



Inglés sin Límites

Un proyecto democrático de enseñanza de inglés en
Educación Primaria Rural.

Noviembre, 2019

Dirección de Políticas Lingüísticas

CODICEN - ANEP



Consejo Directivo Central

Prof. Wilson Netto Marturet

Presidente

Mag. María Margarita Luaces Marischal

Consejera

Mtra. Elizabeth Ivaldi

Consejera

Mtro. Oscar Aníbal Pedrozo Cabrera

Consejero

Dirección de Políticas Lingüísticas

Dr. Aldo Rodríguez

Agradecimientos por la colaboración y el apoyo permanente:

Mag. Irupé Buzzetti

Mag. Limber Santos

Comisión Fullbright

Embajada de Estados Unidos de América en Uruguay

© Prohibida su comercialización

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP

Agraciada 3253

Montevideo – Uruguay

CP 11700

Diseño y Maquetación: Carolina Bustos

Impresión: Imprenta Matutina S.A.

D.L. 375435

ISSN 23010975

Noviembre de 2019

Edición Amparada en el Decreto 218/996

Versión digital disponible en www.politicasinguisticas.edu.uy

Prólogo

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”

Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Próximos a finalizar la segunda década del siglo XXI, esta administración ha alcanzado la meta de universalizar la enseñanza de inglés en el tercer nivel de todas las escuelas públicas de Uruguay. El desafío que se nos presentó fue llegar a aquellas escuelas que aún no contaban con enseñanza de inglés, lo que implicó pensar en algún sistema de enseñanza de la lengua diferente a los ya existentes; es decir, con clases presenciales a cargo de profesores de la lengua en las escuelas de mayor tiempo pedagógico, por una parte, y con clases a cargo de profesores remotos a través de videoconferencia, por otra. La meta se alcanzó a través del proyecto “Inglés sin límites” diseñado y desarrollado en la Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP. El mencionado proyecto se ha enfocado en la enseñanza del idioma inglés en las escuelas rurales del país. Las fortalezas de este Programa radican en:

- La elaboración no estandarizada de los materiales, los que están diseñados específicamente para las escuelas rurales con multigrado (de inicial a sexto año);
- La planificación en conjunto entre profesores y maestros de inglés con los maestros rurales que conforman el equipo de trabajo, teniendo siempre en cuenta que estos últimos son quienes poseen el conocimiento de la realidad y necesidades de las escuelas rurales, así como también el conocimiento didáctico para seleccionar tanto los materiales como las estrategias que

mejor se adecuan a cada realidad;

- El compromiso de los docentes de poner en práctica en las aulas tanto los materiales como las estrategias para la enseñanza de la lengua;
- El rol del maestro como intermediario o mediador entre los materiales y sus alumnos, transformándose, al mismo tiempo, en otro aprendiz de la lengua inglesa;
- El intercambio con profesores jubilados referentes de inglés que interactúan con los alumnos en territorio, así como también en las visitas de becarios de países anglófonos que interactúan con los alumnos.

Hasta el momento, “Inglés sin límites” viene dando resultados positivos, especialmente si se tiene en cuenta que fue pensado y planificado a partir de un problema existente. Desde el inicio hubo objetivos claros, así como también se planificaron acciones para desarrollar en un período de tiempo establecido, lo que ha repercutido en que todos los niños y las niñas de nuestro país estén aprendiendo inglés, lo que implica aprender sobre otras culturas, al mismo tiempo que abrirse a mundos que los alumnos desconocían, o que quizá solamente conocían a través de películas y documentales.

El logro de un acceso a un “Inglés sin límites” posiciona al país en un camino sin límites, un camino hacia el plurilingüismo que se comienza a transitar.

Mag. Irupé Buzzetti

Directora General del CEIP

“Inglés sin límites”: Un proyecto democratizador de la enseñanza del inglés en Educación Primaria Rural

Prof. Insp. Shirley Romano¹

¿Cómo es el proyecto?

Como parte de la política educativa en lo referente a Segundas Lenguas, la ANEP estableció en su proyecto “Uruguay Plurilingüe 2030” que todos los alumnos que egresen de bachillerato de la enseñanza media pública deberán alcanzar un nivel B2 en dicho año. Para alcanzar ese objetivo es importante que reciban clases de inglés desde la escuela primaria, de forma de lograr dicho perfil al final del bachillerato.

En ese sentido, ANEP ha trabajado en la sistematización de sus políticas educativas; esto fue alcanzado con la creación del Marco Curricular de Referencia Nacional. Luego de elaborado el mismo, y de haberse establecido el perfil de egreso de la educación pública, se elaboraron las Progresiones de aprendizaje. Dichas Progresiones funcionan como un orientador del aprendizaje y permiten a todos los actores educativos saber lo que los alumnos pueden lograr en cada uno de los tramos educativos que se plantean en los documentos.

Como forma de establecer las bases para la consecución de los objetivos se universalizó la enseñanza del inglés a partir de 4to año de educación primaria. Dicha universalización se alcanzó en las escuelas

1 La Prof. Shirley Romano es egresada del IPA. Licenciada en Educación y Magister en Psicología Educativa y Aprendizaje. Se desempeñó como Inspectora de Inglés en el Consejo de Educación Secundaria y es profesora efectiva de Didáctica en Formación Docente. Actualmente es Asesora Técnica en la Dirección de Políticas Lingüísticas del CODICEN.

urbanas gracias a la modalidad presencial de Segundas Lenguas del CEIP y de educación remota por parte de Ceibal en Inglés.

La solución establecida para las escuelas urbanas cubre en forma parcial a las escuelas del ámbito rural donde la situación es un poco diferente. Más de la mitad de las escuelas rurales tienen problemas de accesibilidad, lo que hace poco posible la existencia de un profesor presencial en las mismas. Asimismo, esa falta de accesibilidad a veces se traduce en la falta de conectividad, o mala conectividad, hecho que impide que la enseñanza por videoconferencia sea la forma de atender a dicha escuela. Por otra parte, la realidad de la mayoría de las escuelas rurales del Uruguay es que las mismas son multigrado. Ello plantea un desafío ya que los cursos no se encaran como cursos de 4to, 5to y 6to sino como primero, segundo y tercer año de exposición a la lengua inglesa.

Enseñanza de Inglés mediada

La modalidad de Enseñanza de “Inglés sin límites” es utilizada particularmente en escuelas rurales sin conexión. Se implementa desde 2016 según la realidad escolar. Se trata de clases apoyadas o mediadas por la tecnología, capitalizando los recursos humanos formados y con un fuerte protagonismo del maestro rural como mediador del aprendizaje.

En esta modalidad se han explorado dos variantes: *e-coaching* e “Inglés sin límites”, las que han sido reforzadas a través de proyectos voluntarios de estudiantes de profesorado o con becarios del Programa *Fulbright*. El *e-coaching* se desarrolló desde 2016 en escuelas con presencia de docentes con conocimientos avanzados de inglés (nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Los docentes recibían semanalmente una tutoría a distancia para la implementación de clases presenciales mediadas por materiales digitales y no digitales. Pero a fines del 2018 se les incorporó a las escuelas con “Inglés sin límites”.

El programa “Inglés sin límites”, se desarrolla desde noviembre de 2018 en 64 escuelas con baja conectividad (en 7 departamentos del norte del país), donde el maestro rural facilita un espacio de aprendizaje de inglés a partir de planes de clase bilingües que acompañan video lecciones y materiales impresos. En 2019 dicho proyecto se universalizó en el norte del Río Negro y se está ejecutando de forma piloto en los departamentos del sur del país. Actualmente, se encuentra localizado en 350 escuelas rurales. En 2020 este programa permitirá la universalización de la enseñanza del inglés en el contexto rural.

El maestro como mediador y aprendiz

Desde el lado del maestro es importante destacar que los mismos han recibido formación en dicho idioma, ya sea en su paso por la educación media así como en los Institutos de Formación Docente donde se han formado. El nivel esperado al final de la formación magisterial, desde 2008, es de B1 del Marco Común de Referencia Europeo para Segundas Lenguas. Complementariamente a ello, el nivel esperado al final del segundo tramo de la enseñanza primaria (4to a 6to) es de A1 o A1+. Poseyendo el maestro un nivel B1, el nivel de los alumnos sería fácilmente alcanzable.

Geográficamente, Uruguay cuenta con un número superior de escuelas rurales en el norte del Río Negro. Dichas escuelas no solo superan en número a las del sur sino que además existen mayor cantidad de escuelas con problemas de accesibilidad. Tomando eso en consideración, el Proyecto ISL comenzó a implementarse en el norte del país.

Es por ello que esta dirección se ha abocado a la creación de un programa que no dependa de la presencia de un docente de inglés y que tampoco necesite que exista conectividad a internet para su funcionamiento. En ese contexto surge el programa “Inglés sin límites”.

Como objetivo general de la implementación de este proyecto

está la universalización de la enseñanza del idioma inglés en todas las escuelas del país. Dentro de los objetivos específicos del proyecto se encuentran: 1) dar cumplimiento efectivo al derecho que poseen todos los niños de Uruguay a aprender segundas lenguas, y 2). crear un curso de inglés que se adapte a las necesidades del ámbito rural cuando no se posee profesor presencial o cuando no se tiene acceso a cursos por videoconferencia a través de Ceibal en Inglés.

Implementación de “Inglés sin límites”

La creación de los materiales didácticos utilizados (videos, planes de clase y materiales extra) así como su distribución está a cargo de la Dirección de PPLL. Contamos con un equipo contenidista integrado por maestros y profesores de inglés con experiencia tanto en el ámbito urbano como rural.

Para la creación de planes se ha confeccionado una planificación anual basándose en las prerrogativas planteadas por el Departamento de Segundas Lenguas del CEIP. La misma se compone de tres grandes unidades temáticas, las que se dividen en sub-unidades y a su vez se organizan en secuencias de actividades. Tres clases totalizan el contenido de una semana. Los planes se compilan y se envían junto a los materiales audiovisuales para que el maestro los aplique. Todo ello previa realización de una capacitación de los docentes por parte del equipo contenidista.

En toda clase de lenguas extranjeras cobra vital importancia el rol del modelo lingüístico, es decir, la persona que modela la lengua a enseñar. Tradicionalmente es el docente quien realiza esta labor. Pero debido al contexto en el que este programa se plantea, el docente necesita el modelo lingüístico como apoyo a su labor. Es por ello que cada planificación se encuentra acompañada de un video donde un “anfitrión” o “host” presenta el tema a ser trabajado en clase, modela la pronunciación y plantea actividades como canciones o cuentos. El contenido del video

se encuentra transcripto en el plan de clase y traducido al español en una columna aparte.

En el caso de necesitar materiales complementarios como tarjetas con vocabulario, posters, etc. el equipo contenidista busca dichos materiales y los adjunta a la planificación. De ser materiales que deban ser impresos, los mismos son provistos al docente y a los alumnos. Estos materiales complementarios son de uso por única vez, por ende, año a año debe realizarse la impresión de los mismos.

Recursos a ser utilizados

- Compendio de actividades.
- Televisor.
- Memorias USB.
- Materiales complementarios.

Piloto realizado en 2018

Para evaluar la pertinencia y efectividad de este programa, se realizó una experiencia piloto en el mes de noviembre de 2018. En el mismo participaron 64 escuelas de los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro, Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo, pertenecientes al norte del país por los motivos expuestos precedentemente. Las escuelas fueron invitadas voluntariamente a participar. Tanto en el piloto, como en la concreción de este proyecto, ha estado involucrado el CODICEN desde la Dirección de Políticas Lingüísticas, el Consejo de Educación Inicial y Primaria a través de la Dirección de Segundas Lenguas, la Dirección de Escuelas Rurales, las Inspecciones Regionales y Departamentales y los maestros CAPDER.

A fines de octubre se realizó la capacitación de los 64 docentes en la Colonia de Termas del Arapey. Allí, en una jornada y media, se

compartió la forma de trabajo, la forma de uso de los materiales, la forma de transitar la planificación diaria y el uso de los materiales que acompañan al proyecto. En dicha oportunidad se les dio a los docentes los materiales para cubrir cuatro semanas de formación así como determinados formularios de evaluación y observación que debían completar durante la implementación del piloto. El piloto finalizó el viernes 14 de diciembre de 2018.

Evaluación del piloto

El piloto contó con una evaluación que fue multidimensional. La misma se integró con los siguientes instrumentos:

- 1. Visitas y observaciones de clases.** El equipo, acompañado por miembros del CEIP y del CODICEN visitaron 20 escuelas participantes en el piloto. Las visitas consistieron en la asistencia a la escuela y a la clase, observación de cómo se utilizaban los materiales y la recepción que los estudiantes hacían de él. En algunas ocasiones, los observadores participaron de la enseñanza e intervinieron haciendo preguntas, modelando o simplemente interactuando con los estudiantes.
- 2. Autoevaluación del alumno.** Entre los materiales que se le brindó al docente participante del piloto se contaba con una hoja de autoevaluación por clase. La misma consiste en diferentes líneas, las que representaban cada uno de los días de clase. En cada clase el alumno podía elegir entre caritas sonrientes y caritas tristes para denotar su visión sobre la clase correspondiente. Al final de la jornada los alumnos coloreaban la cara que mejor representaba como se habían sentido durante la misma.
- 3. Informes de los docentes.** El diálogo entre los docentes y el equipo de trabajo fue permanente. Y por ende, el flujo de la información acerca de cómo se desarrollaba el piloto existió

en todo momento. Sin embargo, cada uno de los docentes participantes realizó un informe sobre los aspectos positivos del proyecto y las cuestiones a mejorar.

- 4. Informes de autoridades.** Las escuelas participantes fueron también visitadas por sus inspectores, inspectores departamentales, CAPDERs, entre otras autoridades. Las mismas brindaron sus pareceres sobre los aspectos positivos y a mejorar del mismo de diferentes formas.
- 5. Otras formas de evaluar el proyecto.** Una forma muy común de valorar y evaluar el proyecto fue a través del envío de actividades realizadas por los estudiantes. Es así que se creó un banco de producciones donde se puede ver a los niños realizando intervenciones orales, jugando, cantando alguna de las canciones presentadas en el curso o escribiendo.
- 6. Testimonios de docentes acerca de la propuesta piloto**
 - Los materiales son atractivos y motivadores para los alumnos.
 - Los alumnos pintan caras felices en un 97% de las clases.
 - Los niños cuentan con los materiales de trabajo impresos.
 - Las clases ya planificadas dan más seguridad a la hora de ser implementadas.
 - Se pueden usar diferentes recursos tecnológicos y de apoyo para llevar adelante el piloto.
 - Los contenidos propuestos son adaptables para incorporarlos a la rutina de la escuela. Por ejemplo, aprenden recetas, nombran flores y árboles, etc.
 - El uso de canciones y cuentos es bienvenido por parte de los alumnos.
 - Los mapas de pensamiento tornan más sencilla la tarea.

- El apoyo del equipo contenidista, la capacitación previa y las visitas a las clases ayuda en la implementación.
- Se crean situaciones de mentorazgo entre los docentes del agrupamiento. Existen docentes con fortalezas en la enseñanza de lenguas que ayudan a otros.
- Los alumnos usan frases y oraciones simples para expresar sus ideas en inglés. En algunos casos logran realizar descripciones.

Elementos a mejorar

Los docentes manifiestan que:

- Es necesario un apoyo en fonética y pronunciación;
- Algunos planes de clase son un tanto extensos y poseen contenidos que sirven para más de una clase;
- Tuvieron poco tiempo para realizar el piloto, que sería bueno comenzar a trabajar con los niños desde el comienzo de las clases;
- Se necesitan más visitas de parte del equipo contenidista y de las autoridades como forma de sentirse apoyados en la consecución de estos objetivos.

Implementación del año 1

Basados en la evaluación realizada, el año 1 del proyecto se implementó de la siguiente manera:

- Se invitó a todas las escuelas del norte del Río Negro a participar permitiendo dar aquí la potencial universalización de la enseñanza del inglés en el norte del país. Los docentes fueron capacitados entre el 18 y el 28 del mes de febrero.
- Se invitaron a cinco escuelas por cada departamento del sur del Río Negro a participar de forma piloto en 2019. La capacitación

de dichos docentes se realizó los días 28 y 29 de marzo en el CAF.

- Los cursos comenzaron el 1 de abril de 2019.
- La creación de materiales para el año 1 finalizó en mayo de 2019.
- Al finalizar el año lectivo los alumnos de 6to rendirán examen de *YLE Starters*.

Evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto se realizará con los mismos mecanismos utilizados para la evaluación del piloto. Sin embargo, las visitas a las escuelas serán más frecuentes debido a que los cursos comenzaron en abril. Asimismo, se agregan los exámenes de *YLE Starters* como forma de medir el nivel alcanzado por los alumnos.

