos, como ser la preservación de la lengua regional o el dominio de un segundo idioma. Tal es el caso de los diversos programas de inmersión que comenzaron en Estados Unidos en 1971 y que ahora se están expandiendo, no sólo en el número de idiomas que ofrecen, sino en la cobertura de matrícula que alcanzan. Los primeros programas de inmersión tuvieron su origen en Canadá en la década de 1960 con la finalidad de que personas anglo-parlantes tuvieran la oportunidad de hablar francés, que es uno de los idiomas oficiales de ese país. En España, los programas de inmersión en Cataluña, Galicia y País Vasco se han ido multiplicando mientras que los estudiantes desarrollan un alto nivel de dominio de las lenguas meta. En Alemania, los programas de inmersión surgieron como un medio para que los estudiantes pudieran adquirir un alto nivel de dominio del segundo idioma.

En Canadá y en Estados Unidos los estudiantes angloparlantes estudian los contenidos curriculares como matemática, ciencias sociales, etc. a través de lenguas como el francés, alemán, mandarín, mohawk y muchos otros, con resultados muy favorables. Los programas de inmersión en Quebec, que surgieron en 1965, siguieron el modelo de inmersión total temprana,

que comienza con pre-escolares. Durante los primeros tres años todo el curriculum se enseña en un segundo idioma; la lengua materna recién se introduce al final de la escuela primaria, donde los dos idiomas se usan por espacios de tiempo equivalentes.

Como se señaló antes, los estudiantes de los grupos de inmersión, no sólo demuestran altos niveles de rendimiento en la lengua meta, sino que alcanzan tan buenos resultados como los alumnos de los cursos regulares, tanto en lectura como en lenguaje, matemática y ciencias, a pesar de tener estas materias incorporadas al segundo idioma.

Swain (1984) y Met (1987) establecieron cuatro metas a largo plazo para los programas de inmersión:

- a. desarrollo de un alto nivel de competencia comunicativa.
- b. dominio de los contenidos curriculares apropiados en cada grado escolar.
- c. desarrollo de las habilidades lingüísticas de la lengua materna correspondientes a la edad del alumno y a las metas establecidas según las expectativas de los centros de estudio.
- d. desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua meta y una apreciación de la cultura y su gente.

## **PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA PARA UN MODELO NACIONAL DE INMERSIÓN PARCIAL EN LAS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO**

Los diferentes antecedentes de programas de inmersión total y parcial expuestos resultan importantes a la hora de desarrollar una propuesta nacional.

Se observa la conveniencia de elaborar una propuesta pensada de acuerdo a las necesidades propias del sistema de educación pública y a la identidad del mismo.

Una orientación general para la propuesta de un modelo de inmersión nacional debería considerar las principales necesidades de la población escolar de acuerdo a las múltiples evaluaciones y diagnósticos realizados en el área, así como a las orientaciones elaboradas por las autoridades competentes.

Por ejemplo, existe consenso en que una de las áreas claves a priorizar es la matemática, línea de política educativa que esta Administración también busca enfatizar, por lo que parece oportuno contemplar todas las estrategias que favorezcan el desarrollo de mayores oportunidades de afianzamiento de los conocimientos matemáticos.

La propuesta que nos ocupa, de un modelo nacional de inmersión parcial en una segunda lengua, resulta una excelente oportunidad para acometer diferentes objetivos vinculados:

- reforzar el aprendizaje de distintas áreas curriculares a establecer (por ejemplo los conocimientos matemáticos).
- promover el desarrollo cognitivo global a través de instancias que ofrezcan la posibilidad de establecer conexiones entre dos sistemas lingüísticos y a la vez adquirir de una manera natural y permanente el dominio de un segundo idioma.
- posibilitar el acceso a una segunda lengua a niños pertenecientes a hogares con mayores déficits socioculturales, que asisten a Escuelas de Tiempo Completo.

## **SUGERENCIAS DE ETAPAS A TRANSITAR**

Un elemento imprescindible en el proceso de implementación de un programa de inmersión parcial es su planificación cuidadosa, por lo cual se recomienda formar un grupo de trabajo que incluya docentes e inspectores de las distintas ramas de la enseñanza, así como también docentes de lenguas extranjeras con el fin de diseñar el proyecto a desarrollar.

Sugerimos la conformación de un equipo de trabajo que tendrá a su cargo la formulación de los objetivos del programa, la articulación del curriculum con programas ya existentes, la capacitación docente, la búsqueda de insumos, así como la creación de instrumentos de evaluación correspondiente.

Una vez elaborado, el proyecto será presentado a las autoridades competentes para su aprobación, quedando sujeto a la realización de los ajustes que se estimen convenientes previo a su implementación de acuerdo al cronograma propuesto.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Andrade, C., Kretschmer, R, Jr., y Kretschmer, L. (1989). Two languages for all children: Expanding to low achievers and the handicapped. In K. E. Müller (Ed.). *Languages in the elementary schools*. International Education Series. Nueva York: The American Forum for Global Education.
- Bamford, K. y Mizokawa, D. (1991). Additive-bilingual (immersion) education: Cognitive and language development. *Language Learning*, 41, 413-429.
- Bialystok, E, y Hakuta, K., (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. Nueva York: Basic Books.
- Caldas, S. J., y Boudreaux, N. (1999). Poverty, race, and foreign language immersion: Predictors of Math and English language arts performance. *Learning Languages*, 5, 4-15.
- College Entrance Examination Board. (1992). College-bound seniors. 1993 profile of SAT and achievement test takers. National Report. Nueva York: College Entrance Examination Board. ED 351 352
- \_\_\_\_\_. (1982). Profiles: College-bound seniors, 1981. New York: College Entrance Examination Board. ED 223 708
- Cooper, T. (1987). Foreign language study and SAT-Verbal Scores. *The Modern Language Journal*, 71(1), 381-387.
- Cortes Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- Curtain, H. (1993). *An early start*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Curtain, H. & Pesola, C.A. (1994). *Languages and children: Making the Match*. (2nd.ed.) White Plains. NY: Longman.
- Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*.
- Dutcher, N., en colaboración con Tucker, G. R. (1994). The use of first languages in education: A review of educational experience. Washington, DC: World Bank, East Asia and the Pacific region, Country Department III.



- Garfinkel, A. y Tabor, K. (1991). Elementary school foreign languages and English reading achievement: A new view of the relationship. *Foreign Language Annals*, 24 (5).
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- \_\_\_\_\_. (1992). Second/foreign language immersion and at-risk English speaking children. *Foreign Language Annals*. 25(3).
- Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. E. (1986). Adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). (1994). *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). Content-based language instruction. In M. Met (Ed.) *Critical issues in early second language learning*. New York: Scott Foresman-Addison Wesley.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K-M. y Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388 (10), 171-174.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lapkin, S., Swain, M., y Shapson, S. (1990) French immersion research agenda for the '90's. *Canadian Modern Language Review*, 46 (4), 638-674.
- Met, M. (1987). Twenty Questions: The most commonly asked questions about starting an immersion program. *Foreign Language Annals*, 20 (4), 311-315.
- \_\_\_\_\_. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24 (4): 281-95.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press.

- Olsen, S., y L. Brown. (1992). The relation between high school study of foreign languages and ACT English and mathematics performance. *ADFL Bulletin* 28 (3), 47-48.
- Penfield, W., y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rafferty, E. (1986). *Second Language study and basic skills in Louisiana*. Baton Rouge: Louisiana Department of Education.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sparkman, L. (Ed.). (1966). Culture in the FLES program. A report by the 1965 FLES Committee of the American Association of Teachers of French. Philadelphia: Chilton Books.
- Swain, M. (1984). A review of immersion education in Canada: Research and Evaluation Studies. In California State Department of Education (Ed.) *Studies on immersion education*. Sacramento, CA: Office of Bilingual, Bicultural Education, 87-112.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Wing, B. (1996). Starting early: Foreign Languages in the elementary and middle schools. En B. Wing (Ed.). *Foreign Languages for all: Challenges and choices*. Northeast Conference Report on the Teaching of Foreign Languages. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Wilburn, D. (1998). The Cognitive, Academic, and Attitudinal Benefits of Early Language Learning. En M. Met (Ed.) *Critical issues in early second language learning*. Glenview, IL: Addison- Wesley Educational Publishers.
- World Bank. (1995). *Priorities and strategies for education*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Yelland, G. W., Polland, J., y Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, 423-444.



