GT 17: Educación en lenguas y nuevos escenarios: interculturalidad, virtualidad, internacionalización

Análisis de la implementación del Plan piloto: *Ceibal en inglés* en la educación primaria en el Uruguay

Lic. Virginia Frade

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

Instituto de Profesores Artigas

virfrade1974@gmail.com

En la actualidad, las formas y técnicas de la comunicación nos ubican en lo que se conoce como la «era electrónica o digital», la cual se halla inmersa en el marco de un veloz proceso de digitalización del mundo que afecta a casi todas las esferas del saber-hacer humanos, incluida la educación. Ya desde hace un tiempo se han estado implementando carreras y cursos basados en una metodología de enseñanza mediada por la tecnología, en la que los cursos de lenguas asistidos por ordenador y las *on-line discussions* parecen ir ganando terreno.

El Uruguay no es ajeno a esta tendencia mundial, ya que a mediados de 2012 se puso en práctica un nuevo programa de enseñanza de inglés para niños de 4° a 6° año de escuela, mediado por la tecnología, llamado *Ceibal en inglés*. Dicho programa consiste en la utilización de la videoconferencia como medio entre los alumnos y un docente virtual de inglés. El profesor virtual tiene un encuentro semanal de 45 min (llamada clase «A») con los alumnos, quienes a su vez están acompañados por su maestro de aula, el cual no necesariamente debe saber inglés[1], que trabaja de forma voluntaria en el horario habitual del turno escolar. La maestra de clase mantiene dos encuentros semanales con el profesor/maestra «virtual», quien lo guía para que dos veces a la semana aplique tareas a los alumnos en lo que serían las «clases B y C». Las lecciones están diseñadas previamente por el British Council, institución que ganó el llamado a licitación, y son dictadas por docentes que radican en Argentina, Colombia y

1 De acuerdo al Manual para docentes elaborado por el British Council y Ceibal, se considera que el maestro de clase se estaría «beneficiando» al aprender inglés simultáneamente con los niños. También se les ofrece clases a través de una plataforma para que tomen un curso virtual, el cual es opcional

México, este año se incorporaron docentes uruguayos y en los siguientes meses se irán incorporando profesores de Filipinas.

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis de la implementación de este nuevo sistema de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en educación primaria en Uruguay, el tipo de metodología utilizado, y el enfoque o paradigma educativo subyacente. Al mismo tiempo, intentaremos fundamentar el marco político global en el que se inscribe este nuevo sistema de enseñanza, que tiene conexiones con macropolíticas derivadas de la globalización y el imperialismo ciberespacial.

Esta presentación surge del trabajo de investigación que vengo llevando a cabo en el marco de la elaboración de mi tesis de maestría titulada: «Estudio de la interacción en aulas del Plan Piloto Ceibal en inglés implementado en las escuelas públicas del Uruguay», y como corpus utilizaré los documentos diseñados por Ceibal en inglés y el British Council, artículos de prensa y las grabaciones de clase que vengo realizando en dos clases (5to y 6to de escuela) de una escuela del interior que reciben clases a través de este sistema.

Breve desarrollo histórico de la inclusión de lenguas extranjeras en primaria pública en el Uruguay

Si bien han sido varias las lenguas que se han enseñado en Educación Primaria, como ser italiano (que aún se enseña en algunas escuelas) o francés, la enseñanza de lenguas extranjeras en dicho subsistema es de corta data. Esto ha sido posible por los diferentes acuerdos con las embajadas e instituciones culturales. En el caso del inglés, a principios de los 90 comenzaron a implementarse diferentes planes pilotos. En 1993 comenzó a funcionar el programa Inglés en Escuelas Públicas, hasta el año 2006, cuando se eliminó. Dicho programa funcionaba en 5to y 6to año en escuelas urbanas y luego de 1ro a 6to en escuelas de tiempo completo. Asimismo, en 2001, comenzó a funcionar: el *Programa de Inmersión Parcial en inglés* en Escuelas de Tiempo Completo (ETC), en forma de Plan Piloto (el cual se eliminó a mediados de 2012), y el *Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares* (aún vigente). También han estado funcionando dos programas de enseñanza del portugués: *Programa de Inmersión Dual Español- Portugués* (en ETC en los departamentos de Artigas, Rivera y Cerro Largo), y el *Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares* (en escuelas de Artigas, Rivera y Rocha). (ANEP, 2008)

