

# El aprendizaje del inglés en América Latina

**SEPTIEMBRE 2017**

Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein



# Tabla de contenido

Prefacio **02**

Resumen Ejecutivo **03**

I. El aprendizaje del inglés En América Latina **09**

II. Marco de políticas para el aprendizaje del inglés **23**

III. Los profesores de inglés en América Latina **42**

IV. Lecciones de los programas de aprendizaje del inglés **53**

V. Recomendaciones **61**

Referencias **74**

Anexo A: Metodología de indicadores de progreso **80**

Anexo B: Glosario de programas nacionales Del AIE **82**

Anexo C: Lista de entrevistados **83**

Notas Finales **84**

El aprendizaje del inglés se ha convertido en un importante tema estratégico en América Latina. Los países han desarrollado estrategias nacionales, creado programas y realizado cuantiosas inversiones para expandir el acceso a las oportunidades de aprender inglés. El presente informe brinda un panorama del estado del aprendizaje del inglés en diez países de América Latina, enfocándose en evaluar las políticas en marcha y en identificar las dificultades clave que afectan las oportunidades para tener programas de alta calidad. El Diálogo Interamericano y los autores consideran el presente informe como una contribución al tan necesario debate en la región sobre cómo mejorar la calidad del aprendizaje del idioma inglés.

### **El informe fue posible gracias al apoyo generoso de Pearson.**

Los autores reconocen con gratitud el apoyo de investigación de Tania Pruitt, pasante del Inter-American Dialogue. El informe se benefició considerablemente de la información y retroalimentación que proporcionaron Lucía Acurio, Dante Antonioli, Cristina Banfi, Marlene Barriga, Claudia Brovetto, David Calderón, Rosa María Cely, Santiago Cueto, Alejandra Echagüe, Rodrigo Fábrega, Leonardo Garnier, Santiago Gutiérrez, María Oviedo, Pía Macías, Camila Pérez Torres, Karina Piña Pérez, Gloria Salazar, Marcela Salgado, Cyndi Smith, Sarah Stanton, Andrew Starling, Marelisa Tribaldos, Fernando Valenzuela y Horacio Walker.

El dominio del inglés es cada vez más necesario para los negocios y la comunicación internacional; en ese sentido, se vincula con prospectos de competitividad económica y crecimiento en la economía global. El interés por aprender el idioma continúa en ascenso en toda América Latina. La región ha hecho considerables esfuerzos para mejorar el aprendizaje del inglés por medio de políticas y programas, lo que ha dado como resultado que más personas en la región tienen acceso al aprendizaje del idioma inglés (AIE).

Sin embargo, los resultados de exámenes indican que el dominio del inglés es muy bajo. El sistema educativo simplemente no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio del inglés. Las escuelas con frecuencia son incapaces de impartir las clases de inglés necesarias, y aquellas que lo hacen suelen impartir clases de baja calidad. Las oportunidades de aprendizaje fuera del sistema educativo, aunque cada vez están más disponibles, no logran compensar las deficiencias.

Se necesitan mejoras en las políticas y los programas de AIE para elevar los niveles de dominio del inglés. Más aún, la implementación de calidad de tales políticas y programas es esencial para superar las barreras que se enfrentan en la región.

¿De qué manera pueden los países implementar políticas y programas eficaces para mejorar los niveles de aprendizaje? El presente informe examina las mejores prácticas y las áreas de debilidad en América Latina, por medio de un análisis de las políticas de AIE, la eficacia de los profesores y los programas de enseñanza del inglés. Por último, este informe hace cuatro recomendaciones para resolver las dificultades relacionadas con las políticas, enfrentar la escasez de profesores, encontrar otras oportunidades de aprendizaje, y crear un espacio para compartir y aprender entre los países.

### *Políticas de aprendizaje del idioma inglés*

Un marco de políticas bien desarrollado es esencial para guiar la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Una evaluación de los marcos de políticas del AIE de diez países latinoamericanos, que incluyen Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, demuestra los avances en la materia, así como las brechas y barreras que dificultan la mejora del dominio del inglés.

## Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés: Indicadores de progreso

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	México	Panamá	Perú	Uruguay
<b>Fundamento legal</b>										
Inglés obligatorio por ley	◆	✓	✓	◆	✓	✓	✓	✓	◆	◆
Plan o estrategia nacional	X	X	✓	✓	X	✓	✓	◆	✓	◆
<b>Estándares de aprendizaje</b>										
Estándares y objetivos de aprendizaje	◆	◆	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apoyos a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio	X	X	✓	✓	✓	◆	✓	✓	◆	◆
<b>Rendimiento de los estudiantes</b>										
Estándar de medición	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Metas de dominio	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Evaluación del dominio	X	◆	✓	✓	✓	◆	◆	X	X	✓
<b>Cualificaciones de los docentes</b>										
Estándares educativos de los profesores	✓	X	✓	✓	◆	✓	X	◆	✓	✓
Metas de dominio	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Evaluación del dominio	X	X	✓	◆	◆	✓	✓	X	X	X

✓ Sí, este asunto se ha enfrentado con éxito.

◆ Ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aún no es suficiente.

X Aún no existen las condiciones adecuadas en este rubro.

Si bien existen brechas, toda la región cuenta con un sólido fundamento legal. En seis de los diez países, la legislación establece que las escuelas deben enseñar inglés, mientras que en los demás se promueve el inglés como lengua extranjera. La mitad de los países cuentan con planes o estrategias bien desarrollados para mejorar el AIE.

Los estándares para aprender también están bien desarrollados en la región. La mayoría de los países definen estándares y objetivos para el AIE y acompañan esos estándares con currículos y otros apoyos a la enseñanza. Argentina y Brasil son los únicos dos países que no definen estándares específicos para el AIE; en vez de ello, los definen para el aprendizaje de toda lengua extranjera. Tampoco cuentan con un currículo para el AIE, pero otorgan mayor autoridad a las provincias y los estados para que diseñen los propios.

No obstante, existen brechas persistentes en la medición del desempeño estudiantil y de la formación de los profesores. Mientras siete de las diez naciones utilizan un estándar de medición y establecen metas de dominio para los estudiantes, sólo dos implementan con éxito evaluaciones de dominio del inglés por parte de los alumnos. Ha habido cierto progreso en algunos otros países al implementar evaluaciones de dominio, pero aún es insuficiente. Es imposible medir las debilidades o las mejoras en los niveles de dominio de un idioma si no se cuenta con evaluaciones aplicables a los estudiantes.

Todos los países han hecho progreso en la creación de estándares de educación de los profesores, pero muchos fallan en enfrentar la evaluación de los docentes. En concordancia con las metas de dominio por parte de los estudiantes, siete de los diez países establecen metas de dominio o requerimientos para los profesores. Sin embargo, una vez más, pocos países evalúan el nivel de dominio de inglés de sus profesores. Las naciones son incapaces de asegurar la calidad del profesorado sin evaluar su desempeño.

Enfrentar estas brechas en las políticas, en particular en relación con las evaluaciones, es esencial para guiar la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

### *Profesores en el aprendizaje del idioma inglés*

Es esencial contar con profesores de calidad para mejorar los niveles de dominio del inglés, puesto que ellos son los responsables de implementar cada día las políticas y actividades de AIE. Sin embargo, la enseñanza del inglés ha mostrado debilidades relacionadas tanto con el dominio del inglés por parte de los profesores como con la calidad de su capacitación.

Los profesores en América Latina muestran bajo nivel de dominio de este idioma. Mientras que los marcos de políticas establecen expectativas de dominio a partir de los niveles B2 a C2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los

exámenes y estudios de diagnóstico indican que muchos profesores de inglés se desempeñan muy por debajo de estos estándares. Costa Rica y Chile demuestran el mejor desempeño en el dominio del inglés por parte de los profesores, ya que en esos países los porcentajes más altos de los profesores examinados se ubicaron en los niveles B2 o B2+ en 2015. Sin embargo, datos de otras naciones muestran resultados menos alentadores. Altos porcentajes de profesores se desempeñan apenas en los niveles esperados para sus alumnos, o incluso en niveles más bajos.

Existe una elevada demanda de profesores de inglés en América Latina. Mientras que las oportunidades de capacitación para los profesores abundan en la región, la calidad de la capacitación es variada y, en general, deficiente. Si bien existen sistemas de acreditación para asegurar calidad, también hay muchos programas no acreditados que continúan inscribiendo alumnos e impartiendo clases. También hay una amplia variabilidad en el uso de requisitos de ingreso o egreso, y pocos países tienen un enfoque estandarizado.

Además, las opciones de desarrollo profesional para los maestros de inglés enfrentan problemas de evaluación y continuidad. En toda la región existen oportunidades de capacitarse tanto dentro de cada país como en el extranjero. Por ejemplo, Colombia, Panamá y Perú tienen programas nacionales en curso para que los profesores de inglés reciban capacitación en el extranjero, mientras que Colombia tiene además un programa nacional de inmersión dentro de sus fronteras. Los actores no estatales también están capacitando a profesores de inglés. Tanto el programa *Ceibal en inglés* de Uruguay como el programa Inter-American Partnership for Education (IAPE) en México utilizan vínculos internacionales para brindar capacitación de calidad. Mientras que las oportunidades han ido creciendo, hay escasa evidencia del impacto y el costo de los programas. Los numerosos programas nuevos en la región también dan escasa continuidad a programas anteriores.

Estas debilidades, aunadas a una precaria implementación del marco de políticas en relación con la preparación de los maestros, dan como resultado una deficiente calidad de los profesores de inglés. Los docentes muestran bajos niveles de dominio de ese idioma y a menudo carecen de certificación o capacitación. Por ejemplo, sólo el 27% de los profesores de inglés de secundaria en Perú cuentan con licencia para impartir la materia. Las naciones deben comprometerse a mejorar la preparación de sus maestros de inglés si quieren tener un impacto en el dominio de ese idioma.

### *Los programas de aprendizaje del idioma inglés*

En toda la región, existen programas de AIE con diversas modalidades, pero hay tres factores clave que tales programas deben considerar para tener éxito: asegurar continuidad; desarrollar una fuerte estructura de monitoreo y evaluación (MyE) que permita la adaptación; y enfrentar la falta de suficientes profesores de calidad. Mientras que las necesidades de los

programas difieren entre sí, los nuevos programas pueden aprender tanto de los errores como de los aciertos de otros programas en la región.

Asegurar la continuidad es esencial para amplificar el alcance de un programa y, de esa forma, elevar el nivel de dominio del inglés. Pocos programas en la región han recibido apoyo continuo de políticas para las actividades de AIE. La continuidad también demanda el marco institucional adecuado. El *programa Inglés Abre Puertas (PIAP)* de Chile y el *Plan Ceibal* de Uruguay son excepciones más que la regla; ambos tienen una década de experiencia y cuentan con un sólido marco institucional. Varios programas nuevos en la región han establecido los fundamentos de un marco institucional sólido para asegurar apoyo continuo. Por ejemplo, *Colombia Bilingüe* cuenta con apoyo local y nacional como marco institucional, mientras que el *Programa Nacional de Inglés (PRONI)* de México trabaja para combatir los problemas que se enfrentan a nivel local. Un programa fallido en Costa Rica es ejemplo de la falta de un marco institucional. Una vez que el programa *Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE)* experimentó resultados mixtos y problemas con los costos de la tecnología, tuvo una limitada capacidad para responder, puesto que no contaba con un plan en marcha y, por lo tanto, carecía de entidades asignadas para manejar los problemas.

Un sólido marco de MyE también es importante para asegurar la eficacia de un programa. Los sistemas de evaluación en la región son deficientes, y se dedica poco esfuerzo para medir la eficacia de los enfoques actuales. Dos programas de larga duración, el *PIAP* y *Ceibal en Inglés*, han hecho importantes esfuerzos en esta área. Sin embargo, muchos programas más recientes aún no cuentan con un sistema de MyE. Existe una gran brecha de conocimiento en torno a este asunto, la cual hay que abordar.

Más aún, la oferta insuficiente de profesores es un importante obstáculo para mejorar el AIE. Para enfrentar este problema, varios países han buscado soluciones innovadoras. Panamá capacita a sus profesores de inglés en el extranjero durante cortos periodos. Uruguay recurre a la tecnología para aprovechar las aptitudes de los profesores de inglés a través de videoconferencias. Chile y Colombia recurren a voluntarios para dar clases de inglés y apoyo en los salones de clases. Sin embargo, se requieren más esfuerzos para evaluar la eficacia de tales estrategias en algunos países. Tanto el programa *Ceibal en Inglés* como el *PIAP* tienen amplias prácticas de monitoreo y evaluación, y el programa IAPE para los profesores de inglés de México, el cual contempla capacitación tanto en ese país como en Estados Unidos, se ha evaluado a profundidad y muestra fuerte evidencia de su eficacia.

Existe un gran nivel de innovación en América Latina, con muchas iniciativas y programas encaminados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Sin

embargo, sin estos tres componentes clave, los programas tendrán dificultades para llegar a las poblaciones meta y tener efecto sobre los niveles de dominio del idioma.

### *Recomendaciones*

Concluimos nuestro informe con cuatro recomendaciones para abordar los cuellos de botella de políticas, enfrentar la escasez de profesores, encontrar otras oportunidades de aprendizaje, y crear espacios para compartir y aprender entre los países de la región.

Enfrentar los obstáculos a nivel de políticas es esencial para guiar los esfuerzos de AIE. Esto requiere establecer evaluaciones estandarizadas para medir las aptitudes de estudiantes y maestros, así como asegurar que se cumplan los requisitos de nivel de dominio del inglés por parte de los profesores nuevos y en servicio.

Los maestros son un componente esencial para mejorar el dominio del inglés, pero sólo con profesores de alta calidad podrá América Latina enfrentar la necesidad de mejorar las habilidades en ese idioma. Esto requiere mejorar la capacitación de los profesores en el largo plazo e idear soluciones innovadoras en el corto plazo para tener un impacto inmediato en el AIE.

A pesar de que el desempeño ha mejorado, los esfuerzos en el sistema educativo deben complementarse. Los países también tendrán que recurrir a otras oportunidades de aprendizaje -como academias de idiomas privadas, universidades y el uso de tecnologías- para ofrecer múltiples mecanismos de aprendizaje a la población.

Por último, concluimos con un llamado a constituir una comunidad regional de aprendizaje. Hay muchos ejemplos de políticas y programas exitosos a lo largo de América Latina. Los países pueden aprender unos de otros para mejorar sus propias iniciativas de AIE. Compartir información entre los ministerios, avanzar en la creación de una agenda común de investigación y desarrollo, y emprender iniciativas conjuntas contribuirán enormemente a mejorar el AIE en toda la región.

# Capítulo 1: El aprendizaje del inglés en América Latina

A medida que las naciones latinoamericanas buscan aumentar su competitividad y posibilidades de crecimiento económico, surgen brechas en materia de habilidades de diversos tipos, las cuales representan potencialmente graves obstáculos (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). El dominio del inglés es una de esas habilidades.

¿Qué tan bien dominan el inglés los latinoamericanos? ¿Están las escuelas y otras instituciones educativas en la región proporcionando una base de conocimiento sólida que posicionará a los trabajadores de manera favorable ante las oportunidades de empleo en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente? Tal vez de manera sorprendente, éstas son preguntas difíciles de contestar. La información limitada disponible sugiere que el aprendizaje del idioma inglés (AIE) en América Latina es deficiente. Y mientras muchos gobiernos realizan importantes esfuerzos para remediar esta situación, las brechas siguen siendo significativas. Más aún, la escasez de información sistemática limita la capacidad de los gobiernos de adoptar enfoques basados en evidencias para mejorar el AIE en las escuelas y en otras instituciones educativas.

Este informe pretende brindar un panorama del estado del AIE en diez países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay. En conjunto, representan el 84% de la población de la región y el 87% de su PIB (Banco Mundial, 2015).

## *El dominio del inglés es esencial para la colaboración internacional y el éxito en la economía global*

La comunidad de negocios internacional reconoce la importancia creciente del dominio del inglés para la colaboración internacional y el éxito en la economía global. Muchas compañías multinacionales exigen que el inglés sea el idioma corporativo común, lo que demuestra que el inglés se ha establecido como la lengua franca en el mundo de los negocios (Neeley, 2012). Un estudio realizado en 2014 reveló que el 87% de los gerentes de recursos humanos de compañías multinacionales en trece países (incluyendo tres naciones latinoamericanas: Brasil, Chile y México) afirmaron que el dominio del inglés es importante para sus empleados (Educational Testing Service e Ipsos Public Affairs, 2015). También indicó que la necesidad de aprender inglés ha aumentado en los últimos años y que continuará incrementándose en el futuro próximo.

De acuerdo con otro estudio, el 68% de los ejecutivos de compañías internacionales alrededor del mundo (incluyendo algunas con oficinas centrales en Brasil y México) indicaron que es necesario que la fuerza laboral sepa inglés para que sea posible expandirse a mercados extranjeros clave en los próximos cinco años, mientras que sólo el 8% indicó que el idioma necesario era el chino mandarín, y el 6% señaló que era el español. Sin embargo, de

acuerdo con esos ejecutivos, no siempre es fácil encontrar empleados con las habilidades necesarias de inglés (Economist Intelligence Unit, 2012).

Estudios realizados a nivel nacional en América Latina confirman estas perspectivas internacionales. Por ejemplo, en un estudio efectuado en El Salvador, gerentes y asistentes de recursos humanos de 300 empresas identificaron la habilidad de hablar una lengua extranjera como la segunda habilidad más difícil de encontrar entre el personal, sólo después del manejo de tecnología (Zepeda y Bolaños, 2010). En un estudio similar realizado en Costa Rica, el 30% de las empresas citaron el dominio de una lengua extranjera como el problema principal (Pallavicini, González y Rojas, 2011). En palabras de Miguel Ángel Landeros, presidente del Consejo Mexicano de Comercio Exterior: “El inglés es muy importante para el crecimiento de las exportaciones; tenemos en México tres mil kilómetros de frontera, contamos con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el 80% de nuestras exportaciones van hacia Estados Unidos, y no hablamos inglés” (El Informador, 2016). De hecho, mientras que el 80% de las ofertas de empleo en México incluyen como requisito hablar inglés, sólo el 20% de los profesionistas dominan ese idioma (Latin Business Today, 2016). En Colombia, el crecimiento del mercado y nuevas políticas han atraído muchas inversiones, lo que ha dado por resultado un incremento en el número de compañías extranjeras establecidas en el país. Según ProColombia (2015), aproximadamente 200 compañías extranjeras (sin incluir franquicias) iniciaron sus operaciones en Colombia en los últimos cinco años. Los sectores en crecimiento incluyen el turismo y los servicios financieros, dos industrias que con frecuencia requieren de recursos humanos que dominen el inglés.

Los retornos económicos de las habilidades en inglés suelen ser altos. Los mexicanos que hablan inglés ganan 28% más, en promedio, que quienes no lo hablan. Además, la evidencia sugiere que el inglés puede abrir el camino para una mayor movilidad económica (Delgado Hellester, 2013). Esto es congruente con la evidencia internacional. Un estudio comparativo a nivel mundial sobre los retornos económicos de hablar otro idioma, realizado en Chile, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega y la región italo-parlante de Suiza, encontró que la falta de habilidades en una segunda lengua es un factor restrictivo para las oportunidades de mejorar el salario (Garrouste, 2008). En Estados Unidos, los inmigrantes nacidos en países cuya lengua nativa es diferente del inglés, pero que hablan ese idioma con fluidez, ganan alrededor de 14% más que quienes no dominan el inglés (Chiswick y Miller, 2001). Y en Quebec, los ingresos de los hombres bilingües que se comunican con frecuencia en inglés en el trabajo son 20.9% más altos que los de quienes sólo hablan un idioma, mientras que los empleados que se comunican exclusivamente en inglés en el trabajo tienen salarios 18.2% más altos (Christofides y Swidinsky, 2008).

Estimaciones similares en países latinoamericanos son limitadas, pero la evidencia de las economías emergentes en Asia es muy reveladora. En China continental, el dominio del inglés aumenta los salarios iniciales de los recién graduados de

la universidad, así como su futuro potencial de ingresos. Los salarios más altos de los graduados que dominan el inglés probablemente sean el resultado de mejores oportunidades para obtener entrevistas de trabajo y para trabajar en compañías extranjeras (Guo y Sun, 2014). En India, los hombres que hablan con fluidez el inglés reciben salarios por hora que son 34% más altos, en promedio, que quienes no hablan inglés (Azam, Chim y Prakash, 2011). De hecho, el beneficio económico de hablar inglés fluido es tan elevado como el de haber concluido los estudios de educación media, y la mitad del beneficio de contar con un grado de licenciatura. En India, el incremento equivalente a una desviación estándar en habilidades de inglés aumenta los ingresos de las mujeres en un 26%, y los de los hombres en un 20%. En Pakistán, el incremento equivalente a una desviación estándar en habilidades de inglés aumenta los salarios de las mujeres en 32% y los de los hombres en 13% (Aslam, Kingdon, De y Kumar, 2010).

Los gobiernos latinoamericanos reconocen la necesidad de la comunidad empresarial de tener una fuerza laboral que domine el inglés. Los objetivos de las estrategias nacionales en cuanto a la enseñanza del inglés en tres países son buenas ilustraciones de que ese idioma es importante para la productividad nacional, la integración en la economía global y la competitividad internacional en general. En Colombia, la estrategia nacional *Colombia Bilingüe* pretende mejorar las habilidades de inglés de los estudiantes para permitirles tener mayor movilidad social y acceso a mejores oportunidades laborales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.). En Chile, la *Estrategia Nacional de Inglés* busca fortalecer el dominio de ese idioma para “acelerar la integración [del país] en un mundo global y, por consiguiente, mejorar nuestra competitividad” (Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación y Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2014). El plan de Perú para implementar un programa nacional de inglés considera el dominio de ese idioma como una forma de atraer la inversión extranjera, lo que podría ayudar a aumentar la productividad y competitividad (Ministerio de Educación de Perú, 2016b). La integración y el éxito en la economía global parecen ser una clara motivación estratégica detrás de los esfuerzos de los gobiernos por elevar el dominio del inglés de la población.

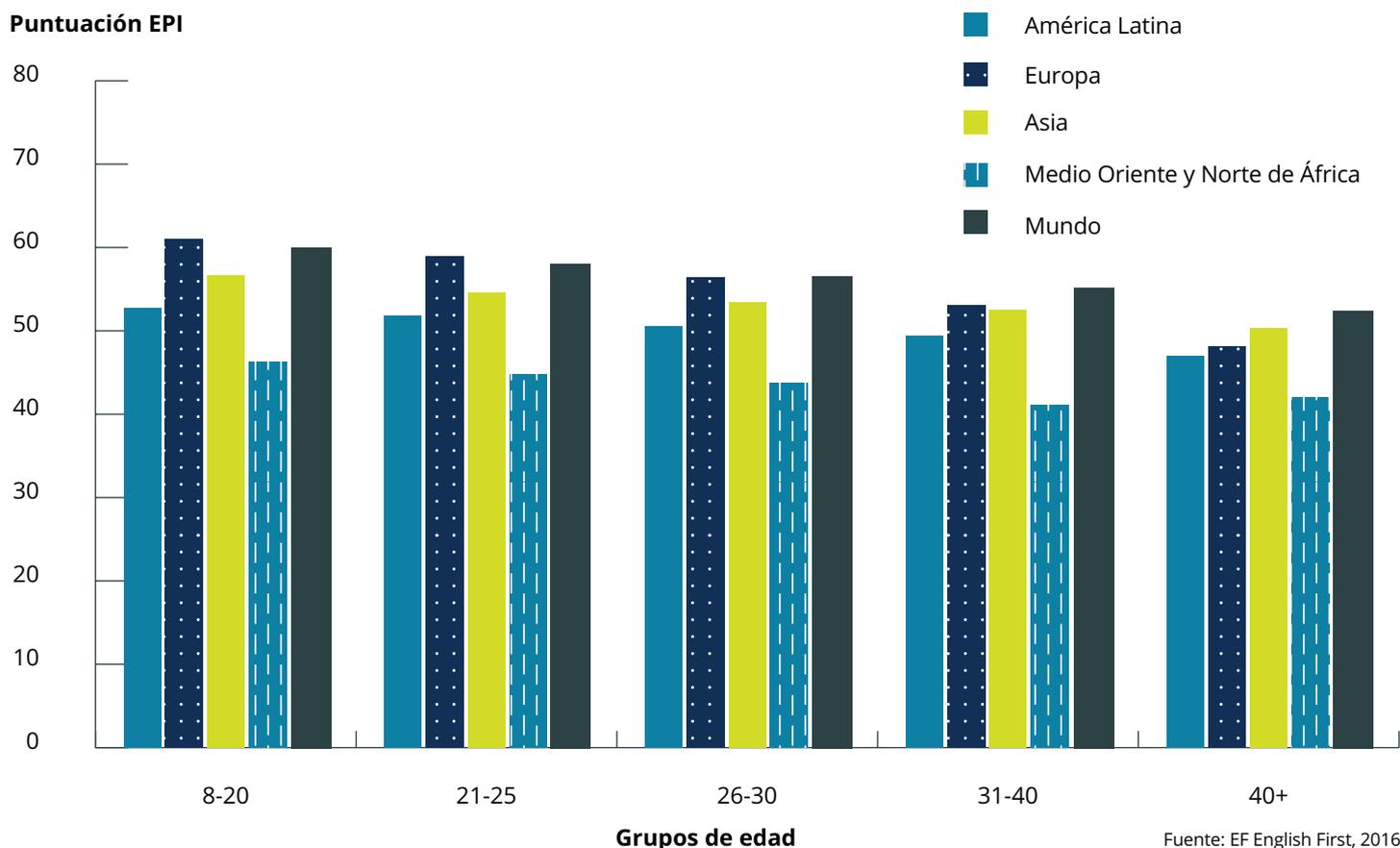
### *Los niveles actuales de dominio del inglés en la población latinoamericana son bajos*

La manera ideal de evaluar los niveles de dominio (en la población general o entre los niños y jóvenes en edad escolar) sería aplicar de manera consistente a escala nacional pruebas representativas e internacionalmente comparables. Por desgracia, las evaluaciones internacionales disponibles adolecen de muchas limitaciones. En particular, ninguna de esas evaluaciones se basa en muestras aleatorias de los participantes y, como resultado, suelen tener sesgos significativos.<sup>1</sup>

Considerando lo anterior, los resultados disponibles de los exámenes muestran un bajo nivel de dominio del inglés en América Latina. Si bien existen variaciones dentro de la región, la mayoría de las naciones latinoamericanas se ubican en las categorías de nivel bajo o muy bajo en tales evaluaciones. Simplemente, no existe ningún estudio internacional en el que un país latinoamericano se ubique en el nivel más alto de dominio del inglés en alguno de estos exámenes.

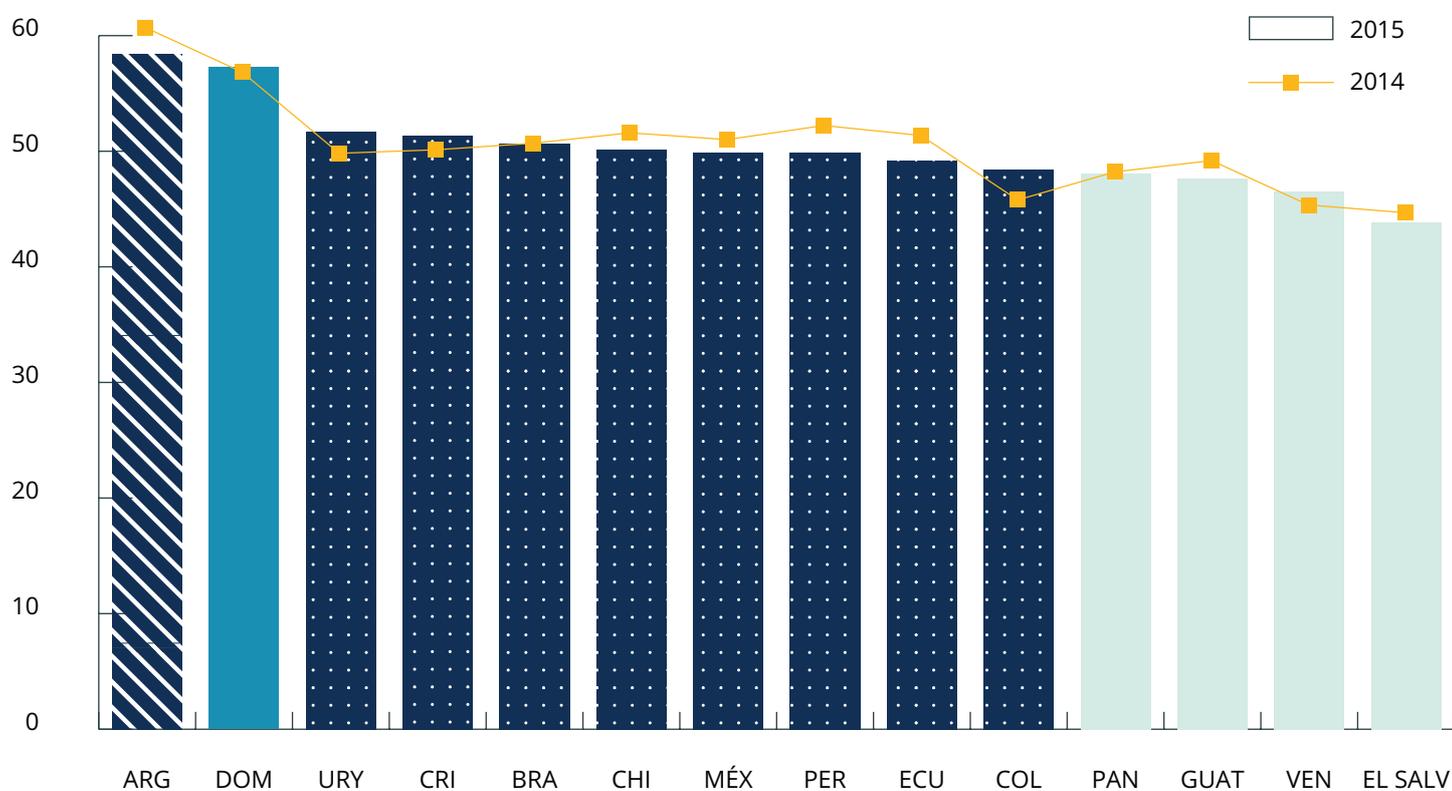
América Latina, como región, se ubica por debajo del promedio mundial en el EF English First English Proficiency Index (EF EPI)<sup>ii</sup> en todos los grupos de edad (Gráfico 1). En contraste, Europa y Asia casi siempre se ubican por arriba del promedio mundial, y muestran un mejor desempeño en ese rubro que América Latina. Quizá las diferencias en las brechas entre los distintos grupos de edad son aún más reveladoras. En América Latina, la mayor disparidad se encuentra en el grupo de 18 a 20 años de edad, ya que la región se ubica 3.8 puntos por debajo del promedio mundial. La menor brecha se encuentra en el grupo de individuos de 40 años o mayores, donde América Latina se ubica 2.34 puntos por debajo del promedio mundial. Esas brechas son un fuerte indicador de que los sistemas educativos en América Latina tienen un desempeño menor en enseñanza del inglés que los de Asia y Europa (EF English First, 2016). Al mismo tiempo, la buena noticia es que las generaciones más jóvenes están demostrando un nivel más alto de dominio del inglés.

