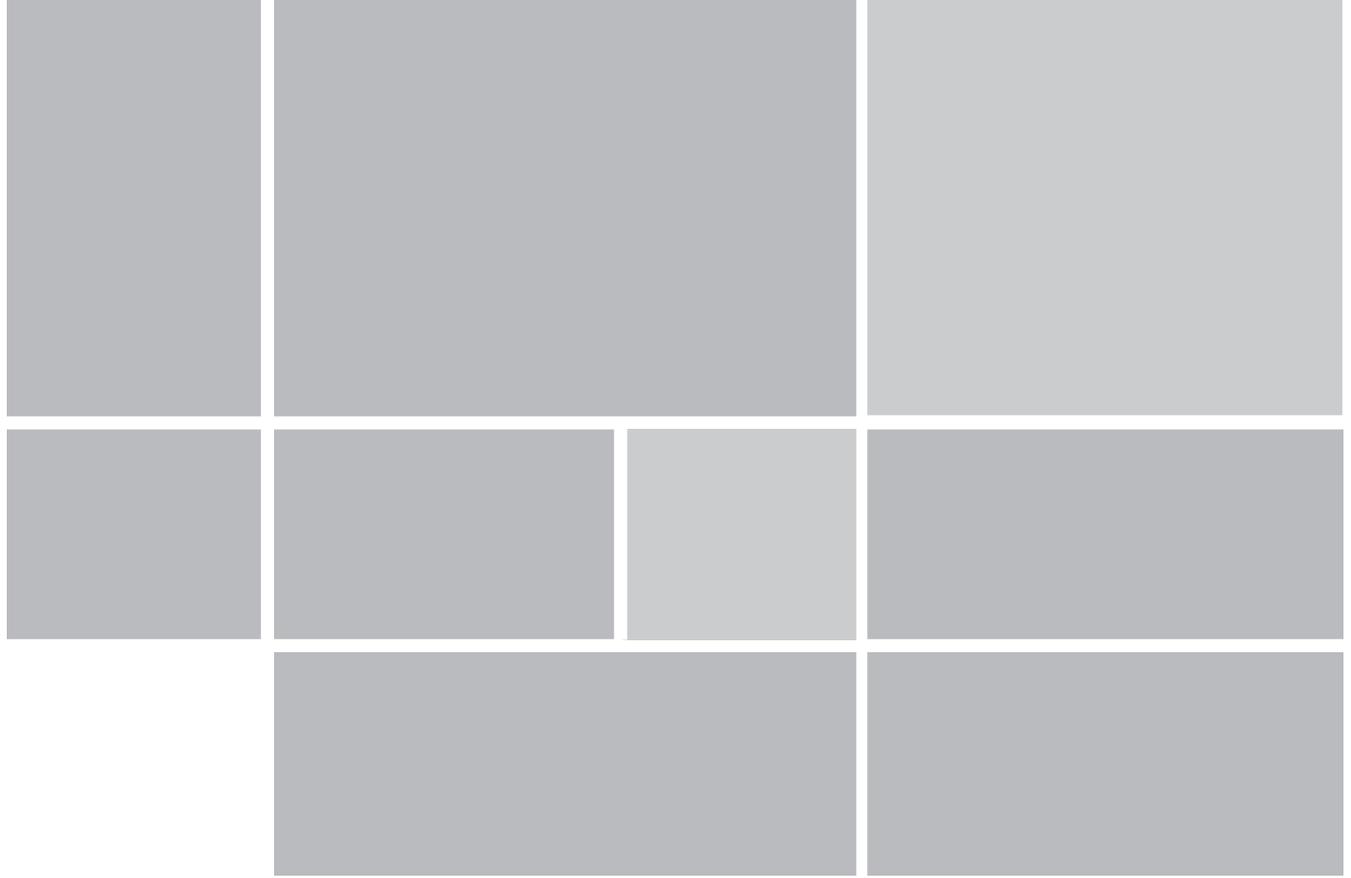




# La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires: una aproximación a diferentes modalidades institucionales



# **La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires: una aproximación a diferentes modalidades institucionales**

ISBN 978-987-549-454-1  
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires  
Ministerio de Educación  
Dirección de Evaluación Educativa, 2010  
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo  
Dirección de Evaluación Educativa  
Esmeralda 55, 7º piso  
C1035ABA - Buenos Aires  
Teléfono/fax: 4339-1731  
Correo electrónico: [evaluacion\\_dgpled@buenosaires.gob.ar](mailto:evaluacion_dgpled@buenosaires.gob.ar)

La enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires : una aproximación a diferentes modalidades institucionales.  
- 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.  
96 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-454-1

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.  
CDD 370.1

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.  
**Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

**Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

**Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

**Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia

# **La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires: una aproximación a diferentes modalidades institucionales**

## **Dirección de Evaluación Educativa**

Tamara Vinacur

## **Área de Evaluación de Programas y Proyectos**

Natalia Apel

Malena Saguier

Mariana Novas

Cristina Gorosito

## **Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza**

**Coordinación editorial:** Paula Galdeano

**Edición:** Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

**Coordinación de arte:** Alejandra Mosconi

**Diseño gráfico:** Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

**Apoyo administrativo:** Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

## Presentación

Entre los objetivos planteados por la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra diseñar, realizar y apoyar la evaluación de programas y proyectos que se desarrollan en el sistema educativo de la Ciudad.

La evaluación de las políticas públicas se constituye en una herramienta de gestión en tanto permite analizar la viabilidad, la pertinencia y/o el beneficio de un determinado programa o proyecto. De este modo, la evaluación aporta información respecto de la efectividad en el logro de los resultados esperados, como también respecto de las dificultades y oportunidades que el programa o el proyecto evaluado representan, promoviendo la reflexión acerca de mejores prácticas y, en caso de ser necesario, el diseño de propuestas de intervención alternativas.

En el marco del mejoramiento de la calidad educativa, la enseñanza de Lenguas Extranjeras resulta ser uno de los objetivos estratégicos propuestos por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para el período 2007-2011.

El informe que aquí se presenta corresponde a la evaluación, desarrollada durante el segundo semestre de 2009, basada en las opiniones de los referentes de establecimientos educativos acerca de las distintas ofertas de la Ciudad de Buenos Aires en torno a la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal.

Los resultados de la evaluación fueron presentados durante ese mismo año a distintas direcciones, coordinaciones y equipos técnicos involucrados en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario. El acceso a esta información permite confirmar decisiones o efectuar los ajustes necesarios para orientar las acciones hacia los objetivos previstos. En este sentido, la información recabada se constituye en una herramienta de gestión para las autoridades del Ministerio de Educación.

Este informe, finalizado a comienzos de 2010, además de haber sido un aporte para las autoridades del Ministerio de Educación, puede constituirse en un insumo y un antecedente para el desarrollo, la implementación o la evaluación de acciones de similares características, contribuyendo a la toma de decisiones sobre políticas públicas y fortaleciendo la “cultura” de la evaluación en el ámbito público.

**Dirección de Evaluación Educativa**



# Índice

<b>I. Introducción</b>	<b>9</b>
<b>II. Diseño de evaluación</b>	<b>10</b>
1. Metodología	<b>11</b>
<b>III. Síntesis de información vinculada a las diferentes ofertas educativas bajo análisis</b>	<b>13</b>
1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Ciudad	<b>13</b>
2. Los actores institucionales vinculados a las diferentes modalidades	<b>14</b>
3. El “peso” de las Lenguas Extranjeras en las cajas horarias institucionales	<b>15</b>
Principales resultados	<b>18</b>
<b>IV. Módulo cualitativo</b>	<b>19</b>
1. La valoración de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires	<b>19</b>
2. Las escuelas con intensificación en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas Plurilingües)	<b>23</b>
2.1 <i>Imagen construida sobre las Escuelas Plurilingües</i>	<b>23</b>
2.2 <i>Las fortalezas institucionales de las escuelas de Modalidad Plurilingüe</i>	<b>24</b>
2.3 <i>Los puntos débiles de la enseñanza de idiomas extranjeros en las Escuelas Plurilingües</i>	<b>27</b>
2.4 <i>Los alumnos y los docentes de las Escuelas Plurilingües</i>	<b>30</b>
3. Las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP) sin intensificación en Lenguas Extranjeras	<b>33</b>
3.1 <i>Imagen construida sobre las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras</i>	<b>33</b>
3.2 <i>Aspectos favorables de la enseñanza de inglés en las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras</i>	<b>35</b>
3.3 <i>Las debilidades de la enseñanza de inglés en las escuelas DEP</i>	<b>35</b>
3.4 <i>Los alumnos y los docentes de las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras</i>	<b>38</b>
4. Las Escuelas Normales Superiores intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Formación Docente (DFD)	<b>41</b>
4.1 <i>La imagen construida sobre las “escuelas DFD” intensificadas en idiomas extranjeros</i>	<b>41</b>
4.2 <i>Las fortalezas de las Escuelas Normales Superiores intensificadas en idiomas extranjeros (DFD)</i>	<b>44</b>
4.3 <i>Los puntos débiles en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Escuelas Normales Superiores intensificadas en idiomas extranjeros (DFD)</i>	<b>45</b>

4.4 <i>Los alumnos y los docentes de las Escuelas Normales Superiores intensificadas en idiomas extranjeros (DFD)</i>	<b>47</b>
5. Aspectos diversos vinculados a la enseñanza de idiomas extranjeros en los tres tipos de formatos institucionales analizados	<b>50</b>
5.1 <i>Actividades de nivelación de alumnos</i>	<b>50</b>
5.2 <i>La asistencia técnico-pedagógica: los alcances de los diferentes roles</i>	<b>53</b>
5.3 <i>Formación inicial, capacitación-actualización y carrera docente</i>	<b>55</b>
5.4 <i>El material didáctico enviado a los establecimientos educativos en el año 2009</i>	<b>59</b>
5.5 <i>“Las salidas”: experiencias directas en el marco de las Lenguas Extranjeras</i>	<b>63</b>
5.6 <i>Equipamiento e infraestructura</i>	<b>65</b>
6. Síntesis de resultados y conclusiones del módulo cualitativo	<b>68</b>
<b>V. Módulo cuantitativo</b>	<b>73</b>
1. Lectura comparativa a partir de la información estadística (datos secundarios)	<b>73</b>
2.. Las principales características de las escuelas según modalidad de enseñanza de Lenguas Extranjeras	<b>75</b>
3. Consideraciones finales respecto de la información cuantitativa	<b>80</b>
<b>Anexo I. Guía de pautas para las entrevistas en profundidad con directivos y docentes</b>	<b>81</b>
<b>Anexo II. Breve descripción del Programa Escuelas Intensificadas en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas Plurilingües)</b>	<b>85</b>
<b>Anexo III. Resoluciones</b>	<b>87</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>93</b>

## I. Introducción

La Ciudad de Buenos Aires presenta una importante diversidad en cuanto a las modalidades organizativo-institucionales para la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal. Esa diversidad se especifica fundamentalmente en la organización, el ciclo o grado en el que se inicia la enseñanza y la carga horaria que asume la Lengua Extranjera en cada una de las modalidades. La combinación de esos elementos da origen al siguiente agrupamiento de las escuelas:

### **Dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP):**

- Escuelas de Modalidad Plurilingüe **con intensificación** en Lengua Materna y Extranjera.
- Escuelas de Jornada Simple y Jornada Completa **sin intensificación** en Lenguas Extranjeras.

### **Dependientes de la Dirección de Formación Docente (DFD):**

- Escuelas Normales Superiores **intensificadas** en Lenguas Extranjeras (“Lenguas Vivas”).
- Escuelas Normales Superiores **sin intensificación** en Lenguas Extranjeras.

Frente a esta diversidad, en el segundo semestre del año 2008, la Coordinación General del Programa de Lenguas Extranjeras solicitó a la Dirección de Evaluación Educativa realizar un **estudio comparativo entre las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras** dependientes de la Dirección de Educación Primaria (Escuelas Plurilingües) y las dependientes de la Dirección de Formación Docente (Escuelas Normales Superiores en Lenguas Vivas).

## II. Diseño de evaluación

En el año 2009 se extendió la enseñanza de Lenguas Extranjeras desde 1º grado a la totalidad de las escuelas primarias dependientes de la DEP.

Frente a la demanda de realizar un estudio comparativo entre escuelas primarias intensificadas en idiomas extranjeros y contemplando la acción implementada a partir del 2009 (extensión de la enseñanza de Lenguas Extranjeras desde 1º grado a todas las escuelas), desde la Dirección de Evaluación Educativa se consideró pertinente realizar un estudio descriptivo más amplio que diera cuenta de las condiciones actuales que caracterizan a cada oferta existente en relación con la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal de la Ciudad. Se incluyó entonces, junto con la demanda original de la Coordinación de Lenguas Extranjeras, el análisis de los establecimientos educativos sin intensificación en idiomas extranjeros dependientes de la DEP, que iniciaban la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el primer ciclo.

El **objetivo general de evaluación** fue:

- Relevar las opiniones de supervisores, directivos y docentes respecto de las distintas modalidades que refieren a la enseñanza de Lenguas Extranjeras en los establecimientos educativos de nivel primario y gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación con los **objetivos específicos** se propuso:

- Indagar, a través de los referentes de establecimientos educativos, acerca de las condiciones institucionales, organizativas y de gestión que caracterizan a las Escuelas de Modalidad Plurilingüe, Escuelas Normales Superiores intensificadas en Lengua Extranjera y otras escuelas primarias sin intensificación dependientes de la DEP.
- Conocer expectativas mediatas e inmediatas respecto de la implementación/ ampliación de las ofertas.

El diseño de la evaluación contempló un **enfoque mixto** (cualitativo-cuantitativo) e involucró dos fases de trabajo: la realización de entrevistas en profundidad; la compilación y la reconstrucción de datos secundarios.

Los lineamientos técnicos-metodológicos de cada una de estas fases del estudio se describen en el siguiente apartado.

# 1. Metodología

## MÓDULO CUALITATIVO

Se realizaron entrevistas en profundidad a referentes de establecimientos educativos durante el segundo semestre del 2009. Se utilizó una guía de pautas diseñada *ad-hoc*, con la finalidad de abordar distintos temas de interés para la evaluación (véase Anexo I. Guía de pautas para las entrevistas en profundidad con directivos y docentes).

Las entrevistas fueron grabadas, siempre que el entrevistado estuviera dispuesto, y desgrabadas en su totalidad. El contenido de las entrevistas fue volcado en grillas temáticas a fin de facilitar su análisis e interpretación. En todos los casos se resguardó la confidencialidad de los entrevistados.

La información contenida en el presente informe describe las opiniones de los referentes de los establecimientos educativos (supervisores escolares, directivos, maestros de grado y de Lengua Extranjera) de tres distritos escolares que conformaron la muestra.

La selección de tres distritos obedece a la lógica comparativa que origina el informe. En primer lugar se seleccionaron los dos distritos escolares en donde se emplazan las escuelas intensificadas en idiomas extranjeros dependiente de la DFD. En esos distritos se visitó un establecimiento para cada tipo de oferta bajo análisis (Escuelas Plurilingües, Escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras y Escuelas DFD intensificadas en Lengua Extranjera). En segundo lugar, se decidió la selección de un tercer distrito de zona sur, de manera de abarcar una diversidad geográfica en la realización de este estudio. En este tercer distrito sólo se visitaron establecimientos educativos dependientes de la DEP (tanto intensificados como no intensificados en Lenguas Extranjeras).

La **distribución de las entrevistas** realizadas a referentes de establecimientos educativos fue la siguiente:

Tipo de oferta	Segmento / Cargo / Función	Cantidad de entrevistas
Escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Educación Primaria: Escuelas Plurilingües	Directores	3
	Maestros de grado	3
	Maestros de Lenguas Extranjeras*	4
Escuelas no intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Educación Primaria	Directores	3
	Maestros de grado	2
	Maestros Lenguas Extranjeras	3

Escuelas Normales Superiores intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Formación Docente	Directores	2
	Maestros de grado	2
	Maestros de Lenguas Extranjeras	4
Escuelas intensificadas y no intensificadas dependientes de la DEP	Supervisores escolares	3
<b>Total de entrevistas</b>		<b>29</b>

\* En un caso se trata más específicamente de un grupo focal. Se preveía el desarrollo de una entrevista a un docente de Lenguas Extranjeras, pero dado que se acercaron seis docentes dispuestos a participar, se acordó la realización de una “entrevista grupal”.

Las escuelas no intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD y las escuelas del “Proyecto de Reformulación de Escuelas de Jornada Completa” dependientes de la DEP no forman parte de este estudio.

El **período de trabajo de campo** se extendió desde el 22/06/09 hasta el 24/08/09.

Por último, cabe aclarar que, dado el abordaje cualitativo llevado adelante, las opiniones relevadas reflejan las representaciones de los entrevistados, no debiéndose inferir los resultados a la población en general.

## MÓDULO CUANTITATIVO

### Recopilación y análisis de datos secundarios provenientes de fuentes jurisdiccionales

Se analizó información cuantitativa resultante del Relevamiento Anual (RA) y Matrícula Inicial (MI), de manera de explorar los principales indicadores educativos (repetencia, abandono, sobreedad, entre otros) de las escuelas primarias de gestión estatal intensificadas en Lenguas Extranjeras de la Ciudad.

Antes de introducirnos en el análisis de los resultados de la evaluación, se presentará en primer lugar una síntesis de información vinculada a las diferentes ofertas educativas bajo análisis, que sirvió de insumo para la elaboración del diseño del presente estudio. Esta información se propone aproximar –de manera general– a la historia de los idiomas extranjeros en la Ciudad de Buenos Aires y las principales características que adquiere la enseñanza en los diferentes modelos institucionales (actores institucionales intervinientes y el “peso” de la Lengua Extranjera dentro de la caja horaria que presenta cada formato institucional).

## III. Síntesis de información vinculada a las diferentes ofertas educativas bajo análisis

### 1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Ciudad

A partir de la lectura del *Diseño Curricular* y otros documentos brindados por la Coordinación de Lenguas Extranjeras, a continuación se sintetizan los momentos más significativos en cuanto a la evolución histórica de la inclusión de Lenguas Extranjeras en los establecimientos educativos primarios del sector estatal en la Ciudad de Buenos Aires.

Año	ACCIONES SIGNIFICATIVAS RESPECTO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA PRIMARIA
1904	El Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández es la primera institución educativa que incorpora la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario.
1968	Se instaura la enseñanza de Lenguas Extranjeras a partir de 4to. grado en todas las escuelas primarias de jornada completa. Esta medida alcanza cerca de la mitad de las escuelas de la jurisdicción; inglés en la mayoría de ellas, siguiéndole francés y, en menor medida, italiano.
1982	Se abre el primer Centro Complementario de Idioma Extranjero (CECIE) con el objetivo de ofrecer (en contraturno), a los alumnos de las escuelas de jornada simple, la formación en Lenguas Extranjeras, ausente en dichas escuelas.
1989	Aparece la primera propuesta de contenidos de Lenguas Extranjeras como anexo del <i>Diseño Curricular</i> de 1986.
1992	Implementación del Proyecto de Reformulación de Escuelas de Jornada Completa (Ordenanza N° 45.636): se incluye inglés desde primer grado. Se abre un CECIE para cada distrito escolar de la Ciudad. Se incorpora inglés desde 1° grado en todas las Escuelas Normales Superiores dependientes de la Dirección General de Educación Superior. <sup>1</sup>
1997	Se universaliza la enseñanza del inglés en todas las escuelas de jornada simple a partir de 4° grado.
1999	Creación de la Coordinación de Política Lingüística.
2000	Publicación del <i>Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4</i> (G.C.B.A., Secretaría de Educación, D.G.P.L., Dirección de Currícula).
2001-2002	Creación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 786/01. Se inicia el programa de Escuelas Plurilingües Intensificadas en Lengua Materna y Extranjera, en 12 escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP) de las zonas más desfavorecidas de la ciudad. <sup>2</sup> Resolución N° 2.736/02, Decreto N° 140/03.
2006	Se incluye el funcionamiento de las Escuelas Plurilingües en el reglamento escolar de las escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a fines de este año. Entra en vigencia en el año 2007. Resolución N° 4.776, Reglamento escolar capítulo III (artículos 101 a 104).
2009	Se implementa la enseñanza del idioma inglés desde primer grado en todas las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires dependientes de la Dirección de Educación Primaria.

1 Las Escuelas Normales Superiores son transferidas de la órbita nacional a la Municipalidad en el año 1994.

2 En los años siguientes se amplía la oferta a otros distritos (a las 12 escuelas iniciales se incorporan seis escuelas en 2002, cuatro escuelas en 2003 y cuatro escuelas en 2005) hasta llegar a contar con al menos un establecimiento educativo perteneciente al programa por distrito (dos en algunos casos).

## 2. Los actores institucionales vinculados a las diferentes modalidades

El siguiente cuadro intenta presentar a los principales actores que intervienen en cada una de las modalidades institucionales bajo análisis, sin considerar aquí valoración jerárquica alguna.

En ese sentido, se listan las figuras institucionales “que median” entre las Direcciones/Coordinaciones de cada modalidad y los establecimientos educativos correspondientes.

Ministerio de Educación			
Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica			
Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLED)		Dirección General de Educación de Gestión Estatal	
Coordinación de Lenguas Extranjeras		Dirección de Educación Primaria	Dirección de Formación Docente
Coordinación General de Plurilingüe		Supervisores escolares, adjuntos, curriculares	<b>Establecimientos Educativos de Enseñanza Superior</b>
Asistente General del Programa		Supervisión Coordinador/a de Idiomas	
Coordinaciones de Lenguas Extranjeras	Inglés	Supervisión de Lenguas Extranjeras	Inglés
	Italiano		Italiano / Francés / Portugués
	Portugués		
	Francés		
Docentes de Apoyo		<b>Establecimientos educativos de enseñanza común de nivel primario (jornada simple y completa)</b>	
Asistentes			
Celadores			
<b>Establecimientos educativos de enseñanza común de nivel primario de Modalidad Plurilingüe (jornada completa)</b>			

Como puede observarse en el cuadro, el Programa Plurilingüe implica la articulación de distintos actores. Existe una multiplicidad de figuras que participan y/o asisten a los establecimientos educativos bajo esta modalidad. Por el contrario, en el caso de los establecimientos educativos de Enseñanza Superior dependientes de la Dirección de Formación Docente, no se observan figuras equivalentes.

### 3. El “peso” de Lenguas Extranjeras en las cajas horarias institucionales

La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario en el sector estatal del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires se caracteriza por su heterogeneidad, en especial en dos aspectos: grado escolar en que se inicia y carga horaria.<sup>3</sup>

De acuerdo con la Coordinación de Lenguas Extranjeras,<sup>4</sup> las escuelas de jornada simple y completa –de nivel primario de gestión estatal– contaban, hasta el año 2008, con la enseñanza de Lenguas Extranjeras a partir de segundo ciclo. Sin embargo, algunos establecimientos desarrollaron iniciativas, con el acompañamiento de la Supervisora Coordinadora de Lenguas Extranjeras, iniciando la incorporación de idiomas extranjeros en 2º ó 3º grado.

La organización del tiempo de enseñanza de Lenguas Extranjeras resulta ser una de las principales características que diferencia los formatos institucionales bajo análisis.

La carga horaria de la enseñanza de Lenguas Extranjeras –al año 2008– en las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP), difería según el tipo de establecimiento educativo del que se trate. De los 440 establecimientos dependientes de esta Dirección se registran:

- 50 escuelas (el 11,3%): brindan una Lengua Extranjera desde 2º ó 3º grado. La carga horaria varía según el establecimiento educativo, ya que se trata de iniciativas que surgieron desde las propias instituciones.
- 390 escuelas (88.6%):
  - Jornada simple: 4º a 7º grado, 3 horas cátedra semanales de Lengua Extranjera.
  - Jornada completa: 4º y 5º grado, 3 horas cátedra semanales / 6º y 7º grado, 4 horas cátedra semanales.

En el año 2009, a partir de la universalización de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario desde 1º grado, se modifica gradualmente la organización de la caja horaria de estos establecimientos.

El Decreto N° 39/09 (se adjunta como Anexo) establece principalmente:

- La gradual incorporación de Lenguas Extranjeras en el primer ciclo (en 1º grado para el ciclo lectivo 2009, 2º grado en 2010 y 3º grado en 2011).
- El incremento en la carga horaria de Lenguas Extranjeras para 4º, 5º, 6º y 7º grado en los establecimientos educativos de jornada completa<sup>5</sup> a partir del ciclo lectivo 2011.

3

DGPLED (2008): Proyecto de Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa. *Informe sobre la ampliación de la carga horaria de idioma extranjero en el primer ciclo en las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires.*

4

Coordinación de Lenguas Extranjeras (2008): “Ficha descriptiva del Proyecto”.

5

Para mayor detalle, consultar el Anexo III: Resoluciones. Decreto N° 39/09 del 26 de enero de 2009.

A continuación se presenta el Cuadro N° 1 con la estimación al año 2011 de las horas cátedra por grado destinadas a Lenguas Extranjeras según tipo de oferta.

**Cuadro N° 1. Proyección año 2011: distribución final de horas cátedra semanales destinadas a Lenguas Extranjeras por grado, según tipo de oferta educativa <sup>6</sup>**

TIPO DE OFERTA	GRADO						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
<b>DFD (intensificadas LE)</b>	5	5	5	5	5	5	5
<b>DEP (JS)</b>	3	3	3	3	3	3	3
<b>DEP (JC)</b>	5	5	5	5	5	5	5
<b>DEP intensificadas LE (Plurilingües)*</b>	8	8	8	11	11	11	11

\* Estas escuelas incorporan una segunda Lengua Extranjera a partir de 4° grado (3 horas cátedra) en tanto se resta una hora a la primera Lengua Extranjera.

Como puede observarse en el Cuadro N° 1, para el año 2011 la totalidad de los grados de los establecimientos educativos dependientes de la DEP contarán con enseñanza de Lengua Extranjera. En el caso de las escuelas de jornada simple (JS), la carga horaria prevista es de 3 horas cátedra, frente a 5 horas cátedra en el caso de las escuelas de jornada completa (JC).

También, de los datos del Cuadro se desprende que, a partir de las modificaciones previstas para las escuelas dependientes de la DEP de jornada simple y jornada completa, en cuanto a la enseñanza de Lenguas Extranjeras –según Decreto N° 39/09– la intensidad de la carga horaria en las instituciones educativas de jornada completa se equipara a las horas cátedra destinadas a esta área de conocimiento en las escuelas dependientes de la DFD (5 horas).

Si bien la carga horaria de las Escuelas Normales Superiores intensificadas en Lengua Extranjera dependientes de la Dirección de Formación Docente (DFD), en términos de horas reloj,<sup>7</sup> es similar a la de las escuelas de jornada simple que dependen de la DEP (jornada escolar de 4 horas), sin embargo las primeras –con mayor trayectoria en la enseñanza de Lenguas Extranjeras desde el primer ciclo– presentan 5 horas cátedra para cada uno de los grados. Mientras que las escuelas de jornada simple dependientes de la DEP destinan menor cantidad de horas cátedra a esta asignatura (3 horas cátedra).