Uruguay Supporting Universalization and Access through English Language Education Policy

Dra. Valeriana Colon²

With a comparatively small population and a little over half the country's population living in the capital city (The World Factbook: Uruguay, 2019), connectivity internationally and access nationally are important to Uruguay. According to Uruguay's Commission on Language Policy, English language legislation emerged from national demand to know English for global trade, technology, and academia (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008). Public dialogue often depicts the universalization of English as a highly valued commodity essential for student success (Canale, 2011). An example of this is the historic use of internationally recognized standardized exams as a means to gain international mobility (Canale, 2011). In this way, English language education policy serves a broader socio-political purpose in shaping the potential of society.

Policy Background

According to Behares (2009), the Common Education Decree of 1877 was the first formal policy to address language education in Uruguay.

² Valeriana Colon is a 2019-2020 English Language Fellow working with the U.S. Department of State and the National Administration of Public Education (ANEP) - Office of Languages Policies in Uruguay. She holds a Ph.D. in Urban Services Leadership from the Virginia Commonwealth University, Master's in Applied Linguistics from the University of Mary Washington, and Bachelor's in Product Design & Merchandising from the University of Hawaii. She is an educator with over fifteen years of experience, professional speaker, author, researcher and small business owner.

The focus was on supporting native [Spanish] language instruction while limiting the use of minority languages (Oroño, 2011). During this period of time, foreign language instruction existed in middle school education with French, Italian, and English (Canale, 2011). In 1996, English as a foreign language became mandatory in middle school education (Canale, 2011). Canale (2011) attributes this to European imperialism causing English to be viewed as a necessity with sociocultural prestige. In 2008, the General Education Law and the Commission on Language Policy enacted legislation to formally promote societal and linguistic diversity (Behares, 2009). Chapter I positions quality education as a fundamental human right guaranteed to all inhabitants throughout life (General Education Law, 2008, Article 1). This provision supports Uruguay's free primary through university education, resulting in a relatively high literacy rate and educational attainment (The World Factbook: Uruguay, 2019). Chapter VI recognizes native linguistic varieties and supports multilingual education through second language and foreign language instruction (General Education Law, 2008, Article 40 § 5).

It could be argued that this progression in legislation is indicative of a country defining its national identity and priorities. Giroux (1994) urges educators to understand identity formation in the context of globalization and technology, so that students can learn how their personal concerns relate to the dominant narrative of national identity, economic privilege, and individual authority. Behares (2009) warns that the implementation of previous language policies in Uruguay has been inconsistent with isolated decision-making and low accountability. Canale (2011) stresses the importance of congruency between policy, curriculum, instruction, and real-world application.

Expanding Policy

In implementing the General Education Law of 2008 and guidelines from the Commission on Language Policy, ANEP created a

goal called *Uruguay Plurilingüe 2030*. Uruguay Plurilingüe 2030 aims for all public high school students to achieve a Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) proficiency level of B2 upon graduation by the year 2030 (Dubini, Rodriguez & Thessing, 2019). To reach this goal ANEP universalized English language education starting at the fourth grade with an intermediary achievement goal of a CEFR proficiency level of A1 by sixth grade; developed virtual instruction through a program called *Plan Ceibal* to increase qualified teaching capacity; and created the National Reference Curriculum Framework for second language instruction to provide consistent quality (Dubini, Rodriguez & Thessing, 2019). While these initiatives effectively support students in urban schools, they are not suitable for the remaining half of the country's student population in rural schools. Plan Ceibal cannot address the need for qualified language teachers since many rural schools have no or unreliable internet connectivity. The issue is further compounded by the multi-grade classes of rural schools, which makes pacing the National Reference Curriculum a challenge.

Addressing Issues of Access

The Commission on Language Policy acknowledges the differences in achievement and resources of students by socioeconomic status and region (ANEP, 2008). There is a growing need for qualified public education teachers across subject areas and locations in Uruguay, with English ranking the highest in number of teachers practicing without a degree (Canale, 2011). Although all degreed teachers receive English language training and are expected to reach a CEFR proficiency level of B1 upon graduation (Dubini, Rodriguez & Thessing, 2019), many rural teachers have limited language skills.

Chapter II Article 34 of the General Education Law of 2008 speaks to education of students in rural areas. It ensures, as a minimum, compulsory education (nine years) – which includes foreign language

education starting in fourth grade. “Inglés sin límites” was created to meet the needs of rural students and address legislative responsibilities (Dubini, Rodriguez & Thessing, 2019). In an evaluation survey conducted by the ISL team (11/2018) rural educators stated:

It has really been an innovation for our school, as it is rural and does not have a videoconferencing screen, and our children graduate to secondary school without notions of this Second Language, It is so important in the world in which we have to live. Thank you!! (V. Colon, Trans., see Appendix Comment 1)

“English without Limits” is a program that is allowing the students of our rural schools to appropriate knowledge of a second language in a playful and fun way. Educational communities also seem to be “proud” that English is taught in their schools. (V. Colon, Trans., see Appendix Comment 2)

The program can be described as modern frontier education with a student-centered English correspondence course. The curriculum is designed by bilingual subject matter experts who frequently visit rural schools to observe its effectiveness and assess needs:

My first impression of the program is positive, a challenge, but the way it is implemented is accessible to the teacher and students who are very motivated in the face of the tasks. In my case it is learning together and a search which constants of new tools that gives us the possibilities to continue advancing together with the use of sheets, videos, dictionary etc. (V. Colon, Trans., see Appendix Comment 3)

The experiences are successful as they [students] are motivated by the material. To this I added in a playful way; we put together with the children, a domino of images to relate the material to words and listen to it with a separate application to achieve good pronunciation. Together we speak the names of animals; colors; numbers; greetings; food, etc. through the songs. We interact

between the visual, auditory, and written to own the foreign language. Good progress has been successfully achieved and is an interesting opportunity for students and the teacher. Thank you. (V. Colon, Trans., see Appendix Comment 4)

Robust with videos, flash cards, and a workbook that is mailed to teachers, the program is designed to support the co-construction of skills as teacher and students learn together (Dubini, Rodriguez & Thessing, 2019):

I don't have much knowledge of English and I'm learning alongside them. They repeatedly appropriate concepts faster. I thought it was great that they can share with everyone, what they've learned in English. (V. Colon, Trans., see Appendix Comment 5)

As I was going through the animals, I had forgotten the word for sheep and a four-year-old student told me "sheep,teacher". (V. Colon, Trans., see Appendix Comment 6)

Future of the “Inglés sin límites” Program

The first year of the “Inglés sin límites” Program has produced notable strides in closing the access gap between rural and urban schools. Numerous rural schools volunteered to participate in the program. Program staffing increased to meet the demand and program needs. A year's worth of curriculum was designed, published, and distributed to rural teachers. The *Padrinos* element was conceived, approved, and piloted to provide rural teachers with mentorship and English language modeling. Rural teachers met with program staff in their classrooms, regional meetings, and camps.

The second and third year of “Inglés sin límites” seeks to expand the program's strategic plan by using backwards design, originating from the legislative goals to inform plan priorities. Revised curriculum mapping would then connect legislative goals with practical

implementation. An assessment plan will be used with existing and new data to understand student and programmatic achievement and inform a process of continual improvement. Curriculum will be revised and new curriculum created to reach the next level of language proficiency; address needs for differentiation by multi-grade and varying English proficiency classrooms; and provide additional opportunities for authentic language modeling for linguistic support.

Will “Inglés sin límites” help rural students meet the legislative goal of Uruguay Plurilingüe 2030? Will Uruguay Plurilingüe 2030 and a population of second language speakers support globalization and prosperity for Uruguay? Numerous factors inform the answers to those questions. Participation in the global marketplace is a complex phenomenon. From this review of English language policy, two things are certain 1) Uruguay has progressive and some might argue aggressive education policy, and 2) rural teachers and students appreciate equitable access to education.

References

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, Uruguay.
- Behares, L. (2009). Language policies in Uruguayan public education. A very recent process. *Digital Journal of Language Policies*, 1, 1–29.
- Canale, G. (2011). Language Planning and Policies in Foreign Language Teaching: Access to English as a Foreign Language in Uruguayan State Education. *Digital De Políticas Lingüísticas*, 3, 49–76.
- Dubini, V., Rodriguez, A., & Thessing, R. (2019). Proyecto de Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua: Inglés Sin Límites. *National Administration of Public Education, Office of Languages Policies*.

Montevideo, Uruguay.

General Education Law (2008) The Senate and the House of Representatives of the Oriental Republic of Uruguay, General Assembly.18,437. Montevideo, Uruguay. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2281509.htm>

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. In *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona.

Oroño, M. (2011). Language, school and state: the construction of the National Language at the dawn of the construction of the Uruguayan nation-state. At *International Meeting of Linguistic Policy Researchers*, 99–104. Montevideo, Uruguay.

The World Factbook: Uruguay (2019). *Central Intelligence Agency*. Washington, DC, USA.

Appendix

Original Spanish Texts

General Education Law of 2008.(Chapter 1. Article 1). De la educación como derecho humano fundamental- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

General Education Law of 2008. (Chapter VI.Article 40 § 5).La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país

(español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

General Education Law of 2008 (Chapter II Article 34). De la educación formal en el medio rural- La educación formal en el medio rural tendrá por objetivo asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las personas, teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla.

Comment 1: Realmente ha sido una innovación para nuestra escuela, ya que es rural y no cuenta con pantalla de videoconferencia, y nuestros niños egresaban a secundaria sin nociones de esta Segunda Lengua, tan importante en el mundo en que nos toca vivir. GRACIAS!!

Comment 2: “Inglés sin límites” es un programa que le está permitiendo a los alumnos de nuestras escuelas rurales apropiarse del conocimiento de una segunda lengua de forma lúdica y divertida. Además se percibe que las comunidades educativas sienten “orgullo” que en sus centros educativos se enseñe inglés.

Comment 3: Mi impresión frente al programa es positiva, todo un desafío, pero de la forma en que está implementado es accesible para el maestro y los alumnos que se muestran muy motivados frente a las consignas. En mi caso es un aprender juntos y una búsqueda constante de nuevas herramientas que nos brinden las posibilidades de seguir avanzando en forma conjunta con el uso de láminas, videos, diccionario etc.

Comment 4: Las experiencias son exitosas ya que se encuentran motivados con el material. A esto le agregué en forma lúdica; armamos con los niños un dominó de imágenes para relacionarlo con la palabra y la escucha del mismo con una aplicación aparte para lograr una buena

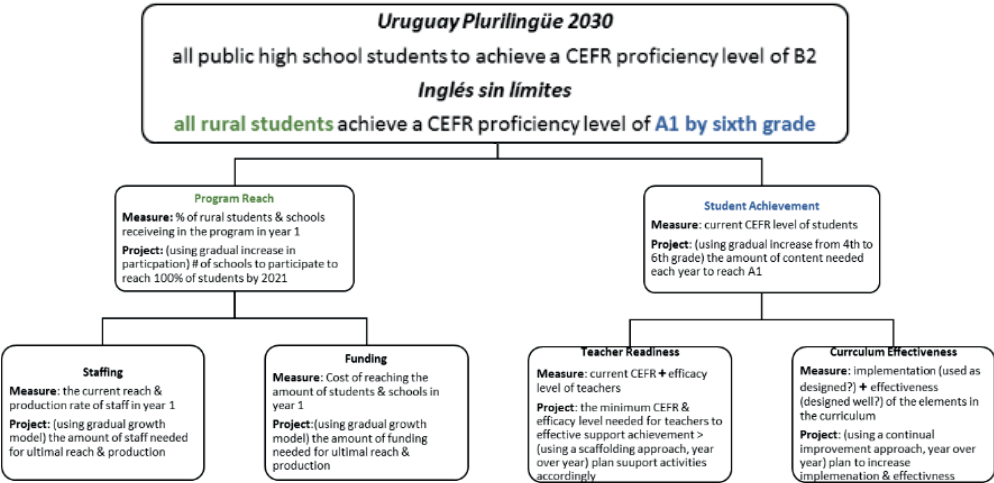
pronunciación. Conjuntamente oralizamos los nombres de animales; colores; números; saludos; alimentos, etc. A través de las canciones. Estamos interactuando entre lo visual - auditivo y escrito propia de la lengua extranjera. Se han logrado satisfactoriamente buenos avances y es una interesante oportunidad para los alumnos y el maestro. Gracias.

Comment 5: No tengo mucho conocimiento de inglés y estoy aprendiendo junto a ellos. En reiteradas oportunidades se apropiaron de un concepto más rápido. Me pareció genial que ellos puedan compartir con todos, algunos estudian inglés particular.

Comment 6: Al estar repasando los animales, me había olvidado como se decía oveja y una alumna de cuatro años me dijo se dice sheep, teacher.

My Favorite Program Evaluation Website

<https://wmich.edu/evaluation/checklists>



El potencial didáctico y social de la escuela rural

Mag. Limber Santos

La educación rural representa en nuestro país una larga tradición pedagógica a partir de una serie de pensadores y experiencias de referencia. Esto ha dado lugar a la denominada Pedagogía Rural Uruguaya, constructo teórico práctico que se manifiesta en dos vertientes: la social y la didáctica. La primera refiere al grado de confluencia social que la escuela rural representa para las comunidades. La segunda tiene que ver con las particulares formas de enseñar y de aprender en las escuelas rurales, por las relaciones con el medio y sus recursos y por la existencia del aula multigrado.³

La educación rural a nivel primario representa y expresa claramente los cuatro principios rectores de la política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria para el quinquenio. En primer lugar, las escuelas rurales poseen un desempeño conforme al principio de calidad en cuanto a sus resultados educativos, indicadores de asistencia de alumnos e índices de repetición. Son factores de la calidad educativa en las escuelas rurales el vínculo estrecho con el medio social, cultural y natural, la baja escala, los vínculos personalizados y el aula multigrado con las relaciones interactivas que ello supone. En segundo lugar, las escuelas rurales, por las relaciones de cercanía y conocimiento directo de todos y cada uno de los alumnos y sus familias, trabajan con el sujeto integral y la realidad compleja en la que este se inscribe. En este sentido, la escuela rural se enmarca en el principio rector de integralidad, dado el carácter que allí adquieren la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, este ambiente educativo resulta propicio para la integración de tareas manuales

3 Este y los próximos párrafos están basados en Santos (2019b)

con tareas intelectuales, así como también para generar actividades didácticas en torno a conceptualizaciones y también de procedimientos. Las características del medio rural inciden favorablemente en la propuesta educativa de la escuela, caracterizándola como integral e integradora. En la escuela rural tiene un lugar destacado la integración de saberes provenientes de diferentes disciplinas y las ideas directrices de escalonamiento y penetrabilidad.

La escuela rural es por naturaleza inclusiva, esto se debe a su ubicación geográfica, por ser la única institución educativa en la región, el único lugar de lo público y la única presencia del Estado para la mayoría de las comunidades rurales. La concepción de incluir a todos más allá de las diferencias es constituyente de la escuela rural y, por lo tanto, encarna claramente el principio rector de inclusión. Esto no solo refiere únicamente a la inclusión de niños con discapacidad, sino también a la inclusión de las familias y de todos los actores sociales del medio. En este sentido, en términos pedagógicos, la escuela rural y la didáctica multigrado incluyen en su propuesta todas las formas de diversidad posibles.

Como consecuencia de lo anterior, el principio rector de participación identifica, asimismo, a la escuela rural por el papel social que juega en las comunidades donde se encuentra. La participación en todas sus expresiones, tanto de niños, maestros y de la comunidad, en torno a todas las propuestas educativas que se desarrollan en la escuela, se caracteriza por el sentimiento de pertenencia. Las escuelas rurales generan una percepción de apropiación de las comunidades rurales, lo que otorga un sentido particular a la concepción de lo público en medios rurales.

Desde la labor de los coordinadores de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) y de toda la estructura de apoyo técnico del Departamento de Educación para el Medio Rural (DER), en el marco de cada Inspección Departamental, se han fortalecido los agrupamientos escolares rurales. Esta modalidad de carácter voluntario implica un formato de funcionamiento de escuelas

geográficamente cercanas trabajando en conjunto. Esto representa una gran oportunidad para acercar recursos humanos y materiales a las escuelas rurales. Más allá del carácter voluntario, se ha fomentado el surgimiento de nuevos agrupamientos y el mantenimiento de los ya existentes, sistematizando la nómina y seguimiento por jurisdicción.

Durante el presente quinquenio el número de agrupamientos escolares rurales llegó a los 200 cubriendo más del 90% de las escuelas rurales del país. Se ha trabajado fuertemente en el carácter técnico docente de los agrupamientos, el uso compartido de recursos humanos y materiales, el vínculo con otras instituciones y la manera en cómo se facilita la llegada a territorio del apoyo pedagógico didáctico.

