# Una obra en avance:

## Los docentes y la enseñanza del inglés en América Latina

**OCTUBRE 2019**

Sarah Stanton y Ariel Fiszbein
Diálogo Interamericano

EL DIÁLOGO

# Índice

Prefacio **2**

Resumen ejecutivo **3**

I. ¿Quiénes son los docentes de inglés? **8**

II. ¿Cómo se forman los docentes de inglés? **21**

III. ¿Cuál es la experiencia docente en el salón de clases? **36**

Recomendaciones **48**

Nota metodológica **57**

Referencias **60**

Notas **66**

# Prefacio

En 2017, el Diálogo Interamericano publicó un informe de políticas sobre el estado en que se encuentra la enseñanza del idioma inglés en América Latina. El reporte, presentado en países de toda la región, identificó la necesidad de mejorar las políticas de capacitación y formación para docentes de inglés, buscando al mismo tiempo soluciones innovadoras para abordar la escasez de profesores de inglés capacitados. El presente informe se elabora con base en esa recomendación inicial y tiene por objetivo proporcionar un panorama completo de la situación de la enseñanza del idioma inglés en América Latina. Considera tres preguntas fundamentales: ¿quién enseña inglés en América Latina?, ¿qué tipo de educación y preparación recibe? y ¿qué hace en su salón de clases? De esta manera, el informe pretende proporcionar un perfil más cabal del cuerpo docente dedicado al inglés en América Latina y ofrece varias recomendaciones sobre cómo lograr que mejore la situación actual.

El reporte no hubiera sido posible sin la valiosa colaboración de personas procedentes de los cuatro países que cubre la investigación: Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay. En particular, estamos agradecidos con Ricardo Contreras, Ana Isabel Campos, Isabel Cubilla, Eneida López y Aldo Rodríguez, quienes no sólo contribuyeron a que este informe fuera posible, sino que también leyeron el documento final y entregaron sus comentarios y aportes, brindando una realimentación insustituible. En el Diálogo Interamericano, Maria Oviedo, antigua asistente del programa de educación, y Daniela Sáez, actual asistente del mismo, así como los pasantes Ian Scholer, Sergio Cabrales y Maria Erives, realizaron investigaciones adicionales y editaron el documento. Finalmente, Rosa María Cely, Rodrigo Fábrega y Claudia Brovetto también aportaron información y realimentación útiles.

Agradecemos también el generoso apoyo de Pearson.

# Resumen ejecutivo

Los sistemas de educación prevalecientes en América Latina experimentan una creciente presión para garantizar que los estudiantes estén suficientemente preparados y, así, al ingresar al mercado laboral demuestren poseer las habilidades y los conocimientos necesarios para tener éxito en un mundo moldeado cada vez más por las impredecibles fuerzas de la globalización. Para la mayoría de los países en la región, el dominio del idioma inglés se halla entre las habilidades más importantes del siglo XXI. En la última década, más de la mitad de una docena de países, de México a Chile, han establecido programas nacionales para la enseñanza del inglés (ELL por sus siglas en inglés, correspondientes a English Language Learning), los cuales suministran supervisión y directrices, y otros más ofrecen cursos en inglés en las escuelas, aunque sin un cuerpo de coordinación central. A medida que las naciones han hecho inversiones cada vez más cuantiosas con vistas a desarrollar las habilidades de sus estudiantes en materia de inglés, la dificultad de convertir estos gastos en incrementos medibles en términos del desempeño de los alumnos ha revelado la existencia de diversos obstáculos fundamentales, siendo el principal la necesidad de reclutar, capacitar y retener a docentes calificados de alta calidad.

¿Cuáles son los retos a los que se enfrentan los países en sus intentos por crear una docencia efectiva para la enseñanza del inglés? ¿Cómo pueden preparar, contratar y fomentar el desarrollo más eficaz de docentes de inglés que cuenten con las habilidades lingüísticas y el entrenamiento pedagógico necesarios para una enseñanza efectiva? Por medio de un estudio sobre las prácticas pedagógicas, las normas y estándares de la formación docente y los datos administrativos de cuatro países (Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay), este reporte pretende proporcionar un panorama más claro acerca de quiénes son estos docentes y cómo se forman, iluminando y describiendo sus prácticas de enseñanza del inglés. Es importante señalar que aun cuando a menudo nos referimos a América Latina como una región, los datos del presente informe provienen principalmente de los cuatro países mencionados. Hemos procurado tener cuidado al extrapolar estos resultados al resto de la región (y ser explícitos cuando nos referimos a investigaciones de otros países). De hecho, tomando como base el reporte anterior del Diálogo Interamericano sobre la enseñanza del inglés en América Latina (Cronquist y Fiszbein, 2017), existen razones para sostener que los cuatro países en cuestión se desempeñan mejor que los demás en la zona; así que tal vez somos demasiado optimistas en nuestra evaluación de la situación general por la que atraviesa la enseñanza del inglés en este momento. Por último, el informe propone un conjunto de recomendaciones para abordar los retos y los obstáculos que existen teniendo en mente el objetivo de mejorar el aprendizaje del estudiante a través de un apoyo más efectivo a los docentes, de una gestión de información eficiente y de estándares y regulaciones más claros para educadores e instituciones.

*Demasiados docentes de inglés no cuentan con acreditaciones de dominio del idioma y/o capacitación académica y títulos necesarios para ser profesores efectivos.*

En América Latina, una gran cantidad de docentes de inglés, si no la mayoría, carecen ya sea de las habilidades necesarias en lo que atañe al inglés, ya sea de las habilidades pedagógicas indispensables, o de ambas, para ser educadores efectivos en el aula. En Chile y en Costa Rica, los dos países de la región que han realizado un esfuerzo sustancial para evaluar el dominio del inglés de sus profesores, el 26% (Chile) y el 30% (Costa Rica) de los maestros cumplen con estándares de dominio elevado o por lo menos se ubican en el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, o MCER (CEFR por sus siglas en inglés, correspondientes a Common European Framework of Reference for Languages) [véase la tabla 4]). La mayoría de ellos se clasifican en el nivel intermedio —51% en Costa Rica y 59% en Chile—, y ciertamente más de uno de cada 10 docentes posee en el mejor de los casos sólo un nivel de dominio básico. Uruguay ha establecido ambiciosas metas de dominio de segunda lengua para sus docentes de inglés —C2 en 2030 para todos sus profesores—, pero aún no ha llevado a cabo evaluaciones a escala nacional de sus niveles de dominio del idioma. En los últimos dos años, Panamá comenzó un proceso poco sistemático para certificar los niveles de inglés y las habilidades de enseñanza de los docentes. En estas circunstancias, los profesores deben alcanzar, como mínimo, un nivel intermedio alto (B2) para ser matriculados y, al final del curso, recibir un certificado de enseñanza del inglés. A la fecha, 361 docentes han recibido el certificado y muchos países han establecido como requisito manejar con destreza el inglés para enseñarlo, pero no cuentan con la información o los sistemas necesarios para garantizar que todos los docentes de este idioma cumplan con esos estándares. Por ejemplo, desde 2018 Costa Rica exige que los docentes contratados tengan, por lo menos, un nivel de dominio del inglés C1. Las evaluaciones en ese respecto muestran, sin embargo, que en realidad la mayoría de los profesores no alcanzan este parámetro. Del mismo modo, Chile ha establecido el requisito de que los docentes en servicio posean un nivel de dominio B2, pero los exámenes nacionales más recientes muestran que más de un tercio de ellos no cumplen con este estándar. Uruguay exige que todos los docentes de inglés de las escuelas primarias tengan un certificado C1 y los profesores de secundaria un certificado C2, con el objetivo de que todos alcancen un nivel de dominio C2 en 2030 (ANEP/CODICEN, 2013).[1] Sin embargo, no se han realizado evaluaciones a nivel nacional del dominio de los docentes de este idioma. En otras palabras, ha habido progreso al establecer estándares para docentes de inglés que después las naciones tienen dificultades en implementar o hacer cumplir, especialmente teniendo en consideración que la demanda de docentes de inglés se ha expandido con el crecimiento de programas nacionales de ese idioma y con la formulación de requisitos explícitos para su enseñanza en la educación pública.

*En general, en relación con la formación inicial docente, no hay una estrategia clara y bien desarrollada para cubrir estos vacíos en el otorgamiento de títulos y certificaciones. En consecuencia, los institutos de formación inicial tienen problemas para alcanzar la excelencia necesaria.*

Con una reserva relativamente pequeña de hablantes competentes de inglés de donde escoger, el reto para la mayoría de los países empieza con la capacitación inicial del maestro. Muchas universidades e institutos de formación docente se encuentran en la posición no sólo de tener que preparar a futuros maestros que sean educadores efectivos dentro del salón de clases, sino también de enseñarles inglés. Como resultado de lo anterior, los estudiantes deben dedicar una gran cantidad de la carga curricular a aprender inglés, y aun así las universidades reportan que existen desafíos significativos para brindar a esos futuros docentes un nivel adecuado de dominio del idioma durante los cuatro o cinco años que les toma completar los requisitos para la obtención de un título. Aunque existen varias maneras de medir la calidad de los instructores del programa de capacitación, un indicador es el número de docentes que sean hablantes nativos de inglés. En América Latina es poco probable que los estudiantes de pedagogía en inglés tengan un contacto significativo con hablantes nativos de esta lengua, ya que en las docenas de universidades encuestadas para este reporte sólo el 4% de los formadores de profesores de inglés eran hablantes nativos.

En muchos casos, lo anterior puede implicar un punto de conflicto, en el cual los países deben escoger entre estándares altos de admisión (los cuales la mayoría de los solicitantes no podrán alcanzar) o aceptar estudiantes sin importar sus cualificaciones (y enfrentar la realidad de que la mayoría de ellos no desarrollarán las habilidades y el conocimiento necesarios durante los cuatro o cinco años del programa de grado). Uruguay es un ejemplo de la primera situación, donde las personas que quieren ser docentes de inglés deben tener por lo menos un dominio intermedio avanzado (nivel B2) antes de inscribirse, pero como resultado de lo anterior el país tiene los índices más bajos de docentes titulados en las aulas de inglés. Por otro lado, Costa Rica no posee un nivel mínimo de dominio establecido a nivel nacional para sus docentes de inglés, y menos de la mitad de sus universidades están acreditadas pero, debido a estos estándares más bajos, prácticamente todos los profesores de inglés tienen sus títulos en pedagogía.

*Las debilidades regionales en materia de políticas para atraer, preparar y apoyar a docentes son más evidentes en el caso del aprendizaje del inglés, ya que la disparidad entre oferta y demanda es muy grande.*

En América Latina, los países continúan lidiando con las preguntas sobre cómo captar efectivamente candidatos talentosos para la profesión de la enseñanza, educarlos y capacitarlos adecuadamente para los retos

que implica impartir clase en el aula y proporcionarles un desarrollo profesional continuo que asegure su crecimiento y su superación permanentes. Todos estos desafíos son relevantes no sólo para la enseñanza del inglés, sino también para la enseñanza en general en cualquier nivel o materia. No obstante, la falta de docentes de inglés con las acreditaciones adecuadas y la inhabilidad de los programas de capacitación en curso para preparar a los docentes de manera efectiva, junto con la creciente demanda de enseñanza de este idioma, sólo sirven para exacerbar estos desafíos. Es difícil considerar la situación del cuerpo docente de inglés aislada de una narrativa más amplia de la reforma sistémica requerida para mejorar la calidad de la educación en los salones de clases de América Latina. Más aún, se necesitan soluciones efectivas todavía con más urgencia en el caso del inglés, considerando la oferta limitada de profesores y la creciente demanda de enseñanza de la segunda lengua.

### *La falta de sistemas de información adecuados (incluso al nivel del salón de clases) propicia que sea extremadamente difícil gestionar de manera efectiva el aumento de programas de inglés.*

A nivel administrativo nacional, más allá de un registro básico de recursos humanos, pocos países reúnen datos completos sobre sus docentes de inglés de forma sistemática, y en el caso de aquellos que lo hacen, frecuentemente la información se encuentra dispersa entre diferentes agencias y oficinas. Por ejemplo, en Panamá el programa nacional de inglés, Panamá Bilingüe, gestiona información sobre los 1 100 "instructores académicos" contratados a través del programa, incluyendo su formación educativa, su certificación de inglés y el lugar en el que dan clases. El Departamento de Estadística del Ministerio de Educación administra la base de datos de docentes contratados por competencia, pero esta información no está actualizada y no contiene datos sobre el sistema de escuelas privadas. En otras palabras, no existe un sistema centralizado y accesible con información al día sobre la totalidad de los docentes de inglés a través de los diversos programas, grados académicos y escuelas.

Algunos países han realizado importantes esfuerzos para adquirir información más creíble sobre sus docentes de inglés. Costa Rica y Chile han certificado los niveles de dominio de miles de sus docentes; casi 100% de los profesores de inglés en el caso de Costa Rica. Chile también ha reunido información sólida a través de encuestas sobre prácticas pedagógicas, así como sobre su experiencia en la enseñanza y su formación académica. Las encuestas y los datos administrativos de todos los países sugieren asimismo que alrededor de una quinta parte de los docentes de inglés imparten por lo menos una materia, lo cual puede ir desde materias básicas tales como matemáticas y lenguaje hasta arte, religión o contabilidad.

La ausencia de información confiable también es evidente a nivel del aula, donde el ambiente en el que transcurre el aprendizaje y se sostienen las interacciones entre estudiantes y maestros continúa siendo una "caja negra". De hecho, de los cuatro países analizados a profundidad en este reporte, sólo Chile ha realizado esfuerzos coordinados por comprender las prácticas del salón de clases para la enseñanza del inglés, sin embargo, esa información es obtenida a través de un autodiagnóstico. A los docentes se les preguntó por el plan de estudios que utilizan, con cuánta frecuencia la dirección escolar les proporcionó realimentación y apoyó su desarrollo profesional y qué nivel de comodidad experimentan al enseñar y evaluar el dominio del inglés de sus estudiantes, entre otras cuestiones. Aunque algunos países reúnen datos procedentes de los llamados estudios observacionales, esto no es siempre revisado y analizado para evaluar cómo se enseña inglés, qué recursos utilizan los docentes y cómo aprenden los alumnos.

La imagen que surge es una en la que sería todo un reto para cualquier formulador de políticas o funcionario público tomar decisiones informadas, toda vez que es extremada y frustrantemente difícil desarrollar un sentido claro de lo que está funcionando y de lo que no, de quiénes podrían necesitar apoyo y cómo llegar a ellos. Si debemos deducir algún mensaje aquí, es que el primer paso hacia el desarrollo de políticas efectivas con impacto en la docencia en inglés consiste en reunir la información necesaria a nivel administrativo, de la universidad y del aula, a fin de tomar decisiones estratégicas informadas.

# I. ¿Quiénes son los docentes de inglés?

Todos los días en América Latina hay miles de personas que enseñan inglés en más de una docena de países, de México a Chile. ¿Quiénes son estos docentes? ¿Dónde estudiaron y qué tipo de formación recibieron? ¿Cómo están trabajando con sus alumnos cada día para mejorar su inglés? ¿Qué destrezas y habilidades tienen y cuáles son los principales retos a los que se enfrentan? Pese al cada vez mayor esfuerzo, tiempo y recursos invertidos en la enseñanza del idioma inglés en dicho continente, estas preguntas no siempre son fáciles de responder. Este reporte hace un esfuerzo importante en proporcionar información para comprender la situación de los docentes de inglés en América Latina, para lo que se concentra en los más de 28 000 profesores que lideran la enseñanza de este idioma en los salones de clases de Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay (véase la tabla 1). Surgido a partir de una combinación de información administrativa, datos de encuestas originales (véase la Nota metodológica) y publicaciones existentes, se propone mostrar un panorama integral del estado de la enseñanza del idioma inglés en estos cuatro países, así como señalar las tendencias más relevantes para la región.

**Tabla 1. Los docentes de inglés en América Latina**

| País | Género | | Nivel | | | Dependencia | | Total[II] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Masculino | Femenino | Preprimaria | Primaria | Secundaria[III] | Pública | Privada | |
| **Chile** | 2 928 (25.2%) | 8 701 (74.8%) | 92 (0.8%) | 7 270 (62.5%) | 4 267 (36.7%) | 4 330 (37.2%) | 7 299 (62.8%) | 11 629 (6.1%) |
| **Costa Rica** | 2 131 (25.4%) | 6 264 (74.6%) | 766 (9.1%) | 4 269 (50.9%) | 3 360 (40.0%) | 6 221 (74.1%) | 2 174 (25.9%) | 8 395 (10.5%) |
| **Panamá[IV]** | 1 351 (25.7%) | 3 899 (74.3%) | 11 (0.2%) | 3 493 (66.5%) | 1 746 (34.2%) | 5 250 | - | 5 250 (10.5%) |
| **Uruguay[V]** | 856 (29.5%) | 2 044 (70.5%) | - | 550 (19.0%) | 2 350 (81.0%) | 2900 | -[VI] | 2 900 (5.8%)[VII] |
| **Total** | 6 701 (25.5%) | 21 373 (74.5%) | 869 (3.1%) | 15 582 (55.3%) | 11 723 (41.6%) | 1 8701 | | 2 8174 |

*Fuente*: Ricardo Contreras, comunicación personal, 22 de julio de 2019; Ana Isabel Campos, comunicación personal, 15 de mayo de 2019; Javier González, comunicación personal, 24 de julio de 2019; Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019.

La gestión de la docencia de inglés generalmente está encabezada por los ministerios de educación. Y aunque cada nación posea información básica de recursos humanos sobre los profesores (incluyendo nombres, centros educativos donde dan clases, fecha en que ingresaron al cuerpo docente y grado o certificación que poseen), pocos países reúnen de manera sistemática y uniforme datos completos sobre los docentes de esta asignatura. Por supuesto, esto implica que no se dispone de elementos críticos para tomar decisiones a nivel de políticas. Pese a estas brechas de información, los estándares para contratar a los maestros de inglés en verdad tienden a ser más elevados que los de otras áreas, en particular a través de la incorporación de un requisito de idioma. Si bien ésta es una señal positiva de que los países reconocen la importancia de mantener estándares altos, también puede dar lugar a una escasez de profesores de inglés, aun cuando exista un excedente general de personal docente. A pesar de estos avances, sin embargo, el reto más apremiante al que aún se enfrentan los países de América Latina en términos de su cuerpo docente de inglés es garantizar que los profesores sean hablantes competentes de esta segunda lengua y cuenten con formación pedagógica apropiada para manejar con efectividad a un salón de clases. Aunque muchos países han establecido requisitos de idioma y capacitación para sus profesores de inglés, la evidencia, en caso de haberla, sugiere que muchos de éstos no cumplen con tales parámetros. Aun cuando los docentes sí cumplan con los estándares específicos del idioma, es difícil determinar hasta qué punto esto desemboca en mejores prácticas de enseñanza, ya que hay pocos indicios de lo que ocurre realmente dentro del aula.

### *Los docentes de inglés se parecen a la mayoría de los otros docentes de América Latina: son mujeres y enseñan a nivel primaria y en escuelas públicas.*

A partir del inicio del siglo xx, la enseñanza se ha convertido cada vez más en una profesión regularmente femenina dentro de América Latina, así que no debería asombrarnos que la mayoría de los docentes de inglés de la región también sean mujeres (Elacqua *et al*., 2018). No deja de sorprender que en virtualmente cada uno de los países estudiados aquí tres cuartas partes del cuerpo docente estén conformadas de manera consistente por personas de sexo femenino. De hecho, en algunos de ellos es mayor la probabilidad de que predominen las mujeres entre los docentes de inglés que la de que sean más numerosas las maestras en el cuerpo docente general (véase la tabla 2). Por ejemplo, mientras que alrededor del 57% de los profesores de secundaria de Costa Rica (en todas las áreas) son mujeres, dentro del cuerpo docente de inglés en ese mismo nivel el 64% lo conforman personas de sexo femenino, y en todos los niveles educativos del país hay una mayor probabilidad de que quienes enseñan inglés sean mujeres que en el caso de otras materias. En Panamá observamos un patrón similar: el cuerpo docente general de secundaria es 59% femenino, y el 73 % de los profesores de inglés de secundaria son mujeres.

**Tabla 2. Docentes de inglés de sexo femenino en relación con el cuerpo docente general**[VIII]

| | Chile | | Costa Rica | | Panamá | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | % de docentes de inglés de sexo femenino | % de todos los docentes de sexo femenino | % de docentes de inglés de sexo femenino | % de todos los docentes de sexo femenino | % de docentes de inglés de sexo femenino | % de todos los docentes de sexo femenino |
| Preprimaria | | 98.7% | 97.0% | 93.1% | 90.9% | 95.4% |
| Primaria | | 81.0% | 78.8% | 78.9% | 74.7% | 76.7% |
| Secundaria | | 60.0% | 64.2% | 57.4% | 73.3% | 59.2% |

*Fuente*: UIS, 2019 (los datos sobre el cuerpo docente general son de UIS. Datos de Chile de 2017. Datos de Costa Rica y Panamá de 2016); Ana Isabel Campos, comunicación personal, 15 de mayo de 2019; Javier González, comunicación personal, 24 de julio de 2019; Ricardo Contreras, comunicación personal, 16 de septiembre de 2019.