Programa de Adquisición de una  
Segunda Lengua por Inmersión Parcial

---

***Diseño del Programa de  
Adquisición de una Segunda  
Lengua por Inmersión Parcial en  
Escuelas de Tiempo Completo  
de Uruguay***

---

## MISIÓN

La función de este programa es contribuir a una mayor equidad social promoviendo la formación académica, actitudinal y cognitiva de alumnos provenientes de contextos socioculturales desfavorables mediante la adquisición de una segunda lengua por modalidad de inmersión parcial.



El Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial se organiza en torno a estándares curriculares.

Un estándar de contenido o estándar curricular describe lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender (Ravitch, 1995). Los estándares son descripciones claras y precisas de los conocimientos, estrategias y destrezas que se debe enseñar a los estudiantes. Por conocimientos entendemos las ideas, conceptos e informaciones más importantes de la disciplina; por destrezas, las formas de pensar, trabajar, comunicarse, razonar e investigar que caracterizan a cada disciplina. El estándar es un parámetro orientador del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente, de evaluación de los mismos.

Dentro del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial, la enseñanza basada en estándares tiene las siguientes características:

a) Está alineada con el currículo

Los estándares están vinculados a la estructura del diseño curricular. El currículo, la capacitación y actualización docente, los materiales didácticos y la evaluación realizada de los diferentes aspectos del programa se encuadran en estas ideas guías o estándares.

b) Contribuye a la equidad

El uso de estándares afianza la equidad en la educación al pautar niveles mínimos de logro del proceso de aprendizaje. A partir de estos niveles mínimos el docente implementa acciones que potencian al máximo la capacidad de sus alumnos. Esta idea reviste aún más importancia al atender

a poblaciones escolares provenientes de contextos socioculturales y económicos desfavorables, quienes de otra manera no podrían acceder a una segunda lengua.

c) Es exigente y ambiciosa en sus contenidos académicos

El uso de estándares maximiza las posibilidades de acceso de los estudiantes a contenidos relevantes y estimulantes del razonamiento crítico al explicitar expectativas de alto nivel académico. Los estándares representan un desafío, una motivación para la superación personal, según las posibilidades individuales. Dado que el estándar proporciona un horizonte claro al que apuntar, posibilita que el docente transite diversos caminos en la consecución del estándar. Es decir, el estándar proporciona una guía general sin pautar métodos o técnicas de enseñanza.

d) Es compatible con distintos tipos de evaluación

Una enseñanza basada en estándares es compatible con una gran variedad de estrategias de evaluación del proceso y sus resultados. Estas formas de evaluación, de carácter cuantitativo y/o cualitativo, logran transmitir al docente retroalimentación útil sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de pruebas de rendimiento (mecanismos formales) es de utilidad la incorporación de portafolios, entrevistas, encuestas y cuestionarios, observaciones, auto-evaluaciones, diarios de trabajo, informes de clase, etc. (Kluth y Staut 2001; Richards y Lockhart 1994). Desde esta perspectiva, los aspectos a evaluar no se limitan estrictamente a calificar la actividad escolar, sino que incluyen también aspectos valorativos de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje (Murillo et al. 1996).

El Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial se basa en tres estándares fundamentales:

**Comunicación**

**Conexiones**

**Cultura**

1) Comunicación

Comunicarse en una lengua diferente a la materna.

1.1. Los alumnos utilizan la lengua meta para expresar su comprensión de diversos temas con fluidez y corrección adecuadas al rango etario objetivo y al nivel de desarrollo correspondiente.

1.2. Los alumnos utilizan los códigos oral y escrito en forma fluida y adecuada al rango etario objetivo y al nivel de desarrollo correspondiente.

## 2) Conexiones

Reconocer la interconexión entre las distintas áreas del conocimiento.

2.1. Los alumnos adquieren, refuerzan y/o amplían conocimientos de otras áreas a través de la lengua meta.

2.2. Los alumnos desarrollan su metacognición a través de una actitud reflexiva en torno a las conexiones naturales entre las diversas áreas del conocimiento.

## 3) Cultura

Entrar en contacto con la cultura de la lengua meta por medio de sus perspectivas, prácticas y productos.

3.1. Los alumnos descubren patrones en las perspectivas, prácticas y productos de su propia cultura y de la cultura de la lengua meta.

3.2. Los alumnos valoran su propia cultura a partir de comparaciones significativas con la cultura de la lengua meta.

# FUENTES QUE APORTAN A LOS ESTÁNDARES

## FUENTE PSICOLÓGICA

La educación, uno de los más importantes emprendimientos humanos, es también un proceso altamente complejo que entreteje múltiples factores y actores; "las personalidades individuales de los alumnos y el maestro, los propósitos y acciones del maestro, los antecedentes y cultura del alumno, el ambiente de aprendizaje y el mismo proceso de aprender. El educador exitoso tiene que comprender las complejidades de ese proceso y poder aplicar su conocimiento para actuar de modo que potencie a los alumnos dentro y más allá de la situación de clase". (Williams y Burden 1997)

Las concepciones y creencias del docente sobre el alumno, sobre sí mismo y sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué condiciones afectan el mismo y qué metodologías, técnicas y recursos funcionan mejor "tienen mayor influencia que sus conocimientos en la forma que planean sus lecciones, en la clase de decisiones que toman y en sus prácticas generales en clase". (Pajares 1992)

Es crucial entonces examinar nuestras creencias y conceptos sobre el aprendizaje a la vez que conocer lo que nos dicen las últimas tendencias en psicología y psicolingüística para ser capaces de contrastarlas, encontrar coincidencias o discrepancias y en consecuencia profundizar o reformular nuestro hacer.

El enfoque metodológico adoptado y la propia organización de este Programa se basan en las características del sujeto que aprende y en la forma en que lo hace.

Tan importante como considerar toda la información disponible desde diversas fuentes es adoptar un enfoque psicológico coherente, dentro del cual las contribuciones valiosas de diversas teorías ofrezcan conjuntamente conclusiones que beneficien la práctica del maestro de segunda lengua.

Seleccionamos una perspectiva particular, la del interaccionismo social, un enfoque social constructivista del aprendizaje con raíces en la psicología cognitiva. Ésta, en contraste con el conductismo, se ocupa no sólo de comportamientos observables sino de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. Bajo su amplia sombrilla se hallan muchos enfoques diferentes, desde el procesamiento de la información a los enfoques humanistas y el interaccionismo.

El importante lugar de David Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian 1991) en la psicología educacional es debido no sólo a su énfasis en la importancia de los procesos cognitivos sino también a haber colocado el concepto de significatividad en el corazón de esos procesos. Una de sus más importantes contribuciones es el concepto de “organizadores de avance” por los que entiende algún tipo de introducción a los temas, que orienta a los alumnos hacia la materia y relaciona el nuevo aprendizaje con lo que los alumnos ya saben.

La Psicología Genética de Jean Piaget (1977,1995), en contraste con posturas más tradicionales que veían el proceso de aprendizaje como una acumulación de hechos o el desarrollo de habilidades, ha enfatizado su naturaleza constructiva. El principal supuesto subyacente al constructivismo es que los individuos están activamente involucrados desde su nacimiento en la construcción personal de significado, es decir en su propia comprensión personal de los hechos partiendo de sus experiencias.

La teoría piagetiana está basada en la acción y más preocupada con el proceso del aprendizaje que con su resultado. La elaboración de conceptos es resultado directo de las experiencias personales -“el pensamiento es acción internalizada”- y se realiza desde el nacimiento en diferentes estadios: sensoriomotor, intuitivo o preoperacional, de las operaciones concretas, llegando hacia la adolescencia al estadio de las operaciones formales.

Piaget ve el desarrollo cognitivo como un proceso de maduración en el cual interactúan lo genético y la experiencia. La mente en desarrollo es concebida como en búsqueda constante de “equilibración”, es decir, equilibrio entre lo ya sabido y lo que se está actualmente experimentando. Esto se

logra por los procesos complementarios de asimilación y acomodación que desembocan en lo que Piaget denomina proceso de adaptación cognitiva.