A partir de agosto de 2012 comenzó a funcionar un nuevo Plan Piloto denominado *Ceibal en Ingles* el cual aparece luego de que se eliminara el *Programa de Enseñanza de Inglés por Inmersión*, el cual comenzó a instrumentarse con carácter de «experiencia piloto en marzo del año 2001 en cinco Escuelas de Tiempo Completo ubicadas en zonas urbanas clasificadas como zonas de contexto socio económico y cultural claramente deficitario». Tres de dichas

escuelas se ubicaban en Montevideo y dos en el interior del país. En el mismo documento se hacía referencia a lo «prometedor» de dicha «experiencia», la cual había resultado ser «francamente exitosa desde el punto de vista educativo y particularmente bien recibida por los padres de los alumnos involucrados» (ANEP, 2005: 5).

Para el año 2002 la experiencia continuó en «las cinco escuelas integradas al programa en el 2001 y se puso en marcha en diez nuevas escuelas de características similares, tres de ellas ubicadas en Montevideo y siete en el interior del país» (ANEP, 2005: 5).

El objetivo del programa era «contribuir a una mayor equidad social» y promover «la formación académica, actitudinal y cognitiva de alumnos provenientes de contextos socioculturales desfavorables mediante la adquisición de una segunda lengua por modalidad de inmersión parcial». (ANEP, 2002: 28)

Escasez de docentes

Los argumentos que las autoridades utilizaron, ya sea, para la eliminación de *Inglés por Inmersión Parcial*, como para la implementación de *Ceibal en inglés* tuvieron que ver con la falta de docentes de inglés disponibles en el país. Con respecto a este tema, Miguel Brechner, presidente del Plan Ceibal, explica en un artículo aparecido en el diario *El Observador* (29/03/2012, p.8) que:

> La falta de docentes especializados es la principal limitante para mejorar la calidad educativa de la enseñanza de este idioma. (…) Hicimos cálculos y ni entrenando 10 años nos alcanza para tener los suficientes maestros de inglés. Tenemos 2.000 escuelas y hay que tener gente que sepa inglés, que haga cursos del idioma, que sea profesor de inglés y que haga un trabajo full time. Hoy en día no es fácil encontrar todas esas cosas juntas.

En la misma entrevista ofrece cifras que complementan sus dichos con respecto a la falta de docentes: «(…) según datos del CEIP, de las 2.400 escuelas públicas que hay en todo el país, solo el 5% ofrece inglés. El proyecto de cursos a distancia, alcanzará a unos 3.500 alumnos» (*El Observador*, 29/03/2012, p. 8).

En la declaración se hace referencia a «mejorar la calidad educativa», aunque se argumenta a través de la «cantidad» de docentes y no de la «calidad» de sus clases.

En relación a estas declaraciones, vale la pena hacer referencia, tanto a los documentos de Políticas Lingüísticas (2008) como también al documento elaborado por el equipo responsable de la implementación de Inglés por Inmersión (2002). En el documento 3 de la *Comisión de Políticas Lingüísticas* (2008), apartado 3.2, se hace referencia (entre otras cosas) a la falta de formación de profesores para la Educación Primaria, y se plantean diferentes propuestas para subsanar tal falta:

> Creación de un postgrado corto (un año de duración) para Maestros de Educación Primaria con conocimientos de Inglés de nivel Intermedio que les permita profundizar su competencia en la lengua extranjera y capacitarse en la enseñanza de Inglés. Los maestros egresados de esta especialización tendrían un título de «Maestro Bilingüe», habilitante para la enseñanza del Inglés en Educación Primaria en sus distintas modalidades (…) Creación de una opción para la enseñanza de Inglés en la formación inicial de Maestros de Educación Primaria «Maestro de Inglés» (…) formación de profesores de Inglés para niños y preadolescentes (…), con prácticas docentes en los distintos niveles. (2008:. 91,92)

Este documento fue elaborado en el año 2007, seis años más tarde de la implementación del programa de *Inglés por inmersión parcial*, y ya era conocida la carencia de docentes que tuvieran doble titulación; por ello se apuntaba, en aquel entonces, a la capacitación de maestros para trabajar en el mencionado programa:

> Dentro de las muchas acciones desarrolladas por el Equipo de Trabajo del Programa, resulta particularmente importante la capacitación de los docentes (…), se trata de capacitar a docentes titulados en Educación Primaria (…), los docentes serán convocados por llamado público (2002, p.41).

