

Observaciones de *Ceibal en Inglés*: un análisis FODA y las estrategias de los más fuertes docentes uruguayos en las aulas de inglés

DJ Kaiser, PhD

Webster University

St. Louis, Missouri, USA

Introducción

Ceibal en Inglés comenzó en 2012 como una forma de enseñar inglés a las aulas de cuarto, quinto y sexto año en todo Uruguay a través de una combinación de clases remotas impartidas a través de clases interactivas de videoconferencia, clases de seguimiento (a menudo llamadas clases B y C) por los maestros de clase de la escuela primaria uruguaya (que pueden no saber inglés), y materiales y actividades en línea en el sistema de gestión de aprendizaje del proyecto (CREA 2). Este proyecto innovador fue diseñado para compensar el número insuficiente de profesores de inglés disponibles para ampliar la enseñanza de inglés a tres niveles de primaria (Brovetto, 2013; Plan Ceibal, 2016a). Para el año 2015, más de 3000 aulas en todo Uruguay ya contaban con la enseñanza de inglés a través de *Ceibal en Inglés*. Después del rápido éxito de *Ceibal en Inglés* para las escuelas, se lanzó un segundo proyecto similar llamado "Clases de Conversación" para los liceos en 2013 y 2014 con la expansión de este programa a todo el país en 2015. En estos liceos, los cursos de inglés ya existentes se complementaron con clases interactivas semanales de conversación en vivo dirigidas por hablantes nativos de inglés. Si bien el término *Ceibal en Inglés* es utilizado por algunos para describir este programa en educación

primaria y secundaria, en este artículo me referiré a “Ceibal en Inglés” cuando se trate de educación primaria (escuelas) y "Clases de Conversación" en el caso de educación secundaria (liceos).

Al comienzo del año académico 2016 tuve el gran honor y privilegio de viajar tres meses por Uruguay para realizar una investigación sobre Ceibal en Inglés a través de una beca Fulbright Scholars de los Estados Unidos en colaboración con la Comisión Fulbright Uruguay. Durante el invierno de 2015 (julio y agosto), también visité Uruguay por una beca de investigación de la facultad proporcionada por la Universidad de Webster para observar las clases y entrevistar a numerosos administradores, personal y profesores asociados con el proyecto. Si bien mi visita de 2015 se centró en una visión más general de Ceibal en Inglés y de las Clases de Conversación (Kaiser, 2015) y también aprendí sobre la enseñanza del inglés en general en Uruguay (Kaiser, 2017), mi visita de 2016 se centró más en observaciones de clase. Los lectores que no estén familiarizados con este proyecto y la enseñanza de inglés en Uruguay pueden leer mis otros trabajos sobre Uruguay (Kaiser, 2015, 2017) o las metodologías disponibles al público sobre este proyecto (Plan Ceibal, 2014, 2016b, 2016a) antes de leer este artículo para poder comprender el contexto del mismo.

Este artículo en particular resumirá las reflexiones finales al concluir mis tres meses en Uruguay y al dar una presentación en el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) en Montevideo el 20 de junio de 2016. En esta presentación realicé un análisis FODA, el cual también resumiré en este artículo. Debido a que mis observaciones se centraron en una mirada tanto de Ceibal en Inglés como de las Clases de Conversación desde la perspectiva del docente uruguayo, también presenté una larga lista de observaciones de las estrategias más significativas de los maestros de clase (MC) y de los profesores de inglés. El propósito fue documentar

numerosas habilidades, estrategias y opciones sólidas que ya están siendo utilizadas por el maestro de clase y el profesor de inglés para fortalecer la enseñanza del idioma en las escuelas públicas de Uruguay. La segunda parte de este artículo resumirá esas estrategias para ayudar a capacitar a los futuros tutores y mentores de profesores de inglés en Uruguay, independientemente de su nivel o formación en inglés.

Las observaciones de las diversas aulas uruguayas ayudaron a realizar los análisis FODA de Ceibal en Inglés y las Clases de Conversación porque las fortalezas y las áreas de mejora pueden diferir en función de la ubicación o el estado socioeconómico de la escuela. El propósito de identificar las estrategias de los maestros de clase y de los profesores de inglés más sólidos en Uruguay es resaltar la gran cantidad de formas innovadoras que los docentes uruguayos ya están encontrando para satisfacer de manera efectiva las necesidades de sus estudiantes en lo que respecta al idioma inglés. El objetivo final de compartir estos análisis y observaciones FODA es ayudar a los encargados de la toma de decisiones en Uruguay a ser aún más eficaces a la hora de satisfacer las necesidades de sus alumnos de escuelas públicas en el idioma inglés. Lo que es más importante, el reconocimiento de las habilidades y estrategias más significativas que ya están siendo utilizadas por los docentes uruguayos puede servir de modelo para la capacitación futura y como apoyo a los maestros. Este artículo también pretende ser una celebración del éxito de estos profesores que tuvieron la gentileza de permitirme visitar sus clases y pasar dos semanas conociéndolos a ellos y a sus alumnos.

Revisión Bibliográfica

Los artículos y capítulos sobre Ceibal en Inglés se han centrado principalmente en el área de la enseñanza remota del proyecto (Alexander, 2015; Banegas, 2013; de los Santos, 2015;

Hindley, 2015; Prentice, 2015; Stanley, 2013, 2015; Stanley & Muniz , 2014) junto con un puñado de artículos sobre otros aspectos, incluidos los maestros mentores (Kaplan, Dubini, Popelka y Zerpa, 2015), las políticas detrás de este proyecto (Brovetto, 2017) y los informes de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Goyeneche, Coimbra , Marconi, Méndez y Brovetto, 2014; Plan Ceibal, CEIP y ANEP, 2015; Plan Ceibal, CEIP, CODICEN y British Council, 2016). Algunos otros han escrito sobre el rol del maestro de clase en Ceibal en Inglés.

Barbara Williams Dusterhoff (2015) compartió las percepciones de algunos maestros en su informe del *U.S. Department of State Specialist*, pero su informe no está disponible públicamente. Gabriela Kaplan (2014) utilizando el trabajo de Vygotsky exploró el rol del maestro de clase (MC) en Ceibal en Inglés como "facilitador" y "modelo", haciéndose eco de la meta articulada para el MC expresada en la metodología del proyecto (Plan Ceibal, 2014 , 2016a). Claudia Zerpa (2015) exploró la "crisis del rol del maestro de clase" en Ceibal en Inglés con un enfoque particular en los aspectos tecnológicos del proyecto. David Lind (2015) también escribió sobre los maestros de clase, pero con un enfoque en el curso *Learn English Pathways* (LEP) proporcionado por el *British Council* para fortalecer las habilidades del idioma inglés de los maestros que participan en Ceibal en Inglés.

Ninguno de los artículos revisados se enfocó en el rol de los profesores de inglés durante las Clases de Conversación en los liceos. Si bien mis observaciones se centraron más en los maestros de clase en las escuelas, también me referiré a los profesores de inglés en los liceos. Mi investigación Fulbright se centró en el rol del docente uruguayo en la clase de inglés y este artículo pretende complementar los pocos artículos sobre los profesores de Ceibal en Inglés con un enfoque particular en las fortalezas que aportan a la clase de inglés.

