

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Contenido

Introducción	3
I. La política pública y planificación del lenguaje (PPPL)	8
II. Los siete conceptos de una PPPL	11
II.1 Los docentes y las teorías subyacentes a la enseñanza	12
II.2 La necesidad de proponer estándares para los docentes de idiomas.	14
II.3 Foco de la PPPL ¿lengua extranjera, segunda lengua o lengua asociada?	16
II.4 Visión multicultural que ofrece conocer otro idioma	18
II.5 Mitos y realidades	19
II.6 Niveles comunes de referencia y evaluación de aprendizaje	24
II.7 ¿Qué sabemos del impacto socioeconómico del aprendizaje de idiomas extranjeros?	30
III. Contextos nacionales para PPPL	33
III. 1 Monolingüismos nacionales y procesos de globalización	33
III.2 Tensión entre lenguas útiles y lenguas para mantención cultural, caso de Alemania y Francia	34
III.3 EE. UU. y el español como diglosia	35
III.4 Fuertes políticas para la enseñanza de idiomas extranjeros, caso de China y Japón	36
IV. Contextos nacionales para PPPL en América Latina	39
IV.1 Argentina	40
IV.2 Brasil	41
IV.3 Chile	43
IV.4 Colombia	46
IV.5 Costa Rica	47
IV.6 Ecuador	48
IV.7 México	50
IV.8 Panamá	52
IV.9 Perú	53
IV.10 Uruguay	54
IV.11 Comparativo del estándar del inglés en la América Latina	55
V. En Profundidad: Tres Casos de estudio.	58
Marta Blanco - Costa Rica Multilingüe	58

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Contexto	59
Pilares CRM	59
Estructura organizacional	60
Cristina Banfi – El inglés en Argentina	61
Desarrollo Educación en idiomas extranjeros en Buenos Aires	61
Ecología de actores y estructuras	62
Evaluaciones en Argentina	63
Qué significa enseñar lenguas extranjeras	63
Rodrigo Fábrega, Inglés Abre Puertas	64
VI. Orientaciones para una Política Pública del Lenguaje	67
Los 3 pilares de la política	69
Largo plazo	69
Fortalecer la capacidad nacional	69
Multisectorialidad	70
Las nueve etapas de la PPPL	70
1- ¿Estatus de las lenguas originarias?	70
2- ¿Qué se ha hecho antes?	71
3- ¿Cuáles son las razones para aprender otro idioma?	71
4.- ¿Cuál o cuáles son los idiomas meta?	72
5.- ¿Dónde se radica el plan? ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos?	74
6- ¿Quiénes van a enseñar (stock)?	75
7- ¿Qué van a enseñar?	75
8-¿Cómo van a medir los resultados?	76
9- Instalación de una lengua en la economía y la sociedad	76
Referencias	78
Bibliografía enseñanza aprendizaje de idiomas	81
Glosario	85

El aprendizaje de un idioma fue siempre una aventura fascinante, el mejor de todos los viajes y el llamado más leve y penetrante que hacemos a las puertas ajenas en busca, no de mesa ni lecho, sino de coloquio, de diálogo entrañable.

-Gabriela Mistral, La Aventura de la Lengua

“...El estudio de otros idiomas vivos y muertos, nos pone en comunicación con la antigüedad y con las naciones más civilizadas, cultas y libres de nuestros días...”

- Andrés Bello, Discurso Inaugural U de Chile 1843

Introducción

Sin ni siquiera saber cómo, todas las personas somos capaces de adquirir nuestra lengua materna, pero para dominar otra tenemos que aprenderla y eso no es simple y no está garantizado que los esfuerzos por alcanzar tal dominio rindan frutos. Invertir esfuerzos en ese aprendizaje puede ser muy valioso a nivel individual y colectivo. No obstante, hacerlo sin una estrategia y una planificación puede terminar en un gasto infructuoso de recursos materiales, humanos y tiempo.

Este documento presenta los lineamientos que deberían tomarse en consideración para el diseño de *políticas públicas y planificación del aprendizaje de lenguajes* (de aquí en adelante, PPPL). Dado que la gran mayoría de las personas solo pueden aprender sistemática y productivamente otro idioma a través del sistema escolar, este informe se centra, principalmente, en las oportunidades que ofrece el espacio de educación formal. Pero antes de ello, ¿por qué alguien querría aprender otro idioma además del materno?

La historia humana es elocuente al respecto. Los idiomas tienen ciclos de poder, así como alguna vez el griego y el latín eran los idiomas más importantes, durante el siglo XIX saber francés era necesario para ser considerado “educado”; durante el siglo XX el inglés se transformó en la lengua extranjera que debía conocerse y todo indica que seguirá siendo así en el mediano plazo. Mientras tanto el griego, el latín y el francés fueron diseminados por las élites, el inglés se ha diseminado mediante el sistema escolar. A comienzo del siglo XX sólo un 5,4 % de los países enseñaba inglés como primera lengua extranjera en educación primaria y un 18,2% lo hacía en secundaria, pero a finales del siglo pasado ya se había institucionalizado su enseñanza, de manera

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

que un 68.1% de los países lo enseñaba en básica, mientras que un 78,5% lo hacía en Educación Media (Cha & Ham, 2011).

Es decir, si la historia humana muestra que aprender un idioma extranjero no es un anhelo o necesidad puramente individual; la actual época pone de manifiesto que el dominio de otros idiomas es una importante ventaja para los Estados para comunicarse con otros, para acceder a conocimiento, a oportunidades de intercambio industrial, comercial y cultural.

De alguna manera, todo Estado se enfrenta en algún momento de su historia ante la decisión de qué hacer con el lenguaje de su nación, cómo robustecerlo, pero también cómo complementarlo. Desde el momento que busca constituirse como Estado, generando un canal de comunicación para con su ciudadanía, y en etapas históricas posteriores, para enfrentar las oportunidades de globalización las cuales han tendido a concentrarse en torno al inglés, todo en una tensión externa-interna relacionada a derechos multiculturales y lenguas ancestrales que en las últimas décadas ha sido un desafío importante de las políticas de lenguaje.

Aunque prácticamente en todos los países del mundo se enseñan idiomas extranjeros en el sistema escolar, esto no implica que se encuentren insertos en una PPPL donde éste sea considerado como una herramienta de aumento de posibilidades y productividad. Hoy por hoy, considerando el avance de las tecnologías de comunicación, el aumento de profesionales expatriados, suponen que la clase de inglés, de español, de francés, de portugués, o de cualquier idioma extranjero, se han generado condiciones globales que incentivan a los ciudadanos a buscar un nivel de alta competencia en el idioma. Ante ello es preciso que los gobiernos cuenten con herramientas conceptuales y prácticas que puedan tener presentes a la hora de orientar las decisiones a adoptar. Entre las preguntas esenciales que debe poder responder una PPPL encontramos las siguientes:

- La necesidad de un diagnóstico sociolingüístico: ¿Qué lenguas se hablan en el territorio?, ¿Cuántos hablantes tiene?, ¿Están localizadas en ciertas regiones o presentan uso extendido en la sociedad?, ¿Qué percepción tienen estos hablantes de otras lenguas?
- La definición de la lengua a enseñar: ¿Qué lengua se enseñará?, ¿Por qué? ¿Cómo se monitorea la política de idioma?, ¿Cómo se medirá su efectividad?,
- La definición de las vías de impartición de la lengua a enseñar: ¿Dónde se va a enseñar? ¿Quiénes lo van a hacer? ¿Qué estándares de competencia se usarán? ¿Se incluirá en el currículo nacional? ¿Entre qué años o ciclos? ¿Cómo se evaluará? ¿Se usará en documentos oficiales?
- La necesidad de conocer los resultados. ¿Qué impacto económico tiene la implementación de una PPPL? ¿Cómo impacta a la productividad local la implementación de una PPPL?