**Gráfico 1: Dominio del inglés en diferentes regiones del mundo (2016)**



Ningún país de América Latina se ubica en la banda de dominio muy alto (Gráfico 2). Argentina es el único país latinoamericano que se encuentra en la banda de dominio alto con una puntuación de 58.40, a la par de naciones como Alemania (61.58), Filipinas (60.33) y República Checa (59.09). Argentina se coloca cerca de la parte inferior de la lista de alto dominio, sólo delante de Rumania (58.14). Las tareas para mostrar dominio alto incluyen la habilidad de “hacer una presentación en el trabajo”, “entender programas de televisión” y “leer el periódico” (EF English First, 2016). República Dominicana se encuentra en la banda de dominio moderado, ubicándose cerca de países como India o España. Entre las tareas representativas de la banda de dominio moderado se incluyen la habilidad de “participar en reuniones en la propia área de experiencia”, “entender las letras de canciones” y “escribir de manera profesional mensajes de correo electrónico sobre temas familiares”.

**Gráfico 2: Dominio del inglés en América Latina (2014-2015)**



Fuente: EF English First, 2016

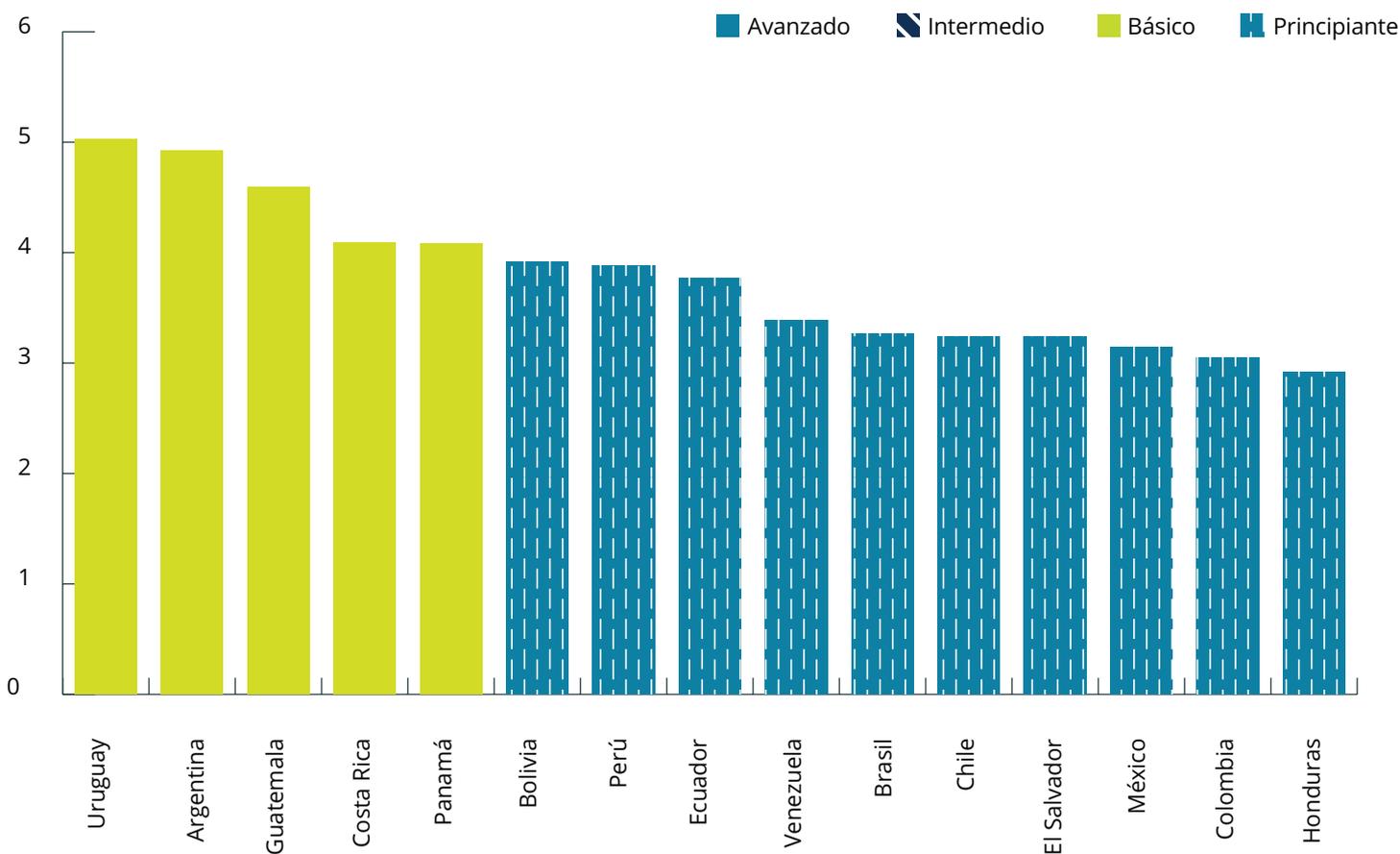
**Bandas de dominio**    ■ Muy alto    ▨ Alto    ■ Moderado    ■ Bajo    ■ Muy bajo

El resto de países en la región se ubican en la categoría de dominio bajo o muy bajo, lo que sugiere que la capacidad para utilizar el inglés de manera eficaz en el lugar de trabajo es limitada. De particular interés son las puntuaciones en descenso de 2014 a 2015 (Gráfico 2). De hecho, las puntuaciones más recientes indican un descenso en nueve de los catorce países latinoamericanos incluidos en el estudio; tres países (Ecuador, Guatemala y Perú) muestran una disminución de más de dos puntos. Por el lado positivo, Colombia y Uruguay mostraron mejoras de 1.87 y 1.38 puntos,

respectivamente. Como se indicó antes, estos resultados no son representativos de toda la población y, por lo tanto, deberían tomarse con la debida consideración.<sup>iii</sup>

Una evaluación diferente, el Business English Index,<sup>iv</sup> evalúa el dominio del inglés en el lugar de trabajo. Los 14 países latinoamericanos incluidos se ubican en una de las dos categorías más bajas —nivel principiante y nivel básico— y la mayoría de ellos se encuentra en la categoría más baja (Gráfico 3). Los principiantes son incapaces de comunicarse y entender información en un contexto de negocios, aunque pueden leer y comunicarse con frases sencillas. Los usuarios del nivel básico son capaces de entender y expresar problemas y soluciones, pero no logran asumir un papel importante en discusiones y tareas complejas. En general, estos resultados sugieren que mientras los trabajadores de estos países pueden ser capaces de comunicarse en inglés por medio de frases sencillas, no logran participar de manera activa en el lugar de trabajo empleando el inglés (Pearson, 2013).

**Gráfico 3: Dominio del inglés en el lugar de trabajo (Business English Index, 2013)**



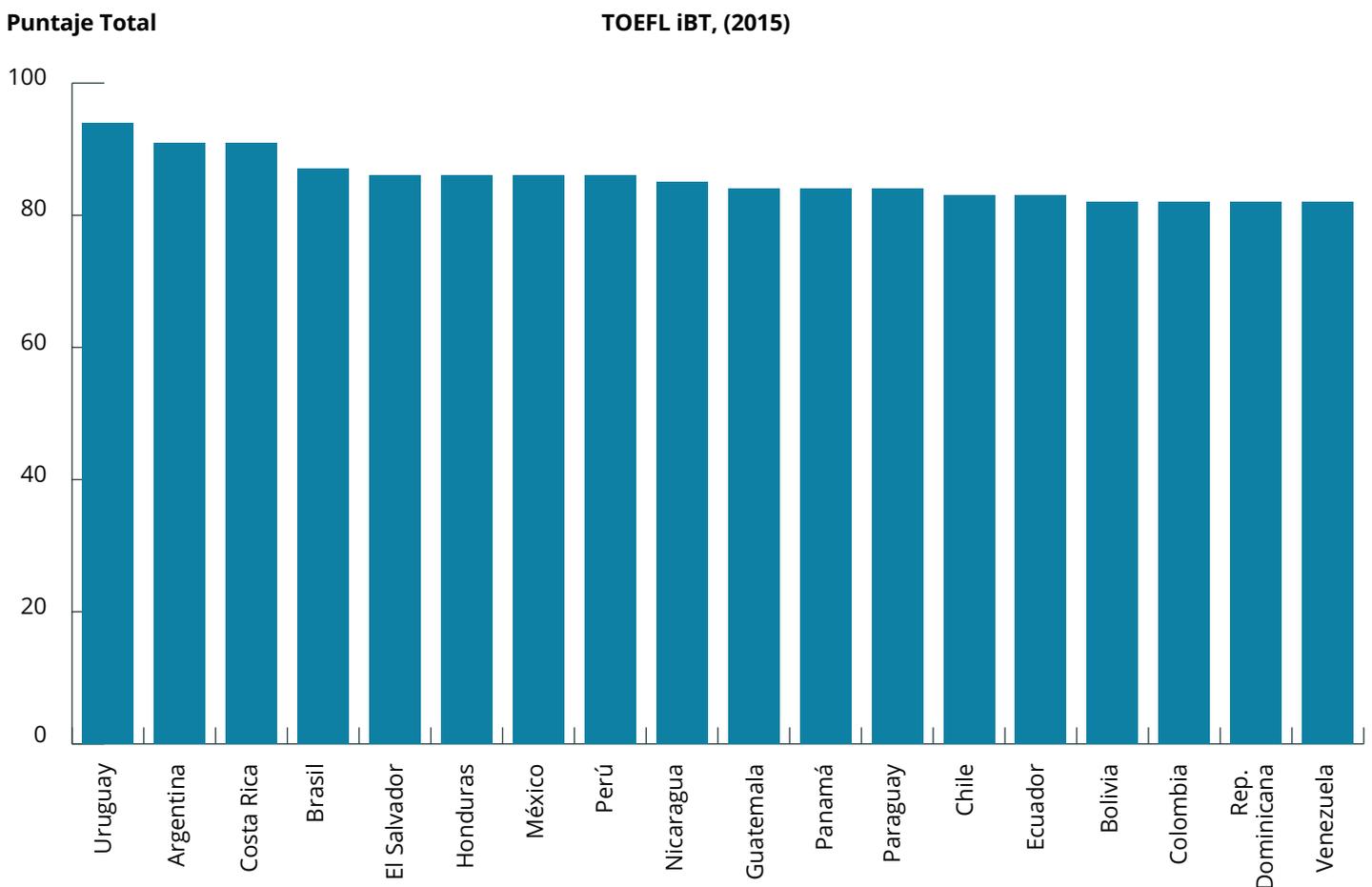
Fuente: Pearson, 2013

Los datos del Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT)<sup>v</sup> brindan un panorama un tanto diferente del dominio del inglés en América Latina (Gráfico 4).<sup>vi</sup> La puntuación media de los países en América Latina es 85 sobre 120, justo por arriba del percentil 50 de la distribución global. Hay una variación significativa dentro de la región. Uruguay se encuentra a la cabeza de los países latinoamericanos, con

una puntuación total de 94, lo cual lo coloca en el percentil 70 de la distribución global. Argentina y Costa Rica le siguen muy cerca, ambos con una puntuación de 91. Al comparar con otras naciones del mundo, se observa que Finlandia también obtuvo una puntuación de 94, mientras que Zimbabue, Antigua y Barbuda, y Pakistán obtuvieron, cada uno, una puntuación de 91. Bolivia, Colombia, República Dominicana y Venezuela representan a los países ubicados en el nivel más bajo dentro de América Latina, ubicándose cerca del percentil 45; países como Kenia, Zambia y Aruba tienen puntuaciones similares (Educational Testing Service, 2016). Estas comparaciones deben considerarse con cautela por sus limitaciones, ya que los datos subyacentes no son representativos de toda la población de los países.<sup>vi</sup>

Mientras que, en general, el dominio del inglés en América Latina es bajo de acuerdo con los estándares internacionales, las áreas de fortalezas y debilidades siguen un patrón similar al observado en otras partes del mundo. En la mayoría de las naciones latinoamericanas, las puntuaciones de escucha y expresión oral son más altas que las puntuaciones de escritura. Países en otras regiones del mundo que demuestran este patrón incluyen a Alemania, Finlandia, Sudáfrica y Sri Lanka, entre otros. Esto sugiere que el bajo nivel de dominio no se debe a una dificultad intrínseca por aprender por parte de los latinoamericanos.

**Gráfico 4: Desempeño en el Test of English as a Foreign Language (2015)**



Fuente: Educational Testing Service, 2016

Es importante evitar sacar conclusiones definitivas a partir de estas pruebas, ya que no son representativas de la población. Sin embargo, en general, sugieren que América Latina muestra un bajo nivel de dominio del inglés. Incluso los países mejor ubicados en la clasificación tienen un bajo desempeño en relación con los países con mejor desempeño en otras regiones del mundo. Y las naciones ubicadas en los niveles inferiores de la clasificación dentro de la región son algunas de las que muestran menor desempeño de entre todos los países del mundo para los cuales existe información disponible. También hay algunos patrones específicos de países que se detectan en los exámenes. Argentina y Uruguay parecen ser los que tienen mejor desempeño, mientras que Colombia tiende a ubicarse entre los que tienen menor desempeño.

### *Los niveles de dominio del inglés entre los estudiantes en América Latina muestran lento progreso*

Las evaluaciones del nivel de los estudiantes, aplicadas a nivel nacional, brindan una imagen representativa del nivel de dominio del inglés entre la población en edad escolar en un subconjunto de países. Si bien el progreso es lento, las puntuaciones han mejorado a lo largo del tiempo. Datos de Chile, Colombia y Uruguay demuestran esas tendencias.

En 2004, el 5% de los estudiantes en Chile obtuvieron un nivel de dominio de B1 en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) al concluir su cuarto año de educación media superior. B1 es el primer nivel de un usuario independiente en esta escala y es el nivel de dominio esperado de los estudiantes que terminan la educación media en Chile. En 2016, esa cifra se incrementó a 17%. También hay cada vez menos estudiantes en los niveles de dominio más bajos: de 2012 a 2016, el porcentaje de estudiantes en el nivel de principiantes A1 disminuyó de 26.8% a aproximadamente 18%.<sup>viii</sup>

El dominio de inglés de los estudiantes colombianos muestra una tendencia similar de creciente mejora con el paso del tiempo, a partir de niveles muy bajos. En Colombia, los estudiantes de undécimo grado toman los exámenes *Saber 11*, uno de los cuales evalúa el dominio del inglés. Los resultados en inglés de 2005 a 2014, en general, mostraron una tendencia ascendente, de una puntuación promedio de 43.5 en 2005 a 54.4 puntos en 2014 (ICFES, s.f.). Los resultados de 2011 indican que aproximadamente el 90% de quienes tomaron el examen por primera vez alcanzaron el nivel A (por debajo del nivel A1) o A1, mientras que sólo el 2% alcanzó el nivel B1. Esto significa que la gran mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel básico de dominio o por debajo de éste, de manera que sólo son capaces de comunicarse y entender ideas muy simples (Sánchez Jabba, 2013). En 2015, el 3.2% de los estudiantes alcanzaron un nivel de dominio de B1. El porcentaje de estudiantes en instituciones educativas del sector público que alcanzaron este nivel fue del 3% (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).

Datos de Uruguay también muestran una mejora en el dominio del inglés entre los estudiantes de primaria en años recientes. Uruguay administró una evaluación adaptativa de inglés a los estudiantes de cuarto a sexto grados por primera vez en

2014. Los resultados de 2014 a 2016<sup>x</sup> muestran mejoras en vocabulario, lectura y gramática, con porcentajes crecientes de estudiantes en los niveles de dominio más altos y porcentajes decrecientes de estudiantes en los niveles de dominio más bajos. Las áreas de escucha y escritura se introdujeron en 2015, y también muestran mejoras. Uruguay administró la evaluación adaptativa de inglés a los estudiantes del primer año de educación secundaria por primera vez en 2016. Alrededor del 13% de los estudiantes de ese nivel tomaron el examen.<sup>x</sup> Los resultados revelan que el 68% alcanzó el nivel A2- en vocabulario, lectura y gramática, y el 20% alcanzó el nivel A1+. Los niveles de escucha son más variados, con un 20% en A1, 15% en A1+, 42% en A2, y 15% en A2+. Las puntuaciones en escritura son bajas en el nivel de secundaria, con 36.6% en A0, 36.6% en A1-, y 22.6% en A1+ (*Plan Ceibal*, CEIP y ANEP, 2016)

### *Muchas escuelas no imparten las clases de inglés obligatorias*

Una mayoría de países latinoamericanos exigen instrucción del idioma inglés como parte de sus currículos oficiales, en ocasiones desde el nivel de preescolar. En varios casos, se trata de una exigencia por ley (Capítulo 2). Dados los altos niveles de inscripción escolar en toda la región (Tabla 1), esto implica que una mayoría de niños (esto es, aquellos que asisten a la primaria y al nivel preescolar) y un creciente número de jóvenes (es decir, quienes asisten a la escuela secundaria o media) aprenden inglés en la escuela.

**Tabla 1: Tasa neta de inscripción, por nivel educativo (%)**

	Pre-Primaria	Primaria	Secundaria Inferior	Secundaria Superior	Secundaria
<b>Argentina (2014)</b>	72.47	99.35	88.13	62.80	88.25
<b>Brasil (2014)</b>	78.72	92.19	79.31	58.69	82.83
<b>Chile (2015)</b>	95.31	94.32	78.46	82.31	87.97
<b>Colombia (2015)</b>	80.97	90.60	74.73	44.21	78.29
<b>Costa Rica (2015)</b>	50.36	96.42	74.84	43.53	79.30
<b>Ecuador (2016)</b>	67.97	91.91	78.74	66.33	87.16
<b>México (2014)</b>	68.72	95.06	80.79	51.64	67.41
<b>Panamá (2013)</b>	66.88	95.90	74.18	48.22	77.83
<b>Perú (2015)</b>	88.36	94.08	71.41	56.63	77.68
<b>Uruguay (2014)</b>	88.23	94.22	70.30	47.20	76.35

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016. Los datos de México corresponden a 2014, con la excepción de la tasa de educación media, que corresponde a 2012. Los datos de Panamá son de 2013, con la excepción de la tasa de educación media, que es de 2012.

Sin embargo, la realidad es más compleja: el acceso real al aprendizaje de inglés en las escuelas dista mucho de ser universal. Hay que decir que no se hace un seguimiento sistemático de la participación en las clases de inglés en los países latinoamericanos, y la información disponible con frecuencia es incompleta, inaccesible o desactualizada.

Uruguay y Costa Rica han hecho importantes esfuerzos por expandir la cobertura del aprendizaje del inglés en las escuelas públicas. Los programas de inglés en Uruguay cubren al 95% de los estudiantes de cuarto a sexto grados en las escuelas urbanas y están muy difundidos en las escuelas secundarias (Centro Ceibal, s. f.; Comisión de Políticas Lingüísticas, 2012). Costa Rica también tiene altas tasas de acceso, con el 87% de escuelas primarias y el 100% de las escuelas secundarias que imparten clases de inglés (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2014; Calderón y Mora, 2012). Colombia tiene tasas relativamente altas de acceso (64%) en el nivel de secundaria (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014a), mientras que Panamá ofrece clases de inglés tan sólo en el 11% de sus 3,621 escuelas públicas (Quiñones, 2014). En Chile, 4,308 escuelas primarias (53% de todas las escuelas primarias, tanto públicas como privadas, que reciben fondos gubernamentales) optaron por iniciar la enseñanza de inglés en el primer grado<sup>vi</sup> en 2013, aun cuando no es obligatorio sino a partir del quinto grado (De Améstica R., 2013). En México, el 18% de todas las escuelas participaron en el *Programa Nacional de Inglés* en Educación Básica (PNIEB). Esas escuelas participantes cubrían al 35% de todos los estudiantes del país; sin embargo, las tasas de participación de los alumnos variaron significativamente entre los distintos niveles (27% de los estudiantes en los niveles de preescolar y primaria, y 61% de los estudiantes en el nivel de secundaria) (British Council, 2015f). También hay enormes diferencias entre las distintas regiones del país: sólo el 2% de los estudiantes en el estado de Jalisco tienen acceso a clases de inglés por medio del PNIEB, mientras que el 45% de los estudiantes de Sonora tienen acceso a ello a través de dicho programa (Ramírez-Romero, citado en Ramírez-Romero y Sayer, 2016).

En Perú, las escuelas secundarias de tiempo completo (Jornada Escolar Completa, JEC) ofrecen actualmente cinco horas de inglés a la semana. Esas escuelas, que sumaron 1,604 en 2016, cubrieron al 28% de la población de estudiantes de secundaria. En 2017, 400 escuelas más se convertirán en planteles de jornada completa para alcanzar un total de 2,004 escuelas de jornada completa, lo que indica que más estudiantes tendrán acceso a clases de inglés en sus escuelas (Instituto Integración, 2016). En 2017, más de 5,000 escuelas secundarias de medio tiempo impartirán clases de inglés tres horas a la semana (Ministerio de Educación de Perú, 2016c). En total, esto implica que el 75% de las escuelas secundarias públicas en Perú estarán impartiendo clases de inglés hacia el final de ese año.

En Ecuador, sólo 1,000 de las 15,000 escuelas públicas contaban con un equipo de profesores de inglés (El Telégrafo, 2014). Sin embargo, esta información es de fecha anterior al establecimiento de la obligatoriedad de la impartición

de inglés en el primer año de educación básica en la región Sierra en 2016 y en la región de la Costa en 2017. En Argentina no existe información a nivel nacional. En la ciudad de Buenos Aires, el 90% de las escuelas públicas enseñan inglés.<sup>xii</sup> En general, persisten significativas brechas en la cobertura de la instrucción dentro del sistema escolar en la región latinoamericana.

### *Las instituciones privadas de enseñanza de idiomas llegan a estudiantes interesados por fuera del sistema educativo K-12*

Además de la educación pública y privada que abarca desde preescolar hasta el bachillerato (conocido como K-12), los estudiantes de inglés a menudo acuden a instituciones de enseñanza de idiomas fuera del sistema tradicional. De hecho, el número de estudiantes que aprenden inglés en instituciones privadas de idiomas está creciendo de forma exponencial en muchos países de América Latina. Por ejemplo, en Brasil se capacitan millones de personas cada año en sus instituciones privadas de idiomas. En un reciente estudio realizado por Data Popular, el 87% de los encuestados afirmaron que habían asistido a una institución privada para estudiar inglés (British Council, 2015b). Asimismo, se estima que 400,000 argentinos, lo que representa el 40% de los estudiantes de inglés en el país de acuerdo con las encuestas, estudian en institutos de lenguas privados (British Council, 2015a), un porcentaje similar al registrado en Perú (British Council, 2015g). En Colombia, 581,000 individuos actualmente tienen acceso al estudio del inglés a través de diversos proveedores privados (British Council, 2015d).

El costo y la calidad de la educación son factores a considerar al asistir a una academia de idiomas. Estudios realizados por el Consejo Británico encontraron que el costo era la principal barrera para estudiar inglés fuera del sistema escolar K-12 (British Council, 2015a, b, c, d, e, f, g). Un análisis del costo de las instituciones de enseñanza de idiomas en Colombia muestra un rango de precios para un curso de nivel básico de inglés que oscila entre menos de \$3 y \$17 por clase (Bonilla, 2014). En Perú y Ecuador, el costo de las clases de inglés fluctúa entre \$10 y \$30 por hora, mientras que en Brasil los costos varían entre \$6 y \$20 por clases grupales, y entre \$26 y \$53 por clases particulares. Mientras que la región presenta un rango de opciones con base en el costo, existen pocas regulaciones para garantizar la calidad de esos programas. Ecuador es uno de los pocos países que tienen políticas nacionales en relación con las instituciones privadas de enseñanza de idiomas. En la mayoría de los países, la calidad de las academias privadas de idiomas varía considerablemente (British Council, 2015b, e, g).

Aunque el costo puede constituir una barrera, la creciente proliferación de las academias de idiomas en toda la región ejemplifica el fuerte interés en el aprendizaje del inglés. En Quito, Ecuador, había 300 instituciones en 2014, en comparación con tan sólo 50 diez años atrás. Perú cuenta con centros de idiomas en cada provincia, administrados por diversos proveedores privados. Chile cuenta

con numerosos proveedores de servicios en academias privadas de idiomas, incluyendo el Instituto Chileno-Norteamericano, Wall Street English, Berlitz y Education First, entre otros. Las opciones populares en Ecuador incluyen Wall Street Institute y Education First. Por su parte, Berlitz, Harmon Hall, y el Anglo tienen una fuerte presencia en México, mientras que la Asociación Cultural Peruano-Británica y el Instituto Cultural Peruano-Norteamericano (ICPNA) concentran la mayor participación en el mercado de estudiantes de inglés en Perú, con 55,000 y 50,000 estudiantes respectivamente (British Council, 2015c, e, f, g).

A diferencia del sistema educativo tradicional, los estudiantes de inglés en las academias de idiomas pueden elegir un programa diseñado para su ritmo de aprendizaje, nivel de dominio, metas de aprendizaje y horarios.<sup>xiii</sup> Para ofrecer esa flexibilidad, las academias de idiomas a menudo buscan currículos de inglés y recursos de aprendizaje de proveedores privados en la región, como Pearson, McGraw Hill, Cambridge English y Oxford. Estos proveedores privados utilizan innovación, tecnología y su experiencia en materiales educativos o herramientas pedagógicas para brindar opciones adaptables de aprendizaje a las academias de idiomas.<sup>xiv</sup>

Las academias de idiomas también llegan a los estudiantes que aún están inscritos en el sistema educativo. Los padres con frecuencia están dispuestos a pagar clases adicionales de inglés para sus hijos, además de las que reciben en la escuela. Los estudiantes a menudo asisten a clases en academias privadas de idiomas, aunque otros buscan oportunidades por medio de tutores, universidades públicas, casas de cultura u otras instituciones públicas. En México, la opción de recibir capacitación adicional en inglés es más común en el caso de niños que asisten a escuelas privadas, pero también se ha vuelto una práctica cada vez más común entre estudiantes de escuelas públicas (*Mexicanos Primero*, 2015).

### *Falta de un enfoque cohesivo del aprendizaje del inglés a nivel universitario*

Las universidades también brindan servicios de enseñanza de inglés. Sin embargo, el inglés no siempre es obligatorio en este nivel. La mayoría de las universidades latinoamericanas tienen autonomía no sólo de elegir los idiomas que imparten, sino también de establecer sus propias políticas en materia de enseñanza de lenguas y de requisitos para sus programas académicos.

Algunos países, como Perú y Colombia, incluyen regulaciones en relación con la enseñanza del inglés en educación superior dentro de sus marcos legales y políticas sectoriales. Por ejemplo, en 2016 la legislación peruana referente a la educación universitaria estableció un requisito para aprender una lengua extranjera dentro de los programas de licenciatura y señala una preferencia por el inglés. La política nacional al respecto también incluye estrategias específicas para promover el aprendizaje del inglés entre los estudiantes universitarios (Ministerio de Educación de Perú, 2016b). En

Colombia, el plan nacional establece que el inglés es obligatorio en todos los programas de educación superior, incluyendo los programas técnicos, tecnológicos y universitarios. Colombia también tiene un examen de egreso en el nivel universitario que incluye una sección de inglés.<sup>xv</sup> Las universidades públicas ecuatorianas también tienen un requisito de egreso para sus alumnos de licenciatura. Para graduarse, los estudiantes deben demostrar al menos un nivel de dominio de B1 del inglés. Sin embargo, no queda claro de qué manera las universidades realizan exámenes a sus alumnos para determinar sus niveles de dominio del inglés. Algunas evidencias circunstanciales sugieren que las universidades públicas ecuatorianas permiten que sus estudiantes llenen este requisito tomando algunas clases en inglés (British Council, 2015e).

No obstante, la mayoría de los países latinoamericanos aún no han desarrollado una estrategia cohesiva para regular los programas de inglés en las universidades o los niveles de dominio del inglés entre los estudiantes universitarios. La estrategia nacional de inglés de Chile para el periodo 2014-2030 estableció una meta de acción para incluir una sección de inglés en el examen nacional de ingreso a la universidad (*Prueba de Selección Universitaria, PSU*), y eventualmente incluir la calificación de inglés en el puntaje general PSU (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014). Sin embargo, estas acciones aún no se han implementado.

En ocasiones, la práctica va adelante de las regulaciones. En México, actualmente es una práctica común para las universidades públicas requerir que sus alumnos alcancen un mínimo de 450 puntos en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL) institucional, o una puntuación equivalente en otros exámenes de inglés, para graduarse (British Council, 2015f). A medida que el mercado laboral global continúe demandando habilidades para comunicarse en inglés, más universidades estarán bajo presión para ofrecer cursos de inglés a sus estudiantes. Aún queda por ver si esto se reflejará en las políticas y prácticas nacionales.

### *La calidad como desafío para el aprendizaje del inglés en América Latina*

¿Cuáles son los factores que explican los bajos niveles de dominio del inglés que se observan en América Latina? ¿Están los gobiernos asumiendo el desafío de expandir las oportunidades para el aprendizaje del inglés de elevada calidad de forma estratégica? ¿Están siguiendo enfoques eficaces? ¿Operan las escuelas y universidades dentro de marcos de políticas bien desarrollados que no sólo fomentan la adopción de enfoques eficaces de enseñanza, sino que también promueven las capacidades requeridas para implementarlas?