Los docentes de esta lengua también constituyen una parte significativa del cuerpo docente de muchos países, y van de un 5.8% en Uruguay hasta un 10.5% en Costa Rica y Panamá (véase la tabla 1). Se resalta que, aparte de Uruguay, la mayoría de los docentes de inglés en América Latina trabajan a nivel de educación primaria, en parte debido al hecho de que la educación primaria tiene un mayor nivel de matrícula, pero también es probable que esto sea un indicio de que, en lugar de considerar el inglés como una materia "especializada" que debe ser enseñada a nivel secundaria, se ha mantenido un escenario en el que muchos estudiantes de América Latina tienen su primer contacto con este idioma en la escuela primaria. Lo anterior sigue la tendencia general en América Latina de hacer que la enseñanza del idioma inglés sea una cuestión universal, accesible para todos los estudiantes, y esté incluida en el plan nacional de estudios de todos los niveles (Cronquist y Fiszbein, 2017).

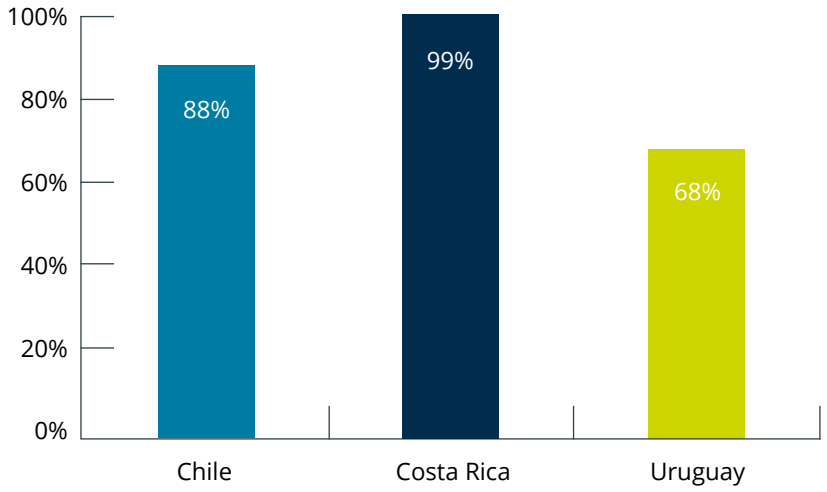
### *La certificación sigue siendo un reto significativo para los países, y demasiados docentes de inglés no cuentan con las credenciales y/o las competencias necesarias para ser instructores efectivos.*

El grado en el que los docentes de inglés tienen las habilidades pedagógicas y lingüísticas apropiadas para dirigir un salón de clases se puede determinar en gran medida por dos factores: que tengan un título de enseñanza del inglés y que su dominio del idioma haya sido certificado (Cronquist y Fiszbein, 2017). En muchos casos estos dos elementos pueden estar relacionados, como cuando una universidad solicita un certificado del idioma ya sea para reclutar estudiantes o para que éstos se gradúen. Asimismo, estos dos criterios podrían fortalecerse mutuamente; también es más probable que los docentes que han obtenido su título en enseñanza del inglés hayan recibido una formación significativa en inglés como parte de su capacitación, mientras que aquellos que aún no han terminado un grado pueden no haber tenido las mismas oportunidades para desarrollar sus habilidades en esta lengua. Por ejemplo, los datos de Chile muestran que de los docentes de inglés que no tienen el título

académico adecuado, casi ninguno de ellos (el 96%) maneja con destreza el idioma (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En lo que atañe a los docentes con título de enseñanza, de los cuatro países estudiados en este reporte, Costa Rica lidera el camino, con un 99% de profesores que cuentan con un grado universitario apropiado (véase la gráfica 1). En el otro lado del espectro, sólo el 68% de los docentes de inglés en Uruguay posee título de enseñanza del inglés. Sin embargo, es importante entender estos valores o porcentajes en el contexto más amplio de la educación superior de cada país —tema que se explora con detalle en el capítulo II de este informe—. Sin embargo, la falta de docentes capacitados puede tener efectos reales. Por ejemplo, un estudio de 2017 sobre la enseñanza del inglés en Uruguay, al citar un reporte interno de 2016, llegó a la conclusión de que los docentes de inglés, en comparación con el cuerpo docente en general, tienen los niveles más bajos de certificación de todas las áreas. La carencia de docentes certificados obligó al órgano de supervisión de educación secundaria a cubrir más de la mitad de los cargos vacantes con profesores que no tenían una formación apropiada (Achugar *et al*., 2016, cit. en Kaiser, 2017).

### Gráfica 1. Docentes de inglés con títulos en enseñanza




*Fuente*: Ana Isabel Campos, comunicación personal, 15 de mayo de 2019; Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019; Ricardo Contreras, comunicación personal, 22 de julio de 2019.

En Panamá, los docentes de inglés de las escuelas públicas pueden ser contratados de dos formas: por medio de concursos, en cuyo caso pasan por un proceso competitivo estándar, o bien como "instructores académicos", por medio del programa Panamá Bilingüe.[ix] Los profesores contratados por medio de los procesos tradicionales constituyen el 78% (4 117) de los docentes de inglés del país, mientras que el 22% restante (1 133) son instructores académicos. Los profesores de inglés que son contratados como instructores académicos, en lugar de pasar por los

concursos tradicionales, deben aprobar un examen escrito y oral de inglés para determinar su dominio, junto con una evaluación psicológica. Estos pasos son fundamentales, ya que la mayoría de los instructores académicos aún no han obtenido su título de enseñanza del inglés (véase la tabla 3).

**Tabla 3. Instructores académicos con título de enseñanza del inglés en Panamá**[x]

| Culminando la carrera para obtener el título | Culminando la carrera para obtener el título (%) | Titulados | Titulados (%) | Total |
|---|---|---|---|---|
| 691 | 61% | 442 | 39% | 1 133 |

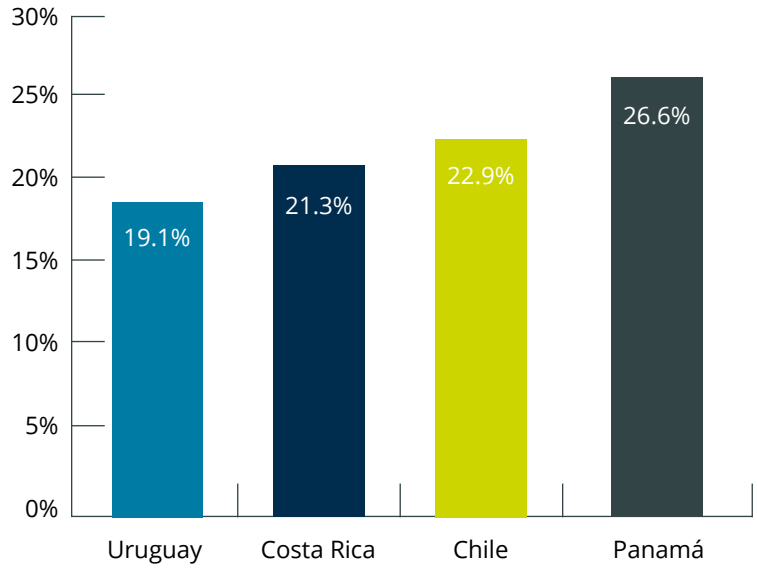
*Fuente*: Celeste Marín, comunicación personal, 1 de agosto de 2019.

Ahora bien, el solo hecho de que los docentes cuenten con un título de enseñanza no significa necesariamente que sean contratados en el nivel correcto de su certificación. Por ejemplo, en Chile, aunque el 62.5% de los profesores de inglés trabajan o enseñan en escuelas primarias, sucede que la mayoría de los docentes de inglés en las escuelas públicas tienen su cualificación en la educación secundaria, lo que significa que por lo menos un porcentaje de los profesores de las escuelas primarias en realidad posee un grado para enseñar inglés a nivel secundaria (Rojas *et al*., 2013, cit. en Barahona, 2016). Este hallazgo es reforzado por un estudio de 2013 sobre las escuelas primarias municipales de Chile según el cual el 45.2% de los docentes de inglés no cuentan con el grado apropiado para enseñar el idioma en ese nivel (Páez y Contreras, 2014, cit. en Barahona, 2016). Los estudios señalan que éste es un escenario común en otros países. En Colombia, una investigación sobre los docentes de inglés de escuelas primarias en el departamento de Antioquia llegó a la conclusión de que, de los profesores que tenían un título universitario, sólo el 14% poseía un título de enseñanza en inglés. El resto de ellos contaban con grados en educación primaria y preescolar, y en español y literatura (Páez y Contreras, 2014, cit. en Barahona, 2016).

La otra cara de este fenómeno es que a muchos docentes de inglés también se les solicita que impartan otras materias, además del idioma. Los datos de encuesta reunidos para este reporte muestran un patrón consistente en todos los países: aproximadamente uno de cada cinco docentes de inglés enseña materias adicionales (véase la gráfica 2). Esta información es consistente con los datos administrativos cuando estén disponibles. Por ejemplo, en Chile y en Uruguay dichos datos muestran que el 15% de los docentes de inglés imparte materias adicionales.[xi] Aunque en algunos casos esto puede deberse al hecho de que los certificados de enseñanza facultan para la enseñanza en áreas de contenidos generales, o para la asistencia como consejero o tutor, claramente éste no siempre es el caso. Los encuestados mencionaron

que daban clases de todo, desde las materias de educación básica (con frecuencia a nivel primaria) hasta temas más especializados como religión, biología, química, teatro y contabilidad. Es difícil afirmar con certeza qué efecto tiene la experiencia de dar clases de distintas materias; por ejemplo, ¿se inhiben así las habilidades de los profesores para que sean expertos en su campo, o la enseñanza de diversas asignaturas es útil para que los docentes amplíen sus capacidades en todas las áreas?

### Gráfica 2. Porcentaje de docentes de inglés que enseñan otras materias




*Fuente*: Cálculos de los autores con base en los resultados de la encuesta.

Un paso positivo para asegurarse de que los docentes posean las habilidades apropiadas en el salón de clases ha sido la tendencia a utilizar parámetros de inglés internacionalmente reconocidos a fin de determinar sus cualificaciones lingüísticas. Aun cuando estos requisitos de idioma no siempre sean implementados en su totalidad, representan un paso importante, ya que establecen parámetros comparables y claros que pueden ser cruciales al tomar decisiones en materia de políticas. Entre los países de América Latina la abrumadora preferencia ha sido utilizar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, o MCER (véase la tabla 4). Éste se divide en seis niveles (del A1 al C2) a través de los cuales se observa gradualmente un mayor avance, y cada uno de los cuales está acompañado de una descripción que ilustra las destrezas, habilidades y tareas que corresponden a la utilización de la segunda lengua en ese nivel.

### Tabla 4: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

| | | |
|---|---|---|
| Usuario competente | C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe resumir la información procedente de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita, y puede reconstruir los argumentos y las narraciones presentándolos de manera coherente. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un notable grado de precisión, lo que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |
| | C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como de reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso consistente de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| Usuario independiente | B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| | B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de lo que se le transmita claramente y en lenguaje estándar acerca de cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las circunstancias que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias y acontecimientos, sueños, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| Usuario básico | A2 | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia más inmediata (por ejemplo, información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| | A1 | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas, así como frases muy sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo concreto. Puede presentarse a sí mismo y a otros, y pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, las personas que conoce y sus pertenencias. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |

*Fuente*: Council of Europe, 2001.

De los países estudiados en este informe, todos, excepto Panamá, han establecido requisitos de dominio de la lengua para docentes de inglés a nivel nacional (véase la tabla 5). Estos estándares, los cuales están al margen de los requisitos educativos para ser docente y son establecidos por los ministerios de educación, no por los institutos de formación, son fundamentales para garantizar que los profesores no sólo tengan habilidades pedagógicas sino manejen diestramente la lengua para ser instructores efectivos.

### Tabla 5: Estándares de dominio del inglés para los docentes

| Chile | | Costa Rica | | Panamá | Uruguay | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Maestros en vías de graduación** | **Docentes en servicio** | **Interinos** | **Permanentes** | | **Primaria** | **Secundaria** |
| C1 | B2 | B2 | C1 | Ninguno | C1 | C2 |

*Fuente*: Ricardo Contreras, comunicación personal, 22 de julio de 2019; Ana Isabel Campos, comunicación personal, 15 de mayo de 2019; Javier González, comunicación personal, 24 de julio de 2019; Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019.

A la fecha, Uruguay ha establecido los estándares más elevados, con un requisito mínimo de C1 para los docentes de primaria y de C2 —la más alta en la escala del MCER— para enseñar a nivel secundaria. Tanto en Chile como en Costa Rica, los que ya están integrados a la planta docente deberían tener un nivel de dominio ya sea B2 o C1, dependiendo de diversos factores: en Costa Rica, de que el docente tenga un contrato permanente con el Ministerio de Educación o solamente haya sido contratado con una base interina;[xii] en Chile se espera que todos los recién graduados que entran al cuerpo docente tengan un dominio de nivel C1, pero los que ya llevan un tiempo enseñando sólo deben cumplir con estándares de B2 (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Aunque Panamá no cuenta con un estándar de dominio de la lengua a nivel nacional, algunos docentes (tanto los contratados directamente por Panamá Bilingüe como aquellos contratados en concurso por el Ministerio de Educación) han sido capaces de certificar sus habilidades en lo referente al inglés por medio de un proceso gradual. Primero, deben pasar una prueba para certificar sus habilidades en un nivel B2 del CEFR, después de lo cual son inscritos en el Programa de Cambridge University a fin de recibir un certificado de enseñanza de la lengua inglesa (CELT por sus siglas en inglés, correspondientes a Certificate in English Language Teaching), ya sea en primaria (CELT-P) o en secundaria (CELT-S). El programa, que produjo su primer grupo de graduados en 2017, hasta ahora ha certificado a 361 docentes de inglés, con la pretensión de que otros 368 reciban la certificación hacia finales de 2019.[xiii] Aunque sólo un pequeño porcentaje de maestros de inglés en Panamá la ha recibido, esta certificación tiene beneficios adicionales porque se enfoca no sólo en las competencias lingüísticas, sino también específicamente en las habilidades y prácticas pedagógicas de los profesores. Los docentes finalizan el curso al pasar por nueve módulos en línea, participar en seminarios presenciales subsiguientes a cada módulo y presentar portafolios. Después de completar dichos módulos, presentan la prueba de conocimientos para la enseñanza (TKT por sus siglas en inglés, correspondientes a Teaching Knowledge Test) con el objetivo de recibir una certificación final (Cambridge Assessment, 2015). Uruguay también ha ofrecido la certificación, en una escala más limitada, a docentes de inglés interinos que no tengan su grado de enseñanza (ANEP, 2019a).

Pese a los desafíos que entraña contratar profesores de inglés con la formación académica apropiada y las habilidades lingüísticas necesarias, los países han reconocido las cualificaciones especiales requeridas para la enseñanza efectiva de la lengua y, en algunos casos, de hecho, existen más regulaciones o estándares para ser docente de inglés que para enseñar cualquier otra materia. En Panamá, el programa Panamá Bilingüe sobresale por haber diseñado estándares de enseñanza específicos para sus profesores de inglés, en un país en el que no hay estándares para los docentes a nivel nacional (Diálogo Interamericano y Unidos por la Educación, 2018). Costa Rica se encuentra en una situación similar, dado que las clases de idiomas extranjeros (francés e inglés) son las únicas que requieren de una acreditación específica si quienes las imparten pretenden ser contratados por la administración pública (Diálogo Interamericano y Estado de la Nación, 2018).

*Las debilidades de las políticas para atraer, formar y apoyar a los docentes son características de los sistemas educativos de la región y resultan aún más evidentes en el caso del inglés, ya que la disparidad entre oferta y demanda es muy grande.*

A lo largo de la región, a medida que el acceso a las oportunidades educativas se ha expandido, los países han tenido problemas para ofrecer formación de profesores de gran calidad, garantizar condiciones de trabajo atractivas y preservar el prestigio social de la profesión docente (Elacqua *et al*., 2018). Estos retos son particularmente obvios en el campo de la enseñanza del idioma inglés, considerando las habilidades específicas que son requeridas.

Un desafío importante, más allá de sólo garantizar que los profesores que son contratados satisfagan los estándares establecidos, tiene que ver con la satisfacción de la creciente demanda de docentes de inglés. Por ejemplo, en Costa Rica los datos de 2014 revelan que, de los puestos de enseñanza de primaria que no pudieron ser ocupados y fueron declarados vacantes, el 95% eran de la materia de inglés (Diálogo Interamericano y Estado de la Nación, 2018). Chile y Uruguay también se han enfrentado a la escasez persistente de profesores de este idioma (Barahona, 2016; Kaiser, 2017). De hecho, en Uruguay el innovador programa *Ceibal en Inglés* fue desarrollado para aprovechar las altas tasas de conectividad del país y abordar la falta de docentes de ese idioma. La iniciativa, que proporciona enseñanza del inglés, recursos educativos y formación docente, conecta a los profesores nativos de esta lengua con los salones de clases uruguayos por medio de un software de videoconferencia (IDB, 2014). En 2019, *Ceibal en Inglés*, que ha mostrado ser efectivo en la mejora de las habilidades de los estudiantes, cubrió un poco menos del 50% de todas las clases de inglés a nivel primaria en el país.[xiv]

Los datos de otros países indican que cumplir con la demanda de docentes de inglés es un reto en toda la región. Por ejemplo, Colombia ha reportado que hacen falta 3 200 profesores de inglés, una situación que

ha propiciado una cobertura limitada de la lengua en áreas más remotas del país (Semana, 2017). En México existe un problema similar, pues la mitad de las escuelas públicas de la capital tienen profesores de inglés, pero menos del 10% de las escuelas públicas de los estados más pobres, como Tabasco y Veracruz, cuentan con ellos. Las estimaciones muestran la necesidad urgente de disponer de 8 000 docentes de esa materia para ofrecer enseñanza universal a lo largo del país (Cronquist y Fiszbein, 2017). Perú y Ecuador también se enfrentan a la demanda creciente de profesores de inglés, ya que recientemente ambos países implementaron cambios de políticas que amplían la cobertura de la segunda lengua con horas adicionales —en Perú— y a grados inferiores —en Ecuador— (Cronquist y Fiszbein, 2017).

*Evaluar las capacidades lingüísticas de los docentes de inglés es un primer paso clave a dar en la misión de identificar brechas en el dominio de inglés y establecer un punto de referencia hacia dónde avanzar.*

En América Latina, sólo Costa Rica y Chile han reunido datos sustanciales sobre los niveles de dominio del idioma de sus docentes de inglés, y en ambos países la evidencia muestra brechas considerables entre los estándares de dominio establecidos y las habilidades reales de los docentes (véase el recuadro 1) (Cronquist y Fiszbein, 2017). Por ejemplo, aunque en Costa Rica se da por hecho que los profesores contratados por concurso deben tener un nivel C1 de inglés, sólo el 29.5% de los sujetos examinados cumplieron con este criterio (véase la tabla 6). En Chile, donde todos los docentes en ejercicio deberían tener por lo menos un nivel B2, sólo alrededor del 63.2% de ellos cumplen con este criterio. En ambos países muy pocos profesores se encuentran por debajo de los niveles de "usuario independiente" del MCER, lo cual significa que, en efecto, por lo menos son algo competentes en inglés. En Uruguay, los profesores que imparten clase en la actualidad deben tener un nivel B2 para enseñar en nivel primaria y C1 para enseñar en secundaria, un requisito que recientemente fue elevado a C1 para primaria y C2 para secundaria.[xv] Para ser contratados, los profesores deben presentar un certificado o resultado de una prueba que confirme su nivel de dominio del idioma.[xvi] La meta es que todos los docentes de inglés estén certificados en un nivel C2 para 2030 (ANEP/CODICEN, 2013). Uruguay, en colaboración con Cambridge University, también ha comenzado a certificar las capacidades língüísticas de algunos docentes, con resultados prometedores. En 2016, de 40 docentes examinados para el nivel C2, el 90% recibieron la certificación (ANEP, 2017).

El reto de medir y certificar el dominio de idioma de los docentes de inglés es común a otros países de América Latina. En 2013 Colombia aplicó un examen de diagnóstico a la mitad de sus 15 300 profesores de inglés. Los resultados mostraron que sólo el 43% de los sujetos examinados cumplieron con los parámetros establecidos para el dominio de la lengua, esto es, el nivel B2 de la escala del MCER (Cronquist y Fiszbein, 2017). Más preocupante aún, un estudio de 2012 de los docentes de inglés en Ecuador llegó a la conclusión de que sólo

## Recuadro 1: *El Programa Inglés Abre Puertas* en Chile y la recolección de datos sobre la certificación de los docentes y las prácticas de instrucción

En Chile, el programa nacional de inglés, llamado *Programa Inglés Abre Puertas* (*PIAP*), fue convertido en ley en 2004 y es el programa nacional de inglés más sólido tanto en términos de duración como de recopilación exhaustiva de datos sobre el rendimiento estudiantil, la actividad de los docentes y las prácticas de enseñanza que ha reunido a lo largo de sus 15 años de operación. El programa consiste en la enseñanza del idioma inglés para estudiantes del quinto al duodécimo grados, con el objetivo específico de democratizar la enseñanza del inglés y hacer que sea accesible para todos (Ministerio de Educación de Chile, s. f.).

El PIAP ofrece una variedad de instrumentos para fortalecer y apoyar el aprendizaje del inglés en las escuelas chilenas, incluyendo campamentos de inglés y competencias de debate y oratoria para los estudiantes. Para los docentes, el PIAP provee iniciativas de desarrollo profesional, como cursos en línea, proyectos de investigación, talleres de enseñanza, comunidades de aprendizaje y becas para estudiar en el extranjero. También trabaja estrechamente con docentes en pre-servicio en su cuarto o quinto año de la universidad y les ofrece oportunidades de enseñanza en los campamentos de inglés, así como becas para estudiar en el extranjero en universidades de habla inglesa a través de la Beca Semestre en el Extranjero (Ministerio de Educación de Chile, s. f.).