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Aunque con diversas variaciones, dadas las características específicas de cada país (ej. sistema federal con organismos educativos autónomo, sistema centralizado, entre otros) éstos son algunos de los ejes centrales que los gobiernos deberían considerar al momento de enseñar lenguas. Para ello, los países deben desplegar importantes recursos en enseñar idiomas extranjeros, tales como formación de docentes, desarrollo de materiales, creación de programas de enseñanza entre otras acciones. ¿Cómo deben coordinarse esos esfuerzos en una política pública de enseñanza de idiomas?

Son varios los criterios que se debe tener en consideración. Primero, se debe reconocer que poder hablar otra lengua es posible mediante un proceso de cognitivo distinto al desarrollo de la propia. Esto tiene implicancias a varios niveles. Si se mira desde la escuela, al ser un proceso diferente, el aprendizaje de un idioma extranjero puede entenderse como un desafío pedagógico. Si se mira desde la inversión, puede entenderse como parte del proceso de formación de capital humano (CH) y, por ende, debe evaluarse los ámbitos en los que dicha inversión se rentabiliza. Naturalmente, también puede plantearse como una política pública sumando distintas perspectivas no excluyentes.

Segundo, dicho proceso es multidimensional y debe tomar en cuenta ámbitos tales como la personalidad, el clima escolar, la calidad docente, el nivel de disciplina, la existencia de políticas públicas al respecto, entre otras, que inciden en la acumulación de conocimiento.

Tercero, dichos ámbitos no son aditivos. Al contrario, la interacción entre ellos (a veces complementaria, a veces contradictoria) hace del proceso de aprendizaje de idiomas un fenómeno no lineal. Esto quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma no se comporta como una simple suma de insumos independientes unos de otros. Además, al considerar la dimensión temporal, sus efectos y relaciones varían en las distintas etapas del proceso formativo, y por eso los efectos no son los mismos si, por ejemplo, se enseña un idioma en el nivel universitario que si se hace en el nivel escolar.

Cuarto, aunque un plan pueda focalizarse en la educación formal, el resultado del plan dependerá también de las decisiones de otros actores y sus características. Por ejemplo, la literatura económica reconoce el nivel de educación de los padres como un factor que se podría considerar como fijo en la formación del capital humano de una persona, tal que hijos de padres con mayor nivel educacional también tienden a tener mayor nivel educacional luego de controlar por otras variables. Como contraparte, las decisiones y formación de los docentes y las comunidades escolares son más variables. De este modo, y como veremos más adelante, al interactuar factores propios de la educación formal con otros factores externos al ámbito escolar puede implicar que no sea necesariamente cierto que sea siempre mejor iniciar lo antes posible la enseñanza de otro idioma.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

En suma, como se trata de un proceso distinto al aprendizaje del idioma materno, multidimensional, no aditivo y en el que variables contextuales modifican sustantivamente el impacto de los esfuerzos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de una política pública en la enseñanza de idiomas requiere movilizar importantes cantidades de recursos humanos, físicos y financieros cuidadosamente articulados entorno a una estrategia que, como veremos debe ser flexible, dinámica y multinivel.

Enseñar-aprender un idioma, distinto al materno se trata de una inversión para los países que las implementan. Por lo tanto, evaluar el beneficio social del aprendizaje de idiomas debe hacerse dando cuenta tanto en su impacto directo en la formación de las personas como en su interacción con los otros factores que inciden en dicha formación.

De este modo, asumiendo que un país ha tomado la decisión de desarrollar una PPPL, desde la perspectiva de quienes deben ejecutarla, ésta puede ser interpretada como una inversión destinada a aumentar el stock de capital humano de su población (por ejemplo, gobiernos, escuelas). Dicho proceso de formación puede entenderse como una función de producción que busca aumentar el stock de capital humano combinando factores propios del hogar (H), de la educación formal (E), todo lo cual puede expresarse del siguiente modo:

$$CH_{it+1} = f(H_{it}, E_{it}, e_{it})$$

Donde los subíndices representan a los individuos (*i*) y al paso del tiempo (*t*) y el término e_{it} representa las variables que pese a ser relevantes no son directamente observadas o conocidas.¹

Sobre la ecuación anterior, el foco de atención en este documento será el espacio de educación formal (E_{it}), al tiempo que se discute a la luz de la evidencia de la implementación de políticas de idiomas cuáles son los elementos que lo forman (esto es, los insumos directos del proceso de formación y los otros factores que nutren o impactan indirectamente el aprendizaje).

El informe consta de cinco partes. La primera, muestra la evolución que se debería considerar al tomar la decisión de elevar la asignatura de idiomas, a una política pública

¹ Donde CH_{it+1} representa el stock de capital humano acumulado por el país *i* en el período *t*+1, porque se aplicó la PPPL en el período anterior *t*. H_{it} representa al conjunto de factores vinculados a los hogares de los estudiantes. E_{it} representa el conjunto de factores asociados a los espacios de educación formal tales como la escuela y las políticas educacionales, y e_{it} agrupa al conjunto de factores que no son medidos u observados, pero que inciden en el proceso de aprendizaje de un idioma.

Respecto a E_{it} , lo podemos entender como una función $E_{it}=g(A_t, A_{tc})$, donde A_t son factores o insumos directos del proceso de formación (materiales, infraestructura, dotación docente, etc), y A_{tc} el conjunto de otros factores que nutren o impactan indirectamente el aprendizaje (la formación inicial y continua del docente, etc.). De esta forma, $g()$ captura un componente de tecnología institucional que organiza tales parámetros, en forma de currículo o planes de estudio. Así E_{it} es diseñada, y su impacto sobre la producción de capital humano (df/dg) es condicional tanto del momento en que se aplican las actividades del plan, como su interacción contingente con los otros factores.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

donde se reconocen las influencias de fuerzas culturales, comerciales y sociales. La segunda parte, muestra las consideraciones para tener en cuenta desde la perspectiva de cómo enseñar, cuándo y quiénes lo deberían hacer; la tercera parte muestra los contextos nacionales donde se han implementado políticas de idiomas con distinta profundidad, tanto en América Latina como en otros países. Se trata de resaltar algunas de las singularidades que sirven como argumentos de comparación a la hora de diseñar una política de idiomas. Al estudio de fuentes documentales se sumaron entrevistas a tres funcionarios ministeriales de América Latina que han estado a cargo de la implementación de políticas de idiomas. Finalmente, se presentan conclusiones que sirvan para orientar la implementación de políticas públicas.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

I. La política pública y planificación del lenguaje (PPPL)

La interacción de distintos factores políticos, sociales, culturales, económicos, e históricos que componen la gestión y enseñanza oficial de lenguas dentro de un país o territorio es conocido como *políticas públicas y planificación del lenguaje* (PPPL).