Las familias, los empleadores y las instituciones de enseñanza latinoamericanas manifiestan interés por desarrollar habilidades de inglés. Estudios en siete países latinoamericanos encontraron que mientras que muchos individuos

estudiaban inglés porque era obligatorio en la escuela, la segunda motivación era mejorar las oportunidades de empleo. La capacidad de tener acceso a más fuentes de información y viajar también son fuertes motivadores para aprender inglés (British Council, 2015a, b, c, d, e, f, g). ¿De qué manera pueden las políticas públicas ayudar a generar iniciativas y demanda, y a orientar esos esfuerzos de una forma estratégica para lograr mejores resultados?

Para responder esta pregunta, a continuación se describen los marcos de políticas que afectan a todos los aspectos del AIE en cada país. Analizaremos cuatro componentes que afectan el AIE: el fundamento legal, los estándares y apoyos para el aprendizaje, las mediciones del desempeño estudiantil, y las mediciones de la preparación de los profesores.

## Capítulo 2: Marco de políticas para el aprendizaje del inglés.

Mejorar el aprendizaje del idioma inglés en América Latina requerirá de un marco de políticas comprensivo y enfocado que guíe las acciones y las inversiones en el sistema educativo. En el presente capítulo, revisaremos los marcos de políticas para el aprendizaje del idioma inglés (AIE) en los niveles educativos K-12 (Figura 1) en diez países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay. Consideramos cuatro componentes que, en conjunto, dan forma a los esfuerzos por ofrecer un aprendizaje del inglés dentro del sistema escolar: el fundamento legal, los estándares de aprendizaje del inglés y los apoyos alineados a esos estándares, la medición del desempeño de los estudiantes, y la medición de las cualificaciones de los docentes. La sola existencia de una política no es suficiente para determinar su idoneidad, el grado de su implementación o su impacto sobre los resultados de aprendizaje. Por otro lado, si se considera que las políticas son herramientas para la administración y la dirección estratégica, brindan una valiosa perspectiva para entender las fortalezas y debilidades en el nivel sistémico.

**Figura 1: Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés**



Utilizaremos varios indicadores (Tabla 2) con el fin de determinar el progreso de un país para tener un marco de políticas comprensivo. Como parte del fundamento legal, analizaremos si un país exige por ley el aprendizaje del inglés en los niveles K-12, y si cuenta con un plan o una estrategia a nivel nacional para mejorar el aprendizaje del inglés. Dentro de los estándares de aprendizaje, examinaremos no sólo los estándares y los objetivos, sino también los apoyos a la enseñanza, como el currículo, el cual guía la enseñanza y el aprendizaje en el salón de clases. Evaluaremos políticas para la medición del desempeño estudiantil por medio de tres indicadores: la existencia de un estándar de medición, metas de dominio y evaluación del dominio. De manera similar, evaluamos la medición de la cualificación de los docentes a través de la presencia de estándares educativos para los docentes, metas de dominio y evaluación del dominio.

En general, encontramos que Chile cuenta con los marcos de políticas más avanzados para el AIE en la región (Tabla 2); nuestra evaluación indica que todas las dimensiones en el marco de políticas se han cubierto con éxito. Por otro lado, Argentina, Brasil y Panamá tienen marcos de políticas nacionales menos desarrollados, con varias dimensiones no cubiertas. Entre los dos extremos, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y Uruguay muestran áreas de fortalezas y debilidades.

Existen algunos contrastes notables entre las dimensiones. Todos los países han enfrentado con éxito o han hecho progresos al definir los estándares y objetivos para el AIE. Asimismo, todos los países exigen o fomentan el AIE dentro del fundamento legal, con excepción de Argentina. Sin embargo, sólo la mitad de los países tienen planes o estrategias nacionales sólidos para mejorar el AIE, o bien, necesitan mejorar los apoyos a la enseñanza para asistir a los profesores en el salón de clases. La evaluación del dominio del inglés es la categoría más débil tanto para los estudiantes como para los profesores en todos los países. Mientras la mayoría de las naciones cuentan con un estándar de medición y con metas de dominio para los estudiantes, pocos países implementan evaluaciones de dominio estandarizadas para determinar si esas metas se han cumplido. Los programas de formación docente a menudo siguen estándares nacionales, y los países establecen metas para el dominio del inglés por parte de los docentes; sin embargo, una vez más, hay una escasez de evaluaciones en la región para asegurar que los profesores cumplan esas metas y requisitos.

**Tabla 2: Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés: Indicadores de progreso**

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	México	Panamá	Perú	Uruguay
<b>Fundamento legal</b>										
Inglés obligatorio por ley	◆	✓	✓	◆	✓	✓	✓	✓	◆	◆
Plan o estrategia nacional	X	X	✓	✓	X	✓	✓	◆	✓	◆
<b>Estándares de aprendizaje</b>										
Estándares y objetivos de aprendizaje	◆	◆	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apoyos a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio	X	X	✓	✓	✓	◆	✓	✓	◆	◆
<b>Rendimiento de los estudiantes</b>										
Estándar de medición	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Metas de dominio	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Evaluación del dominio	X	◆	✓	✓	✓	◆	◆	X	X	✓
<b>Cualificaciones de los docentes</b>										
Estándares educativos de los profesores	✓	X	✓	✓	◆	✓	X	◆	✓	✓
Metas de dominio	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Evaluación del dominio	X	X	✓	◆	◆	✓	✓	X	X	X

✓ Sí, este asunto se ha enfrentado con éxito.

◆ Ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aún no es suficiente.

X Aún no existen las condiciones adecuadas para este asunto.

Nota: La rúbrica utilizada para obtener estas clasificaciones se presenta en el anexo.

## I. Fundamento legal

*En algunos países el aprendizaje del inglés es obligatorio por ley en los niveles educativos K-12, y en otros se promueve.*

Los diez países analizados como parte de este informe exigen el aprendizaje de una lengua extranjera en primaria o secundaria, mientras que seis de ellos, de manera explícita, exigen que ese idioma sea el inglés. Aquellos países que no exigen el aprendizaje del inglés por ley a menudo dan preferencia al inglés por encima de otras lenguas extranjeras o lo incluyen en el currículo nacional, casi obligando la enseñanza de ese idioma.

México y Costa Rica fueron los primeros países en hacer obligatorio el aprendizaje del inglés. México estableció la obligación de aprender una lengua extranjera en la educación secundaria en 1926 (Martínez García, 2011). El programa fue suspendido en 1932 (Santos, 1998), pero se reincorporó al currículo de la educación secundaria en 1941, concentrándose en el inglés (*Mexicanos Primero*, 2015). Finalmente, la enseñanza del inglés se expandió a la educación primaria en 2011. El *Acuerdo número 592* establece la obligación de enseñar inglés desde el tercer grado de educación preescolar hasta el tercero de secundaria, que en Estados Unidos equivale a noveno grado (SEP, 2011a). En Costa Rica, la enseñanza del inglés se volvió obligatoria en las escuelas primarias en 1944, con planes de expansión a otros niveles en 1949. El gobierno de José María Figueres volvió a poner de relieve la importancia del inglés para el desarrollo económico del país a finales de la década de 1990 y, de nuevo, estableció la obligatoriedad de la enseñanza del inglés tanto en primaria como en secundaria en 1997 (Marín Arroyo, 2012; BID, s.f.).

Más recientemente, otros países promulgaron leyes que exigen la enseñanza del inglés. En Panamá, una ley decretada en 2003 estableció la obligatoriedad del inglés en escuelas primarias y secundarias tanto públicas como privadas (Ley núm. 2, 2003). En Chile, un decreto de 1996 estableció como requisito el aprendizaje de una lengua extranjera a partir del segundo ciclo de educación básica, o quinto grado, mientras que una modificación en 2009 estableció el inglés como materia obligatoria en educación básica. Otras lenguas deberían seguir el modelo del inglés para elaborar sus programas (Decreto núm. 40, 1996; Decreto núm. 256, 2009). En Ecuador, un acuerdo ministerial expandió el requisito de aprender inglés a los primeros años de educación primaria, mientras que anteriormente sólo era requisito a partir del octavo año de educación básica (Acuerdo núm. 0052-14, 2014). Este requisito entró en efecto en la región de la Sierra en el ciclo escolar 2016-2017, y entrará en vigor en la región de la Costa en el ciclo escolar 2017-2018. Brasil anteriormente sólo exigía el estudio de una lengua extranjera a partir del sexto grado, pero luego de la revisión más reciente a la legislación, se determinó que el inglés es el idioma requerido (Ley núm. 13.415, 2017). Esta disposición entrará en efecto en 2018.

La legislación en materia educativa en otros países establece la enseñanza de una lengua extranjera a nivel nacional, pero no necesariamente el inglés. Sin embargo, con frecuencia se hace énfasis en la enseñanza del inglés o se le incluye en el currículo nacional, lo cual, en última instancia, fuerza a las escuelas a enseñar inglés. Una ley promulgada en Colombia en 1994 hizo obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera en los niveles de primaria y secundaria, mientras que una disposición en 2013 dio preferencia al inglés (Ley núm. 1651, 2013). La Ley General de Educación de Uruguay incluye como requisito el aprendizaje de una lengua extranjera, pero no especifica que deba ser el inglés (Ley núm. 18.437, 2009). Sin embargo, el currículo de secundaria incluyó por primera vez el inglés en 1996 con una actualización en 2006, mientras que el currículo de primaria actualmente ofrece la posibilidad de elegir entre inglés y portugués (CES, 2016; CEIP, 2010). Aunque el currículo permite elegir, en todas las escuelas del país se enseña inglés. El portugués se enseña sólo en las escuelas del noreste del país en tres de los 19 departamentos de Uruguay, donde la población suele ser bilingüe, ya que habla español y portugués.<sup>xvi</sup> En Perú, el aprendizaje de una lengua extranjera se volvió obligatorio en 2003 (Ley núm. 28044, 2003). Luego, una resolución de 2014 propuso directrices para la implementación del aprendizaje de inglés en los niveles de primaria y secundaria (Resolución núm. 2060-2014-MINEDU, 2014). Argentina estableció como obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera en los niveles de primaria y secundaria en 2006, pero no se especifica que ésta deba ser el inglés a nivel nacional (Ley núm. 26.206, 2006). En vez de ello, las provincias tienen la autonomía para decidir cuál lengua extranjera se enseñará.

Como sugieren las diversas leyes, los niveles requeridos de AIE varían en la región. Las clases obligatorias de inglés se inician en el nivel preescolar en México, mientras que en Uruguay comienzan en el nivel de secundaria. Existe una tendencia a aumentar los años de instrucción en muchos países de la región. Recientemente, Ecuador disminuyó la edad de inicio para el aprendizaje del inglés, mientras que México lo hizo en 2011. Estas leyes establecen el primer indicador del fundamento legal del marco político de un país, sobre el cual los países pueden desarrollar planes o estrategias nacionales para mejorar la calidad del AIE.

### *Las estrategias nacionales existentes sirven como modelos para otros países*

Tomando como base las leyes que establecen como obligatorio el aprendizaje del inglés, varios países tienen estrategias o planes nacionales para el AIE. Las estrategias nacionales son planes comprehensivos, coordinados y de largo plazo para mejorar el aprendizaje del inglés en un país. Describen acciones decisivas para mejorar el dominio del inglés en una nación y establecen las partes responsables para cumplir tales acciones. Por consiguiente, el hecho de contar con una estrategia nacional vigente es el segundo indicador del fundamento legal. Una estrategia nacional sólida incluye un objetivo general o una declaración de misión, líneas de acción, objetivos y acciones específicos, así como metas y métricas.

Si bien no todos los países latinoamericanos tienen actualmente una estrategia nacional para la enseñanza del inglés, aquellos que cuentan con una han servido como modelos para otros. Por ejemplo, la estrategia de Chile ha servido como modelo para Colombia y Perú. Los términos de referencia de una consultoría que buscaba la creación de un documento para delinear la política nacional de inglés de Perú requerían revisar las estrategias nacionales de Chile y Colombia (FORGE, s. f.).

Quizá no sorprenda el hecho de que las estrategias nacionales de Chile, Colombia y Perú tienen todos los componentes necesarios de una sólida estrategia nacional, incluyendo una declaración de misión, líneas estratégicas de acción, objetivos específicos, estrategias, acciones, metas y métricas. Las estrategias de los tres países se refieren a la importancia del inglés para la competitividad internacional.

La *Estrategia Nacional de Inglés* de Chile de 2014, diseñada por la administración Piñera, tiene el objetivo general de “desarrollar y fortalecer las competencias en el idioma inglés de la población chilena, para acelerar la inserción de Chile en un mundo global y mejorar así nuestra competitividad” (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014). La estrategia propone cuatro líneas de acción: familia y sociedad (para aumentar el contacto con el inglés en el hogar y en la vida diaria); las escuelas y los estudiantes (para mejorar la enseñanza del inglés en el sistema educativo); capacitación inicial y continua de los profesores de inglés; y el inglés para propósitos específicos (con la finalidad de dar alternativas para aprender inglés y, así, mejorar las habilidades de los profesionales en el lugar de trabajo).

El *Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública* (Ministerio de Educación de Chile, 2014b), que forma parte de la reforma educativa de la presidenta Bachelet, propuso una agenda inmediata para mejorar la educación pública, incluyendo políticas relacionadas con la enseñanza del inglés. La sección del plan correspondiente, titulada *Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés (FEP-Inglés)*, incluye un programa especial de capacitación a profesores, el apoyo a una red de voluntarios de inglés, y recursos y laboratorios de enseñanza, así como cursos de inglés gratuitos para estudiantes de secundaria. El *FEP-Inglés* se está implementando en más de 1,000 escuelas públicas de Chile.

La estrategia nacional de Colombia en relación con el inglés, *Colombia Bilingüe*, pretende que los estudiantes “se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales”, y se enfoca en profesores, materiales y labores de monitoreo y seguimiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.). Establece metas tanto para los niveles K-12 como para la educación superior, incluyendo metas de dominio del inglés tanto por parte de los estudiantes como de los profesores para 2018 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).

La Política Nacional de Perú (2015-2021), *Inglés, Puertas al Mundo*, tiene el objetivo de desarrollar competencias en inglés como una forma de facilitar la participación del país en mercados internacionales y fortalecer la competitividad. La política establece objetivos y acciones específicos para mejorar el aprendizaje del inglés desde el nivel educativo básico hasta el superior, con vistas a utilizarlo en el ámbito laboral y para mejorar la competitividad, en particular en la industria turística (Ministerio de Educación de Perú, 2016b).

Ecuador, México y Uruguay han desarrollado estrategias nacionales, pero carecen de elementos clave para el éxito. El *Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera* de Ecuador incluye una declaración de misión, objetivos específicos en relación con el currículo, los libros de texto y la capacitación de profesores, así como metas de dominio, pero presenta acciones vagas para cumplir tales objetivos (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.b). La nueva estrategia de México (*Programa Nacional de Inglés, PRONI*) busca “contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica, a través del establecimiento de condiciones técnicas y pedagógicas” (SEP, 2015b). El programa tiene cuatro líneas de acción (materiales educativos, fortalecimiento académico por medio de la certificación de profesores, certificación internacional de los estudiantes, y apoyo a las autoridades educativas locales para implementar el inglés a partir del tercer año de nivel preescolar y hasta el sexto de primaria), pero éstas tienden a ser menos específicas y carecen de métricas detalladas para las metas. La *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* de Uruguay desarrolló cuatro documentos para mejorar las políticas de mejora del aprendizaje de lenguas. Aunque estos documentos no se refieren de manera específica al inglés, brindan un marco de referencia para las políticas de idiomas, proponen reestructurar el currículo de lenguas y ofrecen recomendaciones para la capacitación de profesores (ANEP/CODICEN, 2007). Sin embargo, una vez más, estos documentos no son suficientes para conformar una estrategia nacional completa. Actualmente, Argentina, Brasil y Costa Rica carecen de una estrategia nacional para la instrucción del inglés.

Vale la pena considerar que mientras que los programas de AIE no constituyen estrategias (ya que suelen ser de corto plazo, se enfocan únicamente en un aspecto particular del AIE, o no articulan la interrelación entre los diversos componentes del programa), pueden dar impulso a la creación de estrategias nacionales. Por ejemplo, Chile creó el *PIAP* en 2004 (Cuadro 1), que jugó un papel significativo tanto en la *Estrategia Nacional de Inglés* como en el plan nacional actual, el *FEP-Inglés*. La estrategia nacional de Colombia incorporó programas anteriores, como el *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2006-2010* y el *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014*.<sup>xvii</sup>

## Cuadro 1: El Programa Inglés Abre Puertas

El Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) de Chile fue creado en 2004. En más de 10 años de operación, ha llegado a decenas de miles de estudiantes en todo el país.

Las actividades centradas en el estudiante incluyen actividades extracurriculares (concursos de deletreo para quinto y sexto grados, hablar en público para séptimo y octavo grados, y debates para estudiantes de secundaria), campamentos de verano e invierno (en los que más de 25,000 estudiantes han participado desde 2008) y cursos a través de internet (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). Los concursos de debate experimentaron un gran cambio en 2016, después de una suspensión temporal en 2015. Los nuevos debates se realizan como concursos dentro de las escuelas, y permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación, pensamiento crítico y de argumentación en inglés (Ministerio de Educación de Chile y UNDP, s.f.). Este año, 214 escuelas públicas participarán en el concurso de debates. El PIAP y la Universidad de Antofagasta crearon un nuevo curso por internet para el ciclo 2016-2017; se trata de un curso de nivel A1 para el que se han expedido 5,000 licencias.

Las actividades de apoyo en el salón de clases que plantea el PIAP incluyen un programa de autoaprendizaje ofrecido en aulas rurales (donde no suele haber profesores de inglés competentes) y un programa de voluntarios en el que personas que hablan inglés brindan apoyo en los salones de clase de todo el país. El programa de autoaprendizaje incluye una herramienta audiovisual, además de guías de enseñanza, cuadernillos para estudiantes, y cuadernos de evaluación y planeación. El programa de voluntarios está a cargo del Centro Nacional de Voluntarios, el cual recluta a angloparlantes que brindan asistencia en los salones de clase de todo el país y participan en actividades extracurriculares. De 2004 a 2013, 1,835 voluntarios han participado en el programa (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014).

## II. Estándares para el aprendizaje

*Todos los países establecen estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que la mayoría elabora currículos detallados para apoyar la instrucción en el salón de clases*

Los estándares de aprendizaje establecen requisitos mínimos esperados de los estudiantes de diversos niveles. En los diez países existen estándares de aprendizaje para lenguas extranjeras, y en ocho de ellos son específicos del inglés (Tabla 2). Los estándares para lenguas extranjeras, por lo general, comprenden cuatro componentes principales o dominios: escucha, lectura, expresión oral y escritura. Argentina, Ecuador y México también incluyen un componente cultural: reflexión intercultural en Argentina, comunicación y conciencia cultural en Ecuador, y actitudes hacia el lenguaje en México. Argentina y Brasil no especifican sus estándares de aprendizaje de idiomas para el inglés; en vez de ello, tienen estándares generales para todas las lenguas extranjeras.

Los estándares de aprendizaje contribuyen al desarrollo de currículos para el apoyo a la enseñanza en las aulas. Los principales estándares de escucha, lectura, expresión oral y escritura se dividen primero en objetivos o indicadores específicos que con frecuencia describen lo que un estudiante debería saber o debería ser capaz de hacer. Los objetivos varían en toda la región; cada país especifica los objetivos de aprendizaje para sus propias metas nacionales o contexto local. Algunos países también analizan los diversos fundamentos filosóficos y enfoques pedagógicos que ayudan a dar forma al currículo o a los programas de estudio.

Los diez países brindan algunas directrices para el aprendizaje del inglés, pero algunas de éstas están mejor desarrolladas que otras. Entre los componentes importantes destacan los estándares de aprendizaje para todos los niveles escolares y currículos detallados con un panorama general del aprendizaje del inglés en el sistema educativo del país, el alcance del contenido y la secuencia del material, actividades para los estudiantes, y técnicas de instrucción y evaluación. Estos componentes apoyan a los profesores en sus actividades diarias de enseñanza. La mayoría de los países cuentan con currículos detallados para el aprendizaje del inglés, mientras que algunos requieren mejoras, en particular en relación con el alcance y la secuencia del material.

México, Costa Rica, Panamá, Colombia y Chile cuentan con currículos detallados en relación con el AIE. En México, la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* incluye información básica sobre estándares y temas relacionados con el inglés como lengua extranjera (SEP, 2016b), pero los programas de estudio de 2011 creados dentro del programa nacional anterior, el *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* (PNIEB), son más detallados. Mientras que los programas de estudio<sup>xviii</sup> incluyen directrices generales de evaluación, carecen de técnicas de evaluación específica.

Costa Rica tiene tres programas de estudio que ofrecen el currículo a tres diferentes ciclos de educación entre los grados 1 y 12. Los programas de estudio incluyen un panorama amplio del aprendizaje del idioma inglés con fundamentos legales, filosóficos y pedagógicos. Hay una secuencia de material dividido en unidades de estudio para cada grado, con temas, objetivos, metas y estrategias de instrucción y evaluación (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016).

Los programas de estudio de Panamá brindan información similar a los de Costa Rica. Tiene doce programas para cada grado, que cubren el currículo para toda las materias o cursos; la actualización más reciente se efectuó 2014. Cada uno brinda los fundamentos filosóficos y pedagógicos, así como información sobre los antecedentes del sistema educativo de Panamá. El componente de inglés presenta una secuencia del material con objetivos de aprendizaje, conceptos, actividades sugeridas, e indicaciones y actividades para evaluación (MEDUCA, 2014).

Colombia presenta un currículo sugerido en el "My ABC English Kit", que incluye un panorama amplio de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, fundamentos curriculares, y metodologías de enseñanza y evaluación. Provee programas de estudios, ejemplos de planes de lección, ejemplos de rúbricas y recursos sugeridos para la enseñanza del inglés para los grados sexto a undécimo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).

Por último, Chile cuenta con un currículo nacional para el aprendizaje del inglés, así como planes, programas de estudio, libros de texto, mapas de progreso

del aprendizaje y estándares, todos los cuales sirven como instrumentos para implementar el currículo. Las *Bases Curriculares* de Chile definen los estándares y objetivos de aprendizaje de inglés para los grados quinto a décimo, en los cuales el inglés es obligatorio. Los documentos se actualizaron en 2012 para los grados quinto y sexto, y en 2015 para los grados séptimo a décimo. Estos documentos también definen el perfil del estudiante esperado al terminar cada nivel, presentan métodos de enseñanza sugeridos, y describen actitudes anticipadas del estudiante o habilidades socioemocionales. Mientras que el aprendizaje del inglés comienza de manera oficial en quinto grado, hay una propuesta curricular para los grados primero a cuarto, brindando apoyo a las escuelas que elijan impartir clases de inglés en grados inferiores. Los programas de estudio incluyen una secuencia de material en la forma de unidades, con objetivos, actividades sugeridas para el salón de clases, y un listado de habilidades gruesas y finas a desarrollar. Los programas de estudio también dan ejemplos de evaluación alineados con los objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2015a).

Los currículos de Ecuador, Perú y Uruguay incluyen estándares y objetivos de aprendizaje, pero todos ellos carecen de una secuencia del material y brindan de forma limitada actividades sugeridas para el salón de clases, si acaso las incluyen. El *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria* de Ecuador presenta un panorama amplio del marco legal, el perfil de egreso del estudiante, componentes curriculares y técnicas metodológicas. Luego, se enfoca en las expectativas de varios niveles educativos para el inglés como lengua extranjera. Incluye los estándares y objetivos de aprendizaje, actividades sugeridas, métodos de evaluación y técnicas de instrucción. Sin embargo, no incluye una secuencia del material en forma de unidades de estudio (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016), como México, Costa Rica, Panamá, Colombia y Chile. La unidad correspondiente a inglés del Currículo Nacional 2016 de Perú incluye estándares y objetivos de aprendizaje, y descripciones de competencias del estándar de medición de ese país. Sin embargo, no presenta una secuencia del material, actividades sugeridas para los estudiantes, ni técnicas motivacionales, instruccionales y de evaluación (Ministerio de Educación de Perú, 2016a). Por último, los *Programas de Inglés* de Uruguay incluyen estándares y objetivos de aprendizaje, un perfil de salida del estudiante, métodos de enseñanza sugeridos, métodos sugeridos de evaluación y actividades sugeridas para varios objetivos. El programa menciona unidades temáticas de estudio, pero no brinda detalles de la secuencia del material ni de las expectativas de aprendizaje o de las actividades (CES, 2016). Sin embargo, en el caso de *Ceibal en Inglés* (Cuadro 2), un programa que es responsable por un alto porcentaje de lecciones de inglés impartidas en escuelas primarias y que también está presente en algunas clases de inglés en escuelas secundarias, hay una clara secuencia en el material y un amplio rango de actividades sugeridas para el salón de clases.<sup>xix</sup>

## Cuadro 2: *Plan Ceibal*: Creciente acceso a la educación por medio de la tecnología

*Ceibal en Inglés* comenzó en 2007 como una iniciativa del *Plan Ceibal* (el proyecto conocido como “Una laptop por niño” de Uruguay, por medio del cual todos los niños de entre primero y sexto grados recibieron una computadora portátil), que incluye varios programas, recursos educativos y capacitación a profesores para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en ese país. Su misión es “promover la integración de la tecnología en el servicio de la educación para mejorar su calidad y promover procesos de innovación social, inclusión y crecimiento personal” (*Plan Ceibal*, s.f.).

Además de proveer computadoras portátiles, el programa también asegura que todas las escuelas públicas tengan acceso a internet. Actualmente, el 100% de las escuelas tienen acceso al servicio WiFi, mientras que 92.9% de las escuelas públicas urbanas tienen acceso a internet por medio de cables de fibra óptica. Esta conectividad permite que un alto porcentaje de los estudiantes del país aprendan inglés a través de videoconferencias. Del 87% de los estudiantes de primaria con acceso a clases de inglés en Uruguay, el 73% aprende actualmente por medio de videoconferencias en el marco del programa *Ceibal en Inglés*, mientras que el 27% restante aprende por medio de clases presenciales que brinda el Departamento de Segundas Lenguas (*Plan Ceibal*, CEIP y ANEP, 2015).

Argentina y Brasil con los únicos dos países que no tienen un currículo o programa nacional de estudios para el aprendizaje del idioma inglés. En vez de ello, ambos países brindan una base nacional para que las provincias o los estados desarrollen su propio currículo. Las directrices curriculares de Argentina pueden encontrarse en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)*. Este documento provee estándares y objetivos relevantes para todas las lenguas extranjeras en primaria y secundaria en cuatro niveles de aprendizaje, dependiendo del punto de inicio de los cursos de lenguas extranjeras. Sin embargo, provee escasa información sobre el contenido o sugerencias sobre cómo alcanzar los objetivos (Consejo Federal de Educación, 2012). La actualización más reciente del currículo de Brasil creó la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en 2016. El currículo actualizado menciona los cuatro estándares principales de escucha, expresión oral, lectura y escritura en relación con lenguas extranjeras modernas, pero no elabora objetivos específicos ni brinda detalles sobre varios niveles del aprendizaje de idiomas. En vez de ello, el documento propone temas curriculares. Los temas de la BNCC, que incluyen prácticas de diversa índole (de la vida diaria, artístico-literarias, políticas, de investigación, mediadas por tecnologías digitales, y del mundo laboral) indican prioridades al seleccionar el material de clase (Ministério da Educação, 2016b). Las directrices curriculares de Argentina y Brasil se adaptaron luego al contexto local en los diferentes estados y provincias.

### III. Medición del desempeño estudiantil

#### *Medidas débiles del desempeño estudiantil, con progreso desigual*

El componente de desempeño estudiantil es la pieza más débil del marco político del AIE en América Latina. En conjunto, los estándares de medición, las metas de dominio del idioma y la evaluación del dominio permiten una medición exhaustiva del desempeño de los estudiantes, lo que documenta el éxito, o fracaso, de los esfuerzos por promover el dominio del idioma inglés dentro del sistema.

Mientras que los estándares de aprendizaje descritos anteriormente nos indican lo que un estudiante debería saber o ser capaz de hacer, es necesario un método de medición para determinar si los alumnos realmente cumplen esos estándares. Las metas nacionales para el desempeño de los estudiantes también son importantes, en tanto que describen las expectativas para los alumnos en varios niveles de dominio. Por último, la evaluación sirve para proveer datos sobre el desempeño de los estudiantes, lo cual, a la vez, servirá después para ajustar y mejorar las metas y estrategias en el nivel nacional.

Sólo dos países en la región, Chile y Colombia, han desarrollado e implementados los tres componentes. Cinco países en la región carecen de evaluaciones de dominio en particular, mientras que tres países de la región (Argentina, Brasil y Panamá) no cuentan con ninguno de estos tres indicadores.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes, un país debe tener un estándar de medición. Siete de los diez países en la región (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Uruguay y Perú) se basan en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este marco provee una directriz para la evaluación del dominio de una lengua extranjera (Tabla 3). El MCER describe seis niveles de dominio en orden ascendente: A1 (acceso) y A2 (plataforma) para usuarios básicos, B1 (intermedio) y B2 (intermedio alto) para usuarios independientes, y C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría) para usuarios competentes (Consejo de Europa, 2001).