Desde el momento en que se implementó *Inglés por inmersión parcial* (así como también *Inglés por contenidos*), un limitante era el número de docentes que contaran con los requisitos exigidos por Educación Primaria. Por otra parte, las propuestas elaboradas por el equipo de Políticas Lingüísticas no se llevaron a cabo, ya que no se creó ningún «postgrado», como tampoco la opción para la enseñanza de Inglés: «Maestro de inglés», ni la «formación de profesores de Inglés para niños y preadolescentes». En cambio, lo que sí se realizó para modificar la situación fue hacer un «llamado oficial a idóneos en el ámbito público, es decir:

> (…) personas sin titulación pero con conocimientos de la lengua para enseñar inglés, (…) otorgar un certificado de un año para enseñar inglés como lengua extranjera en primaria pública, (…) contemplar docentes del sistema público sin titulación, estudiantes de 4to año de la formación magisterial y del Profesorado de Inglés, (…) inclusión de la asignatura Aspectos Prácticos de la Enseñanza del inglés en el currículo del Profesorado de esa lengua», esto último enfocado específicamente a la didáctica específica de la enseñanza en primaria. (Canale, 2011, p. 58-59)

Luego de la eliminación del sistema de enseñanza por *Inmersión Parcial* (a principios del 2012), se presentó el nuevo plan piloto que mencionamos anteriormente: *Ceibal en Inglés*, como parte del programa integral del Plan Ceibal.

El presidente del Plan Ceibal, Miguel Brechner, presentaba al nuevo método como «(…) muy revolucionario. No hay métodos así en el mundo. Si nosotros lo resolvemos bien, más de un país lo va a estar aplicando». (*El Observador*, 07/05/2012).

En el mismo artículo se presenta al proyecto como:

> (...) innovador, con tecnologías antes no usadas, con las cuales se buscará «llegar a una enseñanza en inglés en primaria extendiéndola a un ritmo mayor, y que servirá como base para secundaria» teniendo en cuenta que no hay la cantidad suficiente de profesores de inglés

Si entendemos que todas las modificaciones y reformas educativas (y lingüísticas) parten de decisiones que se toman a nivel político, y que como dice Calvet (1996: 5): «Sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, poner en práctica sus opciones políticas», esto nos lleva a pensar que la decisión de incluir o no una determinada lengua en los programas de enseñanza no es azarosa, como tampoco lo es el método que se decide emplear para la enseñanza de la misma.

El argumento de la universalización

Uno de los argumentos que se utiliza para presentar el programa *Ceibal en inglés*, es el alcance del mismo, ya que superaría la dificultad frente a «la falta de maestros de inglés» y se podría «extender a un ritmo mayor». Si bien el argumento es alcanzar a más niños, la extensión en cantidad de escuelas implica menos horas de clase semanales. *Inglés por inmersión* implicaba que un maestro dedicara veinte horas a la semana a cada clase, mientras *Inglés por contenidos* (aún vigente en algunas escuelas) implica una reducción en la carga horaria: máximo cinco horas semanales, en *Ceibal en inglés* la carga horaria es menor: 45 minutos de clase virtual y dos clases de 45 minutos con la maestra de clase en donde se trabaja en español las tareas que dejó la maestra virtual.

Los números son claros al respecto, pues muestran una clara reducción de exposición a la lengua objeto de estudio; y si se tiene en cuenta que el maestro de clase no habla inglés, el contacto real de los niños con un hablante de la lengua, y la eventual posibilidad de practicarla se reduce significativamente.