Actualmente, uno de los desafíos más importantes en educación rural pasa por llevar a las escuelas rurales recursos y propuestas educativas que están muy extendidas en las instituciones urbanas, como ser en las áreas de Educación Física, Educación Artística y Segundas Lenguas, lo cual implica una necesidad a la vez que un reto logístico. Este proceso ya ha comenzado, pero en un escenario prospectivo de mediano plazo, por lo que resulta necesario profundizar y universalizar.

En este marco, la enseñanza de segundas lenguas -y particularmente del idioma inglés- es donde más se ha avanzado. Esto ha ocurrido con la instalación en territorio de múltiples recursos y modalidades, como son: profesores presenciales, uso de las tecnologías, tutores remotos, materiales a ser gestionados por los propios maestros, etc. En un futuro próximo todas las escuelas rurales del país deberán contar con alguna modalidad de enseñanza del inglés. La modalidad aplicada depende de las circunstancias institucionales, prestaciones tecnológicas y de conectividad existentes, así como también del enclave geográfico, de forma tal que se atienda cada realidad con la modalidad más adecuada. “Inglés sin límites” es el programa de mayor penetración en territorio y es el que actualmente abarca a mayor cantidad de escuelas. Esta llegada tan fuerte del Programa al territorio se debe a su ductilidad, así como también a su adaptación a las circunstancias de cada escuela y del medio

rural, lo que posibilita su desarrollo en cualquier condición tecnológica y de recursos. Asimismo, también es importante considerar que se trata de una propuesta adaptable a la diversidad de situaciones, ya que aprovecha el potencial para el aprendizaje en el aula multigrado.

Del mismo modo, extender propuestas diversas de Educación Física y de Educación Artística lleva a pensar en un menú de propuestas para lograr una mejor adecuación al territorio y a cada realidad institucional. Del mismo modo, es necesario aumentar y sistematizar la incorporación de otros actores que apoyen diferentes campos temáticos y disciplinares (producción agropecuaria, recreación, desarrollo local), algo que ya viene ocurriendo en muchos territorios rurales.

Para la llegada de recursos humanos y materiales es necesario potenciar las modalidades de gestión territorial de las escuelas rurales, en particular de los Agrupamientos Escolares Rurales. Debido a que es un formato muy extendido y aceptado por docentes y comunidades rurales, el agrupamiento debe ser aprovechado para maximizar su potencial didáctico y social. Dotar a los agrupamientos de profesores que itineren por las escuelas, así como de recursos para que los niños (conjuntamente con sus maestros) se trasladen entre ellas tiene varios efectos: en primer lugar, permite generar mayor cantidad de ámbitos de socialización para los niños en contextos áulicos e institucionales de muy baja escala; en segundo lugar, permite mejorar la enseñanza multigrado a partir de la generación de mayores y más ricas interacciones entre pares.

En la última década se ha construido, desde diversos ámbitos de reflexión e investigación académica sobre las prácticas educativas en las aulas una estructura teórica que en Uruguay se denomina *Didáctica Multigrado*. Si bien hace pocos años de su desarrollo(aun cuando da cuenta de una realidad que ha existido a lo largo de todo el siglo XX en aulas y grupos multigrado), es en la última década que se ha considerado que allí hay un objeto de estudio digno de ser analizado, donde acontecen cuestiones interesantes desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje. Se trata de una construcción teórica para

ese objeto de estudio, que se plantea de forma explícita a partir de 2004 en el ámbito del Centro Agustín Ferreiro⁴ del Consejo de Educación Inicial y Primaria y en el marco de instancias de formación continua de maestros rurales. No se trata, sin embargo, de un fenómeno aislado como campo de producción de conocimiento. Esto también ha ocurrido en la mayor parte del mundo académico, sobre todo en Europa y América Latina, donde la multigradación ha sido puesta en el centro de una serie de consideraciones prácticas y teóricas. Dicho conjunto de acciones ha dado lugar al constructo teórico de la *Didáctica Multigrado* con sus distintas denominaciones: plurigrado, clases multiseriadas, *multigrade teaching*, entre otras.⁵

Si bien la identificación de la Didáctica Multigrado con la planificación de las prácticas de enseñanza es una identificación directa, la estructura teórica no se reduce a la planificación. También incorpora en la reflexión, la investigación y la formación el abordaje de lo que para Antoni Zabala (1997) son los elementos de la práctica educativa. La consideración de estos elementos abre la posibilidad de desarrollar investigaciones académicas que vayan más allá de la prescripción técnica y suponga dar cuenta de cómo se configuran esos elementos en un aula multigrado. Se trata de elementos presentes en todas las prácticas, pero considerar cómo se manifiestan particularmente en las aulas multigrado es un ejercicio potente e interesante. Esos elementos no son extraños, ya que tienen que ver con tres elementos iniciales que hacen a las materialidades del aula: los tiempos, los espacios y los recursos (Santos, 2011). No es posible el aula ni la enseñanza sin la presencia de los tres elementos mencionados o algún tipo de manifestación de los mismos. Es evidente que se enseña en un espacio, específicamente un espacio áulico, el que se asocia al de un espacio donde ocurren diversas situaciones. Sin embargo, el concepto de aula no remite necesariamente

4 Se trata del Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales en el marco del Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria, ANEP.

5 Este y los siguientes párrafos están basados en Santos (2019).

al salón de clase ni a sus materialidades: las paredes, las carteleras o el mobiliario; sino que también remite a algunas categorías conceptuales, como ser: el frente del salón, los rincones o las comisiones de trabajo. Para describir los espacios áulicos e interpretarlos es necesario ir más allá de los elementos materiales vinculados con los espacios, los tiempos y los recursos. También se debe apelar a comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, se puede hablar de aula siempre que haya actores que participen en ella, es decir, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. De lo contrario, simplemente se reduce a un salón de clases que también puede ser usado para otros fines: sala de reunión de un grupo de productores, lugar de una asamblea de vecinos o salón de baile. El salón no es el aula, pero el aula puede ser el salón u otro territorio donde los actores protagonizan procesos, algunos de ellos del orden de la enseñanza y otros del orden del aprendizaje.

Del mismo modo, tampoco se puede hablar de enseñanza si no se hace referencia a una dimensión temporal, la que está directamente vinculada con la planificación, ya que esta supone administrar los tiempos de enseñanza. Algunos de esos tiempos son didácticos, de corta duración, que en Uruguay están identificados con la jornada escolar y por lo tanto con la planificación diaria. Pero esta última no sería nada ni tendría el mismo valor si no se enmarcara en tiempos de larga duración, lo cuales han estado vinculados con las secuencias de enseñanza, los proyectos y otras modalidades de planificación periódica que, de algún modo, ayudan a mantener ciertos equilibrios.

No es posible pensar el aula multigrado solo a partir de esas materialidades, ya que existen otras, como ser: la organización social de la clase y, muy particularmente, las relaciones interactivas. Esto supone considerar cómo interactúan los alumnos entre sí, y estos con el docente. Este factor es clave para pensar el potencial que tienen los grupos multigrado para aprender. También resulta clave para pensar estos fenómenos en escenarios que no son formalmente multigraduados. Muchas investigaciones parten de hipótesis teóricas sobre el potencial

para aprender en las aulas multigrado, y con frecuencia ese potencial está fundado en la existencia de relaciones interactivas entre pares asimétricos respecto al saber. La lista de elementos de las prácticas educativas se completa con los mecanismos de evaluación y con el que constituye la escena fundacional de lo didáctico: la organización de los saberes. Esto último se relaciona con la organización de los contenidos programáticos y no programáticos. Se trata de un elemento que condiciona a todos los demás y de ahí su carácter fundacional: su organización determina la organización de todos los restantes.

En torno a las posibles definiciones de multigrado desde la didáctica han circulado diversos conceptos, todos ellos referidos a la enseñanza, al aprendizaje o a los saberes. En relación a la enseñanza (además de la atención a la diversidad desde lo didáctico, a los aprendizajes diversos, a enseñanzas diversificadas y al cuestionamiento al esquema clásico de la escuela moderna signada por la homogeneidad de los grupos que aprenden y la uniformidad de la enseñanza) cabe agregar el problema de la correspondencia edad-grado-grupo clase. Las experiencias de las escuelas multigrado no eliminan la graduación, sino que rompen la linealidad de esa correspondencia.

Desde el aprendizaje, las afirmaciones sobre el potencial para aprender basado en las relaciones asimétricas de los aprendientes y la idea de que el aprendizaje necesita de las asimetrías llevan a pensar que en las aulas multigrado se aprende como en la vida misma.

Referencias

Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, Universidad de Granada. Vol. 15, N° 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>

Santos, L. (2019) *El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes*. Tesis de Maestría. Montevideo: Flacso Uruguay.

Santos, L. (2019b) Educación para el medio rural. En CEIP, *Diez claves educativas en el siglo XXI*. Montevideo

Zavala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Madrid: Graó.

Contextualizando la Escuela Rural en el Uruguay a lo largo del tiempo



Lámina extraída de: http://www.educacionrural.org/?page_id=564

Mtro. José Luis Sena Gordillo⁶

El objetivo de este artículo es ver algunos antecedentes de la escuela rural a lo largo de la historia a través de la recolección de datos y de conceptos impartidos por pedagogos referentes en el área que han dado lugar a la denominada Pedagogía Rural Uruguaya. Esta trata de un proceso relacionado con lo social, las comunidades y las particulares formas de enseñar y de aprender en las escuelas rurales para ubicarnos correctamente en el momento actual. Este proceso histórico contó con varias etapas las cuales se desarrollarán a continuación.

Contexto histórico

La educación en nuestro país siempre se ha correspondido con el pensamiento de los sectores dominantes. Los españoles en el período colonial, a través de la Orden de los Jesuitas y de los Franciscanos,

⁶ José Luis Sena Gordillo es Maestro de Educación Común, tiene un posgrado en Educación Media en el Área de Ciencias Experimentales y Matemáticas. Director Unidocente e integrante del equipo técnico de “Inglés sin Límites”.

respondían a los intereses de la Corona, donde la educación impartida por estas órdenes jamás llegaba a las clases más populares en esa época; como consecuencia, permanecían sin ser alfabetizadas.

Durante el período Artiguista, la educación pretendía -y tenía como finalidad para el pueblo oriental- la consolidación del ideal revolucionario desde la escuela. Es así que, en el año 1815, en el Campamento de Purificación, se funda “La Escuela de la Patria”, con el principal objetivo de alfabetizar a los orientales; a pesar de haber tenido una escasa duración, la misma se constituyó como una experiencia que ayudó a consolidar la percepción de la importancia de la educación para la sociedad y, sobre todo, para las clases menos favorecidas.

Cuando se comienza a transitar el camino a la independencia política del Uruguay en el año 1825, se procura organizar la educación creando escuelas y poniendo énfasis en la formación de los maestros. En el año 1847 se crea el Instituto de Instrucción Pública con el objetivo de regular el funcionamiento de la educación, incentivar la educación pública e instruir la enseñanza de las ciencias morales.

En el año 1885, José Palomeque realiza un relevamiento de la campaña y encuentra un nivel prácticamente nulo de instrucción. En ese entonces existían no más de treinta escuelas rurales que, al encontrarse en las afueras de Montevideo, eran consideradas como tales. Todas ellas estaban en estado de precariedad, tanto material como intelectual. El informe final de Palomeque determinó que el tiempo pedagógico se debía distribuir entre actividades de recreación, así como también en otras disciplinas, en contenidos, materiales y métodos a utilizar.

Los esfuerzos realizados después de este informe no fueron suficientes, ya que el contexto del país no lo permitía. Las continuas luchas de los caudillos en la campaña y los doctores de la ciudad no dejaban plasmar un proyecto educativo que contemplase al país en formación.

En el año 1887, José Pedro Varela establece y pone en práctica su pensamiento pedagógico, generando una verdadera reestructuración de la

educación nacional que pasa a regirse en base a principios tales como los de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Asimismo, su pensamiento incluía la visión de una escuela transmisora de conocimientos, que desarrollara las potencialidades individuales de los estudiantes. Esta postura refleja que la visión de que, si se educa al pueblo, toda la inestabilidad social desaparece, lo que se visualiza claramente en la siguiente frase de Varela:

Para instruir la República, lo primero es formar a los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar y llamar a la vida activa al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la Democracia, todas las exigencias de la República, solo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar. (1874)

La escuela uruguaya conformó una pedagogía tradicional que respondía a la concepción hegemónica de la época que elevó el nivel cultural de su población. Este modelo educativo tenía como objetivos el desarrollo de habilidades y aptitudes que formaran personas hábiles, sanas y fuertes, donde la igualdad y la libertad entre los ciudadanos fuera la premisa.

La escuela rural se pensaba como la estrategia para disminuir el alto nivel de analfabetismo en la campaña; por ello, en el año 1917 se introduce el Programa para Escuelas Rurales que pretendía impartir agronomía para los niños y economía doméstica para las niñas. A la escuela rural se le atribuye la atención y enseñanza primaria destinada a los niños y las niñas de la época, así como también a sus familias, haciendo de esta una escuela de “puertas abiertas”, con énfasis en la enseñanza práctica y experimental. Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, en la década del 20 se pone en práctica la Escuela de Experimentación Libre en la región de Progreso, bajo la dirección de Otto Nieman. Esta escuela constituye un paso referencial para transformar “la escuela rural en un centro de educación activa y productiva” (Soler, 1984: 18).

Etapas de iniciación y debate fermental

La campaña de la década del 30 estaba olvidada, sus condiciones eran de extrema pobreza y, como consecuencia de ello, se comenzó a dar su despoblamiento. En palabras del Maestro Julio Castro: “en el rancharío reina la mayor miseria; no hay en el país forma más desgraciada de existencia que la de sus habitantes” (1940). Esta situación se daba por la estructura política, económica y social de la época, la que se reflejaba en la población y en la escuela rural. Uruguay se caracterizaba por ser latifundista, con un amplio dominio de la ganadería extensiva, como principal modo de producción, y la existencia de un centralismo urbano en la capital. Toda esta situación tuvo como consecuencia miseria, aislamiento y migración de la población del campo hacia la capital.

La escuela rural en la del 30 se caracterizaba por el fracaso y la deserción; 30.000 niños y niñas no se encontraban matriculados y 260 localidades rurales carecían de escuela. El 58% de los alumnos era repetidor y solo la mitad de los inscriptos lograba pasar a primer año. Ante este panorama surge la convicción, por parte de los principales actores del Estado, de que, ante realidades diferentes, como son las del campo y la ciudad, las propuestas educativas debían ser diferentes y contextualizadas.

En febrero de 1933, convocados los docentes rurales por el Parlamento nacional, se realiza el Primer Congreso Nacional de Maestros Rurales con el fin de buscar alternativas que frenaran el despoblamiento de la campaña; para lograr lo antes mencionado, se buscó centrar el debate en el lugar de la educación en la ruralidad y, fundamentalmente, en la escuela. Ante esto, los maestros y maestras toman una fuerte postura colocando a la escuela rural en el lugar que le correspondía. Esto se ve claramente en la postura de tres actores fundamentales en esta etapa de iniciación, como lo son María Espínola, Agustín Ferreiro y Pedro Ferrari, quienes, ante la solicitud por parte del Parlamento, tomaron postura en tres

aspectos que creían fundamentales para poner en su lugar a la educación en el medio rural y la escuela como única institución representante del Estado, como forma de detener el despoblamiento de la campaña.

En este sentido, María Espínola manifestaba lo siguiente: “es no solo un problema pedagógico, sino que lo es económico-político-social; y su solución no podemos lograrla los maestros solos, sino unidos en un esfuerzo común con los altos poderes estatales” (1933). Esta postura define la necesidad de tomar la situación por la cual está atravesando el campo como un problema social, demandándole al Estado que asuma su responsabilidad para con los ciudadanos.

Por su parte, el maestro Agustín Ferreiro determina dos inadecuaciones que no responden a las necesidades e intereses de las comunidades rurales: el programa del año 1917 era inadecuado para la realidad y la formación de los maestros, así como tampoco lo era para la realidad social del campo.

Por último Pedro Ferrari pone especial énfasis en lo edilicio, describiendo la situación de los centros educativos de la época como: “escuelas rancho, lo único que las distingue entre los ranchos son la bandera y el escudo” (1933).

Etapas de acciones concretas y consolidación

El Congreso del año 1933 fue el disparador para lograr poner a la educación y a la escuela rural en su rol tanto para educar a los ciudadanos como para frenar el despoblamiento de la campaña. En los años 1944 y 1945 se realizan en Montevideo dos Congresos Nacionales de Maestros Rurales con el objetivo de continuar potencializando y definiendo acciones concretas sobre la problemática del campo y su escuela. Esto trae como consecuencia la creación de las primeras siete escuelas granjas en el año 1945 y, en el año 1948, la creación del Instituto Normal rural, como forma de respuesta a una de las inadecuaciones planteadas por

Agustín Ferreiro en el año 1933: la formación de los maestros rurales era inadecuada.