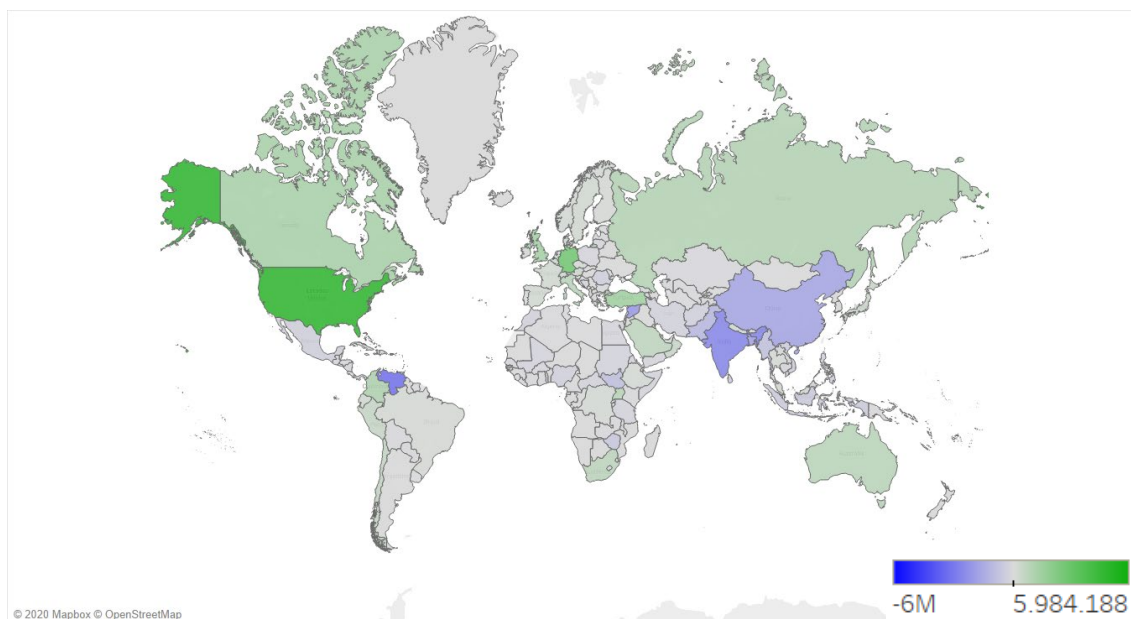
La constatación que en un país se enseñe una asignatura de idioma extranjero no es evidencia de la existencia de una PPPL en dicho país. Es decir, aunque en todas las escuelas en un país se enseñe un idioma distinto al materno, esto no es equivalente a contar con una política pública donde el aprendizaje de dicho idioma esté pensado para tener efectos de largo plazo en la formación y aumento de la calidad de vida y productividad de las personas. Esto es así porque si bien es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un instrumento necesario, no es suficiente para dotar a los ciudadanos de un país de competencia en otro idioma.

Una PPPL responde a una visión estratégica de largo plazo. Cada país o sus gobernantes, en algún momento de su historia se vieron (o se han visto) en la necesidad de definir qué lenguas se usarán en su territorio, y qué cursos de acción tomar para ello, así como reflexionar sobre qué hacer en caso de que un segmento importante de la población no lograra manejar la lengua o se resistiera a ello. Esto ha sido de vital importancia para los procesos de construcción de los Estados, por lo que, hasta tiempos muy recientes, como en los procesos de descolonización africanas o la caída del bloque soviético, tales definiciones ocuparían un papel importante en los debates internacionales (Ricento, 2000).

Las consideraciones sobre las políticas del lenguaje se han visto en permanente reinvención, con nuevos desafíos para los países. En el presente siglo, tal vez los más importantes han sido la globalización y la emergencia de derechos multiculturales (Wright, 2004).

Por un lado, la globalización a grandes rasgos ha supuesto dos impactos: por un lado la creciente integración de los mercados nacionales, y con ello, la instalación de una lengua franca, como ha sido el inglés (Chan, 2016), y por otro, las migraciones que, dependiendo del país, han presentado diversos grados de masividad como se aprecia en la figura N°1, donde se observa que países como EEUU, Canadá o Alemania, superan el millón de personas de migración neta (cantidad de emigrantes menos cantidad de inmigrantes), fenómeno que ha impuesto múltiples presiones y desafíos para la integración social y económica de estas personas.

Figura 1: Migración neta por país al 2017



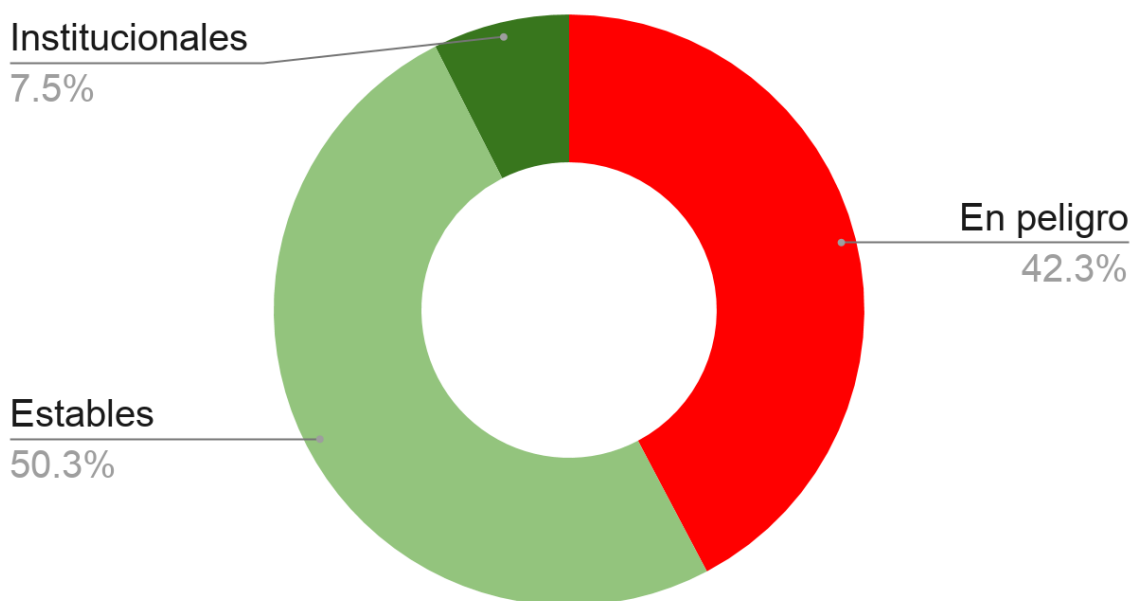
Fuente: Elaboración propia con base a datos del Banco Mundial.

Color verde o valores positivos, indican recepción neta de migrantes, mientras que color azul o valores negativos, indican mayor ratio entre personas que dejan el país, versus las que llegan.

Por otra parte, los sistemas políticos han sido más receptivos a las sensibilidades culturales locales, debiendo reconocer a las poblaciones indígenas, cuyas dinámicas sociolingüísticas muchas veces han entrado en directa contradicción con las políticas estatales, lo que, entre sus tantas consecuencias, ha visto surgir el fenómeno de las lenguas en peligro de extinción (Crystal, 2002; Krauss, 2007). Como se aprecia en la figura N°2 generada por la organización especializada en lenguas *Ethnologue*, sus estimaciones apuntan a que poco más de un 40% de las lenguas se encuentran en peligro de extinción, esto es, que no existe transmisión intergeneracional entre sus hablantes o que poseen muy pocos hablantes vivos, generalmente de avanzada edad.