El PIAP sólo es una parte de los esfuerzos del Ministerio de Educación de Chile para establecer políticas tendientes a mejorar el manejo del inglés, lo que también incluye el Plan Nacional de Inglés y las evaluaciones de aprendizaje. Chile invirtió recursos significativos en la recolección, análisis y gestión de datos sobre el desempeño de profesores y estudiantes, y evalúa una muestra (representativa desde 2016) de los alumnos del último ciclo de la enseñanza secundaria cada tres años con el examen de inglés SIMCE, acrónimo de Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Cronquist y Fiszbein, 2017). Los resultados más recientes, publicados en 2017, muestran que hubo una importante evolución desde el comienzo de la evaluación en 2010, con un 32% de estudiantes en el nivel A2 o más alto, comparado con sólo el 11% de los alumnos que cumplieron con ese parámetro en la primera evaluación (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Ricardo Contreras, comunicación personal, 4 de septiembre de 2019).

Lo que probablemente resulta más impresionante es la forma en que Chile ha utilizado estos resultados para determinar el efecto de las prácticas docentes en los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, el 27% de los sujetos examinados informaron que sus profesores hablaban inglés durante la mayor parte o la totalidad del tiempo de clase. Los alumnos cuyos docentes siempre hablaban en inglés obtuvieron, en promedio, 11 puntos más que aquellos cuyos profesores daban sus clases en español. Por supuesto, este tipo de brecha no es sorprendente, pero tener evidencia concreta para demostrar el alcance del efecto a nivel nacional y en un formato disponible públicamente es algo único y dota al Ministerio de Educación chileno de datos esenciales para tomar decisiones informadas en materia de políticas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

El PIAP también reunió sus propios datos sobre docentes por medio de encuestas enfocadas en las prácticas del aula, así como en las metodologías, la interacción estudiante-docente y el uso de la tecnología y de otras herramientas para registrar un perfil más claro de la experiencia estudiantil dentro del salón de inglés.

el 2% de los formadores cumplían con un estándar de dominio del nivel B2, y un estudio de más de 3 000 docentes de inglés en México concluyó que un tercio de ellos tenían un dominio del nivel A1, el más bajo en la escala del MCER (Cronquist y Fiszbein, 2017).

### Tabla 6: Niveles de competencia de los docentes de inglés

| Nivel del MCER | Chile | Costa Rica |
|---|---|---|
| A1 | 4.0% | 1.6% |
| A2 | 10.7% | 17.7% |
| B1 | 22% | 19.8% |
| B2 | 36.5% | 31.3% |
| C1 | 21.4% | 29.5% |
| C2 | 5.3% | - |

*Fuente*: Ricardo Contreras, comunicación personal, 22 de julio de 2019; Ana Isabel Campos, comunicación personal, 15 de mayo de 2019.

*Una carencia de sistemas de información adecuados hace que sea extremadamente difícil gestionar los programas del idioma inglés y supervisar a los docentes de manera eficaz.*

A nivel del Ministerio de Educación, todos los países cuentan con datos básicos de recursos humanos sobre los docentes de inglés en el sistema de educación pública, incluyendo nombres y números de identificación, fecha en que accedieron al sistema, lugar donde dan clases y tipo de certificación. Fuera de eso, sin embargo, existe una gran variación con respecto a los datos disponibles. Por ejemplo, Uruguay y Panamá carecen de información básica sobre los profesores de esta lengua en el sistema educativo privado (como cuántos hay y dónde enseñan), y con mayor razón de información completa sobre sus habilidades y sus cualificaciones.[xvii] Incluso para los profesores de escuelas públicas, el Ministerio de Educación de Panamá no cuenta con información actualizada, considerando que los docentes son transferidos frecuentemente de una escuela a otra y el sistema no está al actualizado.[xviii] Uruguay y Chile, sin embargo, recopilan amplia información sobre los docentes con regularidad, incluyendo los profesores de inglés, y publican reportes estadísticos sobre indicadores clave de la enseñanza del idioma.[xix]

Los programas de inglés y los ministerios de educación necesitarán más que sólo datos básicos de recursos humanos para mejorar la calidad docente (aunque éste es en efecto un primer paso necesario, así sea únicamente para saber quiénes son los docentes y dónde enseñan). Por ejemplo, Chile (véase el recuadro 1) y Costa Rica han demostrado que medir los niveles de dominio del inglés es trascendental si se pretende ofrecer capacitación eficaz y registrar el progreso hacia metas nacionales. Adicionalmente, como se analizará en el capítulo II de este reporte, la falta de regulación en torno a la formación docente inicial significa que con frecuencia los ministerios no poseen datos claros sobre lo que están aprendiendo los docentes y si esto está alineado o no con los planes nacionales de estudio y los marcos de competencia magisterial. Incluso más allá de lo anterior, puede ser difícil disponer

de información adicional sobre prácticas de enseñanza en el salón de clases con la que se pueda aclarar de qué tipo de desarrollo profesional podrían beneficiarse los educadores y cómo ofrecerlo de manera eficaz.

Si los países tienen intenciones serias para mejorar las habilidades de inglés de sus estudiantes, también deberán tomar en serio la necesidad de medir y elevar uno o más peldaños las cualificaciones y el dominio de la lengua de sus profesores, así como en lo que atañe al seguimiento de estos datos sistemáticamente y con regularidad. Sólo con este tipo de información detallada y abundante podrán los países tomar decisiones más estratégicas e informadas para mejorar la calidad de su cuerpo docente. Por ejemplo, después de examinar inicialmente el nivel de dominio de sus profesores en 2008, Costa Rica ofreció cursos de formación adicionales para aquellos que no cumplieron con los niveles deseados y observó una mejora significativa: creció el porcentaje de docentes que obtuvo niveles B2 y C1, al mismo tiempo que disminuyó el número de los profesores que tenían niveles de dominio A1, A2 o B1 (Cronquist y Fiszbein, 2017). Con todo, sólo a través de la recolección de estos datos fue Costa Rica capaz, primero, de identificar cuáles profesores necesitaban apoyo adicional para elevar su dominio de la lengua y, más adelante, de ofrecer capacitación complementaria con vistas a aumentar sus habilidades en materia de inglés.

# II. ¿Cómo se forman los docentes de inglés?

*La formación inicial docente constituye un paso decisivo para asegurarse de que los educadores entren al salón de clases provistos de las destrezas, los conocimientos y las habilidades que les permitirán ser exitosos.*

Las instituciones de formación también desempeñan un papel importante, pues deciden quién será, en primer lugar, docente. Por medio de mecanismos de selección y requisitos de graduación, tienen el poder de determinar quién debe estudiar para ser docente y si esa persona ha cumplido o no con los criterios necesarios para graduarse (Elacqua *et al*., 2018). Este papel, sin embargo, requiere que las instituciones de capacitación inicial establezcan y mantengan estándares claros y trabajen en estrecha colaboración con los ministerios de educación, a fin de determinar las necesidades del sistema educativo y garantizar que el currículo educativo de los candidatos a profesores esté en concordancia con los marcos de desempeño profesional. Aunque ha habido pasos positivos para lograr que en América Latina casi toda la formación inicial docente pase de la educación secundaria a la terciaria, en la mayoría de los casos no hay una formación de excelencia ni tampoco existen requisitos rigurosos ni una colaboración efectiva con los ministerios de educación, lo que permitiría mejoras significativas en la calidad educativa.

En el caso del inglés, la buena noticia es que la mayoría de los docentes en América Latina han recibido un título en la enseñanza del inglés por parte de una universidad o una institución equivalente que pueda otorgar el grado. Si bien en algunos países como Uruguay la probabilidad de que los profesores de inglés posean un grado de enseñanza es menor que en el caso de los docentes de las demás materias, y en otros como Panamá hay un subconjunto de profesores de inglés (instructores académicos) que es poco probable que hayan obtenido su grado de enseñanza, la mayoría de los estudiantes en los salones de inglés de América Latina tendrán un docente que haya completado un grado terciario en enseñanza.

Desafortunadamente, aún existe una falta significativa de regulaciones en casi todos los aspectos del proceso de capacitación docente, desde estándares de admisión y cualificaciones del formador de docentes hasta planes de estudios y requisitos de graduación. Esta desarticulación produce una gran heterogeneidad en las experiencias de los candidatos a profesores, así como en su habilidad para dirigir un aula una vez que se hayan graduado. Frecuentemente una reglamentación deficiente viene acompañada de una mala comunicación entre universidades y ministerios de educación, lo cual impide que éstos puedan recibir recomendaciones y directrices sobre qué destrezas y conocimientos han de esperarse de los recién graduados, a la vez que dificulta que las universidades sean capaces de hacer los ajustes adecuados con el objetivo de garantizar que sus graduados egresen con las habilidades adecuadas.

Naturalmente, también hay excepciones a este patrón general, siendo Chile la más notable, aunque Uruguay también ha establecido altos estándares del idioma para sus profesores de inglés en pre-servicio. No obstante, aun cuando hay regulaciones o estándares más sólidos en curso, la evidencia sugiere que existe una amplia brecha entre lo que establece la política oficial y lo que ocurre en la práctica. Sin duda, un paso trascendental para mejorar la formación inicial docente consiste en garantizar que los estándares y las políticas existentes se sigan estricta e integralmente.

*Al igual que ocurre en la profesión docente en general, los requisitos de ingreso para los programas de capacitación no son selectivos. Éste es un problema particular para el inglés, campo en el que las competencias lingüísticas son absolutamente esenciales.*

Uno de los requisitos de ingreso más importantes en el proceso de admisión para estudiar la enseñanza del inglés es el nivel de dominio del idioma que posea el estudiante. De entre los países considerados en este estudio, Uruguay es el único que cuenta con una política nacional que establece estándares de dominio de la lengua para el ingreso a programas de grado de enseñanza del inglés (véase el recuadro 2). Desde 2008, Uruguay ha requerido que todos los estudiantes que deseen estudiar para ser profesores de inglés deben presentar una cualificación que consista en que hayan obtenido un Primer Certificado (First Certificate) en inglés (equivalente a B2 en la escala del MCER) u otra certificación que demuestre que tienen un nivel B2. Si no cuentan con esta certificación, deben presentar un examen escrito y oral que se encuentre en consonancia con la prueba de certificación del First Certificate. Las únicas otras especialidades de enseñanza que requieren acreditaciones específicas para ingresar son italiano y música (Instituto de Profesores Artigas, s. f.).

## Recuadro 2: Requisitos para la inscripción en la carrera de enseñanza del inglés en las universidades uruguayas y cómo enfrentar el exceso de demanda

El estándar de dominio del idioma establecido en Uruguay a nivel nacional para estudiar a fin de alcanzar un grado de enseñanza del inglés es único en la región y sienta un precedente para otros países en términos de qué destrezas lingüísticas deben poseer los futuros docentes al inicio de su formación. El nivel B2 establecido por Uruguay tiene sentido, ya que es el nivel de dominio con el que se espera que los estudiantes cumplan al terminar el segundo ciclo (o ciclo medio) de su educación secundaria, así como el nivel en el que deberían ser capaces de estudiar de manera independiente (Cronquist y Fiszbein, 2017; Council of Europe, 2001). En teoría, si todos los alumnos del segundo ciclo o bachillerato cumplieran con este estándar después de su graduación de la secundaria, cualquiera

podría estudiar para ser profesor de inglés. Desafortunadamente, como es el caso de varios países, sólo unos pocos estudiantes cumplen con estos parámetros. Los resultados nacionales de la Prueba Adaptativa de Inglés 2018 muestran que sólo el 11% de los alumnos del tercer año de secundaria eran uniformes en un nivel B1 en vocabulario y lectura, y el 16% cumplieron con ese estándar en relación con lo auditivo (CEIP/CETP/CES/ANEP/Plan Ceibal/Consejo Británico, 2019).

Este limitado número de alumnos de secundaria por graduarse que podían cumplir con los requisitos de admisión para estudiar un grado en enseñanza de inglés, junto con los requisitos de dominio elevado para enseñar la segunda lengua tanto a nivel primaria (C1) como a nivel secundaria (C2) —sin considerar si se cuenta o no con el título de enseñanza—, ha conducido a una gran demanda de docentes de inglés en Uruguay, la cual no se podía satisfacer de manera realista con la actual provisión de maestros uruguayos.

Para abordar esta escasez, Uruguay ha aplicado una respuesta creativa que ha ampliado de modo drástico el acceso a la formación de inglés, al mismo tiempo que mantiene estándares de calidad elevados. *Plan Ceibal*, el programa de Una Laptop por Niño de Uruguay, ha provisto de computadoras portátiles a todos los estudiantes de primero a sexto años de primaria. En 2012, *Ceibal en Inglés* fue lanzado como una iniciativa elaborada por *Plan Ceibal* para aprovechar las altas tasas de conectividad en el país (el 100% de las escuelas cuentan con acceso a WiFi) y ampliar el alcance de la enseñanza del inglés a todos los estudiantes (Cronquist y Fiszbein, 2017).

A nivel primaria, los alumnos de los grados cuarto a sexto reciben clases de inglés tres veces a la semana; un día por medio de una videoconferencia con un docente de inglés proficiente (algunos profesores se encuentran en Uruguay, pero otros son hablantes nativos de Estados Unidos o del Reino Unido), y las otras dos con su docente del aula para reforzar los nuevos conceptos aprendidos durante la videoconferencia. El maestro local y el docente remoto también colaboran de manera virtual con el objetivo de preparar el plan de clases y compartir material.

A nivel secundaria, donde hay más profesores de inglés certificados (véase la tabla 1), los estudiantes usan este lapso para sostener una clase de conversación semanal con un profesor que es hablante nativo de inglés, a fin de desarrollar sus habilidades de expresión oral. Una vez más, los docentes locales y los docentes remotos coordinan el plan de clase con antelación con el propósito de maximizar el aprendizaje del alumno (Plan Ceibal, s. f.). Aun cuando existe alguna evidencia de que el modelo no siempre se sigue de manera estricta —por ejemplo, los docentes remotos y los maestros locales no se reúnen virtualmente después de la hora de clases para colaborar—, en general la implementación del programa ha sido en verdad minuciosa (Kaiser, 2018).

*Ceibal en Inglés* ha expandido significativamente el acceso de los estudiantes a la enseñanza del inglés, especialmente a nivel primaria. En 2018 el programa realizó alrededor del 70% de la enseñanza del inglés en las escuelas primarias (CEIP/CETP/CES/ANEP/Plan Ceibal/Consejo Británico, 2019). La cobertura, sin embargo, no es el único asunto a considerar. La calidad de la enseñanza también puede ser un reto. En ese respecto *Ceibal en Inglés* ha instrumentado asimismo una prioridad: la de aplicar de manera comprensiva un plan de monitoreo y evaluación para garantizar que los estudiantes que aprenden por medio de videoconferencia avancen al mismo ritmo que aquellos que tienen un docente presencial. Esto es rastreado por medio tanto de reportes de implementación como de evaluaciones adaptativas en línea para medir el aprendizaje del alumno en áreas de dominio clave. Diversas evaluaciones han reportado que los estudiantes adquieren el vocabulario indispensable y ejercitan notablemente sus habilidades de lectura, gramática y escritura por medio del programa (Cronquist y Fiszbein, 2017).

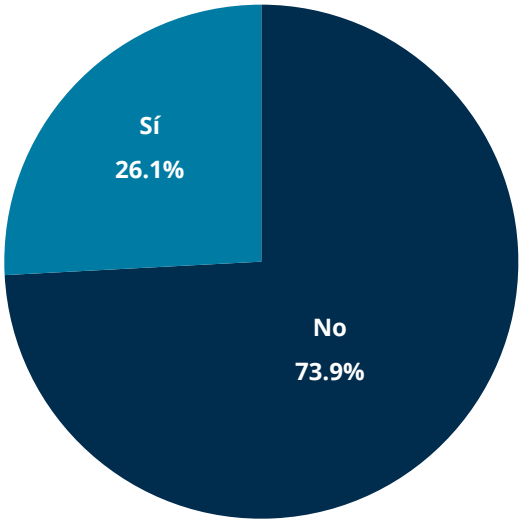
En 2018 Uruguay lanzó una nueva iniciativa dirigida a garantizar la universalización del inglés en áreas rurales, extendiéndose a escuelas que no cuentan con un docente de inglés presencial ni tienen acceso a *Ceibal en Inglés*. El programa, llamado Inglés sin Límites, fue puesto a prueba en 64 escuelas en siete departamentos en noviembre de 2018. Siguiendo la conclusión exitosa del periodo piloto, el programa fue presentado en todas las escuelas primarias calificadas en la región norte del país y en un grupo selecto de la región sur, acción que comenzó a desplegarse en abril de 2019. Por medio de Inglés sin Límites, los docentes de primaria reciben formación adicional y recursos conforme aprenden inglés junto con sus estudiantes (ANEP, 2019b).

Los demás países estudiados en este informe no tienen políticas a nivel nacional para matricular en programas de grado de enseñanza del inglés, más allá de los estándares de admisión generales para todos los futuros docentes. En la mayoría de los casos el ingreso a la universidad depende de los resultados de un examen estandarizado, ya sea como requisito de graduación para la escuela secundaria o como examen de admisión para la educación terciaria. En Chile, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se aplica a estudiantes de secundaria en vías de graduarse para determinar sus habilidades matemáticas, lingüísticas y comunicativas, así como sus conocimientos en otras áreas de contenido que son relevantes para el grado que desean obtener. La prueba está harmonizada con las Bases Curriculares de la Educación Media y se aplica una curva para ubicar el promedio de los resultados en un valor de 500 puntos. Los alumnos deben alcanzar una puntuación de por lo menos 450 para ingresar a las universidades (DEMRE, s. f.).

Costa Rica y Panamá no disponen de exámenes nacionales estandarizados de admisión para la universidad, aunque algunas universidades públicas aplican una prueba de aptitudes. En Costa Rica, la puntuación mínima para ingresar a programas de título en educación generalmente es más baja que en el caso de otras especialidades, mientras que en Panamá los estudiantes de las universidades públicas deben finalizar la educación secundaria con un promedio de calificaciones mínimo (de 3.5 a 3.8, en una escala de cinco puntos) (Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, 2019). La Universidad de Panamá sí aplica un examen de admisión de inglés para los estudiantes que están interesados en estudiar una licenciatura en ese idioma, pero los resultados demuestran que sólo el 60% de los alumnos obtienen una calificación aprobatoria. En 2018, de 500 estudiantes que presentaron el examen (la mayoría de los cuales se habían graduado de colegios públicos), sólo 300 aprobaron el examen de inglés; se trata de un examen que carece de rigor y que mide solamente el conocimiento gramatical básico e intermedio, sin considerar los componentes de comprensión de lectura, expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita o composición, pronunciación o vocabulario (González, 2019).

De docenas de universidades que respondieron a las encuestas para este reporte sólo una de cada cuatro poseía un requisito de dominio del idioma para estudiar inglés (véase la gráfica 3).[xx] En Chile sólo una universidad mencionó un requisito de idioma, el cual fue de nivel B2. Todas las demás admitieron alumnos independientemente de sus niveles de dominio del inglés, aunque la mayoría de ellas sí aplicaron alguna forma de examen de ubicación o de diagnóstico para seguir el progreso de los estudiantes durante sus estudios. Algunas universidades costarricenses también fijaron requisitos de dominio pero, como en el caso de Chile, así como de Panamá, la mayoría de ellas no contaban con un requisito de inglés para matricularse, aunque muchas sí utilizaron evaluaciones diagnósticas una vez que los estudiantes quedaron inscritos.

**Gráfica 3: Universidades con un requerimiento de idioma para admisión estudiantil (no incluye Uruguay)**

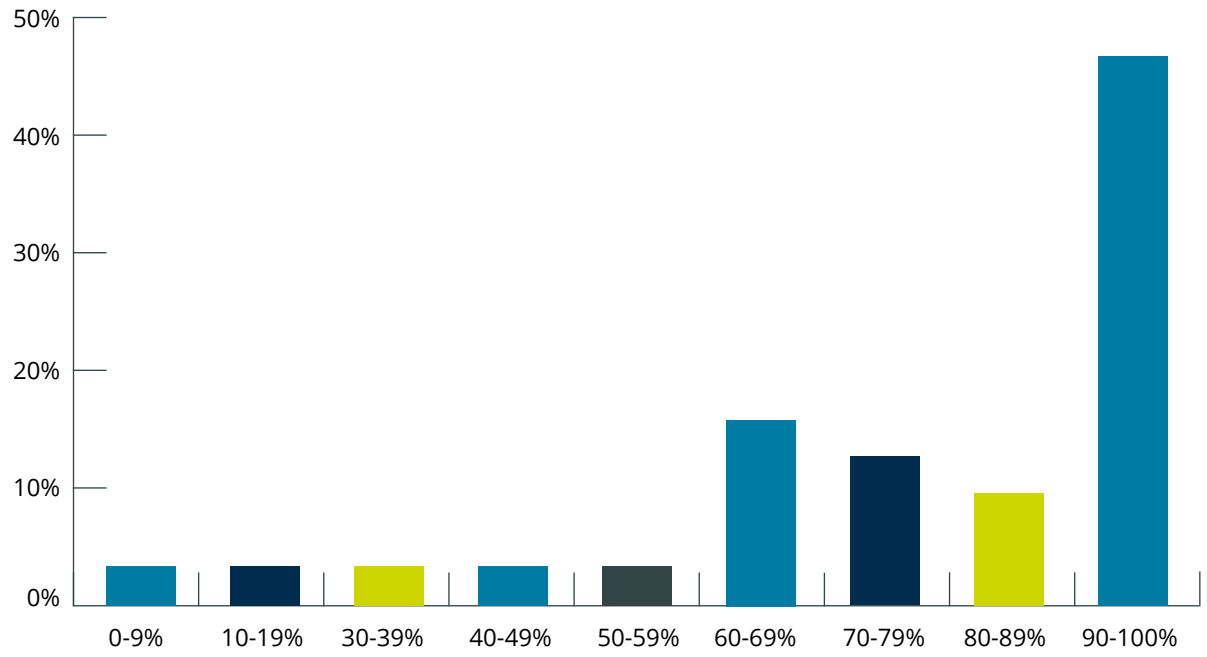



*Fuente*: Cálculos de los autores con base en los resultados de la encuesta.