Por su parte, las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DEP (Escuelas Plurilingües) son las que presentan la mayor carga horaria para la enseñanza de Lenguas

6

Coordinación de Lenguas Extranjeras (2008): Informe "Ampliación de carga horaria de idioma extranjero en el primer ciclo de las escuelas primarias de la DEP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires".

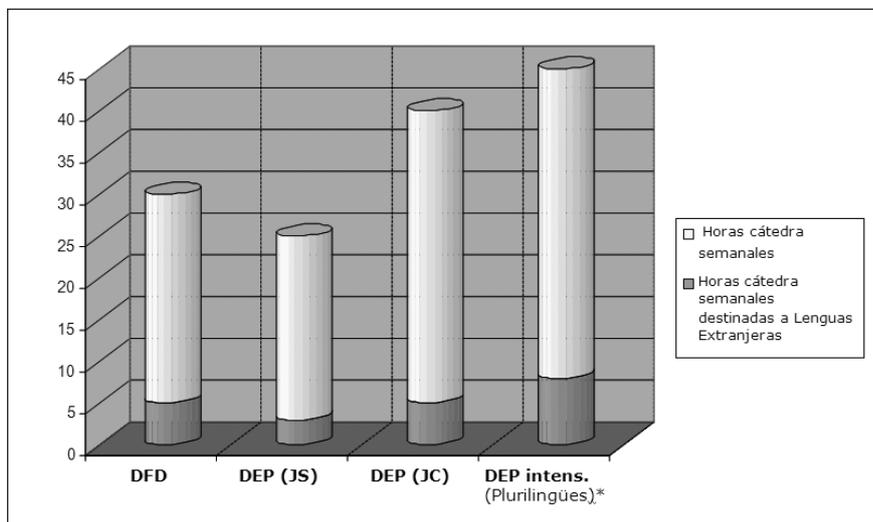
7

La organización de la carga horaria en las escuelas dependientes de DFD en términos de horas cátedra se ve optimizada: la jornada escolar se distribuye en seis horas cátedra diarias, con espacios de recreación más cortos, lo cual resulta en la obtención de una hora cátedra adicional por día que se destina al dictado de la Lengua Extranjera.

Extranjeras (entre 8 y 11 horas según el grado). En cuanto a su organización del tiempo escolar, cuentan con nueve horas de clase diarias de 40 minutos, en lugar de las ocho horas de 45 minutos que caracterizan a las de jornada completa de la DEP sin intensificación alguna.<sup>8</sup> Esta “reorganización” se consigue acortando el post-comedor<sup>9</sup> en 40 minutos y a través de algunas modificaciones a la carga horaria de las áreas curriculares básicas (para más información, consultar el Anexo “Breve descripción del Programa Escuelas Intensificadas en Lengua Materna y Extranjera – Escuelas Plurilingües”).

En el Gráfico N° 1 se analiza la composición de la caja horaria para cada una de estas modalidades, identificando el tiempo destinado a la enseñanza de Lenguas Extranjeras en relación con el resto de las áreas curriculares.

**Gráfico N° 1. Distribución de la caja horaria según tipo de oferta**



Se observa que las Escuelas Plurilingües son las que presentan la mayor presencia de Lenguas Extranjeras, aun sin incluir las horas cátedra destinadas a la segunda Lengua Extranjera (a partir de 4° grado). En esta oferta educativa, el 18% de la carga horaria está destinada a la enseñanza de la primera Lengua Extranjera.

Por su parte, en las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras de la Dirección de Formación Docente, la carga horaria asignada a la enseñanza de idiomas extranjeros representa el 17% del total de la jornada escolar (semanal), frente al 13% en las escuelas de jornada completa dependientes de la DEP y el 12% en las instituciones de jornada simple dependientes de esta misma Dirección.

Finalmente, al analizar en conjunto los datos del Cuadro N° 1 con los provenientes del Gráfico N° 1, se observa que las escuelas intensifica-

8

Existe una propuesta formativa para el nivel primario con intensificación en un área del conocimiento en la Ciudad de Buenos Aires. Se desarrolla en escuelas primarias de gestión estatal y jornada completa, en cinco modalidades: Lenguas Maternas y Extranjeras (Escuelas Plurilingües), Tecnologías de la Información y la Comunicación, Artes, Actividades Científicas y Educación Física.

9

El tiempo denominado “post-comedor” tradicionalmente es destinado al descanso y el esparcimiento libre de los niños luego del almuerzo. En las escuelas intensificadas en alguna modalidad, este tiempo se destina a la enseñanza y dictado de algún contenido curricular (DGPLED, 2008).

das en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD y las escuelas de jornada completa sin intensificación dependientes de la DEP, se igualan en cantidad de horas cátedra destinadas a la enseñanza de Lenguas Extranjeras (5 horas semanales), sin embargo el “peso” asignado a esta área curricular difiere en cada una de las propuestas, es superior en la primera.

## **PRINCIPALES RESULTADOS**

En este informe se presentan los principales resultados obtenidos a través del análisis de:

- Entrevistas realizadas a referentes de los establecimientos educativos: supervisores escolares, directivos, maestros de idioma y maestros de grado (Módulo cualitativo).
- Información secundaria cuantitativa (Módulo cuantitativo).

En primer lugar se presentarán los resultados que refieren al módulo cualitativo.

## IV. Módulo cualitativo

Los resultados de este apartado contemplarán las opiniones relevadas en cuanto a:

1. La valoración de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.
2. La enseñanza de Lenguas Extranjeras en las escuelas con intensificación en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas Plurilingües).
3. La enseñanza de Lenguas Extranjeras en las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP) no intensificadas en idiomas extranjeros.
4. La enseñanza de Lenguas Extranjeras en las escuelas dependientes de la Dirección de Formación Docente (DFD) intensificadas en idiomas extranjeros.
5. Aspectos diversos vinculados a la enseñanza de idiomas extranjeros en los tres tipos de formatos institucionales analizados (“actividades de nivelación de los alumnos”, “asistencia técnica-pedagógica”, “material didáctico”, entre otros).

Finalmente, se presentarán las principales conclusiones que se desprenden del análisis de estas entrevistas.

A lo largo del informe, se citarán extractos textuales de las entrevistas, identificándolos entre comillas, a modo de ejemplificar los vectores que guían el análisis aquí propuesto. Entre paréntesis se identifica la dependencia a la cual reporta el entrevistado. Cada una de ellas se presenta abreviada de la siguiente manera:

**PP:** referentes de establecimientos educativos con intensificación en Lengua Materna y Extranjera dependientes de la Dirección de Educación Primaria: Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe.

**DEP:** referentes de establecimientos educativos sin intensificación en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Educación Primaria.

**DFD:** referentes de establecimientos educativos con intensificación en Lenguas Extranjeras (“Lenguas Vivas”) dependientes de la Dirección de Formación Docente.

### 1. La valoración de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires

La totalidad de los actores consultados en este estudio enfatizó el valor que la enseñanza de Lenguas Extranjeras reviste en el contexto de la escuela primaria. Esta modalidad adquiere una excelente recepción,

entendiéndose como una respuesta a tono con las demandas de la comunidad y un beneficio para los estudiantes.

“Para los padres es muy importante.” (Directivo DEP.)

“Los padres se desesperan por el idioma.” (Directivo DFD.)

“(…) me parece fundamental darles la posibilidad de ver otra cosa y de poder avanzar (…) yo tuve inglés toda la vida en el colegio, y definiendo el inglés del colegio a muerte, me parece que la sistematización en la escuela, el tener inglés seguido te acompaña (…) todos los días me parece que es reimportante.” (Maestro LE, DEP.)

La propuesta es leída en términos de democratización de un instrumento cultural históricamente más ligado a la educación privada o las elites.

“Que una escuela pública ofrezca idioma tiene que ver con la modernidad educativa.”  
(Supervisor Escolar.)

“La escuela pública no tiene nada que envidiar a la escuela privada.” (Directivo PP.)

“Se dan las mismas oportunidades a los chicos de otro nivel social.” (Maestro LE, PP.)

Asimismo, la oportunidad de enseñanza de Lenguas Extranjeras en el primer ciclo es altamente valorada considerando beneficioso y facilitador la incorporación temprana de estos contenidos.

“Son esponjas.” (Directivo DEP.)

“Cuanto antes se aprende el idioma mejor.” (Maestro LE, DEP.)

“Si es desde primer grado, se fomenta el ejercicio y el cariño por el idioma.”  
(Directivo DFD.)

“En primero o segundo grado aprenden de la misma manera en que aprenden su lengua materna.” (Maestro LE, DEP.)

“Los pibes lo viven como algo natural, no es una imposición.” (Directivo DFD.)

“Que sea en el primer ciclo no me afecta en mi trabajo de alfabetizadora de primer grado, no me afecta en lo más mínimo.” (Maestro de grado DEP.)

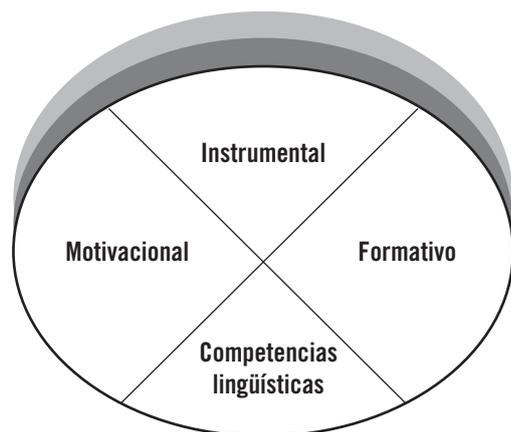
Los consultados analizan la incidencia de la edad y la maduración en la relación con las Lenguas Extranjeras, consideran el primer ciclo como un momento de mayor entusiasmo en el cual el aprendizaje se asocia –en gran medida– al juego. Según la opinión de los entrevistados, la motivación disminuye moderadamente a partir de 5° y 6° grado, adjudican este hecho a la inserción de metodologías menos lúdicas.

“Lo que pasa es que cuando son chiquitos todo empieza como un juego, en realidad ellos no saben por qué lo están utilizando, ellos saben que entran al aula y empiezan a jugar, a cantar, y terminan haciendo unas actividades increíbles que para ellos son divertidas, y cuando son más grandes lo usan más para comunicarse, para leer y escribir de forma más autónoma.” (Maestro LE, PP.)

“En los grados superiores no es tan lúdico y entran y dicen: ‘no soporto más’; en primer grado no pasa.” (Directivo DEP.)

“Los más grandes no se quieren comprometer con las tareas (...) se ríen y me dicen: ‘no lo hice’ (...) están más desmotivados.” (Maestro LE, PP.)

El impacto de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la formación de los alumnos es descripta de diversas maneras, aludiendo a diferentes aspectos que se cruzan y potencian. En este sentido, el enriquecimiento de los alumnos a través del aprendizaje de Lenguas Extranjeras se puede asociar a la imagen de un “calidoscopio”.



Esta figura expresa las opiniones de los entrevistados en torno a la valoración que recibe la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario. Esta valoración está vinculada según la perspectiva de los entrevistados a diversos aportes que el aprendizaje conlleva:

- Desde el punto de vista instrumental se valoran las Lenguas Extranjeras como:
  - Medio de comunicación.
  - Capital personal para el trabajo.
  - Herramienta a la hora de viajar.
  - Lenguaje inapelable del mundo tecnológico (en el caso específico del inglés).

“(...) el tema del mundo, hay gente que tiene más posibilidades de viajar. Pero inclusive informática, algún repuesto... ¿Cuántos productos vemos en el supermercado que están escritos en español, portugués e inglés?” (Directivo DEP.)

- Desde el punto de vista formativo, las Lenguas Extranjeras posibilitan la apertura a otras costumbres y formas de resolución de problemas que contribuirán al respeto de lo diferente y a la valoración de la comunicación por sobre las diferencias.

“Tenés la capacidad de ver la realidad desde otro punto de vista. Esto que les explico a los chicos de cómo comen, que tienen otros hábitos alimentarios, que ellos cenan a las 6 de la tarde, ¿y por qué? Porque trabajan distinto. Esto ayuda a que ellos vean que existen otras realidades.” (Maestro LE, PP.)

“Desde que sos muy chiquito ves la familia primero, el barrio, el aula (...), de repente ver que hay otra gente con otros intereses, otros gustos (...) que podemos ser amigos y que el idioma nos *hace* comunicar.” (Maestro LE, PP.)

- La enseñanza de Lenguas Extranjeras enriquece la adquisición de competencias lingüísticas en general.

“Se abren los oídos de otra manera (...) les hace darse cuenta de distintos sonidos (...) están profundizando su pronunciación, incluso en castellano (...) que tengan otro tipo de conciencia del sonido o del orden de las palabras y puedan comparar con su idioma materno.” (Maestro LE, PP.)

- Desde el punto de vista motivacional, los entrevistados vinculan el aprendizaje de una Lengua Extranjera con el fortalecimiento de la autonomía y la seguridad de los alumnos para manejarse en el mundo, a su vez que promovería “sensaciones placenteras”.

“Los satisface como personas.” (Directivo DFD.)

“Sólo yo sé lo que se sufre cuando el otro no te puede entender.” (Supervisor escolar.)

“El nene chico tiene un nivel de disfrute de la lengua (...) es tan lindo escucharlos.” (Directivo DFD.)

“Es muy gratificante para ellos leer y expresarse (...) en un idioma nuevo.” (Maestro LE, DEP.)

“Hay como una cuestión de apoderamiento del estudiante que recibe esta enseñanza. Esto de poder aprender un idioma, de poder cantar un idioma, de poder mirar una película en el idioma, es fantástico (...)” (Directivo DFD.)

Las dimensiones instrumental y formativa que emergen en los discursos de docentes y directivos entrevistados, se encuentran presentes en el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*.<sup>10</sup>

El *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* define los propósitos formativos de la enseñanza:

- Enfatizar el valor instrumental del aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (cuando los niños pueden empezar a aplicar sus conocimientos en aspectos de su vida cotidiana: cuando miran un video clip, cuando instalan un programa de juegos en la computadora, etcétera).
- Destacar el sentido o valor formativo de las Lenguas Extranjeras en la escuela: la posibilidad de aprendizaje de lengua(s) extranjera(s) instala procesos vinculados con la inquietud que provocan los modos diferentes de significar, con el extrañamiento que produce la diferencia. *El contraste y la distancia con lo propio dejan al descubierto,*

en la lengua extranjera, al otro y su alteridad, al otro y sus modos diferentes de constitución de sentidos (DCLE, 2001, 21).

- Plantear que *el trabajo de uso y reflexión sobre la Lengua Extranjera caracteriza el proceso de aprender a aprender una lengua extranjera, proceso en el que se van delimitando los movimientos que cada lengua permite y no permite para construir significados* (DCLE, 2001, 24).

## 2. Las escuelas con intensificación en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas Plurilingües)

En este apartado se presentará la información analizada en torno a las representaciones<sup>11</sup> surgidas durante el estudio, respecto de las escuelas intensificadas en Lengua Materna y Extranjera dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP). El análisis aquí propuesto se compone de cuatro (4) dimensiones:

1. **Imagen construida sobre las Escuelas Plurilingües:** testimonios de los entrevistados en el momento de caracterizar en líneas generales esta propuesta de enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal.
2. **Fortalezas institucionales de las Escuelas de Modalidad Plurilingüe:** aspectos positivos y destacados que mencionan los entrevistados en relación con el Programa.
3. **Puntos débiles de la enseñanza de idiomas extranjeros en las Escuelas Plurilingües:** aspectos desfavorables considerados por los entrevistados respecto de la organización y el desarrollo que presenta esta oferta.
4. **Los alumnos y los docentes de las Escuelas Plurilingües:** finalmente, respecto de esta propuesta, las caracterizaciones que brindan los entrevistados en torno a las especificidades (si las hubiera) de docentes y alumnos que asisten a los establecimientos educativos bajo este Programa.

### 2.1 IMAGEN CONSTRUIDA SOBRE LAS ESCUELAS PLURILINGÜES

Todos los actores entrevistados transmiten una buena opinión sobre las Escuelas Plurilingües. Esta valoración se intensifica entre los directivos y docentes de esas escuelas en los que se percibe identificación y pertenencia hacia el proyecto.

“Cada vez que se piensa, se piensa a favor de los chicos.” (Maestro LE, PP.)

“Son escuelas interesantes para los chicos, para los padres y para nosotros.”

(Directivo PP.)

11

Se entiende por *representaciones* el conjunto de palabras, imágenes, símbolos o ideas a través de las cuales una persona refiere a un determinado objeto, sujeto o situación de la realidad. Según Paez (1995), “las representaciones sociales son explicaciones que los miembros de un grupo realizan sobre ellos mismos, los otros y los eventos que viven; explicaciones sin objetivo científico, sino práctico”. A esta concepción, añadimos la definición de Jodelet (1986), quien sostiene que “las representaciones sociales definen un contenido (imágenes, información, opinión, etc.) referido a un objeto y la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en las relaciones sociales”.

Las Escuelas Plurilingües son consideradas una propuesta novedosa y creativa. La intensificación en Lenguas Extranjeras reviste un alto nivel de interés en sí mismo. Su espíritu innovador se vincula especialmente con el encuadre global que propone una intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros en escuelas que atienden –mayoritariamente– a población vulnerable.

“Me parece una opción cauta y concreta que se adapta al entorno comunitario.”  
(Directivo DFD.)

“Es destacable que sea intensiva, tienen más carga horaria de idiomas, es otro nivel de aprendizaje.” (Maestro LE, DEP.)

“Están en barrios carenciados y me parece muy bien.” (Directivo DFD.)

Entre algunos entrevistados de otros tipos de establecimientos educativos –dependientes de la DFD y de la DEP–, las Escuelas Plurilingües son valoradas por el esfuerzo y el alto compromiso que denotan los actores involucrados en ellas.

Su “juventud” institucional, su localización en áreas con población vulnerable y la intensidad diaria en la enseñanza de idiomas, son elementos que las delinear como una propuesta con un significativo nivel de complejidad para el desempeño docente. Esta caracterización, para algunos entrevistados, podría constituirse en un obstáculo para que algunos docentes consideren las escuelas de Modalidad Plurilingüe como una opción laboral “conveniente”.

“Es todo tracción a sangre, todo está por hacerse.” (Directivo DFD.)

“Para trabajar en estas escuelas, tenés que hacer un curso aparte y en ese curso te obligaban a hacer una residencia y vos debés tener tu disponibilidad horaria y hacer una residencia, dar clase gratis, entre comillas, cuando ya sos docente.” (Maestro LE, DFD.)

“Es en barrios muy carenciados, ni me acerqué. Son difíciles en disciplina y hábitos.”  
(Maestro LE, DEP.)

“Es muy demandante a nivel preparación de material, si trabajás a la mañana supongo que llegás a tu casa y tenés que preparar material porque el niño consume muchísimo; entonces, te soy honesta, por casi el mismo sueldo se hace pesado.”  
(Maestro LE, DEP.)

## 2.2 LAS FORTALEZAS INSTITUCIONALES DE LAS ESCUELAS DE MODALIDAD PLURILINGÜE

Desde los referentes de las Escuelas Plurilingües entrevistados, tanto en directivos, docentes de grado como de idioma, las fortalezas del Programa pueden sintetizarse en las siguientes tres facetas:

a) Organización del Programa

b) Compromiso de los equipos directivos y docentes

c) “Protagonismo” Docentes de Lenguas

### a) Un buen nivel organizativo del Programa tanto a nivel central como en los establecimientos educativos:

Los actores relatan un buen soporte y una buena articulación con el nivel central, que se visualiza en una comunicación fluida entre los distintos actores involucrados. Este *feedback* se realiza sobre todo en los intercambios suscitados desde diferentes roles: Coordinación del Programa - Directivos; Coordinadores de Idioma - Docentes de Idioma; y Directivos - Docentes de Idioma.

“Desde lo que es Plurilingües, la Coordinación está muy al tanto y está apoyando continuamente, con capacitaciones, con los coordinadores que visitan las escuelas semanalmente (...) Como que la escuela está contenida.” (Directivo PP.)

“Viene la coordinadora de Pluri y tenemos reuniones con los maestros y con los padres.” (Directivo PP.)

“Hay un espacio de capacitación para los docentes de Idioma todos los miércoles.” (Directivo PP.)

“Los lineamientos llegan rápido porque es más directo, se lo dicen al coordinador y *me lo baja*. Vos tenés trato directo con la coordinadora e, incluso, con Laura Castillo que es la cabeza.” (Maestro LE, PP.)

“Yo no doy un paso sin consultarlo con mi coordinadora (Pluri) de inglés.” (Maestro LE, PP.)

También se percibe capacidad de respuesta tanto de los referentes del programa a nivel ministerial hacia las necesidades de las instituciones educativas –ya sea para cubrir docentes, apoyar con materiales o pensar actividades que complementen el trabajo en el aula–, como de las conducciones escolares hacia el cuerpo docente.

“Son operativos, existen los docentes por contrato, si no terminó el profesorado le toman en cuenta eso. Saben que del otro lado hay una necesidad, las necesidades son satisfechas sin tanto prurito (...) mirá si ellos fueran rígidos en esta zona (...) yo tengo completo el personal mejor que las escuelas de Barrio Norte.” (Directivo PP.)

“Han llegado a hacer convenios con gente que hace teatro en inglés para que los chicos tuvieran la oportunidad de ir.” (Maestro LE, PP.)

## b) Una actitud comprometida de directivos y cuerpo docente:

Los maestros muestran satisfacción por el apoyo que reciben del equipo directivo para que el Programa se torne un rasgo distintivo del funcionamiento global de la escuela. Esta postura es muy valorada y considerada condición *sine qua non* para el “éxito” del desarrollo del Programa a nivel institucional.

“Yo trabajo mucho para la integración de ellos y no desperdicio ninguna ocasión, porque son docentes de la escuela (...). Antes no estaban integrados, pero ahora gracias a Dios es otra cosa.” (Directivo PP.)

“Acá en la escuela estamos muy apoyados. Todo está muy bien ensamblado.” (Maestro LE, PP.)

“Hay mucho respaldo de la dirección. Tenemos un aula para inglés y otra para italiano con televisor y DVD.” (Maestro LE, PP.)

Por su parte los equipos directivos destacan el rol de los maestros de grado y de Lenguas Extranjeras por su dedicación, ya que en muchos casos atienden aspectos que exceden los tradicionalmente asociados al trabajo docente en torno a los contenidos curriculares.

“No es fácil trabajar con los chicos que vienen de la Villa porque la realidad de ellos es muy dura, entonces, es muy duro acá comprender lo que les pasa.” (Maestro LE, PP.)

“Son excelentes (en referencia a los docentes de Lenguas Extranjeras). Transmiten amor a la lengua italiana.” (Directivo PP.)

## c) La instauración de un espacio de legitimación y realización para los docentes de idioma:

Los maestros de Lengua Extranjera, sobre todo quienes están a cargo de la primera lengua, adquieren en las Escuelas Plurilingües un rol protagónico, especialmente por la gran cantidad de horas que comparten con los alumnos (en comparación con las escuelas dependientes de la DEP sin intensificación en Lenguas Extranjeras).<sup>12</sup> Su rol en estas escuelas se percibe diferenciado del de sus pares de otros establecimientos educativos, ya que en las Escuelas Plurilingües “su” área curricular presenta otra impronta. Esta inserción institucional particular promueve una sensación de identidad con la escuela en la que se desempeñan.

Este sentimiento se diferencia de la experiencia más frecuente del maestro curricular en otros establecimientos educativos donde allí el docente no puede concentrar sus horas en una misma institución con el mismo grupo de alumnos. En esos casos, el vínculo afectivo con los alumnos y la sensación de pertenencia con la institución es más lábil.

Véase el Gráfico N° 1, “Distribución de la caja horaria según tipo de oferta”, pág. 17 en este documento. En el gráfico se detalla la distribución horaria de la enseñanza de Idiomas Extranjeros en cada una de las ofertas bajo análisis y claramente puede observarse que las Escuelas Plurilingües se distinguen del resto de las escuelas dependientes de la DEP en cuanto a la carga horaria destinada a la enseñanza de idiomas extranjeros.

“Nosotros tenemos peso, porque pasamos 8 horas con los chicos y podemos corroborar o no lo que pasa con el maestro.” (Maestro LE, PP.)

“Puedo conocer más a los chicos.” (Maestro LE, PP.)

“El director nos participa de los actos.” (Maestro LE, PP.)

## 2.3 LOS PUNTOS DÉBILES DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS PLURILINGÜES

Si bien en líneas generales el Programa Plurilingüe se desarrolla en un contexto altamente valorado por sus protagonistas, los entrevistados señalan cuatro aspectos que podrían ser considerados para fortalecer la propuesta:

### ○ Superposición de responsabilidades y criterios no unívocos

Si bien la comunicación entre referentes del Programa Plurilingüe y las escuelas (directores y docentes de Lengua Extranjera) es considerada fluida, no obstante parte de los entrevistados refieren a ciertos “ruidos comunicacionales” generados por la doble supervisión de Lenguas Extranjeras (escolar y coordinación del Programa Plurilingüe). En función de ello, expresan la necesidad de que se unifiquen criterios y lineamientos, de modo de garantizar ciertos consensos entre ambas instancias de responsabilidad.

“La supervisión de Idiomas del distrito va por un camino y no se conecta con la coordinación de Plurilingüe, como si fueran dos mundos, porque no sé si hay celos, competencia (...) pero, cuando alguien dispone algo, la otra parte dice que no (...) yo no tengo por qué pagar las consecuencias de que Ustedes no se entiendan y de que no articulen.” (Directivo PP.)

### ○ La normativa vinculada a la promoción

Las Lenguas Extranjeras, a pesar de su relevancia en las Escuelas Plurilingües, no constituyen áreas curriculares que definan la promoción. De acuerdo con el *Diseño Curricular*: “es sabido que la tradición escolar y la reglamentación sobre evaluación colocan a cada una de las áreas en una situación distinta a la hora de determinarse la promoción de los alumnos al año escolar siguiente. Mientras que ciertas áreas (en especial, Matemática y Prácticas del Lenguaje) tienen un peso importante en la decisión acerca de la acreditación de un año escolar, otras no inciden en esta decisión”.<sup>13</sup>

En este sentido algunos entrevistados sugieren revisar y considerar criterios de promoción, contemplando para tal fin las calificaciones obtenidas en las Lenguas Extranjeras.

13

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* (2004), Primero y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica, página 52.

“Pasan de grado sin tener que aprobar idioma y así le quitamos identidad a la escuela plurilingüe.” (Directivo PP.)

“Los chicos pasan de grado porque dieron Lengua y eso está mal (...) porque si es una Escuela Plurilingüe el idioma es muy importante.” (Maestro LE, PP.)

○ **La nivelación de alumnos provenientes de escuelas no intensificadas en Lenguas Extranjeras**

Otras de las dificultades mencionadas por los entrevistados remite a la falta de tiempos y espacios para la nivelación de alumnos que ingresan desde escuelas con poca carga horaria en Lengua Extranjera.