Por lo tanto, implementar una política de idiomas extranjeros enfrenta una tensión ineludible. Al mismo tiempo que empuja a las personas a aprender formalmente un idioma extranjero en forma masiva, da pie a que los hablantes de lenguas originarias razonablemente exijan que sus lenguas también tengan ese estatus oficial. Por lo tanto, el diseñador de una PPPL deberá considerar estas sensibilidades de las lenguas de los pueblos originarios en el marco de su plan. No hacerlo puede generar conflictos que entorpezcan el objetivo de largo plazo que se busca con la implementación de la enseñanza de idiomas.

Figura 2: Estatus de los lenguajes en el mundo



Fuente: extraído de <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages-endangered>

La dinámica de los idiomas y su importancia suelen pasar desapercibidas, pero siempre están vinculadas explícita o implícitamente a un contexto, donde las decisiones políticas al respecto pueden presentarse a destiempo o ser incentivadas por los hechos. Por ejemplo, Chile que se declaró como una economía abierta en los 70s, solo inició una PPPL para impulsar el aprendizaje masivo del inglés el año 2003. Por otra parte, en cerca de 15 años el Ministerio de Educación de la República Popular de China ha instalado institutos de Confucio en 23 países de América Latina y el Caribe, mientras en la región los gobiernos nacionales no han prestado atención al avance del mandarín como idioma de poder, lo que contrasta con una China instalada como primer socio comercial de distintos países de la región. Otro ejemplo es Brasil. Dicho país se ha movido de manera dilemática entre poner énfasis en la enseñanza del español o del inglés. Por otro lado, la migración de haitianos a distintos países hispanoparlantes ha implicado que el *creole* se empiece a enseñar en algunos sistemas educativos; lo propio ha pasado con la migración de hispanohablantes al Caribe anglófono, por ejemplo, en Trinidad y Tobago en particular en los países de CARICOM que han puesto como desafío el aprendizaje del español como parte de la estrategia de integración continental.

Tomando estos antecedentes, es preciso concitar la reflexión sobre qué idioma extranjero se va a enseñar. Como lo muestra el desarrollo inorgánico y dinámico de los ejemplos anteriores, esta pregunta no encuentra su respuesta necesariamente en los

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

ministerios de educación. El idioma extranjero que se enseña puede emerger orgánicamente o bien ser el producto de una visión estratégica de largo plazo, donde los gobiernos anticipan escenarios de inversión en capital humano, y en particular, la inversión en idiomas puede constituir una necesidad de la estrategia nacional. Esto lleva a plantearse otra pregunta asociada: ¿Cómo podemos enseñar un idioma en forma masiva y que se transforme en una ventaja nacional? Sea cual sea, la respuesta a escala de un país se ha de enfocar en su sistema formal de educación. En la siguiente sección se presentan los siete conceptos importantes que debe contener el diseño de una PPPL.

II. Los siete conceptos de una PPPL

Hasta principios de los 2000, la investigación acerca de cómo se aprenden otros idiomas en las escuelas se había focalizado en situaciones de inmersión en el idioma a aprender. Por ejemplo, en Estados Unidos se diseñaban cursos de inglés para estudiantes de origen latino en el sistema escolar para facilitar su integración. Los resultados de estos estudios tuvieron, y continúan teniendo, gran influencia en decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma como lengua extranjera al plantear interrogantes relevantes desde el ámbito de la política educacional, tales como ¿cuándo se debería iniciar la enseñanza? y ¿cuántas horas enseñar? y desde el ámbito de la formación inicial docente, ¿cómo se aprende un idioma? y ¿cómo se debe enseñar el idioma extranjero? y ¿qué otras competencias son deseables?

Como puede verse, de las políticas de inmersión en una lengua distinta a la materna emergen preguntas diversas. Cada una de ellas, al ser abordada abre nuevas interrogantes y dimensiones de análisis que al poco avanzar muestran la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas y dificulta ordenar los distintos componentes, jerarquizarlos y priorizarlos en el marco de un plan. Por este motivo es necesario esquematizar esas distintas dimensiones para poder avanzar operativamente en un PPPL. Al respecto, son siete los principales conceptos que forman parte de la lingüística aplicada e influyen en el desarrollo e implementación de una política de idiomas: 1) los docentes y teorías subyacentes a la enseñanza; 2) La necesidad de proponer estándares para los docentes de idiomas; 3) distinción del foco de la PPPL, en cuanto a enseñar una lengua extranjera, segunda lengua o lengua asociada; 4) visión multicultural que ofrece conocer otro idioma; 5) Mitos y realidades; 6) Niveles comunes de referencia y evaluación de aprendizaje; 7) ¿qué se sabe de la dimensión económica del aprendizaje de idiomas extranjeros?

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

II.1 Los docentes y las teorías subyacentes a la enseñanza

Todavía es común enseñar inglés, francés o español como se enseñaban las “lenguas muertas”. Los docentes enseñan como les enseñaron, es decir ponen énfasis en repetir, memorizar, conocer las estructuras gramaticales, pero mucho menos interés hay en un enfoque de habilidades comunicativas y reproductivas: **hablar y escribir**. El avance de la globalización dejó en evidencia que ya no bastaba solo estudiar un idioma, sino que había que mostrar competencia en él. Había llegado la hora de enseñar de otra manera.

La lingüística aplicada nace a mediados del siglo XX con el objetivo de institucionalizar y estudiar directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, abordando problemas reales del lenguaje en cuanto a su dinámica y aprendizaje. En este informe, dada las oportunidades que se presentan en América Latina la referencia es principalmente al proceso de enseñanza de un idioma extranjero, no de bilingüismo, ni segunda lengua, ni lengua asociada, conceptos en los que se profundizará más adelante.

Es importante tener presente que el enfoque lingüístico tradicional es el dominante en la mayoría de los sistemas universitarios latinoamericanos, y en consecuencia la gran mayoría de los docentes han sido formados en esta tradición. Su origen se remonta a Platón, quien estableció categorizaciones básicas del lenguaje entre “verbo” y “nombre”, que fueron complementadas posteriormente por gramáticos griegos. En la Edad Media el estudio se concentró en el latín y luego en el Renacimiento se retomó el griego. Lo principal era el estudio gramatical de los idiomas, intentando construir estructuras universales independientes de las diferentes lenguas. Las destrezas que se cultivaron principalmente en estos enfoques estaban dirigidas a la lectura, interpretación y traducción de textos cultos, dado que se trabajaba principalmente con “lenguas muertas”.

Sobre esta base, la enseñanza del lenguaje consiste principalmente en la adquisición de su gramática y los ejercicios de traducción. Así, los docentes explican las diferentes reglas gramaticales del idioma objetivo y los alumnos aprenden por medio de la traducción tanto de estas lógicas como del vocabulario, desde su idioma materno al idioma objetivo y viceversa.