En el año 1949 se lleva a cabo en Piriápolis el Congreso Nacional de Maestros Rurales y Granjas, surgiendo de este, los conceptos orientadores de la nueva escuela rural uruguaya. En ese momento, se conforma una Comisión con el fin de elaborar el Nuevo Programa de Educación Rural (segunda inadecuación planteada por Ferreiro el cual decía que el Programa del año 1917 no respondía a las necesidades del momento y menos a las del contexto).

Con el nuevo Programa de Educación Rural de 1949 para escuelas rurales, el sentido de la escuela y de la educación toma un camino diferente. Este programa da profundidad a los preceptos de José Pedro Varela, en especial la idea de que el proceso educativo es determinado por el medio, pero que, a su vez, este puede influenciarlo. Siendo por esto fundamental la formación de nuevos vínculos entre la escuela y la comunidad. En este sentido, es que se pretendía consolidar una escuela rural productiva, generadora de ciudadanos activos y solidarios.

Es en este momento que comienza una etapa de consolidación, crecimiento y asentamiento de las bases de la nueva propuesta pedagógica para el medio rural con la creación de nuevas escuelas granjas, la realización de las primeras Misiones Socio Pedagógicas (como lo fueron las del Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina y la misión permanente en Centurión). Asimismo, se realiza la Mesa Redonda de Maestros Rurales y otra Reunión Nacional de Maestros Rurales. Con el objetivo de consolidar aún más esta etapa, en el año 1958 se crea la Sección de Educación Rural en el Departamento Técnico del Consejo de Enseñanza Primaria.

Etapa de enraizamiento

Al final de la década de 1950 la expansión industrial y del

Estado empieza a dar señales de agotamiento, inflación, alejamiento de los capitales de inversión y aumento del desempleo, llevando todo esto a un estancamiento económico, social y político. Ante esto, el Estado intenta mantener el status asumiendo la dirección de empresas fallidas y dando claras señales de recorte en las políticas sociales. De esta forma la población se ve perjudicada, agravándose así la puja social a través de diferentes manifestaciones que intentaban mantener los derechos adquiridos hasta el momento. Este clima enrarecido llevó a perder la configuración democrática alcanzada hasta llegar al golpe cívico-militar de 1973.

Después de doce años de dictadura, en marzo de 1985, se retorna a la democracia. Se aprueba la Ley de Emergencia de la Educación N° 15.739, y la educación pública toma un nuevo vigor, volviendo la sociedad a confiar en ella.

La educación rural hoy

En el marco de la pedagogía rural, el Departamento de Educación para el medio Rural (DER) se plantea, actualmente, objetivos que lleven al desarrollo de la educación rural en todo el territorio nacional, teniendo como escenarios principales a las escuelas, y como protagonistas a los maestros rurales.

Esto lleva a diseñar estrategias que cumplan con la formación permanente de los maestros rurales en las diferentes disciplinas, así como también en las diferentes modalidades y formatos de enseñanza. Estos aspectos hacen a los tres ejes que maneja cualquier institución educativa (incluidas las escuelas rurales): lo pedagógico, lo didáctico, y lo socio-comunitario.

Asimismo, vale la pena destacar la creación de una nueva figura, los Maestros CAPDER, (Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales). Su rol principal es el apoyo pedagógico-didáctico a los

maestros rurales, así como lo es el trabajo en conjunto con todos los actores de las Inspecciones Departamentales. En función de las orientaciones del cuerpo inspectivo desarrollan dispositivos de intervención en territorio en los aspectos que hacen a la práctica diaria del medio rural.

También se debe destacar la consolidación de los Centros de Pasantías rurales, en tanto formato educativo, y sea para los maestros, como para los alumnos. Estos Centros concretizan el concepto de escuela productiva planteada en la década del 20, demostrando así su vigencia al día de hoy en una realidad social diferente.

La investigación académica es otro de los ejes que hace, actualmente, a la educación rural en Uruguay. Esta tiene como fin reconstruir y generar insumos para la formación docente, así como producir publicaciones específicas para el magisterio rural. De forma complementaria, los maestros rurales cuentan con instancias que les permiten reflexionar sobre sus prácticas e intercambiar experiencias; para ello se implementa la realización de Coloquios Departamentales, específicamente el Coloquio Nacional de Educación Rural, y el Día de la Educación Rural.

Sobre la base de formatos educativos, y ante la realidad de la escuela rural hoy (baja matrícula y dispersión demográfica), se han diseñado diferentes estrategias que permiten brindar una educación de calidad a todos los niños y niñas. Un ejemplo de ello son las instancias de agrupamiento, una modalidad de carácter voluntario que permite que escuelas cercanas geográficamente trabajen en conjunto. Esto habilita a acercar recursos materiales y humanos, así como la generación de nuevos vínculos con otras instituciones y comunidades educativas.

Se ha visto cómo, a lo largo de la historia, la Educación para el Medio Rural ha sentado las bases en conceptos que han marcado a la pedagogía nacional. Hoy, uno de los desafíos más importantes que tiene la educación rural es dotar a las escuelas rurales de recursos y propuestas educativas que tengan coherencia con los cuatro principios

rectores expresados en las Orientaciones de Políticas Educativas: calidad, integralidad, inclusión y participación. Estos principios se pueden efectivizar gracias a la intervención de todos los actores que hacen a una institución educativa, como lo es una escuela rural pública y para todos, una escuela donde se pueda ser y formar parte de, y no simplemente pasar por ella.

Referencias

Carro, S. Santos L. (2008). *Educación Rural. Oportunidades y Limitaciones en el Uruguay del Siglo XXI. Un estudio del egreso escolar rural y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo*. Proyecto CSIC.

Demarchi, R. (1999). *La Educación Rural en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones.

Ferreiro, A. (1963). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo.

Santos, L. (2005). “Una historia de ausencias”. En: Martins, Pablo; Redondo Patricia, *Igualdad y educación escrituras entre dos orillas*. Del estante: Buenos Aires.

Santos, L. (2017). *Plan de acción del DER 2017-2019*. Montevideo.

Deconstruyendo nuestro rol docente en el aula del siglo XXI

Mtra. Valentina Alpuín⁷

“La profesión docente se encuentra en un tiempo de mudanza”

(Area, 2016)

El objetivo de este artículo es analizar el lugar que maestros y maestras ocupan en el aula y cómo esta, va a determinar tanto el vínculo docente-alumno/a, como la efectividad en la construcción de conocimientos ocurrida en el salón de clase. En este sentido es que nos cuestionamos: ¿Qué significa ser maestro o maestra actualmente? ¿Qué desafíos trae consigo esta tarea?

Varias ideas vienen a mi mente. Y mientras reflexiono acerca de la diversidad de realidades existentes entre el ámbito rural y el urbano, pienso que hay vocablos que funcionan como denominador común a la hora de analizar nuestro rol en este contexto de modernidad líquida, al decir de Bauman.

Más allá del contexto en el que desarrollemos nuestra labor, o de lo distinto que niños y niñas puedan ser, es competencia de los y las docentes el explotar al máximo su potencial, partiendo del contexto inmediato como fortaleza del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Creo conveniente establecer esta aclaración, ya que nos encontramos en pleno proceso de implementación de un programa que tiene como objetivo llevar la enseñanza del inglés a las escuelas rurales de Uruguay, con todo lo que este tipo de desafíos suele traer consigo.

⁷ Valentina Alpuín es Maestra efectiva de Educación Común e Inglés en el CEIP. Becaria Fulbright FLTA en Wabash College entre 2015 y 2016. Se capacitó en el uso de tecnologías en el aula de Inglés en la Iowa State University en 2017. Forma parte del equipo técnico de Inglés Sin Límites desde marzo de 2019.

Desde esta perspectiva, es que creemos que el contexto debe ser siempre tomado como un facilitador en la construcción de conocimiento en el aula y no como un obstáculo.

El tener la posibilidad de recorrer escuelas rurales a lo largo de nuestro país y de ser simultáneamente maestra en una escuela urbana de la capital, me ha permitido reflexionar acerca de nuestro rol como docentes y en las diversas aristas desde las cuales este puede ser analizado. En relación al contexto como facilitador del aprendizaje, mucho se ha hablado, estudiado y analizado; esto es algo que sucede, y debe ser considerado en todas las realidades.

Sin embargo, existe entre la realidad de la escuela urbana y la rural, una dicotomía generada a partir del lugar que sabemos ocupan los y las docentes en esta última, ya que trasciende las paredes de su institución para convertirse en referentes de una comunidad. En este sentido, resulta interesante traer a nuestra reflexión las palabras de Miguel Soler:

[...] para las familias y los vecindarios campesinos, las escuelas primarias y sus maestros constituyen el eje vertebrador del sentimiento de identidad y de pertenencia a su comunidad. No disponemos de otra institución que pueda encabezar la gran batalla pendiente por garantizar el desarrollo infantil integral, por retener las familias en el campo, por ayudarlas a incorporarse a la columna humana que tiene confianza en las potencialidades de nuestro país. (2008:1)

Al intentar fundamentar la dicotomía entre las escuelas, mencionada anteriormente, vemos que, por un lado, se les reconoce como referentes indiscutidos de su comunidad y, por otro, se les pide adecuarse a una realidad existente en relación al conocimiento y a las diversas formas de posicionarlo y abordarlo. Ese conocimiento que circula hoy en día en nuestras aulas no tiene el mismo lugar que ocupaba años atrás, ya que se lo observaba bajo la mirada de otros lentes que permitían ver tanto la realidad como las diversas formas de enseñar y aprender. En

este sentido, las palabras del maestro Julio Castro pueden ilustrar nuestro pensar:

El papel del maestro en la clase no debe ser ostensiblemente preponderante. A eso tiende el banco, refiriendo la posición de los niños a la que ocupa el maestro. Pero éste no debe aparecer como el jefe de la clase, obligando a los alumnos a adoptar sus actitudes de acuerdo a determinadas reglas que nacen de su autoridad en permanente exposición. [...] Si se busca centrar la educación en el niño, hay que empezar por emanciparlo de la tiranía – por paternal que sea, tiranía al fin- que impone la presencia del maestro. (2007: 2)

Es importante en este contexto de la realidad de nuestras escuelas hoy, destacar el rol de facilitador, de acompañante, de orientador, de organizador y de gestor del aprendizaje de maestros y maestras evidenciado a través de la implementación de programas tan desafiantes como interpelantes de nuestras prácticas, como lo es la experiencia de la enseñanza de inglés a través del programa “Inglés sin límites” en las escuelas rurales de Uruguay.

Frente a esta realidad y a esta nueva forma de construir conocimiento, son los saberes y las experiencias didácticas y pedagógicas de los y las docentes los que les van a permitir reposicionarse, simultáneamente, tanto en el rol de generador y facilitador de los espacios de aprendizaje, como en el de aprendiente, a través del cual recorre, junto a sus alumnos y alumnas, el camino de construcción de conocimiento, el mismo que le permitirá empatizar mejor con sus estudiantes, ubicándose en el lugar de aquellos al enfrentarse a contenidos y metodologías que hasta ahora no habían sido puestos en práctica. Por lo tanto, el rol del docente en “Inglés sin límites”, no es solamente el de gestionar y facilitar la clase, sino que, en muchos casos, es también el de alumno o alumna.

Soy docente hoy. ¿Qué implica deconstruir mi rol?

En lo referente a la deconstrucción de nuestro rol docente es importante aclarar que esta es necesaria siempre y cuando exista una conciencia generada que nos impulse a reflexionar acerca de la realidad, del cómo nos posicionamos frente al conocimiento, y del lugar que este tiene o que le damos en clase. Sin embargo, deconstruir nunca ha sido fácil, y es parte de nuestra tarea como docentes *aggiornar* nuestras prácticas áulicas con el objetivo de poder enfrentar nuevos desafíos.

Por otra parte, nuestra sociedad continua esperando que los y las docentes seamos los portadores del conocimiento en su totalidad. Sin embargo, tanto la realidad como las investigaciones de los procesos cognitivos de nuestros alumnos y alumnas nos dicen, desde hace tiempo, que los y las docentes no debemos ser los portadores únicos del saber, y que este debe ser construido en clase partiendo de los conocimientos que los estudiantes traigan consigo al aula. Por lo tanto, deberíamos entonces centrarnos en los y las estudiantes y en que puedan aprender a aprender.

En medio de esta marea de cambios y posturas, debemos ponernos la mano en el corazón y cuestionarnos ¿qué tipo de ciudadano y ciudadana queremos contribuir a formar? ¿De qué proceso queremos y debemos ser parte? Todos somos ciudadanos/as del mundo y deberíamos poseer todas las estrategias posibles que nos permitan desempeñarnos como tales. En este sentido, es que surge “Inglés sin límites”, desde el entendido de que aprender una lengua extranjera es un derecho de todos y todas, y de que tal conocimiento abre la puerta al mundo y a otras culturas.

Es en este contexto, que todos los profesionales de la educación se enfrentarán a un rol que les presenta un doble desafío: el de aprender inglés junto a sus alumnos/as mientras gestionan y organizan las distintas actividades propuestas, ya que cuentan con un vasto conocimiento pedagógico a la hora de organizar la clase y adaptarla a su realidad multigrado. Tanto maestros como maestras se transforman en agentes fundamentales para la implementación de este proyecto, evidenciando

una deconstrucción del rol docente, tan difícil de lograr pero a la vez tan necesaria.

Finalmente, cabe destacar que los docentes que participan en el Programa “Inglés sin límites” tienen como primera preocupación y objetivo que sus alumnos/as tengan los mismos derechos que sus pares de la realidad urbana, y es por eso que se animaron a participar en el mismo y que, voluntariamente, se posicionan, no solo en el rol docente, sino también en el de aprendientes, al igual que sus niños y niñas, aprendiendo inglés junto a ellos/as. Deconstruir el rol tradicional del docente implica posicionarse en otro lugar, en el de aprendiente, implica animarse a decir: “No sé, busquémoslo en el diccionario”; o “No sé, investiguemos”; o escuchar a un alumno cuando dice: “No maestra, así no se pronuncia esa palabra, se dice....”. Esta es una forma diferente de enseñar; esta es una forma diferente de aprender.

Referencias

- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo.
- ANEP-CEIP. (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI. Educación para el medio rural*. Montevideo.
- Area, M. (2016). “Ser docente en la escuela digital”. En: *Suplemento Profesional de Magisterio*, 22. Disponible en: <https://goo.gl/SGGsoO>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDI-SA.
- Bauman, Z. (2013). Discurso en el III Encuentro. Education: Educar para transformar.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y nueva educación*. MEC-Dirección de Educación.

Soler, M. (2008). “Lecciones de un maestro”. ANEP-CODICEN.
Clásicos de la educación uruguaya.

Aprendiendo inglés con “Inglés sin límites”: La visualización del docente como maestro de inglés

Dra. Vanessa Mari⁸

La enseñanza del inglés en Uruguay no es homogénea, varían los métodos de acuerdo a las áreas donde residan los estudiantes. Los maestros en las escuelas rurales que participan en el programa “Inglés sin límites” facilitan la enseñanza del inglés de una manera muy interesante. Este programa está basado en la enseñanza de inglés a través de videos y unidades semanales. En este modelo el maestro es aprendiz al igual que el estudiante; el rol docente cambia debido a que debe trabajar y aprender el idioma en conjunto con su grupo. Este es un cambio que es importante documentar, especialmente cuando analizamos si los maestros consideran que también han aprendido inglés durante este proceso.

El programa “Inglés sin límites” en las escuelas rurales se implementó hace un año atrás, en 2018. Durante este tiempo, los maestros han trabajado junto con los alumnos en las unidades creadas para el programa. Una de las metas que el programa se plantea es que los educadores también aprendan inglés. Por eso es importante evaluar si en efecto se está logrando, para así poder medir el éxito o no del programa.

Otro aspecto importante a evaluar es si estos profesionales se visualizan como maestros de inglés en el futuro. Esto es un indicador que permite saber cuán motivados y comprometidos están. En una investigación realizada por Dörnyei (2005) se define que la motivación para aprender un idioma abarca las siguientes áreas: el yo ideal (la visión que el individuo tiene de lo que le gustaría llegar a ser), el yo futuro (la

⁸ Vanessa Mari es profesora de TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) en Nevada State College. También trabaja como *Fulbright Scholar* en ANEP donde hace investigación del programa “Inglés sin límites”.

visión que el individuo tiene sobre su futuro) y el yo debería (lo que el individuo percibe como expectativas de su entorno y lo que debería hacer). Estas tres áreas definen el “L2 motivation self system” o el Sistema de motivación para aprender un segundo idioma. En este artículo se discutirá el “yo futuro” para evaluar si los maestros se perciben como usuarios del idioma a largo plazo.