Enfoque metodológico y paradigma educativo de enseñanza del inglés como lengua extranjera en *Ceibal en Inglés*

Tal como sostienen los promotores de *Ceibal en inglés*, estamos frente a un hecho nuevo en la enseñanza primaria pública, pues nunca antes los alumnos habían recibido clases a través de videoconferencia. En ese sentido, se puede pensar que estamos frente a un hecho «innovador» (en palabras de Brechner), pero cabría preguntarse si los métodos y estrategias que se utilizan para la enseñanza de la lengua extranjera se corresponden con alguna de las teorías de la adquisición del lenguaje, también innovadoras, o si se utilizan algunos de los métodos conocidos hasta ahora, pues hay que tener en cuenta que el elemento tecnológico es

solamente una herramienta a través de la cual poder llegar a más escuelas uruguayas y no necesariamente innovador en cuanto al enfoque metodológico.

Desde el mes de mayo del corriente año he visitado y grabado clases en dos grupos que forman parte del plan piloto *Ceibal en inglés*, gracias al permiso que me otorgaron las autoridades que llevan adelante este proyecto y la dirección de las escuelas. Las desgrabaciones, transcripciones y análisis de los datos obtenidos me han permitido no solamente comenzar a estudiar la interacción en el aula y los roles de los participantes (tema de mi tesis de maestría), sino también intentar identificar los métodos y estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza a través del recurso de la videoconferencia.

En el *Manual para docentes* se plantea como objetivos del Programa la «(…) adquisición de la lengua por parte de los alumnos tanto con objetivos sociales de interacción cotidiana como con objetivos más académicos vinculados al currículo. En ambos casos el foco está puesto en la comunicación» (2012:3) (El subrayado es mío). Teniendo en cuenta lo que establece el *Manual para docentes*, se puede pensar que la metodología utilizada en las clases de Ceibal en inglés está basada en el «enfoque comunicativo» (Communicative Approach), modelo a través del cual se intenta capacitar a los alumnos para una comunicación real con otros hablantes de la lengua objeto de estudio. Varios autores han enmarcado el Enfoque Comunicativo en una perspectiva más general del aprendizaje que se conoce como «aprender haciendo» o «el enfoque experiencial». En este sentido, en el documento de *Ceibal en inglés* que cité anteriormente, se pone énfasis en que los alumnos deben aprender a aprender y desarrollar estrategias de aprendizaje: «Se enmarcan actividades de reflexión sobre el aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje como centrales al proyecto» (2012: 3).

Richards & Rogers (2011) sostienen con respecto a una teoría del aprendizaje basada en un enfoque comunicativo de la lengua, que hay tres principios que subyacen: 1) el principio de la comunicación, con actividades que requieren de la comunicación y que fomentan el aprendizaje, 2) el principio de la tarea (task), con actividades que implican un desarrollo de tareas significativas que impulsan el aprendizaje, y 3) el principio del significado, es decir, la lengua que es significativa para el alumno y tiene sentido para él, ayuda en el proceso de aprendizaje. Estos tres principios aparecen mencionados en el documento de *Ceibal en inglés*, y parecen estar bajo el paradigma constructivista[2]. Sin embargo, en la práctica pude observar que se trabaja con una metodología que se acerca más a un enfoque conductista, pues se pone énfasis en la repetición de estructuras gramaticales y de vocabulario aprendido. Los alumnos están expuestos a materiales auditivos, conversaciones, canciones, las cuales se repiten para luego imitar, pero lo que resulta interesante de observar es que la mayoría de la interacción

2 Se basa en la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propias estrategias para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y así seguir aprendiendo

entre la maestra remota y los alumnos sucede en español[3], y se utiliza la traducción como estrategia para que los alumnos puedan comprender. A modo de ejemplo, voy a presentar algunas transcripciones que forman parte del corpus de mi tesis de maestría (en proceso) que consideré representantes de lo que vengo observando hasta ahora:

Referencias: MC: maestra de clase, MR: maestra remota, N: niño

Ejemplo 1

1. MR: What's her name? <…> ¿Cómo se llama esta chica?
2. N: Sofia
3. MR: Sofia, Ok.
4. MR: How old is she? How old is Sofia? <…>
5. N: twenty (alumnos mencionan varios números, solapándose)
6. MR: I think she's more
7. MR: (Se escuchan voces en español) Bueno pero in English!
8. MR: Twenty. She's twenty good.
9. MR: ¿Y cómo se llama esta chica? <…>
10. MR: Naomi, y ¿cuántos años tiene Naomi? How old is she?
11. N: Veinticuatro, eleven maestra
12. MR: Thirteen? Ok goood. Ahora vamos a practicar la pregunta y la respuesta ok? A ver la pregunta primero, ahora vamos a decir juntos, tiene que ser más coordinado ¿listo? Uno, dos tres, how old is Peter?»

Ejemplo 2

53. MR: Miren lo que vamos a hacer. En el grupo ‖ voy | a elegir | una de las súper mascotas que yo ahora les voy a mostrar/, y voy a escribir una adivinanza.

Voces de los alumnos, no se entiende.

3 Cabe aclarar que el caso de los maestros remotos filipinos, que recién se integran al programa, sería pasible de un análisis posterior de mayor profundidad, sobre todo teniendo en cuenta que no hablan español, lo que introduciría una nueva variante al análisis de la interacción.

54. MR: Como lo que hicimos la otra vez, pero esta vez la vamos a escribir nosotros. <…>

55. MR: A ver | si tenemos por acá, <…> muy bien. <…> (Mientras busca en la computadora las imágenes para mostrarles a los alumnos)

56. MR: ¿Se acuerdan de los súper pets?/

(Se escucha un murmullo, pero ninguna respuesta clara. La MR no espera que los alumnos respondan, no habilita turnos)

57. MR: Bueno, estos son los súper pet. (Despliega en la pantalla la imagen con los súper pet)

58. MR: Yo /con mi grupo\, voy a elegir a uno en secreto.

59. MR: Por supuesto que a los demás no les voy a decir quiénes son, solamente les voy a decir (solapamiento, no se entiende lo que dice)

60. MC: Dejen de hablar! Chh

61. MR: Y voy a escribir una adivinanza.

62. MR: ¿Qué voy a poner en esta adivinanza? \

63. MR: Voy a escribir lo que puede hacer esa mascota <…> o lo que no puede hacer. Esto es lo que a ustedes les parezca, está bien, que nosotros creemos.

64. MR: ¿Se acuerdan cómo se decía que no podían?

65. N: I can´t

66. N: I can´t (hay varios solapamientos)

67. MR: Bien, pero en vez de /ai/ vamos a usar /it/, porque hablamos de la mascota.

68. MR: Entonces, en el primero voy a decir lo que puede y lo que no puede hacer, y después lo voy a describir.

69. MR: ¿Se acuerdan como dijimos que tienen que, que dijimos recién?/

Se escucha una voz de un alumno diciendo «it has got», pero no se identifica quién.

70. MR: (le) It has got. Si?

71. MR: La voy a describir /, y en lo último digo | el color \

72. MR: ¿Está bien?

73. MR: Pero nunca voy a decir el nombre \, porque después / cuando terminan, las vamos a leer\ si?/ la vamos a leer y los compañeros van a tener que adivinar qué súper mascota es.

74. MR: ¿Está bien?

75. MR: ¿Se entendió lo que hay que hacer?

En coro solapándose: sí::, ye::s

76. MR: Bueno, yo les pongo ahora la foto de las súper mascotas\ si? y lo hacen.

77. MR: todos tienen que escribir. <…>

78. MR: Are you ready?

En coro los alumnos contestan: ye::s. (Queda en la pantalla la oración que tienen que copiar, y sustituir los adjetivos por los que correspondan a la mascota que eligió cada uno).

El derivado de las actividades resultan ser copias de lo que se les presenta en la pantalla, con alguna variante en los adjetivos. Este tipo de dinámica parece repetirse en las clases que he podido visitar hasta el momento.

Marco político global en el que se inscribe *Ceibal en inglés*

El plan piloto *Ceibal en inglés*, que llega de la mano del Plan Ceibal, implementado en el año 2006, cuyo modelo es el proyecto (global) originado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) por el ingeniero Nicholas Negroponte denominado One Laptop per Child, presentado por su creador en el Foro Económico Mundial de Davos, también en el año 2006.