Considerando la falta de requisitos de admisión rigurosos, ya sea académicos o lingüísticos, no es sorprendente que muchas universidades también tengan tasas muy altas de admisión (véase la gráfica 4). De las universidades encuestadas para este reporte, casi la mitad (el 47%) tuvieron una tasa de admisión por arriba del 90%, lo cual significa que mientras los estudiantes cumplieran con los requisitos básicos de admisión, podían inscribirse. Incluso aquellas universidades que reportaron tasas de admisión más bajas aceptaron a la mayoría de alumnos que aplicaron. Sólo una pequeña cantidad de universidades cuentan con tasas de admisión por debajo del 60%. En promedio, las universidades reportaron la admisión del 78% de los solicitantes. Notablemente, las universidades uruguayas tuvieron tasas de admisión más bajas, quizás en parte debido a los requisitos de idioma más rigurosos. Lo anterior también es importante considerando

que Uruguay posee el porcentaje más bajo de docentes con título de profesor en enseñanza. Claramente hay un cuello de botella significativo para reclutar y capacitar a suficientes profesores de inglés calificados, por más que este proceso de selección haya sido mitigado parcialmente por la iniciativa *Ceibal en Inglés* (véase el recuadro 2).

**Gráfica 4: Tasas de admisión a los programas de enseñanza del inglés**



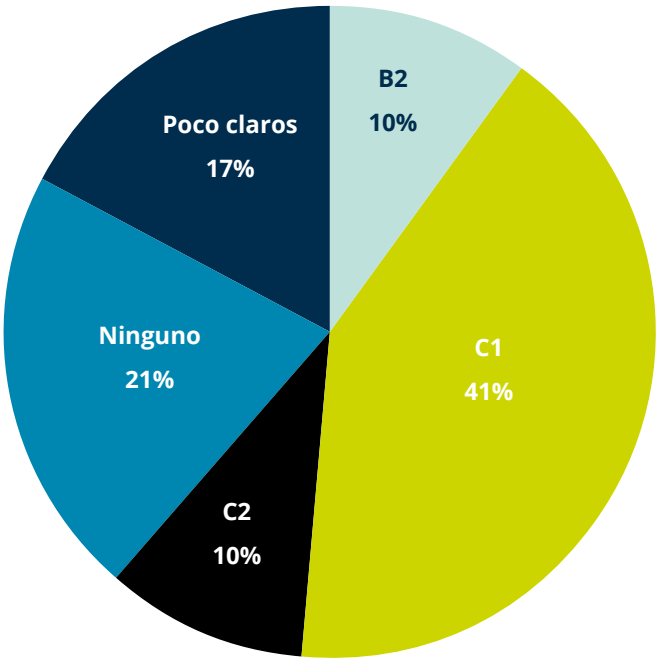

*Fuente*: Cálculos de los autores con base en los resultados de la encuesta.

### *Las universidades tienden a establecer sus propios estándares de dominio del idioma para los instructores y a utilizar sistemas y procesos internos para evaluarlos y supervisarlos.*

Cuando a las universidades se les otorga la libertad de establecer sus propios estándares de dominio del idioma para los instructores, se produce una amplia variedad de niveles de inglés y, en consecuencia, surge una gama de distintas experiencias de formación para los futuros profesores de inglés. De las cuatro docenas de instituciones dedicadas a la capacitación docente inicial en los cinco países que respondieron a las encuestas para este reporte, el estándar preferido para el instructor de docentes de inglés fue el nivel C1 (véase la gráfica 5). Casi la mitad de las universidades (el 42%) establecieron lo anterior como requisito de dominio para los instructores. Quizás sea importante advertir que éste es el mismo nivel que muchos sistemas de educación nacionales fijan para sus profesores, lo cual significa que muchos docentes de inglés en pre-servicio reciben su formación inicial de hablantes que cuentan con los estándares que se espera que sus estudiantes alcancen. Un 10% adicional de las universidades establecen el estándar C2 —el más alto del MCER—, y un 10% adicional de ellas exigen el estándar B2. Una vez más, los programas de formación docente uruguayos fijan los estándares

lingüísticos más elevados, imponiendo de manera consistente el nivel C2 para sus instructores de docentes. Por otro lado, el hecho de que algunas instituciones de formación de otros países soliciten sólo el estándar B2 para los educadores de docentes es un poco preocupante, ya que éste se encuentra por debajo del nivel de dominio que muchos ministerios esperan de sus docentes. Por último, el 38% de las universidades encuestadas o bien no contaban con estándares algunos (el 21%) o bien éstos eran poco claros (el 17%).[xxi] Quizás lo que causa verdadera consternación es que el 21% de las instituciones de formación docente —nada menos que una de cada cinco— no cuenten con ningún requisito de dominio del inglés para sus instructores. Lo que queda claro es que la universidad o el programa de formación en el que los aspirantes a la docencia de inglés eligen inscribirse pueden tener un gran efecto en determinar la probabilidad de que ellos se beneficien de escuchar a hablantes competentes de inglés.

### Gráfica 5: Requisitos de dominio del inglés para formadores de docentes de inglés




*Fuente*: Cálculos de los autores con base en los resultados de la encuesta.

Es poco probable que los futuros docentes de inglés establezcan interacciones significativas con hablantes nativos del inglés durante su formación en pre-servicio, a menos que elijan participar en un programa de estudios en el extranjero. De acuerdo con los datos de las encuestas reunidos para este trabajo, sólo 27 de los 655 educadores de docentes (el 4.1%) son hablantes nativos del inglés, y más de la mitad de las instituciones de formación docente (el 57.1%) no reportaron tener hablantes nativos en su personal. También es menos sorprendente que las instituciones de formación docente más grandes tiendan a contar con

instructores nativos del idioma. En promedio, el personal docente de una institución de formación sin hablantes nativos de inglés se componía de 13 individuos. En comparación, el personal docente de las instituciones de formación de maestros que incluían por los menos un hablante nativo del inglés fue casi tres veces más grande: tenía en promedio 38 miembros. Aunque contratar maestros nativos del inglés como instructores puede ofrecer a los estudiantes un contacto valioso con hablantes altamente competentes —especialmente si es poco probable que tengan la oportunidad de estudiar en el extranjero en un país angloparlante como parte de su educación antes del servicio—, otros países han elegido diferentes medios para garantizar el dominio del inglés entre sus educadores de docentes. Por ejemplo, en Chile, a los instructores se les solicita que tengan como mínimo una maestría o, de preferencia, un doctorado (Comisión Nacional de Acreditación, 2009). Como resultado, muchos profesores de inglés han recibido títulos de posgrado en universidades angloparlantes, lo que demuestra su alto grado de dominio y conocimiento académico del inglés.[xxii] Los logros académicos son considerados de mayor importancia que la contratación de hablantes nativos.

Cuando se trata de evaluar y supervisar a los instructores de docentes, las universidades y las instituciones terciaras son capaces, generalmente, de establecer sus propias especificaciones y requisitos. De hecho, a lo largo de la región y en todos los tipos de instituciones de educación superior, existe muy poca información disponible sobre la calidad del personal académico (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz y Urzúa, 2017). Ninguno de los países encuestados para este reporte posee un sistema estandarizado para evaluar a los instructores de profesores, aunque la mayoría de ellos informaron sobre algún tipo de evaluación docente aplicada a nivel universitario. Con mayor frecuencia, las instituciones de capacitación para la enseñanza pusieron de manifiesto que evalúan a los profesores por medio de encuestas (completadas ya sea por estudiantes, por supervisores o por ambos), así como mediante la supervisión de las clases. Desafortunadamente, aún existe una frustrante escasez de información con respecto a la efectividad de los instructores de docentes; como consecuencia, es difícil ofrecer recomendaciones o sugerencias sólidas que permitan consolidar o mejorar las políticas para los profesores de formación inicial docente.

*A través de los países hay gran diversidad respecto al nivel de estandarización y regulación curricular. Sin embargo, en casi todos los casos un alto porcentaje de la formación inicial se destina a desarrollar el conocimiento y manejo del idioma inglés de los futuros docentes.*

En todas las universidades e institutos de formación docente estudiados en este reporte, el plan de estudios de los docentes de inglés en pre-servicio puede ser dividido generalmente en varias áreas temáticas clave: fomento del desarrollo lingüístico (en otras palabras, generación de las habilidades en el uso del inglés necesarias para ser docentes de esta lengua); investigación; pedagogía (aprender cómo se enseña inglés);

cultura (con frecuencia vinculada al fomento del desarrollo lingüístico, ya que los estudiantes aprendían sobre literatura, arte y cultura de origen anglófono); desarrollo de las habilidades blandas; y prácticas o experiencias didácticas de enseñanza para futuros docentes. Dentro de estas categorías más amplias, sin embargo, existe una asombrosa variedad en términos de cuánto peso se le asigna a cada área. Algunos países han desarrollado marcos regulatorios sólidos para la formación de docentes de inglés, los cuales ofrecen un estándar general que las universidades deben seguir. En otros casos, sin embargo, la falta de directrices ha propiciado una mezcla de programas de formación docente, algunos de los cuales probablemente son de calidad más elevada, mientras que otros están completamente desregulados.

En Panamá y Costa Rica las universidades son libres de determinar el contenido curricular y los requisitos de admisión y graduación exigidos a alumnos que estudian para obtener un título en enseñanza del inglés, ya que no hay estándares de un plan de estudios nacional (Cronquist y Fiszbein, 2017). En Costa Rica, algunos estudios han demostrado que existe un alto grado de heterogeneidad en los contenidos y el enfoque curriculares de las carreras de enseñanza del inglés, en gran parte debido a que muy pocas universidades privadas están acreditadas. De hecho, aunque hay cuerpos de acreditación a nivel nacional para las instituciones de educación superior, de las 41 universidades públicas y privadas que ofrecen carreras de educación sólo seis fueron acreditadas, entre las cuales dos son privadas. Lo anterior es preocupante porque el 77% de los profesores que actualmente imparten clases obtuvieron sus títulos en instituciones privadas (Diálogo Interamericano y Estado de la Nación, 2018). Además de que es menos probable que las universidades privadas ofrezcan carreras acreditadas y éstas tienden a ser de menor duración, lo cual significa que los estudiantes potenciales tienen pocos incentivos para elegir carreras acreditadas y más extensas, especialmente cuando no hay sanciones en el proceso de contratación por recibir un título de un instituto no acreditado de poca duración (Diálogo Interamericano y Estado de la Nación, 2018). No es sorprendente, considerando la falta de supervisión y de regulación, que los docentes de inglés de universidades privadas también demuestren poseer niveles más bajos de dominio del inglés, lo que indica una preocupante correlación entre los programas para titularse de maestro de inglés en las universidades privadas y las habilidades lingüísticas de quienes los integran.

Desde 2009, Uruguay ha establecido estándares para las carreras de enseñanza del inglés que están basados en los estándares de enseñanza internacionales de Teacher of English to Speakers of Other Languages (TESOL) (Cronquist y Fiszbein, 2017). Estos estándares incluyen ámbitos que incorporan el lenguaje, cultura, enseñanza, evaluación y profesionalismo, y el contenido curricular se enfoca tanto en el contenido teórico como en el práctico (TESOL International Association,

2010). Uruguay también incluye estándares específicos en cada uno de estos ámbitos (Kuhlman, 2010).[xxiii] Aunque existe una gran variedad de instituciones de formación privadas y públicas de entre las cuales pueden escoger los docentes uruguayos, la mayoría de éstos reciben un grado de un programa de cuatro años de duración ofrecido por uno de los centros o instituciones de formación públicos. Las instituciones privadas, que son menos populares, tienden a concentrarse en la capital. De esta manera, no es tan probable que formen docentes de inglés en el interior del país.[xxiv]

Chile se precia de poseer los estándares más desarrollados y regulados y de tener las mayores expectativas de graduación de entre los países estudiados aquí. Se espera que todos los programas de formación docente, ya sea en universidades privadas o públicas, estén acreditados y que renueven su acreditación cada tres a siete años, lo que garantiza que se mantengan actualizados y funcionen de conformidad con los requisitos del ministerio (Ferreyra *et al*., 2017). Aunque aún existen brechas en este proceso —en 2013, 12 de 43 instituciones de educación superior que ofrecían títulos en enseñanza del inglés no fueron acreditadas, lo que asciende al 15% de la matrícula total—, la mayoría de los futuros docentes de inglés reciben su grado de una institución acreditada (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación y Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, 2014). El plan de estudios para los programas de enseñanza de inglés debe adherirse a los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés, según lo estableció el Ministerio de Educación en 2014. Los estándares, diseñados para apegarse a la asignatura de inglés en el Currículum Nacional, permiten que las universidades tengan libertad de adaptarlos a las necesidades específicas de sus estudiantes (Ministerio de Educación, Chile, 2014).

Chile también ha establecido un perfil de egreso para los docentes de inglés que fija un nivel de dominio C1 para todos los graduados que reciben un título en pedagogía en inglés, aunque, una vez más, existen deficiencias en su implementación ya que, de acuerdo con lo que indicaron los encuestados, en la práctica los estudiantes pueden recibir su título aun cuando hayan reprobado el examen de dominio. Muchas universidades de otros países también fijan estándares de dominio, se trate o no de un requisito a nivel nacional. Sin embargo, en la práctica no está claro hasta qué punto estos requisitos son necesarios para la terminación de grado o qué tan exhaustivamente sean impuestos. Por ejemplo, en Uruguay se espera que los graduados demuestren un dominio C2 del MCER para recibir sus títulos. Sin embargo, y semejante a la situación chilena, hay evidencia de que muchos graduados no cumplen con estos requisitos. Un estudio de 2017 enfocado en 52 estudiantes que finalizaron sus carreras de enseñanza del inglés llegó a la conclusión de que sólo el 6% de ellos cumplieron con el requisito de nivel C2, mientras que el 41% recibieron puntuaciones en el nivel C1 (el nivel que deberían haber tenido al momento de haberse inscrito, cuatro años antes); entretanto, el 53% restante de los graduados ni

siquiera cubrieron los requisitos de dominio para la matriculación, menos aún para la graduación (Kaiser, 2017). Es importante tomar en cuenta, sin embargo, que a pesar de que muchos graduados parezcan no cumplir con los requisitos de dominio del idioma, estos resultados aún indican niveles de manejo competente de la lengua más elevados entre los docentes futuros de inglés uruguayos que entre aquellos que trabajan en escuelas chilenas o costarricenses (véase la tabla 6); lo anterior no sorprende debido a que los requisitos en cuestión son más elevados en general en Uruguay. Con todo, está claro que, ya que el tamaño de la muestra es muy reducido, es imposible saber si estos resultados son representativos de los docentes de inglés uruguayos en su totalidad.

Puesto que la mayoría de las instituciones de formación docente (con excepción de las uruguayas) no establecen requisitos de idioma para la matrícula en la formación inicial docente de los futuros profesores de inglés, una cantidad significativa de tiempo debe ser dedicada a que éstos desarrollen sus habilidades en inglés. Entre las instituciones de formación encuestadas para este reporte, el 40% del plan de estudios se dedicó a cimentar el manejo fluido del inglés. Esta evidencia concuerda con lo que otros estudios han descubierto con respecto a la cantidad de tiempo que pasan los futuros docentes de inglés sencillamente aprendiendo al comienzo de la carrera el idioma. Por ejemplo, una investigación de 2014 sobre la educación de docentes de inglés en una universidad privada chilena encontró que más del 50% de la carga académica en los dos primeros años de estudio correspondió a clases de inglés. Durante los tres últimos años, dos de las cinco áreas esenciales de estudio estuvieron relacionadas con "la adquisición del idioma inglés y el conocimiento del idioma" (Barahona, 2014, p. 56).

En las universidades estudiadas para este reporte, el resto del plan de estudios de formación docente inicial está dedicado en gran medida a desarrollar habilidades pedagógicas, aunque existe alguna variabilidad entre las carreras y los países. En promedio, alrededor del 30% del trabajo del curso se enfoca en desarrollar estas habilidades de instrucción que son clave y alrededor del 7% se dedica a experiencias prácticas de enseñanza y pasantías. Estas prácticas, además de proporcionar una experiencia decisiva dentro del aula a futuros profesores, también han demostrado ser eficaces para modificar la actitud del docente. Un estudio de 2010 de alumnos de enseñanza del inglés en una universidad chilena detectó que las creencias de los estudiantes sobre la educación y la enseñanza se veían afectadas fuertemente por sus experiencias en las prácticas; cuando completaron su experiencia docente en un ambiente escolar rígido o renuente al cambio, absorbieron estas creencias y les pareció difícil implementar estrategias innovadoras o efectuar un cambio en sus prácticas. Cuando los estudiantes de magisterio fueron expuestos a entornos educativos nuevos e innovadores, sin embargo, fue más probable que cambiaran

sus creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Blázquez Entonado y Tagle Ochoa, 2010).

La ausencia de requisitos de idioma en las carreras de enseñanza de inglés en la mayoría de las universidades tiene un claro impacto en el resto del proceso de la formación inicial docente; las instituciones de formación deben dedicar una gran cantidad de tiempo y recursos a la enseñanza de la lengua y aun así tienen problemas en el momento de preparar a los graduados para que cumplan con los requisitos de dominio del idioma. Los resultados de nuestra encuesta mostraron que más de un tercio de las instituciones de formación identificaron el desarrollo de las habilidades en el manejo adecuado del inglés entre los estudiantes como uno de los retos más formidables, aun cuando los alumnos pasan casi la mitad de su formación inicial únicamente concentrados en esta materia. Sin requisitos de admisión establecidos a nivel nacional, como los que tiene Uruguay, muchos programas de formación inicial docente sólo buscan alcanzar un nivel básico del idioma para garantizar que sus graduados cumplan con estándares mínimos.

*Muchas universidades reportan que sus graduados se encuentran trabajando como docentes de inglés, probablemente una señal de que existe una alta demanda de instructores capacitados en esta materia.*

Cuando se les preguntó sobre los resultados en el mercado laboral de sus graduados, muchas universidades reportaron altas tasas de empleo y mejoramiento en niveles de inglés como uno de los mayores éxitos de sus programas. El hecho de que tantos graduados sean capaces de encontrar trabajo como docentes de inglés, pese a que para muchas otras materias frecuentemente existe un suministro excesivo de graduados de enseñanza, indica la alta demanda de docentes de esta lengua. Las universidades que respondieron a la encuesta reportaron que un promedio de alrededor de 80% de graduados están empleados como docentes de inglés. El 20% restante trabaja en otros sectores, como el turismo, el sector servicios (especialmente *call centers*) y el comercio. Muchos de estos puestos todavía requieren habilidades de inglés, lo que indica que, aunque los graduados que no ejerzan profesionalmente como profesores de inglés siguen utilizando las habilidades lingüísticas que se desarrollaron durante su formación para favorecer sus carreras profesionales.

El hecho de que una parte sustancial de los graduados en enseñanza de inglés elija trabajar en otros campos no es exclusivo de los cuatro países analizados aquí. Un estudio de 2017 de los *call centers* en Nicaragua halló que uno de cada cinco empleados con un título universitario ha estudiado enseñanza del inglés (Cabrales, Ferrey, Zapata y Bonilla, 2017). Existe alguna evidencia de que los graduados de enseñanza del inglés pueden elegir emprender otra carrera u horizonte profesional debido a sus potenciales beneficios financieros. Por ejemplo, el mismo estudio nicaragüense descubrió que los trabajadores de *call centers* ganan tres veces más que los docentes de las escuelas públicas en el país

(Cabrales *et al*., 2017). Aunque los salarios docentes no siempre son más bajos que los de otras profesiones, sí lo son en muchos países, lo cual puede incentivar a algunos estudiantes de pedagogía que han trabajado para desarrollar una habilidad tan valiosa como el inglés a buscar trabajo en en otros sectores (Elacqua *et al*., 2018).

### *Los ministerios de educación son la fuente principal de oportunidades de desarrollo profesional.*

Una vez desempeñándose en el salón de clases, los profesores de inglés tienen una amplia gama de oportunidades de desarrollo profesional de las cuales escoger. Muchas instituciones y organizaciones ofrecen desarrollo para docentes en servicio, incluyendo universidades, fundaciones, organizaciones internacionales, embajadas y empresas privadas. Pese a esta amplia variedad de opciones, los docentes de inglés encuestados para este reporte en su mayoría participaron en los entrenamientos patrocinados por el Ministerio de Educación. Entre la mitad y tres cuartas partes de los docentes de cada país reportaron haber participado en cursos de desarrollo profesional continuo ofrecidos por el Ministerio de Educación o por los programas nacionales de inglés. Opciones menos comunes, pero aun así populares, incluyen cursos y capacitaciones ofrecidas por universidades y fundaciones privadas.