Recopilación de datos

En el presente trabajo las preguntas que buscamos contestar son las siguientes:

Los maestros que participan en el programa de “Inglés sin límites”

- 1) ¿Sienten que han aprendido inglés a través de este programa?
- 2) ¿Su visión como docentes de inglés ha cambiado a través del tiempo?

Para recopilar la información de esta investigación se creó una encuesta en línea donde los maestros contestaron una serie de preguntas dirigidas a evaluar las interrogantes anteriormente mencionadas. Un total de 62 maestros participaron en la encuesta.

Para contestar la primera pregunta de nuestra investigación pedimos que calificaran su conocimiento de inglés antes y después del programa “Inglés sin límites”. Utilizando una escala Likert, el maestro seleccionó entre el 1 (nada) al 5 (mucho). Estas preguntas fueron elaboradas de forma abierta para que el maestro decidiera sus propios criterios. Es importante detallar que no se evaluó el idioma de inglés del maestro antes y después del programa para ver si su conocimiento lingüístico había aumentado.

Para contestar la segunda pregunta, se le solicitó que describieran cómo se visualizan ellos enseñando inglés en el futuro. De esta forma podemos ver si tienen una visión positiva sobre su experiencia enseñando inglés y si es algo que aún se ven haciendo más adelante.

Análisis de la información

La primera parte de los datos que vamos a analizar nos ayuda a contestar la primera pregunta. Adjunto a este artículo se puede observar la figura 1 donde se encuentra una gráfica que demuestra cómo los maestros identificaban su conocimiento de inglés.

En esta gráfica se puede observar que la mayoría de los maestros se calificaron del 1 al 3. Un total de 16 maestros se calificaron en 1, 19 maestros en 2, 18 maestros en 3 y 5 maestros en 4. Ninguno se calificó con 5. Esta gráfica nos demuestra que la mayoría considera su conocimiento entre mínimo y medio.



Figura 1

En la figura 2 se puede observar la gráfica que nos demuestra cómo los maestros califican su conocimiento de inglés después del programa. Ninguno se calificó en el nivel 1 (nada). Un total de 9 maestros se calificaron en 2, 32 maestros en 3, 17 maestros en 4 y 1 maestro en 5. La mayoría de los maestros se calificaron en un nivel intermedio seguido por intermedio alto.

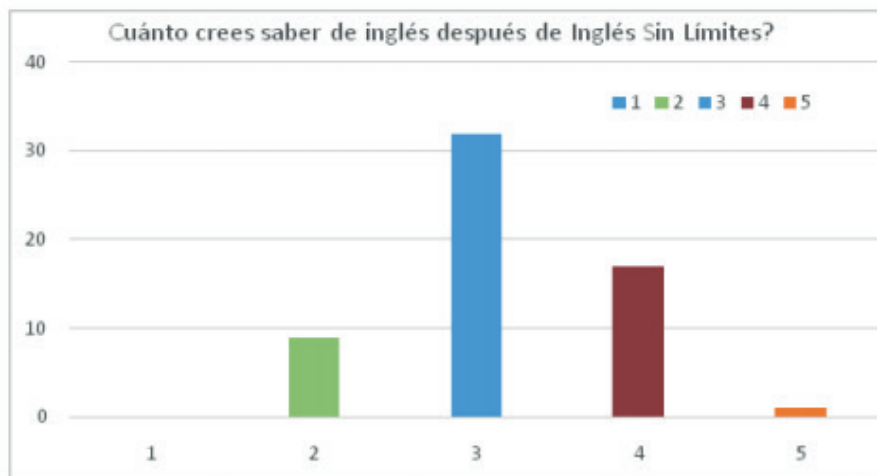


Figura 2

En comparación con la primera gráfica, se puede observar que muchos más maestros se califican en un nivel más alto de inglés. Esto nos demuestra que a través del programa ellos sienten que han adquirido conocimiento del idioma. Esta percepción personal nos deja saber que en cierto grado el programa está teniendo efectividad. En el principio un total de 16 maestros que se calificaban en nivel 1 (nada) posteriormente se han movido a un nivel más alto.

¿Quién seré yo en el futuro?

Para poder analizar cómo se visualizan los maestros enseñando inglés en el futuro, primero se leyeron todas las respuestas. Luego se creó una tabla donde se organizaron las respuestas entre visiones positivas y negativas. Un total de 48 respuestas tenían connotación positiva hacia la enseñanza de inglés. En cambio, un total de 14 respuestas tenían connotación negativa donde el maestro describía sentir temor o falta de preparación para enseñar inglés. En esta sección estaremos discutiendo alguna de las respuestas que sobresalen más y sus implicancias:

“Me encantaría tener el don de hablar inglés a la perfección, me apasiona escuchar las teachers. Me gustaría perfeccionarme más y poder brindar mayor calidad estando más segura. Los resultados han sido buenos y estamos todos muy conformes.”(Maestro, octubre 2019).

“Creo que sería un nuevo desafío, pero lo veo con más confianza en mí misma. Todo es cuestión de desear hacerlo con responsabilidad.”(Maestro, octubre 2019)

Estos dos ejemplos nos demuestran cómo los profesionales de la educación están reflexionando sobre su desempeño y su deseo de mejorar su inglés para poder educar mejor a sus estudiantes. A la primera maestra le gustaría mejorar su pronunciación y poder así sentirse más segura. La segunda reconoce que es un desafío el aprender inglés, pero con el tiempo se ve con más confianza y dominio del idioma.

Los siguientes dos ejemplos demuestran que el maestro se está sintiendo con más ánimos:

“Me veo bien. Pienso que la enseñanza del inglés amplía el espectro del docente en cuando a sus capacidades para enseñar”(Maestro, octubre 2019)

“Ahora que me he animado creo que el siguiente año, me iría mejor, ya tengo más soltura”. (Maestro, octubre 2019)

Uno de ellos reconoce que el enseñar el idioma le amplía sus capacidades como educador. Esto es un ejemplo de motivación instrumental, donde el aprendiz quiere aprender el idioma por razones prácticas, como sería mejorar en su trabajo (Gardner 2010). El segundo maestro reflexiona que con el paso del tiempo ya se siente con más soltura, demostrando que está comenzando a sentir más confianza en sus habilidades lingüísticas.

Las respuestas negativas que expresaron los maestros hacia su

visión como maestros de inglés fueron menos, pero aún así se debe de reconocer cuáles son sus preocupaciones para poder subsanar las debilidades encontradas:

“No soy partidaria de enseñar algo que no sé. La pronunciación es fundamental y no tenemos apoyo en eso”- Maestro, octubre 2019

“No me siento capacitada para enseñar inglés. Creo que esto le corresponde a quienes tengan preparación para ello”. Maestro, octubre 2019

De las respuestas de los maestros que dijeron algo negativo sobre su experiencia, todas demostraron no sentir que tienen suficiente conocimiento como para poder enseñar o facilitar las clases.

El primer maestro dice no querer enseñar inglés ya que considera que su pronunciación no es buena. El segundo maestro dice que la enseñanza de inglés debe ser el trabajo de alguien con más preparación en el área. Estos docentes expresan lo que en muchos trabajos de investigación se ha encontrado en maestros de lenguas extranjeras. Wyatt (2018) discute el Language Teacher Self Efficacy (LTSE) o la Autoeficacia del Maestro de Idiomas, y cómo para aquellos que no son nativos en el idioma y lo están enseñando pueden sentir no tener las capacidades adecuadas para enseñar una lengua extranjera. Esto es debido a que se comparan con hablantes más competentes o que son vernáculos. Es importante reconocer las limitaciones lingüísticas para así luego mejorar y seguir mejorando las prácticas educativas.

Conclusión y recomendaciones

A través de esta investigación a pequeña escala se pudo documentar muchísimos datos interesantes sobre el programa “Inglés sin límites” y cómo los maestros se visualizan enseñándolo. Es muy admirable ver que muchos de ellos consideran que han aprendido algo de inglés mediante

este programa. Adicionalmente, muchos de los educadores tienen una visión positiva de ellos mismos como maestros de inglés.

Para seguir mejorando el programa y la experiencia de estos educadores, debemos seguir ofreciendo capacitaciones que se enfoquen en las áreas que los maestros perciben de mayor necesidad. Ya que algunos de ellos consideran no tener un buen dominio del idioma, se debe trabajar en aumentar el LTSE del maestro. Se puede otorgar acceso a cursos o a herramientas en línea donde el maestro puede acceder en su propio tiempo a practicar el idioma. Adicionalmente, se debe formar un grupo de apoyo donde todos los maestros puedan organizarse, si así lo desean, a practicar el idioma entre ellos. Así también pueden compartir ideas y recursos que le estén funcionando en sus lecciones.

El programa “Inglés sin límites” le ha abierto las puertas y ha otorgado oportunidades de aprender inglés a estudiantes de escuelas primarias rurales. En solo un año de implementación el programa ha logrado mucho y esto es debido al gran esfuerzo de los maestros. Todas las personas involucradas en este programa han trabajado muchísimo y se debe reconocer su esfuerzo.

Referencias

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model* (Vol. 10). New York, NY: Peter Lang

Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120.

ISL: Behind the Scenes

Prof. Florencia Pérez⁹

“Inglés sin límites” (ISL) has been created to respond to a need Uruguayan children from rural areas had. This pilot programme has as its main aim to develop a basic communicative competence in English, for that, lessons would be delivered in a blended way, a video would give the linguistic input and the Spanish teacher would be the mediator/facilitator between it, the lesson plan and the learners.

This new role the Spanish teacher had to take over is because rural schools’ internet connection cannot stand a lesson with a remote teacher through videoconference, and implementing on-site teaching with English teachers is neither practical nor feasible guaranteeing the conditions it has in urban areas. Challenging Spanish teachers to assume the responsibility of teaching English was easier than expected, they were convinced that their learners needed that right to be granted, and, even though, their knowledge of the target language could have been limited, they ran the risk for and with their students. Our first mission as a team was to develop self-confidence in the teachers, to show them that English was not that unfamiliar to them and that teaching English shares many principles with teaching any other of the disciplines they deal with.

Moreover, learning the mother tongue (L1) and learning a second language (L2) share some ground which Spanish teachers are experts in. Studies on these processes have even informed and enriched each other; L1 teachers are nowadays referring to the functional use of language, the

⁹ Florencia Pérez es egresada del instituto International House. Es profesora de inglés efectiva y coordinadora del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP, tutora del curso CELT-P de la Universidad de Cambridge e integrante del equipo técnico de “Inglés sin límites”.

purpose of texts, and, last but not the least, the importance of developing oracy skills, concepts which have long been known for L2 teachers. On the same way, L1 acquisition processes have helped linguists understand that for acquiring a L2 learners also need: to be exposed to simplified input, to be provided with meaningful opportunities for using the language, to be exposed to situations in which they have to talk about their immediate environment and to be given proper language models and to feedback. In relation to input, a point to be developed further on this article, Brown states that "...input is as important to the second language learner as it is to the first language learner", and that "In the case of classroom second language learning, parental input is replaced by teacher input" (2007: 78).

It must be said that this pilot worked, and will continue working, because teachers have moved away from their comfort zone showing openness to learn the specificities of teaching a second language which need to be taken into account. Those are the ones to be described in this article, the methodological foundations of this project that are:

The intimate relationship between input and output.

The use of language for and through communication.

The importance of teaching vocabulary.

The main features of learners at the Primary level.

There are other aspects of second language teaching that are also relevant for designing a programme and its curriculum, but these are the basic theoretical guidelines ISL stands on.

The intimate relationship between input and output

First, the meaning of input and output has to be included. For that purpose Thornbury's definitions will be quoted: "Input is the spoken or written language that learners are exposed to" (2006: 105); while

“Output is the language that learners produce, either spoken or written” (2006: 152)

We do believe that for learners to acquire a L2 and produce any kind of output, receiving a powerful input, which is not too far from their current level of understanding, is essential. This is what Krashen in his “input hypothesis” named as “comprehensible input (i+1)”, according to him just this was enough to acquire a L2. This input has to be moderated, carefully planned by the teacher and abundant. This line of thinking leads to paying special attention to the gradualness of input when designing ISL materials and when choosing resources.

As the heading of this section states, Krashen’s first attempt to explain language acquisition was not complete due to the fact that he did not give to learners’ production -output- a decisive role. Swain (Thornbury, 2006: 152) is one of the authors who argue that “learners also need to be pushed to produce *comprehensible output* so to notice how the language works and transform input into *intake* which is the beginning of language acquisition. When a learner has to use the language is where the competence is demonstrated, whether the speaker gets the message across in a more or less effective way, the feedback given by the other interlocutors will aid language acquisition. On top of this, it is our written and spoken production what will enable communication, not only the understanding of what is said or read.

Regarding the relationship between input and output, we believe that for a person to be a competent language user they are both equally important. For that purpose we include in our materials the proper scaffolding for fostering output.

The use of language for and through communication

Within the programme ISL, communication is not only just a goal of language learning, but it is part of the process. Learners need to

develop communicative competence so to be effective when transmitting a message, to that end language should be used while learning it. This competence goes far beyond the correct use of language and it implies, among other things, knowing how to adapt the discourse to the target listener/reader and/or to the context where that exchange may happen.

That is why the lessons proposed in ISL plans offer multiple opportunities for learners to use the language meaning and purposefully in communicative activities where there is no focus on grammar, but on the communicative function. When learning functions, children learn to introduce themselves and other people, to describe parts of the face, to talk about past events, together with other functions which are part of the syllabus contained in the *Programa de Educación Inicial y Primaria*. In Brown's (2007) words: "While forms are the outward manifestation of language, functions are the realization of those forms", and even though a learner may master all the language systems, if he/she does not know the functional use of language, then communication will fail.

Using the language functionally, with a purpose, means that there is a desire to communicate something, thus the focus has to be on the content of what is said and not on the form. In Harmer's words, this approach to language teaching "is in stark contrast to teaching which is aimed more at learning bits of language just because they exist – without focusing on their use in communication" (2007:).

In relation to this objective, language is considered a whole in which all its systems -grammar, vocabulary, phonology and discourse- are interconnected and used for in realistic situations where language emerges as a need. To this extent students learn some embedded grammar and vocabulary due to the fact that they enrich the communicative competence.

A supplementary reason for organising the ISL curriculum into communicative functions and tasks was to bear resemblance to how Uruguayan students are taught English by face-to-face teachers,

programme administered by the Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Alignment between these two programmes shows rural Spanish teachers that, first, there is consistency among the whole administration, and then, that their students are provided with the same quality education and goals than students from urban contexts.

The importance of teaching vocabulary

“Without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins, in Thornbury, 2002: 13)

Knowing about words is nowadays a major part of language teaching and learning, though it was the Communicative Approach that recognized its relevance, before that the emphasis was put on grammar. Despite its importance, trying to teach all the words students may need for communication is almost, if not an, impossible task. High frequency words are the ones where the focus should be on, not to mention that learners need to understand far more words than the ones they need to actually use (receptive vs. productive vocabulary).

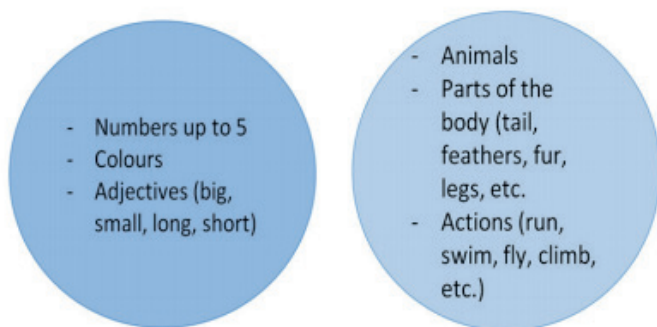
For the effectiveness of teaching vocabulary, words and phrases need:

- to be presented in a certain way for learners to incorporate them, ideally in lexical sets – words or phrases that have a common theme;
- to be grouped in not more than 10 words per set, this would prevent the teacher and learners from feeling frustrated;
- to be organised in a vocabulary notebook, this will offer guidance and support, and foster learner autonomy;
- not to be part of lists, learners should learn their meaning and how they are used;
- to be graded, from easy to difficult, and from concrete to abstract;
- to be introduced within a context which will make them more

meaningful thus easier to retain;

- to be given varied exposure and opportunities for repetition so to become memorable. The constant revision of lexis is a must in second language teaching;
- to be relevant and familiar for children so they have the call for using them.