Observaciones

Las observaciones que conducen a este artículo se realizaron en seis de los diecinueve departamentos de Uruguay: Canelones, Durazno, Maldonado, Montevideo, Rivera y Salto (obsérvese que la información sobre las observaciones se proporciona en orden alfabético para garantizar la confidencialidad de los docentes y las aulas visitadas). Observé un total de 49 clases dictadas por nueve maestros de clase diferentes (MC) en cinco departamentos diferentes en cinco escuelas diferentes (educación primaria) y 48 clases dictadas de seis profesores de inglés diferentes en cuatro departamentos diferentes de seis liceos diferentes (educación secundaria). La mayoría de los maestros observados fueron mujeres, salvo un maestro en las escuelas y un maestro en los liceos (para garantizar el anonimato, se hace referencia a todos los maestros como mujeres al hacer referencia a ellos en el aula).

Las escuelas visitadas fueron diversas, incluidas las escuelas del segundo, tercer, cuarto y quinto quintiles de estatus socioeconómico y las clasificadas como escuela común y escuela rural por la Administración Nacional de Educación Pública o ANEP (ver ANEP-CODICEN, 2015 para definiciones). Cinco de las clases (en tres escuelas diferentes) también tenían practicantes (maestros aprendices) en el salón durante las observaciones. Y los grupos de clase incluyeron grupos de cuarto, quinto, sexto y multinivel (donde se combinan dos niveles de grado diferentes).

Los liceos visitados también fueron diversos, incluyendo clases dictadas en los turnos matutino (mañana), vespertino (tarde) y nocturno (noche). Los grupos de clase incluyeron primero, segundo y tercero de Ciclo Básico y cuarto de bachillerato (en otras palabras, los primeros cuatro niveles de educación secundaria). Estos liceos están ubicados tanto en centros urbanos como en la periferia de las áreas urbanas. Algunos de esos profesores de inglés estaban

pasando por su primer año de enseñanza mientras que otros contaban con más de una década de experiencia.

Mi presentación final después de mi visita de Fulbright y este artículo se basan principalmente en observaciones de esta visita de 2016 que incluyen más de 32 horas de enseñanza en aulas con maestros de clase y más de 30 horas de enseñanza en aulas con profesores de inglés (mi visita e informe del 2015 (Kaiser, 2015) también ayudó a informar el análisis FODA). La enseñanza en el aula incluyó clases de inglés con el profesor remoto y las clases en las que el maestro de clase o el profesor de inglés dictaban la clase de inglés sin el profesor remoto. Para cada MC también observé al menos una clase que en la que no se enseñó inglés para comparar y contrastar sus estrategias en la enseñanza del inglés y otras materias curriculares. Estas 62 horas de observaciones en el aula dieron como resultado 129 páginas (a espacio simple) de notas de observación, que se utilizaron para preparar mi presentación final al culminar mi visita a Fulbright y luego condujeron a este artículo. También realicé una entrevista formal con cada MC y con cada profesor de inglés y a su vez tuve numerosas conversaciones informales con estos docentes durante mi visita de dos semanas a su ciudad.

Un análisis FODA

Para poder organizar estas observaciones con el fin de abordar las fortalezas y debilidades, opté por un análisis FODA. Las cuatro letras de FODA significan Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, y Amenazas. Este enfoque proporciona un marco organizado para analizar aspectos positivos (fortalezas y oportunidades) y aspectos negativos (debilidades y amenazas), pero también para ver este proyecto desde una perspectiva interna (fortalezas y debilidades) y desde una perspectiva externa (oportunidades y amenazas). Debido a que *Ceibal*

en Inglés en las escuelas y en las *Clases de Conversación* en los liceos son significativamente diferentes en cuanto a objetivos y estructura, realicé un análisis FODA para cada uno de estos por separado. Comencé con fortalezas y luego pasé a las debilidades y amenazas, y luego concluí cada análisis FODA con un enfoque positivo en las oportunidades para construir a partir de las muchas fortalezas identificadas. La sección de este artículo que viene luego de los análisis FODA se basa en esas fortalezas con un enfoque en el papel crítico de los docentes uruguayos en el aula.

Ceibal en Inglés. El proyecto inicial *Ceibal en Inglés* (CEI) en las escuelas tiene muchas **fortalezas**, siendo el primero el fuerte apoyo del programa madre, el Plan Ceibal. Este apoyo incluye el suministro de computadoras portátiles XO gratuitas a todos los estudiantes y docentes. El proyecto también cuenta con personal talentoso y dedicado y una sólida asociación con el British Council. La capacidad de los profesores de inglés de clase para crecer y adaptarse rápidamente también ha sido una fortaleza ya que el proyecto se expandió rápidamente. Hay un plan de estudios completo y bien diseñado de 90 semanas con clases suplementarias adicionales, todas disponibles en el sistema de gestión en línea del proyecto, CREA 2. El uso de un solo profesor remoto (PR) por grupo también es una gran fortaleza ya que hace que la enseñanza remota sea más receptiva e individualizada para cada grupo. Además, estos PR son de todo el mundo lo cual hace que exista una diversidad de variedades de inglés. Además del plan de estudios y la enseñanza remota, se utiliza tecnología de alta calidad en estas aulas (conexiones de Internet de alta velocidad, nuevos equipos de videoconferencia, etc.).

Desde la perspectiva del maestro de clase, también se podrían identificar otras fortalezas. Muchos de los MC se enorgullecieron de agregar el inglés al plan de estudios semanal de sus

alumnos. En las entrevistas, muchos MC notaron que los estudiantes de familias con menos recursos económicos finalmente recibían enseñanza en inglés (algo previamente reservado para aquellos con los recursos para pagar las clases privadas). Además de las percepciones de los docentes sobre el proyecto, observé que muchos MC adquirirían las habilidades de inglés necesarias a un ritmo más rápido que sus alumnos y muchos de ellos también transferían con éxito sus habilidades pedagógicas generales a la enseñanza de un idioma extranjero (ver la sección "Las habilidades y estrategias de los maestros de clase uruguayos" más adelante en este artículo para obtener más detalles al respecto).

En términos de **debilidades**, a pesar de que muchos MC se enorgullecen del proyecto, todavía hay numerosos maestros que no quieren participar de Ceibal en Inglés. A través de la resistencia al proyecto, la priorización de otras materias curriculares en el aula u otras limitaciones de tiempo, estaba claro que muchas de las clases B y C no se enseñaban como se describe en los planes de clase. Parte de esto podría estar dado a que el plan de estudios de los profesores de inglés es un plan de estudios más estructurado que trata de encajar en un sistema de enseñanza más fluido donde los MC están acostumbrados a tener más libertad. Las entrevistas con los MC también revelaron que la comunicación continua entre el PR y el MC es en general irregular, a menudo debido a problemas de tiempo o del idioma. Como resultado, las reuniones semanales de VC establecidas en la metodología (Plan Ceibal, 2014) rara vez ocurren, lo que podría deberse a que los PR tienen demasiados grupos, los MC no tienen el tiempo necesario, las diferencias de zona horaria o muchos PR en las Filipinas que no hablan Español. Del mismo modo, desde la perspectiva de los PR, al asignárseles tantos grupos se les podría dificultar la tarea de responder al trabajo de los alumnos y comunicarse regularmente con los MC fuera del horario de clase.