En este modo de enseñanza se prescinde del valor comunicativo del lenguaje, por lo que las destrezas orales (hablar y escuchar) y la producción escrita no toman mayor relevancia. Los primeros métodos de enseñanza de lenguas modernas basan el aprendizaje en estos mismos principios, lo que tuvo enormes limitaciones para comprender la dinámica y flexibilidad de los usos cotidianos del lenguaje (Ordóñez, 1996; Ming, 2004).

La enseñanza de los idiomas se ha movido en ciclos largos, hace un siglo Ferdinand de Saussure (1857-1913) plantea la importancia del estudio de los estados lingüísticos

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

reales, expresados en el uso del idioma por sus hablantes. Mediante el análisis de éstos, se buscaba comprender las estructuras de las lenguas.

Por otra parte, surge el conductismo, donde Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) propone su teoría sobre el “comportamiento verbal”, en el cual el lenguaje se aprende por medio del condicionamiento y el hábito. Aplicada esta teoría a la enseñanza de idiomas, plantear la memorización de las lógicas gramaticales pierde sentido al buscar una adquisición de hábitos lingüísticos a través del escuchar y el hablar. A diferencia de lo planteado por de Saussure, se utiliza un aprendizaje inductivo, mediante la presentación de diálogos con una posterior revisión de las lógicas lingüísticas que lo componen. A pesar de las críticas que hoy en día se le puede hacer al conductismo, esta teoría significó una gran revolución para la enseñanza de idiomas, logró mostrar una perspectiva distinta a la meramente gramatical. (De Bot, et al., 2005; Ordóñez, 1996).

En contraposición a las ideas de Skinner, Noam Chomsky desde la “gramática generativa-transformacional”, propone que el lenguaje tiene una base primero biológica antes que social. Según el autor no es posible la adquisición de la lengua por la mera exposición a ésta, sino que es necesario que exista una competencia lingüística cerebral que permita comprender las estructuras subyacentes del lenguaje. Esto implica que podemos armar de forma creativa frases que nunca se han escuchado, porque entendemos inconscientemente las lógicas lingüísticas que son compartidas por todos los idiomas. Por su modelo altamente abstracto, esta teoría no tiene una influencia directa sobre la enseñanza de idiomas, pero advierte de la importancia de no solo exponer al alumno a la lengua mediante la escucha y la repetición de enunciados, sino también incentivar la producción creativa de enunciados (De Bot, et al., 2005; Ming, 2004).

El enfoque comunicativo en la década de los ‘70 del siglo pasado, fue una reacción al enfoque gramatical y a la rigidez de la metodología conductista, postulando que el lenguaje, además de patrones gramaticales, envuelve funciones del lenguaje que necesitan ser aprendidas y practicadas. Además, destaca la importancia de la “exposición” al idioma y las oportunidades de su uso (Krashen, 1985). El dominio del lenguaje no se puede entender solo desde las competencias lingüísticas, sino que se inserta en una esfera más amplia; las competencias comunicativas. Este nuevo concepto, comprende el lenguaje y su aprendizaje fundamentalmente desde la acción y la interacción sociocultural que imponen competencias contextuales tales como reglas de uso más allá de lo gramático, es decir que permiten saber cuándo hablar, qué códigos usar, y respecto a quien, entre otras. Así emerge un nuevo enfoque de enseñanza de idiomas, que estructura los programas en torno a las necesidades comunicativas de sus hablantes y a las diferentes acciones que se realizan en la interacción cotidiana. Estos métodos no renuncian a una explicación más estructural del lenguaje, sino que hacen un énfasis en la contextualización de los actos de habla (Ordóñez, 1996; Ming, 2004).

II.2 La necesidad de proponer estándares para los docentes de idiomas.

En el año 1979 el Presidente de los Estados Unidos, Jimmy Carter, formó *The President's Commission on Foreign Language* para abordar al más alto nivel los esfuerzos por enseñar idiomas en las escuelas. La comisión generó un informe donde expuso la importancia estratégica de las lenguas extranjeras para el país y la formación docente, pero también advirtió que no existía suficiente interés ni responsabilidad por la educación internacional y los idiomas por parte de las autoridades. La comisión reportó que uno de los problemas más serios estaba en la formación de los docentes, quienes no apreciaban la importancia de la enseñanza de idiomas extranjeros, *“There is an extremely widespread and continuing weakness in the background of teachers apparently crippling their ability to teach anything of significance.”* (President's Commission on Foreign Language and International Studies, 1979)²

Lograr un cuerpo de docentes preparados para enseñar adecuadamente un idioma extranjero es necesario no solo desde la perspectiva técnica, saber enseñar, sino también que sean portadores y promotores de lo importante que significa aprender un idioma.

a. Validación de competencias

Los docentes del idioma deben ser competentes en el idioma que enseñan. Por ejemplo, la mayoría de los países en Latinoamérica esperan que los docentes cuenten con un nivel C1 (Competente avanzado, en la escala del marco común europeo de referencia), en Uruguay se han propuesto el nivel más alto de la escala C2 (Competente Experto).

Un objetivo deseable es producir la automaticidad. Es decir que los docentes que obtienen un nivel de competencia del idioma (C1) sean capaces de exhibir procesamiento automático de un número relativamente ilimitado de formas en el lenguaje. Lo que puede ser evidenciado por la fluidez comunicativa.

Esto es especialmente importante pues permite a los docentes hacer clases de inglés en inglés. Esta práctica ha mostrado ser un buen predictor del desempeño de los estudiantes en los idiomas meta. Así lo demostró el estudio desarrollado por la IEA de idiomas -francés e inglés, en 21 países el año 1970 y el estudio desarrollado por la universidad de Cambridge para Chile 2004. La fluidez permite también tener la flexibilidad suficiente que permita enfocar la enseñanza del idioma en los intereses de los estudiantes. Esto presenta un desafío especialmente complejo, ya que se ha observado que los docentes tienden a enseñar cómo les enseñaron y no como les enseñaron que tenían que enseñar.

² “Existe una debilidad extremadamente extendida y continua en el contexto de los maestros que aparentemente paraliza su capacidad para enseñar cualquier cosa de importancia.”

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

b. Tiempos para la preparación de contenidos de aula

Es importante disminuir énfasis en los enfoques gramaticales (incluso evitarlos), en las actividades sin objetivos claros y en elementos que distraigan la atención. Lo que significa un desafío en la preparación de material didáctico auténtico y pertinente al contexto de enseñanza. Todavía en algunos contextos se les pide a los niños y niñas que repitan: “*My name is John Walker*”, desnaturalizando la enseñanza del idioma y produciendo falta de interés pues no estimula la motivación intrínseca de los estudiantes y no reconoce el idioma como una herramienta comunicativa.

Es posible planificar el diseño de los estándares que se debe exigir a los docentes. Por ejemplo, en el año 2017 se hicieron un conjunto de recomendaciones al gobierno chileno para establecer estándares en la preparación de los docentes de inglés y están basadas en el estudio actualizado de la literatura, los análisis de los procesos formativos en las mallas nacionales e internacionales, la revisión de estándares nacionales e internacionales, y el contexto del país³. El estándar considera los conocimientos y habilidades mínimas que un profesor debe saber, demostrar e implementar en la sala de clase para ser considerado competente en su área. Estos docentes, especialistas en la enseñanza de inglés, durante su período de formación, deben abarcar diferentes saberes que son necesarios e indispensables para la consolidación de profesionales adecuados y que sepan adaptarse a las necesidades de su realidad. Estos saberes son 1) disciplinares: formación en y sobre la lengua inglesa; 2) pedagógicos: metodología de la enseñanza y manejo de aula; y 3) profesionales: práctica docente, educación continua e investigación.