**Tabla 3: Marco Común Europeo de Referencia: Niveles de referencia común**

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	Puede entender con facilidad prácticamente todo lo que escucha o lee. Es capaz de resumir información de diferentes fuentes orales y escritas, reconstruyendo argumentos y relatos en una presentación coherente. Puede expresarse de manera espontánea, con mucha fluidez y precisión, diferenciando sutilezas de sentido, incluso en situaciones más complejas.
	<b>C1</b>	Es capaz de entender un amplio rango de textos desafiantes y más largos, y de reconocer significados implícitos. Puede expresarse con fluidez y de manera espontánea sin dudar mucho para encontrar las expresiones adecuadas. Es capaz de utilizar el lenguaje de manera flexible y eficaz para propósitos sociales, académicos y profesionales. Puede generar textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, demostrando un uso controlado de patrones organizacionales, conectores y recursos de cohesión.
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	Puede entender las principales ideas en un texto complejo sobre temas tanto concretos como abstractos, incluyendo análisis técnicos en su campo de especialización. Es capaz de interactuar con cierto grado de fluidez y espontaneidad de manera regular con hablantes nativos y sin mucho esfuerzo por alguna de las dos partes. Es capaz de generar textos claros y detallados sobre una gran variedad de temas, y de explicar un punto de vista sobre un asunto, exponiendo las ventajas y desventajas de diversas opciones.
	<b>B1</b>	Es capaz de entender los aspectos principales de información clara sobre asuntos familiares que, por lo regular, se encuentran en los ámbitos laboral, escolar, de ocio, etcétera. Puede lidiar con la mayoría de las situaciones que tienden a surgir al viajar en un área donde se habla ese idioma. Es capaz de redactar textos simples sobre temas que le son familiares o de interés personal. Puede describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones, y exponer brevemente las razones y explicaciones de sus opiniones y planes.
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	Entiende enunciados y expresiones frecuentemente usadas en relación con áreas de relevancia inmediata (por ejemplo, información básica personal y familiar, o sobre compras, sobre geografía local y empleo). Puede comunicarse en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios. Es capaz de describir en términos sencillos aspectos de sus antecedentes, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata.
	<b>A1</b>	Comprende y utiliza expresiones cotidianas familiares y frases muy básicas dirigidas a la satisfacción de necesidades de un tipo específico. Puede presentarse a sí mismo y presentar a otros, y es capaz de preguntar y responder acerca de detalles personales, como direcciones o sobre la gente que conoce o las cosas que posee. Es capaz de interactuar de manera sencilla siempre que su interlocutor hable con lentitud y claridad y esté dispuesto a ayudar.

Fuente: Consejo de Europa, 2001

## *Las metas de dominio del inglés establecen expectativas ambiciosas en la región*

Las metas de dominio del inglés para los estudiantes establecen expectativas específicas en varios niveles escolares, las cuales brindan objetivos o puntos de referencia hacia los cuales dirigirse. Así, un país puede hacer un seguimiento de su nivel de dominio del inglés en relación con la meta y realizar ajustes a sus políticas, en caso necesario. Los siete países que actualmente utilizan el MCER también establecen metas de dominio en relación con sus estándares de medición.

Costa Rica y Uruguay establecieron las expectativas más altas de desempeño estudiantil, ya que determinaron que los jóvenes que concluyen la educación media deben alcanzar el nivel B2. En la actualidad, ésta es la expectativa en el currículo de Cosa Rica, mientras que es una meta para 2030 en el caso de Uruguay. Por su parte, Chile, Colombia, Ecuador y Perú esperan que los graduados de educación media alcancen el nivel B1, mientras que México y Uruguay esperan que los estudiantes de secundaria (lo que en Estados Unidos equivale a los grados séptimo a noveno) alcancen ese nivel. Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay establecieron como meta lograr que los estudiantes de primaria alcancen el nivel A2, en tanto que Colombia y Costa Rica también imparten clases en el nivel A2 al final de la educación primaria (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.; Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.b; Ministerio de Educación de Perú, 2016b; SEP, 2015b; ANEP/CODICEN, 2103; Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016).

En Argentina, Brasil y Panamá, la falta de un estándar de medición para el AIE hace imposible establecer metas de dominio.

## *Hay escasez de evaluaciones de dominio*

Un país debe tener estándares de medición y una meta de dominio, pero no hay forma de medir el nivel nacional de aprendizaje del idioma inglés si no se realiza una evaluación. Pocas naciones aplican un examen nacional o internacional para medir y evaluar el dominio del inglés, aun cuando cuenten con estándares y metas nacionales.

Pocos países utilizan exámenes estandarizados para evaluar el dominio del inglés en diversos grados escolares. Costa Rica y Uruguay utilizan evaluaciones estandarizadas tanto internacionales como nacionales para evaluar el dominio del inglés de sus estudiantes de diversos grados cada año. Costa Rica utiliza el examen TOEIC-Bridge para determinar el nivel de la línea base de dominio del inglés para una muestra de estudiantes al concluir el tercer ciclo de educación básica, o al final del noveno grado (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016). Los estudiantes que terminan la educación secundaria pueden entonces tomar exámenes nacionales que cubren diversas materias y tienen la posibilidad de elegir entre estudiar inglés o francés (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2017a). Uruguay también tiene una estrategia dual de evaluación. Este país trabaja con *Cambridge English* para administrar

el *Young Learners Exam (YLE)* en el nivel A1, el *Cambridge English Key Exam (KET)* en el nivel A2, y el *Cambridge English Preliminary Exam (PET)* en el nivel B1. El YLE se aplica a una muestra de estudiantes de sexto de primaria (CEIP, 2014). Los estudiantes de hasta 12 años pueden certificar su nivel de inglés por medio del examen YLE, mientras que los estudiantes de secundaria pueden certificar su nivel de inglés mediante los exámenes KET y PET (ANEP, s.f.). En tanto que las evaluaciones internacionales dan prestigio y validación externa, sólo una pequeña proporción de estudiantes toman esos exámenes en cada nivel. Uruguay también tiene una prueba adaptativa de inglés que toman más de 60,000 estudiantes cada año, una cifra que va en aumento.<sup>xx</sup>

Otros países únicamente evalúan el inglés en un sólo grado escolar. Colombia utiliza un examen nacional para evaluar a los estudiantes al terminar la educación media a través del examen *SABER 11*. Por otro lado, Chile evalúa sólo a una muestra de estudiantes cada tres años. Estos estudiantes, en el tercer año de la educación media superior, toman el examen *SIMCE de Inglés* (Ministerio de Educación de Chile, 2016a).<sup>xxi</sup> Ambos exámenes nacionales evalúan a los estudiantes con base en los niveles A1-B1 del MCER.

Otros dos países evalúan el dominio del inglés de los estudiantes por medio de exámenes opcionales y, por consiguiente, no se evalúa a todos los alumnos, ni siquiera a una muestra representativa. La naturaleza optativa de estos exámenes ocasiona un resultado sesgado del dominio del inglés, ya que los examinados se autoseleccionan. Brasil y México utilizan exámenes optativos para medir el dominio del inglés de los estudiantes. El examen nacional de Brasil para los estudiantes graduados de la educación media, conocido como *Exame Nacional do Ensino Medio (ENEM)*, evalúa varias materias dentro de cuatro áreas de conocimiento. Todo el examen es optativo. El componente de lengua extranjera, que cae dentro del área de conocimiento de “idiomas, códigos y sus tecnologías, y escritura”, evalúa el dominio del inglés o el español por parte de los estudiantes de acuerdo con la elección de cada uno (INEP, 2017). México desarrolló un examen nacional para evaluar solamente el dominio en lenguas extranjeras, conocido como *Certificación Nacional de Nivel de Idiomas (CENNI)*. El CENNI tiene su propio estándar de medición con los niveles correspondientes del MCER (*Mexicanos Primero*, 2015). Este examen no es un requisito nacional, sino optativo para los estudiantes que deseen certificar su nivel de dominio en una lengua extranjera como el inglés (SEP, 2013).

Ecuador sólo recientemente comenzó a evaluar el dominio del inglés y aún no ha logrado evaluar a todos los estudiantes. Ecuador tiene una alianza con Education First (EF) para evaluar los niveles de dominio del inglés de los alumnos de escuelas públicas al final de la educación media y media superior. La evaluación, que se enfocó en habilidades de lectura y escucha, comenzó como un programa piloto en las Islas Galápagos con 800 estudiantes en octubre de 2016. Luego, se extendió a aproximadamente 500,000 estudiantes en la región de la Costa a finales de 2006, y a la región de la Sierra en abril y mayo de 2017 (Paucar, 2016). Ecuador también

planea incorporar el inglés en su examen nacional, *Ser Bachiller*, para estudiantes graduados de bachillerato, pero esta disposición no entrará en efecto sino hasta 2025.

En general, la región carece de datos confiables, debido a la escasez de evaluaciones del dominio del inglés. Las evaluaciones internacionales descritas en el primer capítulo no proveen los datos confiables necesarios para formular políticas, ya que la naturaleza opcional de los exámenes arroja resultados sesgados. La falta de exámenes nacionales estandarizados representa una seria limitación a los esfuerzos por orientar políticas y programas para el logro de dominio en el inglés.

## IV. Las cualificaciones de los docentes

Los profesores son esenciales para las actividades diarias del aprendizaje del inglés. Los requisitos para dar clases de inglés en los niveles K-12 varían considerablemente en la región. La presente sección se ocupa de requisitos específicos para ser profesor de inglés como lengua extranjera y, por ende, se enfocará en los estándares de aprendizaje y los requisitos de dominio para los docentes. Cuando se miden los requisitos de dominio de los profesores, se aplican los mismos componentes que en el caso del desempeño estudiantil: un estándar de medición, metas de dominio y un sistema de evaluación.

### *La mayoría de los países establecen estándares para los programas de formación de profesores*

Los estándares de los programas de formación de docentes sistematizan lo que se espera que los profesores aprendan en la capacitación pre-servicio. Ocho de los diez países han establecido estándares nacionales para los programas de formación de profesores, mientras que Panamá y Costa Rica otorgan mayor autonomía a las universidades para fijar sus propios requisitos.

Ecuador y Uruguay elaboraron sus estándares para la enseñanza del inglés tomando como modelo los estándares para la formación de profesores internacionales de Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), los cuales incluyen los campos de lenguaje, cultura, instrucción, evaluación y profesionalismo (TESOL International Association, 2010). Ambos países incluyeron los cinco campos, aunque con títulos ligeramente diferentes. Los estándares de Ecuador incluyen los campos de lenguaje, cultura, desarrollo de currículo, evaluación, y profesionalismo y compromiso ético, mientras que los de Uruguay incluyen lenguaje, cultura, planeación, implementación y administración de instrucción, evaluación y currículo. Ambos países incluyen estándares específicos dentro de cada dominio (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012; Kuhlman, 2010).

Argentina, Perú, Colombia y Chile también tienen estándares de enseñanza similares, aunque no tan estrechamente alineados con los estándares de TESOL. Argentina sólo incluye cuatro campos: aprendizaje, ciudadanía, cultura y prácticas discursivas

(Ministerio de Educación de la Nación, s.f.). El Ministerio de Educación de Perú desarrolló un “Diseño Curricular Básico Nacional” para los programas de formación de profesores de inglés. El currículo se guía por cuatro principios: participación y flexibilidad, mediación del aprendizaje, reflexión dentro y a partir de la práctica para la reconstrucción social, y evaluación con énfasis formativo (Ministerio de Educación de Perú, 2010). Colombia sólo contempla tres competencias básicas: enseñanza, capacitación y evaluación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014b). Por otro lado, Chile tiene diez estándares disciplinarios, así como diez estándares pedagógicos para primaria y secundaria (Ministerio de Educación de Chile, 2014a).

Panamá y Costa Rica desarrollan perfiles de profesores de inglés, los que simplemente describen las expectativas sin el uso de estándares nacionales formales. Ambos países incluyen un perfil general o una descripción de las expectativas para profesores de inglés en su currículo nacional y también colaboran con universidades para crear perfiles de profesores a nivel universitario (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016; MEDUCA, 2014).

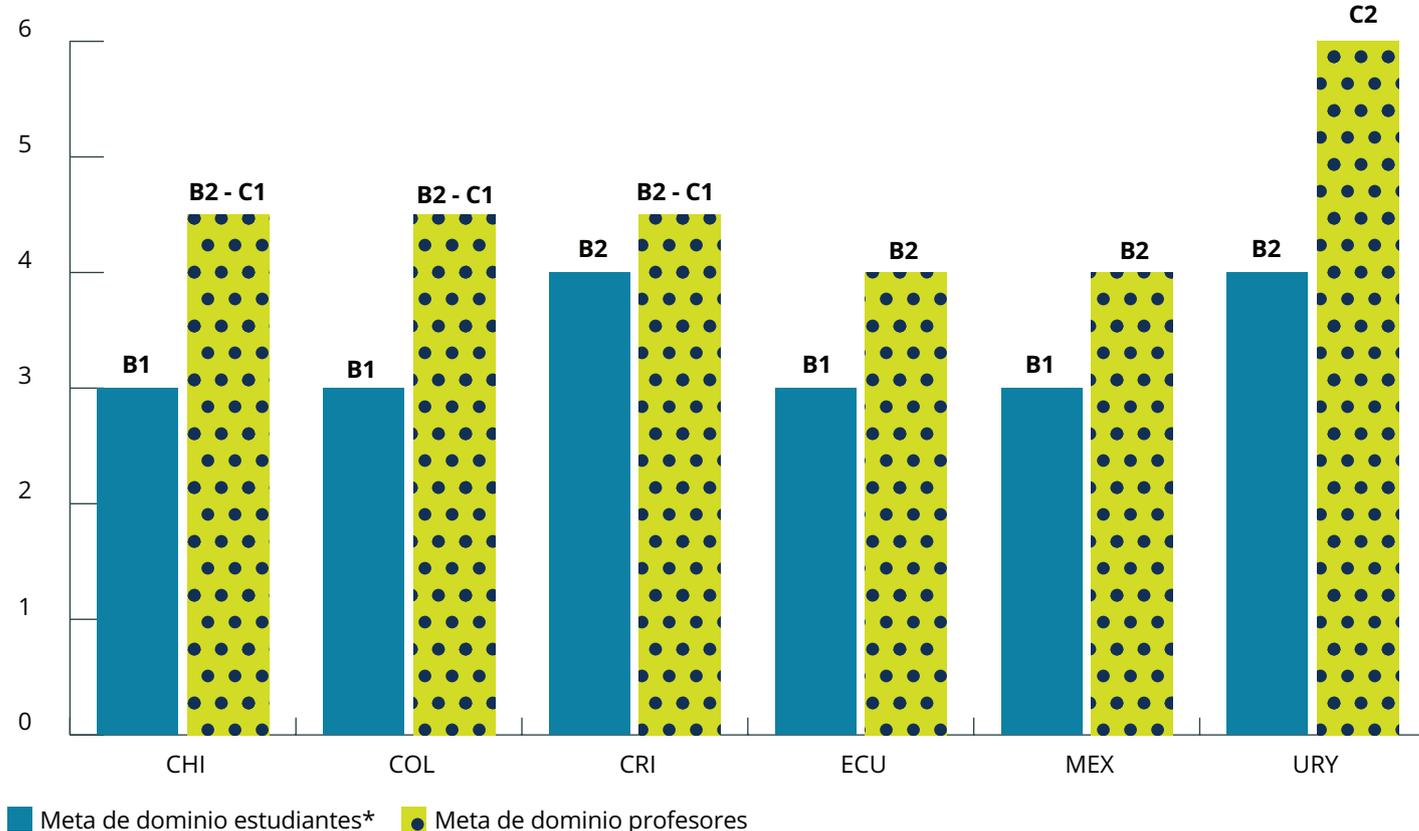
México y Brasil no tienen estándares educativos nacionales para la formación de profesores. México tiene un perfil de profesores que se utiliza para diseñar instrumentos globales de selección, evaluación y promoción, pero no está directamente vinculado con los programas de formación de maestros (SEP, 2015a). Brasil cuenta con sus *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, los cuales sirvieron como guía del aprendizaje antes de la adopción de la BNCC, y analizan las competencias de los profesores en varias materias de estudio. Sin embargo, una vez más, estos documentos no están directamente vinculados con los programas de formación de maestros (Ministério da Educação, 2016a)

### *Los requisitos de dominio del inglés de los profesores se están elevando en varios países*

Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y Uruguay una vez más utilizan el MCER y establecen metas de dominio de inglés para los profesores. Uruguay tiene las expectativas más altas para profesores de inglés, ya que actualmente impone un requisito de C1 y una meta de C2 para 2030 (ANEP/CODICEN, 2013). En Chile, B2 es el estándar actual del Ministerio de Educación para los profesores en escuelas públicas y privadas subsidiadas por el gobierno, mientras que se requiere el nivel C1 para los profesores recientemente capacitados, de acuerdo con los Estándares para la Capacitación Inicial de Profesores de Inglés (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014). Colombia tiene el requisito de que todos los profesores de primaria y secundaria en servicio tengan un nivel B2, y los graduados de los programas de capacitación de maestros deberán alcanzar al menos un nivel B2+ en 2018 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.). Estas metas futuras son muestra de los requisitos crecientes en cuanto a la preparación de los maestros. Costa Rica requiere actualmente que sus profesores tengan un nivel B2 o C1, mientras que

los profesores de inglés en Ecuador, México y Perú deben tener al menos un nivel B2 (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.b; SEP, s.f.). Estos requisitos se establecieron para asegurar que los profesores tuvieran el nivel adecuado de competencia para dar clases a los estudiantes en los niveles educativos K-12 cuyos rangos de dominio van de A1 a B2, o incluso C1 en Costa Rica. El Gráfico 5 muestra las diferencias entre las metas de dominio por parte de los estudiantes y de los profesores.

**GRÁFICO 5: METAS DE DOMINIO PARA ESTUDIANTES Y PROFESORES**



Nota: Las metas de dominio para estudiantes y profesores están alineadas con el MCER, que va desde el nivel más bajo de A1 hasta el más alto de C2.

\*La meta de dominio para estudiantes se basa en la meta más alta establecida para al menos el 50% de los estudiantes en el grado escolar más alto requerido.

### *La mayoría de los países fallan en utilizar las evaluaciones de dominio de los profesores*

Si bien varios países de América Latina establecen metas para altos niveles de dominio del inglés, la evaluación de los profesores para medir su competencia es deficiente en la región. Esto es verdad tanto para los profesores de inglés en servicio actualmente como para los recién graduados de los programas de capacitación para maestros. La mayoría de los países de la región no cuentan con requerimientos de dominio para los profesores ni con exámenes para evaluarlos. Sin embargo, Chile, México y Ecuador brindan ejemplos de cómo un país puede instituir un examen de competencia requerida para profesores de inglés alineado con estándares internacionales de competencia.

El *Examen Inicial de Conocimiento y Habilidades Docentes* de Chile, el cual es equivalente al examen anterior instituido en ese país y llamado *Inicia*, constituye un ejemplo de

un examen nacional para la evaluación de profesores en la región. El examen evalúa cuatro componentes de la enseñanza del inglés: escucha, lectura, análisis del lenguaje, y enseñanza del inglés como segunda lengua. Los objetivos difieren ligeramente para quienes desean enseñar ese idioma en la escuela media superior y para quienes quieren dar clases en los niveles de primaria y secundaria (Ministerio de Educación de Chile, 2016c). Este examen es administrado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación y actualmente es un requisito para dar clases en escuelas públicas y subsidiadas (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Por otro lado, el examen *Inicia* se aplicó entre 2008 y 2015, y era voluntario (Ministerio de Educación de Chile, 2016b).

La política de México requiere que los profesores de inglés se sometan a evaluación de su nivel de competencia. Los profesores pueden elegir entre una variedad de evaluaciones internacionales estandarizadas alineadas con el MCER, o bien, tienen la opción de tomar el examen nacional CENNI. Las evaluaciones internacionales estandarizadas aceptadas incluyen el First Certificate in English (FCE), el Certificate in Advanced English (CAE), el Certificate Proficiency in English (CPE), y el International English Language Testing System (IELTS), todos los cuales forman parte de los exámenes ESOL de la Universidad de Cambridge, además del Integrated Skills in English Examination (ISE) del Trinity College London, el PPD General English Diagnostic Test de Pearson, el TOEFL iBT a través de internet, y el Diagnostic Test for English Students 3 (DTES 3), entre otros. Los resultados de todos estos exámenes están alineados o pueden alinearse con los estándares de medición del MCER. Los niveles del CENNI también pueden alinearse a la medición del MCER. Sin embargo, aunque éste es un requisito para los profesores de inglés, las autoridades mexicanas no han hecho un esfuerzo específico para garantizar que todos los profesores de inglés cumplan con él.<sup>xxii</sup>

Ecuador tiene un sistema de evaluaciones de competencia de los profesores similar al de México. Mientras que Ecuador no cuenta con su propio examen nacional, los profesores pueden elegir entre varias evaluaciones internacionales estandarizadas para certificar su nivel de competencia. Las evaluaciones internacionales estandarizadas aceptadas incluyen el Pearson Test of English (PTE), el FCE, CAE, CEP e IELTS, además del TOEFL iBT, entre otros. Los profesores deben alcanzar un nivel de B2 como mínimo (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.a).

En general, los países latinoamericanos se han quedado atrás en la evaluación de competencia de los profesores. En realidad, siempre que se demuestre la voluntad política necesaria, los países pueden adoptar fácilmente evaluaciones internacionales estandarizadas que ya gozan de reconocimiento para evaluar el nivel de dominio de los profesores.<sup>xxiii</sup> A partir de ahí, un país podrá examinar las prioridades de su marco político de aprendizaje del inglés para determinar la necesidad y el valor de crear su propia evaluación estándar para los docentes.

## Capítulo 3: Los profesores de inglés en América Latina

Los profesores son esenciales para la implementación de estrategias nacionales del AIE. Los gobiernos pueden proponer nuevas políticas para expandir el acceso y mejorar los niveles de dominio o crear nuevos estándares y currículos, pero los profesores son los encargados de llevar a cabo esos cambios en el salón de clases cada día. Sin embargo, los profesores de inglés en América Latina muestran preparación deficiente. Una mayoría de los maestros de inglés no tienen los niveles de dominio necesarios para impartir clases. Con una demanda creciente de AIE en la región, existe mayor presión sobre la limitada disponibilidad de profesores de inglés de calidad. Tres factores parecen ser cruciales: una capacitación pre-servicio deficiente, un desarrollo profesional insuficiente, y una implementación deficiente de marcos de políticas.

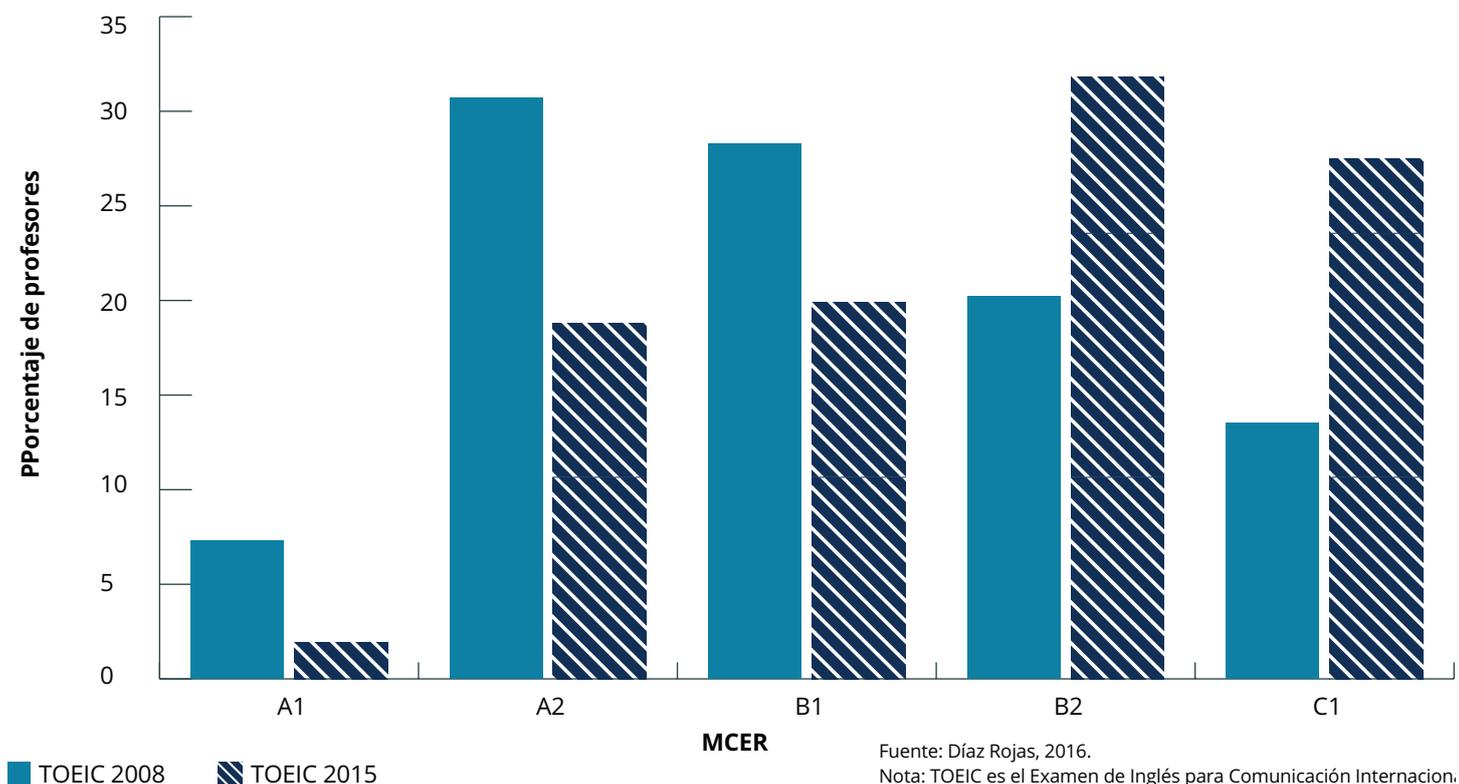
### *Los profesores de inglés en América Latina demuestran baja competencia*

Los profesores de inglés en servicio en América Latina manifiestan bajos niveles de dominio del idioma. Las políticas de AIE en la mayoría de los países establecen requisitos o expectativas de dominio que van del nivel B2 al C2 del MCER. Sin embargo, de acuerdo con los exámenes de diagnóstico disponibles y otros estudios, muchos maestros de inglés no alcanzan esos niveles mínimos. Muchos ni siquiera cumplen con el nivel que se espera de sus alumnos, el cual va de A1 a B2.

Costa Rica y Chile son los dos países donde los profesores de inglés han demostrado el mejor desempeño. Costa Rica sometió a prueba a sus profesores de inglés en 2008 y, una vez más, en 2015. Chile ha examinado el nivel de inglés de más de la mitad de sus profesores de inglés en servicio desde 2012 aplicándoles pruebas y exámenes de certificación. Los porcentajes más altos de profesores se encontraron en los niveles de dominio B2 o B2+ en la evaluación TOEIC 2015 en Costa Rica (Díaz Rojas, 2016), y en el Cambridge Placement Test (CPT) y el First Certificate in English (FCE) en Chile.<sup>xxiv</sup> Los resultados demuestran niveles adecuados de dominio por parte de numerosos profesores, pero muchos otros aún se desempeñan con niveles de dominio entre A1 y B1. Esto significa que muchos maestros ni siquiera pueden participar en conversaciones básicas en inglés, aun cuando tienen como tarea instruir a los estudiantes para que alcancen niveles mucho más complejos de fluidez.

Sin embargo, en el caso de Costa Rica hubo una notable mejora en los niveles de dominio entre 2008 y 2015 (Gráfico 6). Los porcentajes de profesores en los niveles A1, A2 y B1 (que son los más bajos) disminuyeron, mientras que los porcentajes de maestros con niveles B2 y C1 aumentaron. Menos del 2% de los profesores se ubicaron en el nivel más bajo en 2015, en tanto que casi el 60% alcanzó el nivel B2 o el C1, los niveles establecidos para dar clases de inglés en Costa Rica. Los resultados de 2015 son un signo positivo del dominio del inglés en Costa Rica. Los profesores que no alcanzaron el nivel deseado en 2008 tomaron cursos de capacitación para mejorar su dominio del inglés. No obstante, aún hay un gran porcentaje de maestros en los niveles A2 y B1, lo que indica que persiste la necesidad de mayor capacitación (Díaz Rojas, 2016).

**Gráfico 6: Resultados del TOEIC en Costa Rica para profesores de inglés, 2008-2015**



Los profesores pueden tomar un examen de diagnóstico por medio del *PIAP* de Chile. El Cambridge Placement Test (CPT) brinda una medición preliminar del nivel de inglés de los profesores, ya que sólo evalúa lectura y escritura. Entre 2012 y 2015, hubo 5,220 profesores de inglés que tomaron el CPT y alrededor de dos tercios de ellos se ubicaron en el nivel B2 o más arriba (tabla 4), cuando el B2+ es el estándar establecido por el Ministerio de Educación para dar clases de inglés.

**Tabla 4: Niveles de dominio de inglés de los profesores chilenos**

Cambridge Placement Test (CPT) (2012-2017)			Cambridge First Certificate in English (FCE) (2012-2015)	
CEFR	Number	Percentage	Number	Percentage
Pre-A1	39	0.6%	--	--
A1	218	3.4%	--	--
A2	686	10.7%	--	--
B1	1408	22.0%	125	7.2%
<b>B2</b>	<b>2328</b>	<b>36.5%</b>	696	40.2%
<b>B2+</b>	--	--	<b>617</b>	<b>35.6%</b>
<b>C1</b>	<b>1367</b>	<b>21.4%</b>	<b>295</b>	<b>17.0%</b>
<b>C2</b>	<b>340</b>	<b>5.3%</b>	--	--
Total	6386	100.0%	1733	100.0%

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, comunicación personal, 13 de abril de 2017; Karina Piña Pérez, comunicación personal, 24 de mayo de 2017.

Quienes se ubicaron en el nivel B2 o por encima de él desde 2012 fueron invitados a certificar su dominio del inglés por medio del Cambridge First Certificate in English (FCE). El FCE evalúa cuatro habilidades: escucha, lectura, expresión oral y escritura. Los resultados de este examen (tabla 4) correspondientes al periodo 2014-2015 indican que sólo el 52% de aquellos que tomaron el examen (aproximadamente el 20% de todos los profesores de inglés en Chile) alcanzaron el nivel de dominio requerido de B2+ o superior para lograr la certificación. Considerando que éste era ya un grupo que se desempeñó bien en el CPT y que para empezar era una muestra autoseleccionada de profesores, es razonable suponer que sólo una minoría de profesores de inglés en el periodo 2014-2015 alcanzaron el nivel requerido de dominio.<sup>xxv</sup>.