El proceso de nivelación de quienes concurren a escuelas sin intensificación en Lenguas Extranjeras resulta complicado y a veces difícil de completar. Este escenario identifica la necesidad de conformar espacios de apoyo, que la escuela no siempre está en condiciones de brindar –por falta de docentes, por ejemplo–, y esta situación, muchas veces, repercute negativamente entre los alumnos ya que ingresan en una nueva institución educativa sin contar con la preparación adecuada para enfrentar esta intensificación en idiomas extranjeros.

“No es fácil, porque ellos tienen idioma desde primer grado; si entran en cuarto, es difícil remontar años de idioma (...) los chicos están en tinieblas.” (Maestro de grado PP.)

“Si anotás a un chico que no sabe ni portugués ni inglés, le creas problemas, lo estás discriminando.” (Directivo PP.)

Algunos docentes plantean la conveniencia de prever exámenes de admisión y/o fortalecer los espacios ya previstos para la nivelación de nuevos ingresantes (especialmente en grados superiores).

“A veces ingresan de escuelas donde no tienen idioma y se complica. Se tendría que dar una evaluación complementaria. Hay chicos que pueden recepcionar otro idioma y otros que no.” (Maestro de grado PP.)

“El año pasado yo me ocupaba de eso (apoyo y nivelación) en la primera mitad del año, y después no, porque una profesora se enfermó, hubo diferentes problemas y comencé a cubrir los cargos (...).” (Maestro LE, PP.)

Sin embargo, considerar el examen de Lenguas Extranjeras como criterio de admisión atentaría contra el derecho universal de acceso a la educación que debe garantizarse en todos los establecimientos de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

○ **Articulación débil entre docentes de Lengua Materna y de Lengua Extranjera (de un mismo grado)**

En el momento de las entrevistas, se indagó acerca de la articulación –hoy existente– entre docentes de ambas lenguas. Los entrevistados de las escuelas de Modalidad Plurilingüe refieren a este tema como uno de los problemas más estructurales del Programa, puesto que en la práctica encuentran ciertas limitaciones para implementar efectivamente esta articulación que el Programa se propone desde su diseño.

Desde la experiencia cotidiana se relata una dinámica donde resulta difícil una planificación conjunta de acciones, producto de limitaciones para disponer de encuentros institucionales compartidos entre maestro de grado y maestro de Lenguas Extranjeras. La posibilidad de trabajo conjunto queda librada a “cruces” eventuales en recreos, a la salida del aula e, incluso, en última instancia condicionada a la voluntad de cada docente.

“Nos cuesta mucho llevar adelante las reuniones de ciclo para articular.”  
(Directivo PP.)

“Podemos articular charlando en el recreo en la sala de maestros o mientras ella sale y yo entro. ‘¿Che, charlamos?’ Eso, algo así.” (Maestro LE, PP.)

“Que se puedan poner de acuerdo la maestra de idiomas y la de grado tiene que ver con lo vincular.” (Maestro de grado PP.)

En este contexto, la articulación se restringe a algunos grandes lineamientos y propuestas específicas que atraviesan la institución de manera macro.

“Eso es lo que buscamos. Hay proyectos anuales en los que participan todas las materias (...), también saludan en los tres idiomas.” (Directivo PP.)

Finalmente, según también surge en las entrevistas, en las Escuelas Plurilingües algunos docentes de Lenguas Extranjeras perciben ciertas resistencias en los maestros de grado. Si bien no sucede en todos los casos, algunos maestros de Lenguas Extranjeras entienden que el maestro de grado es una figura que todavía no se encuentra totalmente consolidada en esta Modalidad. Probablemente la institucionalización de un ámbito de trabajo que los incluya funcionaría como marco propicio para generar identificación y “limar asperezas” en esta figura, que en algunos casos parece no haber encontrado aún un rol confortable en el Programa.

“Al principio hubo lucha con los maestros porque les queríamos sacar el lugar.”  
(Maestro LE, PP.)

“Persiste esto del maestro *versus* el curricular.” (Maestro LE, PP.)

“No tenemos una hora curricular para charlar con ella (refiere a la maestra de grado).”  
(Maestro LE, PP.)

“No hay espacio, supuestamente los cuartos miércoles del mes nosotras tendríamos que tener espacio para charlar con el docente, lo que pasa es que, debido a las horas curriculares, mi maestra de sexto tiene todo el día con los chicos, no tiene una hora curricular para que yo pueda articular con ella.” (Maestro LE, PP.)

Durante el trabajo de campo surgieron algunas sugerencias –más puntuales y aisladas– por parte de los entrevistados, en relación con el Programa Plurilingüe. Éstas refieren a las siguientes acciones:

- **Repensar la caja horaria:** la jornada completa con horario de comedor y descanso reducido resulta “agotadora” para algunos niños que no logran adaptarse al ritmo y la exigencia.
- **Reconsiderar la posibilidad de otorgar nombramientos definitivos para los docentes sin título oficial:** algunos entrevistados sugieren que aquellos docentes, cuya acreditación ha sido otorgada a través de certificados de idoneidad<sup>14</sup> y, a su vez, demuestran antigüedad y trayectoria en su desempeño, sean nombrados de manera definitiva en el cargo.
- **Revisar el sentido de las reuniones sistemáticas:** la reunión de los días miércoles con docentes de idioma extranjero de cada distrito, podría resultar algo reiterativa en sus contenidos para quienes llevan varios años en el proyecto.
- **Articular entre niveles de enseñanza:** garantizar la continuidad del estudio de primeras lenguas en el secundario, especialmente en escuelas dedicadas a Lenguas Extranjeras menos extendidas, como italiano, francés o portugués.

## 2.4 LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS PLURILINGÜES

En cuanto a la valoración de los resultados en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera, directivos y docentes se muestran conformes con el proceso de adquisición de Lenguas Extranjeras realizado por los alumnos en la escolaridad primaria. Los resultados finales son evaluados en general de modo propicio. Los progresos alcanzados son percibidos con gran entusiasmo considerando además la adversidad de condiciones que en muchos casos vivencian los alumnos.

“Alcanzan un muy buen nivel con las diferentes graduaciones.” (Directivo PP.)

“Yo te diría un 7.50, tienen un muy buen nivel.” (Maestro de grado PP.)

“Los chicos salen bastante bien (...) tienen que entrar al secundario de taquito.”  
(Maestro LE, PP.)

“Es muy buena, excelente, trabajan muy bien. Siempre de acuerdo con las posibilidades de cada escuela. Acá, en este distrito, tienen más posibilidades.”

(Maestro LE, PP.)

“Venir al colegio después de cartonear es complicado, entonces el rendimiento va a ser distinto; cuando digo que es muy bueno, es porque se pueden comunicar, pueden entender parte de las películas (...)” (Maestro LE, PP.)

“No te digo que tienen el mismo nivel que el Washington School de Belgrano, que tienen jornada completa..., pero terminan séptimo y tienen un nivel de inglés fluido, buenísimo.” (Maestro LE, PP.)

Los entrevistados mencionan diversas instancias en las que se pone en juego el buen desempeño, entre ellas: el examen CLE,<sup>15</sup> el acceso de alumnos a secundarios de considerado prestigio bilingüe e, incluso, el alto rendimiento en concursos especiales.

“En el Mariano Acosta entran muy bien.” (Maestro LE, PP.)

“El trabajo que hicieron estos chicos fue muy bueno, llegar a dar examen, hasta séptimo grado dar los dos niveles; hay chicos que entraron a primer año del Lenguas Vivas.” (Maestro LE, PP.)

“Otros años fuimos a rendir el examen CLE, y en ese examen se certifica qué nivel de Lengua tienen, y hasta ahora los resultados han sido muy buenos.” (Maestro LE, PP.)

De acuerdo con la percepción de los entrevistados, la población que asiste a las escuelas de Modalidad Plurilingüe presenta aspectos sociodemográficos diferentes según el establecimiento. En el caso de algunas escuelas, el perfil de alumnos es caracterizado como sectores empobrecidos, mientras que en otros establecimientos se percibe mayor heterogeneidad.

“(...) en un 80% ó un 90% son de la Villa.” (Maestro LE, PP.)

“Hay de todo en la escuela, en esta aula tengo a chicos que me dicen que su última comida es la del viernes acá en la escuela y el fin de semana no, y te puedo asegurar que es así, y conviven con un chico a quien no le falta nada.” (Maestro LE, PP.)

A partir de la información obtenida en las entrevistas, en algunos casos la escuela es percibida por la comunidad como un espacio de socialización diferente que genera expectativas en relación con las oportunidades educativas de los alumnos.

“Los chicos de la villa vienen acá porque según manifiestan sus padres, viven la escuela como una instancia superadora de su medio, porque tienen escuelas más cercanas, pero prefieren a veces viajar un poquito y salir del entorno de la villa.”

(Directivo PP.)

15

Certificados en Lenguas Extranjeras (CLE): en el marco de una política plurilingüe, el Ministerio de Educación del G.C.B.A. ofrece a todos los alumnos/alumnas, tanto para escuelas de gestión estatal como gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, la posibilidad de acreditar sus conocimientos en alemán, francés, inglés, italiano y portugués mediante los Certificados en Lenguas Extranjeras (CLE). Esta certificación es de carácter gratuito y optativo para las escuelas no intensificadas en idioma y obligatorio para las Escuelas Plurilingües. Por Resolución N° 717/G.C.A.B.A./ SED/ 99, en la cual se ordena la creación del Programa de Política Plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires, en sus artículos 4°, 5° y 6° se aprueba y se establecen criterios en relación con el Sistema de Certificación de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires –alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

Por último, en cuanto a la caracterización de los alumnos que hacen los entrevistados, en algunos casos se mencionan situaciones de violencia que repercuten en la experiencia educativa y se traduce en una preocupación del equipo docente respecto de la vida cotidiana de los niños.

“Damos mucha importancia a todos los proyectos expresivos donde esté vinculado algún aspecto artístico, eso nos ha permitido disminuir el índice de violencia con que a veces, por las circunstancias de vida que tienen, vienen los chicos.” (Directivo PP.)

“Acá en el primer ciclo se matan, bajaron a piñas, es violencia pura (...) por veinte mil cosas están como están” (Docente LE, PP.)

En relación con la descripción del perfil de los docentes, los entrevistados expresaron diferentes opiniones. En el momento de ahondar acerca de las características que describen al cuerpo docente de las Escuelas Plurilingües, y conocer si presentan ciertas particularidades en estos establecimientos, las referencias respecto de los maestros de grado y docentes de idioma extranjero de estas escuelas se centran principalmente en dos aspectos: el compromiso docente y el nivel de formación de los docentes.

Los entrevistados de las Escuelas Plurilingües se caracterizan como docentes con un fuerte nivel de compromiso tanto en lo que refiere al proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como frente a las situaciones adversas que atraviesan los alumnos en su vida cotidiana. A su vez, algunos docentes entrevistados mencionan que a veces sienten que su profesión es descalificada. En función de todos estos aspectos, consideran que el contexto en el cual se desempeñan se ha ido complejizando, generando de algún modo sensaciones de “desgaste” y “sobre-exigencia”.

“Los docentes tienen mucho compromiso, es muy bajo el porcentaje de ausentismo, no hacen uso de licencia, están muy comprometidos. Hay mucho compromiso social y eso justamente es muy importante para trabajar acá.” (Directivo PP.)

“Por más que el docente esté *bastardeado*, en ocasiones *bombardeado* por lo que es todo el sistema de gobierno, y hace lo que puede, en verdad tiene un trabajo muy profundo, porque acá su rol y función se perdió totalmente; es psicólogo, es asistente, es madre, es padre, o sea, acá hacemos lo que podemos. Es dramático lo que te estoy diciendo porque a veces lo pedagógico se pierde (...) contener a un chico que está angustiado porque los padres están mal (...), uno no es psicólogo y hace lo que puede, se le da la atención que se puede (...) Es difícil, hay un abandono y vas cubriendo baches. Acá hay un gran plantel que hace lo que puede, muy comprometido con esta situación que están viviendo los chicos, el abandono (...).” (Maestro de grado PP.)

“(...) hay muchas exigencias de los chicos, porque hay exigencias de directivos, hay exigencias de todos lados y encima apalean por cualquier lado, te tiran con cascotes (...) no se valora el trabajo que se está haciendo y eso te quita ganas, estés en Pluri o en donde sea.” (Maestro LE, PP.)

Por otro lado, el nivel de formación de los docentes de Lenguas Extranjeras es valorado, destacando las herramientas de trabajo de los docentes jóvenes, recientemente formados.

“(…) Veo con un enorme regocijo, tanto en parte del año pasado como en este año, a profesores muy entusiastas, que se han recibido no hace demasiado tiempo y vienen con una batería, con una carga de cosas y de recursos muy importantes, y han estimulado muchísimo a los chicos.” (Directivo PP.)

### **3. Las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP) sin intensificación en Lenguas Extranjeras**

Para analizar la información relevada en torno a las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras, se abordarán las mismas cuatro dimensiones desarrolladas en el caso de las Escuelas Plurilingües (1. Imagen, 2. Aspectos favorables, 3. Puntos débiles, y 4. Alumnos y docentes de las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras).

#### **3.1 IMAGEN CONSTRUIDA SOBRE LAS ESCUELAS DEP NO INTENSIFICADAS EN LENGUAS EXTRANJERAS**

En estos establecimientos educativos, a partir del año 2009 la enseñanza de Lenguas Extranjeras se extendió al primer ciclo del nivel primario, desde primer grado y durante ese ciclo lectivo.

En esta instancia, esta medida es percibida –mayoritariamente– como una política educativa “correcta y en consolidación”, en tanto requeriría ir perfeccionándose. El balance de beneficios y debilidades no es definitivo. El análisis a esta altura remite a un proceso de transición.

“Lo veo muy positivo y la experiencia que estoy teniendo en primer grado (...) me parece que es excelente la recepción de los chicos.” (Maestro LE, DEP.)

“Cómo sea se está enseñando, no hay que bajar los brazos.” (Maestro LE, DEP.)

“Esperaría a ver qué pasa en unos años con los chiquitos que ahora están aprendiendo para ver cómo sigue; si el año que viene realmente continúa, y si no llega a continuar realmente esto se pierde (...) Todavía no hemos hecho la evaluación para saber realmente; sí te puedo decir que negativo no es.” (Directivo DEP.)

“Al ser de doble jornada es necesario tener actividades curriculares, tener materias, y entre ellas la de inglés, y hacen un *break*. No sólo para la maestra sino para los chicos, es dar un poco vuelta la página y que tengan otras perspectivas de otras cosas.” (Maestro de grado DEP.)

“Es muy bueno que tengan. Ojalá se pudieran tener más horas..., pero es jornada simple.”  
(Directivo DEP.)

No obstante, la ponderación conceptual –en el terreno de la práctica educativa– conlleva una serie de observaciones por parte de los entrevistados que se desarrolla a continuación.

Para algunos, la innovación representa una decisión política bien concebida pedagógicamente pero algo apresurada en ocasiones.

“Hacemos la movida porque es una promesa de campaña y no miramos que no hay gente en inglés.” (Maestro LE, PP.)

“Es poco convincente e impracticable. El 60% debe tener sólo un cartelito y no se hace nada.” (Directivo DFD.)

“Con respecto a la oferta, te diría que existe, pero hay que ver que tan real es, vos vas a las escuelas, y sí, hay inglés pero en realidad no hay docentes.” (Maestro LE, DEP.)

El eje de la crítica se orientaría a que los cambios no tuvieron la suficiente maduración y planificación, de modo de lograr una implementación más coordinada y ajustada a cada modelo institucional.

“Al principio se empezó muy al filo de la navaja.” (Maestro LE, DEP.)

“Las capacitaciones se iban a hacer en febrero (del 2009) y se hicieron más adelante. El eje de contenidos también apareció después de que se iniciaron las clases.”  
(Maestro LE, DEP.)

El tono más fuerte de desacuerdo se visualiza en relación con los establecimientos educativos primarios de jornada simple. La incorporación del inglés es asimilada negativamente por una parte del plantel de supervisión, directivos y docentes de grado, que consideran que la ampliación de horas para la enseñanza de inglés se realiza en detrimento de la enseñanza de contenidos de otras áreas curriculares.

“Es una decisión política que destruye la caja horaria en las escuelas de jornada simple. ¿Cuál es el sentido pedagógico? En total tienen una hora y veintidós minutos de castellano y matemática por semana (...) La población que tiene la mayor necesidad de enseñanza recibe menos. La jornada completa es una necesidad pedagógica.”  
(Supervisor Escolar.)

“En jornada simple es ‘como si’, como si fueran a la escuela, como si comiesen en el colegio, como si estudiaran (...)” (Supervisor Escolar.)

“Según las maestras de primer grado, ellas sienten que nosotros venimos a sacarles un montón de tiempo de trabajo (...) las retrasa muchísimo.” (Maestro LE, DEP.)

### 3.2 ASPECTOS FAVORABLES DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS ESCUELAS DEP NO INTENSIFICADAS EN LENGUAS EXTRANJERAS

En términos generales, la idea de la incorporación universal de inglés es calificada mayoritariamente de manera positiva.

La iniciativa “per se” reviste los beneficios de propiciar la actualización de la propuesta educativa y la democratización en el acceso al aprendizaje de Lenguas Extranjeras por parte de los alumnos.

“Es una experiencia reciente, los chicos lo reciben con agrado y los padres contentos.” (Directivo DEP.)

“Fabuloso que haya, es necesario el idioma extra, aparte es tradicional, ya ni se piensa que el inglés puede o no puede estar; que sea en el primer ciclo no me afecta particularmente en mi trabajo de alfabetizadora de primer grado, no me afecta en lo más mínimo.” (Maestra de grado DEP.)

“Que tengan las mismas oportunidades que los chicos de otro nivel social. Hoy el inglés es casi necesario, todo, desde los juguitos de las PC, todo tiene inglés.” (Maestro de grado DEP.)

### 3.3 LAS DEBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS ESCUELAS DEP

Más allá del acuerdo conceptual anteriormente descripto, emergen –de las entrevistas– algunos obstáculos que refieren a la enseñanza de inglés en estas instituciones y que requerirían ser abordadas en pos de mejores resultados.

Los cuestionamientos manifestados pueden resumirse en los siguientes ejes:

#### **a) Aspectos que limitan el rol docente**

Las opiniones de los entrevistados al respecto pueden analizarse en dos planos:

##### *a.1) Cargos docentes*

A lo largo del trabajo de campo, se relatan bastantes dificultades a principios del ciclo lectivo 2009 para alcanzar la cobertura de cargos docentes y, además, sus discursos se tiñen de cierta preocupación en torno a la profundización de estos inconvenientes para 2º y 3º grado (ciclo lectivos 2010 y 2011, respectivamente).

“Tienen vicisitudes de los profesores, los horarios, las suplencias.” (Directivo DFD.)

“No tenemos gente suficiente. Nos cuesta conseguir las suplencias por enfermedad. Me costó muchísimo cubrir del 17 de abril al 27 de mayo.” (Supervisor Escolar.)

“(…) en 1º grado se cubrió todo, el temor es en 2º y 3º grado. Ahora se hizo un trabajo muy bueno con profesores que tienen de 4º a 7º y tomaron 1º.” (Directivo DEP.)

#### a.2) *Movilidad docente*

Los propios docentes describen, además, un frecuente proceso de migración de maestros, procurando acomodar sus horas para lograr el máximo rendimiento de su jornada laboral. Este hecho podría relacionarse con una sensación de “inestabilidad laboral” que afecta, de algún modo, el desempeño docente.

“Hay mucho movimiento de docentes en los cargos, llaman de otra escuela y el docente se va.” (Maestro LE, PP.)

“Creo que no hay tanto compromiso (...) doy la materia como una cosa más, si puedo y si no puedo, es lo mismo.” (Maestro LE, PP.)

“Yo hoy (mes de julio) me voy de acá al banco para poder cobrar por primera vez (...) Decí que tengo otro trabajo, pero todavía no cobré, hasta para el boleto tenía que sacar de mi otro trabajo, además ahora nadie me sabe decir si soy interina por 1 año, 2, nada y eso, quieras o no, repercute.” (Maestro LE, DEP.)

#### b) **Aspectos que complejizan el proceso de enseñanza de Lenguas Extranjeras**

A través de las entrevistas se pusieron de manifiesto algunos cuestionamientos e inquietudes por parte de los docentes de las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras, preocupándolos a la hora de diseñar y planificar la enseñanza de un idioma extranjero:

##### b.1) *Enfoque pedagógico*

En torno a este tema, las inquietudes remiten centralmente a *¿cómo organizar la enseñanza en el momento de incorporación de la lecto-escritura en la lengua materna?* La disyuntiva entre oralidad o escritura en un momento clave del desarrollo cognitivo del niño, como ser primer grado, resulta una preocupación latente en el momento de diseñar las estrategias específicas para abordar la enseñanza de una Lengua Extranjera.

“De entrada me dijeron: no los hagas escribir porque va a interferir en el aprendizaje de castellano. Sólo uso del diccionario.” (Maestro LE, DEP.)

“Observo la diferencia de enfoque de cada docente, es decir, en la otra escuela la maestra está preocupada porque, cuando entra al grado la maestra de inglés de pri-

mer grado, dejó todo escrito en el pizarrón (...) entonces tal vez desde la Supervisión dar lineamientos más claros, porque si la maestra tiene la obligación de que ese niño salga escribiendo y viene otro docente y lo hace escribir y no considera la edad del niño o el estadio en donde está, se arma una especie de choque.” (Maestro LE, DEP.)

“Obligo a tener un cuadernito, cuando yo era chica no existía la fotocopia y desde primer grado te hacían escribir, y ellos empiezan a partir de eso. Todos me decían ‘estás loca, hacerlos escribir, los vas a confundir’; sin embargo hoy, no todos pero muchos son capaces de leer.” (Maestro LE, DEP.)

### b.2) *Articulación entre docentes de Lengua Materna y Lengua Extranjera (inglés)*

Los espacios compartidos entre el maestro de grado y el de Lengua Extranjera en los establecimientos dependientes de la DEP –al igual que lo descrito para las Escuelas Plurilingües– quedan librados a las voluntades personales.

El tiempo destinado a la enseñanza de Lenguas Extranjeras es acotado, del mismo modo que la posibilidad de realizar de manera conjunta alguna planificación con los docentes de grado y alcanzar criterios uniformes y consensuados para el trabajo en el aula a nivel institucional.

“Haría falta una capacitación para el distrito en Lengua, obligatoria para maestras de grado y maestras de inglés, para ver con qué cuadro básico empezamos el 1º grado.”  
(Supervisor Escolar.)

“La articulación depende mucho de la conducción de cada escuela.”  
(Supervisor Escolar.)

“(...) comentamos y charlamos muchísimo de la problemática de los chicos, pero de lo que es académico preciso, no.” (Maestro LE, DEP.)

### b.3) *Contención emocional*

De acuerdo con las opiniones de parte de los docentes entrevistados, las situaciones socio-emocionales conflictivas de los alumnos, originadas fuera del ámbito escolar, generan la necesidad de disponer de herramientas para acompañar y superar estas situaciones.

“Vos tenés una nena que me dice que la mamá le pega a la bebita (...) ¿y qué hago? A veces en la clase ni un 10% del tiempo enseñás inglés.” (Maestro LE, DEP.)

“En el día a día planeas tu clase, la vas a dar y por equis motivos tenés interrupciones. Hay situaciones que uno puede manejar, pero hay situaciones que van más allá de la capacidad de un docente. Se necesita el apoyo de algún especialista y tengo entendido que cuando uno lo solicita hay mucha demora en la respuesta.”  
(Maestro LE, DEP.)

### **c) Los materiales didácticos**

La selección de libros para los alumnos no resulta tarea sencilla en encuadres con limitaciones económicas. Los entrevistados consideran necesario disponer de materiales didácticos para el trabajo en el aula, como también de orientaciones acerca de libros de texto que requieren para el trabajo con sus alumnos.

“El tema del precio de los libros, no te olvides que son dos libros, un *Study Book* y un *Activity Book*, entonces lo que se trata es que lo fotocopien para que les salga más barato.” (Directivo DEP.)

“Tendrían que ver si localmente se puede hacer algo, alguna publicación, algo por el estilo, donde se puedan mechar de distintos libros y que sea nacional, eso sería una idea bastante piola o que el mismo gobierno armara algo así.” (Directivo DEP.)

“Las fotocopias las pago yo, el material lo traigo yo, tengo una amiga que me consiguió unos libros que me ayudan un montón, con láminas, porque sino todo eso lo hubiese tenido que comprar yo también.” (Maestro LE, DEP.)

## **3.4 LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS DEP NO INTENSIFICADAS EN LENGUAS EXTRANJERAS**

Docentes y directivos coinciden al expresar sus expectativas respecto del aprendizaje que lograrán, al finalizar 7° grado, los alumnos que transiten todos los grados del nivel primario con Lenguas Extranjeras como área curricular. En este sentido, entienden que la formación en inglés –brindada en los establecimientos educativos dependientes de la Dirección de Educación Primaria sin intensificación– será útil para proveer los primeros elementos de acercamiento e introducción a la adquisición de una Lengua Extranjera.

Si bien hay coincidencias en líneas generales con lo expresado, se perciben matices en la valoración del proceso de aprendizaje por parte de directivos y docentes. La evaluación de los directivos suele ser más pesimista y “tajante”:

“No quiere decir que ellos vayan a ser Shakespeare, pero que sepan algo: a quien le interese, él o ella, puede ahondarlo.” (Maestro de Grado DEP.)

“Generalmente el nivel es bajo, estudian para aprobar porque no les sirve mucho. Es como una visión rápida de un idioma diferente y algo queda, pero no como para decir: ‘me voy de viaje’.” (Directivo DEP.)

Por otra parte, los maestros de idioma extranjero tienden a valorar los avances en la práctica más enfáticamente, teniendo en cuenta los encuadres poco facilitadores:

“Pueden expresarse, hablar, entender y, sobre todo, darse cuenta de que pueden interpretar algo por sí mismos, que no necesitan a nadie, eso es muy estimulante para ellos.” (Maestro LE, DEP.)

“Te entienden cuando hablás y te logran responder, aunque sea esa palabra.”  
(Maestro LE, DEP.)

“Hay muchos chicos que tienen más dificultad que otros (...) pero, por otro lado, veo en esos mismos chicos a veces muy buena reacción; por ejemplo: piden para ir al baño en inglés o piden ayuda para atar los cordones. Son chicos que no participan demasiado pero reciben, porque en su momento lo pueden producir, eso también es importante.” (Maestro LE, DEP.)

En cuanto a las descripciones vinculadas a las características de los alumnos que asisten a las escuelas dependientes de la DEP (sin intensificación en Lenguas Extranjeras), se reproducen, en gran parte, las ya mencionadas para las Escuelas Plurilingües (mayormente sectores socio-económicos bajos). Los docentes expresan preocupación frente a la situación social que atraviesan parte de sus alumnos.