En términos prácticos esto significa disponer de al menos seis horas a la semana de enseñanza del idioma extranjero, distribuidas en bloques de dos horas, estimando períodos escolares de 36 semanas. Esto resulta en 216 horas anuales. Esto significa que si la enseñanza del idioma parte en 5to básico, entonces el tiempo escolar invertido durante 8 años llega a 1728 horas. Así los estudiantes podrían alcanzar un nivel de uso independiente del idioma (B1 en la escala de Marco Común de Referencia).

c. Prueba y error como recurso pedagógico

Frecuentemente el sistema escolar presenta pocas oportunidades de colaboración explícita entre asignaturas. Cómo se aprenden las bases lingüísticas del idioma materno tiene impacto en el aprendizaje del idioma extranjero. La lengua materna de los estudiantes será el sistema en el cual se basarán para poder producir el sistema de aprendizaje del idioma meta. Es de especial importancia que los docentes estén preparados para poder apreciar el valor de los errores y el trabajo de corrección que esto implica en la formación de estudiantes competentes. Ayudar a los estudiantes a aferrarse a los aspectos útiles de la lengua materna y no solamente considerar las

³ Entrevista con Gloria Salazar, experta en enseñanza de idiomas, Mineduc, Chile.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

interferencias que se producen. De hecho, los estudiantes de una lengua extranjera tienden a pasar por un proceso de desarrollo sistemático o cuasi sistemático a medida que progresan a la plena competencia. Distinguir entre los errores de interlengua y otros errores implica la importancia de tolerar formas de interlengua que tengan sentido y demuestren aprendizaje. Los docentes deben ser enseñados en el tratamiento de errores como una forma de diagnóstico del proceso, de manera de fomentar la autocorrección por parte de los estudiantes. Pensar en un enfoque de lengua extranjera, permite abandonar estrategias poco productivas como destinar demasiado tiempo a aprender a traducir.

d. Competencia comunicativa

Desarrollar la competencia comunicativa es el objetivo de una clase de lengua, la enseñanza debe apuntar hacia todos sus componentes: organizacional, pragmático y psicomotor (y profesional), los objetivos comunicativos se logran mejor por prestar la debida atención a la práctica del lenguaje, y no sólo sus definiciones, fluidez, precisión, lenguaje auténtico y contexto. En gran parte el éxito de que los alumnos puedan lograr las tareas que se le proponen es un factor dentro de sus creencias acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo tareas. Es por ello por lo que resulta imprescindible que los docentes sean capaces de proponer y secuenciar las actividades para fomentar la confianza. Cuando se llega a niveles de competencia suficiente, esto trae consigo no solo una habilidad comunicativa, sino que también desarrollamos un nuevo modo de pensar, sentir y actuar - una “segunda identidad”.

II.3 Foco de la PPPL ¿lengua extranjera, segunda lengua o lengua asociada?

Derivado de las teorías modernas de aprendizaje de idiomas, las cuales incorporan el valor sociocultural y comunicativo de los idiomas, es necesario distinguir si el contexto de enseñanza es de una lengua extranjera, una segunda lengua o una lengua asociada.

Es común utilizar estas tres categorías como sinónimos, sin embargo, no hacer las distinciones podría tener consecuencias no deseadas tales como: un innecesario debate al respecto con el mundo académico⁴, definir mal las metas, equivocar el método de enseñanza, adquirir material educativo no alineado con la estrategia y objetivos, medir con test diseñados para otros contextos, entre otros.

Estos conceptos se pueden aplicar en cualquier idioma, pero están especialmente trabajados e institucionalizados en la enseñanza de la lengua extranjera dominante, el

⁴ El Programa Costa Rica Multilingüe durante el año 2008 tuvo contradictores, que continúan hasta hoy enfrentándose públicamente a la iniciativa de gobierno. Los detractores solo necesitaron conocer los postulados iniciales del proyecto para ir en contra de él.

<https://odiseo.com.mx/articulos/el-ingles-en-latinoamerica-ahora-segun-the-inter-american-dialogue/>

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

inglés: *English as a Foreign Language* (EFL), *English as a Second Language* (ESL) y *English as an Associate Language* (EAL). La definición de EFL, corresponde a la enseñanza del inglés en países donde no tiene un estatus o función clara y su uso en el cotidiano es muy bajo, cuyo aprendizaje se da principalmente en entornos formales como escuelas o institutos de idiomas. Por su parte, el ESL toma lugar en contextos donde el inglés es la lengua principal en un determinado territorio, y en este caso, el aprendizaje del idioma se da en gran parte a través de la comunicación con sus hablantes (De Bot, et al., 2005).⁵

Nayar (1997), plantea que además de estas dos categorizaciones es necesario incluir una tercera, que dé cuenta de entornos más multiculturales en los que el aprendizaje de inglés se utilice en el día a día, en dominios relativamente determinados, pero no sea la lengua principal del país. Este nuevo entorno de aprendizaje el autor lo denomina "*English as an Associate Language*" (EAL), y plantea que es necesario separarlo de ESL, ya que denota dos contextos completamente distintos, en los que el aprendizaje del inglés no tiene el mismo significado.

Cómo estas categorías presentan contextos diferentes, también se pueden determinar diferentes maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de EFL, el objetivo del aprendizaje del inglés es principalmente la facilitación del contacto con otras comunidades de habla en un contexto internacional amplio, no necesariamente de inglés nativo. A diferencia de ESL, no requiere generar una competencia cultural y lingüística específica de un país. También, como no existe un contacto comunicacional directo con los hablantes nativos, el rango de competencias que hay que desarrollar en la enseñanza es mayor, en consecuencia, se necesita mayor versatilidad y diversidad en métodos y materiales de aprendizaje (Nayar, 1997).

Nayar (1997), plantea que el desarrollo de EAL podría llevar a la reivindicación y reconocimiento internacional, en países como India o Singapur, de sus propias variedades de inglés⁶. A la vez que generan su propio conocimiento, metodologías y materiales para una enseñanza atinente a sus necesidades y contextos. Algo similar podría ocurrir en la enseñanza de inglés como idioma extranjero; que los propios países o regiones implementaran programas y produjeran conocimiento sobre la enseñanza de inglés en sus contextos particulares. El contexto es importante para avanzar en PPPL realistas y asociadas al desarrollo de posibilidades de comunicación y no para ofrecer una alternativa de bilingüismo⁷. Siendo ello así, también se torna posible disputar el

⁵ También se usa el término Bilingüismo, que significa que una persona use indistintamente dos idiomas, generalmente adquirido por el entorno familiar y no por aprendizaje en un centro educativo.

⁶ En AL. por ejemplo, en Trinidad y Tobago se habla inglés oficialmente y a diario, es un inglés propio, pero no tiene estatus de EAL.