Si bien el programa curricular fue citado como una fortaleza para los profesores de inglés, las observaciones en el aula revelaron que algunas partes del programa pueden no ser atractivas para todos los estudiantes uruguayos, especialmente aquellos en contextos rurales (por ejemplo, en actividades como crear mapas basados en su vecindario, lo cual implica un contexto más urbano donde los edificios se encuentran cerca). Los MC también se quejaron de que algunos de los materiales curriculares en CREA 2 necesarios para impartir clases a menudo no estaban disponibles o se cargaron después de su período de clase.

En cuanto a la tecnología, el hecho de depender de las computadoras portátiles XO y de la plataforma CREA 2 con los materiales complementarios, a menudo causaba problemas tanto en el aula como fuera de ella. Para las clases remotas, la instalación del equipo de videoconferencia (VC) también fue desigual en todo el país dependiendo de cada edificio escolar (por ejemplo, la instalación del equipo de VC en un aula de clase o en una sala de usos múltiples con acústica pobre). Una última debilidad identificada fue la dificultad para enseñar a los estudiantes con necesidades especiales a través de videoconferencia (especialmente niños ciegos y sordos).

En cuanto a las **amenazas**, los MC notaron el incremento en el número de alumnos en las clases en las escuelas, lo que podría dificultar la enseñanza del idioma (especialmente con clases de 35 a 40 estudiantes). La falta de tiempo en el programa curricular regular a menudo hace que sea difícil incluir todas las clases requeridas para Ceibal en Inglés. Además de las limitaciones de espacio y tiempo, la resistencia también sirve como una amenaza para el programa. Esta resistencia puede venir de algunos inspectores escolares locales y también de una resistencia general al idioma inglés, lo que puede causar resistencia al profesor de inglés cuando personas o grupos priorizan otras materias curriculares (por ejemplo, matemáticas o español) sobre la

enseñanza de un idioma extranjero. Mientras que algunas partes interesadas externas pueden resistirse a la enseñanza del inglés o del idioma extranjero, algunos defensores de que el idioma sea parte del plan de estudios de la educación primaria mantienen la creencia de que el dictado presencial es intrínsecamente mejor que la CV, lo que causa una amenaza constante a CEI.

Otra amenaza común para un uso de la tecnología bien diseñado es la no posibilidad de que los estudiantes carguen las baterías de los XO en las aulas, lo cual puede generar un desperdicio de tiempo sin hacer uso de las mismas haciendo que las XO sean casi inútiles. Además las dificultades de comunicación en varias etapas causaron una falta de información o de desinformación (por ejemplo, que los MC serían responsables de enseñar inglés, sabiendo de las clases de conversación en los liceos) creando amenazas adicionales. Y luego, la falta de fondos para pagar a los MC su suplemento por participar en Ceibal en Inglés de manera oportuna por sus deberes adicionales ha causado una aversión adicional al programa. Finalmente, las inquietudes sobre los resultados del próximo Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de Uruguay, o PISA (ANEP, 2018), podrían impulsar una nueva priorización de las materias curriculares, amenazando el papel del inglés en el programa curricular de la escuela primaria de Uruguay.

A pesar de las debilidades y amenazas identificadas del programa, existen numerosas **oportunidades**, que podrían arrojar fortalezas adicionales. Por ejemplo, los aspectos estructurados de CEI podrían ayudar a traer más estructura a otros aspectos de la educación primaria, fortaleciendo todo el programa curricular de la escuela primaria. También el deseo de un enfoque más significativo en el segundo idioma y en los idiomas extranjeros puede ayudar a acelerar la extensión de la jornada escolar en más escuelas (extendiéndose a tiempo completo). Los cursos *Learn English Pathways* (LEP) del British Council brindados a los MC les brindan

oportunidades adicionales para fortalecer sus habilidades en inglés, lo que podría fortalecer aún más su enseñanza del idioma. Una MC relató cómo un estudiante que comenzó el liceo regresó a la escuela para contarles que se destaca en la clase de inglés en Ciclo Básico, lo cual puede aumentar la motivación de los MC para enseñar y concentrarse en el inglés con sus grupos si saben que están preparando a sus alumnos para el éxito futuro.

Las tecnologías más nuevas ahora disponibles comúnmente en Uruguay también brindan nuevas oportunidades para fortalecer el CEI. Mientras que algunos MC se quejaron de la conectividad a Internet en sus clases (durante las clases B y C), sería posible hacer que haya más materiales disponibles en memorias USB para garantizar el acceso a los materiales. Ahora que todos los maestros tienen computadoras portátiles a través del Plan Ceibal, se les podría asignar direcciones de correo electrónico oficiales a todos los maestros y directores de escuelas para promover una cultura de comunicación por correo electrónico. Dado que el uso del centro de enseñanza remota en Filipinas ha tenido éxito y ha hecho al CEI más rentable, la creación de otro centro de enseñanza remota en una o dos áreas económicamente similares a Filipinas podrían brindar la oportunidad de hacer que este proyecto sea aún más rentable.

Otras oportunidades comunicadas durante mi presentación final pueden requerir cambios en la metodología actual (Plan Ceibal, 2016a). Para facilitar la colaboración entre el MC y el PR, la metodología define una reunión de coordinación semanal (Plan Ceibal, 2014, pp. 6-8, 2016a, p.10), pero las entrevistas revelaron que estas raramente ocurren. Sin embargo, exigir dos reuniones de Skype de VC entre cada par de MC-PR por año (una al comienzo del año y otra a mitad de año) con preguntas orientadoras puede proporcionar una comprensión mutua más sólida que la "coordinación" informal a menudo irregular. Se señaló como una amenaza anteriormente la compensación económica de los MC, y esto presenta la oportunidad de proporcionar un

pequeño incentivo financiero para que los MC completen los elementos necesarios o altamente recomendados que no forman parte de la enseñanza en el aula (ej. reuniones de VC, clases LEP). Y como se señala en las debilidades, muchas de las clases B y C no están siendo enseñadas por el MC. Esto brinda otra oportunidad para reconfigurar el ciclo de clases A, B, C especificado en la metodología (Plan Ceibal, 2014, 2016a) con una clase remota inicial liderada por el PR seguida de una resignificación liderada por el MC durante la siguiente semana, lo cual puede lograrse de múltiples formas y puede proporcionar una mayor comprensión y colaboración entre el PR y el MC. Tal cambio respeta la metodología que ya utilizan los docentes de primaria (ANEP-CEIP, 2009). Esta resignificación podría ser seguida por el trabajo independiente de los estudiantes en CREA 2 (dentro o fuera de clase). El ciclo de la clase semanal aún tendría tres partes, pero se configuraría de forma ligeramente diferente, como se muestra en la figura 1.