Aspectos centrales para ser considerados por el docente de lenguas:

- El desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje y la experiencia son el punto central del aprendizaje; la repetición y memorización de experiencias vacías de contenido nunca conducirán a un aprendizaje verdadero.
- Cuando los alumnos aprenden una nueva lengua son individuos activamente involucrados en construir su propio significado del lenguaje que los rodea.
- Los requerimientos de las actividades propuestas deben concordar con el nivel cognitivo del alumno. Más importante que esperar un razonamiento abstracto de reglas gramaticales es proveer experiencias en la lengua meta relacionadas con el mundo del niño.
- Las nociones de asimilación-acomodación son claramente aplicables al aprendizaje de una nueva lengua. Cuando el alumno recibe nuevas muestras de lenguaje, necesita modificar lo que ya sabe del mismo teniendo en cuenta la nueva información (acomodación) para que ella se ajuste al conocimiento existente (asimilación). En esta forma se desarrolla gradualmente su conocimiento de cómo opera el nuevo lenguaje.

Las ideas de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento infantil influyeron la concepción de Bruner (1966) de que el proceso educativo es por lo menos tan importante como su producto. El desarrollo de la comprensión de conceptos y de estrategias y habilidades cognitivas es el objetivo principal de la educación.

Uno de los aspectos más significativos de sus ideas es que considera la educación de la persona total, viendo como el elemento crucial para ello el aprender a aprender. A diferencia de Piaget, fue un comprometido educador que trató de llevar al aula sus ideas de desarrollo cognitivo.

Su supuesto de que “los fundamentos de cualquier materia pueden ser enseñados a todos a cualquier edad en alguna forma”, lo llevó a desarrollar la noción de curriculum en espiral, según el cual el docente podría introducir las ideas básicas de cualquier tema o materia y volver una y otra vez sobre ellas con diferentes niveles de extensión y profundidad.



El aprendizaje debe tener un propósito, y alentando a los alumnos a resolver problemas, a descubrir soluciones en situaciones integradas -no seccionadas artificialmente en materias- ellos pueden comprender mejor y relacionar significativamente su comprensión con un coherente conocimiento del mundo.

Aprender es “ir más allá de la información recibida”; el aprendizaje involucra la búsqueda de patrones, regularidades y predictibilidad. La enseñanza sirve para asistir al niño en la formación y descubrimiento de patrones y reglas.

Subraya también la importancia de alentar en los alumnos el pensamiento intuitivo y las “conjeturas”. Ello sólo ocurre en un ambiente de aceptación, donde los educandos tengan confianza en sí mismos y en sus pares, sean capaces de correr riesgos intentando comunicarse y de aprender de sus errores movidos por una auténtica curiosidad basada en actividades significativas y con propósito.

Bruner expande el pensamiento piagetiano al sugerir que es necesario que los maestros tengan en cuenta tres modalidades de pensamiento que llamó enactivo, icónico y simbólico, que se desarrollan en secuencia. Los maestros de lenguas deben estar conscientes de cómo usar dichas modalidades para fortalecer los aprendizajes. Por ejemplo, a nivel enactivo vemos la importancia de la manipulación, el juego, el drama y la técnica de la Respuesta Física Total (TPR), método propuesto por James Asher (1986). El principio básico de este método es que la actividad psicomotriz facilita el aprendizaje de la lengua meta. El modelo icónico entra en juego en el uso de láminas o colores, y el simbólico en el uso de la lengua materna para expresar ideas en contexto.

Para Bruner el objetivo más alto de toda educación es el cultivo de la excelencia. Para alcanzarlo desafía a los docentes a preparar las “condiciones óptimas” del aprendizaje y a los alumnos a poner en ejercicio todos sus poderes. Estos desafíos llevan al descubrimiento del placer del funcionamiento pleno.

En sus trabajos sobre educación, Bruner remarca la importancia de la interacción del alumno tanto con los materiales del currículo como con los otros actores del proceso educativo: compañeros, docentes y otros adultos significantes, acercándose así al constructivismo social.

Sus nociones de aprendizaje integrado, significativo y con propósito y su concepto de curriculum en espiral son relevantes a la hora del diseño de actividades para cualquier aprendizaje.

El estímulo de la “adivinanza” haciendo uso de claves contextuales, el correr riesgos y el establecer desafíos para el logro de la excelencia son ideas que pueden ser ampliamente aplicadas al aprendizaje de las lenguas y especialmente al aprendizaje de lenguas a través de contenidos.

El interaccionismo social constituye un enfoque psicológico importante porque acompasa las ideas de las perspectivas cognitiva y humanística. Dos de sus más conspicuos representantes son Vygotsky y Feuerstein. Para los interaccionistas los niños nacen en un mundo social y mediante la interacción con otros dan su propio sentido al mundo. El interaccionismo da una base teórica muy importante a un enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje que sostiene que aprendemos una lengua a través de su uso para interactuar significativamente con otras personas.

Vygotsky rechaza la idea de que el aprendizaje puede ser dividido en pequeñas partes discretas a ser aprendidas en forma secuencial. Su enfoque es holístico y sostiene que todo tema debe ser presentado en toda su complejidad y manteniendo su significado.

Probablemente el concepto más difundido de Vygotsky (1962) es el de Zona de Desarrollo Próximo, que es el espacio entre lo que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender y hacer con la intervención de otras personas, la zona de habilidad y conocimiento que está más allá de su nivel actual de desarrollo pero a la cual es posible llegar con la cooperación de otros. Trabajar con otros, sean estos adultos o pares más competentes, a un nivel que esté inmediatamente por encima de las capacidades actuales del alumno, es el mejor modo para que éste progrese hacia el siguiente nivel y dentro del mismo. El éxito logrado cooperativamente está en los fundamentos del aprendizaje y el desarrollo.

En términos de aprendizaje de la segunda lengua, la zona de desarrollo próximo puede verse como complementaria a la teoría de la “interlengua”, que concibe que la comprensión personal del sistema lingüístico es gradualmente reformulada en tanto se desarrolla y se acerca al sistema lingüístico meta.

Los puntos centrales de la teoría de Feuerstein son la convicción de que todos pueden aprender y la “modificabilidad estructural cognitiva”, que indica que nunca nadie logra por completo su aprendizaje potencial sino que puede continuar desarrollando sus capacidades cognitivas a lo largo de toda la vida. Este positivo punto de vista trajo aire fresco a la educación a la vez que planteó un nuevo desafío a los educadores.

Feuerstein sostiene que desde el nacimiento el aprendizaje se desarrolla a través de la intervención de adultos “significantes”, a quienes llama mediadores. Son ellos los que seleccionan y organizan los estímulos y experiencias de aprendizaje que consideran más apropiados para el niño,

dándole forma y presentándolos del modo más adecuado para promover aprendizaje.

Así, agrega a la teoría piagetiana, que sostiene que el niño se desarrolla a su ritmo a través de interacción con el ambiente, el concepto de que la forma en que el adulto interactúa con los niños juega un papel central en el ulterior desarrollo cognitivo.

## **FUENTE EPISTEMOLÓGICA**

Resulta pertinente también delimitar el área de acción del presente currículum haciendo referencia a lo que en él se entiende por conocimiento. En otras palabras, al abordar la fuente epistemológica del presente currículum nos preguntamos “¿Qué se entiende por ‘saber’?”

Lejos queda de esta propuesta la posición positivista que adhiere a un racionalismo en el cual el conocimiento depende meramente del observador que busca desentrañar verdades universales.

En el presente diseño, se enfatiza la interrelación de los conceptos, actitudes, procedimientos y hechos como componentes del conocimiento que permiten diversos abordajes de una misma disciplina. Reconocemos la naturaleza tentativa y exploratoria en la construcción del conocimiento, y la ubicamos en el ámbito de la interacción social. Desde esta perspectiva, tanto el producto del conocimiento como el proceso de su construcción adquieren relevancia.

En cuanto a la organización del conocimiento, partimos de la racionalidad empírica que busca las conexiones entre la experiencia y la racionalización de la misma, nutriéndose de diversas disciplinas, las cuales se organizan - dentro de la Propuesta Curricular Oficial de Educación Primaria- como materias y/o disciplinas, partiendo de aquellos núcleos conceptuales básicos presentes en cada una de ellas y que conforman el saber humano entendido desde una perspectiva socio-histórica.

Es menester apreciar el presente diseño curricular como un instrumento de investigación y acción que se irá construyendo y concretizando en forma contextualizada y dialéctica con los aportes de los diferentes actores que lo impulsan y crean.