⁷ Una versión de una Lengua asociada en el sentido de escapar del purismo puede encontrarse en la implementación del Programa Inglés Abre Puertas en Chile: "The first thing we have to do is train an army of English teachers," said Mr. Fábrega. The quality of the English that will eventually be spoken here may not rival Shakespeare's, he conceded, but he said that did not matter. "We'll speak English Chilean-style,

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

monopolio comercial e intelectual que tienen los países nativos de habla inglesa sobre la enseñanza de EFL y así desarrollar capacidades locales.

Cuando los idiomas extranjeros eran aprendidos por pequeños grupos de cada país, generalmente de sectores socioeconómicamente más acomodados, ni el precio de los cursos, ni los materiales de estudio, ni las certificaciones, eran obstáculo para seguir estudiando. En contextos de PPPL, se ofrece una masividad que estimula una inversión en desarrollar capacidades nacionales de largo plazo. Así el SAL (*Spanish as Associated Language*) podría ser importante en lugares del Caribe anglófono, donde no se dependa de fuentes externas para instalar la enseñanza del español, sino que se pueda generar institucionalidad propia.

II.4 Visión multicultural que ofrece conocer otro idioma

Un cuarto factor importante es la visión cultural que ofrece un idioma. Una PPPL debe producir un cambio en la forma como se concibe la enseñanza de los idiomas. Se trata de cambiar la idea que el español, el portugués o el inglés son asignaturas, para llevarlas a ser vistas y asumidas como parte fundamental de ejercer la ciudadanía en una sociedad del conocimiento. Así, a nivel de las personas es preciso enfatizar que el aprendizaje de una lengua es una experiencia que pone en contacto al alumno con una cosmovisión y mundo simbólico diferente al propio. Por lo que es importante que los docentes promuevan la adquisición de una competencia comunicativa intercultural, entendida como una actitud de respeto, interés y diálogo con hablantes de otras culturas, que a la vez evite los estereotipos que pueden existir en la relación con otros. La cultura desde esta perspectiva no se concibe como algo estático y homogéneo, sino constituida por identidades diversas y en constante movimiento. La tarea docente ya no es la transmisión de conocimiento sobre las características culturales del país o países donde se habla el idioma objetivo, sino más bien fomentar la interacción con otros que le rodean, ya sea en su entorno más inmediato o en las realidades que la globalización ha traído a su mundo (Patricio Tato, 2014).

Asociado a la interculturalidad, se debería producir un cambio de perspectiva en la manera de enseñar y concebir el aprendizaje de lenguas, el cual se denomina plurilingüismo. Este enfoque plantea que en la medida que se expande la experiencia lingüística de un sujeto, tanto en su misma lengua como en otras lenguas, el individuo no guarda las destrezas en compartimentos mentales separados, sino que va ampliando una competencia lingüística donde las diferentes lenguas y dialectos interactúan entre sí. La competencia plurilingüe es la capacidad de navegar a través de estas diferentes competencias y experiencias comunicativas adquiridas durante la vida, para desarrollar una comunicación satisfactoria con un interlocutor concreto. En relación con lo anterior,

because the important thing is to understand English and to be able to use it as a tool in our favor." 17 enero 2005,

<https://www.nytimes.com/2005/01/17/college/learn-english-says-chile-thinking-upwardly-global.html>

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

es importante que los estudiantes amplíen sus repertorios y capacidades comunicativas más allá del aprendizaje de la lengua objetivo (C.D.E, 2002).

II.5 Mitos y realidades

Si existe motivación e interés siempre se puede aprender un idioma, independientemente de la edad u otros factores. Al mismo tiempo sabemos por la experiencia propia que aprender un idioma no es una tarea fácil y que la escuela es el mejor lugar, ya que proporciona el tiempo necesario para realizar la tarea (Baker, 2014), ello en complemento con el conjunto de herramientas tecnológicas que hoy permiten aprender el lenguaje, tal como videojuegos, aplicaciones, cursos en línea, entre otros. No obstante, queda abierta la pregunta ¿Cuándo iniciar este aprendizaje y cuáles son las condiciones óptimas para hacerlo?

a. Hablar sin acento no debe ser una meta de la enseñanza

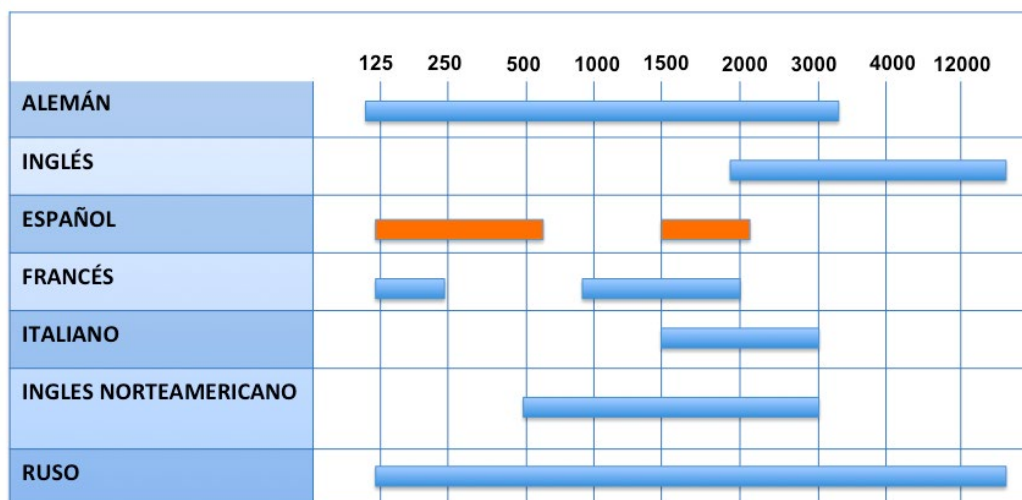
Desde la perspectiva de una PPPL, es necesario aceptar que las personas van a aprender el idioma con un “acento” distinto al idioma original. Nuestro acento es parte importante de la identidad, tradicionalmente se ha prestado importante atención a adquirir una buena pronunciación. Uno de los objetivos de la enseñanza de idiomas ha sido aprender o imitar el “acento original” con alta precisión, sin embargo, esto está fuera de las posibilidades pedagógicas. La OECD en una publicación del año 2007, *Entendiendo el Cerebro*, explica que la posibilidad de diferenciar sonidos distintos al materno empieza disminuir entre los 6 meses y el año de vida. Agrega además que los sonidos aprendidos en esa edad, pero que luego no se usan van a perderse en el proceso de poda neuronal de la adolescencia.

Por otro lado, Alfred Tomatis (1920-2001), planteó que las personas solo pueden pronunciar de la manera que escuchan y también demostró que los idiomas tienen frecuencias (Mhz) distintas. Por ejemplo, mientras hay sonidos del español que son difíciles de discriminar para una persona en Inglaterra y viceversa, una persona de Rusia o Alemania los pueden escuchar prácticamente todos. La figura 3 muestra el rango de algunos idiomas. Así, lo que se desprende de las investigaciones de Tomatis es que los estudiantes, en su inmensa mayoría, están imposibilitados de pronunciar como un nativo, por razones biológicas.