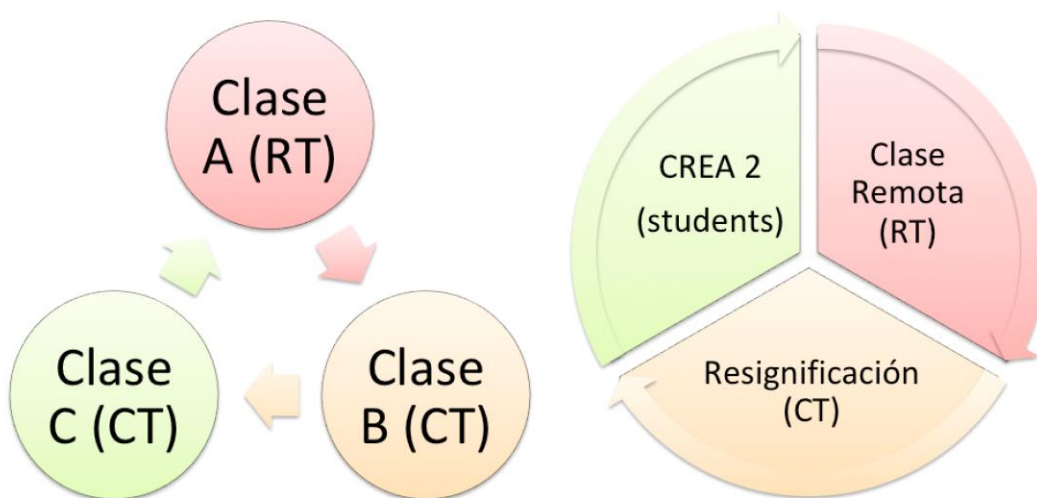


Figura 1. Comparación del ciclo de clase semanal actual y el ciclo de clase semanal propuesto

Clases de Conversación en los liceos

Las "Clases de conversación" se probaron en las escuelas secundarias (liceos) en una clase en 2013 y se ampliaron a una prueba piloto más amplia en 2014 con una implementación

más amplia en 2015. Tuve la oportunidad de observar varias clases en este proyecto a principios de 2016, durante su segundo año de implementación fuerte. Al igual que con el programa de la escuela primaria, Ceibal en Inglés, se observaron muchas fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.

La primera **fortaleza** es el fuerte apoyo que el proyecto de Clases de Conversación junto con Ceibal en Inglés recibe de su programa matriz, Plan Ceibal. Además de esto, hay un personal comprometido que tiene muchos conocimientos adquiridos del programa original iniciado en las escuelas primarias en 2012. Tal como se encuentra en Ceibal en Inglés, las clases de conversación trabajan en un sistema que establece un PR por grupo de estudiantes en un tiempo determinado utilizando tecnología de alta calidad, que permite a las aulas de educación secundaria de todo el país tener la oportunidad de tener acceso semanal a un hablante nativo. Mientras que las clases de conversación se establecieron para beneficiar a los estudiantes específicamente, otra fortaleza es que las interacciones semanales que los profesores de inglés uruguayos tienen con su PR les permiten fortalecer sus propias habilidades de inglés.

Las clases de conversación reflejaron algunas de las mismas **debilidades** identificadas para el programa de la escuela primaria, como los desafíos para satisfacer las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales durante las clases impartidas a distancia y la instalación del equipo de VC la cual es desigual cuando se comparan los edificios escolares (por ejemplo, en un salón de clases o en una sala de usos múltiples con acústica pobre). Debido a que la seguridad para el costoso equipo de VC es un problema, muchos liceos optaron por instalar el equipo de VC en su laboratorio de computación, que ya contaba con buenas medidas de seguridad. Esto puede causar problemas significativos al programar clases de inglés remotas cuando esa sala también debe usarse para clases que requieren el uso de las computadoras.

En el aspecto curricular, parecía haber confusión sobre cómo los profesores de inglés y los PR deberían negociar lo que sucede en las clases de conversación (aunque este tipo de confusión no se observó en el programa de la escuela primaria). Como se señaló para los planes de clases para el CEI, algunos de los planes de clases de la unidad de Clases de Conversación también incluyeron temas que no eran culturalmente relevantes para todos los estudiantes uruguayos. Por ejemplo, en un plan de clase se asumía que los estudiantes salían a comer afuera, pero las conversaciones de clase revelaron que los estudiantes y sus familias rara vez salían a comer en restaurantes. Por último, debido a que las clases de conversación requieren que el PR sea un hablante nativo (Plan Ceibal, 2016b, p.4), existen limitaciones para poder encontrar profesores remotos que sean hablantes nativos y estén capacitados para enseñar inglés como idioma extranjero. Aquí es donde la fortaleza de proporcionar acceso a hablantes nativos también puede incluir una debilidad si esos profesores remotos carecen de las habilidades pedagógicas que se encuentran en la mayoría de los PR para el programa de educación primaria.

En términos de **amenazas**, como algunos grupos de clase en los liceos se vuelven más multinivel (principalmente en el primer año de Ciclo Básico si el acceso al inglés difiere en la escuela primaria o para los estudiantes que regresan años más tarde para completar el liceo), las clases de conversación pueden ser cada vez más difíciles de enseñar (pero esto podría nivelarse en el tiempo a medida que el acceso al inglés en las escuelas primarias se vuelva más universal). La transición de la escuela primaria a la secundaria revela otra amenaza en el sentido de que todo el programa curricular de inglés en secundaria (incluidas las clases de conversación) deberá rediseñarse a medida que los estudiantes ingresen a escuelas secundarias con niveles más altos de inglés (aunque esto también podría verse como una oportunidad positiva).

Las **oportunidades** identificadas para las clases de conversación se centraron en el reclutamiento de profesores remotos. En 2016, el grupo de PR para las clases de conversación eran hablantes nativos de inglés residentes en Uruguay, pero también sería posible reclutar hablantes nativos de inglés que viven en Cebú, Córdoba, Buenos Aires o en cualquier otro lugar donde Plan Ceibal tenga centros de enseñanza remotos (incluyendo futuros centros que puedan ser abiertos). El proyecto también puede considerar a los hablantes no nativos de inglés que vivieron al menos tres años en un país de habla inglesa como posibles PR (siempre que su nivel de inglés también sea lo suficientemente alto). Y el asociarse con un programa de postgrado de una universidad más grande en América del Norte también puede ayudar a proporcionar profesores remotos adicionales para este proyecto (especialmente dado que las zonas horarias funcionarían más fácilmente que con el Reino Unido, Sudáfrica o Australia).

En esta sección, he resumido la mayoría de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades identificadas con base en mis propias observaciones en todo el Uruguay en 2016, tanto en la escuela primaria como en secundaria. Ceibal en Inglés y las clases de conversación se han expandido y evolucionado rápidamente. Algunas de estas observaciones de este análisis FODA pueden estar obsoletas al escribir esto en 2018. El personal del Plan Ceibal y los participantes del proyecto pueden haber encontrado nuevas soluciones u oportunidades para abordar algunas de estas amenazas o debilidades y puede haber nuevas amenazas o debilidades que hayan surgido. En general, Plan Ceibal ha sido capaz de capitalizar los éxitos iniciales y ha creado oportunidades sólidas para el aprendizaje del idioma inglés en todo el Uruguay y nuevas oportunidades de enseñanza en todo el mundo. En mi opinión profesional, basada en meses de observaciones e investigaciones, las fortalezas de Ceibal en Inglés y las clases de conversación para aumentar la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas de Uruguay superan con

creces las debilidades, y estos proyectos podrían servir como proyectos modelo para otros países o instituciones que buscan formas innovadoras de abordar los desafíos de la enseñanza de idiomas.