“(...) por ahí van a la casa y no hay nadie, se tienen que levantar solitos y el chico por sí mismo no puede decidir algunas cosas, entonces le caen los regulares, le caen los insuficientes, pero en realidad lo que pasa es, ‘si en mi casa no se valora’, ‘si en mi casa estoy siempre solo’ (...), entonces eso se ve, el abandono del niño, porque los padres trabajan, por la razón que sea (...)” (Maestro LE, DEP.)

“Las prioridades son sociales primero, prioridades psicológicas, es otro el trabajo, entonces vos ahí no podés (...); te digo que los chicos que vienen son todos así, en cada grado hay chicos con problemas de conducta severa (...) tu función es enseñar, entonces intentás enseñar, pero no te ayuda el clima, no podés tener una clase tranquila y decir ‘les voy a enseñar a los chicos, lo aprenden, aplican, traigo material didáctico’. No, porque se están matando, porque son hijos de barras bravas, porque vienen de la villa, porque carecen de cosas, entonces ¿dónde queda? Te sentís frustrada, te sobrepone, resistís y tratás de hacer lo mejor posible.” (Maestra de grado DEP.)

Por otro lado, el distrito escolar (DE) parecería ser un elemento de distinción en relación con las características socio-demográficas de los alumnos. La escuela DEP no intensificada en Lenguas Extranjeras así como la Escuela Plurilingüe de uno de los distritos en los que se desarrolló el trabajo de campo, son identificadas por docentes y directivos de ambas ofertas con una población de alumnos más heterogénea, asociada fuertemente al barrio en el que se emplazan los establecimientos educativos.

“No ocurre como en otros lugares donde los chicos del barrio tienen que emigrar a otras zonas, entonces son los chicos de este barrio donde se da la pluralidad, tenés a hijos de profesionales, hijos de obreros, de inmigrantes, bien integrado diríamos, entonces esta heterogeneidad hace que ellos se vayan nivelando para arriba más que para abajo.” (Directivo DEP.)

“Hay de todo en la escuela, están los chicos que viven en un hotel, pensión, con baños compartidos, cocinas compartidas, habitaciones compartidas con media familia; hay chicos que no, lo que se puede llegar a llamar clase media, existe todavía, algo que queda, padres trabajadores y algunos papás que no; lo más común es encontrar a familias divididas, separados los padres con parejas nuevas, con otros hermanitos de parejas nuevas, hay de todo un poco.” (Maestro LE, DEP.)

Por último, en relación con las características asociadas a los docentes de las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras, los entrevistados enfatizan fuertemente el compromiso presente en la mayor parte del equipo docente (al igual que lo descrito para las Escuelas Plurilingües).

Esta extendida y constante alusión al compromiso de los docentes circula entre los referentes de los establecimientos educativos consultados, a través de sus discursos ellos revalorizan el rol docente, especialmente en esos casos donde su labor se percibe más exigida por las condiciones de vida de los alumnos.

“Lo que he notado desde que estoy en esta escuela es que trabajan con mucho compromiso, me parece muy importante destacar esto, se comprometieron con lo que hacen.” (Directivo DEP)

Por otro lado, en el caso de las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras, la cuestión pedagógica y formativa de los docentes es menos aludida por parte de los entrevistados. Se valora expresamente, en algunos casos, los exámenes de ingreso de los docentes no recibidos.

“La formación de los docentes parece buena en general, hacen un buen filtro, hacen examen, es como que no es tan fácil para cualquiera, vienen de institutos (...) como que hay una base que se trata de prevalecer, de cuidar.” (Directivo DEP.)

En síntesis, tanto en el caso de las escuelas DEP sin intensificación en Lenguas Extranjeras así como en las Escuelas Plurilingües, a la hora de caracterizar el perfil de los docentes emergen con más fuerza referencias respecto del fuerte compromiso en relación con las situaciones adversas que atraviesan “sus” alumnos, y no así referencias a la tarea pedagógica-formativa. En este sentido, la situación social desfavorable que caracteriza a parte de los alumnos de estas escuelas influiría en la propia identidad del docente, transformando el compromiso en un valor ineludible a la hora de enseñar y de pensarse como docente de estos establecimientos educativos.

## 4. Las Escuelas Normales Superiores intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Formación Docente (DFD)

Al igual que lo realizado para las otras modalidades, aquí se abordarán las siguientes cuatro dimensiones: 1. Imagen, 2. Aspectos favorables, 3. Puntos débiles, y 4. Alumnos y docentes de las Escuelas DFD intensificadas en Lenguas Extranjeras.

### 4.1 LA IMAGEN CONSTRUIDA SOBRE LAS “ESCUELAS DFD” INTENSIFICADAS EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Supervisores escolares dependientes de la Dirección de Educación Primaria, docentes y directivos entrevistados de los distintos formatos institucionales destacan el nivel académico de los establecimientos dependientes de la Dirección de Formación Docente intensificados en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Éstos cuentan con un halo de prestigio y connotan trayectoria en el ámbito de la educación de gestión estatal.

“Las escuelas con intensificación en Lenguas Vivas portamos una historia de 30 ó 40, desde 1964. Eso nos permite hacer una evaluación de exalumnos que hoy tienen más de 40 años y es interesante.” (Directivo DFD.)

Las opiniones de los entrevistados respecto de estas instituciones educativas aluden unívocamente a la idea de calidad educativa en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Incluso, tienden a ser equiparadas con instituciones privadas bilingües.

“Son excelentes en la enseñanza de idiomas.” (Supervisor Escolar.)

“Son excepcionales, las docentes están muy preparadas.” (Maestro LE, DEP.)

“Una escuela privada que les dé esa oferta les sale \$1.000.” (Directivo DFD.)

Se enfatiza esta valoración positiva con la imagen instalada en la sociedad –transmitida por los entrevistados– en relación con estas escuelas.

“En las escuelas con intensificación de Lenguas Vivas (...) tengo la garantía que lo último que se ve está ahí, vos tenés a un docente que está en un sistema de actualización de formación constante en el área (...) Esas cosas a los padres les gustan.” (Directivo DFD.)

“De la solicitud de vacantes deduzco que debe ser una oferta importante.” (Supervisor Escolar.)

“Son muy codiciadas, con buena oferta y más carga horaria en idiomas.” (Supervisor Escolar.)

En el momento de describir las particularidades que caracterizan a estos establecimientos educativos, las opiniones de los entrevistados se centran en cuatro aspectos:

### **i) Cierta autonomía institucional<sup>16</sup>**

Un aspecto que les confiere un perfil singular a estas instituciones. Según los entrevistados, es una “relativa autonomía” en comparación con otros establecimientos educativos de gestión estatal. Las instituciones dependientes de la DFD se manejan en gran medida mediante normas y órganos de gobierno propios. Su independencia de la supervisión de Lenguas Extranjeras y supervisiones escolares las tornarían más “independientes”.<sup>17</sup>

“No dependemos de un distrito o supervisión.” (Directivo DFD.)

“Somos distintos, no es que somos mejores o peores, son características distintas, no dependemos de un Distrito, Supervisión (...) no tienen nada que ver con nosotros, hay un montón de cosas que nos hacen diferentes.” (Directivo DFD.)

### **ii) Características de los alumnos**

Otro rasgo distintivo mencionado es el perfil de su alumnado. Las áreas geográficas donde se emplazan y su nivel de exigencia confluirían en una suerte de “preselección” de su población entre las clases medias urbanas.

“Son chicos que no tienen las mismas necesidades.” (Directivo DFD.)

“Chicos con conflictos económicos (...) eso acá en general no pasa, no es la panacea, pero se puede trabajar muy bien.” (Maestro LE, DFD.)

Ese aspecto adquirirá para algunos entrevistados connotaciones “elitistas”:

“Hay una cierta preselección, van quedando los mejores. Si el chico no marcha bien, les dicen a los padres: ‘Búsqense una escuela municipal común porque el nivel de esta escuela no es para su hijo.’” (Supervisor Escolar.)

“El colegio X es una escuela que selecciona alumnos, pero ¿qué hago con la demanda masiva?” (Supervisor Escolar.)

### **iii) Afinidad del cuerpo docente con la institución**

Al interior de estos establecimientos (DFD intensificadas), su singularidad institucional, su cuasi autonomía institucional y el “elitismo” parecerían cristalizarse en perfiles institucionales particulares que promueven pertenencia e identificación con la escuela.

“En esta escuela hay una cuestión que está atravesada por lo corporativo de la escuela, que tiene como una modalidad muy característica. En este caso, lo que se da es esto del prestigio, el hecho de haber sido escuela de varones, de linaje. Los

alumnos egresados de esta escuela, el abanico es grandísimo: Marcelo T. de Alvear, Rojas, Ruckauf, Chacho Alvarez, Ricardo Darín (...).” (Directivo DFD.)

“El espíritu propio de nuestra escuela es algo que siempre la atraviesa fuertemente.”  
(Directivo DFD.)

#### iv) Unidad académica

Como otra característica distintiva de las escuelas dependientes de la DFD intensificadas en Lenguas Extranjeras, se menciona la “unidad académica”, entendida por los entrevistados, como un esfuerzo de articulación y coherencia pedagógica entre los diferentes niveles educativos presentes en estos establecimientos educativos.

Durante la realización de las entrevistas, se indagó específicamente sobre el concepto de unidad académica y aunque los relatos surgidos eran en parte algo difusos al respecto, surgieron atributos positivos y negativos percibidos desde los entrevistados.

Entre los atributos positivos, el concepto de Unidad Académica remite a:

##### ○ Actualización en la formación docente

“(…) Muchos docentes del profesorado están en capacitación, eso es lo que hace que haya una actualización constante de la formación docente en el nivel primario en el profesorado; eso es lo que *tracciona*: tenés en las aulas a practicantes que están con lo último en lo que hace a actualización docente y formación docente (...). La unidad académica brinda eso, mucho, mucho, mucho estilo, mucha buena *performance*.” (Directivo DFD.)

##### ○ Articulación pedagógica entre los diferentes niveles

“Tratamos de que haya un criterio desde primer grado (...) y nos ponemos de acuerdo con muchas cosas, por ejemplo, ‘yo esto no lo vi en séptimo, dalo vos en primero’, y hacemos eso con cada grado.” (Maestro LE, DFD.)

“Hay una articulación de departamento porque generalmente los mismos profesores de primaria están también en el nivel medio, o sea que está muy bien organizado, con muy buena continuidad.” (Directivo DFD.)

En cuanto a los atributos negativos mencionados, surgieron particularidades estructurales más que pedagógicas:

##### ○ Espacios compartidos entre alumnos de diferentes edades

“Las contras que veo me parece que tienen que ver con esto de la convivencia de distintas edades; es decir, que una nena de 6 años convive con una de 18, hay un momento en el que se ven, hay momentos en el que se cruzan.” (Directivo DFD.)

○ **Establecimientos “grandes”**

“Dentro de esta escuela hay 2.000 estudiantes y si a eso agregás la gente del profesorado, tenés 400 ó 500 personas más, entonces decís, a lo largo del día por la puerta pasan 2.500 estudiantes (...) es un mundo muy grande.” (Directivo DFD.)

## **4.2 LAS FORTALEZAS DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES INTENSIFICADAS EN IDIOMAS EXTRANJEROS (DFD)**

Las fortalezas de las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Formación Docente, se asocian básicamente con la experiencia y la trayectoria en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Estas virtudes se traducen en tres aspectos: a) la preeminencia que cobran los idiomas extranjeros en la propuesta curricular, b) la posibilidad de una formación continua desde la niñez a la juventud, y c) la capacidad para formar a docentes de idiomas extranjeros. A continuación se presentan algunas citas textuales de las entrevistas que remiten a cada uno de estos aspectos:

### **a) Preeminencia que cobran las Lenguas Extranjeras en la propuesta curricular**

Según los entrevistados, la relevancia que adquieren las Lenguas Extranjeras en estas instituciones educativas se traduce en las condiciones de ingreso y promoción, calificadas positivamente por el cuerpo docente. El concepto de “bilingüismo” aparece avalado por esta exigencia de base.

“Tienen que aprobar el idioma para ingresar y pasar de grado.”  
(Maestro de grado DFD.)

“Acá el ingreso está siendo hoy por hoy por el idioma, tienen que aprobar todo el nivel de idioma para poder ingresar (desde otros establecimientos educativos), independientemente de Matemática y Lengua.” (Directivo DFD.)

“Idioma, en esta escuela, es materia de promoción.” (Directivo DFD.)

### **b) Formación continua**

La posibilidad de mantener un nivel de excelencia continua en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras desde el nivel primario hasta el profesorado inclusive. Esta unidad institucional es valorada por el equipo docente y, a su vez, según los entrevistados, resulta atractiva para los padres.

“(...) una escuela de Lenguas Vivas con intensificación en idiomas, con lo cual están como incorporados los idiomas dentro de nuestro sistema educativo (...) siempre la

escuela tuvo mucha demanda de vacantes, los papás se desesperan por querer mandar a sus hijos. Lo que pasa que los alumnos que transitan la primaria y el nivel medio terminan con un nivel de idioma bueno a muy bueno. Te da las herramientas para la vida y si querés todavía profundizar en los idiomas, seguir el profesorado y traductorado, tenés una muy buena base.” (Directivo DFD.)

### c) Capacidad para formar a docentes de Lenguas Extranjeras

La condición de “formador de formadores” parecería aportar atributos deseables como *expertise* y actualización académica constante.

“Porque sus docentes están haciendo cursos en este mismo espacio. Por otro lado, muchos docentes del profesorado están en capacitación, eso es lo que hace que haya una actualización constante de la formación docente en el nivel primario.”  
(Directivo DFD.)

“Tenemos un sistema de actualización de información constante, estamos en la cresta de la ola pedagógica por el terciario.” (Directivo DFD.)

## 4.3 LOS PUNTOS DÉBILES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES INTENSIFICADAS EN IDIOMAS EXTRANJEROS (DFD)

A pesar de su perfil “experto” en Lenguas Extranjeras, en las escuelas DFD intensificadas en idiomas extranjeros se experimentan cotidianamente dificultades similares al resto de las ofertas a la vez que se expresan otras específicas.

Los referentes escolares entrevistados de estos establecimientos educativos identifican tres aspectos que condicionan la enseñanza de Lenguas Extranjeras:

- **Migración de los docentes egresados de los institutos de formación.** Si bien poseen una cualidad simbólica de “semillero de profesores”, contrariamente a las presunciones institucionales, los egresados del profesorado tenderían a inclinarse por otros espacios de trabajo diferentes de los establecimientos educativos de gestión estatal.

Así, en la práctica se replica la preocupación presente en las Escuelas de Modalidad Plurilingüe y las escuelas DEP respecto de los inconvenientes para cubrir cargos docentes en idioma.

“Es una tarea imposible.” (Directivo DFD.)

“Sobre todo en italiano y en francés es muy difícil conseguir a suplentes. Estamos hablando de dos idiomas que hoy por hoy no son moneda corriente, muy pocos colegios los tienen.” (Directivo DFD.)

“Tenemos profesorado en la escuela de inglés, y no obtenemos ningún docente que quiera trabajar porque antes de inscribirse ya están trabajando, porque la mayor demanda es en empresas, que ganan más. Entonces no se consiguen docentes.” (Directivo DFD.)

- **Frágil articulación entre los docentes de lengua materna y lengua extranjera**

Se reproducen aquí las dificultades para trabajar de manera articulada entre docentes de ambas áreas. Del mismo modo que en las otras ofertas educativas, para el posible encuentro compartido, se reiteran como dificultad las restricciones horarias de los docentes y la ausencia de espacios y tiempos institucionales disponibles para tal articulación. La planificación conjunta suele darse en forma puntual y por proyectos específicos.

“Es poca la posibilidad de encontrarse. Todo el tiempo el profesor da clase y en diciembre y febrero hay exámenes, y está *Boletín Abierto*.” (Directivo DFD.)

“Tengo mucha conversación, cuando entrás al grado sale la maestra, entonces comunicación hay mucha. No articulación, no nos dan los tiempos. Se hace cuando se puede juntar temas.” (Maestro LE, DFD.)

“Es en base a la currícula, nunca nos adelantamos en los temas y cada docente tiene su planificación.” (Maestro LE, DFD.)

- **Ausencia de figuras que intermedien entre las escuelas y el Ministerio.**

La historia de estos establecimientos, que han sido transferidos en 1994 desde la órbita de Nación a la Ciudad y su independencia en relación con las supervisiones de idiomas extranjeros dependientes de la DEP, ha coadyuvado a cierta sensación de “aislamiento” como ya se ha mencionado.

Al interior de estos establecimientos, la “soledad” es vivenciada en términos de escasa contención pedagógica y de recursos por parte del nivel central. En ese sentido, se reclaman mecanismos de respuestas y diálogo con referentes del sistema educativo de la jurisdicción.

“Estamos dejados a que cada uno realice su enseñanza.” (Directivo DFD.)

Así, la “independencia institucional” se materializa también en la necesidad de organizarse por sus propios medios para obtener los recursos necesarios:

“Lo estamos haciendo nosotros a pulmón, pero no corresponde que lo hagamos nosotros...” (Directivo DFD.)

“A nosotros nadie nos da nada, ni el Gobierno de la Ciudad ni el Ministerio de Educación... lo que tenemos, lo conseguimos nosotros.” (Maestro LE, DFD.)

“En las escuelas Pluri y en las comunes hay tres directivos y nosotros somos dos directivos, tenemos el doble de alumnos que las Pluri y menos personal. Todos deberíamos tener dos subregentes.” (Directivo DFD.)

“Creo que lo condicionante son los materiales que no recibimos y tendríamos que recibir, todo el material didáctico como para apuntalar nuestras clases.” (Directivo DFD.)

“Desde el Ministerio no llega nada, ni librito, ni libro, ni CD. Nada, de nada, te digo que le di yo 100 euros para comprar algo y después la cooperadora me los repone... Nada, el Ministerio para idioma, cero.” (Maestro LE, DFD.)

Por su parte, los supervisores escolares dependientes de la DEP describen una moderada participación de estas instituciones educativas en determinadas instancias.

“Tendrían que estar cada vez más integradas pero no aparece la integración. Yo las invito a las capacitaciones, pero no siempre aparecen... con el argumento que tienen que mantener la unidad académica.” (Supervisor Escolar.)

#### 4.4 LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES INTENSIFICADAS EN IDIOMAS EXTRANJEROS (DFD)

El rendimiento de los alumnos de estas escuelas, en cuanto al aprendizaje de una Lengua Extranjera, es caracterizado en líneas generales como muy favorable. Según los entrevistados, los alumnos egresan fortalecidos en el dominio de Lenguas Extranjeras.

“Los chicos no logran en otras escuelas el nivel de idiomas que se logra acá.” (Directivo DFD.)

“Pueden producir de manera oral y escrita cada vez más con los años.” (Directivo DFD.)

“Estamos muy conformes con el trabajo que hacemos. Son bilingües, muchos han trabajado en empresas italianas.” (Maestro de grado DFD.)

“Pudimos mostrar que podemos dar tres idiomas.” (Directivo DFD.)

“Terminan el primario en un ‘Intermediate’, muy próximo a un colegio bilingüe.” (Directivo DFD.)

Los exámenes CLE y DELF<sup>18</sup> y concursos internacionales son considerados por los entrevistados como indicadores objetivos del buen desempeño logrado en lo lingüístico.

“Se presentan en el CLE y les va muy bien.” (Maestro LE, DFD.)

18

Diplôme d' études en Langue Française (DELF). Se trata de diplomas oficiales librados por el Ministerio de Educación Francés que certifican diferentes niveles de conocimiento de la lengua francesa. Los exámenes son realizados en el marco de la Alianza Francesa.

“Hay un concurso literario en Calabria. Siempre gana alguien de aquí el viaje a Italia.”  
(Maestro de grado DFD.)

“Los chicos se sueltan a hablar, porque es una población que no tiene trabas para expresarse, son chicos que se comunican bien, entonces son más sueltos, tienen mucha experiencia fuera de la escuela.” (Directivo DFD.)

A partir de las opiniones de los entrevistados, las características socio-demográficas de los alumnos de las escuelas intensificadas en idiomas extranjeros dependientes de DFD se distinguen respecto de las otras ofertas, aunque de diferente manera según la institución visitada.

En ese sentido, en alguna de las instituciones se asocian los rasgos socio-demográficos de la población que asiste a la escuela con un nivel socioeconómico “muy bueno” en el marco de una comunidad de padres que acompaña a la respectiva institución educativa. Aún así, se señalan problemas y conflictos como producto de cambios sociales que afectan a todas las instituciones incluida *la escuela* (aunque de manera claramente menos intensa que en el caso de los establecimientos Pluri-lingües y DEP).

“(…) el nivel socioeconómico de estas escuelas es muy bueno, los chicos están muy motivados para aprender, es un muy buen nivel de alumnos (...) la escuela de hoy no es la misma escuela de hace unos años atrás, los problemas, los conflictos están presentes también en esta escuela; quienes pasaron años atrás por esta escuela dicen ‘uy, no es lo mismo’ pero todo ha cambiado, la sociedad ha cambiado y en nuestra escuela también se refleja (...) digamos que todo lo que está en las otras escuelas acá también está presente, pero siempre se trabaja en un buen nivel porque los chicos responden.” (Directivo DFD.)

Por su parte, en el caso de otra de las escuelas DFD intensificadas en Lenguas Extranjeras, los directivos identifican un cambio en la población que asiste en relación con la historia de la institución. Esta historia se caracteriza por la transición de una escuela de sectores medios-altos de diferentes puntos geográficos de la Ciudad, a alumnos de sectores medios y medio-bajos con un anclaje territorial más asociado al barrio.

“(…) antes era de una clase media alta y ahora es medio-medio y en algunos casos medio-bajo. Bajó bastante si hablamos del poder adquisitivo.” (Directivo DFD.)

“Algo que se generalizó un poco más, digamos el hecho de que se arraigó más población de la zona de influencia de la escuela en sí.” (Directivo DFD.)

A pesar de estas diferencias identificadas en el perfil de los alumnos de estos establecimientos, en ambos casos se enfatiza que se trata de alumnos con un entorno socioeconómico favorable como también un entorno familiar que valora particularmente estas instituciones. Estos factores son reconocidos como facilitadores de la labor docente.

La realización de actividades culturales en contra turno es otro aspecto que se menciona como una característica particular de la población estudiantil que asiste a estas escuelas.

“(...) acá nadie se preocupa, por suerte, porque eso quiere decir que está resuelto, los pibes de esta escuela, la gran mayoría, por lo menos de la mañana y gran parte de la tarde, tienen resuelta la comida, el club, muchos pibes de acá van al Instituto Vocacional de Arte.” (Directivo DFD.)

“Están motivados también porque estamos muy apoyados por las familias. Esto hace que funcione. A las reuniones de padres vienen los papás.” (Maestro LE, DFD.)

Finalmente, en cuanto a las caracterizaciones de los docentes de las escuelas DFD intensificadas en idiomas extranjeros –a diferencia de las otras ofertas– los entrevistados sólo se refirieron a la dimensión pedagógica. Es decir, el perfil de los alumnos no atraviesa los discursos de docentes y directivos a la hora de pensarse a sí mismos, como sucede en los otros tipos de establecimientos educativos.

Las opiniones relevadas difieren entre sí en relación con el nivel de preparación / formación de los docentes de DFD. La heterogeneidad en el perfil de los docentes se encuentra asociada a las siguientes cuestiones:

#### **i) La antigüedad en el establecimiento**

El tiempo en la escuela aparece como una variable que incide en el perfil de los docentes de estos establecimientos ya que parte del cuerpo docente posee importante antigüedad en estas escuelas (más de 15 años de antigüedad). En este aspecto se identifican docentes más antiguos, “herederos” de la Escuela Normal tradicional.

“En los docentes de grado hay como dos camadas a mi entender, está la llamada vieja camada, que somos los docentes transferidos, aquellos que tuvimos al Ministerio de Educación (...) como jefe, con la lógica y la dinámica propia del Ministerio de Educación, y los que nunca pasaron por esa situación, hay como un corte (...). Esto de lo Normalista, esta cuestión de la educación superior y todo eso le da una impronta importante.” (Maestro de grado DFD.)

#### **ii) La diversidad de institutos de formación profesional**

La heterogeneidad de los institutos de formación genera diversidad en los perfiles profesionales de los docentes de Lenguas Extranjeras.

“El inicio del proceso viene mucho antes de que el docente entra al grado (...) siento que ahí hay muchas fallas del sistema, que no sé en dónde empieza a gestarse, pienso que hay una diversidad de ofertas educativas, profesorados, de distinta longitud, distinta profundidad, distinto nivel académico y pienso que todo eso genera a su vez un gran número de gente que está disponible para cargos que no siempre tienen la capacidad para ejercer.” (Maestro LE, DFD.)

## 5. Aspectos diversos vinculados a la enseñanza de idiomas extranjeros en los tres tipos de formatos institucionales analizados

En este apartado, nos detendremos de manera integrada, para los tres tipos de establecimientos educativos bajo análisis, en algunas dimensiones que hacen a la experiencia educativa en cada uno de ellos.

Las dimensiones de análisis son las siguientes:

1. Actividades de nivelación de alumnos.
2. Asistencia técnico-pedagógica.
3. Formación inicial, capacitación-actualización y carrera docente.
4. Material didáctico.
5. Las salidas vinculadas a Lenguas Extranjeras.
6. Equipamiento e infraestructura.

### 5.1 ACTIVIDADES DE NIVELACIÓN DE ALUMNOS

El ingreso de alumnos a partir de 2º grado presenta diferentes características según el tipo de establecimiento educativo.

Los alumnos que se incorporan entre 2º y 7º grado en las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD realizan un examen de ingreso en relación con la Lengua Extranjera. En este contexto, los diferentes actores entrevistados no identifican necesidad alguna de instaurar espacios adicionales de nivelación de los alumnos “nuevos ingresantes”, en relación con su conocimiento del idioma extranjero correspondiente. Además, la propuesta de enseñanza de Lengua Extranjera en estos establecimientos educativos supone el desdoblamiento de las secciones en dos grupos de alumnos, resultando grupos más reducidos. El criterio de desdoblamiento de la sección en dos grupos de alumnos variará de acuerdo con el establecimiento educativo: en algunas escuelas se divide a los alumnos de la sección en dos niveles; en otras, un grupo de alumnos aprende un idioma extranjero diferente del otro.

Este escenario facilita la incorporación de alumnos nuevos ingresantes equiparando el nivel de conocimiento previo del idioma extranjero que presentan los estudiantes al ingresar a la institución.

Frente a los alumnos con alguna dificultad en relación con la Lengua Extranjera, se ofrecen clases de apoyo en Lengua Extranjera en contra turno y además se desarrollan estrategias de seguimiento y convocatoria a los padres, quienes funcionan como interlocutor importante durante la escolaridad de sus hijos.

“Sí, tenemos unas horas de clase de apoyo pero no está dentro de la POF, porque son horas que les cuesta a la escuela institucionalmente. Estas clases hasta ahora se han podido brindar en contra turno, tanto de inglés como de francés. Son clases de apoyo.” (Director DFD.)