Debido a todo lo antedicho, resultará imprescindible abordar los contenidos propuestos en forma integrada y contextualizada, adoptando un enfoque sistémico a la planificación y buscando la construcción del conocimiento por parte de los alumnos desde una postura metacognitiva que les permita aplicar procedimientos algorítmicos y heurísticos que habiliten el uso de la creatividad en la exploración de la realidad.

## FUENTE LINGÜÍSTICA

La propuesta curricular del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial se basa en la concepción de que la mejor manera de aprender una segunda lengua es utilizándola en contextos de comunicación significativos.

En los estudios lingüísticos sobre segundas lenguas se ha planteado la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* (Krashen 1987). La *adquisición* de una segunda lengua es similar a la adquisición de la lengua materna en tanto se trata de un proceso inconsciente por el cual el niño se apropia de la lengua meta como consecuencia de estar inmerso en un contexto donde ésta se habla. Lo que ocurre típicamente en los contextos de adquisición natural es que el individuo está expuesto a la lengua meta durante muchas horas al día, interactúa con diversas personas que hablan dicha lengua, y tiene la necesidad de comunicarse haciendo uso de la misma (Lightbown y Spada 1998). El *aprendizaje* de una segunda lengua, en cambio, supone un proceso consciente, enfocado en el estudio de su estructura gramatical. La fluidez en la utilización de la lengua meta es, en general, resultado de un proceso de adquisición; el aprendizaje consciente de la segunda lengua, en cambio, puede proveer al individuo de lo que Krashen llama un "monitor", es decir, la capacidad de mejorar y corregir las producciones en la lengua meta, basándose en el conocimiento explícito de sus reglas gramaticales. De acuerdo con este enfoque, los mejores hablantes de una segunda lengua serán quienes tengan la capacidad de monitorear su producción cuando esto no interfiera en la fluidez de la comunicación.

Un programa de adquisición de una segunda lengua por inmersión, como el que se propone en este documento, parte de la premisa de que la metodología de inmersión reproduce las condiciones de adquisición natural de una lengua en el salón de clase. Como se afirma en el capítulo 1, en este caso la lengua meta se presenta a los alumnos de modo "natural", como vehículo de comunicación y transmisión de conocimientos, y no como objeto de estudio en sí misma. Esto supone un uso de la lengua meta de modo similar al uso de la lengua materna. Claro está que cuando el alumno tiene la capacidad de comunicarse con cierta fluidez en la lengua meta, pueden introducirse estudios gramaticales, del mismo modo en que se estudia en forma explícita la gramática de la lengua materna.

En el proceso de adquisición de una segunda lengua los niños pasan por ciertas etapas hasta alcanzar un uso eficaz y ajustado de la lengua meta. Así, el habla temprana en una segunda lengua no posee siempre precisión gramatical, sino que la pericia se desarrolla al obtenerse más *input comprensible*. En términos de Krashen, *input comprensible* es aquel que es entendido por el alumno pero que contiene estructuras que están un poco por encima de su nivel de competencia actual y, por lo tanto, promueven la

adquisición. El input comprensible, aún cuando se encuentre por encima de su nivel actual de conocimiento, será internalizado por los alumnos si éstos están involucrados en situaciones que impliquen comunicación genuina. En el salón de clase, entonces, la función del maestro no es la de "enseñar a hablar" la segunda lengua, sino la de facilitar insumos comprensibles. La enseñanza de una segunda lengua a través de contenidos crea un ámbito idóneo para la potencialización y desarrollo de instancias significativas de comunicación que darán un doble resultado: adquisición de conocimientos y adquisición de la lengua meta.

Existen variables afectivas, como la motivación, la actitud y la autoconfianza, que pueden jugar un papel relevante en la adquisición de una segunda lengua. Diversos estudios han mostrado que la motivación para aprender una lengua y una actitud positiva hacia la misma están relacionadas con el éxito en la adquisición (Gardner 1985). Sin embargo, no está claro si la motivación y la actitud positiva son causas o consecuencias de la adquisición. Es decir, es posible que la motivación promueva la adquisición, o que el hecho de adquirir una segunda lengua motive a los alumnos. De todos modos, si los alumnos están motivados y con una actitud positiva hacia la lengua meta, esto redundará en un mejor funcionamiento de la dinámica escolar y creará las condiciones necesarias para la adquisición de conocimientos en general. La metodología de inmersión tiene en cuenta el rol de los factores afectivos, en tanto los docentes que participan en la experiencia están comprometidos con la realidad de los alumnos y la lengua meta se presenta a través de contenidos necesarios y motivadores para los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Arispe, N., Mendizábal, M. y García Teske, E. (1999). *Programa de Educación Inicial*. Montevideo, ANEP - CEP.
- Arnau, J., Comet, C., Serra, J. M. y Vila, I. (1992). *La Educación Bilingüe*. Cuadernos de Educación, I.C.E., Barcelona: Horsori.
- Asher, J. (1986). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. (3ª. Ed.) Los Gatos, CA: Sky Oaks Publications.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press
- \_\_\_\_\_. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kluth, P. y Staut, D. (2001). Standards for diverse learners. *Educational Leadership*, 59(1), 43-46.
- Krashen, S. (1987). The Input Hypothesis. En Richards, J. y Long, M. (Eds.) *Methodology in TESOL*. Boston: Newbury House.
- Lightboun, P. M. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Nueva York: Oxford University Press.
- Morrison, K. Y Ridley, K. (1987). *Curriculum planning in the Primary School*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Murillo, J., Cabezas, M., Gairín, J., Ribé, R. y Tost, M. (1996). *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Abaco.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Ariel.

- Ravitch, D. (1995). Estándares Nacionales en Educación. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Organización de Estados Iberoamericanos-OEI.  
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/221Mata.pdf>
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- S.A.E.M. Thales (1991). *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. National Council of Teachers of Mathematics, Sevilla: Utrera.
- Scherer, M. (2001). Making standards work. *Educational Leadership*, 59(1), Alexandria, VA: ASCD.
- Tabors, P. (1997). *One child, two languages*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- \_\_\_\_\_. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

*Diseño Instruccional para la  
capacitación de los docentes  
del Programa de Adquisición de  
una Segunda Lengua por  
Inmersión Parcial en Escuelas de  
Tiempo Completo de Uruguay*

---



## **FUNDAMENTACIÓN**

Toda innovación educativa necesita de estructuras de apoyo que ayuden a explicitar su propósito, estructura, características, proceso, agentes, medio, y cultura deseados (Everard y Morris, 1996; Bennet y Carré, 1993; Danielson y McGrel, 2000; Grossman, 1990; Helkei, 1998; Marzano, et al., 2001).

Debido a que el Programa de Adquisición de una Segunda Lengua se propone operar a través de una modalidad de Inmersión Parcial, la cual es relativamente desconocida en el país, resulta necesario desarrollar instancias con Docentes, Equipos de Gestión de Centro y del Sistema que ayuden a explicitar los componentes de la innovación propuesta para que la misma se desarrolle eficazmente.

Dentro de las muchas acciones desarrolladas por el Equipo de Trabajo del Programa, resulta particularmente importante la capacitación de los docentes utilizando una modalidad presencial con seguimiento a distancia durante el año lectivo, utilizando medios tecnológicos del Sistema, conjuntamente con instancias presenciales focalizadas de menor duración, a implementarse por medio del diseño instruccional que se manifiesta en el presente documento.

## **ANÁLISIS DE LA AUDIENCIA**

Se trata de capacitar a docentes titulados en Educación Primaria los cuales se desempeñarán como encargados de los grupos de Inmersión

Los docentes serán convocados por llamado público a realizar por parte del Consejo de Educación Primaria, y los requisitos deberían enfatizar el nivel de desempeño intermedio/avanzado en la lengua meta.

No todos los docentes contarán con experiencia en la enseñanza de segundas lenguas por lo que es de esperar que mantengan una fidelidad al "aprendizaje de la observación" (Grossman, 1990) el cual, varios estudios indican, se convierte en el único referente del docente novato. Recordemos que la categorización de "novato" en este caso, se ubica dentro del ámbito del desconocimiento de los principios rectores y procedimientos pedagógico-didácticos pertinentes a un modelo de Inmersión Parcial.

La dimensión institucional del curso de Capacitación será abordada por Inspectores y Equipos de Gestión de Escuelas de Tiempo Completo.