Todos los programas nacionales de inglés analizados en este reporte ofrecen múltiples oportunidades de desarrollo profesional para docentes en servicio, desde capacitaciones de un solo día hasta cursos intensivos y estudios en el extranjero con duración de varios meses (véase el recuadro 3). Lo que está menos documentado es la efectividad de estas iniciativas, sus beneficios potenciales y hasta qué punto tienen impacto en las prácticas de enseñanza en el aula. Por ejemplo, el PIAP de Chile tiene un proyecto de investigación-acción exploratoria en el que han participado más de 90 docentes de inglés de educación secundaria pública, pero los resultados no han sido sistematizados (Ministerio de Educación, Chile, 2018a).[xxv]
El autodiagnóstico realizado por los docentes reveló una evaluación positiva de estas oportunidades de formación.[xxvi] La mayoría de los profesores aseguraron haber utilizado las habilidades, los conocimientos o las herramientas que adquirieron de la capacitación en su propia aula con resultados positivos. Los pocos docentes que sí informaron sobre dificultades al implementar las herramientas o estrategias de las sesiones de desarrollo profesional atribuyen con frecuencia estos problemas a la falta de relevancia considerando las realidades de su salón (por ejemplo, estudiantes con necesidades especiales o diferentes niveles de inglés) o a la falta de recursos necesarios (por ejemplo, el no tener acceso a la tecnología).

El desarrollo profesional también puede constituir una herramienta trascendental para el fortalecimiento no sólo de habilidades pedagógicas sino también del manejo del idioma por los docentes de inglés. Después de que Costa Rica examinara por primera vez los niveles de inglés de sus

## Recuadro 3: Panamá Bilingüe y las oportunidades de corta duración para los docentes de inglés que estudian en el extranjero

Además de las oportunidades de desarrollo profesional que se ofrecen a nivel local a los maestros, varios países cuentan con becas o programas de estudio en el extranjero que les permiten pasar un cierto periodo de tiempo en un país angloparlante, fortalecer su manejo de la lengua y observar o asistir a clases enfocadas en la enseñanza de un idioma extranjero. El programa Panamá Bilingüe incluye el componente de Teacher's Training Internacional (Capacitación del Docente Internacional), que es el más grande y ambicioso de entre los que ofrecen los países estudiados y está dirigido tanto a docentes en pre-servicio (durante 16 semanas) como a docentes en servicio (durante ocho semanas). Los participantes van a 42 universidades asociadas en varios países angloparlantes, incluidos los Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido, donde, además de asistir a clases para el desarrollo del inglés y de prácticas de instrucción, tienen la oportunidad de participar ampliamente en las actividades de la institución académica y de realizar visitas culturales. Entre 2015 y 2019 unos 6 234 docentes participaron en el programa, sólo un poco menos que el número de docentes que asistieron a capacitaciones locales (en 2018, 1 801 profesores recibieron capacitación localmente y 1 150 estudiaron en el extranjero) (Panamá Bilingüe, 2019).

Después de que los docentes regresan a Panamá, se espera que completen una capacitación adicional de 200 horas, incluyendo un año de acompañamiento o *coaching*, y presenten un examen de certificación internacional, como el Teaching Knowledge Test (TKT) u otro equivalente (Vargas, 2017). A pesar de las expectativas formuladas en el decreto nacional mediante el que se dio nacimiento al programa Panamá Bilingüe, sólo alrededor de 720 docentes han completado o están en proceso de completar la certificación (véase el capítulo I), a pesar de los casi 7 000 que han logrado estudiar en el extranjero.

Un estudio de 2017 acerca de la experiencia docente en el programa Teacher's Training Internacional concluyó que, aunque las universidades y los centros de enseñanza encargados de recibir a los docentes tuvieron la consigna de mejorar sus habilidades y sus métodos de enseñanza de inglés, también gozaron de la libertad de proponer la organización, la estructura y el contenido del programa para estudiar en el extranjero, lo que potencialmente derivó en una amplia variedad de situaciones, según el contexto y propuesta de cada institución. Los docentes participantes identificaron las ventajas y desventajas de sus experiencias. Si bien es cierto que tuvieron la posibilidad de utilizar y desarrollar sus habilidades de lenguaje y enseñanza, también descubrieron que mucho de lo que habían observado o aprendido no podía ser traducido fácilmente a sus salones de clases en Panamá, y algunos consideraron que necesitaban un periodo más largo de estudio para consolidar sus habilidades en el manejo del inglés (Vargas, 2017).

Son precisamente estos factores del entorno de la institución académica los que pueden determinar el éxito o el fracaso de estas experiencias internacionales de corta duración a las que pueden acceder los docentes. Una metasíntesis de 2019 de programas de estudio en el extranjero para los docentes de idiomas (incluidos cuatro estudios de la estadía de profesores de inglés de América Latina en países angloparlantes) descubrió que los grupos de colegas, las comunidades anfitrionas, la preparación, los componentes posprogramas y, en fin, la guía y supervisión son por igual factores determinantes en los resultados profesionales, lingüísticos e interculturales de un programa (Yasin Çiftçi y Cendel Karaman, 2019).

docentes en 2008, ofreció formación y educación adicionales a aquellos que no habían cumplido con el estándar de dominio establecido. Cuando el Ministerio de Educación repitió la prueba de habilidades lingüísticas siete años después, en 2015, hubo una mejora significativa en los niveles de dominio de los docentes de esta lengua (Cronquist y Fiszbein, 2017). Panamá Bilingüe ofrece un curso intensivo similar de 240 horas para profesores en pre-servicio en la universidad o en las escuelas normales, así como formación del idioma presencial para los docentes de educación primaria. Entre 2014 y 2017 participaron en estas capacitaciones unos 6 672 docentes de Panamá (Cubilla, Sanjur, López y Dantas-Whitney, 2018).

A pesar de que se necesita mucha más investigación para precisar cuáles son las estrategias más rentables y efectivas para el desarrollo profesional continuo de los docentes de inglés en América Latina, existe evidencia limitada sobre lo que puede servir. En 2014, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) publicó un trabajo acerca del efecto del desarrollo profesional sobre la efectividad de los docentes en las escuelas públicas de secundaria en México. La capacitación, que fue ofrecida a profesores con conocimientos de inglés limitados (niveles A1+ a B1), consistió en 100 horas de capacitación intensiva: 80 horas para la enseñanza del inglés y 20 horas de formación pedagógica. Este último aspecto se enfocó en modificar las prácticas pedagógicas del docente y profundizar su conocimiento de contenidos. El costo fue de 22 500 pesos mexicanos por docente (poco más de 1 000 dólares). El reporte encontró resultados significativamente positivos, tanto para estudiantes como para docentes; después de siete meses y medio de estar en el aula de un docente capacitado, los alumnos habían mejorado su dominio del inglés. En los docentes capacitados también se observó cómo se acrecentaba su dominio del idioma a corto plazo y se modificaban sus prácticas en el salón de clases para exponer a sus estudiantes a más oportunidades de participación activa durante el aprendizaje
(Bando y Li, 2014).

La formación docente inicial es en verdad crucial porque puede brindar a los profesores de inglés las destrezas necesarias para ser exitosos en el aula y garantizar que tengan los conocimientos y las habilidades que los ministerios han identificado como los más esenciales. El desarrollo profesional continuo también es decisivo, ya que permite que los docentes continúen creciendo y aprendiendo a lo largo de su carrera profesional. Para ser tan eficaces como sea posible, sin embargo, tanto la formación de docentes en pre-servicio como la de docentes en servicio necesitan ser bien reguladas, así como estar claramente vinculadas a los estándares de aprendizaje y enseñanza y quedar sujetas a un riguroso proceso de monitoreo y evaluación para identificar las mejoras necesarias. Desafortunadamente, aunque ha habido un cierto progreso importante, la mayoría de los países aún se encuentran lejos de lograr esta meta.

# III. ¿Cuál es la experiencia docente en el salón de clases?

La cuestión de quiénes son los docentes de inglés, qué tipo de formación han recibido y cómo son evaluados deriva su trascendencia del hecho de que por medio de estos mecanismos los ministerios de educación pueden trabajar para determinar las formas más efectivas de garantizar el aprendizaje del alumno y cumplir los objetivos educativos. Por lo tanto, es de importancia fundamental que los encargados de formular políticas entiendan qué ocurre en el salón de clase y cuáles son las dinámicas entre docentes y estudiantes. Desafortunadamente, la situación actual revela que los ministerios de educación y sus funcionarios saben relativamente poco sobre lo que en realidad ocurre en los salones de inglés de América Latina; esos espacios, en los que la capacitación, los recursos y el plan de estudios de los docentes son el insumo y los resultados del aprendizaje del estudiante son el producto, en muchos sentidos permanecen como "cajas negras". Esto se debe en gran medida a que no ha habido un estudio sistemático de las prácticas en el salón de clase a nivel nacional, y los datos que existan tienden a ser autodiagnosticados por los docentes (incluida mucha información sobre la enseñanza reunida en este reporte).

A pesar de la escasez y el tamaño restringido de las muestras de los estudios disponibles sobre las prácticas de enseñanza en el aula para aprender inglés como lengua extranjera en América Latina, los datos a nuestro alcance sugieren una imagen mixta, puesto que si, por un lado, muchos docentes adoptan de manera apta nuevas tecnologías y pedagogías, por otro, aún existen retos inocultables para mejorar el dominio del estudiante. Por ejemplo, los resultados de la encuesta demuestran que muchos profesores con frecuencia usan juegos de aprendizaje y aplicaciones en sus salones, pero los estudios observacionales han descubierto que los estudiantes no siempre tienen oportunidades para practicar las habilidades que lograrían mejorar su dominio del idioma. Además, las pruebas nacionales para evaluar el dominio del inglés de los alumnos muestran que, pese a las grandes inversiones encaminadas a mejorar las políticas en materia de enseñanza del idioma y fortalecer al cuerpo docente de inglés, los resultados aún se encuentran lejos de los objetivos y el progreso es lento en el mejor de los casos (Cronquist y Fiszbein, 2017).

*Aunque los docentes de inglés autodiagnostiquen altos niveles de avance hacia una zona confortable en lo que respecta a la lectura, la expresión oral, la comprensión auditiva y composición en inglés, la realidad es que el aula es un espacio multilingüe para estudiantes y docentes.*

Cuando se les pidió que autoevaluaran su propia comodidad al usar el inglés, todos los docentes encuestados para este reporte indicaron altos niveles de dominio (véase el recuadro 4). De manera generalizada, los profesores de inglés expresaron la mayor confianza en su comprensión de lectura y se sintieron menos cómodos con sus habilidades de comprensión auditiva y expresión oral (véase la gráfica 6). Aunque no

## Recuadro 4: Mejoramiento en el dominio y la enseñanza del inglés y educación

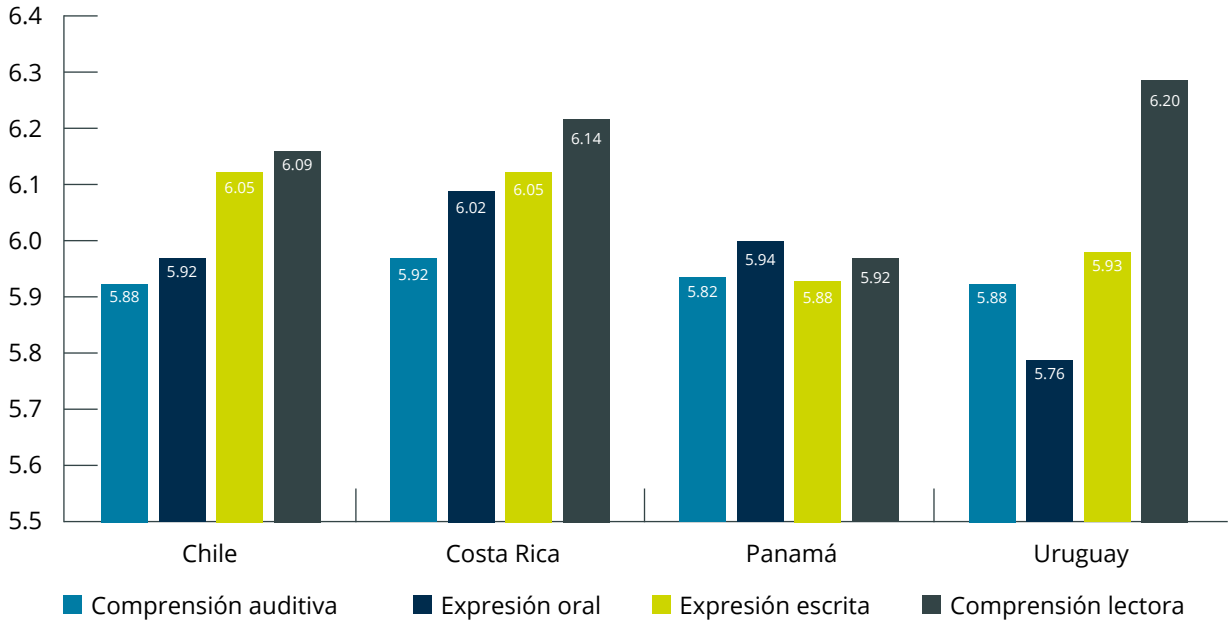
Desde el inicio de la década de 1990, la enseñanza del inglés en Costa Rica ha pasado por varias iteraciones distintas, incluyendo diversos intentos de crear un programa nacional de inglés (Estado de la Nación, 2018). El programa Costa Rica Multilingüe inició en 2008 al mismo tiempo que se publicó el Plan Nacional de Inglés, que fijaba objetivos para el dominio del idioma entre los estudiantes del país. Uno de los pasos más importantes que dio Costa Rica Multilingüe fue administrar un estudio de fondo de las habilidades y el dominio del inglés entre docentes y estudiantes (Estado de la Educación, 2010). Aunque los resultados mostraron que muchos profesores de inglés no cumplían siquiera con los requisitos mínimos del idioma establecidos por el gobierno, Costa Rica utilizó esta experiencia como una oportunidad para ofrecer capacitación adicional del idioma a docentes de bajo rendimiento. Cuando el ministerio volvió a evaluar a los profesores siete años después, los resultados mejoraron significativamente, puesto que más de la mitad de los docentes cumplieron con el estándar de dominio oficial (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Costa Rica también ha servido como ejemplo por expandir el acceso al inglés y la enseñanza de la segunda lengua a nivel preprimaria. Actualmente, el 9% de los profesores de inglés de Costa Rica trabajan en escuelas de preprimaria: una fracción más elevada que en cualquiera de los otros países estudiados para este informe (véase la tabla 1). En 2018, la Universidad de Costa Rica se asoció con el Ministerio de Educación Pública para evaluar las habilidades en materia de inglés de cualquier docente de preprimaria que quisiera participar, sin importar si enseñaba inglés o no. Más de 1 900 profesores decidieron presentar el examen. Aunque en su mayoría no cumplieron siquiera con los estándares básicos (sólo el 32% de ellos tuvieron un puntaje de nivel B1 o más alto en el MCER), los 613 docentes que sí demostraron un nivel de dominio intermedio pudieron recibir capacitación adicional para incrementar sus habilidades lingüísticas al nivel B2, con el objetivo de añadir una acreditación de inglés a su certificación de enseñanza. La iniciativa generó tal interés que de 2 000 a 3 000 docentes más se han registrado para participar en una segunda ronda del examen, que se llevará a cabo en octubre de 2019 (Ministerio de Educación Pública, 2019).

En 2016, Costa Rica lanzó una nueva reforma del plan de estudios de inglés que se enfocó en desarrollar las competencias de los estudiantes dentro de tres áreas: lingüística (fonología, morfología, léxico y sintaxis), sociolingüística (uso del idioma en ámbitos socioculturales) y pragmática (actitud del hablante, creencias, comprensión del contexto y uso funcional del lenguaje), a la vez que fijó estándares de aprendizaje para alumnos y expectativas claras de dominio del idioma para los graduados (Badilla, 2016). Al concluir la educación primaria se espera que los estudiantes demuestren un nivel de dominio básico (niveles A1-A2) del inglés. Los niveles de dominio de los profesores fueron establecidos a un mínimo de B2, y se fijó un perfil docente con el objetivo o meta de definir estándares y expectativas claros para la enseñanza del inglés (Badilla, 2016). La reforma del plan de estudios en general fue recibida como un paso positivo hacia adelante, aunque aún son necesarias evaluaciones adicionales para determinar si ha conducido o no a los resultados deseados (Estado de la Nación, 2018).

hay gran diferencia en los niveles de autoevaluación entre los países, es notable que los docentes de Panamá reportaran los niveles más bajos de autoconfianza en sus habilidades. Lo anterior es muy interesante porque Panamá también es el único país que carece de un requisito de dominio del idioma para docentes de inglés que fuera formalmente establecido.

**Gráfica 6: Autoevaluación de los maestros respecto a su dominio del inglés (escala del 1 al 7)**




*Fuente*: Cálculos de los autores con base en los resultados de la encuesta.

En los cuatro países encuestados para este reporte, la mayoría de los profesores reportaron utilizar el inglés como el principal idioma en el salón de clases. Esto fue cierto no sólo al hablar frente al aula, sino también en lo referente a dirigirse a los estudiantes de manera individual y cuando éstos se comunicaban entre sí para realizar trabajo en grupos y completar diversos proyectos. Por ejemplo, el 77% de los docentes informaron hablar a sus estudiantes casi exclusivamente en inglés, y sólo el 1% de ellos dijeron haber utilizado el español como principal medio de enseñanza en sus salones de clases. Sin embargo, a través de todos los países hubo una variación bastante amplia. La mayoría de los docentes de Uruguay reportaron haber utilizado una combinación de inglés y español al hablar al frente del salón. Los profesores de Costa Rica y Panamá fueron los más propensos a reportar el uso exclusivo del inglés como medio de enseñanza en el aula.

No es de extrañar que se reportaran niveles más altos de uso del español, de una mezcla de español-inglés o aun de *spanglish* cuando los

estudiantes hacían tareas entre sí o cuando los profesores hablaban individualmente con ellos. Por ejemplo, el 15% de los docentes reportaron que hablaban principalmente en español al dirigirse individualmente a los alumnos, y en el mismo porcentaje reportaron que los estudiantes hablaban en español entre sí en clase. Una vez más, hubo bastante variación entre los países. Los docentes de Chile reportaron que hablaban en español de forma individual con los estudiantes alrededor de la mitad del tiempo y que éstos hablaban entre sí en español más de una cuarta parte del tiempo. Los maestros de Panamá y Costa Rica reportaron una vez más los niveles más altos de uso del inglés entre estudiantes (el 79 y el 76%, respectivamente). En las respuestas escritas de la encuesta, muchos docentes consignaron que generalmente trataban de explicar un concepto primero en inglés, recurriendo a continuación al español sólo si era necesario y para hacer aclaraciones. Fue más probable que los profesores de estudiantes más jóvenes, principalmente a nivel preprimaria y primaria, reportaran el uso del español en el aula, en especial debido a que a esa edad los alumnos experimentan su primer contacto con la enseñanza del inglés.

Aunque los niveles autodiagnosticados del uso del inglés son muy altos en general, los estudios observacionales sugieren que la imagen puede ser un poco diferente y que, de hecho, el español puede ser utilizado con mayor frecuencia de la que reportan los profesores. Por ejemplo, un estudio de 2013 en Chile llegó a la conclusión de que "una cuestión crucial [...] es el uso fluido del inglés en el salón de clases [...] Más del 90% de los docentes presentan una falta de uso adecuado del inglés o no entienden correctamente las estructuras gramaticales, pronuncian mal algunas palabras, hacen mal uso del vocabulario y no se expresan con la suficiente soltura para enseñar de manera eficaz" (Rojas *et al*., 2013, cit. en Barahona, 2016, p. 18). El mismo estudio mostró que el dominio del inglés de los docentes era de hecho la variable más importante para predecir los resultados del aprendizaje (más que otras prácticas pedagógicas, como la interacción con los estudiantes o el rigor de las clases), lo cual es una señal de que el uso extensivo y fluido del inglés en el aula es un prerrequisito fundamental para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Herrada, Rojas y Zapata, 2012). De manera similar, otro estudio que observó a los docentes de inglés en escuelas rurales de Chile concluyó que prácticamente no se utilizaba el inglés en el aula. En su lugar, las actividades se enfocaban en ejercicios de pronunciación, saludos, presentaciones orales y lectura en voz alta en inglés. Además, todas las clases giraban en torno al profesor, con conversaciones e interacciones iniciadas y mediadas por éste, por lo que había pocas oportunidades para que los estudiantes se involucraran en la práctica auténtica del idioma (Barahona, 2016, p. 20). Esta diferencia visible entre lo que reportan los docentes y las realidades en el salón de clases no se limita a Chile. Un estudio observacional de una clase de inglés en un bachillerato público de Costa Rica descubrió que durante el periodo de clases los estudiantes

hablaban exclusivamente en español, tanto entre sí como con el docente (Fernández Abarca, 2004).

No es del todo asombroso que las clases de inglés todavía sean impartidas principalmente en español. Los estudios de la región muestran que ningún país se ha trasladado hacia un modelo verdaderamente bilingüe de aprendizaje del inglés, y la enseñanza de asignaturas en inglés sigue siendo la excepción y no la regla (Ramírez-Romero y Sayer, 2016).[xxvii] Además, considerando que muchos docentes hablan inglés a un nivel básico o intermedio, no es sorprendente que a menudo utilizan el español para enseñar contenidos, ya sea porque no cuentan con el vocabulario y la familiaridad con los conceptos que enseñan o porque se sienten más cómodos explicando sus ideas en su idioma nativo. Un estudio que se enfocó en la promoción de interacciones orales en inglés entre estudiantes en un salón de octavo grado de Colombia llegó a la conclusión de que el aprendizaje basado en tareas, donde se da la oportunidad a los estudiantes de hablar sobre temas importantes y relevantes para ellos, propició la motivación y les dio mejores oportunidades de practicar su inglés en formas naturales y útiles (González Humanez y Arias, 2009). Éste es un indicio importante del papel de fortalecimiento mutuo que se da entre contenidos, prácticas pedagógicas y uso del idioma en el aula: cuando se asignan tareas a los estudiantes que requieren el uso del inglés y que los motivan a terminar las tareas, es más probable que usen el inglés.