Aunque el panorama en Chile y Costa Rica es positivo, los datos de otros países muestran resultados menos promisorios en cuanto al nivel de dominio de inglés por parte de los profesores. En Colombia y Ecuador, los maestros de inglés muestran bajos niveles de dominio en relación con los requisitos y las expectativas del marco político, establecidos en el nivel B2. En 2013, Colombia evaluó el nivel de dominio del 50% de sus 15,300 profesores de inglés mediante un examen diagnóstico. El Ministerio de Educación estableció un estándar de B2 en el MCER para los profesores de inglés, pero menos de la mitad (el 43%) de los examinados alcanzaron ese nivel (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.). Un estudio realizado en Ecuador reveló un porcentaje mucho menor de profesores que alcanzaron el nivel de dominio B2, que es el nivel requerido por el marco político de ese país. En un estudio realizado en 2012, sólo el 2% de los profesores de inglés de Ecuador en escuelas públicas aprobaron el examen TOEFL iBT con un nivel de dominio B2 (Cumsille y Fiszbein, 2015).

En Perú, muchos profesores de inglés se desempeñan en el nivel esperado de sus alumnos más jóvenes, muy por debajo de las expectativas del marco político. Un estudio de la UNESCO evaluó el nivel de dominio de 3,356 profesores de inglés en Perú y encontró que alrededor de una tercera parte de ellos se desempeñaban en el nivel A1, el nivel inicial designado para los estudiantes de primaria (Ministerio de Educación de Perú, 2016b).

En México, un estudio sobre los docentes realizado por *Mexicanos Primero* midió el nivel de dominio de una muestra de 504 profesores de inglés en servicio en áreas urbanas específicas.<sup>xxvi</sup> El marco de políticas en México requiere un nivel de dominio B2 para profesores de secundaria. Sin embargo, el 52% de los examinados ni siquiera alcanzaron el nivel B1, que es el nivel esperado para los estudiantes de tercero de secundaria (lo que en Estados Unidos equivale a noveno grado). Sólo el 12% de los profesores alcanzaron el nivel A2, el nivel esperado para estudiantes de primero de secundaria (o séptimo grado), mientras que una cuarta parte de los profesores evaluados tan sólo alcanzaron el nivel A1, el nivel más básico en el MCER (*Mexicanos Primero*, 2015).

Brasil no establece requisitos para sus profesores de inglés a nivel nacional, y no realiza evaluaciones de dominio a nivel nacional para los docentes. El *Censo Escolar*

2013 realizado por el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)* encontró que sólo el 33% de los profesores de inglés tenían certificados de dominio del idioma. Sin embargo, algunos profesores afirmaron que no tenían certificado porque no estaban obligados a mostrar una prueba de su competencia (British Council, 2015h). Argentina, Panamá y Uruguay tampoco miden el dominio del inglés de sus profesores.

En general, los datos indican un panorama bastante negativo de los niveles de dominio entre los profesores de inglés en la región.

### *El problema: Demanda creciente con calidad básica*

Existe una demanda creciente de profesores de inglés en América Latina. Los planes de expansión en muchos países a lo largo de la región demandan miles de profesores de inglés adicionales en los próximos años. México constituye un claro ejemplo de la gravedad de ese desafío. Actualmente no logra tener todos los profesores de inglés que se requieren para todos sus estudiantes. Sólo una de cada siete escuelas públicas de educación básica cuenta con maestro de inglés. Esto contrasta con la situación en las escuelas privadas: nueve de cada diez escuelas secundarias privadas tienen profesor de inglés. También existe una desventaja geográfica: la mitad de las escuelas públicas en la Ciudad de México tienen profesor de inglés, mientras que los profesores de inglés están presentes en menos del 10% de las escuelas públicas de Tabasco y Veracruz. Se estima que se necesitan 80,000 nuevos profesores de inglés para ofrecer clases de inglés en todo el país (British Council, 2015f).

Sin embargo, México no está solo al enfrentar este desafío. Colombia también tiene escasez de profesores de inglés, y no logra cubrir toda la población estudiantil en los niveles de educación media y media superior. En la actualidad hay 15,300 profesores de inglés con licencia en el sector público de Colombia. Este país recomienda tres horas de clases de inglés a la semana en el nivel de educación media, pero se estima que un 36% de los estudiantes inscritos en educación media y media superior no están tomando las horas recomendadas de inglés (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014a). Hay un déficit de 3,200 profesores de inglés si se desea cumplir con esa recomendación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.), lo que implica un aumento del 20% en la oferta actual de profesores.

La demanda de Ecuador de maestros de inglés también va en aumento. Recientemente, el país promulgó un decreto que establece que los estudiantes deben comenzar su instrucción de inglés en la educación primaria, no en la secundaria, como se requería antes. La ley entró en vigor en la región de la Sierra en el ciclo escolar 2016-2017 y entrará en efecto en la región de la Costa en mayo de 2017 (Acuerdo núm. 0052-14, 2014). Actualmente, hay 8,400 profesores de inglés en Ecuador (Andes, 2016). Sin embargo, el país necesita 7,000 maestros más en 2017 para expandir las clases de inglés a la educación primaria (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014), lo que significa un incremento de más del 80% de la oferta actual.

La demanda de Perú de profesores de inglés continuará en ascenso en los próximos cinco años. Recientemente amplió la jornada escolar en muchos de sus planteles, aumentando la semana escolar en 10 horas. El inglés es una de las materias que reciben más tiempo en la nueva jornada escolar (Ministerio de Educación de Perú, 2017c). De forma similar al caso de Ecuador, este nuevo plan aumentó la necesidad de profesores de inglés. De acuerdo con el *Censo Escolar 2013*, Perú tenía 15,144 profesores de inglés en el nivel de secundaria. El Ministerio de Educación, en su plan nacional de inglés, estima la necesidad de 2,000 profesores adicionales de inglés cada año, y alrededor de 39,000 profesores de inglés en 2021, para cubrir la demanda creciente (Ministerio de Educación de Perú, 2016b). En un periodo de tan sólo ocho años, Perú espera duplicar su oferta de profesores de inglés.

En Brasil también existe una gran necesidad de maestros de inglés. De acuerdo con el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)*, se estima que ese país requerirá 16,780 profesores más de lenguas extranjeras en el nivel de secundaria (Ministério da Educação, 2015). Datos de São Paulo señalan una necesidad particularmente alta de profesores de inglés en comparación con los de otras lenguas extranjeras, con 453 vacantes para profesores de inglés y sólo tres para maestros de español (Secretaria de Educação do Município de São Paulo, 2016).

La evidencia es clara. En la mayoría de los países de la región, hay una creciente necesidad de profesores de inglés, con incrementos porcentuales que van del 20 a más del 100% de la oferta actual de maestros de esa asignatura. Sin embargo, si no se revisa la calidad de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes no mejorará sin importar cuántos nuevos maestros se incorporen a los salones de clase.

### *La garantía de calidad de los programas de capacitación antes de entrar en servicio es escasa*

Si bien existen muchas opciones a lo largo de la región para obtener un título de profesor de inglés, pocas garantizan alta calidad. Mientras que muchos países han instituido sistemas nacionales de acreditación para asegurar la calidad, muchos programas no acreditados continúan inscribiendo y capacitando a futuros profesores.

Casi la mitad de los programas de capacitación de profesores en Argentina carecen de acreditación. Argentina ha experimentado una rápida expansión del número de universidades que preparan maestros de inglés, o Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), en años recientes; su número aumentó en 60% en los últimos 30 años. Antes de 2008, sólo el 54% de esas instituciones obtuvieron la acreditación nacional. En 2013, había 3,146 programas de capacitación para profesores en el país, abarcando 41 materias. La capacitación de profesores de inglés ocupó el sexto lugar por número de programas en vigor, con 173 programas de capacitación en todo el país. Sólo los programas de capacitación en lengua y literatura, matemáticas, música y educación inicial y primaria rebasaron el número de programas de formación de maestros de inglés (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

En 2014, aproximadamente el 30% de las instituciones de educación superior de Chile (que cubren al 15% de los estudiantes de inglés) que ofrecen programas de formación de profesores de inglés no estaban acreditadas. Desde entonces, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) expandió considerablemente el número de instituciones acreditadas. En la actualidad, 29 de las 35 universidades con programas de inglés tienen acreditación.

El 60% de las universidades públicas de Costa Rica ofrecen programas debidamente acreditados de formación de maestros de inglés, pero pocos programas privados cuentan con acreditación nacional. Hay 17 universidades privadas reconocidas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior (CONESUP) que ofrecen grados de maestros de inglés (Quesada Pacheco, 2013; Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2017b), pero ninguno de sus programas de formación de maestros de inglés tiene acreditación.

En Perú, la mayoría de las instituciones pedagógicas carecen de acreditación.<sup>xxvii</sup> Por ejemplo, sólo 34 de las 285 instituciones pedagógicas de educación superior (IPES) tenían acreditación en 2016. En una muestra de 20 instituciones acreditadas, siete ofrecían programas de formación de inglés acreditados, mientras que una ofrecía un programa de inglés que no consiguió refrendar su autorización. En una muestra de 25 instituciones no acreditadas, dos ofrecían programas de formación de maestros de inglés (Ministerio de Educación de Perú, 2017b).

Ecuador ofrece varias rutas para capacitarse como profesor de inglés. Los estudiantes pueden buscar el grado por medio de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB), los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) y las universidades. Los cinco ISPEDIB recibieron acreditación en 2015. Sin embargo, ninguno de los 23 ISPED cumplían con las condiciones necesarias para recibir la acreditación. Tales condiciones incluían una puntuación de 60% o superior en la evaluación institucional y una puntuación promedio de 60% o superior en resultados de aprendizaje (CEAACES, 2014). Al menos dos universidades de Ecuador continúan capacitando a profesores de inglés sin acreditación.

Mientras que algunos países (como México, por ejemplo) han instituido exámenes nacionales de ingreso para los programas de formación de maestros, en general, las universidades tienen considerable autonomía para establecer sus propios requisitos de ingreso (y egreso). Esto reduce la garantía de calidad, ya que no existe un mecanismo de verificación nacional del nivel de dominio del inglés o del conocimiento pedagógico de un nuevo profesor de ese idioma.

Muchas universidades en Chile y Perú determinan sus propios exámenes internos para administrar a aquellos estudiantes que ya están en los programas de formación de profesores de inglés. Esos exámenes no impiden el ingreso de los estudiantes al programa, pero sirven para determinar en qué nivel se les colocará.<sup>xxviii</sup>

Los requisitos de egreso en el nivel de educación superior varían ampliamente en la región, y sólo unos cuantos países tienen un enfoque estandarizado (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016). Aun cuando existan tales requisitos, no miden de manera específica el nivel de dominio del inglés. La realidad es que los programas de capacitación de maestros de inglés deben establecer sus propios requisitos de egreso para medir las habilidades tanto de dominio como pedagógicas en relación con la *enseñanza del inglés como lengua extranjera*. En Chile, por ejemplo, los perfiles del egresado de los programas de formación de maestros de inglés son casi desconocidos (British Council, 2012a). El proceso de vincular estándares oficialmente (cuando existen), currículos y requisitos de egreso es, en el mejor de los casos, bastante lento.

### *Un creciente número de iniciativas de desarrollo profesional, pero con limitada evidencia de impacto*

Las oportunidades de desarrollo profesional para los profesores van en aumento en la región. Muchos países ofrecen programas de estudio en el extranjero en naciones angloparlantes, aunque los programas de capacitación dentro del país también están presentes en toda la región. Mientras que hay un número creciente de iniciativas implementadas, existe escasa evidencia del impacto y el costo de los programas. Más aún, muchos programas son nuevos y dan poca continuidad a las oportunidades de desarrollo profesional anteriores.

Chile, Colombia, Panamá y Perú cuentan con programas de formación de profesores de inglés que implican capacitación en el extranjero. Chile ofrece becas<sup>xxx</sup> de un semestre en el extranjero a estudiantes inscritos en programas de enseñanza del inglés en universidades acreditadas. Desde 2006, 1,200 estudiantes han sido recompensados con una beca. Para ello, los estudiantes deben estar en el último o penúltimo año de estudios y deben certificar su nivel de dominio del inglés por medio de los exámenes TOEFL iBT, TOEFL ITP o IELTS, con una puntuación mínima de 80, 500 o 6.0, respectivamente. Los estudiantes reciben capacitación en el dominio del inglés, así como conocimientos pedagógicos para la enseñanza de la materia (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

Mientras que el programa de Chile se limita a individuos en capacitación pre-servicio,<sup>xxx</sup> Colombia, Panamá y Perú tienen opciones para que los profesores de inglés en activo estudien en el extranjero en un país angloparlante. Los programas nacionales de inglés de Colombia y Panamá tienen un componente internacional de capacitación de profesores mediante el cual los actuales profesores de inglés viajan al extranjero en grupo para estudiar en una universidad extranjera. El programa nacional de Perú *Inglés Puertas al Mundo* ofrece becas para profesores de inglés en servicio en escuelas públicas para estudiar en el extranjero durante un semestre. Los requisitos incluyen tener un nivel de dominio B1, así como al menos dos años de experiencia siendo docente en inglés. En septiembre de 2016, más de 600 profesores habían estudiado en universidades de países angloparlantes

(Ministerio de Educación de Perú, 2016d). En 2017, 180 profesores recibirán la beca para estudiar en el extranjero (Ministerio de Educación de Perú, 2017a).

*Colombia Bilingüe* desarrolló un plan de incentivos en 2015 para dar a los profesores sobresalientes la oportunidad de participar en programas de inmersión tanto en Colombia como en el extranjero. El programa capacitó en 2015 a 130 profesores en Colombia con hablantes nativos del inglés, y envió a 70 profesores de inglés a Estados Unidos y 24 a India (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). Los programas exigen que los profesores tengan un nivel de dominio B1 o B2 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016a, 2016b).

*Panamá Bilingüe* ofrece un programa ambicioso en el que un grupo de profesores viaja al extranjero para estudiar durante ocho semanas. El programa ya ha enviado a miles de profesores al extranjero. A finales de 2016, 2,400 profesores panameños habían viajado al extranjero para participar en esos entrenamientos (MEDUCA, 2016). Los profesores asisten a la capacitación sobre metodología de enseñanza y sobre habilidades lingüísticas en inglés en universidades de Estados Unidos y Reino Unido (MEDUCA, 2017). En 2016, *Panamá Bilingüe* tuvo un presupuesto asignado de \$30 millones. Esto cubrió el componente internacional de la formación de maestros y la capacitación impartida a nivel local, así como los programas para estudiantes que aprenden inglés (MEDUCA, 2015). El programa comenzó en 2014 con un presupuesto de \$20 millones (MEDUCA, 2017).

Chile, Colombia, Panamá y Perú ofrecen capacitación dentro de sus fronteras que complementa sus ofertas de estudio en el extranjero por medio de estrategias y planes nacionales para inglés. El *PIAP* de Chile ofrece diversas oportunidades de desarrollo profesional a los profesores de inglés. La capacitación no se limita a mejorar el dominio del inglés, ya que también brinda apoyo pedagógico y permite la colaboración dentro de una red de profesores. Un componente del programa ofrece talleres sobre metodología y desarrollo de currículo en todas las regiones del país. Dos programas, *English Winter Retreat* y *English Summer Town*, también se ofrecen en las capitales regionales, donde los profesores de inglés participan en talleres de dos días de duración sobre aprendizaje activo, metodología y reflexión acerca de la práctica docente. Desde 2005, más de 3,000 profesores se han beneficiado de esos talleres de desarrollo profesional (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

Colombia también ofrece varias oportunidades de desarrollo profesional dentro de sus fronteras. Además del programa de inmersión dentro del país, *Colombia Bilingüe* desarrolló el proyecto "Teaching English" en colaboración con la Institución Universitaria Colombo Americana (UNICA). El objetivo es fortalecer las habilidades de enseñanza de los profesores de inglés de escuelas públicas, por medio de clases impartidas en inglés sobre enseñanza y conocimiento profesional. En 2015, el programa llegó a 275 profesores de 11 secretariados de educación y 252 escuelas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).

El componente local de capacitación de profesores de *Panamá Bilingüe* incluye una iniciativa conocida como Back to Basics, que ofrece 40 horas de inglés para identificar, evaluar, promover y desarrollar las habilidades de los profesores de ese idioma. En 2016, 3,780 profesores se habían beneficiado de este componente (MEDUCA, 2016). El programa *Inglés, Puertas al Mundo* de Perú también ofrece capacitación dentro del país, además de su programa para estudiar en el extranjero. Los profesores de inglés en escuelas de jornada completa reciben capacitación en aprendizaje semipresencial, ya que se incorpora el uso de tecnología en el salón de clases. También tienen el apoyo de un especialista en inglés una vez al mes. Aproximadamente 4,500 profesores de jornada escolar completa se han beneficiado de esta capacitación. Otra opción para el desarrollo profesional es capacitarse con expertos británicos en escuelas de verano e invierno. Casi 800 profesores han participado en estos programas de capacitación (Ministerio de Educación de Perú, 2016c).

Estas iniciativas, algunas de ellas ambiciosas en dimensiones y enfoque, muestran el reconocimiento creciente de la importancia de expandir oportunidades para el desarrollo profesional como parte de los esfuerzos por ampliar el AIE en las escuelas. No obstante, existe limitada evidencia hasta ahora de la eficacia de tales esfuerzos, muchos de los cuales son demasiado recientes como para evaluarse. Por ejemplo, *Panamá Bilingüe*, que comenzó a operar en 2014, se evaluará por primera vez<sup>xxxxi</sup> en 2017 (Simmons, 2016). La experiencia de Costa Rica constituye un buen ejemplo de cómo el desarrollo profesional y la evaluación pueden reforzarse entre sí. Un programa de capacitación que benefició a 3,285 profesores siguió al examen de diagnóstico de profesores de inglés en 2008. La evaluación de la competencia de profesores en 2015 mostró una mejora muy significativa.

Actores no estatales que utilizan contactos internacionales para capacitar a profesores de inglés cuentan con varios programas. En México, la ONG internacional Worldfund patrocina una iniciativa conocida como Inter-American Partnership for Education (IAPE), la cual consta de dos programas de capacitación dentro del país para profesores de inglés, y un programa de capacitación en Estados Unidos. Los profesores de inglés aprenden por medio del método Rassias, un sistema interactivo para enseñar lenguas que desvanece las inhibiciones y fomenta la auténtica comunicación (Worldfund, 2013). Lanzado en 2007, este programa ha beneficiado a 2,133 profesores. Tanto *Panamá Bilingüe* como el IAPE se basan en contactos con otros países para capacitar a profesores de inglés.

### Cuadro 3: Programa integrado de inglés para profesores de escuelas públicas

Pearson encabeza una iniciativa de desarrollo profesional a gran escala para profesores de inglés en Brasil, conocida como Integrated English Program for Public Schools Teachers. Dicho programa es patrocinado por la embajada de Reino Unido por medio del British Prosperity Fund, e incluye certificación en enseñanza del inglés y metodología para profesores de las secretarías de educación de los estados de Mato Grosso, Minas Gerais y São Paulo.

Al inicio del programa en 2016, aproximadamente 2,000 profesores de inglés tomaron el English Placement Test de Pearson. Mientras que 22.3% de los profesores estimaron que su nivel de dominio era avanzado, sólo el 5.9% alcanzó los niveles B2, C1 y C2. De manera similar, el 36.6% de los profesores estimaron que su nivel de dominio era intermedio, pero sólo el 24.5% alcanzó el nivel de dominio B1. La mayoría de los profesores se ubicaron en los niveles A2 y A1, ya que el 29.9% se ubicó en el nivel A2 y el 40.6% en el nivel A1.

Los resultados indicaron que muchos profesores de inglés en esos estados brasileños aún necesitaban mejorar su dominio del inglés, y que hay enormes brechas entre quienes dan clases en áreas urbanas y quienes trabajan en zonas rurales. Mientras que el 50.8% de los profesores en Centro Paula Souza en São Paulo se ubicaron en el nivel B1 o más alto, sólo el 19.9% de los profesores de los estados de Mato Grosso, Minas Gerais y otras áreas de São Paulo alcanzaron esos niveles. La mayoría de los profesores (51.9%) de estas áreas rurales se ubicaron en el nivel A1.

Luego de los exámenes de colocación, aproximadamente 1,200 profesores de inglés entraron al programa de desarrollo profesional en línea. Quienes lograron un nivel de dominio de B1 o superior fueron admitidos al curso interactivo Teacher Development Interactive (TDI), que se enfoca en técnicas de instrucción para la *enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Quienes no alcanzaron ese nivel de dominio deben tomar el curso English Interactive de Pearson, un curso de idioma en línea para mejorar la competencia en lectura, escritura, escucha y expresión oral. También toman Progress, un examen adaptativo en línea que destaca fortalezas y debilidades durante el curso. Este examen se toma al principio, a la mitad y al final para comparar resultados y monitorear el éxito del curso.

Ante la creciente demanda de desarrollo profesional de los maestros, resulta de gran importancia tener un enfoque más sistemático para evaluar tanto el impacto como la relación costo-efectividad de estas iniciativas, y utilizar esa información para mejorar y adaptar su diseño y operación.

#### *Implementación deficiente del marco político*

Las deficiencias en la capacitación y el desarrollo profesional de los maestros -muchas de las cuales no son exclusivas a la enseñanza del inglés- se combinan con una débil implementación del marco político en relación con las competencias de los profesores para el AIE. El marco político de muchos países requiere que los profesores demuestren un nivel de dominio del inglés y que obtengan una certificación para su enseñanza. Sin embargo, la evaluación del nivel de dominio es escasa en diversos países y muchos profesores carecen de certificación y capacitación.

No hay exámenes estandarizados que se administren de manera regular para evaluar el nivel de dominio del inglés de los profesores en servicio o de los nuevos. Dados los deficientes resultados encontrados en las evaluaciones realizadas, esa falta de una política de evaluación consistente representa un problema mayor. La realidad es que un alto porcentaje de profesores trabajan sin certificación o evidencia de su nivel de competencia. Una certificación para dar clases de inglés a menudo requiere contar con un grado otorgado por una universidad o un instituto de formación de profesores o de una materia relacionada. Sin embargo, muchos individuos que dan clases de inglés en América Latina no poseen ese grado. Las plazas de maestros de inglés a menudo son ocupadas por profesores de otras materias o por personas que hablan inglés, pero que no están capacitadas en la pedagogía de enseñanza de una lengua extranjera.

Argentina recurrió a profesores subcalificados de inglés para cubrir la creciente necesidad de maestros, una vez que los requisitos de aprender una lengua extranjera se extendieron a la educación primaria. En muchos casos, esos profesores no están certificados, o bien, carecen de la preparación necesaria, o ambas cosas (Porto, 2016). Esto sucede también en muchos otros países. Por ejemplo, pocos profesores en Perú cuentan con la certificación requerida para dar clases de inglés. Sólo 4,118 (el 27%) de los 15,144 profesores que dan clases de inglés en secundaria cuentan con licencia para impartir la materia. Eso significa que 11,026 profesores están cubriendo el déficit de profesores de inglés certificados (Ministerio de Educación de Perú, 2016b).

Si bien muchos profesores de inglés en Brasil poseen grados universitarios, no todos están capacitados para dar clases de inglés. El 13% de los profesores de inglés de Brasil no tienen un grado universitario. Sin embargo, entre quienes sí poseen un título universitario, sólo el 39% tiene capacitación para dar clases de lenguas extranjeras. Es probable que los profesores que dan clases de inglés tengan un grado universitario en lengua portuguesa (27%), pedagogía (14%) o en otras disciplinas (20%) (British Council, 2015h). Aun cuando tengan estudios superiores, la mayoría de quienes dan clases de inglés no están capacitados específicamente en esa área.

El porcentaje de profesores de inglés certificados en Chile es más alto que en otros países, ya que alcanza el 83%. La *Estrategia Nacional de Inglés* señala que hay 7,990 profesores de inglés en el país, pero sólo 6,649 están calificados para ello. La mayoría (96%) de los profesores que no están debidamente calificados ni siquiera dominan ese idioma (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014).

Los países latinoamericanos comprometidos a mejorar los niveles de competencia de los estudiantes de inglés deben, antes que nada, comprometerse a mejorar la preparación de los profesores de ese idioma. Para mejorar, es indispensable ocuparse de la calidad de la capacitación pre-servicio de los docentes, expandir las oportunidades de desarrollo profesional, asegurar la calidad de la capacitación por medio de evaluaciones y reformas continuas, y hacer cumplir los requerimientos de competencia y certificación establecidos en los marcos de políticas.

## Capítulo 4: Lecciones de los programas de aprendizaje del inglés

Los países latinoamericanos han implementado varias iniciativas para el AIE desde hace más de un siglo. ¿Qué necesitan considerar esos programas para tener éxito? Hay tres factores clave que los programas de AIE deben abordar para ser exitosos: asegurar la continuidad, desarrollar una sólida estructura de monitoreo y evaluación (MyE) que facilite la adaptación, y enfrentar el problema de la falta de suficientes profesores de calidad.

Asegurar la continuidad permite que un programa llegue a un número máximo de beneficiarios y logre resultados en el largo plazo. Esos programas también requieren MyE para garantizar que están en el camino correcto y para mejorar de forma continua. Los profesores eficaces son esenciales para facilitar el aprendizaje y elevar el nivel de dominio del inglés. Sin embargo, en América Latina, los profesores de inglés son escasos y, con frecuencia, carecen de la preparación necesaria. Para tener éxito, los programas de inglés deben enfrentar el déficit de profesores.

Pocos programas en la región contemplan esos tres factores clave para incidir con éxito en los niveles de dominio del inglés. El *PIAP* y *Ceibal en Inglés*, en Chile y Uruguay, respectivamente, constituyen ejemplos de programas bien establecidos en la región, mientras que otros programas demuestran tener éxito en algunas áreas, pero requieren mejoras en otras. Si bien las necesidades de los diversos países difieren en relación con el AIE, los nuevos programas pueden aprender tanto de los errores de los programas anteriores como del éxito de los programas regionales actuales.

### *Los programas de AIE deben asegurar continuidad para ampliar su alcance*

Pocos programas de AIE en la región han mostrado la continuidad necesaria para lograr alcance y desarrollar los mecanismos y las prácticas que se necesitan para obtener resultados sostenidos. El *PIAP* y *Ceibal en Inglés* sirven como ejemplos de programas de larga duración con apoyo continuo. Creado en 2004, el *PIAP* ha abarcado los periodos de cuatro presidentes de Chile, conservando apoyo político con cambios menores. La actual política de inglés en Chile, *FEP-Inglés*, recurre al *PIAP* para implementar las iniciativas de aprendizaje del idioma inglés (Ministerio de Educación de Chile, 2015b). Este apoyo continuo ha permitido que el *PIAP* haya durado por más de una década y haya crecido en ese tiempo para llegar a decenas de miles de estudiantes. El *Plan Ceibal* en Uruguay ha demostrado continuidad similar: el programa comenzó en 2007 y ha crecido en capacidad. Aunque el *Plan Ceibal* incorporó el AIE en 2012, el componente de inglés continúa creciendo para llegar a más estudiantes cada año. *Ceibal en Inglés* comenzó como un proyecto piloto en 20 escuelas. Cuatro años más tarde, el programa llegó a 580 planteles y a 87,000 estudiantes de cuarto a sexto grados (Centro Ceibal, s.f.).

Dentro del rango de factores que afectan la continuidad de los programas, uno que parece de especial importancia es contar con el contexto institucional adecuado. En particular, una cuestión crucial es el grado en el que el programa está incorporado a

las estructuras institucionales del sistema escolar. En Chile, el programa cae dentro del ámbito de la División de Educación General del Ministerio de Educación, pero requiere que los representantes regionales del idioma inglés colaboren en la creación de planes y estrategias regionales para fortalecer la educación pública. También trabajan en el diseño y la implementación de actividades locales. Los representantes regionales sirven como vínculo entre el *PIAP* y las autoridades educativas regionales. También administran y lideran la implementación de actividades del programa, y atraen a estudiantes y profesores a participar en éste (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

En Uruguay, *Ceibal en Inglés* es parte del *Plan Ceibal*, junto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Consejo de Educación Secundaria. Esta colaboración con el sector público crea un sólido escenario institucional para el programa. El programa *Inglés, Puertas al Mundo* de Perú cuenta con el apoyo de una comisión multisectorial (que incluye a representantes de los ministerios de Educación, del Interior, Comercio Exterior y Turismo, y de Relaciones Exteriores, entre otros). Cada participante es responsable de actividades específicas descritas en el Plan de Implementación (Ministerio de Educación de Perú, 2016b). Aunque el programa es relativamente nuevo, la colaboración multisectorial crea un sólido escenario institucional para garantizar la continuidad en el futuro.

En países con sistemas escolares descentralizados, la articulación entre los programas y las autoridades subnacionales también es importante. Los programas nacionales de inglés en Colombia experimentaron cuatro cambios de nombre en la década pasada. Sin embargo, hay una sustancial continuidad entre los programas.<sup>xxxii</sup> Mientras que el cambio de nombre tal vez genere confusión, *Colombia Bilingüe* cuenta con apoyo local y nacional para crear un escenario institucional. Las secretarías locales de educación eligen participar en el programa nacional, en tanto que el Ministerio Nacional de Educación incentiva a las secretarías locales de educación a alinear acciones y recursos con las estrategias nacionales del programa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).

En México, las autoridades educativas locales no contaban con las condiciones técnicas y pedagógicas necesarias para implementar las actividades de AIE del *Programa Nacional de Inglés* en Educación Básica (PNIEB). El nuevo programa (PRONI) espera resolver el asunto brindando apoyo a las autoridades educativas locales por medio de materiales educativos y procesos de implementación (SEP, 2016a). Sin embargo, a diferencia del caso de Colombia, donde los gobiernos locales desempeñan un papel activo en la implementación del programa nacional, no está claro si el escenario institucional local es suficientemente fuerte para garantizar la colaboración nacional y local que permita implementar el programa.

El caso de *Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE)* en Costa Rica es ilustrativo de las dificultades para asegurar la continuidad. El programa, que se inició en 2010 con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se basó en el uso de software

para guiar a estudiantes y profesores en el aprendizaje del inglés (Quesada Pacheco, 2013). Los resultados fueron mixtos. De los dos tipos de software probados, sólo uno demostró tener mejor desempeño al compararse con un grupo de control.<sup>xxxiii</sup> Más aún, el costo del mantenimiento del hardware y de la renovación de las licencias del software también significó un problema, lo que hizo que el proyecto no lograra expandirse (Álvarez Marinelli, 2016). Sin embargo, el programa tenía capacidad limitada para responder. No había un plan en curso para reemplazar el software de aprendizaje de idiomas fallido por otro con un mejor desempeño. Ninguna entidad tenía asignada la responsabilidad de hacerse cargo del mantenimiento del hardware y de las licencias de software; por consiguiente, ninguna entidad asumió la responsabilidad de brindar el financiamiento y de emprender las acciones necesarias para remediar esos problemas. Sin un escenario institucional adecuado, el programa sólo duró un par de años.