## **MODALIDAD**

Se propone un diseño instruccional basado en los principios rectores de la modalidad de Inmersión Parcial. Los docentes seleccionados en el llamado participarán en talleres, conferencias, teleconferencias, paneles y otras actividades en jornadas que comenzarán a las 8:30 y finalizarán a las 18:00. Habrá una pausa para el almuerzo entre las 12:30 y las 13:30 y dos pausas para el café, de quince minutos cada una, a las 10:30 y a las 15:30. Los docentes completarán un total de 120 horas presenciales de capacitación. A lo largo del año lectivo, se propone que los integrantes del Equipo de Trabajo del programa visiten las clases de los docentes e implementen un sistema de mentorazgo para apoyar su labor. Así mismo, se implementarán otras instancias presenciales -de reducida duración- a los efectos de proporcionar una mayor cohesión del grupo de docentes y fortalecer las redes profesionales que se espera se formen, y así promover la circulación de información pertinente a los resultados de las enseñanzas. El desarrollo del curso requiere la utilización de nuevas tecnologías (empleo de informática educativa, de redes digitales, videos, asistencia a videoconferencia, etc.) para dar cumplimiento a las actividades propuestas.

El componente no presencial del curso de capacitación se realiza a través del Campus Virtual dedicado al Programa en la página web de la Gerencia de Innovación Educativa, dentro de la página web de la ANEP. A través de tareas periódicas, el docente de inmersión se familiariza con el uso de la computadora no sólo como instrumento de trabajo, sino también como una forma de integrar la tecnología en el currículo para potencializar la enseñanza y el aprendizaje. La duración de este curso es de un año.

Dentro del marco de las actividades de seguimiento y evaluación previstas por el Equipo Técnico de Inglés por Inmersión se realizan a lo largo del año jornadas de asistencia técnica para Directores e Inspectores de Escuelas de Tiempo Completo de las escuelas participantes, incorporando en determinadas ocasiones a las "parejas didácticas" (maestra de inmersión-maestra de lengua materna) de cada centro educativo. En estas jornadas se comparten pautas generales de funcionamiento del Programa y su inserción en la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo, y se evalúan las fortalezas y las dificultades que van surgiendo. Asimismo, se realizan jornadas generales de evaluación en el mes de noviembre con la participación de inspectores y directores, el inspector nacional de Tiempo Completo, la gerente de Innovación Educativa y el equipo técnico del Programa de Inmersión. Todas las jornadas tienen lugar en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

## **METAS**

El presente diseño instruccional para la capacitación de los docentes del Programa pretende:

- ✱ Promover en los participantes la reflexión crítica sobre las prácticas docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- ✱ Familiarizar a los participantes con estrategias docentes congruentes con el modelo de Inmersión Parcial a implementar en las aulas.
- ✱ Reforzar la competencia comunicativa en la lengua meta de los docentes participantes.
- ✱ Establecer un sistema de redes entre docentes, Equipo Técnico y otros actores relevantes al Programa.
- ✱ Explicitar, para los actores relevantes, las ideas guía del Programa de Inmersión Parcial diseñado para Uruguay por el Equipo Técnico.

## **OBJETIVOS**

Luego de completada la instancia presencial de capacitación, se espera que los docentes:

- Sepan seleccionar estrategias de aula adecuadas a la modalidad de Inmersión Parcial.
- Utilicen eficazmente una variada gama de estrategias de aula pertinentes a la modalidad de Inmersión Parcial.
- Demuestren cómo sus creencias influyen sobre su praxis y cómo la misma se nutre de la reflexión en y sobre la acción.
- Se comuniquen frecuentemente entre sí y compartan materiales e ideas para implementar en el aula.
- Puedan realizar aportes significativos al diseño del Programa para que el mismo se alinee a la realidad de los Centros Educativos involucrados.

## **MODELO METODOLÓGICO DEL CURSO DE CAPACITACIÓN**

Dado que los docentes participantes no han adquirido su segunda lengua por modalidad de Inmersión, sino que en todos los casos la han aprendido haciendo un análisis estructural de la misma, es de esperar que tiendan a replicar aquellas acciones que sus docentes de lengua utilizaron para enseñarles, una característica de muchos docentes novatos. (Grossman 1990)

Para que las prácticas de aula sean adecuadas al modelo de Inmersión será necesario entonces realizar opciones metodológicas en la capacitación que busquen establecer una congruencia entre la temática del curso y cómo la misma es compartida, de forma tal que los docentes experimenten la teoría a través de la práctica. En este sentido, el concepto de "insumo de bucle" ("*loop input*", Woodward 1993) parece ser el más adecuado. El insumo de bucle busca alinear el contenido con el proceso, involucrando a los docentes en el acceso a los contenidos del curso por medio de actividades que se espera ellos utilicen en sus aulas. De esta forma se estaría enseñando a los docentes en la forma como se espera que ellos enseñen a sus alumnos. (Goodson, et.al., 1999)

El carácter del curso será principalmente activo y se buscará en cada instancia alinear la secuencia didáctica con un modelo andragógico que recoja -a la vez que cuestione- la experiencia de los participantes con el objetivo de promover la reflexión crítica. (Kolb 1984, Knowles 1984)

Las sesiones se llevarán a cabo aplicando una matriz de desarrollo profesional (Magestro 2000) que está basada en forma específica en extensas investigaciones sobre la capacitación de docentes. Dicha matriz fue discutida entre los miembros del Equipo Técnico, contrastada con otros modelos y seleccionada por su congruencia con los contenidos, las metas y objetivos del curso.

Dentro de esta matriz, técnicas tales como grupos cooperativos, demostraciones (en vivo o por medio de videos), paneles, mesas redondas, talleres, grupos de resolución de problemas e instancias de diseño de materiales forman parte de las actividades de bucle. Las conferencias interactivas, círculos de lectura, video conferencias, y exposiciones conforman el núcleo de estrategias de aula reservadas para brindar insumos.

## **Matríz para Sesiones de Desarrollo Profesional (Patricia V. Magestro, 2000)**

### **Paso 1 - Identificar y explicitar el propósito y los objetivos de la sesión**

### **Paso 2 - Seleccionar los recursos a utilizar como base de las actividades de Capacitación**

- *Contenido*: artículos, libros, videos, etc.
- *Proceso*: retroproyector, rotafolios, etc.

### **Paso 3 - Preparar y explicitar una agenda que se adecue al tiempo disponible**

La misma debe prever:

- *Disparador*: una actividad para desentrañar preconceptos y pre-requisitos.
- *Insumos breves*: información derivada de y a través de los recursos seleccionados y compartida utilizando variadas modalidades de presentación.
- *Discusión*: oportunidades para que los participantes reflexionen en torno a, y discutan los insumos.
- *Actividades de bucle*: para que los participantes experimenten por sí mismos la propuesta teórica.
- *Clausura*: una actividad que aliente la reflexión sobre los contenidos y el proceso.
- *Próximos pasos*: los participantes elaboran un plan de aplicación de lo recogido en la sesión de desarrollo.

### **Paso 4 - Actividades de seguimiento**

Estrategias de apoyo para los docentes participantes:

- *Enseñanza en pares*.
- *Planificación en pares o grupos*.
- *Mentorazgo*.

La selección del presente modelo de capacitación se ha hecho tomando en cuenta el hecho que se realiza para una audiencia conformada por docentes titulados y se han adecuado las estrategias de capacitación a las características específicas del mismo. Se espera que el seguimiento de cada cohorte y las instancias de evaluación, tanto de los resultados de la capacitación como del presente diseño instruccional, arrojen insumos significativos que permitan realizar los ajustes necesarios antes de dictar los próximos cursos.

## **CONTENIDOS DEL CURSO DE CAPACITACIÓN**

El proceso de definición de los contenidos del curso de capacitación se encuentra alineado con las fuentes que aportan a los Estándares para la Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial, documento guía del Programa y a los contenidos seleccionados en el mismo. Sería imposible desglosar cada uno de los contenidos de acuerdo con una fuente específica ya que todos apuntan a explicitar la interrelación entre las ideas guía del programa, a saber:



La Comunicación.  
La Cultura.  
Las Conexiones.

Estas tres ideas guía, que conforman los estándares que le permitirán al docente alinear su enseñanza a las metas y objetivos del Programa y así desarrollar la misión del mismo, arrojan como necesario que los docentes se familiaricen con determinados contenidos, los cuales se explicitan a continuación.