“(…) lo que hacemos primero es siempre la entrevista con la docente de grado, porque nosotros los tenemos poquito cada tarde, pero solemos coincidir mucho las docentes de idioma con las de grado (...). Entonces lo hablamos con el docente o con la sub regente o con la regente y después se mide, por lo general cuando en idioma tienen algún conflicto también lo tienen con el maestro de grado, entonces suelo hacer muchas entrevistas, con la maestra y los padres.” (Maestro LE, DFD.)

Ahora bien, en el caso de las Escuelas Plurilingües la situación es diferente. En ellas no se requiere examen de ingreso. En ese sentido, algunos entrevistados identifican ciertas dificultades en el desempeño de aquellos alumnos que ingresan sin conocimientos previos en Lenguas Extranjeras, principalmente en el segundo ciclo (como ya se mencionó en el punto 2.3).

Si bien en términos institucionales el Programa Plurilingüe, a diferencia de otras propuestas, cuenta con mayores instancias de apoyo vinculadas a la enseñanza de Lenguas Extranjeras, muchas veces éstas presentan dificultades para concretarlas en el ámbito escolar.

“Claro, en determinado momento sí y vienen chicos de afuera sin el idioma, si llegan en sexto y séptimo grado ¿cómo haces? (...) ese es el grave problema que hay porque se busca nivelarlos de alguna manera, pero cuesta muchísimo (...) entonces esos chicos están en desventaja con el resto.” (Maestro LE, PP.)

“El año pasado yo me ocupaba de eso (apoyo y nivelación) y fue la primera mitad del año, después no porque una profesora se enfermó, hubo diferentes problemas y comencé a cubrir los cargos, además de las clases.” (Maestro LE, PP.)

A su vez, la organización respecto de la enseñanza de Lenguas Extranjeras varía entre las escuelas de esta modalidad. Mientras que en algunas se divide el conjunto de alumnos de una sección en dos niveles; en otras, se mantiene unido el grupo de alumnos pero se desarrollan las actividades al interior del aula, de manera diferenciada entre alumnos antiguos y alumnos nuevos ingresantes.

“(…) como son dos secciones por grado, en marzo se toma una evaluación diagnóstica, además la maestra ya sabe y la de tercero ya nos viene avisando, ‘fijate en este, fijate el otro’, y los dividimos pero de acuerdo con la velocidad de trabajo. Y a esos chicos que por ahí les cuesta más, les podés dedicar más tiempo... igualmente así y todo se generan desniveles.” (Maestro LE, PP.)

“Tenemos la figura, lo que llamamos un ‘Helper’, que es un asistente, que es una función que nunca queda claro qué es. El ‘Helper’ no llega a ser pareja pedagógica

mía, pero me ayuda en el aula cuando tengo estos chicos nuevos y los apuntala o me ayuda cuando tengo un grupo muy jorobado, o me ayuda con el orden, o por ahí un día da la clase con un tema especial que yo le asigno y aprovecho para poner las carpetas al día.” (Maestro LE, PP.)

“(…) mis compañeras optaron por estos nenes que son muy flojitos o que son nuevos, los sientan en un costado y el ‘Helper’ está constantemente apoyándolos.”  
(Maestro LE, PP.)

Respecto de las instancias de nivelación, en las escuelas dependientes de DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras se identifican –en menor medida– el desarrollo de actividades con tal fin, de manera sistemática a cargo del docente a través de diferentes estrategias que desarrolla en el aula. Estas estrategias difieren de una institución a otra. Entre las comentadas por los docentes se distinguen las siguientes:

#### - **Mayor nivel de atención en los alumnos con dificultades**

“Cuando noto que hay alguno con dificultad, primero me concentro en ese alumno, le presto más atención para ver qué es lo que le cuesta, porque a veces el tema es que es un poquito más lento pero termina aprendiendo.” (Maestro LE, DEP.)

#### - **Desarrollo de un *Boletín Abierto*<sup>19</sup> “adelantado”**

“Lo que yo hago a fin de año, como siempre termino antes, en vez de mandarlo a examen (...) lo que hago es en ese mes que me queda, desde noviembre hasta el final, ver a todos los chicos que no pudieron terminar su libro de actividades y los siento alrededor mío; y parece que no pero al ser menos cantidad y tener una maestra para ellos solos, lo que no pudieron entender por ahí en abril, ahora les es más sencillo y se van como ayudando unos con otros, esa es mi estrategia.” (Maestro LE, DEP.)

Finalmente, cabe mencionar otras situaciones particulares descriptas en el caso de las escuelas DEP sin intensificación en Lenguas Extranjeras, en relación con espacios institucionales destinados a la enseñanza de idiomas extranjeros. En algunos casos, donde “sacar” al alumno de 1º grado del aula –para recibir clase de apoyo– no es considerado como una opción pedagógica posible, los entrevistados comentan que esas horas son redistribuidas al interior de la institución, utilizándolas como clases de Lengua Extranjera “introductorias” para tercer grado.

“En realidad, en el módulo que tengo yo, la séptima hora es de apoyo y la directora me dijo que en vez de hacer apoyo en primero que fuera a tercero para darles un pie para el año que viene.” (Maestro LE, DEP.)

Según Resolución 3.789/04 (SED-G.C.A.B.A.), *Boletín Abierto* “es un derecho para los/as niños/as a una instancia más dentro del proceso de aprendizaje, que incluye la extensión del período de evaluación, acreditación y promoción. *Boletín Abierto* es una estrategia para favorecer la promoción de los/as alumnos/as que, terminado el tiempo regular de clases, no acreditaron los conocimientos que se consideran necesarios para pasar al grado inmediato superior” (Res. 3.789/04/ SED/G.C.A.B.A., Anexo 1).

## 5.2 LA ASISTENCIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA: LOS ALCANCES DE LOS DIFERENTES ROLES

El desarrollo del Programa de Escuelas Plurilingües supone la articulación de distintos actores institucionales: Coordinación General, Coordinación de Lenguas Extranjeras y Supervisión de Lenguas Extranjeras.

En el Anexo I de la Resolución 786/SED/01, se establece la estructura del Programa de Escuelas Plurilingües, y se especifican las funciones correspondientes de los Coordinadores por lenguas extranjeras, quienes “tendrán a su cargo el seguimiento del proyecto en un número reducido de escuelas, su función consiste en capacitar a los docentes de lenguas extranjeras, observar clases y coordinar una reunión semanal de monitoreo y puesta en común de propuestas y estrategias pedagógicas” (Res. 786/SED/01). Es decir, se prevé un importante acompañamiento técnico-pedagógico por parte de estas figuras profesionales.

A partir de los relatos de los entrevistados, la referencia a estos actores institucionales es dispar. Directivos y maestros de grado, no tan directamente vinculados con los Coordinadores de Lenguas Extranjeras, identifican la centralidad de estas figuras en relación con la asistencia y la capacitación de los docentes de Lenguas Extranjeras. En este sentido, la presencia regular de los Coordinadores en la institución, así como el espacio semanal de capacitación de los docentes de Lenguas Extranjeras son positivamente valorados, identificando estos dispositivos como una ventaja institucional para una enseñanza de calidad.

“Los docentes de inglés tienen muy buena coordinación. Desde la coordinación vienen muy seguido, hacen reuniones con los profes, tienen mucho acompañamiento (...) están en las clases también.” (Maestro de grado PP.)

“Desde lo que es Plurilingües, en cuanto a la coordinación, están muy al tanto y están apoyando continuamente, con capacitación, con los coordinadores que visitan las escuelas semanalmente; las reuniones de ellos, las reuniones que tengo con ellos acá internas (...); la escuela está contenida desde lo que es específicamente el área Plurilingüe (...) no dejan nada librado al azar, y eso me parece piola.” (Directivo PP.)

En relación con la asistencia técnico-pedagógica, la falta de articulación y acuerdos entre la Coordinación del Programa y la Supervisión de Lenguas Extranjeras de la DEP emergen como aspectos negativos en el discurso de algunos entrevistados (como se mencionó anteriormente en el punto 2.3, los puntos débiles asociados a la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Escuelas de Modalidad Plurilingüe).

Por su parte, en las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras la valoración respecto de la supervisión de idiomas extranjeros difiere según el rol de los entrevistados. Los directivos rescatan el trabajo y el seguimiento llevado adelante por los supervisores de esta área

curricular. Por el contrario, para algunos docentes de idiomas extranjeros la supervisión de Lenguas Extranjeras resulta ser una figura con una presencia débil. En las representaciones de estos docentes, la supervisión aparece más asociada a la idea de “control” y de los posibles “premios y castigos” que puede significar su evaluación de desempeño como producto de la observación de clases.

“(…) creo que hay un buen seguimiento, inclusive por parte de la Supervisión en general, hay un acompañamiento bastante importante, donde los visitan, son bastante guiados.” (Directivo DEP.)

“A mí ningún año, nunca me tocó que me vayan a ver una clase. Lo que me han comentado es que todo el mundo tiene una clase magistral, que es la que está preparada para cuando vienen (...) de hecho yo tiemblo pensando en la posibilidad (de la observación de clase por parte de la supervisión).” (Maestro de inglés DEP.)

Finalmente respecto de la asistencia técnico-pedagógica en las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD, emerge –una vez más– la demanda de canales de comunicación y acompañamiento desde el nivel central; puntualmente, la creación de la figura de Supervisor de materias curriculares, entre ellas de Lenguas Extranjeras. (Este reclamo es vinculado a la ausencia de figuras que intermedien entre las Escuelas y el Ministerio descrito en el punto 4.3.)

En función de ello, se registran experiencias aisladas y propias de cada institución que tienen como finalidad superar transitoriamente este obstáculo. Una experiencia comentada refiere a la creación de cargos de coordinación de Lengua Extranjera al interior del establecimiento intentando así subsanar este “vacío a nivel central”. En este caso, a través de estas figuras se busca mejorar la articulación entre los diferentes niveles de la institución (inicial, primario y medio), a la vez que se establecen pautas de trabajo generales al interior del nivel primario y se desarrolla un seguimiento y asesoramiento a los docentes.

“Formación Docente (la dirección) tenía una supervisora sola para todas las Escuelas Normales para nivel primario y jardín; a fin del año pasado se convocó por antecedentes y se nombraron supervisoras y ahora tenemos una supervisora de inicial, una supervisora de primaria pero no de curriculares.” (Maestro LE, DFD.)

“(…) creamos nosotros (el cargo de coordinador) a partir de un cargo que quedó en la escuela (...) alguien que coordine, que organice, que oriente, que asesore tanto a alumnos como a padres, a docentes que ingresan, es una figura muy importante.” (Directivo DFD.)

En estas escuelas, al igual que en las Escuelas Plurilingües, las ausencias docentes (por licencia o enfermedad) tensionan el rol de los coordinadores de Lengua Extranjera, muchas veces deben ocuparse de la suplencia de estos cargos.

### 5.3 FORMACIÓN INICIAL, CAPACITACIÓN-ACTUALIZACIÓN Y CARRERA DOCENTE

Las instituciones mencionadas por los diferentes entrevistados en relación con la capacitación docente en Lenguas Extranjeras son múltiples, identificándose entre ellas las siguientes:

El **Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires** a través de:

- **CePA** (Escuela de Capacitación Docente-Centro de Pedagogías de Anticipación).
- **Jornadas / Seminarios** realizados.
- **Institutos privados** (Dante Alighieri, la Alianza Francesa, entre otros).
- **Consulados**.

En el caso de los entrevistados de las Escuelas Plurilingües, las opiniones vertidas en relación con capacitaciones, remiten a dos planos: i) las identificadas a nivel general; ii) las particulares y específicas que plantea el Programa.

Respecto de las primeras, es variada la percepción en relación con la oferta/disponibilidad de oportunidades de capacitación específica en las diversas Lenguas Extranjeras. Esta diversidad es enfatizada por los entrevistados, según la oferta educativa en Lenguas Extranjeras que presenta cada escuela.

En líneas generales, los docentes de inglés de las escuelas destacan el incremento de la oferta de cursos de CePA y la capacitación realizada para los docentes de Lengua Extranjera sin experiencia o no titulados.

“(…) en su gran mayoría somos docentes de inglés recibidos de profesorados, en mi caso y en el de ella en enseñanza primaria y secundaria, o sea que de todos modos es hacer un ‘training’. No es cosa que no hayamos visto … A veces ingresa al sistema gente que no tiene título. Para esa gente supongo que es mucho. No tienen toda la parte pedagógica que ves en un profesorado en todas las metodologías.”

(Maestro de inglés PP.)

“Está bueno que todas esas herramientas las tenés, las sabes y las podés poner en práctica y está bueno que cada tanto se les saque un poco el polvo (en relación con las capacitaciones).” (Maestro de inglés PP.)

A diferencia de los docentes de inglés, los docentes de italiano cuestionan la falta de cursos de capacitación en relación con la Lengua Extranjera que enseñan. Los aspectos más cuestionados refieren a:

#### ○ **Escasas oportunidades de capacitación**

Los maestros de italiano plantean poca variedad de alternativas de capacitación que ofrecen los organismos centrales para la enseñanza de esta lengua. Afirman, a su vez, que esta situación no ocurre en otras lenguas extranjeras, en especial, inglés.

“Lo que noto es que desde el Ministerio no han hecho propuestas para nuestra capacitación (...) sacando ese curso de CePA, no hay otra capacitación para italiano. Para inglés generalmente hay, inclusive en otras instancias, terciarias, universitarias, pero para italiano no.” (Maestro LE, PP.)

○ **Dificultades horarias para acceder a la capacitación**

Las características de la jornada de trabajo de estos docentes (que muchas veces a su labor en las escuelas se le suma la enseñanza en institutos privados) se presentan como un obstáculo para asistir a instancias de capacitación.

“(...) el año pasado CePA incluyó un curso con un docente del Joaquín (V. González) que era muy interesante pero era lejos y no todo el mundo podía aprovecharlo porque los profesores de Lengua tenemos horarios diferentes, no solamente trabajamos acá. Después, cuando fue el curso de capacitación del consulado, fue en horario de clase, entonces eso trae conflictos en la escuela porque te tienen que dar el permiso y si a la vez estás trabajando en otro colegio (...)” (Maestro LE, PP.)

Por otro lado, los docentes de italiano cuestionan los siguientes aspectos vinculados a la formación y la carrera docente:

○ **Debilidades de la formación docente para enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario**

Los docentes de italiano observan que la formación que reciben en el profesorado presenta ausencias respecto de la especificidad del nivel primario, mientras que es percibida más enfáticamente para otros niveles de enseñanza.

“Pero mientras se ofrece esa formación (los profesorados), no se está ofreciendo una formación específica para la primaria, es para enseñanza media y superior, no para enseñanza primaria.” (Maestro de italiano PP.)

○ **Inconsistencias en el sistema de otorgamiento de puntajes**

En este sentido, los docentes de italiano manifiestan su disconformidad en cuanto a la falta de reconocimiento de cursos vinculados con la Lengua Extranjera que realizan en institutos privados, así como cursos y estudios de posgrado hechos en el extranjero que no son reconocidos para otorgar puntajes para la carrera docente.

“Y hay cosas que nosotros tenemos hechas, *master* o cosas afuera y no te dan puntaje acá.” (Maestro de italiano PP.)

“Al principio hicimos un montón de cosas, cursos de capacitación con profesores que venían de Italia, de la Dante Alighieri, y eso aunque en la Municipalidad no te dan puntaje y es específico para nosotros.” (Maestro de italiano PP.)

En cuanto a las opiniones manifestadas en torno a las particularidades del Programa Plurilingüe, al margen de estas formas de capacitación

identificadas por los docentes (jornadas, seminarios, cursos), los maestros de la primera lengua extranjera poseen un espacio de capacitación y seguimiento de dos horas semanales (los días miércoles), a cargo de su coordinador de Lengua Extranjera.<sup>20</sup> La conceptualización de este espacio semanal asociado a la idea de capacitación no emerge espontáneamente en los docentes de Lenguas Extranjeras entrevistados, ya que no aluden directamente a estos espacios ante la pregunta por las capacitaciones disponibles en el sistema. En este sentido, los docentes asocian más estos espacios a la idea de acompañamiento técnico-pedagógico ofrecido por los coordinadores de Lenguas Extranjeras (véase punto 5.2).

Por último, como una particularidad de las Escuelas Plurilingües se identifica la capacitación exigida para *ingresar* a trabajar como docente de Lengua Extranjera bajo esta modalidad. En líneas generales, este espacio es evaluado favorablemente por los docentes que consideran que a través de esta instancia se estaría subsanando parcialmente las dificultades de su formación docente inicial respecto de la especificidad del nivel primario.

“En estas escuelas (los docentes de LE) tuvimos que hacer un curso de capacitación de ingreso a las escuelas de modalidad Plurilingüe, todos los idiomas lo tienen que hacer (...) Para iniciales está bien porque te va abriendo un poco el panorama de lo que vos vas a tener que hacer y poner en práctica para trabajar con niños.”  
 (Maestro LE, PP.)

Por su parte, las escuelas DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras presentan una distancia entre la percepción de los docentes y la de los directivos respecto de las características y la oferta de cursos de capacitación. Los directivos se muestran conformes con los cursos de capacitación que se ofrecen.

“CePA siempre tiene ofertas para todos, las maestras sí se capacitan, vienen las supervisiones, se trabaja inclusive con el currículum que es bastante nuevo el de idioma... con un enfoque moderno. Pienso que no hay falta de capacitación”  
 (Directivo DEP.)

Esta mirada general y positiva de los directivos se enfrenta a la de los docentes de Lengua Extranjera quienes cuestionan más puntualmente algunos aspectos respecto de las capacitaciones recibidas.

En cuanto a las capacitaciones para los docentes de Lengua Extranjera y maestro de grado, organizadas a partir de la incorporación de inglés en primer ciclo, los docentes identifican –con mucha claridad y con bastante coincidencia– las fortalezas y debilidades de estos espacios:

20

De acuerdo con el informe de la Dirección de Investigación (Pardawer, Pitton, Di Pietro, 2007, 31) en estas reuniones se “planifican actividades, se elaboran materiales didácticos y se monitorea el desarrollo del Proyecto”. Dado el carácter formativo, este documento considera que “los dispositivos de asistencia técnica establecidos en las escuelas intensificadas son formas de llevar a cabo capacitación permanente de los docentes, dado que los encuentros de trabajo entre maestros y coordinadores pueden ser considerados instancias de capacitación en servicio vinculadas a las necesidades y los requerimientos específicos de la práctica docente”.

○ **Entre las fortalezas se identifica particularmente el nivel de los docentes capacitadores de esta jornada.**

Como aspecto desfavorable, aparece fuertemente cuestionado el **eje de la capacitación**. Los docentes resaltan la falta de lineamientos ante la incorporación de inglés en 1º grado. La capacitación es percibida como una “clase magistral” pero sin suficientes herramientas concretas para el trabajo en el aula y para la promoción del trabajo articulado entre docentes de Lenguas Extranjeras y maestros de grado. En este sentido, los docentes expresan sus expectativas insatisfechas respecto de estas capacitaciones que son percibidas como espacios que requieren ser fortalecidos con herramientas prácticas para enriquecer el trabajo en el aula. También surgen demandas en cuanto a recibir lineamientos que permitan diluir las tensiones que se generan –en algunos casos– entre docentes de Lenguas Extranjeras y maestros de grado respecto de la “correcta” implementación de la enseñanza de inglés con los alumnos que inician su escolaridad primaria.

“(…) se trabajó un poco sobre la lectura pero fue con gente de CePA. A mí me pareció sumamente interesante, me pareció como si fuera una clase de profesorado, si bien resultó muy rico todo lo que se vio, era una cosa que estaba totalmente aparte de lo que nosotros necesitábamos que eran los lineamientos, que nos bajarán y nos digan ‘esto es lo que queremos que hagan todos los primeros grados de todas las escuelas’, y no se dio.” (Maestro de inglés DEP, 1er grado.)

“(…) queda más en lo que es una clase magistral, donde está ‘esto es lo que debería ser’, pero la realidad es otra (...) te empiezan a hablar de lo macro y vos querés ir a lo micro eventualmente (...); yo tenía otra expectativa que sí surgió, el tema entre nosotras como docentes; por ejemplo, hacer un proyecto juntas o con otra maestra, pero me dice ‘tendrías que adaptarte a la forma de trabajar del grado’. Yo pensé que nos iban a dar herramientas para que, justamente, eso que entre las dos no pudimos lograr, podamos coordinarlo.” (Maestro de inglés DEP, 1er. grado.)

“(…) después hubo una capacitación de CePA, la semana que viene tenemos la segunda, que no me gustó para nada, no, primero porque ahí nos juntaron a todos los docentes de primer grado, tanto de castellano como de inglés, y se quedó en la forma de leer un libro, yo creo que cualquier docente de cualquier idioma lo sabe.”  
(Maestro de inglés DEP, 1er. grado.)

A este cuestionamiento se le suma la identificación de la falta de capacitación en servicio como un fuerte obstáculo a la promoción de la capacitación docente. En algunos casos, emergen comentarios respecto de ciertas dificultades para capacitarse y/o perfeccionarse ante la ausencia de una comunicación clara y uniforme acerca de los criterios asumidos para otorgar licencias especiales para capacitaciones específicas.

“(…) viene gente de Francia, muy formada muchas veces, y no podemos asistir ahora a los cursos porque no te dan capacitación en servicio, y no se quedan tres meses, vienen dos días y no podés ir.” (Maestro LE, DFD.)

“(...) ahora hay una maestra que fue, pero no le daban los días para la beca (...) se fue un mes (a Francia) para trabajar lo de los teatros en los chicos. Eso a mí me lo dieron... porque además es arbitrario, porque a unos se los dan y a otros no se los dan (Maestro LE, DFD.)

En relación con la carrera docente, maestros de idiomas extranjeros de las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras de la DFD –al igual que los docentes de italiano de las Escuelas Plurilingües– cuestionan fuertemente la lógica de otorgamiento de puntaje que ofrecen los cursos.

“(...) otro disparate, también para plantear, es que no se puede dar el mismo puntaje, como lo hacen acá, a un curso de cocina porque es del CePA y te dé menos puntaje una beca de un mes en Francia formándote en algo específico (...) o que no se considere todo lo que una persona puede ofrecer a través de lo que se va formando, porque eso es lo importante, que tenga que ver con lo que vos hacés.”  
(Maestro LE, DFD.)

Al margen del formato institucional particular de las ofertas analizadas, diferentes docentes y directivos entrevistados enfatizan la necesidad de disponer de instancias de capacitación que, más allá de la especificidad de la Lengua Extranjera, les permitan abordar las problemáticas propias de los diversos contextos socio-culturales de los alumnos.

“Me parece que más allá de lo metodológico, siempre surgen cosas nuevas, me parece que falta mucho en esto de trabajar cómo lidiar con la violencia, cómo lidiar con la apatía y creo que éstos son los problemas que se están presentando. Creo que en este momento la violencia, no solamente física, sino la verbal, todo lo que es la discriminación, va más allá de mi materia. Todo lo que tiene que ver con el ser humano.”  
(Maestro LE, PP.)

“Los docentes antes tenemos que tener capacitación, orientación en temas puntuales de situaciones reales que se viven en el aula, pero no cursos básicos sino que hagan a la formación del docente para las situaciones que se viven habitualmente.”  
(Maestro LE, DEP.)

## 5.4 EL MATERIAL DIDÁCTICO ENVIADO A LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS EN EL AÑO 2009<sup>21</sup>

La entrega de materiales pedagógico-didácticos a las escuelas primarias de gestión estatal en el transcurso del ciclo lectivo 2009, en cierto modo ha sorprendido “gratamente” a los integrantes de los establecimientos educativos. Esta iniciativa adquiere diferentes matices según el formato institucional al que representan los entrevistados.

En líneas generales, los referentes de las Escuelas Plurilingües son los que se encuentran más conformes con este material, mientras que en el otro extremo, los referentes entrevistados de las escuelas DFD desco-

21

Durante el ciclo lectivo 2009, desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se distribuyeron en todos los establecimientos educativos de nivel primario de gestión estatal dependientes de la Dirección de Educación Primaria, cajas con materiales didácticos para entregar una por alumno de primer grado. La caja contenía los siguientes materiales:

- 1 (un) *Picture Dictionary*.
- 1 (un) juego de naipes didácticos.
- 1 (un) *Phonetic Reader*.
- 1 (un) libro de enseñanza de inglés *Hop, Skip, Jump*.

nocen esta acción y expresan no haber sido beneficiados con la misma. Entre ambos extremos se ubican las opiniones de los entrevistados de escuelas de la DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras.

Específicamente, en el caso de las Escuelas Plurilingües, se valora positivamente el envío de material para primer grado, sin embargo entre los docentes se cuestionan algunos aspectos de estos materiales. Los cuestionamientos giran en torno a la inadecuación de los materiales a la edad o nivel de adquisición de la Lengua Extranjera alcanzado por los alumnos de primer grado. Este aspecto ha logrado superarse a nivel institucional, en las escuelas Plurilingües, asumiendo decisiones de redistribución hacia el interior del establecimiento. Su experiencia en la enseñanza de Lenguas Extranjeras posibilitaron al cuerpo docente y directivo decidir por sí mismos el mejor destino para el máximo aprovechamiento de estos recursos.

“Vino solamente para primero, pero igualmente nosotros los usamos (en otros grados) (...). Acá llegaron, los diccionarios que mandaron nos sirven para sexto y séptimo, a primero no les sirve.” (Maestro LE, PP.)

“(...) los libritos de primer grado que nos mandaron son maravillosos.”  
(Directivo PP.)

Los entrevistados de las escuelas dependientes de la DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras, si bien valoran el esfuerzo institucional para la provisión de estos materiales, a la vez que destacan el valor estético y la calidad de impresión de los mismos, la percepción respecto de su utilidad como herramienta de trabajo con y para los alumnos presenta opiniones heterogéneas. Estas opiniones pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

#### **a) Apropiación desigual de los materiales didácticos, por parte de los docentes**

A diferencia de las escuelas bajo Programa Plurilingüe, en las escuelas DEP –que “debutan” en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en primer grado– emergen dificultades respecto de la apropiación de los materiales por parte de los docentes.

La demanda de lineamientos sobre estrategias y herramientas para el trabajo en aula, reclamados en relación con las capacitaciones para docentes de 1º grado (véase punto 5.3), se exacerba ante la llegada de estos materiales a las escuelas y la “desorientación” que manifiestan –algunos docentes– para implementarlos y utilizarlos en la clase.

“Mandaron una caja con un diccionario, un set de cartas que son de ropa o de útiles escolares, que ya las usamos (...) distintas cosas, y tiene un librito como de rimas y después tiene otro libro que trabaja sobre fonética, cosa que a mí de entrada me dijeron ‘no les hagas escribir nada! ¡qué no copien nada, que no hagan nada, porque

les va a interferir en su aprendizaje de castellano!'. Por tanto, mal voy a pensar yo que van a poder leer, así que eso no lo pude usar, entonces solamente estoy usando el diccionario para que cada uno tenga lo suyo, les hago preguntas de cosas que ellos tengan ahí y una actividad sobre lo que yo pueda traer y poner en el pizarrón para que ellos puedan centrarse y concentrarse.” (Maestro LE, DEP.)