The lexis included in ISL plans intends to comply with the abovementioned propositions, and although it is ambitious in the amount of words (each subunit has a theme so new vocabulary needs to be presented), plenty are the planned instances for learners to use and recycle those items. To illustrate this here is a diagram of how vocabulary



Revision from previous units

As words are easier to learn if they can be represented visually, one of the most useful tools for teaching vocabulary is the use of flashcards. ISL flashcards have been carefully selected and/or designed following certain criteria based on word frequency, usefulness and appropriateness for rural children.

These cards follow the principle that resources need to serve the teaching purpose, and not vice versa. Besides, they provide with a wide variety of uses, such as presenting new vocabulary, practicing it, and prompting activities or games.

Díaz Maggioli (2017) lists some conditions resources need to fulfill, they need to be: meaningful, memorable, communicative, generative and challenging. For what was previously described we do consider our materials fall into this categorization, and as a consequence using this strategy would favour our learners' acquisition process.

The main features of learners at the Primary level.

This project was developed for Primary learners whose main features were taken into account for making decisions on how and what to teach. Children have specific needs, competences and cognitive skills that were addressed while planning the curriculum. Some of these shared characteristics will be described next, and although the topic would imply series of books to be published, the idea is to give a brief explanation that supports our decision-making when preparing materials.

The first assumption about children's learning is that, contrary to what happens with adults, they find abstract concepts, such as grammar rules, difficult to grasp. As it has already been exposed, ISL's aspiration is communication for which the accurate use of grammar forms is not a must at least at these beginning stages. ISL plans do not introduce grammar explanations, which are provided for the teacher for his/her own learning, but models of language that learners may resort to when trying to accomplish a purpose.

It is also claimed that children are keen to talk about themselves, and that is why the proposed communicative tasks always cater for personalisation as a way of making learning their own. Their immediate context is what matters the most to them, so if what is proposed in class takes that as an advantage, learning will be promoted.

Besides, children interacting and collaborating are prone to success in learning, not only because using a language implies interaction, but also because it is from and along with each other where learners learn.

This social aspect of learning may not be left aside, and authors like Vygotsky explored that learning is mediated through social activity. This mediation, when done by a more proficient peer, scaffolds knowledge; as a matter of fact, learning is seen here as co-constructed among various participants.

Finally, routines and repetition make young learners feel comfortable and safe, what is known creates a relaxed and positive atmosphere in which learning is facilitated. Hence, every ILS lesson starts and end with a routine, as well as, the order in which the lesson is organised follows always the same sequence. Regarding the activities, they are varied and short (not more than 15 minutes), since children have a quite short attention span and benefit from switching activities.

The main aim for this article was to give an overview of the theoretical background on which we have based the planning of ISL, we hope it is explanatory enough.

References

- ANEP- CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal S.A.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: apuntes, aportes y debates*. Montevideo: Santillana.
- Guerrero, S. et al. (2014). *Primary Methodology Handbook: Practical Ideas for ELT*. Ciudad de México: Richmond Publishing.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education.

Slattery, M. & Willis, J. (2003). *English for Primary Teachers*. New York: Oxford University Press.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education.

Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT. A dictionary of Terms and Concepts*. London: Macmillan Education.

El aprendizaje del inglés en las voces de sus protagonistas

Dr. Aldo Rodríguez¹⁰

El proyecto de enseñanza de inglés llamado “Inglés sin límites” (desde ahora ISL), y del que puede leerse más en este libro, ha producido un altísimo impacto en las comunidades de aprendizaje, así como en las comunidades circunscriptas a los centros educativos involucrados en el proyecto. Evidencia de ese impacto han sido las producciones realizadas por los estudiantes y la participación de docentes en eventos de importancia nacional, como el 12fla, o coloquios departamentales. Esto produjo también una serie de demandas de las comunidades respecto del grupo de apoyo al referido programa. Dichas demandas consistieron fundamentalmente en la necesidad de mayor formación de los docentes y mayor apoyo en territorio, entre otras acciones.

La observación que se pudo hacer de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje determinó un rico caudal de experiencias que es valioso compartir. Tanto el contacto con los niños y las niñas en las visitas a las escuelas, como el trabajo de los grupos de mentores del programa con los alumnos y las visitas de profesores extranjeros nos han dado insumos para escribir este artículo. El objetivo del mismo es compartir algunas de las impresiones y experiencias que han marcado al equipo de ISL en estas visitas a las escuelas.

10 Aldo Rodriguez es profesor egresado del Centro de Profesores del Litoral en la especialidad inglés, cuenta con un master en Educación Superior y Educación de Adultos de Northern Illinois University y un master en Recursos Tecnológicos de la Universidad de Salamanca, España. En 2018 obtuvo su doctorado en Psicología de la Educación. Es tallerista, autor de libros e investigador. Desde setiembre de 2017 está a cargo de la Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP. En 2018 fue co-creador del proyecto para escuelas rurales “Inglés sin límites”.

Esa es la actitud

De acuerdo a la maestra E. Mayero, integrante del CAPDER:

El programa ISL empezó este año en el departamento de Soriano. Se hizo primero un relevamiento entre las cincuenta y siete escuelas para ver quienes querían participar. Los maestros manifestaron que estaban interesados en capacitarse y fue tal el auge, que de las cincuenta y siete escuelas, cincuenta y dos maestros directores dijeron que si se unían al programa. Cuando empezaron las capacitaciones viernes y sábado por el profesor y coordinador de PPLL Aldo Rodríguez. Fue así que los alumnos y los maestros comenzaron a participar con compromiso. Digo con compromiso porque se visualiza en todas las escuelas del departamento que cuentan con ISL ya que los maestros lo han tomado como propio a este proyecto y con total compromiso lo han hecho extensivo a las comunidades educativas y por supuesto que los niños son los principales participantes en este proyecto.¹¹

Este sentido de pertenencia del que habla la Mtra. Mayero, del Departamento de Soriano, está estrechamente ligado con la motivación y con la creación de un objetivo común que se ve claramente en el número de adhesiones que tuvieron las escuelas sorianenses al proyecto. Como dice Elliot (Soriano, 2001), el estado de motivación permite a los sujetos poder compensar los déficits en términos de conocimiento. Esto resulta claro en el proyecto ISL donde la actitud positiva de los docentes frente al proyecto hace que el déficit, en términos de conocimiento de la lengua que poseen, se convierta en un desafío que ellos enfrentan con múltiples estrategias que les permite superarlo. Mateo Soriano (2001), al definir el concepto de motivación, incluye diferentes necesidades que los seres humanos buscamos satisfacer. Entre estas, el autor establece la de pertenencia como un elemento que los seres humanos poseen para sentirse cómodos y seguros en un contexto dado. Este aspecto, tal como se relata en el párrafo anterior, ha sido de vital importancia. Las siguientes citas ilustran lo que se acaba de mencionar:

11 Entrevista realizada a la Mtra. E. Mayero, CAPDER. Octubre de 2019).

Las recorridas en territorio con el equipo de Inglés Sin Límites nos han permitido ver que niños y niñas aprenden Inglés de una forma que no hace más que mostrarnos que tanto la actitud de los y las docentes, así como las ganas que se tienen de aprender algo en particular, son pilares claves a la hora de construir conocimiento en el aula. Siguiendo esa misma línea, observamos que el contexto - lejos de ser un obstáculo- estimula dichos procesos.¹²

In a country with a small town feel there is an innate sense of community and shared destiny. The rural teachers often volunteer for special programs, taking in additional work to bring a variety of activities to their students. Rural teachers seem to be keenly engaged as education equals opportunity for their students. This engagement and grit seems to be a key element in overcoming surmountable odds, like teaching unfamiliar content (English) to a multi-age and grade class.¹³¹⁴

Sin lugar a dudas, esta actitud de la que se habla, tanto en docentes como alumnos, es crucial para que el aprendizaje ocurra. Esta actitud está promovida por varios constructos de la motivación intrínseca que claramente están presentes. Parte de ella se debe a que los actores educativos involucrados ven un valor en el aprendizaje del inglés.

Estos dos constructos de la motivación intrínseca se entrelazan y forman una red motivacional que se va tornando cada vez más sólida. Este entramado de constructos motivacionales está lejos de estar terminado. El lector comprobará, a través de otros relatos, que existen otros constructos

12 Entrevista a la Mtra. V. Alpuín. Octubre, 2019.

13 En un país pequeño hay un sentido innato de comunidad y destino compartido. Los maestros y maestras Rurales usualmente forman parte de programas especiales en forma voluntaria, trabajando extra para llevar una variedad de actividades a sus estudiantes. Los maestros y maestras rurales parecen estar muy involucrados ya que la educación le da las mismas oportunidades para sus estudiantes. Este involucramiento y determinación parece ser un elemento clave para sobrellevar adversidades y desafíos como por ejemplo enseñar contenido que no le es familiar, como el inglés, a una clase multigrado y multinivel. (La traducción es mía).

14 Entrevista a la Dra. V. Colon. Octubre, 2019.

que se incorporan al mismo.

El comienzo de este programa se dio como respuesta a la necesidad de universalizar la enseñanza del inglés a nivel nacional, cubriendo la necesidad de que los niños de las escuelas rurales puedan aprender segundas lenguas y tener el mismo derecho que los estudiantes de las escuelas urbanas. Este derecho a aprender segundas lenguas está contemplado en el art. 40 de la Ley de Educación y ha sido recogido y reglamentado en los documentos de Políticas Lingüísticas (ANEP, 2008).

Todos son bienvenidos

Una de las características de ISL es que mediante un cambio en las estructuras áulicas se permite la inclusión de todos y todas. En este sentido, el hecho de que el uso del inglés se torne un elemento nuevo en la clase, y también en la comunidad, hace que todos colaboren en el aprendizaje de sus compañeros o ex compañeros. Esto permite una inclusión de todos los niños y las niñas al aprendizaje de dicha lengua. En palabras de la maestra CAPDER de Soriano, Elena Mayero: “es importante destacar finalmente como los padres, ex alumnos también se han involucrado en el proyecto. Muchas veces los ex alumnos van como apoyo al maestro y a los niños para ayudarlos en esta nueva experiencia”¹⁵.

La maestra CAPDER de Colonia, Irene Pacheco, sostiene que en las visitas realizadas:

Se pudo percibir el compromiso e involucramiento en lo pedagógico didáctico en dicha área. Dichas instancias fueron muy enriquecedoras en lo que respecta a: se participa en forma interactiva docente alumno, se conversa en inglés mediante enunciados, se trabaja en plataforma crea, se utiliza un vocabulario de acuerdo a los niveles de conceptualización.¹⁶

Además de lo anteriormente mencionado, el uso de la tecnología

15 Entrevista realizada a la Mtra. Elena Mayero, CAPDER de Soriano. Octubre, 2019.

16 Entrevista realizada a la Mtra. Irene Pacheco, CAPDER de Colonia. Octubre, 2019.

y la creación de un ambiente inclusivo, por parte del maestro o la maestra, coadyuvan a que una verdadera inclusión tenga lugar. Esto se puede apreciar en el siguiente relato:

En la Escuela N° 78 de Queguayar, Departamento de Paysandú, el día de la visita compartimos con los niños y niñas todo lo aprendido hasta el momento en inglés, pero lo que más me sorprendió y emocionó fue como todos colaboraban para que su compañera sorda aprendiera también inglés mediante el lenguaje de señas, deletreaba palabras, identificaba colores y comprendía las consignas, como por ejemplo pintar las verduras que tenían en la huerta con su respectivo color. El aula sumamente alfabetizada. El inglés es usado como estrategia para incluir.¹⁷

Este es un ejemplo de las políticas transversales de inclusión que está siguiendo la Administración Nacional de Educación Pública.

Inglés en todos lados

Según la Dra. V. Mari:

One of the observations that have impacted me is in regards to the visibility of English in the classroom walls. The teachers report that they collaborate with their students in naming the objects around the classroom in English. One can see bookcases, chairs, tables and kitchen utensils all labeled with English terminology. When the students are exposed to English in their surroundings, it helps them make connections with the vocabulary. The new visibility of these terms can really help the students see it as part of their linguistic landscape. Before ISL, this was something that

17 Entrevista realizada a la Mtra. Sena. Octubre, 2019.

was not visible, because English was not taught.¹⁸¹⁹

El rol del conocimiento periférico se pone de manifiesto aquí en conjunto con el *Lexical Approach* (Lewis, 1993), con el aprendizaje colaborativo (Gerlach, 1994) y con un desbalance en las estructuras de poder que se dan en el aula (Shor, 1992). Fatemipour (2013) enfatiza el rol trascendental que tiene el aprendizaje periférico en el aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo, no es aprender de lo que está escrito en los posters o en las carteleras, sino exponer al estudiante a que pueda ver determinado léxico en el contexto del aula y de las situaciones de aprendizaje que se plantean en la misma (Larsen-Freeman, 2000).

Como se dijo en el párrafo anterior, existe una conexión con el denominado *Lexical Approach* (Lewis, 1993). A través de dicho método, ISL se ha focalizado en el aprendizaje de la lengua de forma comunicativa. Dicha comunicación se logra por el aprendizaje del léxico y no de la gramática en su forma más estructuralista. Un aspecto muy relevante al programa es la enseñanza de frases que se alejan del aprendizaje de listas de palabras. Por ejemplo, en vez de aprender la palabra *dog*, se les pide a los docentes que complejicen el vocabulario, para que los niños y las niñas puedan aprender frases como *big brown dog*. Y más aún, se ha solicitado a los docentes que personalicen dicha frase; entonces, esa frase podría ser cierta si yo digo: *Chocolate is my big Brown dog*.

Otro aspecto que la Dra. Mari menciona en su relato es el trabajo cooperativo (Gerlach, 1994). Ello implica la construcción colectiva de conocimiento, en este caso, construcción entre el maestro o la maestra y los niños y las niñas. Este proceso tiene una base psicológica constructivista,

18 Una de las observaciones que me ha impactado tiene que ver con la visibilidad del inglés en las paredes de las aulas. Los maestros manifiestan que ellos colaboran con sus estudiantes en etiquetar los objetos del salón de clases. Uno puede ver bibliotecas, sillas, mesas y utensilios de cocina todos etiquetados con terminología en inglés. Cuando los estudiantes están expuestos al idioma en su contexto, les ayuda a hacer conexiones con el vocabulario. La nueva visibilidad de estos términos puede ayudar realmente a los estudiantes a verlo como parte de su escenario lingüístico. Antes de ISL, esto era algo que no era visible, porque no se enseñaba inglés. (La traducción es mía).

19 Entrevista realizada a la Dra. Vanessa Mari. Octubre, 2019.

la cual parte de los conocimientos y experiencias previas de los maestros, maestras, niños y niñas. Asimismo, permite la circulación de saberes y conocimientos, ya que los alumnos que tienen un nivel de proficiencia de la lengua mayor pueden ayudar a los que tienen un nivel menor del mismo.

Cambios en las estructuras de poder

En el relato de la sección anterior se habla del cambio en las estructuras de poder (Shor, 1992). Aquí, el maestro o la maestra pasa a ser un facilitador del aprendizaje, convirtiéndose a su vez en aprendiz. Este cambio de poder tiene que ver con conceptos presentes en la obra de Freire (2010). Entre ellos se encuentra la confianza, que es esencial para el aprendizaje entre todos, la concientización de las diferentes formas de opresión, conocer más de su propio contexto y, en definitiva, la generación de lazos de amor con sus colegas.

De acuerdo a la maestra Mayero:

En las escuelas cuando he visitado he visto al maestro como enseñante y al maestro como aprendiz. Nosotros nos focalizamos en estos temas, teniendo en cuenta los nuevos paradigmas de la educación y es así como se debería enfrentar el aprendizaje en el aula: el maestro enseña pero el maestro también aprende. Eso se visualiza perfectamente en las escuelas rurales del departamento de Soriano con el proyecto ISL. También es importante destacar como el maestro trabaja en el aula multigrado con ISL y ahí se dan tutorías de los alumnos más grandes que enseñan o ayudan a los más chicos y también se da la circulación de saberes.²⁰

En otro relato, referido a una visita realizada en el Departamento de Florida surgen las siguientes apreciaciones:

En una visita a una escuela de Florida pudimos ver a la maestra trabajando con sus ocho niños y niñas. Estaban trabajando con un poema sobre sus

20 Entrevista realizada a la Mtra. E. Mayero. Octubre, 2019.

datos personales. La maestra fue modelando, frente a los niños y niñas, dicho poema. Cuando llegó a la parte de donde vive dijo- I laiv in Florida- a lo que un niño le dijo, “Maestra, se dice /liv/”. Ante esta corrección la maestra reaccionó diciéndole al alumno – Tienes razón – y la clase continuó con normalidad.²¹

Este último relato es un claro ejemplo del cambio en las estructuras de poder. Tradicionalmente, el maestro o la maestra eran quienes poseían el conocimiento, y su razón de ser se fundaba en la transmisión del mismo. Había una relación de subordinación en la relación que estaba dada por alguien que poseía el poder que otorga el conocimiento, claramente relacionado al modelo bancario descrito por Freire (2010). Shor (1992) habla de dos modelos bien diferenciados en educación, por un lado habla del *Teacher-Talk* (habla del docente) que es el monopolio que posee el maestro o la maestra al liderar la clase; por otro, la autora habla del *Critical dialogue* (diálogo crítico), que es lo que opera, de forma muy básica, en este programa y en su dinámica en el aula.