Las habilidades y estrategias de los Maestros de Clase uruguayos

Ceibal en Inglés asumió un gran riesgo al agregar la responsabilidad de enseñar inglés a los maestros en las escuelas primarias, especialmente si se tiene en cuenta que la gran mayoría de estos maestros no tenían una formación académica en pedagogía de segunda lengua / lengua extranjera y a menudo carecían de las habilidades de inglés requeridas cuando comenzaron en este proyecto. A través de docenas de horas de observación en aulas en todo Uruguay, quedó muy claro cuán valiosos eran estos maestros para el impacto educativo general de los estudiantes en el aula de inglés, tanto durante las clases remotas como durante la enseñanza y revisión del material en otros momentos durante el semana. Esta sección de este artículo describirá las numerosas estrategias y habilidades que los MC traen al aula de inglés. Este enfoque basado en las fortalezas tiene la intención de valorar las muchas habilidades positivas que estos maestros ya traen o que se han desarrollado naturalmente cuando se les coloca en una nueva situación de enseñanza. Desde esta perspectiva, se considera que los MC en Ceibal en Inglés ya funcionan como parte de una "comunidad de práctica" (Lave y Wenger, 1991), donde los "expertos" y los "novatos" aprenden unos de otros a través de sus interacciones semanales enseñando inglés como parte de este proyecto, trabajando con su PR, y aprendiendo unos de otros. Estas observaciones ayudan a revelar lo que ya es posible para los profesores uruguayos en las clases de inglés sin la necesidad de una capacitación formal. Los mentores, directores de escuelas e inspectores pueden encontrar útil identificar estas y otras fortalezas durante las observaciones y promover estas

estrategias para fortalecer aún más el trabajo que los MC hacen en la enseñanza del idioma inglés.

Primero que nada, hay muchas **estrategias de evaluación informal** que simplemente promueven un mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes. Conocer bien a sus estudiantes para evaluar lo que ya saben, sus puntos fuertes y sus desafíos –lo cual es más fácil para un maestro de clase que para un profesor remoto que sólo ve los estudiantes una vez a la semana -puede generar un gran impacto en el aula. Muchos MC demostraron que podían utilizar el conocimiento de sus alumnos como grupo y como individuos para facilitar la enseñanza del idioma. Estos MC sabían qué estudiantes asistían a clases privadas de inglés o si tenían un dominio del inglés más fuerte (porque uno de los padres era un hablante de inglés, el estudiante había vivido en un país de habla inglesa, etc.). Esto permitió que estos MC usen las fortalezas de los estudiantes más fuertes estratégicamente (por ejemplo, pidiéndole a un alumno más competente que lea oraciones en voz alta o sea modelo de pronunciación para la clase). Muchos de estos MC también utilizaron este conocimiento para proporcionar específicamente oportunidades adicionales para estudiantes más débiles, como pedir específicamente que un estudiante que no asiste a clases privadas responda a la siguiente pregunta. Estas estrategias informales de evaluación podrían ser utilizadas por los MC al enseñar las clases B / C o durante las lecciones remotas.

Luego, se observaron muchas **estrategias de colaboración** durante las clases remotas. Mientras que las clases remotas son enseñadas por el profesor remoto y podrían enseñarse sin la ayuda de los maestros, muchos MC hicieron que estas clases remotas fueran significativamente más efectivas a través de sus elecciones y estrategias. Es extremadamente importante que los MC reconozcan el papel que pueden desempeñar durante estas clases cuando deciden participar

adecuadamente. Algunos MC hicieron un uso hábil del tiempo antes de que el PR se conectara a su sala para revisar los objetivos de la semana o revisar el material de las clases anteriores. La ubicación física de la MC en la sala durante las clases remotas también puede ser estratégica. Por ejemplo, cuando la MC se encuentra al frente de la clase (al lado de la pantalla de video) o hacia un lado, esto muestra un mayor compromiso que sentarse o pararse en la parte posterior de la sala. Algunos MC se colocaron junto a la pantalla de video durante las clases remotas y mostraron un compromiso total con la clase. Cuando el PR les pedía a los estudiantes que se enfocaran en una palabra o imagen específica en la pantalla, algunos de los MC reforzaban lo que el PR estaba solicitando, apuntando a esa palabra o imagen en la pantalla. Esto ayuda a enfocar la atención de los estudiantes y puede ayudar a acelerar los procesos de aprendizaje haciendo que el uso del tiempo sea más eficiente. Otra opción fuerte hecha por los MC es anotar las palabras clave o frases usadas por el PR en la pizarra al lado de la pantalla de video, reforzando así la exposición al idioma durante la clase.

Algunos MC se movieron durante la clase remota en función de las necesidades inmediatas de la clase. Parte del rol del MC es el manejo del aula durante la clase remota, que es mucho más difícil para el PR ya que no está físicamente allí. Puede ser perturbador o molesto para el MC gritar "silencio" o "escuchen" varias veces, por lo que algunos MC usaron hábilmente métodos no verbales para manejar a los estudiantes caminando hacia un estudiante perturbador o haciendo contacto visual significativo para solicitar que los estudiantes reenfoquen su atención en el profesor remoto. Varios MC fueron muy hábiles para prestar mucha atención a todo lo que decía el PR y prestar atención a sus alumnos al mismo tiempo. Esto permitió a estos MC participar en la clase y ayudar con el manejo del aula.

La forma en que los MC participaron durante las clases remotas también mostró muchas fortalezas. Por ejemplo, repitiendo junto con sus alumnos cuando el PR les pide a todos que repitan algo lo cual modela un buen comportamiento de aprendizaje. Algunos de estos MC también observaron a sus alumnos mientras repetían para monitorear la participación de sus estudiantes. Algunos MC repetían, explicaban, extrapolaban o proporcionaban ejemplos cuando los alumnos no entendían o mostraban dificultad para comprender. A veces, también se proporcionaron traducciones al español. Estas pueden ser estrategias fuertes cuando se usan con moderación y cuando se tiene en cuenta que los estudiantes a menudo necesitan al menos unos segundos para procesar el idioma que escucharon. Demasiadas traducciones o repeticiones podrían interrumpir la clase remota y funcionar en contra del proceso de aprendizaje de idiomas. Teniendo esto en cuenta, algunos MC fueron muy hábiles para permitir que haya momentos en los que solo el PR y los estudiantes se comunican, sin embargo, estaba claro que el MC estaba observando lo que estaba sucediendo y evaluando las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Los MC contribuyen positivamente de otras maneras a las clases remotas. Ayudan a poner a los estudiantes en grupos y elegir voluntarios cuando es necesario para ayudar a no perder tiempo de clase. Controlan el trabajo en grupo durante las clases remotas lo que también ayuda porque el PR no puede acercarse físicamente para verificar y escuchar a los grupos. Algunos MC ayudaron a los PR a comprender más sobre el contexto local de los estudiantes (por ejemplo, en escuelas rurales o cerca de la frontera brasileña, donde el idioma y la cultura portuguesa a menudo influyen en la vida cotidiana). Y algunos MC no tenían miedo de pedirle al PR que disminuyera la velocidad, repitiera o sugiriera que los estudiantes estaban listos para pasar al siguiente tema. En este sentido, algunos MC combinaron sus estrategias informales de evaluación con sus estrategias de colaboración. Esta combinación de estrategias demostró que

los MC tenían una gran conciencia de sus alumnos durante la clase remota y contribuyó a la colaboración continua entre la MC y la PR. Los MC también se encuentran en una posición privilegiada para proporcionar asistencia adicional a estudiantes individuales que pueden estar teniendo dificultades. Por ejemplo, una MC dijo "Yo lo ayudo" a un estudiante con dificultades y luego procedió a ayudar, por lo que el alumno tuvo que participar pero tuvo algo de ayuda con la solicitud.