“Sí, llegó un kit muy lindo para primer grado, lo que sí es que no tengo idea de cómo implementarlo.” (Maestro LE, DEP.)

### **b) Inadecuación de los materiales didácticos respecto del perfil del alumnado**

Por momentos, los docentes traslucen su disconformidad con el material recibido ya que consideran que resulta inadecuado para determinadas instituciones por las particularidades que presentan los alumnos.

“(…) no es lo mismo en cada distrito, está mal decirlo, pero por ahí se debería dar una capacitación más puntual en cada cosa, no tirar ‘a todos les mando el libro’... me encantó, las cartitas preciosas, todo divino pero hay cosas distintas (...). Creo que acá todo tiene que ser mucho más de actividad, no tanto de pasar por un libro sino traer otro tipo de recurso, ojo que yo me apoyo mucho en el libro, está divino, pero otras actividades que los nenes puedan hacer, como esas cosas que yo les traigo, pero ayudarte con ese tipo de herramientas de ejercicio, porque no es la típica escuela donde están todos sentaditos y vos diste tu clase magistral, viene la supervisora y esto es un caos, digo, no podés ni dar la clase modelo, entonces engancharlos por ese lado.”  
(Maestro LE, DEP.)

Ahora bien, tanto en las Escuelas Plurilingües como las DEP no intensificadas, se menciona cierta sensación de incertidumbre respecto de futuras y nuevas provisiones de materiales.

Los entrevistados de estas instituciones comentan que adoptaron distintas medidas en cuanto al resguardo –en las escuelas– del material recibido. Esta situación se sustenta básicamente en dos aspectos:

- Incertidumbre respecto de la provisión de estos materiales, durante el año próximo y siguientes.
- Temor por el destino y la posibilidad de reutilizar los materiales, en caso de que los alumnos los lleven a sus hogares.

En función de ello, se promueven estrategias de “preservación del material” en los establecimientos educativos que de algún modo afectan una mayor apropiación por parte de los alumnos.

“(los materiales enviados a primer grado)... puntualmente era que se lo tenían que llevar a sus casas y las supervisoras dijeron no... se está dando este año y el año que viene no se sabe si lo van a dar. Nosotros lo llamábamos la ‘cajita feliz’, entonces dieron la orden que lo metieran en la biblioteca.” (Maestro LE, PP.)

“(...) además en esta zona, cuando ven un libro más o menos te lo hacen plata, acá te lo hacen plata.” (Maestro LE, PP.)

“Igual lo que llegó para primero, nosotros lo hablamos con una de las maestras de primero de castellano, porque creo que la idea original es que eso es para los chicos. Lo que no ha quedado claro es si el chico se lo lleva a la casa o no se lo lleva, nosotros decimos que sería una picardía que se lo lleven, porque si el proyecto va a continuar, el año que viene este material no se va a volver a mandar... y si los chicos se lo llevan a su casa tampoco va a volver a la escuela el año que viene,; con lo cual, no se llevan nada a la casa, ni el cuaderno de inglés se lleva a la casa porque tenés siempre el riesgo de que después no vuelva, queda acá y listo.” (Maestro LE, DEP.)

Por su parte las Escuelas Normales Superiores intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD no identifican ningún material didáctico provisto por el Ministerio en el transcurso de los años. La sensación de “soledad” y “aislamiento” que transmiten los entrevistados de este segmento, se ve enfatizada ante la ausencia de acciones específicas para con estas escuelas desde el Ministerio de Educación de la Ciudad: entre ellas, la distribución de material didáctico.

Estas instituciones educativas “suplen” en parte esta situación a través de:

- Convenios con embajadas y otras instituciones.
- Aportes de las cooperadoras.
- Condiciones socioeconómicas favorables de la población estudiantil.

“(...) Nada, cero el Ministerio para idioma, lo que conseguí es esa donación de la embajada.” (Maestro LE, DFD.)

“Acá todos los chicos de primer grado van a hacer el esfuerzo de tener el libro, en mi primero uno solo no tiene el libro. La verdad..., acá trabajamos muy cómodas en ese sentido.” (Maestra LE, DFD.)

### **Aportes de materiales didácticos vinculados a Lenguas Extranjeras no provenientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires**

Docentes y directivos de Escuelas Plurilingües y de las DFD intensificadas en una Lengua Extranjera diferente del inglés identifican a instituciones privadas (la Dante Alighieri, la Alianza Francesa) y a las embajadas como principales referentes y proveedores de cursos de capacitación y material bibliográfico para las escuelas y los alumnos.

Según los entrevistados, el aporte del material bibliográfico brindado por las embajadas presenta dos tipos de limitaciones:

- Los alumnos no logran apropiarse de esos materiales al no poder bajarlos de manera individual (“pintarlos”, “marcarlos”, por ejemplo).

- Escasa o nula renovación del material y, por ende, utilización de ediciones desactualizadas.

“(...) los chicos no tienen que comprar libros (...). Como todo este Proyecto Plurilingüe está avalado también por distintas entidades como el British, la embajada de Brasil y demás..., consulados o embajadas son los que hacen aportes al proyecto donando libros; entonces, por ejemplo, los libros que tenemos en primer grado son libros que en el caso de inglés, el British donó a la escuela en el 2001 y en el 2002, y para mí hay que cambiarlos, porque al principio venían fenómeno, pero después con el transcurso de los años al querer superarse y hacer que los chicos se superen y uno va cambiando (...) los chicos no pueden escribir los libros, ni pintar, ni recortar.” (Maestro LE, PP.)

## 5.5 “LAS SALIDAS”: EXPERIENCIAS DIRECTAS EN EL MARCO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* (2004) establece el desarrollo de propuestas didácticas que impliquen visitas a museos, bibliotecas, muestras y espectáculos de todo tipo, integrando estas salidas a la planificación educativa regular. Se propone entonces el aprovechamiento de la oferta cultural de la Ciudad considerando que en este nivel de enseñanza se generan condiciones singulares para el desarrollo de la experiencia formativa de los alumnos: “(...) se trata de que la escuela haga más fluidas sus vinculaciones con el entorno, proporcionando tantas experiencias de primera mano como sea posible”.<sup>22</sup>

El desarrollo de estas actividades o salidas vinculadas específicamente a la enseñanza de Lenguas Extranjeras aparece con más fuerza en el caso de las Escuelas Plurilingües, seguido por los establecimientos educativos con intensificación dependientes de la DFD.

En relación con las Escuelas Plurilingües, un aspecto diferenciador que presentan refiere a las prácticas “no tradicionales” de enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Entre ellas, distintas opciones y alternativas que se brindan para acercarse a este aprendizaje a partir de la participación de los alumnos en diferentes actividades culturales. Es importante destacar que el Programa Plurilingüe destina recursos específicos para la concreción de estas actividades.

Desde los entrevistados, los directivos con mayor antigüedad en estos establecimientos identifican una variedad de experiencias formativas a través de la participación en actividades culturales extra-escolares (concurrencia a teatros, salidas, entre otras). Excepcionalmente, en el año 2009, en algunos casos estas actividades se vieron afectadas por la emergencia sanitaria (gripe A) dispuesta por el Ministerio de Salud de la Nación.

22

*Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo, op. cit., pág. 44.*

“Todos los años los llevamos al teatro porque La Dante ofrece obras italianas que tiene que ver con Prácticas del Lenguaje. Se trata de coordinar que las obras que ellos trabajaron durante el año después la puedan ver en el teatro.” (Maestro LE, PP.)

“Hay un grupo que se encarga de hacer obras de teatro en inglés para distintos niveles y ofrece actividades para hacer con los chicos, canciones, obviamente que va por nivel y son muy piolas, a los chicos les encantan. La otra vez había sido la historia de la espada en la piedra; a los chicos les encanta además el hecho de salir de la escuela, hacer otra actividad es bárbaro.” (Maestro LE, PP.)

“Nosotros en inglés... lo que hacen siempre los chicos en secundario es como un taller de teatro, que son obras que casi siempre son clásicos, invitan a primaria y las hacen en el ‘sum’ (salón de usos múltiples) y después trabajamos sobre eso.”  
(Maestro LE, DFD.)

Por otro lado, aunque no se realicen en el marco de la escuela –tanto en instituciones dependientes de la DFD como en Escuelas Plurilingües– los docentes aparecen como informantes clave respecto de actividades culturales vinculadas con la Lengua Extranjera que enseñan, promoviendo la asistencia de los alumnos a participar de estos eventos.

“Este sábado se hace ‘Guía de puertas abiertas’, que son institutos que invitan a la gente a participar de distintas actividades y estaban entusiasmados que iban a ir.”  
(Maestro LE, PP.)

Las escuelas dependientes de la DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras se muestran sin respuesta ciertos problemas a la hora de intentar desarrollar este tipo de actividades. Las dificultades asociadas a los subsidios al transporte, los problemas de disciplina de los alumnos, la “inseguridad” y la falta de recursos económicos, se mencionan como obstaculizadores del desarrollo de este tipo de actividades. Por supuesto, esto varía de institución a institución.

“Desde la dirección hay una bajada de línea, incluso el profesor de educación física que lo escuché proponiendo camping... ‘Si quieren que los lleven los padres’ es la respuesta. Hay mucho miedo y los chicos no son lo que eran antes, son pícaros.”  
(Maestro LE, DEP.)

“Por ahora no se han hecho salidas, está complejo y es un peligro por los nenes, porque no responden ante las consignas, no tienen conducta, si bien algunos sí la tienen, pero por ahí de un grado de 20 y pico, 4 tienen violencia extrema y te desbaratan al resto.” (Maestro de grado DEP.)

Por último, cabe señalar algunas limitaciones para el desarrollo de las salidas didácticas que mencionan los entrevistados (tanto los de las instituciones de la DEP no intensificadas en Lenguas Extranjeras como los de las DFD intensificadas en idiomas extranjeros). Entre las limitaciones se identifica la dificultad en la concreción de actividades fuera de la

escuela vinculadas con Lenguas Extranjeras dada la concentración de la carga horaria de los docentes de esta área curricular en las instituciones: la salida con un curso implicaría la ausencia del docente para los otros grados. En estos casos, en algunas escuelas se realizan estrategias específicas que permitan la articulación con los contenidos trabajados en las salidas a cargo de los docentes de grado.

“Por ahí es muy difícil coordinar con idioma las mismas salidas (...) es muy difícil porque si nosotros llevamos a la profesora de idioma, no es solamente un curso (afectado) porque esa maestra de idioma ese día tiene seis grados, entonces ese día al sacar el profesor de idioma, se lo estoy sacando a muchos grados.”

(Maestro de grado DFD.)

## 5.6 EQUIPAMIENTO E INFRAESTRUCTURA

En relación con el equipamiento y las condiciones de infraestructura para la enseñanza de Lenguas Extranjeras, las Escuelas Plurilingües presentan aspectos semejantes y disímiles entre los diferentes establecimientos.

De manera generalizada todos los actores entrevistados enfatizan problemas relacionados con determinados equipamientos, especialmente, el grabador. Este recurso es percibido como una herramienta fundamental para el desarrollo de algunas actividades de clases. Las dificultades mencionadas refieren al volumen en el sonido de los grabadores. Esta dificultad implicó en muchos casos la suspensión de la utilización de los mismos con los alumnos, en detrimento de una estrategia pedagógica altamente valorada por los docentes de Lenguas Extranjeras.

Al problema del nivel de sonido de los grabadores se le suma, en algunos casos, cuestionamientos respecto de los circuitos de reparación de los mismos.

“Ahora llegó para primer grado un grabador que tiene puerto USB y lee MP3, es buenísimo pero no tiene para casete con lo cual hay material que no podemos usar, tiene muy bajo el volumen; y para este tipo de aulas no tienen volumen; además, hay ventanas, los ruidos de los chicos, entonces hay que tener en cuenta eso.”

(Maestro LE, PP.)

“Nosotros más que nada nos adaptamos a trabajar con grabadores, que es una parte más de nuestro cuerpo, la extensión de nuestro brazo es el grabador.”

(Maestro LE, PP.)

“Tengo dos grabadores solos para una escuela que tiene 12 personas que lo utilizan, acá en la escuela hay 14 grabadores rotos que están archivados ahí, porque el arreglo me sale más caro que comprar uno nuevo.” (Directivo PP.)

En algunos establecimientos educativos bajo Modalidad Plurilingüe, se dispone de un espacio equipado y destinado para uso exclusivo de enseñanza de lenguas extranjeras. El aula, que funciona como laboratorio de idioma, con equipamiento de DVD y TV, es altamente valorada por docentes y directivos, ya que consideran que facilita el desarrollo de la tarea y permite un espacio más confortable para docentes y alumnos.

“(...) ellos tienen un laboratorio especial tanto de inglés como de italiano, tienen muchos recursos, televisión, video, en el área de Informática, hay de todo.”

(Directivo PP.)

“Una cuestión más para el docente, no tenés que estar moviendo ... no tenés que estar deambulando al tener tu propio lugar.” (Maestro LE, PP.)

Estos recursos no provienen necesariamente del Programa, sino de otras iniciativas del propio Ministerio de Educación de la Ciudad o bien del Ministerio de Educación de la Nación, como es el caso del programa PIIÉ.<sup>23</sup> En este caso, es la propia institución educativa la que realiza la asignación de este equipamiento a la enseñanza de Lenguas Extranjeras en función del diagnóstico de sus prioridades.

“(...) esta escuela tiene un programa de intensificación, de igualdad educativa, mediante el cual se hacen muchos aportes con los proyectos.” (Directivo PP.)

La mayor parte de las instituciones visitadas no cuentan con un aula propia destinada a la enseñanza de Lenguas Extranjeras y muchas veces la ubicación de los recursos, TV y DVD, varía entre diferentes espacios institucionales como la biblioteca, el comedor o el laboratorio de Informática. El acceso a estos elementos se ve obstaculizado, en gran parte, por cuestiones burocrático-administrativas.

“(...) sí me gustaría tener más acceso a computadoras, ya que siempre hay que sacar turno para ir al aula de Informática porque está tal grado, o que sí o sí tiene que estar la profesora de Informática y no es el día que tiene que venir. Tener en el aula un DVD sería bárbaro porque avanzás a pasos agigantados, y nosotros lo máximo que tenemos es este grabador que, encima, no se escucha nada.”

(Maestro LE, PP.)

“Tenemos la tele y el DVD pero están solamente en biblioteca y es imposible, hay que hacer la reserva, la biblioteca está con sus mesas, no está para que vos trabajés de otro modo.” (Maestro LE, PP.)

Por su parte, en las escuelas DEP sin intensificación en Lenguas Extranjeras, también se identifica el grabador como un recurso fundamental para la enseñanza y presenta las mismas dificultades antes mencionadas: problemas en el nivel de sonido (volumen). En ninguno de los establecimientos que formaron parte de esta muestra se mencionó la existencia de aulas destinadas específicamente a la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

“(...) al final no pudimos usar el grabador, que no se escucha, no funciona, porque el volumen es para mí, para el que lo tiene al lado.” (Maestro LE, DEP.)

“Existe, por ejemplo, muy buena compra de materiales, hay videos, hay bastante material audiovisual, pero nos faltaría un lugar dedicado exclusivamente al gabinete de inglés, sería muy interesante.” (Directivo DEP.)

Un aspecto que no está asociado a un tipo específico de oferta es la percepción respecto de las condiciones de infraestructura. Entre las instituciones educativas visitadas, de tres Distritos Escolares diferentes, las que destacan mayores problemas en relación con este tema son las Escuelas Plurilingües y aquellos establecimientos dependientes de la DEP emplazadas en la zona sur.

“A nivel infraestructura tenemos problemas básicos. Nos falta gas natural. Muchas veces las aulas son chicas, y eso desgasta. Lo edilicio tiene que estar en condiciones sino lo básico te va agotando.” (Maestro de grado PP.)

“(...) faltan otras cosas antes, y no ocuparnos tanto del idioma.” (Directivo DEP.)

La opinión relevada respecto del equipamiento y la infraestructura difiere entre los referentes entrevistados de los establecimientos dependientes de la DFD con intensificación en Lenguas Extranjeras.

La disponibilidad de equipamiento para la enseñanza en estos establecimientos es descripta favorablemente por gran parte de sus docentes.

“Muy bueno..., tenemos los libros, tenemos los grabadores, tenemos los audios, tenemos un aula, cada chico tiene su silla, son por ahí pavadadas pero es con lo que uno puede llegar a trabajar... tenemos el pizarrón, así que a nivel infraestructura me parece que se puede estar mejor seguramente, todo se puede mejorar, pero yo pensando en que tal vez haya gente que no tiene el material para poder trabajar...”  
(Maestro LE, DFD.)

“Sí, está todo, la verdad que en eso no tengo quejas (en relación con TV-DVD, computadoras, grabadores).” (Directivo DFD.)

En estos establecimientos, en menor medida, se mencionan condiciones que obstaculizan la labor docente.

“(...) no hay tizas, no tenés borrador, por ahí los tenés que ir a buscar, faltan bancos porque los llevaron de un salón para el otro, no hay calefacción, eso es agotador en lo cotidiano, uno siente bronca.” (Maestro LE, DFD.)

## 6. Síntesis de resultados y conclusiones del módulo cualitativo

### *Acerca de los tres formatos institucionales analizados*

El sistema educativo de la Ciudad propone un arco de opciones institucionales respecto de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal. La gama es rica y atiende la inclusión de los idiomas extranjeros con distintos enfoques y profundidad, conformando espacios formativos diversos y particulares.<sup>24</sup>

- La enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal consigue una excelente resonancia en todos los ámbitos interpretándose como una respuesta a tono con las demandas de la comunidad y un beneficio para los alumnos. Se reivindica la potencialidad que esta experiencia reviste en términos de la formación de los alumnos.
- Si bien los entrevistados coinciden ampliamente en la conveniencia de la incorporación a edad temprana de Lenguas Extranjeras en el proceso formal de aprendizaje de los alumnos, consideran que los resultados de esta acción se ven limitados por determinadas “dificultades estructurales” del sistema educativo de la Ciudad. El interrogante que sintetiza esta consideración podría formularse así: la edad de la escolaridad primaria constituye un óptimo momento evolutivo para que los alumnos se apropien de las Lenguas Extranjeras, entonces, ¿se está logrando, desde el sistema educativo, ofrecer las mejores condiciones para que los alumnos aprovechen esta oportunidad?
- Por un lado, emerge de las entrevistas una preocupación generalizada en cuanto al sostenimiento de la enseñanza de Lenguas Extranjeras de calidad a lo largo del tiempo. La preocupación se centra en las dificultades para cubrir los cargos docentes en Lenguas Extranjeras a nivel general, como en el caso particular de licencias cortas (enfermedad, maternidad). Esta inquietud se acentúa ante la progresiva universalización de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el primer ciclo.
- Por otra parte, si bien en el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* indica, entre sus propósitos generales, que la escuela tiene la responsabilidad de *facilitar la creación de espacios de articulación entre la lengua extranjera y las otras disciplinas*,<sup>25</sup> el bajo nivel de articulación entre docentes de lengua materna y extranjera aparece como otra limitación que afecta los tres formatos institucionales. En este sentido, a partir de las entrevistas realizadas se observa, en todos los casos, dificultades para la construcción de un trabajo articulado entre los maestros de grado y sus pares de Lenguas Extranjeras, en cada marco institucional.
- La demanda recurrente de cursos de capacitación vinculada a las problemáticas sociales que atraviesan los alumnos invita a reflexio-

nar respecto de la oferta disponible en el CePA y la comunicación correspondiente a docentes, directivos y otros actores del sistema educativo. A la luz del análisis realizado y a partir de la lectura del cuadernillo de Capacitación Docente en la Ciudad, donde se detallan los cursos ofrecidos por este organismo para el segundo cuatrimestre de 2009, se observa una serie de capacitaciones disponibles sobre estos temas<sup>26</sup> que inquietan a los docentes. Cabe preguntarse entonces acerca de las razones por las cuales los docentes manifiestan cierta disconformidad con la oferta disponible: ¿los cursos existentes vinculados a estas temáticas son suficientemente/correctamente difundidos? ¿La selección de sedes y horarios es la adecuada?

- Por último, otra dificultad estructural que se reitera en las distintas modalidades bajo análisis refiere a la formación recibida en los profesorados. Los docentes plantean ciertas debilidades que afectan su desempeño específico en el nivel primario. En ese sentido, requieren que durante la formación o la capacitación se brinden herramientas que contemplen la especificidad del nivel primario.

### ***Acerca de las Escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Primaria (Escuelas Plurilingües)***

Habiendo transcurrido algunos años de su implementación (año 2001), se consolida el proyecto institucional que plantea una currícula intensificada en Lenguas Extranjeras en establecimientos educativos ubicados en áreas geográficas de la Ciudad caracterizadas por poblaciones en situaciones socio-económicamente desfavorables.

- El Programa Escuelas Intensificadas en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas Plurilingües) recibe una buena ponderación global de la comunidad educativa de la Ciudad. Quienes se desempeñan allí muestran aprobación, identificación y pertenencia. Desde otras instituciones educativas de nivel primario: se reconoce su interés y espíritu innovador y se visualiza una tarea cotidiana “esforzada”.
- La presencia de diferentes figuras de coordinación da lugar a una organización fuerte que se traduce en: a) capacidad de comunicación y respuesta a las escuelas bajo Programa; b) compromiso profesional y afectivo de sus actores y; c) creación de ámbitos institucionales de legitimación para los docentes de Lenguas Extranjeras. Estos aspectos surgen como los tres pivotes fundamentales del Programa Plurilingüe en la actualidad.
- Según los entrevistados de las Escuelas Plurilingües, los siguientes aspectos ameritarían una reflexión más profunda, de modo tal de fortalecer las condiciones de implementación del Programa:
  - 1) Lograr *consensos en las orientaciones* de trabajo hacia las escuelas, desde la supervisión de Lenguas Extranjeras del distrito escolar (dependiente de la DEP) y la coordinación del Programa Plurilingüe.
  - 2) Acordar los *criterios de promoción* al interior de las Escuelas Plurilingües.

26

Entre los cursos identificados se encuentran: Niños y Jóvenes al límite (Nora Visconde); Educar para la no violencia, la responsabilidad y el cuidado: ¿valores posibles en una sociedad cada vez más violenta? (Gabriela Ramos); De Columbine a Carmen de Patagones. La violencia llega a las escuelas (J. M. Garayalde y S. Giromini); Abordaje colaborativo de conflictos, construcción de aulas pacíficas (R. Paulero y S. Garzón); Resolución Cooperativa de conflictos: mediación escolar y otras técnicas (Programa de Mediación Escolar).

- 3) Reconsiderar los *mecanismos de ingreso y nivelación de alumnos* que provienen de otros establecimientos con distinta exposición a la enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- 4) Fortalecer la *articulación entre los docentes* de lengua materna y extranjera.

***Acerca de las escuelas no intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP)***

- La *incorporación de la enseñanza de Lenguas Extranjeras a partir de primer grado, en los establecimientos educativos de nivel primario de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires* –desde la opinión de los entrevistados– redonda en *mayor calidad e integralidad de la educación, actualización*, en consonancia con un mundo globalizado. La propuesta aparece como la democratización de un instrumento cultural históricamente más ligado a la educación privada o de las élites.
- La novedad institucional que implica la incorporación de Lenguas Extranjeras en primer grado es descripta por los entrevistados como una acción que inicia el vínculo de los alumnos con el idioma inglés. A su vez consideran que esta iniciativa estimula el conocimiento general y brinda herramientas básicas en idioma extranjero a los alumnos.
- Si bien *la inclusión de Lenguas Extranjeras en el primer ciclo del nivel primario concita un fuerte consenso*, se constata que no están suficientemente definidos ni unificados los criterios de implementación de este proceso en las aulas. Especialmente, respecto del trabajo en primer grado, en el que la adquisición de la lecto-escritura en lengua materna adquiere un carácter central.
- La conformación de un cuerpo docente consolidado, la unificación de criterios y estrategias pedagógicas específicas para el nivel primario, la creación de mecanismos para facilitar el acceso a libros de texto y de apoyo, como también la creación de espacios para la articulación castellano-inglés, surgen como los grandes desafíos a sortear para afianzar la enseñanza de inglés en las escuelas primarias no intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Educación Primaria.
- Según los entrevistados, la ausencia de un proyecto que explicita esta iniciativa afecta la posibilidad de los docentes de acceder con mayor conocimiento a sus características y objetivos. A su vez, la supervisión de Lenguas Extranjeras aparece –muchas veces– “desdibujada” para estos actores, quienes demandan al Ministerio la posibilidad de contar con lineamientos respecto de los objetivos y estrategias que encuadren mejor la propuesta de trabajo en el aula. Esto permitiría, en cierto modo, minimizar el nivel de tensión entre docentes de Lenguas Extranjeras y maestros de grado que en –algunos casos– se produce ante perspectivas pedagógicas y de propuestas de trabajo diferentes.
- Las capacitaciones brindadas en el transcurso del año 2009 ante la implementación de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en primer

grado, no lograron cubrir las expectativas de los docentes, quienes esperaban encontrar en ese espacio lineamientos para abordar esta área curricular, específicamente, en primer grado.

- En cuanto al material didáctico provisto por el Ministerio para primer grado, en las entrevistas a referentes de establecimientos educativos de la DEP sin intensificación en Lenguas Extranjeras emergen experiencias disímiles e, incluso, dificultades respecto de la apropiación de los materiales por parte de los docentes. La incertidumbre ante futuras entregas de los materiales por parte del Ministerio y el temor que perciben los docentes ante el “no retorno” de los materiales (en caso de entregárselos a los alumnos para ser utilizados en el hogar), confluyen en la adopción de distintas estrategias para la conservación del material en los establecimientos educativos.

En líneas generales, la incorporación de inglés desde primer grado es una iniciativa altamente aceptada, a la vez que se reconoce la necesidad de revisar ciertos aspectos que hoy la caracterizan. En ese sentido, sería interesante construir espacios de intercambio entre referentes del Programa Plurilingüe y referentes de la DEP vinculados a la enseñanza de Lenguas Extranjeras, de manera de aprovechar la experiencia construida por el Programa a lo largo de los casi diez años que lleva su implementación. Estos encuentros podrían resultar valiosos, entre otros motivos, para superar ciertas dificultades manifestadas por los entrevistados de las escuelas sin intensificación en Lenguas Extranjeras dependientes de la DEP; por ejemplo, el enfoque pedagógico para abordar la enseñanza de Lenguas Extranjeras en primer grado y el uso de los materiales didácticos provistos por el Ministerio.

### ***Acerca de las escuelas con intensificación en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Formación Docente (DFD)***

- Las Escuelas Normales intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la Dirección de Formación Docente presentan, según los entrevistados, una estructura tradicional y prestigiosa que pone énfasis en los contenidos lingüísticos priorizando el desempeño de los alumnos en esta área. En la comunidad educativa representan un muy buen concepto en cuanto a la enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Esta imagen de excelencia también se ve fortalecida por la valoración positiva que se percibe en la comunidad en general.
- Los aspectos valorados positivamente se sustentan básicamente en tres ejes:
  - la exigencia académica,
  - la posibilidad de una formación continua desde la niñez a la juventud,
  - la capacidad institucional de formar a docentes.