El programa *Ceibal en Inglés* de Uruguay, especialmente a nivel primaria, proporciona un ejemplo interesante sobre cómo los docentes que tienen un manejo limitado del inglés pueden ser modelos eficaces del uso de este idioma en el salón de clases (véase el recuadro 2). Un estudio observacional de 49 diferentes clases de inglés a nivel primaria en Uruguay que utilizan el programa *Ceibal en Inglés* concluyó que, pese a la limitada habilidad de inglés de muchos docentes, éstos desempeñan un papel importante como líderes pedagógicos en el aula, pues enseñan a los alumnos formas de aprender un idioma extranjero a la vez que llevan a cabo evaluaciones informales, promueven la colaboración entre los estudiantes y se encargan en el salón de la gestión y supervisión necesarias para maximizar el aprendizaje (Kaiser, 2018). Por supuesto, este modelo sólo funciona porque los profesores remotos poseen un nivel muy elevado de dominio del inglés (muchos ni siquiera hablan español, lo cual significa que la comunicación con estudiantes y con docentes locales debe ser en inglés) y son capaces de modelar niveles complejos del uso de ese idioma. No obstante, el modelo es interesante y sugiere una forma en que los docentes menos competentes podrían llegar a hacer ese papel con el apoyo adecuado (Kaiser, 2018).

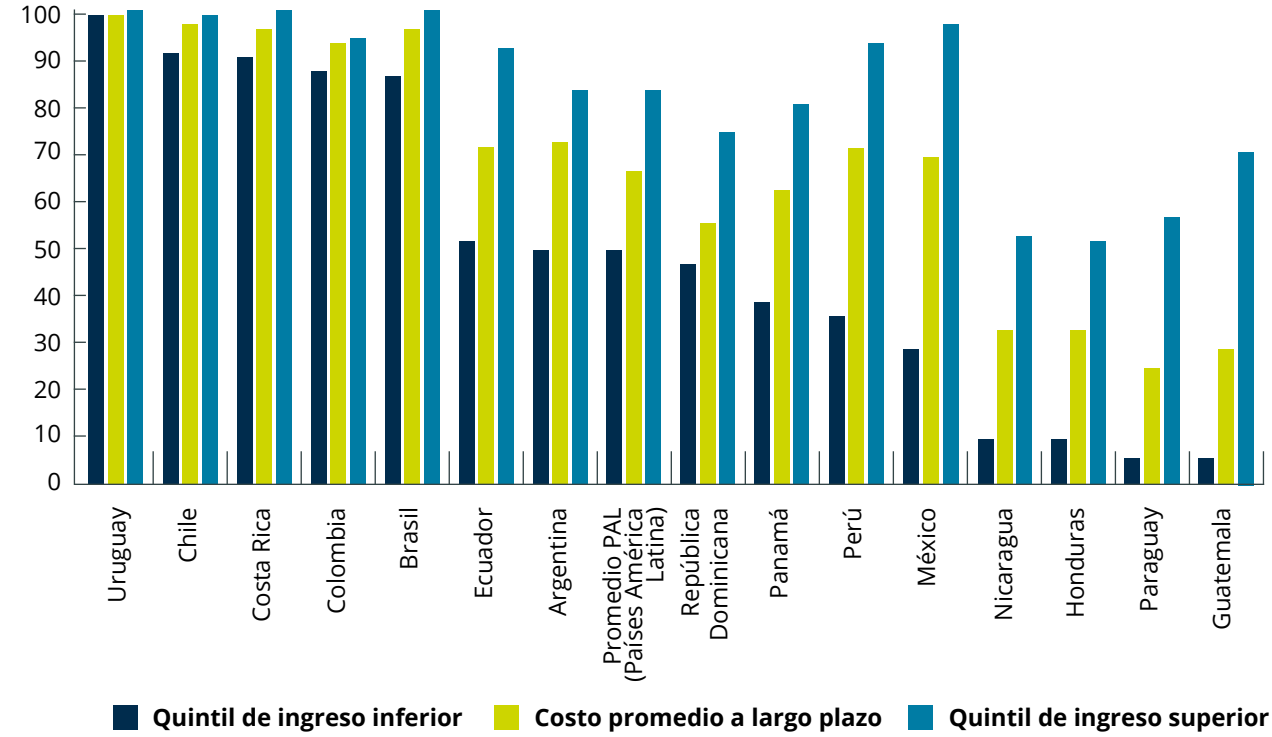
*Ha habido una clara aceptación de la tecnología como herramienta para el aprendizaje, pero aún no es evidente qué tan efectivas pueden ser las aplicaciones y los juegos educativos para la adquisición del idioma.*

Considerando la revolución tecnológica de las últimas décadas, especialmente en el campo de la educación, resulta previsible que el aprendizaje del inglés haya sido un objetivo principal en estas iniciativas de innovación. Lo que aún queda por determinar es si estos esfuerzos han hecho o no una contribución sustancial para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Aunque, como en otras áreas pedagógicas, aún hay poca evidencia, parece claro que la pregunta de cómo introducir y utilizar la tecnología en el salón de clases es tan importante como la de qué tipo de tecnología se utiliza.

En general, los niveles de penetración digital en América Latina son muy altos; en muchos casos, están a la par de los niveles de países con indicadores de desarrollo mucho más elevados. Uruguay (el 99%), Chile (el 97%) y Costa Rica (el 96%) tienen las tasas más altas de acceso a Internet de la región —cada uno está unos 30 puntos porcentuales por arriba del promedio regional—, así como las brechas más pequeñas en el acceso entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. En este grupo, Panamá es el caso atípico, con una tasa de cobertura del 62%, ligeramente por abajo del promedio regional (véase la gráfica 7) (Arias Ortiz y Viteri, 2019). A lo largo de América Latina, siete de cada 10 estudiantes tienen acceso a recursos tecnológicos en su escuela. Entre los estudiantes de secundaria, el 71% tienen acceso a una computadora de escritorio y el 50% a una laptop (Arias Ortiz y Viteri, 2019). A nivel primaria, el acceso a la tecnología en las escuelas también ha ido creciendo a un ritmo acelerado en décadas recientes: del 47% de las escuelas con acceso a Internet en 2006 al 66% en 2013 (Arias Ortiz y Viteri, 2019). Los países estudiados en este reporte en muchos casos han estado entre los primeros y más rápidos países en adaptar nuevas tecnologías para el aprendizaje. Por ejemplo, Costa Rica y Uruguay son el segundo y el tercer país, después de Colombia, en instaurar el acceso a las tabletas en las escuelas (el 30 y el 26%, respectivamente) (Arias Ortiz y Viteri, 2019). Estos elevados niveles de cobertura también se presentan en los resultados de la encuesta, lo que indica que el acceso a Internet en la clase de inglés es estrechamente paralelo a las tasas generales del sistema educativo. Las respuestas de los docentes para este reporte señalan que la mayoría de los docentes de todos los países, excepto Panamá, tienen acceso al Internet y a las computadoras en sus escuelas.

No obstante, aun donde las tasas de conectividad son más elevadas, la tecnología puede presentar retos. Por ejemplo, un estudio del programa *Ceibal en Inglés* en Uruguay, país con las tasas más altas de conectividad de la región, encontró que aún existen problemas ocasionales con el acceso a Internet en el salón de clases, un desafío importante si el modelo de aprendizaje depende completamente de que el docente

### Gráfica 7: Tasas de acceso a Internet en las escuelas

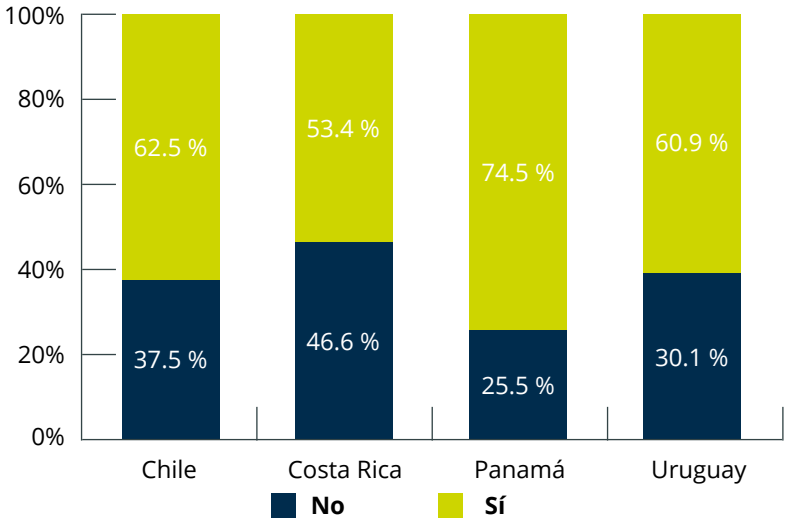



*Fuente*: Arias y Viteri, 2019.

remoto pueda conectarse mediante videoconferencia para facilitar la clase. Además, el software para videoconferencia fue instalado ocasionalmente en las salas multiusos, en lugar de hacerse en el aula, lo cual podría propiciar una mala acústica u otros impedimentos para escuchar e interactuar con facilidad con el docente de inglés extranjero (Kaiser, 2018). Diferentes tecnologías —como la de cargar el plan de estudios en unidades USB, las cuales pueden transportarse fácilmente y no requieren conexión a Internet— podrían ayudar a mitigar algunas de estas frustraciones u ofrecer un sencillo plan B cuando la conexión a la red no sea confiable.

Al parecer, donde hay acceso a Internet los docentes están entusiasmados por utilizar las herramientas tecnológicas a su disposición. Los resultados de la encuesta para este reporte demuestran que, entre los docentes que sí tienen acceso a Internet, más del 95% en cada país sostuvieron que utilizaban la tecnología por lo menos una vez al mes, y en Chile, Costa Rica y Panamá del 65 al 70% reportaron que la empleaban en sus clases de inglés varias veces a la semana. La mayoría de los profesores de cada país también reportaron haber utilizado juegos y aplicaciones didácticos en sus aulas. Entre los más populares y mencionados se encuentran juegos de aprendizaje como Kahoot! y Duolingo, así como plataformas mediáticas como YouTube (véase la gráfica 8).

**Gráfica 8: Porcentaje de docentes de inglés que reportan utilizar juegos y aplicaciones didácticos en sus aulas**




*Fuente*: Cálculos de los autores con base en los resultados de la encuesta.

El uso de la tecnología en el aula se ha vuelto un tema polémico por muchas razones, pero una fundamental ha sido la medida en que estas innovaciones pueden ayudar realmente a mejorar el aprendizaje del estudiante, así como el asunto de qué otras consideraciones deben ser contempladas y qué recursos y sistemas de apoyo deben darse por hecho para que la tecnología sea eficaz. En el caso del aprendizaje del inglés, especialmente en América Latina, Uruguay ha sido un líder indiscutible, no sólo por la extensa cobertura del inglés por medio del programa *Ceibal en Inglés*, sino también por la creación, en 2015, de la Fundación Ceibal, un instituto de investigación organizado bajo el patrocinio de Ceibal, pero dotado de independencia y autonomía para llevar a cabo estudios científicos rigurosos con el fin de determinar la eficacia de los programas existentes y averiguar cómo mejorarlos potencialmente (Rivera Vargas y Cobo, 2018).

En relación con los juegos y las aplicaciones que los encuestados utilizan con mayor frecuencia, hay alguna evidencia de que tienen efectos positivos en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio de 2017 realizado en una universidad técnica de Ecuador examinó cómo puede utilizarse Kahoot! como herramienta para el aprendizaje de vocabulario en una clase de idiomas (Llerena y Rodríguez Hurtado, 2017). Kahoot! es una aplicación gratuita y accesible en línea que puede ser adaptada para ser utilizada por docentes y estudiantes de todas las materias y de todos los niveles escolares. Los profesores pueden cargar actividades prediseñadas para solicitar respuestas de los alumnos, como pruebitas, encuestas y preguntas para debates; la aplicación proporciona elementos básicos de juego, como puntos, tablas de posiciones, realimentación instantánea y premios para intensificar la participación y la motivación de los alumnos. Kahoot! es un ejemplo de lo que ha llegado a conocerse como gamificación, o uso de

elementos y técnicas típicamente asociados con juegos (ganar puntos o hacer competencias) en contextos no lúdicos (como el aula) (Werback, 2015, cit. en Zarzycka-Piskorz, 2016). En el estudio ecuatoriano, los estudiantes reportaron altos niveles de satisfacción con la aplicación, y el uso de ésta contribuyó a mejorar su participación y su interacción, así como los ayudó a obtener mejores resultados en un examen de vocabulario (Llerena y Rodríguez Hurtado, 2017). Un estudio similar realizado en una universidad de Cracovia, Polonia, concluyó que los estudiantes estaban altamente motivados para aprender vocabulario en inglés gracias a los aspectos lúdicos de la aplicación, en particular por la satisfacción instantánea de ganar puntos derrotando a otros equipos (Zarzycka-Piskorz, 2016). Desafortunadamente, estos dos estudios sobre Kahoot! como herramienta para el aprendizaje de inglés fueron realizados a nivel universitario; se necesitan más investigaciones para determinar los beneficios potenciales de usar aplicaciones como la mencionada en salones de primaria y secundaria.

### *Las prácticas del salón de clases tienden a enfocarse en trabajo en grupo, memorización y actividades de escritura.*

Los resultados de la encuesta realizada para este ensayo demuestran que los docentes reportan la implementación de algunas actividades o prácticas pedagógicas con mayor frecuencia que otras en sus salones. Por ejemplo, implementaron actividades de trabajo en grupo "casi siempre o con frecuencia" en todos los países, más a menudo en Uruguay. Los profesores de Chile, Costa Rica y Panamá reportaron igualmente la memorización del vocabulario y de la gramática como una de las actividades clave utilizadas en el aula con mayor frecuencia de lo que lo hicieron los docentes uruguayos. Otras actividades de clase que requieren que los estudiantes practiquen sus habilidades de expresión oral, como dramatizaciones o discusiones en clase, resultaron ser empleadas con menor frecuencia, con excepción de la discusión en clase en Panamá, donde casi el 70% de los profesores reportaron su uso diario.

Aunque los estudios observacionales a gran escala de los salones de inglés son muy limitados, la evidencia existente, aun cuando sea en menor escala, sugiere que frecuentemente hay diferencias importantes entre lo que autodiagnostican los docentes (como en los resultados de la encuesta para este trabajo) y lo que realmente ocurre en el aula. En este respecto, Chile tiene el conjunto más completo de observaciones de las prácticas de los profesores de inglés en el salón de clases debido a su proceso de evaluación docente. Como parte de su cartera de evaluación, a los profesores chilenos de todas las áreas se les solicita que presenten un video de 40 minutos grabándose mientras imparten clases. Se les avisa con anticipación cuándo serán grabados para que tengan tiempo de preparar su clase y son evaluados con base en un conjunto de cuatro criterios: 1) cómo estructuran su clase, 2) cómo promueven la participación de los estudiantes y cómo apoyan su trabajo, 3) cómo explican el contenido y formulan preguntas para enseñar el material y 4) cómo proporcionan realimentación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (CPEIP, s. f.).

Un estudio de 2012 que examinó los resultados de los docentes en el componente de evaluación de la observación de la clase concluyó que la mayoría de los profesores tienen problemas en estas cuatro áreas, y hay una gran parte de ellos que no cumplen con los estándares para una buena formación en ninguna medida (Rojas, Zapata y Herrada, 2013). El reporte, que analizó datos de 3 079 profesores de inglés procedentes de escuelas municipales y que fueron evaluados entre 2008 y 2011, presenta un sólido argumento a favor de la importancia de no depender únicamente de datos autodiagnosticados por los docentes para determinar lo que está ocurriendo en el aula (Herrada, Rojas y Zapata, 2012). Por ejemplo, aunque esencialmente todos los profesores de inglés (el 97%) ofrecieron a sus estudiantes oportunidades igualitarias para responder preguntas, sólo un tercio de ellos fueron capaces de promover las interacciones de sus estudiantes enfocadas en objetivos de aprendizaje. Sólo dos de cada 10 profesores fueron capaces de vincular el contenido con el aprendizaje previo, con experiencias de los estudiantes o con la vida diaria. El mismo porcentaje de maestros no pudieron modelar de manera apropiada la pronunciación correcta de una palabra o concepto nuevos al presentarlos por primera vez (Herrada, Rojas y Zapata, 2012). El 90% de los docentes tampoco pudieron dar a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en el ejercicio de capacidades mentales de orden superior, como analizar, interpretar o justificar sus opiniones. En lugar de ello, fue más probable que los profesores formularan preguntas que llevaban a los alumnos a regurgitar información memorizada o a resumir el contenido que el docente ya había enseñado. Otra área con la que los docentes tuvieron dificultades fue la realimentación de los estudiantes: el 85% de ellos no proporcionaron ningún tipo de flujo de información de retorno que fuera de calidad durante la clase, incluyendo corregir los errores de estudiantes, darles pistas o indicios para ayudarlos a encontrar la respuesta correcta o pedirles que justificaran sus respuestas, que explicaran cómo llegaron a esa respuesta en particular o que aplicaran su aprendizaje en otra situación.

Otros estudios de menor escala respaldan estas observaciones generales sobre la necesidad de mayor interacción de calidad entre docentes y estudiantes, así como auténticas oportunidades para que estos estudiantes practiquen sus habilidades de inglés: expresión oral, expresión escrita o composición, comprensión auditiva y comprensión de lectura. Por ejemplo, una encuesta aplicada a recién graduados de educación secundaria pública en Panamá llegó a la conclusión de que los encuestados identificaron a la gramática como la habilidad más enseñada, seguida por la expresión oral y el vocabulario. La comprensión auditiva fue la habilidad menos desarrollada (González, 2019) (véase la gráfica 9). Tendencias similares fueron observadas en un bachillerato público costarricense: el profesor de inglés dependía en gran medida de interacciones pregunta-y-respuesta para incitar la participación de los alumnos, y dio prioridad a los estudiantes con mayores habilidades

**Gráfica 9. Percepciones de los estudiantes sobre las prioridades de enseñanza de inglés en secundaria, Panamá**

*Fuente*: González, 2019.

en inglés en lugar de atender a los que tenían dificultades con ese idioma (Fernández Abarca, 2004). Como resultado, los estudiantes que necesitaban más práctica y más apoyo para mejorar sus habilidades en materia de la segunda lengua tuvieron menos oportunidades de desarrollar su confianza y sus competencias en esas áreas.

### *Al igual que con otras prácticas en el salón de clases, los docentes usan una amplia variedad de herramientas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.*

Las respuestas a la encuesta para este reporte indican que los docentes utilizan una amplia variedad de métodos y herramientas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Entre los métodos más populares para evaluar el desempeño de éstos se encuentran las presentaciones orales y las tareas escritas. Aunque la frecuencia de uso varió bastante entre países, en esencia todos los profesores incluyeron estos tipos de evaluaciones por lo menos una vez al semestre. También se utilizaron con frecuencia exámenes tradicionales, ya fuera de opción múltiple o de preguntas abiertas, para medir el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los docentes reportaron que recurrían a estos métodos por lo menos una vez al mes. La medición menos frecuente para el aprendizaje del estudiante fueron los proyectos colaborativos.

Aunque hubo mucha más similitud dentro de los países que entre ellos, se destacan algunos patrones: los docentes de Uruguay reportaron una fuerte preferencia por las tareas de redacción y los exámenes de preguntas abiertas por encima de otro tipo de tareas, lo cual indica tal vez una preferencia particular por la expresión escrita o composición

de los estudiantes uruguayos. Los profesores panameños reportaron el uso de todos los métodos de evaluación con mucha mayor frecuencia que los docentes de inglés en cualquier otro país. Entre los docentes costarricenses, las presentaciones orales y las tareas de redacción fueron las más populares, mientras que más de un docente de cada cinco aseguró que nunca utilizaba proyectos colaborativos en el aula. En general, los docentes chilenos reportaron evaluaciones con menos frecuencia que los profesores de otros países; en este caso, los exámenes tradicionales (de preguntas abiertas y de opción múltiple) fueron los más frecuentes. El Ministerio de Educación de Chile (2018b) también divulgó recientemente una serie de directrices para que los profesores las utilicen como referencia al desarrollar, administrar y aplicar tanto evaluaciones formativas como sumativas. Aunque es importante emplear múltiples tipos de evaluación en el salón de clases para medir y rastrear el aprendizaje de los alumnos, ése sólo es un primer paso. Los docentes también deben saber cómo orientar las evaluaciones para que corran parejo con el plan de estudios a fin de garantizar que los alumnos aprendan el contenido apropiado. Asimismo, los profesores y la dirección escolar necesitan usar eficientemente los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de tomar decisiones informadas en el aula. Las directrices de evaluación de Chile constituyen un paso importante en esa dirección.