Mientras que la mayoría de los MC expresaron cierta ansiedad o una percepción de falta de habilidades para enseñar inglés, muchos de estos mismos MC demostraron fuertes opciones pedagógicas que promovían un mejor entorno de aprendizaje de idiomas, incluso cuando enseñaban inglés por su cuenta. Tener una comprensión clara de los objetivos de la semana fue fundamental y ayudó a algunos MC a centrar su tiempo en la enseñanza de las clases B y C. La combinación de su comprensión de los objetivos de la semana y el conocimiento del nivel de sus alumnos permitió que algunos MC hicieran modificaciones a los planes de clases para satisfacer las necesidades de sus alumnos.

Mientras que la metodología para Ceibal en Inglés es cuidadosa al definir el rol de la MC como un "facilitador" o "habilitador de aprendizaje" y que la MC "no es un modelo de lenguaje, sino un modelo de aprendizaje" (Plan Ceibal, 2016a, p.8), quedó muy claro que muchos MC no solo modelan un buen aprendizaje de idiomas, sino también una buena enseñanza de idiomas. Esto sacó a los MC de su rol de facilitadores y los colocó en el ámbito de un profesor de idiomas. Muchos de estos MC utilizaron sus propias experiencias de aprendizaje de inglés antes o junto con sus estudiantes para ayudar a resaltar las habilidades de aprendizaje de idiomas. Efectivamente, estos MC compartían sus **estrategias cognitivas y metacognitivas** como aprendices del idioma a través de su enseñanza del inglés. Muchos MC tuvieron éxito en la

promoción de habilidades metalingüísticas, o la capacidad de los estudiantes para reconocer y comprender las características formales del inglés, y cómo puede el idioma ser similar o diferente del español (o en algunos casos, portugués). Una MC que afirmó tener poco conocimiento de la enseñanza del inglés pudo aclarar la diferencia entre "hay" en español y las estructuras en inglés "there is" y "there are", destacando que en inglés la distinción entre singular y plural es clave mientras que en español no lo es. Esta parte de la lección mostró su propio conjunto de estrategias cognitivas para desglosar una estructura gramatical común pero difícil en inglés y también modeló estas estrategias cognitivas para los estudiantes (haciendo preguntas, aumentando su conciencia y centrándose en el análisis contrastivo).

Muchos MC reconocieron sus propias limitaciones con el idioma inglés, pero no dejaron que esto se interpusiera en la enseñanza del idioma. Cuando los MC no tenían miedo de cometer errores y permitían a los estudiantes realizar correcciones, generando interacciones lingüísticas más significativas que beneficiaban a los alumnos y al docente. Una MC había desarrollado una estrategia continua que permitía a los estudiantes subir al pizarrón y hacer correcciones a cualquier tipo de uso del inglés (ortografía, gramática, etc.) que hayan visto (incluido todo lo que el maestro haya escrito en el pizarrón). Esta MC usó sus propias debilidades admitidas en el inglés como una oportunidad para que los estudiantes aumenten sus habilidades metacognitivas para aprender cómo encontrar y corregir errores en inglés. La humildad y disposición de esta MC para ser un modelo de aprendizaje de idiomas a través de cometer errores comunes le permitió crear oportunidades significativas de aprendizaje del inglés que de otro modo no podrían haber ocurrido.

Algunos MC también conectan el aprendizaje de inglés con el conocimiento del mundo real y con cómo los estudiantes pueden usar sus habilidades de inglés (por ejemplo, poder buscar

nueva información y noticias a través de búsquedas en Internet usando el inglés). Algunos MC también combinaron su enseñanza de inglés con la enseñanza de otros temas curriculares. Una MC hizo conexiones explícitas entre la escritura en inglés y español para resaltar la necesidad de poner letras mayúsculas al comienzo de las oraciones y para usar la puntuación adecuada. Otra MC combinó hábilmente una clase de matemáticas sobre la predicción de porcentajes con una revisión de los números en inglés.

Muchos MC también demostraron **fuertes estrategias de gestión y participación en el aula** en el uso de preguntas para aumentar la participación. Por ejemplo, algunos MC repiten la pregunta en inglés dos o tres veces antes de traducirla al español o convertirla en una pregunta más fácil de sí / no o de elección. Una MC hizo explícito que ella estaba haciendo una pregunta (que buscaba una respuesta). Otra estrategia fuerte observada fue hacer múltiples preguntas de seguimiento en inglés antes de permitir que los estudiantes más avanzados respondieran. Esta estrategia muestra una conciencia de proporcionar tiempo adicional y aportaciones lingüísticas para los estudiantes de nivel inferior y es característica de los profesores de idiomas más calificados. Otras habilidades específicas de un profesor de idiomas fueron solicitar que los estudiantes respondan con oraciones completas y que los maestros realicen correcciones a la pronunciación, gramática, selección de palabras y ortografía de los alumnos.

También se observó un buen aprovechamiento del tiempo de la clase de inglés en varios de estos grupos. Esto incluyó la búsqueda de formas significativas de revisar el material de la clase remota en lugar de confiar simplemente en hacer la tarea en CREA 2. Otros MC hicieron un buen uso de las XO durante las clases de inglés. Incluso cuando los estudiantes olvidaron sus XO o no tenían suficiente batería para trabajar en las tareas, algunos MC hábilmente hicieron que los estudiantes trabajaran juntos mientras que otra MC serpenteaba a través de los enchufes de la

sala (y tenía cargadores adicionales disponibles). El gran ingenio de estos MC permitió que se dedicara más tiempo a la práctica del inglés y menos a la resolución de problemas de tecnología. Algunos MC también hicieron uso de la tecnología haciendo uso estratégico de la pizarra, papel afiche o un proyector para garantizar que todos los alumnos pudieran ver los materiales.

Estas habilidades y estrategias observadas en las aulas uruguayas muestran que la buena pedagogía y la fuerte intuición de los docentes de educación general pueden mejorar la experiencia de aprendizaje de idiomas. Durante muchas clases, fue evidente que los MC, independientemente de su nivel de inglés o comodidad a la hora de la enseñanza del inglés, podían hacer contribuciones significativas al proceso de aprendizaje de idiomas tanto para apoyar la enseñanza remota como para revisar o aplicar dichos conocimientos sin la ayuda de un enseñante de inglés experimentado. Si bien es evidente que se les muestra un fuerte respeto a estos MC al pedirles que sean "modelos" de aprendizaje de idiomas en lugar de profesores de idiomas, muchos MC también deben ser reconocidos y celebrados por demostrar una fuerte pedagogía del lenguaje. En muchos casos, los maestros de clase que participan en *Ceibal en Inglés* son una fortaleza definitiva junto con el sólido plan de estudios y la enseñanza a distancia.