A modo de cierre, considerando los tres formatos institucionales bajo análisis, se recomienda principalmente promover el trabajo articulado entre docentes de lengua materna y lengua extranjera, y generar espacios de acompañamiento y asistencia técnico-pedagógico específica. Estos aspectos constituyen requisitos necesarios para repensar –tanto a nivel central como desde los establecimientos educativos–, la manera de fortalecer y maximizar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el nivel primario de gestión estatal.

## V. Módulo cuantitativo

### 1. Lectura comparativa a partir de la información estadística (datos secundarios)

Como se adelantó en el punto II (“Diseño de evaluación”), en este apartado se propone explorar –a partir de la recopilación y el análisis de datos secundarios provenientes de fuentes jurisdiccionales– las principales características de los establecimientos educativos de nivel primario de gestión estatal de la Ciudad según la modalidad que asumen para la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

En este sentido, para este análisis se consideran las siguientes agrupaciones de establecimientos:

- Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en Lengua Materna y Extranjera, también llamadas Escuelas Plurilingües, dependientes de la Dirección de Educación Primaria (actualmente 26 escuelas).<sup>27</sup>
- Escuelas Intensificadas en Lenguas Extranjeras, dependientes de la Dirección de Formación Docente – DFD (4 escuelas).<sup>28</sup>
- Total escuelas primarias de gestión estatal:<sup>29</sup> se compararán las principales características de las dos modalidades educativas intensificadas en Lenguas Extranjeras con el conjunto de instituciones primarias de gestión estatal de la Ciudad.

El análisis comparativo aquí propuesto parte de una selección de indicadores socio-educativos para tal fin. Se presentan, por un lado, indicadores que dan cuenta de características de la población estudiantil que asiste a cada modalidad: matrícula, proporción de varones y mujeres, promedio de alumnos por sección y cantidad de nuevos ingresantes que se incorporan a las diferentes modalidades. Por otro lado, también se analiza una serie de indicadores relativos al rendimiento escolar: tasa de repitencia, porcentaje de alumnos con sobreedad y tasa de abandono escolar.

A partir de estos indicadores y a modo de síntesis, se compara el Índice de Vulnerabilidad promedio de cada uno de estos grupos de escuelas.

Las fuentes de información de los datos estadísticos que se presentan a continuación son: el Relevamiento Anual del Ministerio de Educación<sup>30</sup> (para matrícula, repitencia, abandono, sobreedad y sexo) y el relevamiento de Matrícula Inicial<sup>31</sup> (para nuevos ingresantes).

Antes de comenzar con el análisis, cabe mencionar algunos aspectos que facilitarán la lectura posterior de los datos.

27

Catorce intensificadas en idioma inglés y las 12 restantes en italiano, francés y portugués.

28

Se trata de las escuelas en “Lenguas Vivas”: Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Pte. Roque Saénz Peña”, Instituto “Sofía Esther Broquen de Spangenberg” y Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Mariano Acosta”.

29

Existen 454 establecimientos que brindan educación común en el nivel primario del sector estatal en la Ciudad de Buenos Aires. De este total, 440 dependen de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación; de las cuales 26 participan del Programa con intensificación en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas de Modalidad Plurilingüe). Los 14 establecimientos educativos restantes dependen de la Dirección de Formación Docente (Escuelas Normales Superiores e Institutos de Educación Superior). A su vez, dentro de este segmento se identifican cuatro establecimientos educativos con intensificación en Lengua Extranjera (ver nota al pie anterior).

30

El Relevamiento Anual se realiza a partir de 1996, en el marco de la Resolución N°48/ 95 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Es organizado por el Ministerio de Educación de la Nación. El Relevamiento Anual recoge datos al 30 de abril sobre establecimientos estatales y privados, de todos los niveles y tipos de educación.

31

El Relevamiento de Matrícula Inicial, con información al 31 de marzo de cada año (tercera semana de clase), recoge datos sobre la matrícula escolar al comienzo del ciclo lectivo. A partir de este instrumento podemos, entonces, conocer cuántos son los alumnos matriculados que comenzaron las clases en los establecimientos estatales dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de todos los niveles y tipos de educación.

En principio, se detallan las definiciones de las principales variables de análisis:

- La *matrícula* refiere a personas que, siguiendo las normas pedagógicas y administrativas vigentes, se encuentran registradas en un establecimiento educativo para recibir enseñanza sistemática (en cualquier grado).
- La *repitencia* refiere a los alumnos que, al comenzar el año lectivo, están cursando por segunda vez o más el grado en el que se encuentran matriculados (no se incluyen aquí los alumnos que recursan por abandono en un ciclo previo).
- La *sobreedad* considera a los alumnos que tienen una edad superior a la teóricamente establecida a partir de la secuencia graduada del sistema educativo.
- El *abandono* escolar registra a los alumnos que al finalizar el año lectivo abandonaron la escuela sin que se hubiera registrado un pase a otro establecimiento.
- El *Índice de Vulnerabilidad Educativa* (IVE) asigna a cada unidad educativa –en este caso, los establecimientos públicos de educación primaria– un valor que oscila entre 0 (nula vulnerabilidad educativa) y 1 (máxima vulnerabilidad educativa). En el cálculo del índice, se consideran indicadores de sobreedad, repitencia y abandono escolar.<sup>32</sup>

Asimismo, a los efectos del análisis que se propone en este apartado, resulta pertinente describir una serie de restricciones que presentan estas variables.

En primer lugar, la repitencia no permite capturar el porcentaje de alumnos que al finalizar el año no lograron aprobar los contenidos mínimos para promocionar sino que el indicador considera a los alumnos que al comenzar el año lectivo están cursando por segunda vez o más el mismo grado. Esta forma de medir la repitencia no nos permite establecer dónde se origina y cuál es la intensidad de la misma: por ejemplo, los alumnos repitentes pueden provenir de otros establecimientos –no necesariamente de la escuela en la que se encuentran para el año de análisis– y pueden haber repetido una o más veces ese mismo año.

En segundo lugar, en el caso de la sobreedad encontramos también la limitación de no poder establecer dónde y en qué momento se origina: por un lado, se encuentra el efecto “arrastre”, es decir, no es posible establecer en qué año y en qué nivel (inicial, primario) se genera la repitencia que lleva a la sobreedad, y, por otro lado, tampoco puede establecerse con certeza si se trata de un problema de repitencia, o bien un problema generado por el comienzo tardío del ciclo escolar, o bien por abandonos temporarios de la escuela.

En el caso del abandono (indicador “salidos sin pase”), se trata de un indicador que registra a los alumnos que han salido de la unidad educativa sin haber pedido un pase a una escuela de destino. Este indicador

32

Estos indicadores tienen la misma importancia en el “armado” del IVE, es decir, se consideran ponderados por igual. Los tres indicadores seleccionados fueron estandarizados según el máximo valor que asume cada variable en la realidad, de manera que el IVE no se vea afectado por los respectivos rangos de variación.



tiene la limitación de no distinguir a los alumnos que abandonaron sus estudios de los que los continúan en otra escuela sin haber realizado el trámite de pase correspondiente.

Finalmente, caben aquí algunas aclaraciones específicas sobre el desarrollo del Programa Plurilingüe:

- Como se comentó anteriormente, la incorporación de una escuela al Programa Plurilingüe es gradual: se incorpora la intensificación en Lengua Materna y Extranjera a partir de las secciones de primer grado, lográndose la oferta de la intensificación para toda la matrícula escolar luego de 7 años de implementación. Por tanto, es importante aclarar que en el año 2007 (del que se dispone y presenta información estadística), sólo 12 de las 26 Escuelas Plurilingües poseen alumnos matriculados de 1ro. a 7mo. grado; es decir, se trata de “Escuelas Plurilingües completas”.<sup>33</sup> Los demás establecimientos educativos, que implementaron el Proyecto en el transcurso de los años 2002, 2003 ó 2005, sólo poseen parte de los grados bajo esta modalidad (en el año 2007). Finalmente, para el año 2012 todas las escuelas bajo Programa serán “Plurilingües completas”.
- Dada la gradual implementación del Programa en las escuelas, es importante destacar que, cuando hacemos referencia a Escuelas Plurilingües, así como cuando presentamos la información estadística correspondiente, aludimos exclusivamente a los grados/alumnos bajo esta modalidad.

## 2. Las principales características de las escuelas según modalidad de enseñanza de Lenguas Extranjeras

Al analizar los alumnos matriculados para cada una de las ofertas, se observa que el total de establecimientos educativos de nivel primario de gestión estatal de la Ciudad presenta a 148.806 alumnos matriculados en el ciclo lectivo 2007, de los cuales 5.523 (4%) corresponden a la Modalidad Plurilingüe y 2.560 (2%) a las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD.

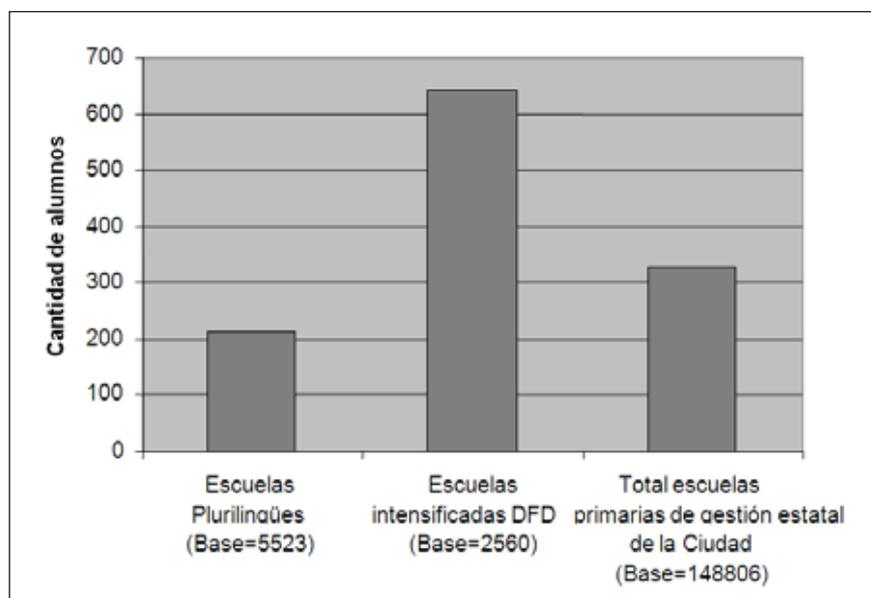
Como puede apreciarse en el Gráfico N° 1, el promedio de alumnos por *establecimiento educativo* es más baja en las Escuelas Plurilingües (212 alumnos promedio), mientras que las escuelas intensificadas DFD son las que ostentan la matrícula más alta (cuentan, en promedio, con 640 alumnos por establecimiento educativo).

El conjunto de las instituciones primarias de gestión estatal de la Ciudad se ubica en un rango intermedio con un promedio de 328 alumnos por establecimiento.

33

Es el caso de las primeras 12 escuelas, en las cuales se implementa la Modalidad Plurilingüe en el año 2001, completando en 2007 la “transición” de la totalidad de los grados.

**Gráfico N° 1. Matrícula promedio por tipo de establecimiento educativo. Año 2007.**



Fuente: G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. *Relevamiento Anual 2007*.

Dada la implementación gradual del Programa Plurilingüe, según ya se mencionó, sólo 12 establecimientos educativos poseen la totalidad de la matrícula (de 1° a 7° grado) bajo esta modalidad para el año 2007. La información referida a las Escuelas Plurilingües considera sólo a los alumnos de los grados que ya implementaron la intensificación para el año 2007. Por tanto, en los próximos años, acompañando la incorporación de los últimos grados al Programa, sería esperable que se incremente el promedio de alumnos por escuela.

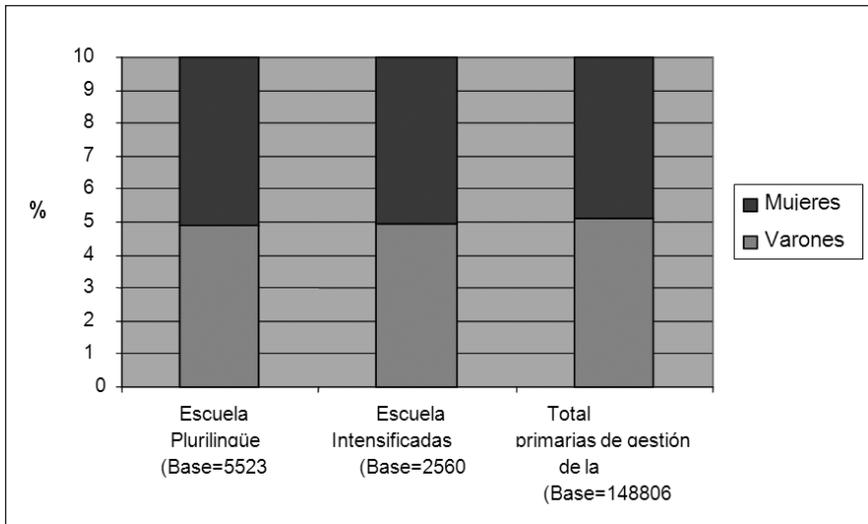
De todas formas, es posible caracterizar a las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras DFD como escuelas considerablemente más grandes/numerosas, y a las escuelas Plurilingües como “escuelas pequeñas”.<sup>34</sup>

En lo que respecta a la distribución de la matrícula por sexo, no se observan diferencias entre los diferentes conjuntos de establecimientos: todos los grupos exhiben una distribución homogénea de alumnos varones y alumnas mujeres.

34

Se debe tener en consideración que, inicialmente, para la incorporación de las escuelas al Programa Plurilingüe, se adoptaron como criterios que se tratase de: a) escuelas pequeñas (de 7 secciones), b) ubicadas en zonas desfavorables, y c) cuyo equipo directivo manifestara adhesión a la propuesta (Dirección de Investigación, 2007).

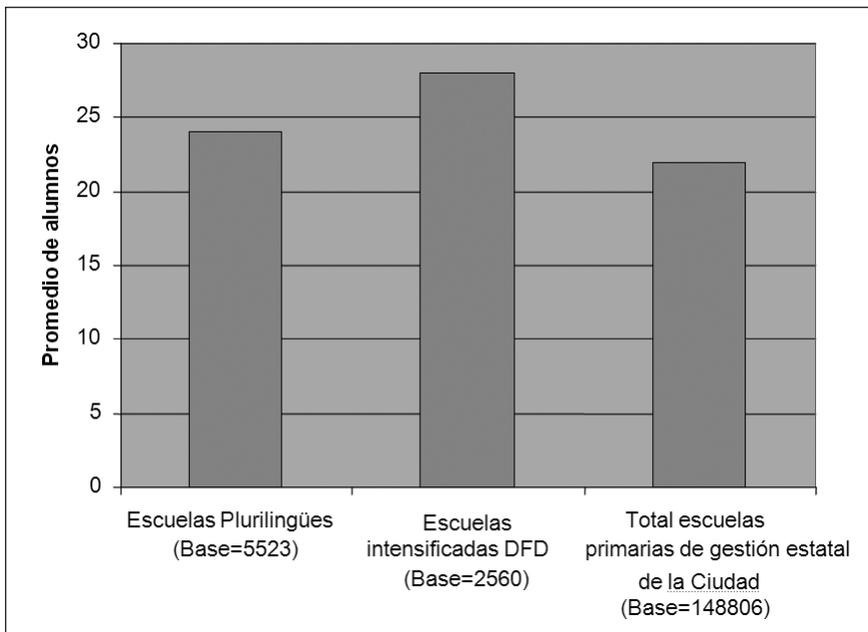
**Gráfico N° 2. Distribución de la matrícula por sexo, según tipo de establecimiento educativo. Año 2007.**



Fuente: G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. *Relevamiento Anual 2007.*

Al considerar el promedio de alumnos por sección,<sup>35</sup> se advierte que las instituciones intensificadas en Lenguas Extranjeras registran mayor cantidad de alumnos por aula.

**Gráfico N° 3. Promedio de alumnos por sección, según tipo de escuela. Año 2007.**



Fuente: G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. *Relevamiento Anual 2007.*

35

La sección es un grupo escolar organizado, que está formado por alumnos que cursan el mismo grado en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipo de docentes. Fuente: DINIECE, *Cuadernillo Relevamiento Anual.*

En este sentido, las Escuelas Intensificadas DFD son las que registran el número más elevado de estudiantes por curso (28 alumnos promedio). Le sigue en cantidad el grupo de Escuelas Plurilingües (con 24 alumnos promedio) mientras que, en su conjunto, las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad registran una menor cantidad de estudiantes por sección (22 alumnos promedio).

Cuando se observa el porcentaje de nuevos ingresantes para cada grupo de establecimientos educativos (Cuadro N° 1), se advierte que, a partir de segundo grado, el ingreso a las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD es más “restringido”.

**Cuadro N°1. Nuevos ingresantes de 2° a 7° grado por grupo de Escuelas (porcentaje). Año 2007.**

	Grupo de escuelas		
	Escuelas Plurilingües	Escuelas Intensificadas DFD	Total escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad
<b>a) Cantidad de nuevos ingresantes de 2° a 7° grado</b>	318	42	13.311
<b>b) Total matrícula de 2° a 7° grado</b>	4.633	2.173	127.883
<b>c) Porcentaje de nuevos ingresantes de 2° a 7° grado</b> (a/b*100)	<b>6,9</b>	<b>1,9</b>	<b>10,4</b>

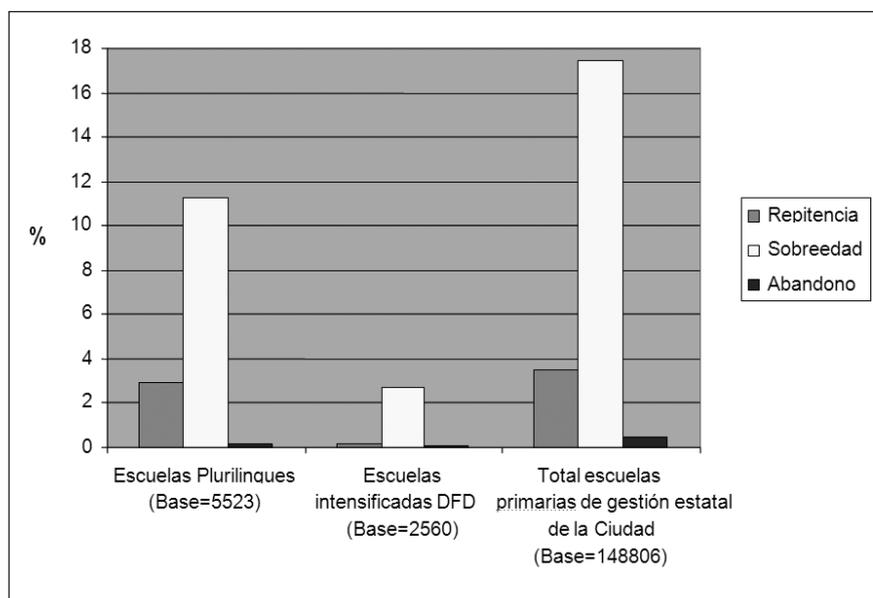
Fuente: Ministerio de Educación del GCBA. Dirección de Investigación y Estadística. Matrícula Inicial 2007.

Al comparar los establecimientos educativos intensificados en Lenguas Extranjeras con el total de escuelas primarias de gestión estatal, se observa que, a nivel general, se registra mayor movilidad en la conformación de la población de 2° a 7° grado, ya que el 10% del total de la matrícula de estos grados está compuesta por nuevos ingresantes para el año 2007, seguida por las Escuelas Plurilingües (7%) y, finalmente, las DFD (2%).

A continuación, se analiza la información disponible respecto del rendimiento escolar que se observa para cada grupo de establecimientos bajo análisis.

De acuerdo con los datos del Gráfico N° 4, se puede apreciar que los alumnos de las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras (tanto DFD como Plurilingües) registran valores más favorables para estos indicadores que los del conjunto de las escuelas de la Ciudad.

**Gráfico N° 4. Repitencia, sobreedad y abandono por tipo de escuela.  
Año 2007.**



Fuente: G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. *Relevamiento Anual 2007.*

Con tasas de abandono casi nulas para las dos modalidades consideradas, las mayores diferencias se observan en relación con la repitencia y la sobreedad.

Las Escuelas intensificadas DFD registran el escenario más favorable, con un porcentaje de sobreedad que no llega al 3% del alumnado y una tasa de repitencia casi nula.

En las Escuelas Plurilingües, por su parte, si bien la sobreedad se eleva al 11 %, es inferior a la del conjunto de las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad (que supera el 17 % del alumnado).

En el caso de la repitencia, las Escuelas Plurilingües exhiben una tasa superior a la registrada en las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras de la DFD (en promedio, 2,9 % de repitentes *versus* un 0,2); el valor que asume el indicador es, a su vez, algo más bajo que el registrado para el conjunto de las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad (donde la repitencia alcanza al 3,5 % del alumnado).

Las tendencias arriba expuestas se reflejan y sintetizan en el Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) promedio para cada grupo de establecimientos.

**Cuadro N° 2. Índice de Vulnerabilidad Educativa, por grupo de escuelas. Año 2007.**

	Grupo de escuelas		
	Escuelas Plurilingües	Escuelas intensificadas DFD	Total escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad
<b>IVE</b>	0,13	0,03	0,16

Fuente: G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística. *Relevamiento Anual 2007.*

Como puede observarse en el Cuadro N° 2, las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD exhiben un IVE muy bajo (0,03). Les siguen las Escuelas Plurilingües, que se sitúan por debajo del IVE promedio del conjunto de las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad (0,13 para las primeras y 0,16 para las segundas).

### 3. Consideraciones finales respecto de la información cuantitativa

A modo de síntesis, de la lectura de los datos expuestos se desprenden las siguientes tendencias:

- Las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras dependientes de la DFD presentan una matrícula promedio por escuela considerablemente más alta que las Escuelas Plurilingües y que la media jurisdiccional.
- Los dos conjuntos de escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras aquí considerados exhiben un promedio de alumnos por sección superior respecto del conjunto de las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad, siendo el caso más pronunciado el de las intensificadas de DFD.
- Las escuelas intensificadas de DFD son las que presentan menor “movilidad” de alumnos entre 2° y 7° grado. Aunque, en menor medida en el caso de las Plurilingües, ambos tipos de ofertas aquí analizados presentan a un alumnado “más estable” que la jurisdicción a nivel general.
- Por último, en relación con los indicadores asociados a rendimiento escolar, ambas modalidades de escuelas intensificadas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras presentan una situación más favorable que la del total de establecimientos educativos de la Ciudad. Tomando en cuenta tanto la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar, así como el Índice de Vulnerabilidad Educativa, las Escuelas Plurilingües registran valores levemente desfavorables respecto de las escuelas intensificadas en Lenguas Extranjeras DFD.

## Anexo I. Guía de pautas para las entrevistas en profundidad con directivos y docentes

ESCUELA: \_\_\_\_\_  
 TIPO: Dep / Pluri / Normal  
 DISTRITO: \_\_\_\_\_  
 JORNADA: Simple / Completa

Mi nombre es ....., trabajo en la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación (C.A.B.A.), estamos realizando una evaluación sobre la enseñanza de idiomas en las escuelas primarias de la Ciudad. En ese sentido, nos gustaría conocer su opinión sobre algunos temas que vamos a tratar en este encuentro. Desde ya agradecemos su tiempo y su colaboración en este espacio.

Antes de empezar, me gustaría que Usted señale:

**Su cargo actual:**

**Antigüedad en el cargo:**

**Área a la que asiste:**

81

### La enseñanza de idiomas en el nivel primario

¿Qué opinión le merece a Usted la incorporación de la enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela primaria? ¿Cuál es su sentido formativo/aporte a la formación de los alumnos? (*espontáneo / profundizar*).

**(Sólo para directivos / docentes PLURI / DFD)**

- ¿Cuál es el espíritu de una escuela intensificada en idioma extranjero?  
¿Qué valor agregado tiene?
- ¿Por qué enseñar una o varias lenguas extranjeras en la escuela primaria?
- ¿Considera que hay alguna diferencia en el rol/sentido formativo de la enseñanza de idiomas extranjeros en los diferentes ciclos de la escuela primaria? Si la respuesta es sí, ¿cuáles serían las diferencias?
- ¿Cree que existen aspectos irresueltos en la incorporación de la enseñanza de idiomas extranjeros en la escuela primaria? ¿Cuál/es?

### Descripción general de la oferta de idiomas

Cuando se habla de oferta de idiomas extranjeros para las escuelas primarias de la Ciudad, ¿cuáles son las opciones en las que piensa en primer lugar? ¿Alguna otra?

Por lo que Usted sabe *a partir de su experiencia o lo que se ha informado o le han comentado a través del medio:*

- 1) Cómo calificaría, en términos generales, la oferta de idiomas de las escuelas NORMALES/DEP/PLURI...? (**evaluación general, conceptual**) ¿Por qué la evalúa así?
- 2) En líneas generales, ¿cuáles son para Usted los aspectos más favorables de ...? ¿Por qué le parecen favorables estos aspectos?
- 3) ¿Y los más desfavorables? ¿Por qué?

**Y si consideramos todas las ofertas en forma conjunta:**

¿Cuáles diría Ud que son los principales aspectos que las diferencian y cuáles las asemejan? ¿En qué se parecen y en qué difieren?

**(Sólo para DFD)**

Estuvimos revisando material bibliográfico y hemos encontrado el concepto “Unidad Académica”, ¿qué se entiende por UA? ¿Qué contempla este concepto? ¿Cómo la describiría? ¿Cómo se trasluce en las escuelas?

## El trabajo de idiomas en las escuela

¿Cuál es su diagnóstico en relación con la enseñanza de idiomas en **su** escuela hoy? (**espontánea / profundizar mucho**). ¿Por qué opina así?

**(Sólo para directivos/docentes DEP)**

- ¿Cómo visualiza la transición que representa la nueva incorporación de idiomas a partir de 1er. grado?
- ¿Cuáles son los aspectos más positivos de la enseñanza de idiomas en **su** escuela hoy?
- ¿En dónde se encuentran las principales dificultades/limitaciones de la enseñanza de idiomas en **su** escuela?
- ¿Cuáles son las modalidades de trabajo en idiomas que están realizando en su escuela hoy y que considera más fructíferas? ¿Cuáles, las menos rendidoras?
- ¿Existe articulación entre la currícula en lengua materna y en idiomas extranjeros **en su escuela**? ¿En qué momentos/espacios o temáticas específicas tiene lugar esa articulación? (**en la planificación, por ejemplo**). (**Profundizar en busca de ejemplos**.)

## Actividades extracurriculares

Existe una planificación de actividades extracurriculares que acompañan las curriculares de idiomas. ¿Qué opinión le merecen estas actividades? ¿Qué modificaría de ellas y qué no? ¿Por qué se desarrollan estas actividades? ¿Cada cuánto se realizan?