Los docentes de inglés de América Latina muestran entusiasmo al adoptar nuevas tecnologías, tales como las aplicaciones y juegos de aprendizaje, así como innovadores modelos de salón, como la construcción del aprendizaje combinado del programa *Ceibal en Inglés* de Uruguay. También reportan altos niveles de seguridad en sus habilidades de inglés, lo que sin duda es una señal positiva de su actitud frente a las responsabilidades y experiencias profesionales. Al mismo tiempo, sin embargo, las observaciones de clase realizadas por investigadores imparciales —en lugar de las autoevaluaciones de los docentes— muestran brechas que se abren entre el reporte de los profesores y lo que realmente ocurre en el seno del aula. Los estudios observacionales tienden a sugerir que los docentes y los alumnos usan menos el inglés y recurren más a modelos y estructuras de aprendizaje tradicional de lo que indican los reportes de encuesta. Desafortunadamente, sin más estudios de mayor escala y en el seno del aula sobre el rendimiento de los maestros, es difícil sostener qué tan universales son estas observaciones más bien limitadas y discernir qué tipo de interacciones y prácticas lingüísticas atraen a los estudiantes y profesores en la cotidianidad.

## Recomendaciones

Los países de América Latina se han fijado metas ambiciosas para aumentar el dominio del inglés de sus ciudadanos. El cumplimiento exitoso de estas ambiciones dependerá en gran medida de la capacidad de los sistemas de educación para preparar a estudiantes que puedan comprender la lectura, composición y conversación en inglés con fluidez. La medida en que los ministerios de educación pueden captar, capacitar, apoyar y conservar docentes de inglés certificados y de alta calidad debería ser vista como un fuerte indicador de la posibilidad de que sean capaces de cumplir con sus metas. Aunque, como muestra este reporte, existen muchos retos y obstáculos que persisten, también ha habido un progreso importante mediante el cual los países pueden sentar las bases mientras trabajan en busca del mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés proporcionada a sus estudiantes. En particular, existen seis pasos clave que permitirían realizar una toma de decisiones más informada y estratégica a nivel de políticas y así ofrecer a los países mejores oportunidades para lograr los resultados que pretenden.

### 1. Establecer metas de dominio o competencia para los docentes y certificar sus habilidades.

Es clara la evidencia de que los países latinoamericanos necesitan más docentes de inglés certificados. El primer paso en este proceso consiste en determinar el nivel de certificación necesario para una enseñanza efectiva. La mayoría de los países han establecido algunos estándares, aunque esto puede variar dependiendo del nivel de educación del docente, el tipo de contrato y la fecha de contratación. De los países encuestados para este reporte, Panamá aún carece de estándares de certificación nacional para docentes de inglés, pero no es el único de América Latina. Argentina y Brasil tampoco han establecido estándares de dominio para profesores. Sin un parámetro para que los países puedan medir el progreso hacia sus metas y tomar decisiones sobre quién está calificado y quién no, será difícil abordar cualquier otro desafío.

Establecer las metas de dominio o competencia significa poco cuando los países no saben si éstas se cumplen o no. Por lo tanto, examinar el dominio del inglés de los docentes es imperativo y permite que los gobiernos certifiquen su destreza en el manejo del idioma. Considerando la preponderancia del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, tendría sentido para otros países de la región adoptarlo como un estándar internacional de certificación. Como lo demuestran los casos de Chile y Costa Rica, aun cuando se han establecido estándares claros, ello no significa que sean implementados de manera general y sería arriesgado suponer que todos o, incluso, la mayoría de los docentes cumplen con el objetivo establecido. Panamá y Uruguay no han certificado las habilidades de los docentes a nivel nacional, ni, de hecho, lo han llevado a cabo ninguno de los países de la región, aparte de Chile y Costa Rica, pero algunos estudios, junto con los resultados de

los exámenes de los estudiantes, sugieren que los profesores de inglés a lo largo de la región no tienen las habilidades requeridas para cumplir con los criterios de certificación. La pregunta acerca de cuántos docentes cumplen con los estándares y qué tan lejos están los demás de estos parámetros debe ser respondida antes de que los países puedan diseñar cualquier tipo de desarrollo profesional o estrategia de capacitación para la enseñanza.

Aunque inicialmente los resultados pueden revelar verdades incómodas, también podrían proporcionar información esencial sobre qué tipo de apoyo, tanto en términos de desarrollo profesional como de gestión de recursos humanos, podría ser necesario para lograr una certificación docente extendida. Con el tiempo, los exámenes consistentes también pueden proporcionar información valiosa sobre si las intervenciones para mejorar las habilidades del idioma del docente realmente están teniendo un efecto, como Costa Rica fue capaz de determinarlo repitiendo la evaluación de inglés a los docentes después de ofrecer capacitación a los que inicialmente no cubrieron los estándares de certificación.

### 2. Desarrollar políticas públicas para docentes que no cumplen con los requisitos de certificación y evitar contratar docentes que no cumplan con los estándares.

Actualmente muchos de los docentes de inglés en el salón de clases no cumplen con los requisitos mínimos de dominio del idioma. Una vez que los países tengan un panorama claro sobre el lugar que ocupa su cuerpo docente, deberán desarrollar una estrategia para abordar las lagunas en las capacidades lingüísticas. Esto debería tomar dos formas: primero, la capacitación correctiva para estimular las habilidades en el manejo del idioma por los docentes que se encuentran cerca de cumplir con los estándares, y segundo, el despido de profesores cuyas habilidades lingüísticas sean extremadamente limitadas.

Varios programas nacionales de inglés ya han invertido en oportunidades de desarrollo profesional para fortalecer las habilidades del idioma de los docentes. Quizá el más ambicioso es el promovido por Panamá Bilingüe en 2015 para enviar a los profesores en pre-servicio y en servicio a estudiar al extranjero en países angloparlantes durante un periodo de ocho (docentes en servicio) a 16 (graduados recientes) semanas (Flores, 2018). El programa tiene un costo considerable: de 5 000 a 7 000 dólares por docente que se quede ocho semanas y hasta de 12 000 por docente que se quede cuatro meses completos. En total, durante los últimos cinco años el gobierno ha dedicado más de 80 millones de dólares al programa Teacher's Training Internacional (Capacitación Docente Internacional), permitiendo que participen

más de 5 000 profesores (Flores, 2018). Otros programas nacionales de inglés en Chile, Costa Rica y Uruguay también ofrecen capacitación para docentes en servicio. Desafortunadamente, existe poca evidencia disponible sobre la habilidad de cualquiera de estas capacitaciones para mejorar el dominio del idioma de los profesores o sobre la rentabilidad de cualquier simple intervención en relación con otra.

Otra pregunta decisiva, más allá del costo que signifique ofrecer cualquier tipo de capacitación lingüística, atañe al costo relativo que representa desarrollar las habilidades de los docentes en el manejo del inglés con el objetivo de que puedan ser certificados en el próximo nivel de dominio. Por ejemplo, Costa Rica ha establecido un estándar de dominio C1 para los docentes con contrato permanente. Cuando se llevaron a cabo las últimas evaluaciones nacionales en 2015, el 31.3% de los profesores de inglés comprobaron encontrarse tan sólo un nivel más abajo, B2. Podría parecer rentable primero invertir en este grupo de docentes, ya que sólo necesitan mejorar su inglés un nivel, en cuyo caso más del 60% de los profesores costarricenses podrían certificarse en un nivel de dominio de idioma apropiado. ¿Pero qué pasaría con el 19.8% de los docentes que obtuvieron el nivel B1 y necesitan incrementar sus capacidades de inglés dos niveles para estar certificados adecuadamente? ¿Cuánto tiempo más tomaría y cuánto más costaría? Por último, ¿tiene sentido intentar elevar las habilidades de inglés tres o cuatro niveles para casi el 20% de los profesores de inglés costarricenses que obtuvieron un nivel A1 o A2, los dos niveles más bajos del MCER? ¿O sería más efectivo (y más eficiente) contratar graduados recientes que ya han sido certificados en los niveles correctos? ¿Dónde se encuentra el punto límite después del cual es demasiado caro y prolongado volver a capacitar y certificar docentes en el aula? Las respuestas a estas preguntas permitirán que los encargados de formular políticas instrumenten estrategias de desarrollo profesional que se enfoquen en certificar a los profesores que estén más cerca de cumplir con los estándares establecidos mientras que se descarte o se reasigne a los docentes que no cubren esos criterios mínimos.

En el caso de los profesores en pre-servicio que aún no han ingresado al cuerpo docente, deberían ser calificados con base en los estándares existentes. El hecho de que actualmente haya tantos docentes de inglés que no son competentes dando clases muestra que, aun cuando los países hayan colocado estándares, éstos no siempre son aplicados de manera estricta, y son contratados muchos profesores que no cuentan con las cualificaciones de idioma necesarias. Es difícil ver cómo serán capaces los países de hacer un progreso sustancial hacia la mejora de los resultados de inglés si continúan contratando a profesores nuevos que no están certificados y que no cumplen con los parámetros

de cualificaciones. De seguir por este camino, sólo es posible recrear los retos a los que se enfrenta el sistema. En cambio, el enfoque con respecto a los docentes que actualmente reciben su certificación debería ser el de garantizar que alcancen los estándares existentes antes de ser contratados. Si no se aplican rigurosamente estos requisitos de contratación, es poco probable que los países observen ganancias sustanciales en la calidad de sus profesores de inglés o en el dominio del idioma de sus estudiantes.

### 3. Apoyar a las instituciones de formación inicial docente para que adopten e implementen estándares más rigurosos.

Actualmente no se les solicita a muchos futuros profesores de inglés que hablen el idioma diestramente antes de que comiencen sus estudios de formación docente, ya sea porque no hay requisitos de idioma para la admisión o porque éstos son bajos o han sido enforzados seriamente. En teoría, abrir los programas de grado de enseñanza en inglés para cualquiera que esté interesado en estudiar parece una idea muy democrática. En la práctica, esto significa que muchas universidades e instituciones de formación docente dedican una cantidad excesiva de tiempo a desarrollar las habilidades de idioma básicas de los docentes en pre-servicio, en lugar de ayudarlos a aprender cómo enseñar el idioma. Los datos de nuestra encuesta sugieren que uno de los principales retos con los cuales se enfrentan las instituciones de formación docente consiste en desarrollar las habilidades lingüísticas de sus graduados. Unos requisitos de ingreso más elevados —y aplicados de manera estricta— garantizarían que los profesores de inglés en pre-servicio pasaran menos tiempo aprendiendo el idioma y más tiempo aprendiendo cómo enseñarlo a otros.

Los encargados de formular políticas también necesitan establecer requisitos mínimos de titulación para garantizar que los docentes en pre-servicio se gradúen con las habilidades lingüísticas requeridas y después asegurarse de que esas regulaciones sean aplicadas. Esto eliminará las brechas que actualmente permiten que muchos futuros profesores de inglés se gradúen sin haber demostrado que son competentes en el idioma. En Colombia, Costa Rica y Panamá no existe una política a nivel nacional que establezca un requisito de idioma para docentes que se gradúan con un título en inglés. En lugar de ello, cada universidad puede fijar sus requisitos de graduación para dominio del idioma, lo que conduce a una amplia variedad de niveles aceptables, de B1 en algunas universidades colombianas hasta nada menos que C2.

Chile y Uruguay han establecido requisitos de certificación del idioma para graduados que reciben un título en enseñanza de inglés a nivel nacional, pero aún existen importantes brechas entre las políticas y su implementación. Por ejemplo, en Chile, aunque el

perfil de salida de los profesores de inglés exige que tengan un nivel C1 para graduarse, en la práctica pueden recibir un título incluso si reprueban el examen de certificación del idioma. Esto crea una brecha en la que el Ministerio de Educación da por hecho que todos los docentes que poseen un título pueden hablar a un nivel C1, ya que, de acuerdo con los propios requisitos de acreditación del ministerio, deberían ser capaces de hacerlo. En Uruguay, se supone que los profesores de inglés deberían tener un nivel C2 al momento de su graduación, pero no hay datos disponibles que demuestren que esto sea cierto y, de hecho, algunos estudios han demostrado que la mayoría de los graduados no cumplen con este requisito (Kaiser, 2017).

La aportación de soluciones más eficaces requerirá algo más que sólo regulaciones adicionales impuestas de manera vertical. Las universidades y las instituciones de formación docente necesitarán apoyo adicional —tanto técnico como financiero— para ser capaces de llevar a cabo los ajustes necesarios. De hecho, de entre las instituciones de formación docente encuestadas para este reporte, muchas identificaron el ajuste a las demandas curriculares cambiantes como un reto de grandes proporciones para su programa; esto indicó que las regulaciones existentes, donde han sido implementadas, no se han visto acompañadas por el andamiaje necesario para su éxito. Además, algunas universidades describen al Ministerio de Educación o al órgano de supervisión como entes que siempre las vigilan, mientras que otras definen su relación con el sector público como si estuviera centrada en la colaboración, la facilitación de talleres y el fomento de otros proyectos. Chile destaca por haber construido claramente relaciones firmes con las universidades; múltiples instituciones chilenas citaron al PIAP específicamente como su relación principal o única con el Ministerio de Educación.

### 4. El dominio del idioma constituye sólo la mitad de la historia; los docentes también necesitan ser instructores efectivos.

Es evidente que hay mucho trabajo por hacer para asegurarse de que los profesores de inglés posean las habilidades lingüísticas apropiadas. Pero sólo porque alguien pueda hablar inglés no significa que esa persona será un instructor eficaz. Los docentes de idiomas también necesitan ser educadores diestros, y para que eso sea posible los ministerios de educación necesitan hacer un esfuerzo mayor a fin de mejorar las prácticas docentes.

El paso más importante, y el primero que se debe dar, es entrar a los salones de clases. Las decisiones con respecto al desarrollo profesional —quién lo necesita, de qué tipo, cómo debería ser proporcionado y qué especie de seguimiento es requerido— sólo pueden tomarse con base en datos claros sobre lo que está ocurriendo a nivel del salón de clases y la clase de interacciones que

están sucediendo entre docentes y alumnos. Desafortunadamente, sólo existen datos mínimos disponibles sobre lo que sucede en la actualidad en el aula y los que están al alcance se basan con frecuencia ya sea en datos de encuestas autodiagnosticadas o en estudios observacionales a pequeña escala, siendo ambos tipos de fuentes insuficientes para tomar decisiones políticas a gran escala.

Los elementos aportados por las encuestas autodiagnosticadas pueden ser objeto de todo tipo de distorsiones, las cuales pueden ser provocadas ya sea por un sesgo de selección o por un probable y natural deseo que albergan los docentes de presentarse a sí mismos y a sus prácticas de enseñanza bajo una luz más favorable. Por ejemplo, aunque la gran mayoría de los más de 1 700 profesores que respondieron nuestra encuesta indicaron que impartían sus clases casi exclusivamente en inglés, los estudios sugieren que ese idioma en realidad no es el conducto de enseñanza en la mayoría de los salones de clases... o por lo menos es utilizado en una indisoluble combinación con el español (Rojas *et al*., 2013; Barahona, 2016; Fernández Abarca, 2004). Es posible que haya otras áreas similares en las que la única forma de conseguir una imagen completa sea observando las prácticas del aula.

Los estudios observacionales son otra fuente importante de información sobre lo que ocurre dentro de los salones de inglés de América Latina, pero tienden a ser pequeños en escala y limitados en alcance, por lo que sólo ofrecen un vistazo al dinámico y complejo mundo del salón de inglés en acción. Además, estos resultados no siempre pueden ser generalizados debido al pequeño tamaño de la muestra y a la naturaleza cualitativa de los datos. Debido a estas limitaciones, no necesariamente deben ser considerados como representativos de lo que ocurre dentro de una "típica" aula de inglés y es difícil determinar hasta qué punto los resultados y los hallazgos de un estudio pueden ser extrapolados a otros salones, escuelas, niveles educativos o países.

Obviamente, el desarrollo profesional constituye una herramienta clave para mejorar las prácticas de enseñanza, no sólo porque estas oportunidades pueden apoyar las habilidades didácticas de los docentes, sino también porque ésta podría ser la forma más directa de ingresar al salón de clases para observarlo. Por ejemplo, la evidencia sugiere que las comunidades de aprendizaje profesional, en las que los docentes trabajan en un grupo estructurado y de colaboración para compartir, estudiar y analizar experiencias juntos, pueden ser una herramienta clave para mejorar las prácticas de los maestros y los resultados del aprendizaje de los alumnos (Vaillant, 2016; McLaughlin y Talbert, 2010). Además, ya que las comunidades de aprendizaje pueden estar enfocadas a nivel de escuela o local, existen múltiples oportunidades de seguimiento y fortalecimiento. Estas comunidades de aprendizaje ya son parte clave del PIAP de

Chile, donde 2 000 profesores pertenecen a 180 redes de docentes de inglés. Pero se necesitan más esfuerzos para expandir este modelo en otros países y garantizar que la participación redunde eficazmente en el incremento de resultados de aprendizaje.

Chile, como parte de su sistema de evaluación docente, les solicita a los profesores la entrega de una cartera de trabajo, la cual incluye un video en el que se graban dando clases en el salón. Si se analizan sistemáticamente a escala, estos datos, que proporcionan información esencial sobre lo que los docentes están haciendo en sus salones de clases, podrían lograr un incremento masivo en la información que existe sobre cómo dirigen sus salones los profesores de inglés y qué ocurre en el ambiente de aprendizaje.

### 5. Los ministerios de educación necesitan pensar de manera creativa y buscar soluciones innovadoras para enfrentar el desafío de la enseñanza del inglés en la región.

Incluso si todos los retos anteriores fueran abordados de manera adecuada, la realidad es que ello podría ser insuficiente para satisfacer la demanda de profesores de inglés. Aun si todos los docentes de inglés que se desenvuelven actualmente en el aula hablaran el idioma de modo diestro, de cualquier modo habría puestos de trabajo que quedaran vacantes. Incluso si los países fueran capaces de aplicar efectivamente los requisitos de certificación y contrataran sólo a aquellos profesores que cumplieran con los estándares fijados hoy en día, tendrían que descartar a una gran parte de su población docente de inglés por no ajustarse a esos estándares. El tipo de cambios propuestos arriba pueden tomar un tiempo prolongado para producir resultados, e incluso si cada una de estas recomendaciones fuera implementada exitosamente pueden pasar generaciones antes de que haya suficientes profesores de inglés calificados para cubrir la creciente demanda de América Latina. Por lo tanto, los países necesitarán buscar una gran variedad de respuestas creativas para hacer frente a la carencia de docentes de esta lengua que estén calificados, un fenómeno que se da en abundancia al menos por ahora.

Estas soluciones podrían asumir una gran variedad de formatos distintos, pero existen dos caminos que parecen ser suficientemente prometedores. El primero consiste en implementar respuestas tecnológicas al aprendizaje de idiomas, y el segundo en expandir el contacto con el inglés en espacios de aprendizaje no formales. En el primer caso, Uruguay encabeza el camino con su programa *Ceibal en Inglés*. La innovadora iniciativa, que permite que los estudiantes se conecten con quienes son a la vez docentes de inglés de otros países y hablantes nativos por medio de videoconferencias, ha demostrado ser efectivo, pues

ha incrementado las habilidades lingüísticas de los alumnos sin necesidad de contratar más profesores. Otros estudios a escala más pequeña de intervenciones tecnológicas para la enseñanza de idiomas, como el aprendizaje combinado o las aplicaciones interactivas, también sugieren que se trata de herramientas efectivas para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes cuando la oferta docente es limitada.

En cuanto a la segunda vía, los ministerios de educación también deberían considerar la forma en que pueden llegar a alumnos jóvenes de inglés fuera de los ambientes formales de aprendizaje y por medio de formatos que no necesariamente requieran profesores capacitados en la segunda lengua. Expandir el acceso a medios de comunicación en inglés parece ser un primer paso natural. Por ejemplo, autorizar acuerdos para programas educativos como Plaza Sésamo podría intensificar el contacto de los más pequeños con el inglés por medio de un programa que ya está diseñado para incrementar las habilidades de lectura, expresión oral y comprensión auditiva de los niños. Para niños mayores, los programas de televisión no doblados podrían ofrecer beneficios similares de contacto. Este tipo de iniciativas podrían requerir un trabajo a través de sectores con el objeto de desarrollar acuerdos de autorización, hacerse de un financiamiento seguro y garantizar que la información llegará al público objetivo, pero los ministerios de educación deberían ser el agente conductor de todas estas conversaciones.

### 6. Recopilar datos sólidos acerca de los docentes de inglés y los salones de clases para la toma de decisiones acerca de políticas estratégicas.

Un tema bien definido que ha surgido a lo largo de la investigación y del proceso de escritura para este trabajo es la necesidad de contar con más y mejores datos, con el propósito de tomar decisiones políticas informadas y estratégicas. Estos datos son requeridos casi en todos los niveles del sistema educativo e incluyen una información administrativa más completa sobre los docentes de inglés, noticias abundantes sobre las prácticas del maestro en el aula y un panorama más claro de la rentabilidad de los esfuerzos y las intervenciones realizadas a la fecha para mejorar la calidad docente.

Si en las recomendaciones discutidas en esta parte del trabajo un tema transversal es la necesidad de disponer de una recolección de datos y de llevar a cabo el análisis correspondiente, es porque sólo es viable implementarlas a condición de que los encargados de formular políticas sean consistentes y rigurosos en la forma en que reúnen evidencia y la usen para propiciar enmiendas deliberadas y bien planeadas a las políticas de enseñanza del inglés en la región.

Recomendaciones

Por ejemplo, cuando Costa Rica evaluó por primera vez el dominio del idioma de los docentes, en 2008, fue capaz de utilizar los resultados de esa prueba para ofrecer una nueva capacitación a los profesores que no habían cumplido con los requisitos nacionales, y cuando reevaluó su nivel de dominio, siete años después, observó que su personal docente había alcanzado una mejoría en su manejo del inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017). Sin la recolección inicial de datos, los representantes educativos de Costa Rica no habrían podido identificar qué profesores necesitaban el mayor apoyo y, en una fase subsecuente, observar cómo se había alcanzado un progreso. Este tipo de recolección sistemática destinada a informar las decisiones en materia de políticas es necesario no sólo para certificar el dominio de inglés de los docentes, sino también para establecer los requisitos de grado que deban cubrir los futuros profesores de inglés y para comprender verdaderamente cuáles han de ser las prácticas idóneas a efectuar en el seno del aula. Una mayor y mejor recolección de datos es la única manera de saber qué se necesita hacer y si lo que se ha puesto en aplicación está funcionando o no.