### *Los programas de AIE deben desarrollar un marco sólido de MyE que garantice su eficacia*

Sin esfuerzos sistemáticos para medir resultados y usar esa información con la finalidad de realizar adaptaciones y cambios, es difícil garantizar la eficacia de los programas. Tanto *Ceibal en Inglés* como el *PIAP* han hecho notables esfuerzos en esta área crucial. Muchos otros programas en la región son relativamente nuevos y aún no se han sometido a evaluación. Sin embargo, muchos han efectuado monitoreo para llevar registro de su progreso. Esto es esencial para asegurarse de que un programa se encuentre en la ruta de alcanzar sus metas.

El monitoreo y la evaluación son un componente clave de *Ceibal en Inglés*. El programa monitorea tanto la implementación por medio de los informes de progreso como el aprendizaje de los estudiantes mediante evaluaciones adaptativas en línea, las cuales arrojan resultados en tiempo real. En 2016 se fijó la meta para *Ceibal en Inglés* de llegar al menos al 90% de los grupos de estudiantes de cuarto a sexto grados de las escuelas primarias públicas sin acceso a clases presenciales de inglés (Centro Ceibal, 2016). Esa meta fue rebasada en el primer semestre de 2016 (BID, 2016).

*Ceibal en Inglés* utiliza una evaluación adaptativa en línea administrada por medio de la plataforma del sistema de evaluación del aprendizaje en línea de las escuelas para valorar los niveles de dominio del inglés de los estudiantes (en los grados cuarto a sexto y en el primer año de secundaria). El examen tiene tres componentes: lectura/vocabulario/gramática, comprensión auditiva y escritura. La evaluación en línea se ajusta al nivel de dominio del estudiante conforme éste avanza en el examen, dependiendo de las respuestas anteriores que da. De esa forma, el examen se vuelve más difícil si el estudiante responde correctamente, o bien, puede hacerse progresivamente más fácil si el alumno contesta varias preguntas incorrectamente. Este examen permite a los profesores evaluar en nivel de dominio del inglés de los estudiantes en tiempo real (SEA, 2013). *Ceibal en Inglés* también utiliza los resultados para medir el impacto del programa sobre el aprendizaje del inglés (*Plan Ceibal*, 2016).

#### Cuadro 4: Éxitos de Ceibal en Inglés

*Ceibal en Inglés* se ha evaluado en varias ocasiones en los últimos cinco años. Una evaluación preliminar no experimental del programa mostró que los estudiantes con mejor desempeño tenían al menos seis meses de exposición al programa, sin importar sus antecedentes socioculturales. Para esta evaluación, los estudiantes se clasificaron con base en su tiempo de exposición al programa. Los tres grupos se dividieron en: i) estudiantes que participaron en la fase piloto durante el segundo semestre de 2012; ii) estudiantes que comenzaron el programa entre marzo y abril de 2013; y iii) estudiantes que se incorporaron al programa entre julio y agosto de 2013. El examen (administrado en línea por medio de la plataforma del sistema de evaluación de aprendizaje en línea de la ANEP) estaba integrado por 40 preguntas de opción múltiple, las cuales se organizaron en tres niveles de dificultad: bajo (10 preguntas), intermedio (20 preguntas) y alto (10 preguntas).

El desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de 2012 y 2013 muestra una relación positiva entre la participación en *Ceibal en Inglés* y los resultados de aprendizaje de inglés. Los estudiantes que comenzaron el programa en marzo o abril de 2013 tuvieron un mejor desempeño que quienes iniciaron en julio o agosto de 2013. Los estudiantes del grupo piloto en 2012 también tuvieron un mejor desempeño que los dos grupos de estudiantes que comenzaron *Ceibal en Inglés* en 2013. “Luego de controlar otros factores, y considerando un total de 40 puntos, los estudiantes que comenzaron el programa en marzo tuvieron un puntaje promedio 4.4 puntos por arriba de quienes lo iniciaron en julio” (BID, 2014).

En 2015, una evaluación comparó los resultados de evaluación de los estudiantes que participaron en los programas *Ceibal en Inglés* y *Segundas Lenguas*. Para ese estudio, la ANEP también clasificó a los estudiantes que participaban en cada programa por su tiempo de exposición a éste. Los resultados de la evaluación de 2015 también mostraron una relación positiva entre los programas de inglés y el aprendizaje de ese idioma. En términos de *Ceibal en Inglés*, el 66% de los estudiantes de sexto grado alcanzaron un nivel A2 (el nivel más alto de los principiantes) en vocabulario, lectura y gramática, mientras que el 40% de los estudiantes alcanzaron un nivel A2 en escucha. Además, el 12% de los estudiantes se ubicaron en los niveles A2 en escritura (Plan Ceibal, CEIP y ANEP, 2015).

El monitoreo y la evaluación también son un componente clave del PIAP. Más de 75 estudios han evaluado el programa desde que se inició en 2004. Un estudio de ese año consistió en realizar un diagnóstico para evaluar el nivel de dominio del inglés de los estudiantes chilenos. El análisis, basado en una muestra representativa de 11,000 estudiantes de octavo grado y del cuarto año de educación media superior, encontró que la mayoría de los primeros se ubicaban por debajo del nivel A1, mientras que la mayoría de los estudiantes de cuarto año de educación media superior se ubicaron en los niveles A1 y A1-. Existen otros estudios sobre el logro de los estudiantes, el currículo, planeación y administración, coordinación de programas, apoyo a las escuelas en la forma de voluntarios o actividades, cursos semestrales en el extranjero, y capacitación y desarrollo profesional de maestros. Estudios recientes midieron el impacto del programa de voluntarios, evaluaron la *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030*, evaluaron la implementación del *FEP- Inglés*, y analizaron los exámenes SIMCE y sus resultados, entre otros temas.

*Panamá Bilingüe*, como programa nuevo en la región, se someterá a su primera evaluación en 2017. Dicha evaluación constará de dos partes: evaluación de profesores y de estudiantes. Mientras que los profesores se han capacitado tanto a nivel local como internacional, los estudiantes participan en un programa para niños (en el caso de estudiantes de primaria) y en un programa después de la jornada escolar (para estudiantes de educación media).<sup>xxxiv</sup> La evaluación de los estudiantes medirá el progreso en el dominio por parte de los estudiantes durante esos programas. Los estudiantes tomarán un examen al inicio del año escolar, otro a la mitad del ciclo, y un examen al final del año; de esa manera, se pretende entender mejor las fortalezas y debilidades del programa, para determinar qué ajustes se requieren (Simmons, 2016). El programa *Inglés, Puertas al Mundo* de Perú también es relativamente nuevo y aún no se ha sometido a evaluación. Sin embargo, al monitorear su implementación, ha quedado claro que aún está lejos de alcanzar su meta inicial de llegar al 100% de las escuelas en 2023 (Instituto Integración, 2016) y requiere ajustes en su proceso de implementación.

Una de las tres áreas estratégicas de trabajo de *Colombia Bilingüe* es la de monitoreo y seguimiento. Cada secretaría de educación participante designa a un equipo a cargo de monitorear las acciones del programa. La estrategia establece que un grupo de profesionales se enfocará en hacer un seguimiento de la participación de cada escuela y de los estudiantes de los grados noveno y décimo. Sin embargo, *Colombia Bilingüe* no contempla de manera específica planes de evaluación, los cuales son necesarios para mejorar los resultados del programa.

El *Programa Nacional de Inglés* (PRONI) de México es el programa nacional de inglés más reciente en la región. Las reglas de operación del programa describen planes para evaluaciones internas y externas. Las autoridades educativas locales tienen la capacidad de realizar evaluaciones internas para monitorear el desempeño del programa, generando indicadores relacionados con sus objetivos específicos. La *Dirección General de Evaluación de Políticas* es responsable de la evaluación externa del PRONI, mientras que el programa es responsable de hacer un seguimiento de los aspectos de mejora del programa con base en las evaluaciones (SEP, 2015b). Las evaluaciones internas y externas serán especialmente útiles para mejorar el programa en el futuro.

### *Innovar para enfrentar la falta de suficientes profesores de calidad*

Como se explicó anteriormente, existe una escasez significativa de profesores de inglés de alta calidad en América Latina, lo que constituye un grave obstáculo para los programas de AIE. Hay esfuerzos en curso que buscan mejorar y expandir los programas de capacitación de profesores (vea el capítulo 3). Sin embargo, los efectos de tales programas sólo se verán en el largo plazo, forzando a los gobiernos a encontrar alternativas para resultados de corto plazo, lo que posiblemente implique menores costos que los esfuerzos masivos por capacitar a profesores. Existen varios enfoques innovadores en relación con este asunto ya presentes en la región. Sin embargo, no existe evidencia rigurosa que demuestre su impacto, y mucho menos su eficacia en cuanto a costos.

Por ejemplo, *Panamá Bilingüe* envía a muchos de sus profesores de inglés a países angloparlantes para que reciban capacitación (vea el capítulo 3), lo que permite preparar a miles de profesores en un corto periodo. Esto pretende impulsar su desarrollo profesional y, por medio de lo que podría considerarse como un enfoque del “gran empujón”, mejorar rápidamente la calidad del inglés que se enseña en el país. No obstante, una preocupación en torno a este programa es el costo. Como se mencionó en el capítulo 3, el presupuesto se incrementó de \$20 millones en 2014 a \$30 millones en 2016. ¿Será ésta una opción sostenible? Todo depende de la eficacia de esa inversión significativa. Si el resultado es un conjunto de profesores eficaces que (posiblemente con escaso apoyo a lo largo del tiempo) demuestran una enseñanza de inglés de alta calidad, entonces el método habrá valido la pena. Pero si la mayor eficacia de los profesores requiere esfuerzos significativos con el paso del tiempo, entonces el elevado costo se habrá convertido en un problema.

En contraste con el programa de capacitación de profesores de Panamá, Uruguay utiliza tecnología para aprovechar las habilidades en el dominio del inglés de los profesores extranjeros. *Ceibal en Inglés* requiere la colaboración de un profesor localizado en un lugar remoto y un profesor en el salón de clases local. Ambos profesores se reúnen virtualmente cada semana para coordinar las actividades escolares durante esa semana. Los profesores ubicados en lugares remotos son profesores de inglés experimentados que están preparados para dar clases a distancia. Ellos imparten una clase a la semana en el nivel de primaria y brindan apoyo en el salón de clases a profesores de inglés en el nivel de secundaria (*Plan Ceibal*, 2016). Este programa aprovecha las tecnologías existentes del programa *Plan Ceibal*, ofreciendo una opción eficaz en términos de costos para proveer un aprendizaje de inglés de calidad.

Una tercera solución creativa para enfrentar la escasez de profesores es el reclutamiento de voluntarios para trabajar como maestros de inglés. Tanto Chile como Colombia emplean dicha estrategia. El *PIAP* reúne a voluntarios angloparlantes para brindar apoyo en el salón de clases a los profesores de inglés en servicio. Los voluntarios reciben un sueldo bajo, lo que constituye un método de bajo costo para atraer a personas que dominen el inglés y que podrán reforzar las habilidades de expresión oral del profesor titular y el contenido de lo que enseña. Los voluntarios se benefician en otro sentido: reciben capacitación como profesores de lenguas extranjeras, un curso de español en línea y la valiosa experiencia de dar clases en el extranjero (Ministerio de Educación de Chile y UNDP, s.f.). Actualmente, el *PIAP* está expandiendo esta modalidad en el marco del nuevo programa de inglés, *FEP-Inglés*, con el objetivo de cubrir 300 escuelas cada año.

Como una variación del método basado en la colaboración de voluntarios, *Colombia Bilingüe* trabaja con Fullbright Colombia para atraer a asistentes de profesores de inglés a las universidades, lo que constituye una opción de bajo costo para apoyar un aspecto importante de la enseñanza del inglés en América Latina: AIE en el nivel universitario. Los voluntarios se benefician de provocar un efecto tangible en los estudiantes, oportunidades de investigación e interacción intercultural. El siguiente programa, que iniciará en 2018, ofrecerá 50 reconocimientos a asistentes de profesores de inglés.

Existe evidencia limitada de la eficacia de esas diversas estrategias. No obstante, el Inter-American Partnership for Education (IAPE), patrocinado por la ONG internacional Worldfund, es una excepción. Un estudio realizado en 2014 por el Banco Interamericano de Desarrollo encontró que, en comparación con un grupo de control, los profesores del IAPE dedicaron más tiempo a participar en actividades con los estudiantes, a hablar inglés en clase y a utilizar materiales didácticos además de los libros de texto. Los estudiantes se mostraron más involucrados en las clases y manifestaban entusiasmo por aprender. Al final del periodo de evaluación de aproximadamente 30 semanas, el beneficio de contar con un profesor IAPE era equivalente a tener diez semanas adicionales de progreso en el aprendizaje en comparación con el grupo de control. El estudio muestra fuerte evidencia de la eficacia del programa IAPE (Bando y Li, 2014).

### Cuadro 5: Aprendizaje semipresencial en el salón de clases

El aprendizaje semipresencial incorpora la tecnología en el aula de clase para proveer apoyo comunicativo cuando los maestros carecen de los requerimientos de dominio necesarios. Esta metodología combina la instrucción presencial y la instrucción mediada por computadora.

Un estudio sobre el uso del aprendizaje semipresencial en un salón de clases de inglés en Tailandia encontró que la práctica en línea mejoraba de forma directa las habilidades de inglés, así como el aprendizaje autónomo y la motivación (Banditvilai, 2016).

Un estudio realizado en Chile comparó el aprendizaje semipresencial con la instrucción cara a cara de inglés como lengua extranjera. El estudio aplicó un examen antes y después para medir las habilidades de lectura, escritura, escucha y expresión oral. Los estudiantes en el grupo de aprendizaje semipresencial mejoraron sus habilidades de lenguaje en un 18% en comparación con el grupo de control, el cual mejoró sus habilidades de lenguaje sólo en 8% usando el método tradicional cara a cara (Morales Ríos y Ferreira Cabrera, 2008).

Chile cuenta actualmente con una estrategia de aprendizaje semipresencial con cursos de inglés y un examen de colocación de los estudiantes alineado con el MCER. Chile desarrolló un English Coding Camp (campamentos que combinan el inglés y la programación) y brindará capacitación a profesores de inglés en este campo. Los profesores también tendrán acceso a capacitación curricular y de metodología por medio del e-learning y del aprendizaje semipresencial, así como acceso al examen de colocación en línea en 2018.

Un estudio que incluyó a 358 alumnos inscritos en la materia Inglés I en España examinó el potencial del aprendizaje semipresencial para incidir sobre la pronunciación en inglés. El estudio encontró que los estudiantes eran capaces de percibir y producir más inglés de forma precisa. Los estudiantes también se mostraron satisfechos con el curso y más interesados en la materia (Pinto, Sánchez, García-Peñalvo y Cabezas, 2017).

El Ministerio de Educación de Perú utiliza la metodología del aprendizaje semipresencial por medio de *Inglés, Puertas al Mundo*. Los profesores están capacitados en la metodología de aprendizaje semipresencial y en la forma de emplear software especializado. Las instituciones educativas de tiempo completo reciben laboratorios de cómputo actualizados y software

especializado para brindar apoyo al aprendizaje del inglés. Estas escuelas cuentan con la infraestructura necesaria de laboratorios con computadoras portátiles, audífonos y software para ofrecer este programa. Las escuelas de tiempo parcial reciben software especializado y *flashcards* (tarjetas de memoria) para apoyar el aprendizaje del inglés. Por medio de *Inglés, Puertas al Mundo*, más de 500,000 estudiantes de inglés de más de 1,600 escuelas se han beneficiado del uso de la metodología de aprendizaje semipresencial en Perú. Ese país ha dado capacitación en dicha metodología a 4,536 profesores (Ministerio de Educación de Perú, 2016c).

En general, la evidencia sobre la eficacia de estas estrategias para enfrentar el problema de la escasez de profesores es limitada. Es evidente que los distintos países están adoptando diferentes enfoques: *Panamá Bilingüe* ha hecho una gran inversión en la capacitación de profesores, mientras otros países han tratado de aprovechar los recursos disponibles (tecnología y voluntarios). La experiencia de Uruguay con las tecnologías para complementar las clases de inglés presenciales es un ejemplo particularmente sobresaliente. Considerando que muchos países aún no cuentan con la tecnología necesaria, las inversiones inteligentes podrían tener un enorme impacto sobre los resultados en educación. Como sugieren los ejemplos de Chile y Colombia, aprovechar el interés de los extranjeros por vivir y dar clases en otro país abre un enfoque potencial, ya que parece haber mucho espacio para expandir los programas de voluntarios.

### *La enorme brecha en el conocimiento persiste*

Muchos países persiguen la meta de elevar el nivel de dominio de inglés de los estudiantes mediante una iniciativa o un programa distintivos. Este enfoque sirve para concentrar los recursos y la atención en un método particular y representa, en la práctica, la implementación de una estrategia nacional. Los beneficios supuestos de contar con una iniciativa distintiva dependen, de forma crucial, de la capacidad del gobierno para asegurar la continuidad, lo cual, tal como sugiere la experiencia de las iniciativas analizadas anteriormente, no está exento de desafíos.

Pero más allá del desafío básico de asegurar la continuidad, los beneficios de tales iniciativas distintivas dependen del grado en que enfrenten el problema central de escasez de profesores calificados. Como demuestran las experiencias que hemos revisado, la mayoría de los programas reconocen que éste es un obstáculo fundamental y han seguido enfoques alternativos (capacitación, tecnologías, voluntarios, etcétera) para enfrentarlo.

Sin embargo, tal vez la característica más notable de esos esfuerzos es la relativa debilidad de los sistemas de evaluación. Considerando la importancia del problema de escasez de profesores de calidad, uno podría esperar un esfuerzo consistente por medir la eficacia de los enfoques seguidos hasta el momento. Mientras que unos cuantos programas distintivos han realizado evaluaciones sólidas (o tienen una planeada), en general, persiste una enorme brecha de conocimiento sobre este asunto crucial. De manera más general, tal como sugiere la revisión de los programas, hay mucho espacio para mejorar los sistemas de MyE.

## Capítulo 5: Recomendaciones

Ante el reconocimiento creciente de que el inglés se ha convertido en la lengua franca para los negocios y la comunicación en la economía global, no es de sorprender el gran interés en ese idioma y en su aprendizaje. Como se demuestra en el presente informe, los gobiernos latinoamericanos están emprendiendo acciones y realizando inversiones significativas para mejorar el AIE.

No existe un remedio infalible para alcanzar la meta de mejorar el AIE en América Latina. Con base en nuestra evaluación del estado del AIE en la región, nos preguntamos de qué manera los gobiernos de la región podrán superar los obstáculos que afectan el éxito de sus programas de AIE y, de paso, mejorar los niveles de dominio del inglés con la finalidad de preparar a la región para la competitividad internacional.

Creemos que existe necesidad de emprender acciones para enfrentar las debilidades en varios niveles:

1. Primero, nuestro análisis identificó una serie de debilidades a nivel de la política. Mientras que, como es natural, existen importantes diferencias a lo largo de la región, muchos países latinoamericanos comparten dificultades al diseñar e implementar un marco político eficaz para guiar el AIE dentro de sus sistemas escolares. Creemos que, si no se corrigen esas debilidades, mejorar el desempeño general del AIE en las escuelas seguirá siendo un desafío. Los débiles vínculos en el marco de políticas se encuentran en el área de las evaluaciones de estudiantes y profesores, y parecen ser un asunto crucial en muchos casos.
2. Segundo, la falta de suficientes profesores de inglés bien preparados representa un obstáculo fundamental en la mayoría de los países. Por desgracia, rectificar no es fácil; es algo que toma tiempo y resulta costoso. En nuestra opinión, los países latinoamericanos necesitan explorar soluciones innovadoras que puedan dar resultados en periodos razonables de tiempo a un costo aceptable. Esas soluciones necesitarán responder a las condiciones y los recursos locales. Al igual que sucede con cualquier innovación, se requiere experimentar y evaluar el enfoque.
3. Tercero, mientras que el foco de atención del presente informe se ha centrado en el AIE dentro del sistema escolar, es imperativo ver más allá de la educación formal y considerar formas de apoyar los esfuerzos en el nivel escolar con instrucción en academias e instituciones de capacitación independientes, centros de trabajo y hogares. Nuestra comprensión de cómo esos mecanismos operan en la actualidad (y cómo mejorarlos) es extremadamente limitada, debido a una ausencia casi total de información sistemática.

4. Por último, la falta de datos, de hecho, representa una gran preocupación no sólo para esos mecanismos alternativos de AIE, sino también de manera más general. Como se demostró a lo largo del informe, los sistemas de información para monitorear aspectos tan esenciales como el número de profesores y sus habilidades, o el número de estudiantes de diferentes características que toman clases de inglés y su nivel de dominio, son inadecuados en la mayoría de los países. Por lo tanto, las inversiones orientadas hacia el fortalecimiento de los sistemas de información son una parte fundamental de cualquier esfuerzo encaminado a mejorar el AIE.

Considerando los desafíos en común, hay mucho espacio para establecer sinergias entre los países latinoamericanos. En particular, es posible aprender de las experiencias de otros para mejorar los propios programas de AIE. El desarrollo de una comunidad de aprendizaje regional constituye un camino prometedor para fomentar la colaboración y compartir el conocimiento.

### **1. Enfrentar los obstáculos en el nivel de políticas**

Contar con un marco bien desarrollado y consistente para establecer direcciones de política estratégica, incluyendo estándares y expectativas relacionados con el AIE, es esencial para guiar los esfuerzos tendientes a mejorar la enseñanza del inglés y el dominio de ese idioma.

La mayoría de los países de la región han emprendido acciones para mejorar sus políticas en relación con el AIE en la última década. Por ejemplo, hay leyes que establecen la obligatoriedad de enseñar inglés en las escuelas en seis de los diez países considerados en el presente informe, mientras que en los otros es obligatorio enseñar una lengua extranjera, siendo el inglés la más común.

Nuestra revisión del marco de políticas (resumido en la Tabla 2, la cual se reproduce aquí para facilitar la referencia) indica que los dos vínculos más débiles en la política del aprendizaje del inglés en América Latina son la evaluación de los estudiantes y la de los profesores. La mayoría de los países han definido estándares de aprendizaje y para la formación de maestros. Unas cuantas naciones han fallado en acompañarlos con estándares de medición y metas específicas de dominio del idioma. No obstante, las debilidades son más evidentes en el nivel de los sistemas de evaluación (tanto para estudiantes como para profesores), un área en la que la mayoría de los países están luchando.

## Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés: Indicadores de progreso

	Argentina	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	México	Panamá	Perú	Uruguay
<b>Fundamento legal</b>										
Inglés obligatorio por ley	◆	✓	✓	◆	✓	✓	✓	✓	◆	◆
Plan o estrategia nacional	x	x	✓	✓	x	✓	✓	◆	✓	◆
<b>Estándares para el aprendizaje</b>										
Estándares y objetivos de aprendizaje	◆	◆	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apoyos a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio	x	x	✓	✓	✓	◆	✓	✓	◆	◆
<b>Rendimiento de los estudiantes</b>										
Estándar de medición	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
Metas de dominio	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
Evaluación del dominio	x	◆	✓	✓	✓	◆	◆	x	x	✓
<b>Cualificaciones de los docentes</b>										
Estándares de educación para los profesores	✓	x	✓	✓	◆	✓	x	◆	✓	✓
Metas de dominio	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓
Evaluación del dominio	x	x	✓	◆	◆	✓	✓	x	x	x

✓ Sí, este asunto se ha enfrentado con éxito.

◆ Ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aún no es suficiente.

x Aún no existen las condiciones adecuadas para este asunto.

Ocuparse de estos vínculos débiles es de crucial importancia. Todos los países comprometidos en mejorar el AIE deben dar pasos firmes para medir el nivel de competencia de estudiantes y profesores. Muchos países utilizan un estándar de medición y establecen metas o requerimientos de dominio del inglés para estudiantes y profesores, pero estas acciones resultan inútiles sin evaluación. Como afirma la Comisión para la Educación de Calidad para Todos del Diálogo Interamericano: "Sin objetivos definidos y medibles, y sin una evaluación del grado en el que éstos se cumplen, es muy difícil obtener resultados positivos" (Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016). Sin tales evaluaciones,

no hay forma de determinar si los estudiantes y profesores están cumpliendo con las expectativas de dominio del idioma, y ni siquiera si ha habido mejora.

Los siguientes dos pasos podrían ayudar a enfrentar este obstáculo:

- *Los países deberían establecer una evaluación estandarizada para medir el nivel de dominio de inglés de los estudiantes.* La mayoría de los países establecen metas de dominio para los estudiantes con base en estándares nacionales o internacionales de medición, pero pocos miden el progreso hacia esas metas utilizando una evaluación estandarizada. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ya se está empleando en siete de los diez países: Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú y Uruguay, y muchos más en el mundo. Esos mismos siete países han establecido metas de dominio para sus estudiantes. Sin embargo, sólo dos cuentan con evaluaciones de dominio bien establecidas: Chile y Colombia.

Chile y Colombia encabezan la región en cuanto a evaluación del dominio de inglés de los estudiantes. Además, Colombia utilizó datos a partir de sus evaluaciones para establecer metas alcanzables en cuanto al AIE. Costa Rica, Ecuador, México y Uruguay también han mejorado en este indicador, pero aún no es suficiente. Mientras tanto, Argentina, Brasil y Panamá no establecen metas con base en un estándar de medición, ni evalúan el grado de competencia de sus estudiantes a nivel nacional. Perú sólo recientemente adoptó el MCER, pero carece de evaluación de competencia para medir sus metas. Muchos exámenes internacionales están alineados con el MCER. Los países pueden adoptar los exámenes existentes o crear unos propios. De cualquier forma, los datos a partir de esos exámenes son esenciales para lograr resultados positivos.

- *Los países deberían implementar una evaluación de profesores aplicable a nivel nacional y asegurar el cumplimiento de los requisitos sobre el grado de competencia de sus profesores tanto para los que ya están en servicio como para los nuevos.* Es difícil imaginar que los profesores sin un suficiente nivel de dominio del inglés puedan enseñar de manera eficaz ese idioma. Muchos países tienen metas o requerimientos de dominio del inglés, pero no evalúan a los profesores para garantizar su cumplimiento. Por consiguiente, muchos sistemas escolares colocan a los maestros de inglés sin saber siquiera cuál es su verdadero nivel de competencia. Enfrentar ese grave obstáculo requiere no sólo de la adopción de un sistema para evaluar la competencia de los profesores de inglés, sino también hacer de las evaluaciones un requisito para los profesores en servicio y los nuevos. En otras palabras, una estrategia eficaz para mejorar el AIE debe exigir que tanto los profesores de inglés nuevos como los que ya están en servicio aprueben esos exámenes, y ofrecer cursos para mejorar las habilidades de lenguaje de los profesores cuyo nivel de competencia no sea el requerido.

Chile, Colombia, Costa Rica y México son los únicos países que han establecido evaluaciones del nivel de dominio del inglés de los profesores. Costa Rica sirve

como un ejemplo de calidad en el uso de datos de evaluación para mejorar la competencia de su personal docente. Evaluó el dominio del inglés de sus maestros en 2008, y ofreció capacitación a aquellos que no alcanzaron los niveles requeridos de competencia; en 2015 volvió a realizar una evaluación. Éste es un camino que todos los países deberían seguir.

Un sistema para evaluar la competencia de los profesores de inglés requiere un enfoque de dos vías: una para los profesores en servicio y otra para los nuevos maestros. En el caso de los profesores en servicio, debe permitirse un periodo para cumplir con los requisitos de certificación y podría incluirse un examen de diagnóstico, cursos remediales si es necesario y un examen de certificación. Una breve prueba de diagnóstico, como el Cambridge Placement Test (CPT) que se utiliza en Chile, es útil: quienes obtienen una puntuación por debajo del nivel de dominio requerido pueden elegir tomar un curso remedial apropiado, mientras que quienes obtienen una puntuación correspondiente a niveles superiores pueden avanzar directamente hacia la certificación. Por otro lado, para hacer el seguimiento de los nuevos profesores, debería permitirse una transición directa a la certificación. Los exámenes de certificación para los nuevos profesores deberían estar disponibles inmediatamente después de concluir el programa de formación de maestros, ya que tales programas deberían preparar a los estudiantes para esos exámenes.

Contar con un marco político bien desarrollado para el AIE es sólo la mitad de la respuesta. La implementación sostenible de ese marco es la otra mitad. Como sucede con frecuencia con las políticas públicas, los grandes diseños padecen de debilidades en la implementación y de falta de continuidad. Y al igual que sucede con las políticas educativas más amplias, un desafío importante es traducir las políticas y regulaciones de alto nivel en prácticas que influyan directamente en lo que sucede a nivel de las aulas. Esa traducción implica un conjunto separado de acciones, incluyendo la creación de instrumentos o herramientas necesarios para apoyar las prácticas en el salón de clases e implementar el alcance necesario a nivel escolar para asegurar el uso adecuado de esos instrumentos. Tales acciones prestan atención específica a los problemas que se enfrentan en el salón de clases cada día.