## **Contenidos del curso de capacitación para docentes del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial**

### **Perspectivas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje**

- Modelos Conductista, Constructivista y Social-Interaccionista.
- Aportes de la Neurociencia a la Psicología del Aprendizaje.

### **Adquisición de Segundas Lenguas**

- Adquisición de la lengua materna.
- Adquisición de una segunda lengua.
- La “Teoría del Monitor” de Stephen Krashen.
- El “Enfoque Natural” de Krashen y Terrell.
- La noción de Destrezas de Comunicación Interpersonal y su diferencia con la Competencia Lingüística de corte Cognitivo-Académico de James Cummins.

### **Modelos de enseñanza de segundas lenguas**

- Métodos de enseñanza de segundas lenguas.
- Génesis de los modelos de Inmersión Total y Parcial.
- Perfil del Docente de Inmersión.
- La enseñanza de la lengua a través de los contenidos curriculares.
- Alineación curricular en la clase de Inmersión.

### **“Mejores Prácticas” en el modelo de Inmersión**

- Enseñanza alineada con los estilos cognitivos de aprendizaje.
- Enseñanza a través de las Inteligencias Múltiples.
- Aprendizaje Cooperativo (y Recíproco).
- El diseño de situaciones de aprendizaje eficaces: gestión de aula.

### **El modelo de Inmersión Parcial Uruguayo**

- Insumos del programa.
- El modelo de Estándares y sus fuentes.
- Estándares: Comunicación, Cultura y Conexiones.
- El Modelo de Escuela de Tiempo Completo en Uruguay.
- Relaciones del Docente de Inglés con el Centro, la comunidad y el Sub-Sistema Educativo.
- Experiencias de campo de Docentes del Programa.
- Proyecto de apoyo a alumnos de primer año.

### **Los contenidos curriculares en el aula de Inmersión Didáctica de la Lengua en el aula de Inmersión**

- Didáctica de la Matemática en el aula de Inmersión.
- Didáctica de las Ciencias en el aula de Inmersión.
- Otras áreas curriculares en el aula de Inmersión.
- Las tecnologías educativas en el aula de Inmersión.

### **La Evaluación**

- Evaluación y valoración de los aprendizajes.
- Evaluación y valoración de las enseñanzas.
- Instrumentos de evaluación en el aula de Inmersión.

## **MATERIALES DEL CURSO**

Los docentes participantes recibirán el primer día una carpeta conteniendo los insumos de todas las sesiones de desarrollo planificadas, así como un cronograma detallado sobre cada una de estas instancias. Esta carpeta se convertirá en el Portafolio de Desarrollo Profesional del Docente (Danielson, 1996; TTA, 2000) y se irá completando a medida que los participantes seleccionen muestras representativas de su enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos.

El diseño de los repartidos fue hecho tomando en consideración prácticas de diseño gráfico y selección de contenidos apropiadas al tipo de curso y de audiencia (Dale, 1968; Rowntree, 1988; Ellington, et. al., 1993; Hackbarth, 1996; Heinich, et. al., 1996; Kemp, et. al., 1996).

### **Contenidos de los repartidos para cada sesión**

- a. Título de la sesión.
- b. Nombre del facilitador.
- c. Fecha y hora.
- d. Sede.
- e. Hasta dos carillas que resuman los principales puntos de los insumos (material original diseñado por los capacitadores).
- f. Una lectura relacionada al tema (materiales libres de derecho de autor, materiales reproducidos con permiso de los autores, o materiales originales creados por los capacitadores).

Cada capacitador elaborará una pregunta clave para cada uno de los temas a su cargo, la cual actuará como organizador avanzado de la capacitación.



Los insumos serán brindados a través de presentaciones con apoyo de retroproyector y video. De ser posible, se incluirá una videoconferencia como actividad de conexión con docentes de Inmersión en otras partes del mundo.

Durante las actividades de bucle, se utilizarán para la capacitación de los docentes los mismos materiales que utilizarán los alumnos:

- Materiales concretos para la enseñanza de la Matemática.
- Literatura infantil en la lengua meta.
- Láminas, posters y fotos.
- Discos compactos y cassettes.
- Videos.
- Software de computación.

Se trabajará durante todas las jornadas en el mismo salón, el cual se irá adecuando y construyendo conjuntamente con los docentes participantes, ofreciendo otra oportunidad para trabajar insumos de bucle.

En este sentido se destacará el uso de:

- La pizarra.
- El papelógrafo.
- Materiales para la gestión de la interacción en el aula.
- Material concreto para la organización del trabajo cooperativo.
- El retroproyector como herramienta tecnológica para el uso del docente y el alumno.

## **EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA CAPACITACIÓN**

Para evaluar el nivel de desarrollo de los docentes luego de la capacitación se han diseñado las siguientes estrategias:

- Administración de una prueba objetiva al comienzo del curso.
- Mantenimiento de un “Diario de Aprendizaje” durante el curso por parte de cada docente. Este diario será comparado con los facilitadores, quienes responderán a lo vertido por los docentes durante el curso ayudando así a direccionar la reflexión de los mismos.
- Administración de una prueba objetiva al finalizar el curso.
- Seguimiento de los docentes durante el transcurso del año lectivo y utilización de las plantillas del Perfil Docente que alinean la práctica profesional a los estándares del Programa. Las visitas de seguimiento se realizarán conjuntamente con los Inspectores de Escuelas de Tiempo Completo del Consejo de Educación Primaria.
- Mantenimiento, por parte de los docentes, de un Portafolio de Desarrollo Profesional (comenzado durante el curso).
- Al finalizar el año lectivo, y durante una instancia de evaluación simultánea de todos los docentes participantes del Programa en el año 2001 se desarrollará el Protocolo de Focalización del Aprendizaje (Allen, 2000). Dicho Protocolo consiste en reuniones regionales que incluyen a todos los participantes y un facilitador, durante las cuales cada docente presenta al grupo evidencia del aprendizaje de sus alumnos y los medios que lo hicieron posible.

## EVALUACIÓN DEL PRESENTE DISEÑO INSTRUCCIONAL



### ¿Qué se evaluará?

- El modelo metodológico del curso.
- Los recursos utilizados.
- El desempeño de los facilitadores.
- El grado de desarrollo en aspectos pedagógico-didácticos de los docentes.
- El grado de desarrollo lingüístico en lengua meta de los docentes.
- El modelo de evaluación y seguimiento.

### ¿Cuándo se evaluará?

- Durante el curso.
- Al finalizar el mismo.
- Durante el año lectivo.
- Al finalizar el mismo.

### ¿Cómo se evaluará?

- Por medio de Indicadores de logro.
- Por medio del Protocolo de Focalización del Aprendizaje el cual se llevará a cabo entre los miembros del Equipo Técnico del Programa con un facilitador externo.
- Mediante el análisis de los resultados de las pruebas objetivas administradas por la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa del Consejo Directivo Central de la ANEP.

### ¿Quién evaluará?

- Los miembros del Equipo Técnico.
- Los docentes: durante el curso, al finalizar el mismo y en la devolución de cada visita de seguimiento.
- Actores externos al Equipo Técnico pero relacionados al Programa: Inspectores del CEP, Equipos de Gestión de los Centros, autoridades de CODICEN, MECAEP y CEP.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Allen, D. (Compilador) (1999). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Arispe, N., Medizabal, M. y García Teske, E. (1999). *Programa de Educación Inicial*. Montevideo: ANEP / CEP.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Bennet, N. y Carré, C. (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- Bernhardt, E. (Ed.). (1992). *Life in language immersion classrooms*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Dale, E. (1968). *Audiovisual Methods in Teaching*. New York: Holt, Reinhart, & Winston.
- Danielson, C. y Mc Greal, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria: ASCD.
- Ellington, H., Percival, R. y Roce, P. (1993). *Handbook of Educational Technology*. (3rd. Ed.). London: Kogan Page.
- Everard, K. y Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fayette County Public Schools (1998). *Teacher Evaluation Instrument*. Fayette County Public Schools, Lexington, Kentucky.
- Genessee, F. y Hamayan, E. V. (1994). Classroom-based assessment. En F. Genessee (Ed.). *Educating second language children*. Nueva York: Cambridge University Press, 212-239.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher*. New York: Teachers College Press.