# Nota metodológica

Este trabajo no habría sido posible sin la dedicada colaboración y el apoyo infalible de las autoridades educativas de cuatro países: Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay. La metodología específica para la recolección de datos administrativos y la realización de encuestas a docentes e instituciones de capacitación varió entre los países que participaron en esta investigación, pero en todos los casos se emprendieron esfuerzos para reunir resultados que fueran comparables y válidos. Esta variación metodológica se debe en gran medida al hecho de que, en cada país, nuestros colaboradores locales se encuentran en distintos puestos. Por ejemplo, en Chile y Panamá trabajamos con el programa nacional de inglés, mientras que en Costa Rica tuvimos el apoyo de la oficina del consejero de inglés del Ministerio de Educación, y en Uruguay la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública, una entidad independiente del Ministerio de Educación) fue nuestra colaboradora. Cualquiera que haya sido el perfil del caso que se configuró en cada nación en particular, en los pasos que seguimos y en los contactos que establecimos siempre nos atuvimos a la prescripción de mantenernos en comunicación cercana y abierta con nuestros colaboradores de los distintos países. Además, el repositorio para datos administrativos fue diferente en cada uno; en algunos tuvimos que establecer contacto con el Departamento de Recursos Humanos, y en otros con el Departamento de Estadística o con la agencia de función pública. En todos los casos compartimos los protocolos y las preguntas para las encuestas con nuestros colaboradores, solicitando su realimentación y sus sugerencias para garantizar el éxito de las indagaciones y, por lo tanto, el del reporte. Es importante tomar en cuenta que ninguno de los datos de la encuesta, ya sea de los docentes o de las instituciones de formación, deberá ser considerado como representativo de la situación de un país entero, en virtud de la existencia de muestras no representativas y de los sesgos de selección de los encuestados. A continuación se encuentra una descripción del proceso metodológico que utilizamos en cada país, incluyendo los pasos seguidos y los colaboradores que apoyaron nuestro trabajo.

## Costa Rica

Nuestro contacto principal en Costa Rica fue Ana Isabel Campos, consejera nacional de inglés en el Ministerio de Educación. Siguiendo sus sugerencias, establecimos contacto con el Departamento de Recursos Humanos del Ministerio de Educación, el cual se encarga de la información relacionada con los resultados de la prueba de certificación de los docentes de inglés, los títulos de enseñanza y los datos demográficos. Campos también tuvo acceso a mucha de esta información y la compartió con nosotros. Ana Isabel preparó asimismo para nosotros la lista de instituciones de formación en las que los profesores de inglés son preparados. Una vez que nos compartió esa lista, buscamos a los coordinadores académicos de cada universidad

para enviarles la encuesta de manera electrónica. Para establecer contacto con los profesores de inglés, solicitamos al Departamento de Estadística del Ministerio de Educación que preparara una muestra representativa tanto en términos de cobertura y distribución regional como de nivel educativo. Con esta lista de escuelas enviamos un correo al director de cada una (cada administración escolar dispone de un correo o email del Ministerio de Educación) con un vínculo hacia la encuesta electrónica, solicitándoles que la compartieran con el o los profesores de inglés de su escuela.

## Panamá

En Panamá coordinamos nuestra investigación por medio de contactos con el programa nacional de inglés, Panamá Bilingüe, en particular con Eneida López e Isabel Cubilla. Panamá Bilingüe nos proporcionó los contactos apropiados dentro de los departamentos de Recursos Humanos y de Estadística del Ministerio de Educación para solicitar datos administrativos. También pedimos información adicional sobre educadores académicos y procesos de certificación directamente al programa Panamá Bilingüe. López y Cubilla nos proporcionaron asimismo una lista de universidades de Panamá que ofrecen títulos de enseñanza en inglés. Para cada institución llevamos a cabo una investigación en línea con el fin de determinar cuál era el contacto apropiado, basándonos en la especialidad relevante antes de buscar a la persona para compartir el vínculo de la encuesta electrónica con ella. Los coordinadores de Panamá Bilingüe nos ayudaron a establecer contacto de manera directa con los docentes de inglés a fin de administrarles las encuestas, y les enviamos el vínculo respectivo para solicitar sus respuestas.

## Uruguay

En Uruguay nuestro principal contacto fue Aldo Rodríguez, director de Políticas Lingüísticas de la ANEP. Claudia Brovetto, coordinadora de *Ceibal en Inglés*, también nos brindó apoyo y realimentación en el diseño de la metodología de investigación para garantizar el éxito de nuestro estudio. Rodríguez también desempeñó un papel decisivo al asegurarse de que el consejo del director central de la ANEP autorizara este proyecto para que pudiéramos aplicar las encuestas tanto a docentes como a instituciones de formación. Rodríguez nos compartió asimismo datos administrativos y nos puso en contacto con los supervisores apropiados de cada nivel educativo y de la capacitación de docentes a fin de que pudiéramos compartir los vínculos de la encuesta con ellos, quienes se encargaron de distribuirlos a su vez entre los encuestados.

## Chile

En Chile trabajamos estrechamente con el programa nacional de inglés, Inglés Abre Puertas (PIAP), del Ministerio de Educación. Ricardo Contreras, coordinador de Desarrollo Profesional Docente del PIAP, fue nuestro principal contacto. Contreras nos envió datos administrativos relevantes, así como la lista de universidades y la información adecuada para ponerse en contacto con los coordinadores de especialidad de enseñanza del inglés, a fin de aplicar las encuestas a las instituciones de capacitación docente. Contreras también nos facilitó la distribución de las encuestas de enseñanza compartiendo el vínculo electrónico para la encuesta.

## Colombia

Aunque el protocolo de investigación no fue aplicado por completo a lo largo de Colombia, pudimos realizar encuestas a instituciones de formación docente en Bogotá. Rosa María Cely nos proporcionó los nombres y la información de contacto de universidades relevantes y de instituciones de formación. Entonces establecimos contacto directamente con ellas y les proporcionamos el vínculo para la encuesta.

# Referencias


Agencia de Calidad de la Educación (2017), "Estudio Nacional Inglés", recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/ppt_ingles_III_medio.pdf

ANEP (2017), "La Universidad de Cambridge certificó a alumnos y docentes en lengua inglesa", recuperado de http://www.politicaslinguisticas.edu.uy/index.php/la-universidad-de-cambridge-certifico-a-alumnos-y-docentes-en-lengua-inglesa

——— (2019a), "Certificación para docentes de inglés 2019 CELT-P y CELT-S", recuperado de http://www.politicaslinguisticas.edu.uy/index.php/inicio-2/113-certificacion-docentes-ingles-2019

——— (2019b), "Proyecto Inglés sin Límites", recuperado de http://www.politicaslinguisticas.edu.uy/index.php/ingles-sin-limites

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%2025-11-13.pdf

Arias Ortiz, E., y A. Viteri (2019, marzo), "Nota CIMA #14: ¿Cuentan las escuelas con la tecnología necesaria para la transformación digital?", Washington, D. C.: Inter-American Development Bank, recuperado de http://dx.doi.org/10.18235/0001629

Badilla-Saxe, E. (2016).

Bando, R., y X. Li (2014, julio), "The Effect of In-Service Teacher Training on Student Learning of English as a Second Language", IDB Paper Working Series No. IDB-WP-529, recuperado de https://publications.iadb.org/en/effect-service-teacher-training-student-learning-english-second-language

Barahona, M. (2014), "Exploring the Curriculum of Second Language Teacher Education (SLTE) in Chile: A Case Study", *Perspectiva Educacional* 53, recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273770825_Exploring_the_curriculum_of_second_language_teacher_education_in_Chile_a_case_study

——— (2016), "Challenges and Accomplishments of ELT at Primary Level in Chile: Towards the Aspiration of Becoming a Bilingual Country", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, Arizona State University, recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450123

Blázquez Entonado, F., y T. Tagle Ochoa (2010), "Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54/4, recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/71729733.pdf

Cabrales, S., M. Ferrey, L. Zapata y N. Bonilla (2017), "Birretes en los *call centers*", *Talent Cloud* 2017, Managua: FUNIDES.

Cambridge Assessment (2015), "About the CELT-P Course", recuperado de https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/institutions/celt-p/about-celt-p/

CEIP/CETP/CES/ANEP/Plan Ceibal/Consejo Británico (2019, mayo), "Evaluación adaptativa de inglés. Informe de resultados 2018", recuperado de https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5d5/ad9/83e/5d5ad983e9605018154109.pdf

Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2019), "Panorama general de políticas docentes", recuperado de http://panoramagenerallacoalicion.s3.amazonaws.com/story_html5.html

Comisión Nacional de Acreditación (2009), "Criterios de evaluación de carreras de educación", recuperado de https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf

Council of Europe (2001), "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)", Cambridge: Cambridge University Press, recuperado de https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-

CPEIP (s. f.), "Sistema de reconocimiento", recuperado de https://www.cpeip.cl/sistema-reconocimiento/

Cronquist, K., y A. Fiszbein (2017, septiembre), *English Language Learning in Latin America*, Washington, D. C.: Inter-American Dialogue, recuperado de https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf

Cubilla, I., T. Sanjur, E. López y M. Dantas-Whitney (2018, marzo), "The *Panamá Bilingüe* Program: Empowering Teachers through Multifaceted Professional Development", Chicago, Illinois: Convención Anual de TESOL, recuperado de https://dantas-whitney.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/short_panama_bilingue_tesol_2018.pdf

DEMRE (s. f.), "¿Cómo se calcula el puntaje?", recuperado de https://psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/calculo-puntaje-psu

Diálogo Interamericano y Estado de la Nación (2018), "Costa Rica: el estado de las políticas públicas docentes", Washington, D. C.: Diálogo Interamericano, recuperado de https://www.thedialogue.org/wpcontent/uploads/2018/08/El-estado-de-politicas-publicas-abril-15.pdf

## Referencias


Diálogo Interamericano y Unidos por la Educación (2018), "Panamá: el estado de las políticas públicas docentes", Washington, D. C.: Diálogo Interamericano, recuperado de https://www.thedialogue.org/wpcontent/uploads/2018/08/Panam%C3%A1_FINAL.pdf

Elacqua, G., D. Hincapie, E. Vegas y M. Alfonso (2018), "Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?", Washington, D. C.: Inter-American Development Bank, recuperado de http://dx.doi.org/10.18235/0001172

Estado de la Nación (2018, octubre), "Aprender inglés en primaria. Los desafíos que enfrenta la nueva reforma", recuperado de https://estadonacion.or.cr/aprender-ingles-en-primaria-los-desafios-que-enfrenta-la-nueva-reforma/

Fernández Abarca, M. (2004), "Interaction in the English Classroom; an Exploratory Study", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación,* vol. 4, núm. 1, Universidad de Costa Rica, recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/447/44740108.pdf

Ferreyra, M., C. Avitable, J. Botero Álvarez, F. Hairmovich Paz y S. Urzua (2017), At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean, Washington, D. C.: The World Bank, recuperado de https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489

Flores, J. (2018, 20 de febrero), "Inversión en Panamá Bilingüe causa polémica", Panamá América, recuperado de https://www.panamaamerica.com.pa/nacion/inversion-en-panama-bilingue-causa-polemica-1097727

González, D. (2019), "Consideraciones sobre la enseñanza del inglés en los colegios públicos de Panamá", *Revista Científica Orbis Cognita*, vol. 3, núm. 2, pp. 110-124, recuperado de https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/761

González Humanez, L., y N. Arias (2009), "Enhancing Oral Interaction in English as a Foreign Language through Task-Based Learning Activities", *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-9, recuperado de https://revistas.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/viewFile/2601/2737

Herrada, M., D. Rojas y A. Zapata (2012, octubre), "El desempeño profesional de los profesores de inglés según los datos de la evaluación docente", Centro de Medición, Universidad de Chile, recuperado de https://www.mideuc.cl/presentaciones_colmee/Alvaro_Zapta_COLMEE2012.pdf

IDB (2014), "Plan Ceibal II – Support for Primary and Secondary Math and English Education: Loan Proposal", Washington, D. C.: Inter-American

Development Bank, recuperado de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38854021

Instituto de Profesores Artigas (s. f.), "Requisitos de ingreso", recuperado de http://ipa.cfe.edu.uy/index.php/estudiantes/requisitos-de-ingreso

Kaiser, D. (2017), "English Language Teaching in Uruguay", World Englishes, vol. 36, núm. 4), pp. 744-759, recuperado de https://doi.org/10.1111/weng.12261

——— (2018), "Observaciones de Ceibal en Inglés: un análisis FODA y las estrategias de los más fuertes docentes uruguayos en las aulas de inglés", Fundación Ceibal, recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/246

Kuhlman, N. (2010), "Developing Foreign Language Teacher Standards in Uruguay", *Gist Education and Learning Research Journal*, vol. 4, núm. 1, pp. 107-126, recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062640.pdf

Llerena, E., y C. Rodríguez Hurtado (2017), "Kahoot! A Digital Tool for Learning Vocabulary in a Language Classroom", *Revista Publicando*, vol. 4, núm. 12 (1), pp. 441-449, recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/86c7/2aaa3973efe57045fadd042896d1f1f39ec0.pdf

McLaughlin, M. W., y J. E. Talbert (2010), "Professional Learning Communities: Building Blocks for School Culture and Student Learning. V'U'E'", recuperado de https://web.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/Professional_Learning_Communities.pdf

Ministerio de Educación, Chile (2014, julio), "Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés", recuperado de https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Ingl%C3%A9s.pdf

——— (2018a), "Proyecto Champion Teachers", recuperado de https://ingles.mineduc.cl/proyecto-champion-teachers/

——— (2018b), "Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar", recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf

——— (s. f.), "Programa Inglés Abre Puertas (PIAP)", recuperado de https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/

## Referencias


Ministerio de Educación Pública (2019, 9 de agosto), "Más de 600 docentes de preescolar que diagnosticaron su dominio del inglés poseen un nivel intermedio", recuperado de https://www.mep.go.cr/noticias/mas-600-docentes-preescolar-diagnosticaron-su-dominio-ingles-poseen-nivel-intermedio

Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Educación, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2014, marzo), "National English Strategy 2014-2030", recuperado de https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacionalde-Ingl%c3%a9s-2014-2030.pdf

Panamá Bilingüe (2019), "Estadísticas", recuperado de http://www.panamabilingue.com/es/importancia/2-estadisticas#content

Plan Ceibal (2017), "Evaluación adaptativa de inglés 2016. Resumen ejecutivo", recuperado de https://ingles.ceibal.edu.uy/storage/app/uploads/public/5a7/208/627/5a7208627874b778631391.pdf

——— (s. f.), "¿Qué es Ceibal en Inglés?", recuperado de https://ingles.ceibal.edu.uy/que-es-ceibal-en-ingles

Ramírez-Romero, J., y P. Sayer (2016), "Introduction to the Special Issue on English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America", *Education Policy Analysis Archives*, recuperado de https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2635/1805

Rivera Vargas, P., y C. Cobo Romaní (2018), "Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación", *Políticas Públicas para la Equidad Social*, vol. 1, recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/266/1/Cobo-Rivera.pdf

Rojas, D., A. Zapata y M. Herrada (2013), "Enseñanza del inglés en los colegios municipales de Chile. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?", *Foro Educacional*, núm. 22, pp. 95-108.

Semana (2017, octubre), "Colombia y su preocupante nivel de inglés", *Semana*, recuperado de https://www.semana.com/educacion/articulo/bilinguismo-nivel-de-ingles-en-colombia/542736

Soravilla, S. (2018, diciembre), "Mujeres de más de 30 con multiempleo y cada vez más tituladas: así son los docentes uruguayos", *El Observador*, recuperado de https://www.elobservador.com.uy/nota/mujeres-con-multiempleo-y-cada-vez-mas-tituladas-asi-son-los-docentes-uruguayos-20181226182111

TESOL International Association (2010), *Standards for the Recognition of Initial TESOL Programs in P-12 ESL Teacher Education*, Alexandria, VA: TESOL International Association, recuperado de https://www.tesol.

org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=4&sfvrsn=4

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2019), "Education" [el conjunto de datos o dataset en su totalidad], extraído el 23 de agosto de 2019, recuperado de http://data.uis.unesco.org/

Vaillant, D. (2016, diciembre), "Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente", *Docencia*, núm. 60, recuperado de http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf

Vargas, D. (2017), "Bilingual Panama: EFL Teacher Perceptions. Study Abroad in an Immersion Environment", *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 8, núm. 4, pp. 669-687, recuperado de http://www.academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/viewFile/jltr0804669678/1160

Yasin Çiftçi, E., y A. Cendel Karaman (2019), "Short-Term International Experiences in Language Teacher Education: A Qualitative Meta-Synthesis", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 44, núm. 1, recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205612.pdf

Zarzycka-Piskorz, E. (2016), "Kahoot It or Not? Can Games Be Motivating in Learning Grammar?", *Teaching English with Technology*, vol. 16, núm. 3, pp. 17-36, recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135685.pdf

# Notas

[I] Como sabemos, en el contexto escolar la voz inglesa *secondary* o secundaria equivale en español al periodo que comprende el ciclo básico (para alumnos que ingresan a él aproximadamente a los 6 o 7 años y salen a los 11 o 12) y el ciclo medio, también conocido como bachillerato o —particularmente en países como México— preparatoria (para alumnos que entran a los 15 o 16 y egresan a los 17 o 18 años). En Uruguay se habla de la educación media o secundaria, que abarca el ciclo básico (de 3 años) y el segundo ciclo o bachillerato (otros 3). [T.]

[II] Los números de los países se muestran como un porcentaje del cuerpo docente en su totalidad. Los números del cuerpo docente provienen del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por sus siglas en inglés), con la excepción de Uruguay (véase la nota VII).

[III] Incluye educación secundaria tanto tradicional como técnica.

[IV] Los datos sólo están disponibles para escuelas públicas. También incluyen a los 1 133 instructores académicos contratados por Panamá Bilingüe para trabajar en escuelas públicas. Los instructores académicos, aunque reciban su salario del Ministerio de Educación, no son contratados por medio de concurso público.

[V] Datos sólo disponibles para escuelas públicas.

[VI] Del 30 al 40% de los docentes del sector público también imparten clases en escuelas privadas.

[VII] Los totales de Uruguay son calculados con base en Soravilla, 2018.

[VIII] Datos generales del cuerpo docente provenientes de UIS; Chile, datos de 2017; Costa Rica y Panamá, datos de 2016.

[IX] Isabel Cubilla, comunicación personal, 22 de agosto de 2019.

[X] Celeste Marín, comunicación personal, 1 de agosto de 2019.

[XI] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019; Ricardo Contreras, comunicación personal, 19 de julio de 2019.

[XII] Ana Isabel Campos, comunicación personal, 15 de mayo de 2019.

[XIII] Celeste Marín, comunicación personal, 1 de agosto de 2019.

[XIV] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2019.

[XV] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 7 de agosto de 2019.

[XVI] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019.

[XVII] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019; Isabel Cubilla, comunicación personal, 2 de julio de 2019.

[xviii] Javier González, comunicación personal, 24 de julio de 2019.

[xix] Véase, por ejemplo, el Censo Docente y la Prueba Adaptativa de Inglés de Uruguay, así como el SIMCE de Chile (publicado por la Agencia de Calidad de la Educación, la cual también cuenta con datos abiertos disponibles para investigadores).

[xx] Este cálculo no incluye las universidades uruguayas, pues existe un requisito de dominio del inglés para estudiar docencia del idioma a nivel nacional.

[xxi] Los estándares que se consideraron "poco claros" fueron o bien aquellos donde el dominio estaba determinado internamente por la universidad (en otras palabras, no se trataba de marcos alineados con ninguna escala de competencia reconocida internacionalmente) o bien aquellos donde la descripción no era lo suficientemente clara para determinar un requisito específico (por ejemplo, si los encuestados sólo indicaron la prueba utilizada, como TOEIC o Cambridge, sin especificar el requisito mínimo).

[xxii] Ricardo Contreras, comunicación personal, 26 de agosto de 2019.

[xxiii] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019.

[xxiv] Aldo Rodríguez, comunicación personal, 22 de julio de 2019.

[xxv] PIAP también lanzó un programa de mentoría para docentes en 2019. Se espera que la publicación de los resultados sobre su impacto esté disponible a principios de 2020.

[xxvi] Aunque se dejó claro en la encuesta a los docentes que las respuestas individuales serían anónimas y que no compartiríamos datos brutos con los funcionarios del ministerio, muchos maestros pueden aún haber sentido el deseo de responder positivamente a esta pregunta, dado que estaba claro que trabajábamos con el Ministerio de Educación para recopilar datos.

[xxvii] Hay algunos ejemplos de instrucción en inglés en escuelas públicas de la región, como las escuelas secundarias bilingües en Costa Rica, el inglés en inglés en Chile y la instrucción científica en inglés en Panamá. En general, sin embargo, el inglés se trata como un área temática o asignatura independiente y el contenido que no es de lengua no se enseña generalmente en esta lengua.

Pearson

# Una obra en avance:

## Los docentes y la enseñanza del inglés en América Latina

**OCTUBRE 2019**