- Los diez países considerados en este informe han desarrollado estándares de aprendizaje para lenguas extranjeras (ocho de ellos de manera específica para el AIE) y tienen currículos para apoyar las prácticas en los salones de clase de inglés. No obstante, asegurar que esos estándares y currículos estén orientando las prácticas en las aulas demanda que otras herramientas, como los libros de texto y la tecnología, estén disponibles y alineados adecuadamente. Asegurar el uso apropiado del currículo y otros instrumentos al desarrollar y llevar a la práctica planes de lección requiere que los gobiernos lleguen a los profesores en las aulas. Esto demanda un enfoque más intenso en la implementación:

- *Los programas distintivos pueden jugar un papel importante en apoyar la implementación del marco político nacional de AIE.* Por ejemplo, el PIAP continúa siendo el implementador principal de las actividades de AIE de Chile. El programa asume el papel de liderazgo con esfuerzos comprometidos para implementar políticas y mejorar el dominio del inglés. El *Plan Ceibal* desempeña un papel similar en Uruguay. Este programa está liderando los esfuerzos para ofrecer clases de inglés en las escuelas sin acceso a profesores de ese idioma, colaborando con el gobierno nacional para garantizar el compromiso. Colombia, Ecuador, México, Panamá y Perú también tienen programas nacionales que encabezan los esfuerzos en AIE, aun cuando no están tan bien establecidos. Consolidar su desempeño, instituir sistemas de monitoreo y evaluación sólidos, y utilizar esa información para mejorarlos de forma continua es un paso fundamental para asegurar que jueguen un papel eficaz de apoyo a las políticas nacionales.

## **2. Mejorar la capacitación de los profesores, al tiempo que se buscan soluciones innovadoras para enfrentar la escasez de maestros**

Los profesores eficaces son esenciales para mejorar el AIE. Incluso considerando la falta de datos de calidad sobre las capacidades lingüísticas en inglés de los profesores en América Latina, no hay duda de que los países de la región experimentan un serio déficit de maestros que dominen el inglés. Esto hace que los esfuerzos para la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes sean un área clave de preocupación que todos los países de la región deberían enfrentar. Tales esfuerzos consumen tiempo y dinero, en particular si se considera el creciente interés en el aprendizaje del inglés y en la necesidad insatisfecha de profesores competentes. Por lo tanto, es primordial explorar soluciones de largo plazo y efectivas en términos de costos, pero también soluciones innovadoras de corto plazo para enfrentar la escasez actual de profesores. Las soluciones de largo plazo requieren que los países:

- *Fortalezcan las regulaciones de instituciones de capacitación.* Existen muchas instituciones que ofrecen títulos de pedagogía en inglés, pero hay poca regulación para garantizar que los profesores que están por entrar en servicio reciban capacitación de calidad. El solo hecho de que en un país haya más profesores de inglés no mejorará su dominio del idioma si los graduados carecen de la preparación necesaria. Las instituciones deben asegurarse de que los nuevos profesores tengan tanto el nivel de inglés adecuado como la capacitación pedagógica indispensable para ser eficaces en el salón de clases. Los países deben tener datos confiables sobre la acreditación y calidad institucionales para alentar y medir las mejoras.

Como ejemplo, Chile posee un sistema de acreditación con el que cumple el 70% de los programas de formación de profesores. Ésta es la tasa más alta en la región; en ese país sólo existen 12 instituciones no acreditadas que preparan maestros de inglés. Algunos otros países también tienen sistemas de acreditación, incluyendo Argentina, Costa Rica, Ecuador y Perú. Sin embargo, esos países tienen tasas más bajas de acreditación, y las regulaciones

correspondientes apenas si se hacen cumplir. Muchas academias aún operan sin acreditación nacional. Es necesario un sistema de monitoreo y evaluación bien desarrollado para llevar registro del desempeño de esas instituciones. Los gobiernos deben instituir firmes regulaciones (que cubran aspectos como contenido curricular, requisitos para graduarse y requisitos de registro de información), asegurar que los requerimientos de acreditación se cumplan, y tomar acciones en caso de incumplimiento. Como afirma la Comisión para la Educación de Calidad para Todos: “Es imperativo contar con sistemas para regular de manera continua la capacitación de los nuevos profesores, con consecuencias significativas para las instituciones que no cumplan con los estándares requeridos, incluyendo las que impidan su operación” (2016). Sólo entonces los países podrán asegurar el control de calidad de los programas de capacitación de profesores.

Más allá de los esfuerzos a largo plazo para preparar y reclutar profesores de inglés competentes (tanto en servicio como nuevos), los países necesitan implementar soluciones innovadoras para enfrentar la escasez de maestros en el corto plazo y en el mediano. Dos áreas con enorme potencial son las siguientes:

- *El uso de métodos de aprendizaje semipresencial* permite que la tecnología ayude al profesor en el salón de clases a brindar lecciones de inglés de calidad. Las investigaciones, incluyendo el caso de Chile (Cuadro 5), demuestran el potencial impacto de la metodología de aprendizaje semipresencial sobre el dominio del inglés y la motivación de los estudiantes para aprender. Estos estudios encontraron que los alumnos se mostraban más interesados en la materia y mejoraron sus habilidades lingüísticas en inglés cuando la tecnología se incorporaba a la instrucción en el aula. El uso de tecnología puede mejorar la calidad y ofrecer una solución de corto plazo a la falta de profesores con niveles altos de dominio del inglés.

Quizás el ejemplo más claro del uso eficaz de la tecnología es el programa *Ceibal en Inglés* en Uruguay, el cual utiliza una plataforma preexistente para brindar lecciones de calidad directamente de profesores cuya lengua natal es el inglés. Los profesores extranjeros ubicados en cualquier parte del mundo son capaces de conectarse con los salones de clases de Uruguay por medio de teleconferencias, tanto para dar clases como para brindar apoyo a los profesores titulares en el salón. En Perú, la aplicación de la metodología de aprendizaje semipresencial también implica un software especializado para dar clases de inglés. Como es natural, no hay garantía de que el uso de la tecnología produzca resultados positivos. El caso del proyecto EILE en Costa Rica (capítulo 4), en el que sólo uno de los métodos demostró ser más eficaz que el aprendizaje presencial, es un buen ejemplo de las dificultades de algunos métodos de aprendizaje semipresencial. Por lo tanto, es esencial medir la eficacia de esas innovaciones, en particular en relación con su capacidad para complementar métodos de enseñanza más tradicionales.

- *Asociaciones internacionales.* En vez de enfocarse exclusivamente en capacitar a sus propios maestros, los países latinoamericanos pueden aprovechar de manera directa las habilidades de los angloparlantes. De hecho, los hablantes nativos del inglés tienen el potencial de dar una rápida respuesta a la falta de profesores de inglés competentes en América Latina. Esto podría ocurrir en al menos tres formas: i) involucrar a profesores extranjeros por medio del aprendizaje a distancia; ii) depender de instituciones extranjeras (en vez de nacionales) de formación de profesores para el desarrollo profesional de los docentes; y iii) recurrir a voluntarios internacionales e intercambiar estudiantes para apoyar a los profesores locales. Los esfuerzos en marcha en toda la región dan cuenta de las acciones de otros países en las tres áreas.

*Ceibal en Inglés* es un buen ejemplo del primer enfoque. Mediante una sólida plataforma tecnológica, permite que profesores extranjeros tengan acceso directo a los estudiantes uruguayos. Y algo más importante, esos profesores extranjeros colaboran con los maestros uruguayos en el aula por medio de videoconferencias para impartir clases de manera directa y asistir a los profesores locales en el diseño de planes de lección. Sin embargo, es muy probable que si la plataforma tecnológica no hubiera existido para el *Plan Ceibal* (un programa más amplio), el costo de establecer una plataforma para el propósito de dar clases de inglés habría sido demasiado elevado.

*Panamá Bilingüe* y el programa IAPE de la organización Worldfund (capítulo 4) se basan en asociaciones internacionales para brindar capacitación en el corto plazo a los profesores. En el caso de Panamá, por medio de asociaciones múltiples con instituciones extranjeras de capacitación, los profesores viajan en grupos a países angloparlantes para recibir capacitación en la *enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Por medio del IAPE, profesores mexicanos viajan a la Universidad de Dartmouth para capacitarse en el método Rassias, mientras que otros reciben capacitación similar y apoyo en México. El potencial para tales asociaciones probablemente aún se aprovecha poco en el presente.

Las asociaciones con otros países también permiten incorporar a profesores voluntarios de inglés a un costo relativamente bajo. Chile y Colombia convocan a voluntarios angloparlantes para que den clases de inglés en sus escuelas y universidades. Los voluntarios se benefician de la experiencia internacional a bajo costo, o incluso de manera gratuita, para el sistema escolar. El *PIAP* cuenta con un programa de voluntarios a gran escala para atraer a angloparlantes que ayuden en los salones de clases de inglés. Esto da a los estudiantes acceso a hablantes nativos para mejorar su nivel de dominio de ese idioma. Fullbright Colombia atrae a asistentes en la enseñanza del inglés para brindar apoyo en el aprendizaje en el nivel universitario. Otros países podrían adoptar programas similares a un costo relativamente bajo, aprovechando el elevado interés de muchos extranjeros por obtener experiencia de trabajo internacional y dar clases en otro país.

### 3. Ver más allá del sistema educativo K-12 para buscar oportunidades de aprendizaje

El creciente interés en el aprendizaje del inglés se extiende más allá del sistema educativo K-12. Los adultos dentro y fuera de la fuerza de trabajo están buscando oportunidades de aprendizaje fuera del sistema escolar y, potencialmente, a través del sistema de educación superior. Más aún, muchas familias continúan invirtiendo recursos para ofrecer a sus hijos oportunidades de aprendizaje de inglés (por medio de clases particulares o en una variedad de academias que no otorgan ningún título), a menudo como complemento de las clases de inglés que reciben en la escuela. Por consiguiente, un enfoque amplio del AIE debe ver más allá del sistema educativo K-12 para identificar oportunidades de aprendizaje. Los siguientes pasos podrían ayudar a los países a moverse en esa dirección:

- *Establecer un marco regulatorio para instituciones privadas que dan clases de idiomas.* Actualmente, en América Latina están proliferando las instituciones que dan clases de inglés, pero existe poca garantía de que el aprendizaje sea de calidad. Un marco regulatorio eficaz debe garantizar la calidad, pero también debe permitir la innovación. Su papel principal debería ser ayudar a los individuos y a las familias a tomar decisiones informadas al momento de elegir la institución que mejor se ajuste a sus necesidades. Un marco regulatorio eficaz no pretende suprimir la innovación, sino brindar información al público y servir como una forma de control de calidad por medio del establecimiento y el monitoreo de estándares.

Un estándar a considerar es la calidad del profesorado. ¿Será necesario que los maestros de las academias de idiomas cumplan con los mismos requisitos de competencia y certificación que los profesores del sistema educativo K-12? ¿O hay certificaciones alternativas que igualmente podrían asegurar la calidad? Es difícil responder estas preguntas sin tener información más detallada y un análisis sobre las condiciones en las cuales operan tales instituciones, incluyendo datos sobre los niveles de dominio del inglés por parte de sus estudiantes. Tal información también sería útil para los individuos en la toma de decisiones al elegir una institución. Como punto de partida, debería considerarse un estudio más sistemático de las instituciones que imparten clases de inglés fuera del sistema educativo formal.

- *Alentar a las universidades a establecer políticas de idiomas.* Muchos empleos que requieren el dominio del inglés también exigen un título universitario, por lo que es imperativo que las universidades apoyen el AIE como parte de esos programas. Los requisitos de ingreso a la universidad son importantes para determinar el nivel actual de inglés de los estudiantes y deberían utilizarse para determinar el nivel de inglés que le convendría tomar a un estudiante para mejorar su nivel de dominio de ese idioma. Los requisitos de egreso son particularmente importantes, ya que alientan a los estudiantes a continuar aprendiendo y a desarrollar las competencias básicas de lenguaje que adquirieron en los niveles educativos K-12.

En México, ahora es común la práctica de que las universidades públicas exijan que los estudiantes alcancen una puntuación mínima en el TOEFL o en otro examen de inglés. Las regulaciones formales sobre AIE en las universidades ya existen en varios países. El examen estandarizado de egreso de Colombia incluye una sección de inglés que determina el nivel de dominio de ese idioma por parte de los estudiantes entre A1 y B2. En Ecuador, es necesario alcanzar al menos un nivel B1 en inglés para graduarse, aunque quienes se gradúan de programas técnicos deben alcanzar un nivel A2 al menos. Sin embargo, la información sobre el cumplimiento de estas regulaciones es escasa. Perú también ha establecido un requisito en relación con el dominio de lenguas extranjeras, pero no cuenta con un examen para asegurar su cumplimiento.

Los países deberían adoptar políticas más consistentes que exijan niveles mínimos de dominio del inglés, quizá con alguna diferenciación por áreas de especialidad, como en el caso de Ecuador. Al mismo tiempo, esos requisitos deben promoverse y regularse de una mejor forma.

- *Promover el mercado de servicios en línea y medios de comunicación como una fuente de aprendizaje.* Muchos estudiantes de idiomas recurren a las aplicaciones (por ejemplo, Duolingo y Busuu) y al software (por ejemplo, Rosetta Stone). Los programas de televisión y las películas en inglés constituyen fuentes informales de aprendizaje. La conectividad y el acceso a la tecnología son esenciales para tomar ventaja de esas oportunidades de aprendizaje. Se estima que sólo el 50% de los usuarios de teléfono móvil en América Latina utilizan un smartphone (teléfono inteligente). Más preocupante aún es el hecho de que, en 2015, el 84% de los usuarios de smartphones se concentraba en seis países de la región (eMarketer, 2015). En relación con el acceso a los medios de comunicación, aún existen grandes sectores de la población que carecen de acceso a los beneficios que ofrecen las redes digitales (Gobbi y Filho, 2015). Sin acceso a dichas tecnologías, mucha gente es incapaz de utilizar esta fuente de aprendizaje. La demanda por aprender ya existe, y los gobiernos nacionales pueden incrementar el acceso enfrentando los problemas de conectividad y acceso a la tecnología por medio de políticas, subsidios y colaboración con proveedores de servicios.

La falta de datos sobre estos diversos segmentos del mercado para el AIE es significativo y más grave de lo que se observa en el sistema educativo K-12. La información sobre los niveles de dominio del inglés no existe, al igual que sobre la calidad del profesorado en estas instituciones de capacitación. Esto puede hacer que el debate sobre el tipo adecuado de regulaciones se convierta en un ejercicio de especulación. Por consiguiente, es fundamental prestar mayor atención a estos segmentos del mercado y realizar esfuerzos por recopilar datos más sistemáticos.

#### 4. Hacia una comunidad regional de aprendizaje

Mejorar el diseño de políticas y programas para el AIE requiere acciones a nivel de países. Sin embargo, las naciones latinoamericanas comparten muchas similitudes en cuanto a las dificultades que experimentan al tratar de mejorar el AIE. Como demuestra el presente informe, hay múltiples innovaciones y cambios que están teniendo lugar en América Latina. Por lo tanto, resulta de gran valor para los países de la región aprender unos de otros. Existen muchas estrategias, enfoques y acciones de calidad y podrían aplicarse en múltiples contextos nacionales. Sin embargo, lo que se necesita es reunirse para compartir ese aprendizaje. Una comunidad regional de aprendizaje que permita compartir desafíos, experiencias y mejores prácticas podría hacer importantes contribuciones a los esfuerzos actuales y futuros por mejorar el nivel de dominio del inglés en toda la región.

Una comunidad de aprendizaje requiere un compromiso para compartir el conocimiento entre países sobre políticas e innovaciones, una agenda común de investigación y desarrollo, e iniciativas conjuntas, como en el área crucial de la formación de profesores:

- *Compartir información entre ministerios.* Aprender uno de otro requiere compartir información entre ministerios tanto sobre políticas como sobre innovaciones. Compartir información debería incluir análisis activos sobre temas tan diversos como contenido e implementación de políticas, o los resultados de iniciativas existentes. Muchos países han tenido políticas sobre AIE desde hace una década, mientras que otros están en proceso de crear nuevos marcos políticos o de modificar los anteriores. Compartir lecciones aprendidas es esencial para desarrollar políticas de calidad que guíen las actividades de AIE. Esto ya está sucediendo en cierto grado. Por ejemplo, Perú examinó las políticas de Chile y Colombia al desarrollar sus políticas de AIE. Establecer un mecanismo más regular para facilitar esos análisis e intercambios aumentaría el ritmo y la eficiencia de la innovación.

Compartir información también es fundamental para encontrar soluciones innovadoras con potencial de éxito. Las innovaciones deben permitir el ensayo y error, e incorporar tareas de monitoreo y evaluación para asegurar su eficacia. Aprender a partir de los resultados de evaluación y adaptar los programas son acciones esenciales para su éxito. Compartir información sobre los desafíos enfrentados y sus posibles soluciones beneficiará a otras iniciativas en la región. Una comunidad de aprendizaje tendría un papel natural en facilitar el flujo de información y contribuir a que los países eviten cometer errores similares, y algo más importante, permitiría aprender uno de otro para incorporar las mejores prácticas.

- *Avanzar en una agenda común de investigación y desarrollo.* Mientras que es mucho lo que puede obtenerse a partir del intercambio entre países de las lecciones aprendidas, es esencial un enfoque en la investigación y el

desarrollo para hacer posibles mejoras sostenidas, y perseguir metas más ambiciosas y basadas en la colaboración entre varias naciones.

Algunas áreas cruciales que deberían contemplarse en ese tipo de agenda incluyen pedagogía en el AIE (incluyendo el aprendizaje basado en tareas para la adquisición de habilidades en un idioma) y el uso de tecnología. Considerando que la formación de profesores en América Latina tiende a ser tradicional, hay una oportunidad para explorar metodologías más interactivas y centradas en los estudiantes que pueden aplicarse al AIE. La investigación es esencial para determinar las tecnologías más eficaces en el salón de clases para impartir lecciones de calidad a los alumnos y apoyar a los profesores en sus prácticas. El proyecto EILE de Costa Rica es un ejemplo de estudio de la eficacia de la tecnología.

- *Desarrollar iniciativas conjuntas.* Una comunidad de aprendizaje permite mucho más que compartir información. Los países pueden trabajar en iniciativas conjuntas y reunir recursos para emprender iniciativas que suelen ser costosas. Esto es particularmente cierto en el área crucial de elevar la competencia de los profesores.

A medida que los países innovan en el diseño y la entrega de programas de capacitación y desarrollo profesional de los maestros de inglés, las economías de escala podrían beneficiarse de la participación ampliada a otras naciones. La variedad de métodos para ahorrar costos es muy amplia. En vez de viajar a países angloparlantes, los profesores de inglés podrían reunirse en la región para recibir capacitación. Extranjeros que son hablantes nativos del inglés podrían brindar apoyo y capacitación junto con entrenadores de la región. El programa de inmersión de capacitación de maestros en Colombia es un ejemplo que podría expandirse para incorporar a profesores de toda la región. Más aún, las oportunidades de aprendizaje a distancia podrían utilizarse para realizar esfuerzos conjuntos. Lo importante es beneficiarse de programas de mayor calidad. Esto es mucho más fácil en el caso del AIE que en otras áreas, considerando la creciente alineación en los estándares entre países.

Asimismo, los programas existentes de voluntarios, como el *PIAP* de Chile, podrían expandirse fácilmente a otras naciones. Crear una iniciativa conjunta permitiría a los voluntarios elegir entre diversos países para ofrecer sus servicios. Esto tiene el potencial de atraer a más voluntarios, mientras que las naciones podrían compartir experiencias de aprendizaje para mejorar el programa.

En general, las potenciales ganancias de tener una comunidad regional de aprendizaje parecen ser significativas y justifican las inversiones necesarias para hacer que esto ocurra como parte de los esfuerzos actuales y futuros por mejorar el dominio del inglés en toda la región.



# Referencias

- Acuerdo núm. 0052-14, art. 1. (24 de marzo de 2014). Regulaciones para la implementación e instrumentación de la provisión transicional contenida en el acuerdo ministerial núm. 041-14. *Ministerio de Educación Ecuador*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>.
- Álvarez Marinelli, H. (2016). El inglés en América Latina. *Ruta Maestra Ed.* 16, 22 - 33. Disponible en <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/>.
- Andes. (19 de septiembre de 2016). *El nuevo currículo de Ecuador coloca al inglés como materia obligatoria en las escuelas públicas*. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/nuevo-curriculo-ecuador-coloca-ingles-materia-obligatoria-es-cuelas-publicas.html>.
- ANEP. (s.f.). Universidad de Cambridge certificará a docentes y alumnos uruguayos en inglés. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/index.php/cambridge>.
- ANEP/CODICEN. (2007). *Documentos e informes técnicos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública*. Recuperado de <http://www.politicasinguisticas.edu.uy/phocadownload/documentos/comisionpoliticasinguisticaseduacion%20publica.pdf>.
- ANEP/CODICEN. (2013). *Acuerdo de certificación oficial de idioma inglés*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/documentos/firma%20contrato%20anep-%20universidad%20de%20cambridge%20%202025-11-13.pdf>.
- Aslam, M., Kingdon, G., De, A. y Kumar, R. (diciembre de 2010). *Economic returns to schooling and skills – An analysis of India and Pakistan* (RECOUP, Documento de trabajo núm. 38). Recuperado de [http://ceid.educ.cam.ac.uk/researchprogrammes/recoup/publications/workingpapers/WP38-returns\\_to\\_education.pdf](http://ceid.educ.cam.ac.uk/researchprogrammes/recoup/publications/workingpapers/WP38-returns_to_education.pdf).
- Azam, M., Chin, A. y Prakash, N. *The returns to English-language skills in India*. (abril de 2011). Recuperado de [http://www.uh.edu/~achin/research/azam\\_chin\\_prakash.pdf](http://www.uh.edu/~achin/research/azam_chin_prakash.pdf).
- Banditvilai, C. 2016. Enhancing student's language skills through blended learning. *The Electronic Journal of E-Learning* 14(3), 220-229. Disponible en [www.ejel.org](http://www.ejel.org).
- Banco Mundial. (2015). *Education Statistics* [Archivo de data]. Disponible en <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>.
- Bando, R. y Li, X. (julio de 2014). *The effect of in-service teacher training on student learning of English as a second language* (IDB Working Paper Series núm. IDB-WP-529). Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6596/int4FE4.PDF?sequence=1>.
- BID. (2014). *Plan Ceibal II – Support for primary and secondary math and English education: Loan proposal*. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38854021>.
- BID. (enero-junio de 2016). *Operation Profile*. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40800020>. O disponible en <http://www.bid.org.br/en/projects/project-description-title,1303.html?id=UR-L1093>.
- BID. (s.f.). *Costa Rica's children learn English for a future with no borders*. Recuperado de <http://www.iadb.org/en/topics/education/costa-rica-a-step-ahead,4133.html>.
- Bonilla, A. (9 de octubre de 2014). ¿En dónde es más económico aprender idiomas? *Finanzas Personales*. Recuperado de <http://www.finanzaspersonales.com.co/consumo-inteligente/articulo/en-que-lugares-mas-barato-aprender-idiomas-bogota/54835#>.
- British Council. (marzo de 2012a). *Registro del seminario: La Formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia*. Recuperado de <http://piap.cl/seminarios/archivos/1er-seminario/informe-1er-seminario.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015a). *English in Argentina: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Argentina.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015b). *English in Brazil: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Brazil.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015c). *English in Chile: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Chile.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015d). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Colombia.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015e). *English in Ecuador: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Ecuador.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015f). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>.
- British Council. (mayo de 2015g). *English in Peru: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Peru.pdf>.
- British Council. (2015h). *O ensino de Inglês na educação pública Brasileira. São Paulo: British Council Brasil*. Recuperado de [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf).
- Calderón, R. y Mora, Y. (2012). Formación permanente del docente de inglés: una experiencia exitosa en Costa Rica. *REICE* 10(4). Recuperado de [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art7\\_htm.html](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art7_htm.html).
- Carreño, E. (2016). Reporte: "English First: English Proficiency Index". *Ministerio de Educación Chile*.
- CEAACES. (2014). *Resultados de la evaluación institucional de los ISPED-ISPEDIB*. Disponible en <http://www.ceaaes.gob.ec/sitio/isped-ispedib/>.
- CEIP. (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria: Quinquenio 2010 – 2014*. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/ceip/opecip.pdf>.
- CEIP. (2014). *Exámenes Cambridge*. Disponible en <http://www.cep.edu.uy/documentos/2015/segundaslenguas/InformeCambridge2014.pdf>.
- Centro Ceibal. (2016). *Compromiso de gestión 2016 entre el poder ejecutivo y el Centro Ceibal para el apoyo a la educación de la niñez y la adolescencia*. Recuperado de [http://www.opp.gub.uy/images/CG\\_CEIBAL2016.pdf](http://www.opp.gub.uy/images/CG_CEIBAL2016.pdf).
- Centro Ceibal. (s.f.). *Ceibal en Inglés*. Recuperado de <http://ingles.ceibal.edu.uy/en/institutional/>.

- CES. (2016). *Programa Inglés*. Disponible en <http://www.ces.edu.uy/index.php/pro-puesta-educativa/20234>.
- Chiswick, B. R. y Miller, P. W. (enero de 2002). Immigrant earnings: Language skills, linguistic concentrations and the business cycle. *Journal of Population Economics*, 15(1), 31 – 57. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1007/PL00003838>.
- Christofides, L. N. y Swidinsky, R. (junio de 2008). The economic returns to a second official language: English in Quebec and French in the rest-of-Canada. (IZA, Documento de análisis núm. 3551). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2008062508>.
- Comisión de Políticas Lingüísticas. (2012). *Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras: Propuesta integral para la educación pública*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/proyectos2013/proyectos%202012-13%20.pdf>.
- Comisión para la Educación de Calidad para Todos. (2016). Construyendo una educación de calidad: Un pacto con el futuro de América Latina. Disponible en <http://www.thedialogue.org/comision-para-la-educacion-de-calidad-para-todos?lang=es>.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios: Lenguas extranjeras*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf).
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. Disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>.
- Cumsille, B. y Fiszbein, A. (octubre de 2015). Construyendo políticas docentes efectivas: Pautas para la acción. *Inter-American Dialogue*. Recuperado de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/EDU-Cumsille-Fiszbein-Spanish-v31.pdf>.
- De Amestica R., C. (17 de agosto de 2013). Oh my God! El fracaso de los planes para enseñar inglés en los colegios y convertir a Chile en un país bilingüe. *La Segunda Online*. Recuperado de <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2013/08/872074/oh-my-god-el-fracaso-de-los-planes-para-ensenar-ingles-en-los-colegios-y-convertir-a-chile-en-un-pais-bilingue>.
- Decreto núm. 256. (2009). Modifica decreto supremo núm. 40, de 1996, del ministerio de educación, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005223>.
- Decreto núm. 40. (1996). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043>.
- Delgado Hellester, M. (22 de marzo de 2013). *English skills and wages in a non English speaking country: Findings from online advertisements in Mexico*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.406.6883&rep=rep1&type=pdf>.
- Díaz Rojas, K. (29 de febrero de 2016). Docentes de inglés mejoran nivel de dominio del idioma. *Ministerio de Educación Pública de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/noticias/docentes-ingles-mejoran-nivel-dominio-idioma>.
- Economist Intelligence Unit. (2012). *Competing across borders: How cultural and communication barriers affect business*. Disponible en <https://www.eiuperspectives.economist.com/economic-development/competing-across-borders>.
- Educational Testing Service e Ipsos Public Affairs. (2015). *Falling through the cracks: Potential pitfalls along the road to English-language proficiency*. Disponible en <http://whyenglishmatters.com/>.
- Educational Testing Service. (2016). *Test and score data summary for TOEFL iBT tests: January 2015 – December 2015 test data*. Recuperado de [https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf).
- EF Education First. (2016). *EF EPI: EF English proficiency index*. Disponible en <http://www.ef.edu/epi/downloads/>.
- El Informador. (2016). *Idioma inglés, vital en los negocios*. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/economia/2016/642861/6/idioma-ingles-vital-en-los-negocios.htm>.
- El Telégrafo. (25 de marzo de 2014). *La enseñanza de inglés no está restringida*. Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/la-ensenanza-de-ingles-no-esta-restringida>.
- eMarketer. (30 de julio de 2015). *Latin America home to 155.9 million smartphone users*. Recuperado de <https://www.emarketer.com/Article/Latin-America-Home-1559-Million-Smartphone-Users/1012794>.
- Fiszbein, A., Cosentino, C. y Cumsille, B. (octubre de 2016). *The skills development challenge in Latin America: Diagnosing the problems and identifying public policy solutions*. Washington, DC: Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research. Recuperado de [http://1m1nttzbhl3wbhghabhu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/10/SkillsDevChallenge\\_October2016-1.pdf](http://1m1nttzbhl3wbhghabhu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/10/SkillsDevChallenge_October2016-1.pdf).
- FORGE. (s.f.). *Términos de referencia: Consultoría para la elaboración de un documento que presente la política nacional de enseñanza y uso del idioma inglés al 2021 en relación a los objetivos multisectoriales del país*. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/TDRFORGE\\_politicaplaninglés.pdf](http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/TDRFORGE_politicaplaninglés.pdf).
- Garrouste, C. (2008). Language skills and economic returns. *Policy Futures in Education*, 6(2), 187 - 202. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2008.6.2.187>.
- Gobbi, M. C. y Filho, F. M. (junio de 2015). *Television and digital media in Latin America: A scenario under construction*. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-58442015000100085&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-58442015000100085&script=sci_arttext&tlng=en).
- Guo, Q. y Sun, W. (septiembre de 2014). Economic returns to English proficiency for college graduates in mainland China. *China Economic Review*, 30, 290-300. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.chieco.2014.07.014>.
- ICFES. (s.f.). *Consulta de Resultados Saber 11o*. Disponible en <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/index.htm>.
- INEP. (10 de abril de 2017). Edital núm. 13, de 7 de abril de 2017: Exame nacional do ensino médio – ENEM 2017. *Diário Oficial da União* 69, Secao 3. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2017/edital\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf).
- Instituto Integración. (2016). *Informe 2016 – 8*. Disponible en <http://www.integracion.pe/28-alumnos-colegios-publicos-estudian-mas-horas-al-dia/>.
- Kuhlman, N. (noviembre de 2010). Developing foreign language teacher standards in Uruguay. *Gist Education and Learning Research Journal* IV(1), ISSN 1692-5777, 107-126. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062640.pdf>.
- Latin Business Today. (4 de marzo de 2016). *The importance of English in the workplace in Latin America*. Recuperado de <http://www.latinbusinesstoday.com/feature/2016/03/importance-english-workplace-latin-america>.

Ley núm. 13.415, art. 2, § 5. (16 de febrero de 2017). *Presidencia da Republica*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2).

Ley núm. 1651, art. 7. (12 de julio de 2013). Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones – ley de bilingüismo. *Congreso de Colombia*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>.