- Hackbarth, S. (1996). *The Educational Technology Handbook*: Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. y Smaldino, S. (1996). *Instructional Media and Technologies for Learning*. (5th. Ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.
- Helkel, J. (1998). *Accessibilily as a Limit to Reality*.  
<http://www.mcgill/douglas/fdg/kjf/11C8HEN.htm>
- Kemp, J., Morrison, G. y Ross, S. (1996). *Designing Effective Instruction*. New Jersey: Merrill.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A neglected species*. (3<sup>rd</sup>. Ed.). Houston: Gulf Publishing Co.
- Kolb, D. E. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Kozma, R. (2000). Reflections on the State of Educational Technology Research and Development. In *Educational Technology Research and Development* 48 (1) 5 – 15.
- Lorenz, E. B. y Met, M. (1988). *What it means to be an immersion teacher*. Unpublished manuscript, Office of instruction and program development, Montgomery County Public Schools, Rockville, MD.
- Magestro, P. (2000). A Tool for Meaningful Staff Development. In *Educational Leadership* 57 (8), 34 – 35.
- Marchesi, A. y Marlin, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza.
- Rowtree, D. (1988). *Educational Technology in Curriculum Development*. (2<sup>nd</sup>. Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Silver, H., Strong, R. y Perini, M. (2000). *So Each May Learn*. Alexandria: ASCD.
- Tta (2000). *Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers*. Londres: HMSO.
- Woodward, T. (1993). *Models and Metaphors in Teacher Training: Loop Input and Other Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

*Centro de Recursos Pedagógicos  
del Programa de Adquisición de  
una Segunda Lengua por  
Inmersión Parcial*

---

## ¿QUÉ ES EL CENTRO DE RECURSOS?

Un Centro de Recursos es un espacio físico donde se seleccionan, implementan, organizan y confeccionan materiales y/o recursos para el desarrollo de actividades en el aula a fin de facilitar, mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este Centro se involucran docentes capacitados y conocedores de la realidad de los destinatarios y se contribuye a su desarrollo profesional permanente.

## ¿POR QUÉ UN CENTRO DE RECURSOS?

Dadas las características propias de un Programa de Inmersión –y de la enseñanza de lenguas extranjeras en general– los Docentes de aula necesitan apoyarse en una extensa variedad de recursos que faciliten la comunicación en la lengua meta la cual no es utilizada por los alumnos en el ámbito familiar ni en la comunidad. Para apoyar la labor de enseñanza en esta situación, se destacan las siguientes funciones inherentes al Centro de Recursos:

- **Desarrollo profesional continuo** teniendo en cuenta la dualidad del rol del docente en Programas de Inmersión: docente de lengua meta que trabaja con contenidos que son significativos para el alumno. Estas actividades también incluyen el desarrollo profesional en lengua meta.
- **Desarrollo de materiales** específicos a la enseñanza de lengua por contenidos, base de todo programa de Inmersión. Estos materiales son confeccionados a partir de insumos existentes y reciclando, en todo momento, otros materiales de forma tal de mantener los costos operativos en un nivel viable.
- **Reflexión sobre “mejores prácticas”** desarrolladas en el ámbito del Programa.
- **Apoyo sistemático a las docentes de aula** en aspectos clave de la enseñanza: planificación conjunta, desarrollo de actividades a través del curriculum, evaluación, gestión de aula, etc.
- **Difusión de experiencias, investigaciones y avances** tanto pedagógicos como disciplinares.
- **Difusión de información** sobre oportunidades de desarrollo profesional en el país y la región.

## ¿CÓMO FUNCIONA?

El grupo de docentes de Apoyo al Programa se reúne en forma diaria para confeccionar materiales didácticos y diseñar estrategias de implementación del mismo. En este proceso de creación se encuentra imbricada la intención primordial del Centro: **el proporcionar desarrollo profesional permanente.**

Los docentes del Grupo de Apoyo, así como los docentes de aula, participan en talleres de desarrollo profesional que involucran temas tales como:

- Didáctica de Adquisición de Segundas Lenguas por Inmersión
- Didáctica de las disciplinas específicas del curriculum de Educación Primaria
- Teoría y práctica del desarrollo profesional
- Uso e incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza

Con respecto a este último ítem, los docentes están realizando acciones de capacitación a distancia por medio de un módulo en línea a través del Campus Virtual del Centro de Capacitación. La temática de este módulo son las nuevas tecnologías. La naturaleza interactiva de dicho instrumento lleva a los participantes a aprender sobre tecnología utilizándola, a la vez que les permite crear materiales específicos para Inmersión.

A medida que el Programa se vaya desarrollando, se crearán otros módulos para facilitar la difusión de la metodología de Inmersión y permitir la capacitación de un mayor número de docentes a distancia.



## **¿CON QUÉ RECURSOS SE CUENTA?**

El Centro de Recursos se concibe como un ámbito de formación permanente. Se ha organizado una biblioteca con material -en su mayoría en lengua inglesa- seleccionado por el equipo docente. Dicha biblioteca está compuesta por libros infantiles, libros de apoyo al Docente, material informativo y de interés general.

También se organizó una hemeroteca para consultas en general, recreación y práctica de la lengua, así como una laminoteca para uso en las aulas. Se cuenta también con material didáctico en forma de videos, cassettes y material concreto, como por ejemplo aquellos utilizados en la enseñanza de la Matemática.

El Centro de Recursos comenzó a funcionar en febrero de 2001 a partir de importantes donaciones de libros, pósters, revistas, video cassettes, cassettes, material fungible y didáctico.

Algunos de los recursos que han sido elaborados hasta la fecha son:

- Calendar Kits.
- Weather Cards.
- Routine Cards.
- Flashcards.
- Math Charts.
- Activity Dice.
- Vocabulary Bingo.
- Story Pictures.

## **¿DÓNDE SE ENCUENTRA EL CENTRO DE RECURSOS?**

El Centro de Recursos esta ubicado en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente "Juan E. Pivel Devoto".

Dirección: Asilo 3255 Montevideo

Teléfono: 481 2220, Fax: 480 3068.

E-mail: [ingccd@adinet.com.uy](mailto:ingccd@adinet.com.uy).

Página web: <http://www.anep.edu.uy>

(Programa Bilingüe en Escuelas de Tiempo Completo)

---

*Instrumento para el seguimiento  
de las prácticas de aula*

---

## **A PROPÓSITO DE ESTE INSTRUMENTO**

*“La Educación es un oficio que necesita ser constantemente ‘afinado’. Esto ocurre cuando los docentes participan de experiencias de crecimiento profesional oportunas y significativas diseñadas para incrementar su conocimiento y mejorar sus habilidades y desarrollo profesional”. (Danielson, 1996:12)*

La función del presente instrumento es colaborar con el seguimiento de las acciones docentes en el Programa de Adquisición de una Lengua por Inmersión Parcial. Al mismo tiempo, el documento se convierte en un marco que puede orientar la enseñanza a la vez que explicita las características necesarias para el éxito de la misma.

El instrumento será utilizado en cada una de las visitas de seguimiento con la intención de proporcionar un andamiaje adecuado a la reflexión sobre la experiencia de observación, con la intención de poder resaltar áreas o aspectos del accionar docente que constituyen fortalezas, e identificar aquellas que son el foco de futuras acciones de desarrollo profesional.

Asimismo, el presente instrumento formará parte del Portafolio de Desarrollo Profesional de cada docente, el cual contribuirá a la evaluación final del mismo y a la difusión de experiencias exitosas dentro del Programa.

*“Los componentes de la práctica profesional son un marco globalizador, reflejando los muchos aspectos del aprendizaje. Aunque los componentes son distintos, están por supuesto relacionados unos con otros. La preparación y la planificación del maestro afectan la enseñanza, y a la vez se ven influidas por la reflexión sobre la práctica que acompaña una unidad o lección”. (Danielson, 1996:23)*

## Perfil del docente

Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial

Maestro/a \_\_\_\_\_ Escuela \_\_\_\_\_

Clase \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Evaluador/es \_\_\_\_\_

**Instructivo:** Este instrumento es para ser usado en las evaluaciones formativa y sumativa del docente en la comunicación de los resultados de ambas.

1. **Evaluaciones Formativas:** Registrar la observación por estándar y marcar cada indicador observado con **E** o **R**.

**E Prácticas eficaces de enseñanza.** Los métodos de enseñanza utilizados por el maestro son aceptables. Hay evidencia tanto de conocimiento como de aplicación de técnicas de enseñanza eficaces.