Es en este contexto de cambios e instrumentalizaciones tecnológicas que la educación en general (y ahora la enseñanza del inglés) parece redefinirse, en una sociedad signada por una cultura posmoderna, el hito de la globalización y el imperialismo cultural, con nuevas dinámicas que no dejan de afectar a la escuela como institución educativa.

En este sentido, entendemos por «posmodernismo» o «cultura posmoderna» lo que algunos pensadores de fines del siglo XX (en su mayoría representantes del neo-marxismo), entre otros Frederic Jameson (1992), proponen como la manifestación cultural del

capitalismo multinacional, lo que implica una filosofía, una estética, una política y una ideología del mercado.

En su sentido estético, el posmodernismo se caracteriza por el rechazo de la racionalidad y de una funcionalidad (Jencks, 2011) propias de la modernidad[4]. A su vez, en su sesgo político, el posmodernismo se manifestaría como un accionar aparentemente «apolítico», pretendidamente neutral.

De todas maneras, también hay una visión menos compleja del posmodernismo, que lo concibe como una manifestación cultural «light». Tal es la originada en interpretaciones de pensadores como Giles Lipovetsky (2013) y Alain Finkielkraut (2000). En ese contexto posmoderno, surgen las pedagogías «light» y una concepción educativa «amable» de la educación, donde la figura del maestro se desdibuja, situándolo al mismo nivel que el niño.

Asimismo, entendemos a la globalización como el crecimiento y la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial, sobre una base mundial, del mismo modo que el afán imperialista. El desarrollo de una cultura global-imperial se constituye y se ve reflejado en los cambios y en el desarrollo de los mercados en general (de los cuales los educativos no son ajenos), las corporaciones multinacionales, las tecnologías de comunicación y mediáticas, y sus sistemas mundiales de producción y consumo.

Es en este contexto mundial que el Uruguay implementa un sistema de enseñanza mediado por la tecnología, con docentes que llegan a nuestras aulas de lugares tan lejanos a nuestra cultura como son las islas Filipinas, haciendo posible uno de los objetivos del programa: llegar a más escuelas y franquear así el obstáculo que implica la falta de docentes uruguayos.

Referencias bibliográficas

4 Podríamos suponer una analogía entre los pares modernidad-posmodernidad y enseñanza no mediada-enseñanza mediada por tecnología, en términos generales, del mapa que incluye el tema planteado en este trabajo.

ANEP-Codicen. (2002) Plan por inmersión en Escuelas de Tiemplo Completo, Montevideo.

ANEP-Codicen. (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, Montevideo.

Banfi, C & Rettaroli, S. 2012. *Ceibal en inglés. Manual para Docentes. 2*. British Council-Plan Ceibal. Montevideo

Brown, D. «Interactive Langauge Teaching I: Initiating Interaction». En: *Teaching by Principles- An Interactive Approach to Language Pedagogy*. .

Bourdieu, R. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.

Calvet, L.J. (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Ediciones Akal.

Canale, G. (2011) *Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de la globalización.* Udelar y Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de http://politicaslinguisticas.org/revista/pdf/vol003/rdpl_doc01_2011.pdf.

Faucault, M. (1981) *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Ed. Paidós.

Finkielkraut, A. (2000) *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

Fukuyama, F. (1994) *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

Jameson, F. (1992) *El posmodernismo en la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Bs. As: Paidós.

Jencks, Ch. (2011) *The Story of Post Modernism*. UK: Wiley & Sons Ltd.

Lipovetsky, G. (2013) *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Lyotard, J. F. (1987) *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.

Richards, J. C.& Rodgers (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Nietzche, F. (1968) *The Will to Power*. New York: Vintage Books Edition.

Obiols, G y S. Di Segni de Obiols. (1999) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs.As, Ed. Kapeluz.

El Observador. (2012, Marzo 29) Plan de inglés en las escuelas será diseñado por docentes extranjeros. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de: http://www.elobservador.com.uy/noticia/223141/plan-de-ingles-en-las-escuelas-sera-disenado-por-docentes-extranjeros/