Ley núm. 18. (10 de mayo de 2017). Que crea el programa Panamá Bilingüe y dicta otra disposición. *Gaceta Oficial*. Recuperado de [https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28275\\_B/GacetaNo\\_28275b\\_20170510.pdf](https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28275_B/GacetaNo_28275b_20170510.pdf).

Ley núm. 18.437. (16 de enero de 2009). Díctanse normas en materia de educación. Art. 40. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Deportes*. Disponible en <https://www.impo.com.uy/diariooficial/2009/01/16>.

Ley núm. 2. (14 de enero de 2003). Que establece la enseñanza obligatoria del idioma inglés en los centros educativos oficiales y particulares del primer y segundo nivel de enseñanza y dicta otras disposiciones. *Gaceta Oficial*. Recuperado de [http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/vic\\_academica/2-de-2003-jan-16-2003.pdf](http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/vic_academica/2-de-2003-jan-16-2003.pdf).

Ley núm. 26.206, art. 87. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf).

Ley núm. 28044, art. 20. (28 de julio de 2003). Ley General de Educación. *El Presidente de la Republica*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf).

Marín Arroyo, E. (2012). Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el siglo XX. *Revista Comunicación* 21(1), 4-15. Recuperado de <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/viewFile/809/723>.

Martínez García, J. M. (2011). "Programa nacional de inglés en educación básica," presentación en la vigésima reunión sobre control escolar, Guanajuato, 2011. *SEP*. Disponible en [http://www.controlescolar.sep.gob.mx/en/controlescolar/Reunion\\_Nacional\\_de\\_Control\\_Escolar\\_2011\\_2](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/en/controlescolar/Reunion_Nacional_de_Control_Escolar_2011_2).

MEDUCA. (2014). *Planes y programas de estudio*. Disponible en <http://www.educap-anama.edu.pa/?q=planes-y-programas-de-estudios>.

MEDUCA. (18 de noviembre de 2015). *Avances del programa Panamá Bilingüe*. Recuperado de [http://www.meduca.gob.pa/prensa/avances\\_del\\_programa\\_pana\\_ma\\_biling%C3%BCe](http://www.meduca.gob.pa/prensa/avances_del_programa_pana_ma_biling%C3%BCe).

MEDUCA. (2016). *Informe de transparencia*. Recuperado de <http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-12/Programa%20Panama%20Bilingue%20Informacion%20para%20transparencia.pdf>.

MEDUCA. (6 de enero de 2017). *Gobierno capacita en inglés a más de 70 mil panameños con Panamá Bilingüe*. Recuperado de <https://www.presidencia.gob.pa/Noticias/Gobierno-capacita-en-ingles-a-mas-de-70-mil-panamenos-con-Panama-Bilingue>.

Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. Learning English in Mexico*. México, DF: Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C. Disponible en <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015/sorry-english>.

Ministério da Educação. (25 de junio de 2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. *Diário Oficial de União (DOU)*, section 1, p. 13. Recuperado de [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf).

Ministério da Educação. (2016a). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

Ministério da Educação. (abril de 2016b). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

Ministerio de Educación de Chile y UNDP. (s.f.). National Volunteer Center: English Opens Doors Program. Disponible en <http://www.centrodevoluntarios.cl/>.

Ministerio de Educación Chile. (18 de octubre de 2013). *Cámara de Diputados aprueba proyecto de ley de formación e inicio del ejercicio profesional docente*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/index2.php?id\\_contenido=26726&id\\_portal=79&id\\_seccion=4226](http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=26726&id_portal=79&id_seccion=4226).

Ministerio de Educación de Chile. (2014a). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/ingles.pdf>.

Ministerio de Educación de Chile. (octubre de 2014b). Plan de fortalecimiento de la educación pública. *Revista de Educación*, 368, 13 - 17. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201411141426460.REVISTAMIN-EDUCfinal.pdf>.

Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Bases curriculares y programas de estudios*. Disponible en <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>.

Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Lanzamiento del plan de fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en 300 establecimientos*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/index2.php?id\\_contenido=31168&id\\_portal=49&id\\_seccion=3272](http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=31168&id_portal=49&id_seccion=3272).

Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Plan nacional de evaluaciones 2016 - 2020*. Disponible en <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-articulo-34980.html>.

Ministerio de Educación de Chile. (6 de julio de 2016b). *Evaluaciones diagnósticas de la formación inicial docente*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial/>.

Ministerio de Educación de Chile. (19 de octubre de 2016c). *Inscripción para evaluación de conocimientos disciplinarios y pedagógicos 2016*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-conocimientos-disciplinarios-y-pedagogicos/>.

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Programa Inglés Abre Puertas*. Disponible en <http://ingles.mineduc.cl/>.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). La formación docente en cifras: Argentina 2014. *Buenos Aires: Ministerio de Educación*. Recuperado de [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/LA\\_FORMACION\\_DOCENTE\\_EN\\_CIFRAS\\_2014\\_REGISTRO\\_FEDERAL.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/LA_FORMACION_DOCENTE_EN_CIFRAS_2014_REGISTRO_FEDERAL.pdf).

Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Recuperado de [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/lenguas\\_extranjeras.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/lenguas_extranjeras.pdf).

Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Estándares de calidad educativa*. Disponible en [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares\\_2012\\_ingles\\_opt.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012_ingles_opt.pdf).

- Ministerio de Educación de Ecuador. (26 de marzo de 2014). *Ministro de Educación explica el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en el sistema educativo del país*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ministro-de-educacion-explica-el-fortalecimiento-del-aprendizaje-del-ingles-en-el-sistema-educativo-del-pais/>.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.a). *Anuncio importante – Docentes elegibles de Inglés*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/anuncio-importante-para-los-candidatos-elegibles-que-aspiran-a-un-nombramiento-como-docentes-de-ingles/>.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.b). *Fortalecimiento del Inglés*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-del-ingles-prin>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (julio de 2014a). *Colombia, Very Well!: Programa Nacional de Inglés, 2015 – 2025*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (5 de mayo de 2014b). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación: Versión preliminar*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (3 de diciembre de 2015). *130 docentes culminaron con éxito su programa de inmersión en inglés en el Eje Cafetero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-355110.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016a). *Plan de incentivos para docentes inmersión Estados Unidos 2016: Programa Colombia Bilingüe*. Recuperado de <http://www.sedcaqueta.gov.co/CIRCULAR%20núm.%200079-2016/CONVOCATORIA%20ESTADOS%20UNIDOS.PDF>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016b). *Plan de incentivos para docentes inmersión India 2016: Programa Colombia Bilingüe*. Recuperado de <http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/convocatoriaindia.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Colombia Bilingüe*. Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue>.
- Ministerio de Educación de Perú. (2010). *Basic National Curriculum design for the professional career of English language teacher*. Disponible en <http://siges-pedagogicos.pe/institutos/disenio-curricular-basico-nacional-2010/>. Also available in Spanish from [http://ispppuquio.edu.pe/descargas/DCBN\\_Ingles.pdf](http://ispppuquio.edu.pe/descargas/DCBN_Ingles.pdf).
- Ministerio de Educación de Perú. (2016a). *Currículo nacional de la educación básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016b). *Plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso de idioma inglés – Política “Inglés, puertas al mundo.”* Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/>.
- Ministerio de Educación de Perú. (junio de 2016c). *Inglés, puertas al mundo*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/pdf/infografia.pdf>.
- Ministerio de Educación de Perú. (4 de septiembre de 2016d). *Minedu invita a docentes de inglés de todo el país a inscribirse en curso virtual gratuito*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=39495>.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017a). *Beca internacional: Inglés, puertas al mundo*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/beca-internacional.php>.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017b). *Educación superior pedagógica*. Disponible en <http://siges-pedagogicos.pe/institutos/iesp-ise-esfa/>.
- Ministerio de Educación de Perú. (2017c). *Jornada escolar completa: Secundaria*. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/jec/escuela-jec.php>.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2014). *Plan nacional de desarrollo 2015-2018*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/plan-nacional-desarrollo-2015-2018.pdf>.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016). *Programas de estudio de Inglés*. San José, Costa Rica. Disponible en <http://www.mep.go.cr/programa-estudio>.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017a). *Pruebas nacionales y certificación*. Recuperado de <http://www.dgec.mep.go.cr/pruebas-y-certificacion>.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (11 de enero, 2017b). *Universidades aprobadas por el consejo nacional de enseñanza superior universitaria privada*. Disponible en <http://www.mep.go.cr/faq/%C2%BFcuales-son-universidades-privadas-aprobadas-conesup>.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. (marzo de 2014). *National English Strategy 2014 – 2030*. Recuperado de <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ingles-2014-2030.pdf>.
- Morales Rios, S. y Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832008000200006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832008000200006).
- Neeley, T. (mayo de 2012). Global business speaks English. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>.
- Pallavicini, V., González, G. y Rojas, F. (2011). Percepción del sector empresarial sobre la formación profesional, capacitación, y las relaciones laborales en Costa Rica. En J. Weller (ed.), *Mercado laboral y dialogo social en Costa Rica* (pp. 10 – 38). Santiago, Chile: United Nations. Recuperado de [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/42591/Mercado\\_Laboral\\_y\\_dialogo\\_social\\_en\\_Costa\\_Rica.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/42591/Mercado_Laboral_y_dialogo_social_en_Costa_Rica.pdf).
- Paucar, E. (22 de noviembre de 2016). El inglés se pondrá a prueba en los colegios públicos. *EL COMERCIO*. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/ingles-idiomas-colegiospublicos-idiomas-ministeriodeeducacion.html>.
- Pearson. (2013). *The 2013 Business English Index and globalization of English report*. Recuperado de [http://static.globalenglish.com/files/case\\_studies/GlobEng\\_BEI-report%202013\\_EN\\_A4\\_FINAL.pdf](http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_BEI-report%202013_EN_A4_FINAL.pdf).
- Pinto, A.M., Sánchez, M.C., García-Peñalvo, F.J. y Cabezas, M. (2017). La modalidad semipresencial y la pronunciación de la lengua inglesa: Resultados de un modelo apoyado con TIC. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 52. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/52/pinto\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/52/pinto_et_al.pdf).
- Plan Ceibal, CEIP y ANEP. (2015). *Evaluación adaptiva de inglés en el sistema educativa uruguayo, 2015: Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2016/03/Resumen-Ejecutivo-Evaluacion-en-Ingles-2015.pdf>.
- Plan Ceibal, CEIP y ANEP. (2016). *2016 English Adaptive Assessment: Executive Summary*. Recuperado de <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>.

Plan Ceibal. (enero de 2016). *Ceibal en Inglés methodology statement*. Recuperado de <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2016/01/Methodolgy-Statement-2016.pdf>.

Plan Ceibal. (s.f.). *Ceibal en Inglés*. Disponible en <http://ingles.ceibal.edu.uy/en/institutional/>.

Porto, M. (1 de agosto de 2016). English language teaching in primary schooling in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(80). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2450>.

ProColombia. (1 de julio de 2015). Más de 200 compañías extranjeras arribaron a Colombia desde 2010. Recuperado de <http://www.inviertaencolombia.com.co/noticias/990-mas-de-200-companias-extranjeras-arribaron-a-colombia-desde-2010.html>.

Quesada Pacheco, A. (julio de 2013). La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: La investigación y su impacto en la realidad costarricense. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 393-408. Disponible en <http://search.proquest.com/openview/5c552e69728430534aaeb98cb5553376/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=1206335>.

Quiñones, E. E. (18 de mayo de 2014). Déficit de docentes, escollo de la educación bilingüe. *Panamá América*. Recuperado de <http://www.panamaamerica.com.pa/tema-del-dia/deficit-de-docentes-escollo-de-la-educacion-bilingue>.

Ramírez-Romero, J. L. y Sayer, P. (1 de agosto de 2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education Policy Analysis Archives*, 24(84). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2502>.

Resolución núm. 2060-2014-MINEDU. (10 de noviembre de 2014). *Resolución de Secretaría General*. Recuperado de <http://www.gobiernoydesarrollohumano.org/docs/0d32a9f4104ea2c4f1f952408331db26.pdf>.

Sánchez Jabba, A. (agosto de 2013). Bilingüismo en Colombia. *Revista Economía y Región* 7(2), 65-89. Disponible en <http://publicaciones.unitecnologica.edu.co/index.php/economia-y-region/article/view/74>.

Santos, A. (1998). Historia de la educación secundaria en México. En G. Ynlán (ed). *Todo por hacer: algunos problemas de la Escuela Secundaria*. México, SNTE Fundación para la Cultura del Maestro, A.C.

SEA. (2013). *Prueba adaptiva de inglés*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/sea/?p=6076>.

Secretaria de Educação do Município de São Paulo. (16 de febrero de 2016). Concurso público de ingresso para provimento de cargos vagos de professor de ensino fundamental II e médio - classe dos docentes da carreira do magistério. *Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Edital núm. 1*. Recuperado de [https://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/Edital\\_SME\\_SP.pdf](https://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/Edital_SME_SP.pdf).

SEP. (19 de agosto de 2011a). Acuerdo núm. 592 por el que establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación (D.O.F.)*. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>.

SEP. (2011b). *Programas de estudio*. Disponible en <http://www.pnieb.net/documentos/index.html>.

SEP. (20 de septiembre de 2013). Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. *Diario Oficial de la Federación (D.O.F.)*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013).

SEP. (13 de abril de 2015a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Recuperado de [http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/permanencia/Perfiles\\_Parametros\\_Indicadores/PPI\\_Desempeno\\_Docente\\_Tecnodocentes.pdf](http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/permanencia/Perfiles_Parametros_Indicadores/PPI_Desempeno_Docente_Tecnodocentes.pdf).

SEP. (27 de diciembre de 2015b). Acuerdo núm. 20/12/15 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2016. *Diario Oficial de la Federación (D.O.F.)*. Recuperado de [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/bd689123-e7c5-48b7-834c-35403f75f709/a20\\_12\\_15.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/bd689123-e7c5-48b7-834c-35403f75f709/a20_12_15.pdf).

SEP. (2016a). *Evaluación de Diseño: Programa Nacional de Inglés*. Recuperado de [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131975/S270\\_MOCyR\\_Informe\\_Final.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131975/S270_MOCyR_Informe_Final.pdf).

SEP. (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>.

SEP. (s.f.). *CENNI: Certificación nacional de nivel de idioma*. Recuperado de [http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/guia\\_nivel12.pdf](http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/guia_nivel12.pdf).

Simmons, R. (18 de diciembre de 2016). Panamá Bilingüe será evaluado. *La Prensa*. Recuperado de [http://impresa.prensa.com/panorama/Panamá-Bilingue-evaluado\\_0\\_4645785458.html](http://impresa.prensa.com/panorama/Panamá-Bilingue-evaluado_0_4645785458.html).

TESOL International Association. (2010). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education*. Alexandria, VA: TESOL International Association.

UNESCO Institute for Statistics. (2016). *Education* [data file]. Disponible en <http://data.uis.unesco.org/>.

Worldfund. (2013). *IAPE: Inter-American Partnership for Education*. Recuperado de <https://worldfund.org/en/programs/iape.html>.

Zepeda, F. A. y Bolaños, R. M. (diciembre de 2010). Encuesta a empresas, sobre aspectos de capacitación y relación laboral en El Salvador. En J. Weller (ed.), *Mercado laboral y dialogo social en El Salvador* (pp. 65 - 128). Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3834/S2010904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.



## Anexo A: Metodología de indicadores de progreso

Fundamento legal		
Inglés obligatorio por ley	✓	El inglés es obligatorio por ley en varios niveles de educación K-12.
	◆	Se promueve la enseñanza de inglés en los niveles K-12, ya sea por ley o por medio del currículo nacional.
	X	El inglés no es obligatorio, ni se promueve su enseñanza en el país.
Plan o estrategia nacional	✓	Existe un plan o una estrategia nacional para mejorar las políticas y actividades de aprendizaje de inglés.
	◆	Hay progreso en el desarrollo de un plan o estrategia nacional para mejorar las políticas y actividades del aprendizaje de inglés.
	X	No existe ni un plan ni una estrategia para mejorar el aprendizaje del inglés.
Estándares de aprendizaje		
Estándares y objetivos de aprendizaje	✓	Existen estándares y objetivos nacionales específicos para el aprendizaje del inglés en los niveles K-12.
	◆	Existen estándares y objetivos nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en los niveles K-12, pero no específicos para el inglés.
	X	No hay estándares nacionales de aprendizaje para el aprendizaje de lenguas extranjeras en los niveles K-12.
Apoyos a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio	✓	Existe un currículo o programa de estudios de inglés a nivel nacional que incluye alcance de contenido y secuencia de material.
	◆	Existe un currículo o programa de estudios de inglés a nivel nacional, pero no incluye una secuencia de material.
	X	No existe un currículo o programa de estudios de inglés a nivel nacional. En vez de ello, los países elaboran directrices curriculares para el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero sin determinar una secuencia de material.
Desempeño de los estudiantes		
Estándar de medición	✓	Hay un estándar de medición vigente para evaluar el dominio del inglés.
	◆	Hay progreso para desarrollar o adoptar un estándar de medición para evaluar el dominio del inglés.
	X	No existe estándar de medición para evaluar el dominio del inglés.
Metas de dominio del idioma	✓	Se establecen metas nacionales de dominio del inglés por parte de los estudiantes en varios niveles con base en un estándar de medición.
	◆	Hay progreso para desarrollar metas de dominio del inglés por parte de los estudiantes.
	X	No existen metas de dominio del inglés por parte de los estudiantes.
Evaluación del dominio del idioma	✓	Se realizan evaluaciones nacionales o internacionales para medir el dominio del inglés en todos los estudiantes, o en una muestra representativa de ellos, en un grado escolar específico.
	◆	La evaluación es opcional o no se realiza a todos los estudiantes ni a una muestra representativa de ellos.
	X	No se realiza ninguna evaluación nacional o internacional para medir el nivel de dominio de inglés de los estudiantes.

Cualificaciones de los docentes		
<b>Estándares de formación de profesores</b>	✓	Existen estándares nacionales para los programas de formación de profesores de inglés que se aplican a todos los programas.
	◆	Los gobiernos nacionales trabajan con las universidades para establecer perfiles de profesores para los programas de formación de maestros de inglés.
	X	No hay estándares nacionales para los programas de formación de profesores de inglés.
<b>Metas de dominio del idioma</b>	✓	Las metas de dominio del inglés por parte de los profesores se basan en un estándar de medición.
	◆	Hay progreso para desarrollar metas de dominio del inglés por parte de los profesores.
	X	No existen metas de dominio del inglés por parte de los profesores.
<b>Evaluación del dominio del idioma</b>	✓	Se realiza evaluación nacional o internacional de manera obligatoria para medir el dominio del inglés por parte de los profesores.
	◆	Se realiza evaluación nacional o internacional para medir el dominio del inglés por parte de los profesores, pero no es obligatoria.
	X	No existe evaluación nacional o internacional para medir el dominio del inglés por parte de los profesores de ese idioma.

## Anexo B: Glosario de programas nacionales de aprendizaje del inglés

País	Programa nacional de AIE	Año de inicio del programa	Estatus	Sitio web
<b>Argentina</b>	--	--	--	
<b>Brasil</b>	--	--	--	
<b>Chile</b>	<i>Programa Inglés Abre Puertas (PIAP)</i>	2004	Activo	<a href="http://ingles.mineduc.cl/">http://ingles.mineduc.cl/</a>
<b>Colombia</b>	<i>Colombia Bilingüe</i>	2015	Activo	<a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue</a>
	Colombia, Very Well!	2015	Inactivo	
	Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)	2010	Inactivo	
	Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)	2006	Inactivo	
<b>Costa Rica</b>	Costa Rica Multilingüe	2008	Inactivo	
<b>Ecuador</b>	Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera	2014	Activo	<a href="https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-del-ingles-prin">https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-del-ingles-prin</a>
<b>México</b>	<i>Programa Nacional de Inglés (PRONI)</i>	2016	Activo	
	<i>Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)</i>	2009	Inactivo	
<b>Panamá</b>	<i>Panamá Bilingüe</i>	2014	Activo	
<b>Perú</b>	<i>Inglés, Puertas al Mundo</i>	2016	Activo	<a href="http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/">http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/</a>
<b>Uruguay</b>	<i>Ceibal en Inglés*</i>	2012	Activo	<a href="http://ingles.ceibal.edu.uy/en/">http://ingles.ceibal.edu.uy/en/</a>

\*Ceibal en Inglés es parte del Plan Ceibal, junto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Consejo de Educación Secundaria.

## Annex C: Lista de entrevistados

**Lucía Acurio**, Consejera, Ministerio de Educación del Perú

**Dante Antonioli**, Pearson

**Cristina Banfi**, Directora de Lenguas Extranjeras, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

**Claudia Brovetto**, Coordinadora de *Ceibal en Inglés, Plan Ceibal*, Uruguay

**David Calderón**, Presidente Ejecutivo, *Mexicanos Primero*, México

**Santiago Cueto**, Director de Investigación e Investigador Principal, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú

**Leonardo Garnier**, ex Ministro de Educación Pública de Costa Rica

**Santiago Gutiérrez**, Market Director, Pearson

**Cyndi Smith**, Vicepresidenta de Desarrollo de Productos Internacionales, McGraw-Hill Education

**Fernando Morais**, Especialista en Enseñanza de Inglés, Pearson

**Andrew Starling**, Gerente Regional de Contenidos – Inglés, Pearson

**Camila Pérez Torres**, Consejera, *Colombia Bilingüe*, Colombia

**Marelisa Tribaldos**, Directora Ejecutiva, Unidos por la Educación, Panamá

**Fernando Valenzuela**, ex Director de McGraw-Hill Latinoamérica, McGraw-Hill Education

<sup>i</sup> Es difícil determinar la naturaleza del sesgo. Considerando que quienes participan son los más interesados en aprender inglés, el sesgo podría ser hacia arriba. Por otro lado, si quienes participan son individuos en la etapa inicial de la capacitación en inglés, los resultados podrían estar sesgados hacia abajo.

<sup>ii</sup> El EF EPI se realiza cada año desde 2011. El índice más reciente se publicó en 2016 y clasifica 72 países y territorios a partir de los datos recopilados por medio de los exámenes EF de inglés en línea resueltos en 2015.

<sup>iii</sup> Un informe publicado por el Ministerio de Educación de Chile sobre el EF EPI señala que pocos países mantienen una tendencia firme y sugiere que esto podría comprometer la capacidad del índice para servir como medida de comparación con el paso del tiempo (Carreño, 2016).

<sup>iv</sup> El índice de negocios de inglés (Business English Index, BEI) publicado por Pearson English Business Solutions\* en 2013 se diseñó específicamente para medir el dominio del inglés por parte de los empleados en el lugar de trabajo. El BEI muestra los resultados de 212,000 suscriptores de Pearson English Business Solutions\* de todo el mundo que participaron en el análisis realizado en diciembre de 2012.

<sup>v</sup> El examen TOEFL se aplicó por primera vez en 1963, pero desde entonces ha experimentado varios cambios. La versión más reciente del examen, administrada por primera vez en 2005, es el TOEFL iBT, que se responde en línea. El TOEFL iBT evalúa las habilidades de lectura, escucha, expresión oral y escritura necesarias para una comunicación eficaz en un escenario académico. Los datos más recientes proceden de personas que resolvieron el examen entre enero de 2015 y diciembre de 2015 (Educational Testing Service, 2016).

<sup>vi</sup> Un informe publicado por el Ministerio de Educación de Chile sobre el EF EPI encontró que el EF EPI y el TOEFL reflejan tendencias en el dominio del inglés que difieren entre regiones y países, lo cual constituye otra advertencia sobre estas evaluaciones internacionales (Carreño, 2016).

<sup>vii</sup> De acuerdo con el ETS, las diferencias en factores como el número de estudiantes que toman el examen en cada país, qué tan pronto se introduce el inglés en el currículo, cuántas horas a la semana se dedican al aprendizaje del inglés, y el hecho de que quienes toman el examen no son representativos de todas las personas que hablan inglés en cada país o en cualquier población definida dificultan las comparaciones entre países.

<sup>viii</sup> Karina Piña Pérez, comunicación personal, 24 de mayo de 2017.

<sup>ix</sup> De 109,517 estudiantes de cuarto a sexto de primaria que toman clases de inglés, el 61% tomó el examen en noviembre de 2016.

<sup>x</sup> Administrar el examen en el nivel de secundaria era opcional, no obligatorio. Ésta no es una muestra representativa.

<sup>xi</sup> El crecimiento experimentado al iniciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en primer grado se inició en 2013, como consecuencia de la publicación de la Propuesta Curricular Opcional y la distribución de libros de manera gratuita a las escuelas interesadas. Esta iniciativa no tomaba en cuenta la falta de profesores calificados para dar clases de inglés como lengua extranjera a niños pequeños (Karina Piña Pérez, comunicación personal, 24 de mayo de 2017).

<sup>xii</sup> Cristina Banfi, comunicación personal, 23 de febrero de 2017.

<sup>xiii</sup> Dante Antonioli, comunicación personal, 3 de marzo de 2017.

<sup>xiv</sup> Santiago Gutiérrez, comunicación personal, 3 de marzo de 2017. Dante Antonioli, comunicación personal, 3 de marzo de 2017. Andrew Starling, comunicación personal, 3 de marzo de 2017. Fernando Valenzuela, comunicación personal, 27 de febrero de 2017.

<sup>xv</sup> Comparaciones entre los resultados en SABER PRO y SABER 11 (exámenes al final de la educación media) indican que alrededor del 54% de los estudiantes mejoraron su nivel de inglés, alrededor del 36% mantuvieron el mismo nivel de inglés, y alrededor del 10% disminuyeron su nivel de inglés (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

<sup>xvi</sup> Claudia Brovetto, comunicación personal, 29 de abril de 2017.

<sup>xvii</sup> El PNB adoptó estándares internacionales de medición, alineó el examen nacional a esos estándares, desarrolló estándares de aprendizaje del inglés, y emprendió iniciativas relacionadas con la capacitación de profesores y el fortalecimiento institucional. El PFDCLE se desarrolló a partir del PNB al supervisar la capacitación de profesores, desarrollar apoyos pedagógicos, mejorar la evaluación y el monitoreo, y proponer la Ley de Bilingüismo en 2013.

<sup>xviii</sup> Los cuatro programas de estudio se dividen en ciclos educativos de tres años cada uno, e incluyen expectativas de aprendizaje y actividades sugeridas para cada unidad a partir del tercer año de educación preescolar y hasta el tercero de secundaria (novenno grado) (SEP, 2011b).

<sup>xix</sup> Claudia Brovetto, comunicación personal, 29 de abril de 2017.

<sup>xx</sup> Claudia Brovetto, comunicación personal, 29 de abril de 2017.

<sup>xxi</sup> El examen SIMCE no está adaptado ni diseñado de acuerdo con la realidad, el contexto y la cultura de los estudiantes chilenos (Karina Piña Pérez, comunicación personal, 29 de mayo de 2017).

<sup>xxii</sup> David Calderón, comunicación personal, 28 de abril de 2017.

<sup>xxiii</sup> Costa Rica constituye un ejemplo de un país que adoptó una evaluación estandarizada existente para medir el nivel de competencia de los profesores. Vea el capítulo 3 para un análisis completo sobre el tema.

<sup>xxxiv</sup> Ministerio de Educación de Chile, comunicación personal, 13 de abril de 2017.

<sup>xxxv</sup> Ministerio de Educación de Chile, comunicación personal, 13 de abril de 2017.

<sup>xxxvi</sup> *Mexicanos Primero*, en colaboración con el Centro de Educación y Estudios Sociales, desarrolló el Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS) con la finalidad de evaluar el dominio de ese idioma, utilizando el MCER como escala de medición.

<sup>xxxvii</sup> Hay un total de 354 instituciones o escuelas de educación superior con programas pedagógicos, incluyendo 285 instituciones pedagógicas de educación superior, 61 instituciones de educación superior, y ocho escuelas de arte de educación superior.

<sup>xxxviii</sup> Dante Antonioli, comunicación personal, 3 de marzo de 2017.

<sup>xxxix</sup> La beca cubre el costo de libros hasta por 300 dólares estadounidenses, seguro médico hasta por 800 dólares y colegiatura hasta por 12,000 dólares. También cubre el costo de la visa y el boleto de avión en viaje redondo, y brinda un apoyo mensual durante todo el programa (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

<sup>xxx</sup> Chile no está haciendo esto como política pública (Karina Piña Pérez, comunicación personal, 24 de mayo de 2017).

<sup>xxxi</sup> Los profesores tomarán el Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages (CELTA), administrado por *Cambridge English*, para certificar su nivel de dominio del inglés. El primer grupo de 45 profesores ya tomó el examen, y se espera que 500 más lo tomen en 2017 (Simmons, 2016).

<sup>xxxii</sup> El Programa Nacional de Bilingüismo 2016 adoptó el MCER como su escala de medición para el nivel de dominio del inglés, desarrolló estándares de aprendizaje, alineó los exámenes nacionales con el MCER, capacitó profesores y fortaleció las instituciones. En 2010, el programa cambió su nombre por el de Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE). No obstante, conservó las actividades del programa previo y las tomó como base. El *Programa Nacional de Inglés*, o Colombia, Very Well! se estableció en 2014, el cual continuó las actividades del programa anterior, pero también articuló una mayor colaboración entre los sectores educativo, social, laboral y empresarial. Sin embargo, fue descartado en 2015 en favor del actual programa nacional conocido como *Colombia Bilingüe*.

<sup>xxxiii</sup> Uno de los problemas fue el tiempo que tomó comenzar una clase en el laboratorio de cómputo. Las clases sólo duraban 50 minutos, pero tomó tiempo lograr que todos los estudiantes comenzaran a trabajar en las computadoras. Leonardo Garnier, comunicación personal, 10 de marzo de 2017.

<sup>xxxiv</sup> El Kids Program, que aumentó las horas de clase de inglés dentro de la jornada escolar regular, llegó a 39,915 estudiantes en 2016, y se espera que llegue a 75,000 estudiantes en 2017. El After School Program, que ofrece clases de inglés después de la jornada escolar regular, llegó a 8,236 alumnos en 2016, y se espera que llegue a 9,600 estudiantes en 2017 (Ley núm. 18, 2017; Marelisa Tribaldos, comunicación personal, 23 de mayo de 2017).



**EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN AMÉRICA LATINA**  
Septiembre 2017