## Motivación y rendimiento

¿Cuál es la relación de los niños con la enseñanza de idiomas hoy? **(Sólo si no surge espontáneamente, añadir la siguiente pregunta):** ¿Constituyen un tópico motivante o sin especial interés?

¿Cuáles son las dificultades y los logros más comunes de los alumnos?  
¿Y los más frecuentes (aunque no afecte a la mayoría)?

¿Hay disponibilidad de recursos (materiales, humanos, tiempos institucionales) para acompañar al alumno que tiene dificultades durante el proceso de aprendizaje? Y en relación con los alumnos en general, ¿de qué recursos para la enseñanza disponen?

¿Cómo evaluaría el nivel promedio de aprendizaje de los alumnos de su escuela en lengua extranjera? ¿A qué factores atribuiría este nivel de rendimiento?

## El ingreso a escuelas intensificadas (pluri/normales)

**(Sólo para DFD / PLURI)**

¿Cómo se desarrollan las actividades para aquellos alumnos “nuevos ingresantes” que se incorporan entre 2do. y 7mo. grado, y que provienen de escuelas con currícula estándar de idioma de la DEP? ¿Cuáles son los principales motivos por los que suelen realizarse estas migraciones de escuelas? ¿Por qué los alumnos eligen esta escuela?

## Características sociodemográficas de la comunidad educativa

**(Para directores y personal de escuelas, indagar únicamente por el perfil del alumnado/docentes de sus colegios)**

En relación con los alumnos que asisten a **su** escuela –dependientes de la DFD, Normales /Pluri/DEP–, ¿cómo describiría la población estudiantil que asiste? ¿Hay algún rasgo que las distingue? ¿Cuál/es? **(actividades fuera de la escuela, NSE, niveles educativos de las familias, participación de las familias).**

¿Cuál es su vínculo con la enseñanza de idiomas extranjeros **(valoración-rechazo-indiferencia)**?

¿Y cómo describiría a los docentes de idiomas de **su** escuela –**dependientes de DFD/Pluri/DEP**–? **(Posible caracterización tanto en lo relativo a su perfil docente, como en relación con los retos que deberá enfrentar para impartir idiomas en el establecimiento.)**

Y entrando a “jugar” un poco con la imaginación..., ¿cómo sería el ánimo, el humor y el temperamento de un docente de idiomas extranjeros que se desempeña en **su** escuela... al ponerse al frente de un aula? ¿Por qué tendrá esta actitud?

## Capacitación y asistencia técnica

Pensando en las capacitaciones, ¿qué tipo de capacitaciones se realiza desde el Ministerio de Educación para llevar adelante la oferta que ofrece **(DFD/DAEP/Pluri, según corresponda a quien se está entrevistando...)? Describir características de las capacitaciones.** ¿Con qué periodicidad se realiza?

Y desde las escuelas, ¿a quién se convoca para las capacitaciones? **(directivos, supervisores –de idiomas o escolares–, docentes...).** ¿Es obligatorio u optativo? ¿Qué nivel de asistencia hay?

¿Hay algún otro tipo de actividad propuesta desde este Ministerio de Educación, que colabore a fortalecer las acciones referidas a la oferta de idiomas? **(Si responde sí, cuáles, desarrollarlas.)**

Respecto de la asistencia técnica, ¿se brinda asistencia desde **(DFD/PLURI/DEP)**? ¿Qué características tiene? **(desarrollar).** **(Si no se brinda asistencia)** ¿Considera que es suficiente la asistencia técnica que se ofrece desde el Ministerio? ¿Introduciría cambios? ¿Cuáles?

## Equipamiento y condiciones de infraestructura

¿Cómo evaluaría el nivel de infraestructura para la enseñanza de idiomas con el que cuentan en su escuela? ¿Por qué opina así?

## Cierre

Si tuviese la posibilidad de rediseñar una modalidad de oferta de idiomas para **su** escuela desde primer grado, ¿qué aspectos tomaría de las ofertas existentes y cuáles no? ¿Por qué?

A modo de cierre, ¿cuáles serían sus sugerencias hacia el Ministerio de Educación para lograr un máximo aprovechamiento de los recursos destinados a la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas primarias? ¿Qué haría Usted de modo inmediato para lograr mejores resultados en esta área de enseñanza?

*Muchas gracias por su tiempo y opinión.*

## Anexo II. Breve descripción del Programa Escuelas Intensificadas en Lengua Materna y Extranjera (Escuelas Plurilingües)

La Ciudad de Buenos Aires cuenta con diferentes modalidades de intensificación en un área del conocimiento: Lenguas Maternas y Extranjeras, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Artes, Actividades Científicas y Educación Física.

El Programa de Escuelas Intensificadas en Lengua Materna y Extranjera (también llamadas Escuelas Plurilingües) se inicia en el año 2001,<sup>36</sup> en 12 escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria (DEP) en las zonas socio-demográficas más desfavorecidas de la Ciudad. En los años siguientes se amplía la oferta a otros distritos (se incorporan seis escuelas en el 2002, cuatro en el 2003 y cuatro en el 2005) hasta llegar a contar hoy al menos con una escuela por distrito (dos en algunos casos). Actualmente 26 escuelas (14 intensificadas en el idioma inglés y 12 en italiano, francés y portugués) forman parte del Programa.

Entre los *objetivos del Programa*<sup>37</sup> figuran:

- Brindar una propuesta de intensificación basada en el enfoque plurilingüe en la enseñanza de la lengua extranjera y materna, que ponga el acento en la ampliación de la experiencia lingüística de los individuos.
- Potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos a través del desarrollo de una competencia comunicativa general.
- Ofrecer la enseñanza de calidad de una segunda lengua a los alumnos de escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, principalmente a aquellas ubicadas en los sectores más desfavorecidos.

Cabe mencionar aquí brevemente los principales aspectos que caracterizan la implementación del Programa, ya que llevar adelante su propuesta requiere de algunas adecuaciones al formato institucional de las escuelas de Jornada Completa. De acuerdo con el informe de la Dirección de Investigación (2007),<sup>38</sup> estos ajustes se concentran en los siguientes ejes:

### a) Coordinación y asistencia técnico-pedagógica

El desarrollo del Programa implica la articulación de distintos actores:

- **Coordinación general**, articula acciones con las Direcciones: General de Educación (DGEGE), General de Planeamiento Educativo (DGPLED), de Currícula y Enseñanza (DCyE), de Educación Primaria (DEP) y de Investigación y Estadística (DIyE); establece vínculos con las embajadas de los países cuyas lenguas están incluidas en

36

Resolución N° 786/01, Resolución N° 2.735/02 y Decreto N° 140/03/ SED, G.C.A.B.A.

37

Fuente: Solicitud de Evaluación presentada a la D.E.E. por la Coordinación General del Programa de Lenguas Extranjeras en el año 2008.

38

Dirección de Investigación (2007). Informe: Diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del Proyecto de Intensificación en Lengua Materna y Lenguas Extranjeras, en Tecnologías de la Información y la Comunicación, en Artes, en Actividades Científicas y en Educación Física.

el Programa; coordina acciones con las supervisiones escolares, de lenguas extranjeras y curriculares, articula acciones con los equipos de conducción en las escuelas y coordina las tareas de los coordinadores de Lenguas Extranjeras.

- **Coordinación de Lenguas Extranjeras**, realizan el seguimiento del proceso de enseñanza en un número reducido de escuelas, capacitan a los docentes de Lenguas Extranjeras, observan clases, coordinan una reunión semanal de monitoreo y puesta en común de propuestas y estrategias pedagógicas, asesoran a los equipos de conducción en relación con aspectos operativos del Proyecto y presentan informes al Coordinador General.
- **Supervisión de Lenguas Extranjeras** (dependientes de la Coordinación de Lenguas Extranjeras), supervisan y colaboran con las escuelas en el marco de su tarea habitual, desarrollada en todas las instituciones primarias de gestión estatal de la Ciudad.

A su vez, por las particularidades del Programa, se identifican las siguientes figuras docentes al interior de las escuelas bajo modalidad plurilingüe:

- **Docente de la Intensificación (de 1ro. a 7mo. grado).**
- **Docente de la segunda Lengua Extranjera (a partir de 4to. grado).**
- **Maestro de grado.**
- **Maestro Especial de Apoyo en Lengua Extranjera** (para aquellos establecimientos educativos que tienen una matrícula superior a 25 alumnos por sección).

## **b) Capacitación**

El Programa cuenta con dispositivos de apoyo técnico-pedagógico que favorecen la capacitación en servicio y el trabajo institucional.

## **c) Organización del tiempo**

En todas las modalidades de intensificación, la organización del tiempo escolar es una variable central en la implementación, de la que dependen en gran medida los logros y dificultades de los Proyectos en cuanto a los objetivos propuestos.

Tal como se describe en el informe de la Dirección de Investigación y Estadística mencionado, son dos los criterios generales que las escuelas intensificadas deben tener en cuenta para la organización del tiempo, a saber:

- La confección de los horarios escolares a partir de una estructura modular con bloques de dos horas para el desarrollo de las áreas.
- La disponibilidad de un tiempo para el trabajo institucional o para el encuentro entre docentes, coordinadores, y supervisores.

## Anexo III. Resoluciones

### Resolución N° 2.736/G.C.A.B.A/SED/02

#### GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

- APRUEBA LA TRANSFORMACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS BILINGÜES EN LA CIUDAD EN PROGRAMA ESCUELAS DE MODALIDAD PLURILINGÜE CON INTENSIFICACIÓN EN LENGUAS MATERNA Y EXTRANJERAS, DESTINADO A ESCUELAS PRIMARIAS DE JORNADA COMPLETA. - INCORPORA GRADUALMENTE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A PARTIR DEL PRIMER CICLO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE JORNADA COMPLETA. - ESTABLECE CRITERIOS PARA LA INSCRIPCIÓN DE DOCENTES ASPIRANTES AL CARGO DE MAESTRO ESPECIAL DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Buenos Aires, 15/10/2002.

VISTO la Nota N° 620.046/SED/2002, y  
CONSIDERANDO:

Que por Resolución N° 786/SED/2001, se creó dentro del ámbito de esta Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires el Programa Escuelas Primarias Bilingües de la Ciudad de Buenos Aires, cuya finalidad fue implementar la enseñanza de lenguas extranjeras de manera sistemática, intensiva y gradual desde el primer grado de las escuelas primarias públicas de esta Jurisdicción incluidas en el Programa;

Que la Subsecretaría de Educación fue designada como unidad responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del programa, quedando facultada para disponer la incorporación gradual al Programa de otras escuelas públicas de la Ciudad;

Que las escuelas incluidas dentro del Programa mencionado se constituyeron como escuelas cuyo eje es el trabajo sobre las prácticas del lenguaje, englobando en ese concepto a la lengua materna y a las lenguas extranjeras, sin desmedro del trabajo sobre las restantes áreas;

Que las características mencionadas, sumadas al desarrollo del Programa y a su inserción en las diferentes instituciones educativas llevan a la necesidad de transformar el Programa en una modalidad dentro de las Escuelas de Jornada Completa de la Ciudad;

Que a partir de los positivos resultados obtenidos surge la posibilidad de ampliar la experiencia lingüística de los alumnos a partir de la enseñanza de una segunda lengua extranjera a partir de 4° grado;

Que esta nueva modalidad requiere un cambio de denominación que refleje integralmente su contenido pedagógico;

Que en el presente año se amplió en seis la cantidad de escuelas incluidas en el Programa y se ha decidido la inclusión de cuatro escuelas más para el próximo ciclo lectivo;

Por ello, y en uso de las facultades legales que le son propias,

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN RESUELVE

Artículo 1° - Apruébase la transformación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad de Buenos Aires en Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras, destinado a escuelas prima-

rias de jornada completa, con la fundamentación pedagógica que se explicita en el Anexo I de la presente.

Artículo 2° - Autorízase la incorporación gradual al Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras de las escuelas nominadas en el Anexo II.

Artículo 3° - Dispónese que la Junta de Clasificación Docente Area Curricular de Materias Especiales elabore listados de docentes aspirantes a los cargos de Maestro Especial de Lenguas Extranjeras para las Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras.

Artículo 4° - Establécese los siguientes criterios para la inscripción de los docentes aspirantes a los cargos de Maestro Especial de Lenguas Extranjeras para las Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras:

- a) Título docente: profesor en la lengua extranjera correspondiente,
- b) Posibilidad de desempeñarse de lunes a viernes en el horario fijo e inamovible de 13 a 16.20 (o en alguno de los siguientes bloques incluidos en el horario anterior: de 13 a 14.45 ó 14.45 a 16.15).

Artículo 5° - Regístrese, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, comuníquese por copia a las Subsecretarías de Educación y de Coordinación de Recursos y Acción Comunitaria y Direcciones Generales de su dependencia, para su conocimiento y demás efectos, cumplido, archívese.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### **Fundamentación pedagógica para la transformación del Programa Escuelas Bilingües de la Ciudad de Buenos Aires por Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras.**

##### ***- Razones para proponer las Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras destinado a escuelas primarias de jornada completa.***

A partir de la implementación del Programa Escuelas Bilingües de la Ciudad de Buenos Aires, se está desarrollando una experiencia de intensificación de la enseñanza de las lenguas y, paralelamente, de construcción de un modelo institucional adecuado para esa tarea.

El funcionamiento de la intensificación de la enseñanza de las lenguas materna y extranjeras requiere de la conformación, por parte de los directivos, de equipos de trabajo con todos los docentes de la escuela, implica cambios horarios, necesita de una fluida interrelación entre docentes de grado y de lenguas extranjeras, permite la modificación de algunas cargas horarias y de la distribución de los tiempos institucionales. Del mismo modo, la inclusión progresiva de todos los grados del nivel primario, el trabajo curricular realizado sobre el *Diseño de Lenguas Extranjeras* y la articulación con contenidos de los Diseños Curriculares de otras áreas son hechos que llevan a la necesidad de institucionalizar el Programa transformándolo en una modalidad dentro de las escuelas de jornada completa, ya que resulta importante que todos aquellos involucrados en el proyecto tengan una inserción plena en sus instituciones educativas.

De esta manera, la intensificación en la enseñanza de las lenguas materna y extranjeras se incorporará de manera armoniosa a la vida institucional de las escuelas incluidas.

##### ***- Razones para la transformación.***

La Ciudad de Buenos Aires cuenta con una rica experiencia en la enseñanza

de las lenguas extranjeras, lo que le permite en la actualidad encarar un proyecto de enseñanza plurilingüe, ampliando así el concepto de bilingüismo.

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha adquirido, en el ámbito de la enseñanza, una gran importancia.

El enfoque plurilingüe pone el acento sobre la ampliación de la experiencia lingüística de los individuos. Esta experiencia parte de la lengua materna y su consiguiente paso del uso familiar a contextos más amplios (escolar, comunitario, social) y luego se extiende al uso de otras lenguas a través del cual la competencia comunicativa se enriquece.

A diferencia de la concepción que entiende el multilingüismo como el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de lenguas diferentes en una sociedad, el pluringüismo no propone la enseñanza de manera disociada de dos o hasta tres lenguas, tomando como modelo último a un hablante nativo ideal. Por el contrario, el objetivo es potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos a través del desarrollo de una competencia comunicativa general.

Para desarrollar esta competencia plurilingüe, que engloba y supera la de una lengua en particular, las distintas lenguas (tanto la materna como las extranjeras) necesitarán estar en relación e interactuar. Desde la enseñanza esto se logra apoyándose en el mismo enfoque, conformado tanto por el tipo de competencias que se aspire a desarrollar en los alumnos como en las estrategias didácticas que se utilicen. Por ejemplo, la enseñanza de la primera lengua extranjera se articula con la de la materna al organizar en el aula situaciones en las que se pongan en juego las prácticas sociales del lenguaje en general, más allá del uso de una determinada lengua.

En este mismo sentido, la enseñanza de una lengua extranjera deberá incluir como contenido importante el aprender una lengua extranjera, que resultará imprescindible para encarar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Por lo expuesto, el nuevo nombre para la modalidad en la que se transforma el Programa Escuelas Bilingües, resulta más adecuado para la tarea que en ese sentido la Secretaría de Educación está llevando adelante en algunas escuelas de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires.

## ANEXO II

### **Instituciones que se incorporan al Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras para escuelas de jornada completa.**

#### **Año 2002**

<b>Escuela</b>	<b>Dirección</b>	<b>Teléfono</b>
Escuela 19, D.E. 7	Luis Viale 1052	4581-8369
Escuela 19, D.E. 12	Fray Cayetano Rodríguez 95	4611-4442
Escuela 12, D.E. 13	Larraya 2055	4635-7115
Escuela 17, D.E. 14	Gral. E. Martínez 1432	4552-5923
Escuela 18, D.E. 16	Medeyros 3555	4572-4049
Escuela 5, D.E. 17	Nogoyá 2557	4501-1166

### Año 2003

Escuela	Dirección	Teléfono
Escuela 11, D.E. 3	Pte. Luis Sáenz Peña 1215	4305-0468
Escuela 18, D.E. 4	Hernandarias 556	4362-6621
Escuela 7, D.E. 9	Virrey Loreto 3050	4552-0172
Escuela 9, D.E. 15	Echeverría 5034	4521-2281

## Decreto N° 39/09

### BOLETÍN OFICIAL DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES N° 3.103 /26/01/09

- SE ESTABLECE LA INCORPORACIÓN PARA EL CICLO LECTIVO 2009 DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Buenos Aires, 12 de enero de 2009.

VISTO el Expediente N° 42.380/08, y  
CONSIDERANDO:

Que la Ley N° 26.206 de Educación Nacional dispone en el artículo 27 que la Educación Primaria tiene entre sus objetivos el compromiso de brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento haciendo referencia a las lenguas extranjeras;

Que la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los artículos 11 y 23 dispone la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo promoviendo el más alto nivel de calidad de la enseñanza y asegura políticas sociales complementarias que posibiliten el efectivo ejercicio de aquellos derechos;

Que el Diseño Curricular aprobado por Resolución N° 3000-SED-80 contempla la enseñanza del idioma Inglés a partir de 4° grado en las escuelas primarias de jornada completa dependientes de la Dirección de Área de Educación Primaria de la entonces Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires;

Que en el año 1983, por la Resolución N° 101-SED-83 de esa ex Secretaría se modificó la distribución horaria en dichas escuelas ampliándose la carga horaria para la enseñanza del idioma Inglés a partir de 4°;

Que desde el año 1996, por Resolución N° 841-SED-96 se incorporó la enseñanza del idioma Inglés a partir de 4° grado en las escuelas de jornada simple dependientes de esa Dirección de Área de Educación Primaria, con excepción de algunos establecimientos que incluyeron la enseñanza de otras lenguas extranjeras como francés e italiano, a partir de proyectos específicos;

Que el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras del nivel, aprobado por Resolución N° 260-SED-01 establece los contenidos por Niveles 1, 2, 3 y 4 reconociendo en las escuelas de la Dirección de Área de Educación Primaria la existencia de una gran diversidad de situaciones expresadas en variadas propuestas;

Que como antecedente relacionado con la enseñanza de las Lenguas Extranjeras a partir del primer ciclo de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, existe el “Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras” aprobado por Resolución N° 786-SED-2001 y Resolución N° 2736-SED-2002;

Que en la actualidad sólo un once por ciento (11%) de la totalidad de las escuelas han incorporado una lengua extranjera al Primer Ciclo, impartándose esa oferta mayoritariamente en jornada completa –con una carga horaria semanal que varía de tres (3) a ocho (8) horas cátedra– sin desmedro del trabajo sobre las restantes áreas;

Que el Diseño Curricular para el Nivel Primario, aprobado por las Resoluciones N°365-SED-04 y N° 4138-SED-04 para el Primer y el Segundo Ciclo respectivamente, no establece una carga horaria fija para las distintas áreas y espacios curriculares, reconociendo las posibilidades de realizar variaciones en función de la incorporación de otros contenidos como puede ser la inclusión de Lenguas Extranjeras desde el Primer Ciclo;

Que en ese contexto la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la Subsecretaría de Inclusión y Coordinación Pedagógica dependiente del Ministerio de Educación, a los fines de intensificar esta oferta en las escuelas que dependen de la Dirección de Educación Primaria elevó a la Jefatura de Gabinete del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, una propuesta de ampliación de la carga horaria de Lenguas Extranjeras;

Que se evaluó la disponibilidad de recursos humanos necesarios para dicha ampliación, en el marco de lo establecido en la Ordenanza N° 40.593 (BM N° 17.590) y sus modificatorias;

Que se estudió la posibilidad de mantener la carga horaria vigente en el Primer Ciclo, como así también las propuestas educativas y el trabajo institucional requerido para el adecuado acompañamiento en la incorporación de la oferta de idioma extranjero;

Que del análisis de los posibles escenarios surgió la conveniencia de realizar una propuesta de incorporación sistemática, progresiva y gradual de la enseñanza de lenguas extranjeras en el primer ciclo de las escuelas primarias en los ciclos lectivos 2009, 2010 y 2011.

Por ello y en uso de las atribuciones conferidas por los artículos 102 y 104 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

EL JEFE DE GOBIERNO  
DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES  
DECRETA

Artículo 1°.- Establécese la incorporación en forma progresiva, a partir del ciclo lectivo 2009, dentro del horario escolar y mediante la implementación de los contenidos correspondientes, de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Primer Ciclo de las Escuelas de Jornada Simple y Completa dependientes de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que aún no contaran con dicho espacio curricular.

Artículo 2°.- Establécese a los efectos del presente Decreto que la Lengua Extranjera que se incorpore para su enseñanza en el Primer Ciclo debe ser la misma que se enseña a la fecha a partir del Segundo Ciclo en los establecimientos mencionados en el artículo 1°.

Artículo 3°.- Incorpórase, a partir del ciclo lectivo 2009, en las escuelas mencionadas en el Art. 1° del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras en primer grado con una duración de cinco (5) horas cátedra semanales en las de Jornada Completa y tres (3) horas cátedra semanales en las de Jornada Simple.

Artículo 4º.- Incorpórase, a partir del año lectivo 2010, en las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras en segundo grado con una duración de tres (3) horas cátedra semanales en las de Jornada Simple y cinco (5) horas cátedra semanales en las de Jornada Completa.

Artículo 5º.- Incorpórase, a partir del año lectivo 2011, en las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras en tercer grado con una duración de tres (3) horas cátedra semanales en las de Jornada Simple, manteniéndose la actual carga de tres (3) horas cátedra semanales en cuarto, quinto, sexto y séptimo grados.

Artículo 6º.- Incorpórase, a partir del año lectivo 2011, en las escuelas de Jornada Completa mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras dentro del horario escolar con una duración de cinco (5) horas cátedra semanales en tercer grado.

Artículo 7º.- Incrementase, a partir del año lectivo 2011 en las escuelas de Jornada Completa mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto, la carga horaria para la enseñanza de Lenguas Extranjeras dentro del horario escolar, pasándose de la actual carga de tres (3) horas cátedra semanales a la cantidad de cinco (5) horas cátedra semanales en cuarto y quinto grados, y de cuatro (4) horas cátedra semanales a la cantidad de cinco (5) horas cátedra semanales en sexto y séptimo grados.

Artículo 8º.- Créanse los cargos de “Maestro Especial de Idioma Extranjero” necesarios para la incorporación de la enseñanza de Idiomas Extranjeros en primer grado de las escuelas de Jornada Educación Primaria, en el ciclo lectivo 2009, de la forma que se señala en el Anexo I que forma parte del presente Decreto.

Artículo 9º.- Establécese que el ingreso a la docencia y/o acumulación de cargos en el Área Curricular de Materias Especiales de Idioma Extranjero para las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto se realizará conforme a lo establecido por el Estatuto del Docente - Ordenanza N° 40.593 y sus modificatorias.

Artículo 10.- Encomiéndase al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires disponer las medidas y modificaciones necesarias con respecto a los establecimientos mencionados en el Art. 1º del presente Decreto para que en forma progresiva se cubran los cargos de “Maestro de Materias Especiales de Idioma Extranjero” en las Plantas Orgánico Funcionales de las escuelas con el fin de garantizar la enseñanza de las lenguas extranjeras de 1º a 7º grado.

Artículo 11.- Facúltase al señor Ministro de Educación a dictar las normas necesarias para complementar la implementación del presente Decreto.

Artículo 12.- El Ministerio de Hacienda a través de la Dirección General Oficina de Gestión Pública y Presupuesto arbitrará las medidas presupuestarias necesarias, a fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en el presente Decreto.

Artículo 13.- El presente Decreto es refrendado por los señores Ministros de Educación y de Hacienda y el señor Jefe de Gabinete de Ministros.

Artículo 14.- Dése al Registro, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y para su conocimiento y demás efectos pase al Ministerio de Educación y a las Direcciones Generales de Oficina de Gestión Pública y Presupuesto, de Recursos Humanos y de Modernización de Educación de Gestión Estatal y de Coordinación Legal e Institucional. Cumplido, archívese.

Macri - Narodowski - Rodríguez Larreta

## Referencias bibliográficas

- Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Decreto N° 39/09 del 26 de enero de 2009. Incorporación en el Ciclo Lectivo 2009 de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Coordinación de Lenguas Extranjeras (2008), Informe “Ampliación de carga horaria de idioma extranjero en el Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de la Dirección del Área de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.
- Coordinación de Lenguas Extranjeras (2008), “Ficha descriptiva del Proyecto”.
- Coordinación de Lenguas Extranjeras (2009), “Inglés desde primer grado”, Enseñanza de Lenguas extranjeras en el Ciclo Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, DGPLED (2008), Proyecto de Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa. Informe sobre la ampliación de la carga horaria de idioma extranjero en el primer ciclo en las Escuelas Primarias dependientes de la Dirección del Área de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, DGPLED (2008), Documento de trabajo “Estimación de costos para la ampliación de la carga horaria de idioma extranjero en las escuelas primarias”.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación (2007), Informe “Diversificación de la propuesta formativa en el Nivel Primario en establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del Proyecto de Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras, en Tecnologías de la Información y la Comunicación, en Artes, en Actividades Científicas y en Educación Física”.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística (2008). “La continuidad de los estudios de nivel medio de la primera cohorte de egresados de las escuelas intensificadas en Lenguas Materna y Extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires”.
- G.C.B.A., Ministerio de Educación, Dirección de Investigación y Estadística (2009). Informe “Diversificación de la propuesta formativa para el Nivel Primario. Establecimientos de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires”.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2001), *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras Niveles 1, 2, 3 y 4*.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004), *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primero y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*.
- Jodelet, D. (1986), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en Moscovici, S. (editor), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

Páez D. (1995), *Los jóvenes y el consumo del alcohol. Un estudio sobre las representaciones sociales*, Buenos Aires, Paidós.

Resolución N° 717/GCBA/SED/99, Creación del Programa de Política Plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires.

Resolución N° 2736/GCBA/SED/02, Transformación del Programa Escuelas Bilingües en la Ciudad en Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras.

Resolución N° 3789/GCBA/SED/04, *Boletín Abierto*.

Resolución N° 4776, Reglamento escolar, capítulo III (artículos 101 a 104).







escuelas