Una mirada hacia el futuro

A modo de cierre, nos gustaría compartir la reflexión de la maestra Mayero, ya que refleja el sentir y la visión de alguien que ha participado del proyecto ISL:

El trabajo que se ha hecho con este programa en el ámbito rural es destacable por el compromiso de los docentes rurales y el apoyo permanente que se ha dado desde PPLL. Ya se piensa que en 2020 las 5 escuelas que no están en el proyecto por diferentes motivos puedan ingresar al mismo ya que han pedido unirse. Ahí quedarían cubiertas en el departamento el 100% de las escuelas rurales cubiertas.²²

21 Entrevista realizada a la Insp. Mag. S. Romano. Octubre de 2019.

22 Entrevista realizada a la Mtra. E. Mayero. Octubre de 2019.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, Uruguay.
- Fatemipour, H. (2013). Peripheral Learning of English language: A Comparison Between ESL and EFL Contexts Provided for University Students. En: *Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1394-1397.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del Oprimido*. New York: Herder and Herder.
- Gerlach, J. M. (1994). Is this collaboration?. En: Bosworth, K. and Hamilton, S. J. (Eds.). *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques, New Directions for Teaching and Learning* No. 59.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo esfuerzo. En: *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, ISSN 1133-3189, 9, 163-184.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

Relatos de inglés en la escuela rural

Escuela N°125, Pueblo de los Santos, Rivera

Mtra. Yovana Rivero:

Teniendo en cuenta la importancia de la enseñanza del inglés para la educación básica, resulta fundamental que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje, tanto en forma oral como escrita, con hablantes nativos y no nativos del idioma. En otras palabras, a través de actividades que conlleven la producción e interpretación, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones ordinarias, familiares y conocidas.

Por lo antes dicho podemos decir que el Proyecto “Inglés sin límites” en las escuelas fue un gran desafío, pero lo tomamos con muchas ganas y responsabilidad. Como docentes tratamos de que los alumnos se sensibilizaran primeramente a la existencia de una lengua distinta de la materna. Los materiales de “Inglés sin límites” facilitan que los alumnos se familiaricen con la lengua extranjera mediante canciones, videos, imágenes, textos y participación en actividades específicas con el lenguaje, que son propias de situaciones lingüísticas conocidas.

Desde el principio se lo vio como algo muy difícil de llevar a cabo, ya que los docentes no contaban con preparación en inglés, la conectividad en las diferentes localidades rurales es pésima, casi nula. Pero sin pensar, tanto la docente como las alumnas abrazaron el proyecto; las familias se sumaron a él apoyando constantemente. No se presentaron obstáculos, aunque sí algunas dificultades, como son la pronunciación y la traducción de palabras, las cuales se fueron superando día a día ya que tuvimos el apoyo de los diferentes materiales aportados por el proyecto,

tales como los videos, planes de clase con las diferentes unidades, *flashcards* para que aprendieran el vocabulario y a producir frases. Además de ello, hubo apoyo constante de los profesores y coordinadores del proyecto, quienes estaban en contacto y a disposición siempre que los necesitábamos o teníamos alguna duda.

Entre los logros, hasta el momento, se destaca que las alumnas son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, así como también realizar frases, diálogos, descripciones y grabar videos con mucha naturalidad. Pueden saludar, presentarse a sí mismas y a otros, despedirse, pedir y dar información básica sobre su domicilio. Igualmente, reconocer números, colores, días de la semana, animales y sus características, además de realizar descripciones orales y escritas sobre ellos. A estos logros queremos agregar que se está trabajando en forma conjunta con otra escuela rural, la escuela N°98 “Paso Arriera” donde se ha logrado resignificar el uso del inglés a través la integración de diferentes localidades.

Como se puede visualizar, los logros fueron muchísimos y ampliamente satisfactorios, lo que nos lleva a la reflexión de que el proyecto “Inglés sin Límites” fue muy positivo para toda la comunidad educativa, por lo cual se augura continúe!!!

Una oportunidad llamada “Inglés sin límites”

Escuela 29, Valle del Lunarejo, Rivera.

Mtro. Samuel Costa:

Fui llamado para participar del proyecto “Inglés sin límites”, que consiste en facilitar los conocimientos del idioma dentro del ámbito rural. Mi primera actividad como docente ha sido en la escuela rural y allí he visto la necesidad de incluir a esos niños en la nueva educación que se venía articulando en las escuelas urbanas. Lo rural-siempre con carencias tanto estructurales como de recursos- no contaba con Plan Ceibal en su plenitud, con sus múltiples recursos, que potencian los procesos de enseñanza aprendizaje. En el caso del inglés, este se universalizó por medio de Ceibal en Inglés, con docentes virtuales que llegaban a todas las escuelas urbanas.

Cuando hablamos de educación en nuestro país, siempre estamos destacando nuestra participación en la inclusión. El incluir a todos en una educación de calidad, con su integralidad, descentralizada que pueda llegar a todos en nuestro territorio nacional. Desde esta perspectiva, como docente, intento incluir a los niños que llegan a mi aula para que no existan barreras en sus aprendizajes. Es importante que formen parte de esta nueva propuesta que llega a cada rincón del país.

Nuestro Espacio: Un lugar llamado Lunarejo

Nuestra escuela está situada en un valle, una de las áreas protegidas que posee nuestro país. Con una fauna y flora única, donde el encanto del lugar cautiva a visitantes de diferentes partes del mundo por el exotismo, energía y singularidad de los paisajes del norte. A pocos kilómetros de la

ciudad de Tranqueras, el Valle del Lunarejo se ha convertido en un centro turístico e histórico generando un recurso económico para los lugareños que se conectan con diferentes idiosincrasias del mundo entero.

¿Cómo recibimos el proyecto?

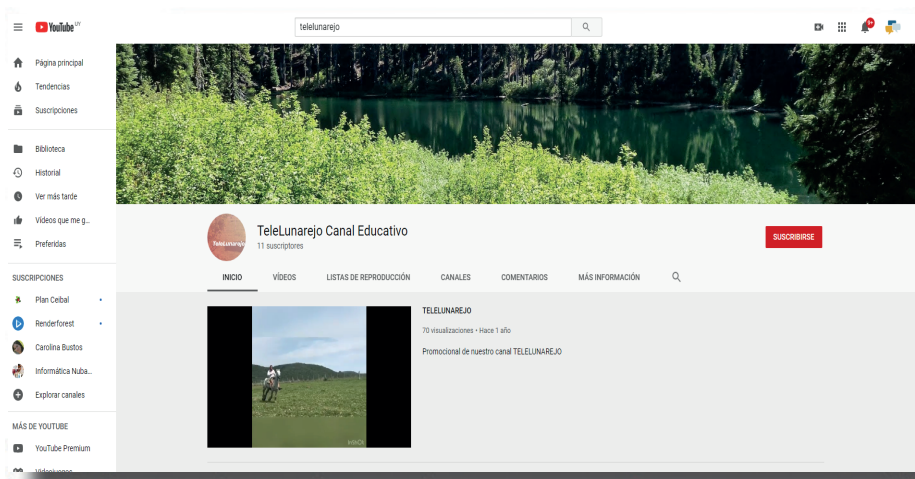
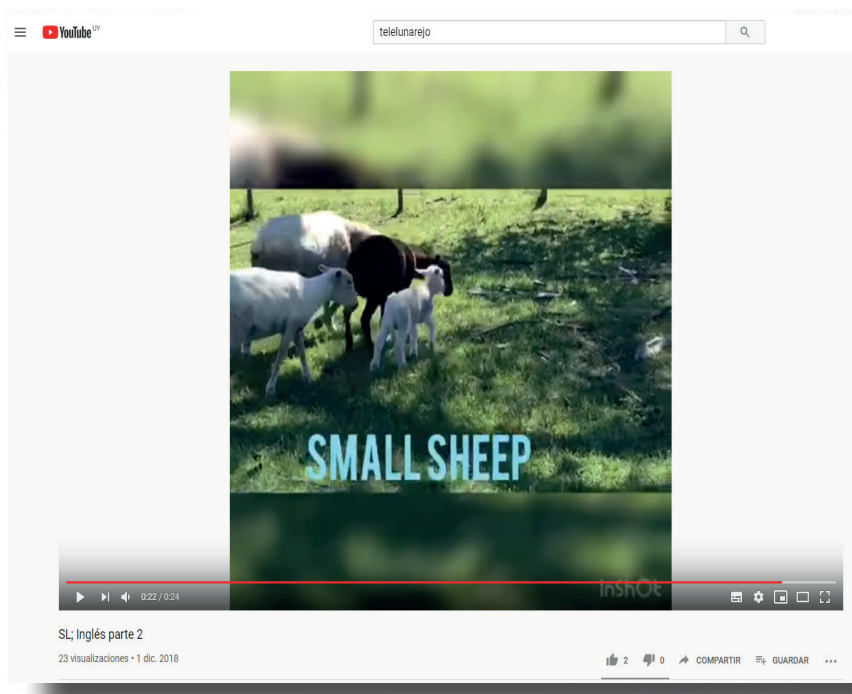
Los niños

La iniciativa fue muy bien recibida en su proyecto piloto, los niños sintieron el entusiasmo y la motivación de un cambio en su rutina. Se intentó organizar un aula alfabetizada dentro de la escuela, colocando palabras en ambos idiomas (español e inglés) dentro del salón, identificando los espacios que conforman el centro educativo.

Esa familiarización derivó en expresiones cotidianas en la lengua meta, de las cuales los niños se apropiaron, por ejemplo: *Hello!, May I go to the toilette please?, the date, etc.*

El programa piloto fue muy bien recibido, a pesar del poco tiempo de implementación. Los niños generaron rápidamente el hábito de comenzar la jornada con esa nueva propuesta, reflejándose la misma en pequeñas acciones como prepararse con el cuaderno de inglés, producir videos y generar proyectos vinculados con las temáticas abordadas. Esto generó propuestas placenteras que se compartieron con un público receptivo.

La implementación de los proyectos estuvo mediada por las nuevas tecnologías: plataformas digitales y el canal *Youtube* (Telelunarejo, canal educativo) donde realizamos videos con temas trabajados en el aula, como ser : *activities with animals, colors, healthy foods*, entre otros.



En todos los proyectos de aula se intentó implementar el nuevo idioma. En el Área del Conocimiento Artístico realizamos un muñeco con material reciclable y lo nombramos (*My name is Orbit*).



El docente

En mi caso, la experiencia fue una motivación para que el próximo año se implementara el proyecto desde el comienzo del año lectivo. Además, se consiguió expandir a la totalidad de escuelas a nivel departamental, promoviendo la cultura colaborativa entre varios docentes de diferentes edades, algunos con mayor conocimiento de la lengua que otros. De todas formas, pudimos interactuar, planificar y realizar actividades.

Las familias

Las familias son el apoyo necesario para cualquier institución, principalmente en las escuelas rurales. Tal apoyo fue brindado en todo momento, ya que se interactuó a través de talleres (*My family*) para poder expandir una lengua que es conocida solamente a través de películas (si

es que poseen televisión). Dicho apoyo se transformó en participación, evidenciada tanto en las tareas que se enviaban, como en la pregunta que todo padre o madre puede realizar al docente acerca del desempeño de su hijo: “¿Cómo le va en el inglés, maestro?”. Esto para el docente y para el proyecto es un objetivo más que cumplido. Ese respaldo es lo necesario para fortalecer el trabajo y seguir insistiendo en la promoción de nuevos conocimientos.

Y en este contexto, a futuro...

Como se mencionó anteriormente, el Valle del Lunarejo en la región (y para los pobladores del lugar) es un recurso económico, muchas familias trabajan con el eco turismo de la zona y se reciben visitantes de varias partes del mundo. Es por eso que el conocimiento del inglés es esencial para la comunicación en diferentes situaciones. Formar niños capaces de entender y hablar el idioma es garantizarles a los jóvenes del futuro una base para su sustento económico.

Conclusión

Es necesario, y casi una obligación del Estado, darles acceso a todos los niños a los más diversos conocimientos, para formarlos, y para que estén más preparados para un mundo cada vez más exigente. Como docente siento el deber de poder ser el nexo para que todos los niños tengan una educación más integradora y eficiente. El inglés es una necesidad y me siento orgulloso de participar en un proyecto como este, que resalta lo más valioso del Uruguay, como lo es la educación para todos, premisa básica que debe perdurar en la historia de nuestro país, tal como aparece en el pensamiento de José Pedro Varela.

“The limits of my language, are the limits of the world” Ludwig Wittgenstein

Escuela 26, Sauce, Rio Negro

Mtro. Jorge Delgado Suárez

En tiempos donde la educación está en una suerte de transición entre paradigmas y teóricos que muestran qué camino tomar, tiempos donde nos ven (y nos vemos) como docentes cuestionados, surgen propuestas que no necesitan más que ganas, voluntad y compromiso. Este es el caso del Programa “Inglés sin límites”, una propuesta que en el medio rural hace la diferencia, ¿Por qué? Porque de eso se trata la calidad de nuestra educación, de eso se trata la equidad.

He de confesar que soy *amateur* en el idioma inglés, mi formación fue la del Liceo y, como docente, me enfrenté al compromiso y reto de llevar el idioma a un aula multigrado. Es mi primer año de trabajo en la Escuela Rural número 26 de Paraje Sauce, y cuando me enfrenté a la posibilidad de enseñar inglés, me sentí que no estaba preparado en mi formación magisterial para tal tarea, ya que fue sólo en el último año de la carrera que tuvimos un curso de Segundas Lenguas (Inglés) que, desde mi perspectiva, fue una reproducción de la formación en Secundaria. En este sentido, pienso que es necesario incluir en la formación magisterial las herramientas que brinda el Programa “Inglés sin límites”.

Lo exitoso de este proyecto es el intercambio en el aula, la calidad de los materiales y la claridad de las propuestas secuenciadas. Muchas veces, como docentes nos vemos agobiados por tanto trabajo de planificación, y contar con las propuestas de clase ya planificadas, con sus respectivos recursos, nos alienta, así como también lo hace ver el entusiasmo en los rostros de los niños y las niñas. Resulta importante habilitar espacios para que los alumnos tengan acceso al aprendizaje del

idioma, el cual voy conociendo en la medida que los niños y las niñas también lo conocen también.

Es crucial, en estos tiempos, contar con propuestas que diversifiquen y muestren realmente una educación integral, donde el derecho y el acceso al idioma es palpable. Ahora, esto es realidad en nuestras escuelas rurales, y el Programa necesita de los docentes, de su interés y compromiso, de su interés por aprender a aprender en pos de sentir y ver a los niños felices, cantando canciones en inglés, como: *Hello, hello, hello how are you...*

“Inglés sin límites” en la voz del Agrupamiento

Agrupamiento “Taiperos del Arroz”, Cerro Largo

Mtra. Katia Nuñez, Escuela N° 51 “La Coronilla”

Mtra. Ximena Ferreira, Escuela N° 56 “Cañada Grande”

Mtra. Fabiana Bentancur, Escuela N° 84 “Paso de la Armada”

Mtra. Victoria Cuña Silva, Escuela N° 126 “Arrozal Casarone”

En el presente artículo se pretende dar cuenta de nuestra experiencia con el Programa “Inglés sin límites”. Somos un colectivo de Maestras Rurales del Departamento de Cerro Largo y pertenecemos a un Agrupamiento Escolar denominado “Taiperos del Arroz”.

La decisión de unírnos al programa fue a nivel agrupamiento, ya que se trabaja coordinadamente entre las 4 instituciones; dos de las compañeras ya habían iniciado el plan piloto que comenzó en noviembre de 2018. Las mismas transmitieron mucho entusiasmo por la propuesta y, en especial, por el proyecto, razón que nos llevó a incorporar “Inglés sin límites” a todas las escuelas del Agrupamiento.

Es así que nos unimos al proyecto. Obviamente, esto significaba un desafío enorme, ya que ninguna de las docentes tenemos conocimientos en el idioma más allá del recibido en nuestra etapa liceal que, en nuestros casos, siempre fue un poco frustrante. Durante el proceso pasamos por diversas situaciones a la hora de enseñar inglés: ansiedad, desespero, desconsuelo, sensación de no estar haciendo nada bien, etc. Hoy sentimos orgullo y satisfacción por los logros alcanzados por nuestros niños, desde el de 3 años hasta aquel que transita su último año escolar.