Profesores de Inglés Uruguayos

Ceibal en Inglés fue diseñado originalmente para proporcionar enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias donde el número de profesores de inglés era insuficiente para satisfacer las necesidades de proporcionar clases a los alumnos de primaria de cuarto a sexto grado. Las Clases de Conversación se desarrollaron para complementar la enseñanza existente en inglés. Las clases de inglés en educación secundaria (liceos) ya tienen profesores de inglés y muchos de estos mostraron fuertes habilidades de enseñanza en el aula.

Mientras los MC en las escuelas primarias tendían a permitir a los profesores remotos seguir los planes de clase para *Ceibal en Inglés*, en el nivel secundario hubo más negociaciones iniciadas por los profesores de inglés con los PR sobre qué material cubrir para satisfacer las necesidades actuales de su clase. Muchos profesores de inglés también mostraron buenas habilidades de gestión del aula tanto en la clase remota como en sus clases individuales. Algunos profesores de inglés tomaron la decisión de mantenerse un poco más al margen y observar las Clases de Conversación, en lugar de colaborar. Esta parecía ser una opción específica para permitirles a sus estudiantes oportunidades para luchar y trabajar juntos en equipo para responder a las preguntas planteadas por el PR. Una profesora de inglés señaló que esto brindaba la oportunidad de comprender las fortalezas y debilidades de los estudiantes desde una nueva perspectiva (al centrarse en la observación).

Otros profesores de inglés eligieron ser más activos durante las Clases de Conversación. De manera similar a los MC, algunos de los profesores de inglés tomaron decisiones hábiles sobre cuándo repetir, explicar, extrapolar, ejemplificar o traducir, y también tomaron decisiones sobre cuánto tiempo esperar antes de acudir para ayudar. Una estrategia particular utilizada por una profesora de inglés, que no fue vista en los MC en las escuelas primarias, fue pedirle a un estudiante que tradujera las instrucciones al español en lugar de que el profesor de inglés hiciera la traducción. Esta elección sirve como un monitoreo de la comprensión, empodera a los estudiantes más fuertes y crea menos dependencia en el docente, lo cual es un objetivo común en el Método Comunicativo donde los estudiantes delegan más el uno en el otro que en el docente (Allwright, 1979).

Los profesores de inglés durante las Clases de Conversación también ayudaron a los profesores remotos al explicar el contexto cultural local (por ejemplo, que estos estudiantes

consumen más medios brasileños que los medios en español), al unirse a los grupos durante el trabajo grupal y al brindar asistencia que el PR no pudo proporcionar debido a no estar físicamente presente en el salón de clases.

Los profesores de inglés uruguayos en los liceos mostraron una mayor conciencia de los múltiples niveles de dominio del idioma en sus aulas. Esto puede deberse a que las diferencias de nivel de competencia a menudo variaron más dentro de una clase en el nivel secundario debido a la preparación previa y la motivación personal, pero también podría ser porque estos profesores fueron entrenados para ser más conscientes de estas diferencias. Esto permitió que algunos profesores de inglés se comunicaran de manera diferente con sus PR sobre las habilidades y debilidades de sus alumnos.

El papel del profesor de inglés durante las Clases de Conversación (la clase remota) es significativamente diferente al del MC durante las clases remotas para Ceibal en Inglés. En el programa de educación secundaria, los profesores de inglés no están diseñados para ser "modelos" de aprendizaje de idiomas, sino que son el principal docente de idiomas responsable de la mayor parte de la enseñanza por la que se evaluará a sus alumnos. Las Clases de Conversación con los hablantes nativos de inglés proporcionan un acceso continuo a las habilidades de comunicación oral (escuchar y hablar) y se pueden ver como un descanso del horario regular de clases semanales de inglés. Mientras que los MC en la escuela primaria necesitan colaborar más con sus PR, los profesores de inglés tienen una gama más amplia de opciones en la forma en que se relacionan con sus PR. Algunos profesores de inglés querían asegurarse de que los temas de la clase de conversación coincidieran con algunos de los temas del plan de estudios de la semana. Otros profesores de inglés permitieron que las clases remotas cubrieran un conjunto diferente de habilidades, casi en paralelo al programa curricular regular.

Para otros profesores de inglés, las clases remotas se trataron más como una oportunidad divertida de usar el inglés una vez a la semana con un hablante nativo. Debido a los diferentes niveles de uso del inglés en las clases de liceo y los diferentes niveles de experiencia enseñando inglés, los profesores de inglés parecían ver y tomar una amplia gama de opciones en términos de coordinar las Clases de Conversación remotas con su profesor remoto nativo.

Resumen

El uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas se ha desarrollado rápidamente en las últimas décadas desde *Computer-Assisted Language Learning*, o *CALL* (Chapelle & Jamieson, 1986), a *Mobile-Assisted Language Learning*, o *MALL* (Chinnery, 2006), a *Videoconference-Assisted Language Learning*, o *VALL* (Kaiser, 2016). Los usos más nuevos de la tecnología, como la videoconferencia interactiva en proyectos como *Ceibal en Inglés*, pueden abordar las debilidades o amenazas actuales o crear otras nuevas según se abordan en los análisis FODA presentados en este artículo. Estas tecnologías y sus usos también pueden traer nuevas fortalezas y oportunidades en proyectos de aprendizaje de idiomas a futuro. Específicamente para *Ceibal en Inglés* en las escuelas primarias, se ha creado la oportunidad para que los docentes uruguayos no entrenados en pedagogía de segunda lengua o lengua extranjera previamente, no solo compartan sus clases con un profesor remoto en la pantalla sino que también dirijan sus propias clases de inglés. Mientras que otros artículos, comunicados de prensa y medios se han centrado más en las innovaciones tecnológicas de *Ceibal en Inglés*, este artículo propone un giro tanto en el análisis FODA a nivel de proyecto, como en las estrategias de los docentes a nivel de la clase, lo cual revela otras prácticas innovadoras.

A través de mi serie de observaciones y entrevistas durante mi estadía financiada por Fulbright en 2016, quedó muy claro que los maestros de clase sin preparación previa para ser profesores de inglés pueden tomar decisiones instructivas fuertes y efectivas una vez que se les da la oportunidad, ser modelos de un profesor remoto y apoyar a través de materiales de enseñanza y acceso a mentores. Aunque los profesores de inglés ya se han comprometido a enseñar inglés, la mayoría de los MC que trabajan en CEI no habían elegido ser profesores de inglés. Pero cuando estos MC se comprometen con el inglés de sus alumnos, pueden obtenerse éxitos imprevistos y los MC que observé que habían asumido este tipo de compromiso marcaban una verdadera diferencia en la experiencia de aprendizaje de sus alumnos.

Para fortalecer aún más el papel de los maestros en Ceibal en Inglés, estos maestros deberían tener más oportunidades para compartir estrategias y habilidades entre ellos. Este artículo pretende comenzar ese intercambio de una manera más formal, pero se puede crear un impacto más amplio al generarse más oportunidades para que los maestros presenten en conferencias o capacitaciones, publiquen videos o publicaciones en Facebook, o escriban breves reflexiones sobre sus éxitos. También puede ser útil permitir que los MC y los profesores de inglés interactúen entre sí, se observen entre sí y aprendan unos de otros. Los MC necesitan saber para qué están preparando a sus alumnos y los profesores de inglés necesitan saber de dónde vienen sus alumnos.