**R Requiere Desarrollo Profesional:** El maestro necesita conocimiento y aplicación de técnicas eficaces de enseñanza para demostrar prácticas didácticas aceptables.

Si no aparece ninguna letra al final del indicador, éste no fue observado.

## 2. Evaluaciones sumativas (anuales):

El proceso de evaluación sumativa provee la puntuación de cada estándar según una escala de cuatro niveles. Mientras los estándares deben ser evaluados durante un ciclo de evaluación, no todos los indicadores deben ser necesariamente evaluados en cada instancia de evaluación.

**N**

**No satisfactorio:** El docente demuestra algún conocimiento sobre la materia, técnica y/o estrategia, pero está inseguro sobre cómo aplicarlo como parte de su repertorio de enseñanza. Son necesarias instancias de capacitación y práctica en aplicación de técnicas y estrategias para que el maestro alcance niveles de desempeño aceptables.

**M**

**Necesita mejoras:** El docente demuestra un conocimiento parcial sobre la materia, técnicas y/o estrategias, y puede demostrar aplicación básica del mismo. Para realizar la labor con eficacia y eficiencia, el maestro necesita capacitación, práctica, retroalimentación y los ajustes que se consideren necesarios.

**S**

**Satisfactorio:** El docente demuestra conocimientos sólidos y puede aplicarlos con alto grado de eficacia y eficiencia. Demuestra confianza y se percibe que la materia, técnica y estrategia, se han hecho parte integral de su praxis. Los alumnos responden favorablemente a las actividades planteadas por el docente, quien sólo requiere actualizaciones para su desarrollo profesional.

**D**

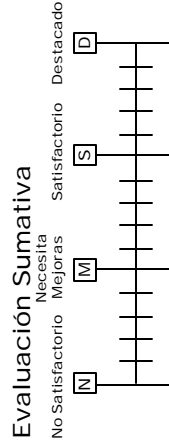
**Destacado:** El docente demuestra la habilidad de modelar técnicas de enseñanza y estrategias, en forma ejemplar. Sus clases pueden ser utilizadas como modelo para otros maestros. Puede desempeñarse como capacitador de futuros maestros de inmersión. Excede el nivel de desempeño satisfactorio, lo cual se hace evidente en la respuesta de los alumnos a las actividades planteadas. Demuestra capacidad para enseñar innovadora y creativamente, y una actitud positiva sobre su desarrollo profesional y el de sus colegas.

## 1. Preparación para la enseñanza

- E Prácticas Eficaces  
 R Requiere Desarrollo

Desarrollo Profesional	Indicadores	Fecha de Observación
<input type="checkbox"/>	1.1 Incorpora en la planificación el Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas	
<input type="checkbox"/>	1.2 Planifica acciones de enseñanza congruentes con los estándares del Programa de Inmersión	
<input type="checkbox"/>	1.3 Planifica teniendo en cuenta los perfiles de aprendizaje de sus alumnos (nivel, estilos, inteligencias)	
<input type="checkbox"/>	1.4 Incorpora en la planificación una variedad de materiales (enactivos, icónicos y simbólicos) adecuados a las características del grupo	
<input type="checkbox"/>	1.5 Integra diferentes áreas del currículum en forma significativa	
<input type="checkbox"/>	1.6 Selecciona actividades y experiencias de aprendizaje apropiadas para todos los alumnos	
<input type="checkbox"/>	1.7 Planifica tomando en consideración las pautas de accionar profesional imperantes en el centro educativo	

## Evidencia y comentarios



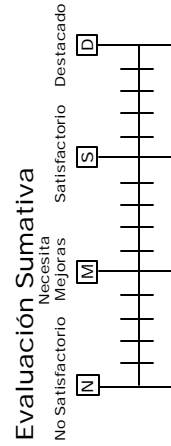
**2. Enseñanza orientada al aprendizaje de todos los alumnos**

E Prácticas Eficaces

R Requiere Desarrollo

Desarrollo Profesional	Indicadores	Fecha de Observación
<input type="checkbox"/>	2.1 Utiliza la lengua meta como único vehículo de comunicación en el aula	
<input type="checkbox"/>	2.2 Evalúa en forma constante y proactiva a sus alumnos para obtener insumos y redireccionar la enseñanza	
<input type="checkbox"/>	2.3 Las experiencias y actividades implementadas apoyan en forma eficaz el aprendizaje de todos los alumnos	
<input type="checkbox"/>	2.4 Crea un ambiente físico y didáctico propicio al aprendizaje	
<input type="checkbox"/>	2.5 Secuencia las actividades de la enseñanza en forma eficaz	
<input type="checkbox"/>	2.6 Utiliza eficazmente y en forma habitual los materiales didácticos	
<input type="checkbox"/>	2.7 Enseña respetando los diversos ritmos de aprendizaje, así como la secuencia de adquisición de la segunda lengua	
<input type="checkbox"/>	2.8 Corrige la expresión de los alumnos en forma congruente con prácticas de inmersión	
<input type="checkbox"/>	2.9 Hace uso productivo y adecuado de las tecnologías disponibles en el Centro Educativo	
<input type="checkbox"/>	2.10 Fomenta la cooperación y la manifestación de otros valores en el aula	

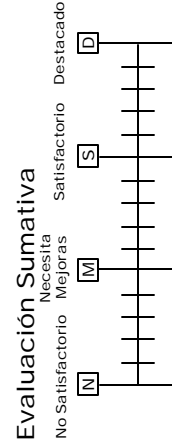
**Evidencia y comentarios**



### 3. Responsabilidades profesionales

Desarrollo Profesional	Indicadores	E		R		Fecha de Observación
		Prácticas Eficaces	Requiere Desarrollo			
<input type="checkbox"/>	3.1 Mantiene registros adecuados sobre la enseñanza y los aprendizajes					
<input type="checkbox"/>	3.2 Exhibe puntualidad en el desempeño de sus diversas funciones					
<input type="checkbox"/>	3.3 Coordina eficazmente con otros actores del Centro Educativo					
<input type="checkbox"/>	3.4 Participa regular y activamente en instancias de desarrollo profesional					
<input type="checkbox"/>	3.5 Exhibe una postura reflexiva en relación con su accionar profesional					
<input type="checkbox"/>	3.6 Comparte con otros actores relevantes experiencias de aula e información profesional					
<input type="checkbox"/>	3.7 Mantiene una relación ética respecto a la información privilegiada que maneja					
<input type="checkbox"/>	3.8 Respeta y hace respetar las normas y procedimientos del Sistema Educativo Nacional					
<input type="checkbox"/>	3.9 Demuestra avances en su competencia comunicativa en la lengua meta					

### Evidencia y comentarios





**Evaluación del desarrollo profesional del maestro**  
**Informe de evaluación formativa**

Maestro: \_\_\_\_\_

Evaluador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios del evaluador	Comentarios del maestro

\_\_\_\_\_  
Firma del evaluador

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del maestro

\_\_\_\_\_  
Fecha

Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios del evaluador	Comentarios del maestro

\_\_\_\_\_  
Firma del evaluador

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del maestro

\_\_\_\_\_  
Fecha

**Evaluación del desarrollo profesional del maestro**

**Informe de evaluación sumativa**

Maestro: \_\_\_\_\_

Período de evaluación:

Evaluador: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_   
comienzo

\_\_\_\_\_   
finalización

Comentarios del evaluador (síntesis de las observaciones realizadas durante el año)

Comentarios del maestro

\_\_\_\_\_  
Firma del evaluador

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del maestro

\_\_\_\_\_  
Fecha

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Angulo, F. y Blanco, N. (comp.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Arispe, N., Medizabal, M. y Garcia Teske, E. (1999). *Programa de Educación Inicial*. Montevideo: ANEP / CEP.
- Certified Personnel Performance Evaluation Committee (1998). *Fayette County Public Schools Teacher Professional Growth. Assessment Instrument*, p.3. Lexington: Kentucky.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandez Perez, M. (1994). *Las Tareas de la Profesión de Enseñar: Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica Aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Marsh, C. (1998). *Fundamental Concepts for Understanding Curriculum*. Londres: The Falmer Press.
- Ridley, K. y Morrison, K. (1988). *Desarrollo Curricular y Escuela*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Roman, M. y Diez, E. (2000). *Aprendizaje y Curriculum: Diseños curriculares aplicados (6ª. Ed.)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Snow, M. A. (1987). *Immersion teacher handbook*. CLEAR. Educational Report, 10. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.