Desde un principio pensamos en la oportunidad que podríamos brindarle a los niños de nuestras escuelas, para que cuando lleguen a

Educación Media tengan, por lo menos, conocimientos básicos del idioma. Lo tomamos como un gran desafío personal, pero motivadas por la oportunidad que le estábamos brindando y por el interés y entusiasmo que demostraron desde un principio todos los niños, desde inicial hasta 6to.

Lo que se hizo fue incorporar la enseñanza del idioma a nuestras propuestas de aula y proyectos de centro. Este año nos planteamos dos grandes proyectos: trabajar Matemáticas desde entornos lúdicos y una investigación sobre Plantas Medicinales. ¿Qué hicimos con “Inglés sin límites”? Lo llevamos a la clase, lo incorporamos a nuestros proyectos de centro y a la planificación semanal.

Hoy realmente estamos maravilladas con los logros de los niños. Se trabajó buscando nombres de plantas medicinales, elaborando cartelera, interpretando canciones, los niños se mostraban cada vez más interesados. Incluso se llegó a elaborar un video que presenta al proyecto en inglés y el desarrollo de mismo en los cuatro centros educativos.

Lo más sorprendente y magnífico de todo es que aprendemos juntos, niños y maestras. Existe una voluntad enorme de ambas partes por superarse y mejorar cada día. Se incorporaron ex alumnos a la propuesta, así como también las familias y las comunidades educativas de todas las escuelas. Se observó, desde un principio, gran interés por los recursos proporcionados por el proyecto, así como también por los implementados por cada maestro, que luego fueron compartidos en jornadas de agrupamiento. Las propuestas no solamente eran motivadoras y atrapantes para los niños, sino que las familias también se hacían presentes buscando compartir canciones y actividades que aprendían.

Los avances de nuestros alumnos son sorprendentes, logran pronunciar muchas palabras mejores que los docentes, nos corrigen a diario y eso genera una nueva forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente deja de ser el centro del mismo.

Se genera un aprendizaje colaborativo, donde se desarrolla una

interconexión constante entre los alumnos, para aprender y comprender el inglés, para muchos de ellos una lengua poco conocida e inusual.

“Inglés sin límites” más que un programa, una oportunidad

Mtra. Natalia Atanasoff, CAPDER de Río Negro

Al recorrer las escuelas se percibe la preocupación docente por mejorar, por estar haciendo las cosas bien, por ser profesionales en la gestión de nuevos aprendizajes. Se aprecian aulas renovadas con cartelería, nuevos espacios y nuevos momentos generados para la práctica del idioma inglés de manera funcional. Por lo tanto, esa preocupación se traduce en renovación, una aspiración a más por parte de docentes que muchas veces buscan en el colega la estrategia inmediata para superar los obstáculos de la puesta en marcha.

A lo largo de Río Negro se percibe que los docentes avanzan (desde lo programático) de maneras muy heterogéneas, heterogeneidad que se percibe también en las formas de aplicación de las propuestas de clase que propone el Programa “Inglés sin límites”. El entusiasmo es el factor común en las aulas, ya que viene retroalimentado por la respuesta de los alumnos. Para ellos “Inglés sin límites” es una gran oportunidad de acercarse al idioma inglés y de comunicarse funcionalmente a través de él. En cada escuela los niños relatan con alegría lo que aprendieron, y hasta se animan a corregir a sus maestros cuando estos facilitan la clase de inglés.

El programa significó la valiosa oportunidad de llegar a cada rincón del Departamento con la enseñanza de una segunda lengua, lo cual era impensado por la inaccesibilidad por parte de profesores de inglés o la falta de conectividad. “Inglés sin límites” es una oferta de enseñanza justamente sin límites, ya que, sin necesidad de un profesor presencial o internet, buscó la manera de llegar a cada aula y decirle *Hello* a cada niño rural.

Una mirada hacia el programa “Inglés sin límites”

Escuela 29 de Salto

Mtra. Gimena Arambarri

Cuando pienso en la enseñanza de inglés en este año 2019, enmarcada dentro del proyecto “Inglés sin límites”, pienso en la alegría de mis alumnos, el entusiasmo, la sorpresa, las ganas, las esperanzas y la motivación. ¿Por qué todo esto? Porque de los doce alumnos que hay en la escuela (que van desde los cuatro años hasta los trece), solamente cuatro tenían una noción muy básica de Inglés, ya que habíamos trabajado juntos el año pasado (y muy básica digo, porque yo también voy aprendiendo junto con ellos). Pero esto no fue ningún impedimento para que sus pares quisieran aprender un nuevo idioma. Este les resultaba difícil ya que tampoco en sus hogares podían ayudarlos, porque sus padres nunca tuvieron acceso a clases de inglés.

Y con esta nueva oportunidad de crecimiento, personal y para mis alumnos, llegó la alegría cuando cantamos y jugamos, cuando se dieron cuenta de que podían decir palabras y frases en inglés. Se puede apreciar el entusiasmo cuando ven que aprenden, que se superan, que el inglés les sirve para comprender muchas cosas; las ganas que ponen para mejorar su vocabulario, su pronunciación, para ayudar a sus compañeros; las esperanzas, porque surgen ideas como “quiero viajar a Estados Unidos” o “voy a ser profesora de inglés”. La motivación se ve evidenciada en que les encanta venir a una escuela donde aprenden inglés, donde me piden y reclaman las clases de inglés cuando se nos pasa la hora, donde saben decir en otro idioma cosas como por ejemplo lo que tenemos plantado en la huerta, saludar, dialogar, presentarse, contar, describir a sus mascotas, presentar sus familias, etc.

A la escuela también llegó el orgullo. Esto se puede ver en las

familias, cuando los niños hablan en ese nuevo idioma que ellos están aprendiendo a través de sus propios hijos, cuando estos llegan a sus casas y preguntan: *How are you? What is your name?* Los niños les enseñan a sus padres a contar, le enseñan los colores, las canciones, etc. Esto se da porque los niños repiten a hermanos pequeños y a sus padres lo que aprendieron y, al otro día, traen al hermanito de dos años y le dicen: “Muéstrale a la maestra como cuentas en inglés”, y él comienza: *one, two, ...*

Tal vez para muchos esto no sea aprender inglés, tal vez no es lo correcto que estemos enseñando inglés quienes no tenemos mucho conocimiento del idioma, pero lo que yo veo en mis alumnos es que sí aprenden y que aprenden muy rápido. Lo que veo también es que cuando lleguen a educación media y tengan Inglés van a tener una noción del idioma, van a sentirse bien, les va a gustar, podrán continuar avanzando y, sobre todo, van a tener las mismas oportunidades que sus compañeros que vienen de las diferentes escuelas urbanas.

Mi experiencia en “Inglés sin límites”

Escuela N°52, Polanco Norte, Lavalleja

Mtro. Sebastián Machado

Mi nombre es Sebastián Machado, Maestro Director Unidocente de la Escuela Rural N° 52 de Polanco Norte, Lavalleja. La misma se encuentra a unos 75 km al Norte de la Ciudad de Minas. La escuela cuenta con un total de 14 alumnos, distribuidos en todas las clases desde NI4 años a 6to; como docente ejerzo hace 5 años, 4 en esta escuela.

Mi primer contacto con el Proyecto “Inglés sin límites” llega a través del Maestro CAPDER Julio Ibarra y de la MIZ Margarita Soca, quienes me invitaron a participar de esta nueva posibilidad que se brinda para la Educación Rural. En ese momento me pareció una excelente idea incorporarme al Programa, ya que, me interesa ofrecerle la mayor cantidad de posibilidades a mis alumnos, y pienso que el acceso al idioma inglés es vital en su formación. Posteriormente, les comunico a los niños sobre la implementación del proyecto en la Escuela y, entre miedos y muchas preguntas, aceptan transitar juntos el desafío de “aprender” inglés.

Me pareció importante que el inglés no solo se brinde a los alumnos de 4to a 6to año, sino que puedan participar todos los grupos de la institución. Las propuestas planteadas por el proyecto “Inglés sin límites” son relativamente sencillas de llevar adelante, se presentan claras y con objetivos básicos; los recursos y videos suministrados son atractivos para los chicos. Cabe destacar que la presentación de las actividades favorece al trabajo multigrado y se ve fomentado el compromiso colaborativo y constructivo, dando lugar, de manera autónoma, a las tutorías de los niveles más grandes para los más pequeños. Esto abre caminos a la circulación de saberes, pilar fundamental en la educación rural.

Invité a mis compañeros del “Agrupamiento Colibrí”(que consta

de un total de 5 escuelas en un radio de 20 km a la redonda) a participar de la experiencia a través de la sistematización de las actividades. Facilité mis datos de acceso a la Plataforma CREA para que pudieran descargar y visualizar las actividades del proyecto. De este modo fue que logramos que un total de 30 niños tuvieran acceso a la enseñanza del idioma.

Como principal dificultad con el idioma inglés, se evidenció la no relación directa entre fonema-grafema (a diferencia de lo que sucede en nuestro idioma), es por esto que a través de dinámicas lúdicas se intentó generar un ambiente áulico adecuado para que cada uno se sintiera libre de expresar o pronunciar como le salga, sin prejuicios ni críticas.

Para finalizar, me gustaría expresar que la experiencia de “Inglés sin límites” en mi aula rural multigrado, así como en las escuelas del agrupamiento, ha sido exitosa y gratificante, se ha disfrutado mucho, y los niños han logrado adquirir los conocimientos básicos del idioma inglés. Recomendando enormemente la implementación de este proyecto para todas las Escuelas Rurales del país.

Primera experiencia de inglés en la escuela

Escuela N°47, Paraje Alferes, Rocha

Mtra. Directora Natalia Alcántara

La escuela rural en Uruguay es plural y diversa, lo que impone nuevas exigencias en la implementación de propuestas educativas desde la formación de los docentes hasta las de gestión escolar y de enseñanza. El desarrollo educativo en el medio rural se enfrenta hoy al desafío de mejorar el acceso y la calidad a través de la optimización y transformación de las prácticas pedagógicas.

Una de las principales fortalezas de la escuela rural uruguaya es la creación de los Agrupamientos como espacios institucionalizados en que los docentes intercambian sus experiencias pedagógicas, formulan proyectos educativos y diseñan prácticas de aula relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Se implementa la creación de un currículum escolar flexible en torno a las experiencias de los niños y referidas a necesidades de aprendizajes a partir del entorno socio-cultural y natural de la comunidad rural.

La gran carencia de estos centros de estudio, que se encuentran alejados de los centros urbanos, es el poco o nulo acceso de los estudiantes a la enseñanza de segundas lenguas, aunque desde 2008 esté incluido en el currículo nacional. La llegada de “Inglés sin límites” posibilitó estrechar la brecha entre la Educación rural y la urbana. La falta de conectividad y transporte llevó a Primaria a buscar una alternativa para que todos los niños tuvieran cursos de inglés.

La globalización, internet, el celular y la posibilidad de que nuestros alumnos gocen en un futuro de mayores y mejores oportunidades que nosotros fue el factor que influyó para que, como docente, esté interesada en darles la posibilidad de que aprendan inglés.

Estoy convencida de que la formación educativa que hoy en día reciben los niños debe ir más allá del aprendizaje de las áreas de conocimiento básicas, impartidas en la escuela. En este sentido, resulta necesario que los niños, además de su lengua materna, expandan sus conocimientos aprendiendo otra lengua.

Cuando me inscribí en el programa mis dudas eran muchas, no soy docente de inglés, mi nivel en el manejo de la lengua es muy bajo, y mi pronunciación es malísima. A pesar de ello, los padres de mis alumnos me presionaron, porque querían que sus hijos/as fueran bilingües. ¡Ánimo! Me dije, tiene que haber soluciones simples y sencillas para poner en práctica el sueño de que mis alumnos aprendan inglés.

“Inglés sin límites” me brindó la oportunidad de aprender inglés con mis alumnos rompiendo los estereotipos de enseñanza, ya que Políticas Lingüísticas provee al docente de las lecciones diarias y de videos divertidos que sirven de apoyo para las clases, y nos enseñan a pronunciar correctamente. También contamos con *flashcards* para aprender vocabulario y comenzar a producir frases.

A seis meses de comenzado el programa, puedo decir que: *I am happy to teach and learn English.*

ISL: Un programa de oportunidades

Escuela N°11 “Paso de los Mellizos”, Río Negro

Maestra Silvana Villalba

Es muy común escuchar decir que el inglés les resulta difícil a los alumnos cuando llegan a educación media y se enfrentan por primera vez con el idioma. Sin duda alguna no es así para aquellos que ingresan con algunos conocimientos, ya que sus padres se encargaron de que los recibieran.

Eso no es posible en el medio rural, dado que la mayoría de las familias no tiene formación en el idioma y no hay centros de enseñanza del mismo (ni de ningún otro).

Yen mi caso, fui afortunada en recibir algo de formación en el idioma durante la infancia, aunque no continué los estudios por falta de rubros en mi familia. Pero, sin duda, lo que aprendí me está sirviendo mucho en mi tarea docente y, animada y apoyada por el proyecto “Inglés sin límites”, estoy volcando lo aprendido en la enseñanza a mis alumnos.

Comencé con poca confianza en mi labor como facilitadora de la clase de inglés, pero poco a poco fui tomando más valor para enfrentar el desafío. Día tras día los alumnos me sorprenden, cuando al entrar al salón me saludan diciendo: *Good morning!!!* Tienen muy bien incorporadas las rutinas de escritura y lectura en inglés, así como los números, los colores, los nombres de los animales, etc. Habitualmente escribimos y/o leemos enunciados referentes a un suceso del día o del día anterior, o algo que pasará al día siguiente. Por otra parte, cada actividad despierta en ellos el interés por cosas nuevas.

El material impreso es un valioso apoyo, como así también lo es el material audiovisual. Algo a destacar es que no se requiere gran esfuerzo de planificación, ya que las actividades están planificadas y, además, se

trata de un programa progresivo pero flexible que permite al docente ir aprendiendo junto al alumno.

Considero que lo importante es acercar y familiarizar a los alumnos (desde muy pequeños) con el idioma, para que puedan gradualmente desarrollar el gusto por el aprendizaje del mismo, ya que resulta mucho más difícil aprender un idioma de adulto que hacerlo cuando se es un niño. Finalmente, debo decir que veo el programa “Inglés sin límites” como una muy valiosa opción para las escuelas rurales, para lograr vencer las distancias, para hacer más justa la educación y para brindar a todos los niños del país las mismas oportunidades.

ÍNDICE

Prólogo.....	7
ISL: un proyecto democratizador de la enseñanza del inglés en Educación Primaria Rural - Prof. Insp. Shirley Romano.....	9
Uruguay Supporting Universalization and Access through English Language Education Policy - Dr. Valeria Colón.....	18
El potencial didáctico y social de la escuela rural - Mag. Limber Sosa.....	27
Contextualizando la Escuela Rural en el Uruguay a lo largo del tiempo Mtro. José Luis Sena.....	35
Deconstruyendo Nuestro Rol Docente , Aula del Siglo XXI - Mtra. - Valentina Alpuin.....	44
Aprendiendo inglés con ISL: La visualización del docente como maestro de inglés - Dr. Vanessa Mari.....	50
ISL: Behind the Scenes - Prof. Florencia Pérez.....	57
El aprendizaje del inglés en las voces de sus protagonistas - Dr. Aldo Rodríguez.....	66
Relatos de inglés en la escuela rural. Escuela N°125, Pueblo de los Santos, Rivera. - Mtro. Yovana.....	77
Una oportunidad llamada Inglés sin Límites. Escuela N°29, Valle del Lunarejo, Rivera. Mtro. Samuel Costa.....	79
The limits of my language, are the limits of the world. Ludwig Wittgenstein. Escuela N°26, Sauce, Río Negro - Mtro. Jorge Delgado Suárez.....	84
“Inglés sin límites” en la voz del Agrupamiento.....	86
“Inglés sin límites” más que un programa, una oportunidad - Mtra. Natalia Atanasoff, CAPDER de Río Negro.....	89
Una mirada hacia el programa “Inglés sin límites” Escuela 29 de Salto - Mtra. Gimena Arambarri.....	90
Mi experiencia en “Inglés sin límites” Escuela N°52, Polanco Norte, Lavalleja - Mtro. Sebastián Machado.....	92
Primera experiencia de inglés en la escuela, Escuela N°47, Paraje Alferes, Rocha - Mtra. Directora Natalia Alcántara.....	94
ISL: Un programa de oportunidades, Escuela N°11 “Paso de los Mellizos”, Río Negro - Maestra Silvana Villalba.....	96