Compartir estos análisis FODA y las fortalezas de los MC y de los profesores de inglés fuera de Uruguay puede contribuir con otros proyectos. Como muchos otros países buscan expandir su cobertura de enseñanza de inglés en educación secundaria y primaria, las instituciones gubernamentales pueden considerar nuevas tecnologías y adoptar VALL como su solución. Esta nueva necesidad de que los docentes "compartan el escenario" con los profesores

remotos requiere no solo la instalación de la nueva tecnología, sino también nuevos enfoques y una preparación especializada para la coenseñanza. La colaboración educativa que combina la enseñanza remota con la enseñanza en persona requiere diferentes habilidades y negociaciones.

Las observaciones de los docentes uruguayos compartidas en este artículo pueden ayudar a desarrollar nuevos marcos de coenseñanza y colaboración entre docentes en persona y profesores remotos que se conectan desde cualquier parte del mundo. Pero incluso para los proyectos que no utilizan videoconferencia, las estrategias de estos MC que se han convertido en profesores de lengua extranjera sin formación académica pueden ayudar a capacitar e inspirar la práctica de muchos profesores de inglés en todo el mundo que están poco preparados y que se encargan de preparar a la próxima generación para ser usuarios competentes de este idioma internacional. En Uruguay, una nueva generación de docentes ya está encontrando enfoques únicos para abordar los desafíos pasados en la enseñanza del idioma inglés con sus propias estrategias significativas y dedicación para beneficiar a la próxima generación de estudiantes.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial debe ir primero a los quince diferentes profesores uruguayos que me abrieron las puertas del aula y me permitieron observarlos, entrevistarlos y aprender de ellos. También me gustaría agradecer a los directores y estudiantes de sus escuelas, quienes también me dieron la bienvenida a sus escuelas. A su vez, debo agradecer a la Comisión Fulbright Uruguay, Plan Ceibal, el British Council, ANEP-CODICEN, CEIP, CES y Webster University por su apoyo financiero y por la investigación realizada en Ceibal en Inglés. Agradecimientos adicionales a Aldo Rodríguez por sus comentarios sobre el borrador de este artículo, que ayudó mucho a aclarar y organizar estos temas.

Biografía de Autor

DJ Kaiser es el Vicedecano de la Escuela de Educación y Director de Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma en la Universidad Webster en St. Louis, Missouri, EE. UU. También es el director del proyecto de una subvención de \$US 2.7 millones por cinco años del Departamento de Educación de EE. UU. (2017-2022). Ha impartido presentaciones, talleres y seminarios sobre enseñanza de idiomas, pedagogía de idiomas, planificación y políticas lingüísticas, tecnología para la educación, estudios de traducción y desarrollo de programas en los Estados Unidos y en Canadá, México, China, Macao, Tailandia, Vietnam, Emiratos Árabes Unidos, Uzbekistán, Grecia, Holanda, España, Argentina, Brasil, Ecuador y Uruguay.

Referencias

- Alexander, C. (2015). *Remote English lessons for Uruguayan public school children: Against all odds*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Allwright, R. (1979). Language learning through communication practice. En C. J. Brumfit (Ed.), *The communicative approach to language teaching* (Vol. 76, pp. 167–182). Oxford: Oxford University Press.
- ANEP-CEIP. (2009). *Programa de educación inicial y primaria: Año 2008*. ANEP/CODICEN.
- ANEP-CODICEN. (2015). *Informe por categoría de escuela, 2014*. ANEP/CODICEN.
- ANEP. (2018). PISA 2018. Retrieved May 25, 2018, from <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/pisa2018>
- Banegas, D. L. (2013). ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: First steps. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 179–188.

- Brovetto, C. A. (2013). “Ceibal en Inglés”: Enseñanza de inglés por videoconferencia en educación primaria. En *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 209–229). ANEP/CODICEN.
- Brovetto, C. A. (2017). Language policy and language practice in Uruguay: A case of innovation in English language teaching in primary schools. En *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices* (pp. 54–74). Multilingual Matters.
- Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (1986). Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly*, 20(1), 27–46.
<https://doi.org/10.2307/3586387>
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9–16. <https://doi.org/ISSN 1094-3501>
- de los Santos, A. (2015). *Teaching English to young learners through videoconferencing: Possibilities and restrictions*. British Council.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dusterhoff, B. W. (2015). *Specialist Final Report - Plan Ceibal*.
- Goyeneche, J. J., Coimbra, A., Marconi, C., Méndez, I., & Brovetto, C. A. (2014). *Evaluación de aprendizajes (Documento final)*. Plan Ceibal.
- Hindley, S. (2015). *Remote teaching and the school community*. Montevideo, Uruguay: Plan Ceibal.
- Kaiser, D. (2015). *Ceibal en Inglés Report*. St. Louis, MO. Retrieved from
<http://ingles.ceibal.edu.uy/en/documentos-de-interes/>
- Kaiser, D. (2016, July). Learning English through a screen: Videoconference assisted language learning. Presentation at the annual BRAZ-TESOL conference in Brasilia, Brazil.

- Kaiser, D. (2017). English language teaching in Uruguay. *World Englishes*, 36(4), 744–759.
<https://doi.org/10.1111/weng.12261>
- Kaplan, G. (2014). *Education and technology tools in the Ceibal en Inglés learning context*.
Montevideo, Uruguay: Plan Ceibal.
- Kaplan, G., Dubini, V., Popelka, J., & Zerpa, C. (2015). *The road to empowerment: Teacher mentoring in the context of Ceibal en Inglés*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situation learning: Legitimate peripheral participation*.
Cambridge University Press.
- Lind, D. (2015). *Back to school for classroom teachers*. Montevideo, Uruguay: Plan Ceibal.
- Plan Ceibal. (2014). *Ceibal en inglés: Methodology statement*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Plan Ceibal. (2016a). *Ceibal en Inglés: Methodology statement*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Plan Ceibal. (2016b). *Ceibal en Inglés - Educación media: Conversation class program: Methodology statement, March 2016*. Montevideo: Plan Ceibal.
- Plan Ceibal, CEIP, & ANEP. (2015). *Evaluación adaptativa de inglés en el sistema educativo uruguayo, 2014 (Resumen ejecutivo)*. Plan Ceibal.
- Plan Ceibal, CEIP, CODICEN, & British Council. (2016). *Evaluación adaptativa de inglés en el sistema educativo uruguayo, 2015*. Montevideo, Uruguay: Plan Ceibal, CEIP, and ANEP.
- Prentice, J. (2015). *A reflection on the Ceibal en Inglés programme*. Montevideo, Uruguay: Plan Ceibal.
- Stanley, G. (2013). *Remotely speaking: English language through video conferencing in Uruguay*. The British Council.
- Stanley, G. (2015). Plan Ceibal English: Remote teaching of primary school children in Uruguay through videoconferencing. En C. N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning, & N. D.

Muller (Eds.), *Children learning English: from research to practice* (pp. 201–213). Reading: Garnet.

Stanley, G., & Muniz, S. (2014). Remote teaching, distance learning, team teaching or blended learning?

Zerpa, C. (2015). *Ceibal en Inglés y la crisis en el rol docente: Representaciones de los actores educativos*.