**Figura N°3: Frecuencia en la que podemos escuchar,
discriminar, en distintos idiomas⁸**

⁸ Investigaciones relacionadas con el efecto Tomatis www.tomatis.com/en/research-and-resources

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación



b. Antes no es necesariamente mejor

Hay razones biológicas para sostener que *“The younger, the better”*⁹. Esta idea está ampliamente arraigada en la enseñanza de idiomas y se ve impulsada por la industria de material educativo. Sin embargo, la evidencia indica que empezar antes no ofrece mejores resultados. A diferencia del aprendizaje de una segunda lengua, en el que se está expuesto constantemente a inputs lingüísticos, el aprendizaje de un idioma extranjero se limita generalmente a dos o cuatro sesiones de 45 minutos por semana, el idioma objetivo no es utilizado fuera del aula de clases y la experiencia comunicativa es menos rica en cuanto a diversidad y complejidad de situaciones a las que se enfrenta el aprendiz.

Lightbown y Spada, en su libro *“How Languages are learned”* (2006), sostienen que la edad de iniciación no es determinante en el aprendizaje y existen otros factores externos y personales que influyen en ser un buen aprendiz. Algunos factores externos son la capacidad de los docentes, el lugar de estudio, los recursos didácticos disponibles, las horas de clases y el tiempo de exposición al idioma fuera y dentro de la sala de clases, todos elementos incluíbles en una política pública.

Los factores personales tales como la madurez cognitiva, el ámbito afectivo, la aptitud, etc. también son determinantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, como se presentó en la función de formación de capital humano.

De acuerdo con Lightbown y Spada, un segundo idioma, extranjero o asociado, se aprende siguiendo el mismo camino que el aprendizaje del idioma materno. Escuchando desde el primer minuto de vida, luego hablando, después leyendo y escribiendo cuando

⁹ “Mientras más joven, mejor”

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

el niño llega a la escuela. El idioma que rodea y nutre 24 horas al individuo hace que él adquiera en forma inconsciente y sin esfuerzo. La cantidad y calidad del lenguaje oral que recibe de su ambiente influirá tanto en su manejo de la lengua materna como de una otra lengua.

Así los elementos más importantes en el aprendizaje de otra lengua (L2) son los siguientes:

- 1) La preparación metodológica de docentes para enseñar a personas en edad escolar.
- 2) La calidad del lenguaje que recibe, referida a la habilidad lingüística de los docentes y acceso a recursos audiovisuales.
- 3) La exposición; número de horas de clase.
- 4) La intensidad, entendida como la acumulación de horas en períodos más cortos. Por ejemplo, es más eficiente enseñar 90 minutos tres veces a la semana que 45 minutos todos los días.
- 5) El apoyo de la comunidad educativa expresada en el apoyo de directores, jefes académicos, docentes, padres y apoderados (Enever, 2010) Recursos tales como mobiliario y salas adecuadas, que permitan vivir el idioma y no solo estudiarlo.

Ahora bien, la creencia extendida que mientras antes se enseñe un idioma extranjero es mejor, proviene de la tradición del bilingüismo o de segunda lengua. Se ha demostrado que los niños y niñas con padres que hablan dos idiomas distintos adquieren los dos idiomas sin mayores contratiempos. O que los infantes que llegan a un país como inmigrantes aprenden más rápidamente el idioma local que sus progenitores. Basarse en este tipo de casos puede originar falsas expectativas en la implementación de programas de enseñanza de idiomas. Muñoz y sus colegas han mostrado que introducir el idioma extranjero tempranamente por sí solo no produce automáticamente niveles más altos de competencia ya que las condiciones del ambiente de aprendizaje no pueden ser ignoradas (Muñoz, 1999)

Disputar la idea que mientras antes mejor es contra intuitivo. Por ejemplo, en Chile a principios del Programa Inglés Abre Puertas hubo una fuerte presión y entusiasmo por parte de líderes escolares y las familias de enseñar inglés desde la primera infancia. El Ministerio de Educación en el año 2008, convencido que era necesario hacer políticas públicas con evidencia, invitó a las investigadoras Nina Spada, Patsy Lightbown y Carmen Muñoz a responder cómo se aprende los idiomas. En un seminario en Santiago de Chile, pudieron exponer los resultados de sus investigaciones, los que resultaron muy claros y convincentes: las personas que habían empezado a estudiar inglés en primero básico no presentaban ventajas en el dominio del inglés con aquellos que comenzaban más tarde su aprendizaje. Sin embargo, dos años después el nuevo gobierno estimuló la enseñanza de inglés desde primero básico.

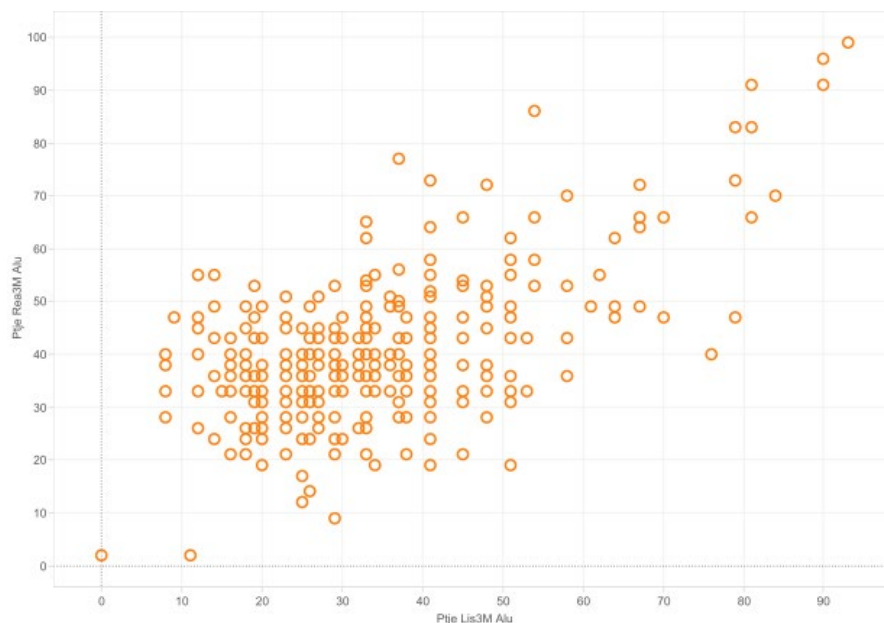
Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Ahora bien, aunque exista evidencia acerca de que sin mediar con los recursos necesarios enseñar antes un idioma no producirá mejores resultados, algunos ministerios pueden impulsar “inglés desde kínder” más bien como una medida de generar interés y ofrecer novedad. Así, mientras que los niños y niñas más pequeños tienen facilidad para aprender en contextos de inmersión en el idioma, en el caso de la enseñanza de lengua extranjera, se ha visto que estudiantes adolescentes, dado su desarrollo cognitivo, pueden aprovechar de mejor manera las enseñanzas que se dan en un medio formal (Muñoz, 2010).

En Chile, por ejemplo, aunque los datos de la prueba nacional y estandarizada de inglés mostró que los resultados no dependen significativamente de la edad en que los estudiantes comenzaron a exponerse al inglés en edad temprana, igualmente impulsaron la enseñanza de inglés desde primer grado de la enseñanza básica desde el año 2010. La figura N°4 muestra en el eje X los resultados de 0 al 100% en el test de *Listening* en inglés, mientras que el eje Y muestra los resultados de *Reading*. Como se observa, existe correlación entre los resultados de una y otra habilidad, sin embargo, el grueso de los participantes tiene menos del 45% de logro en ambas pruebas, siendo que estudiaron inglés desde kínder. El promedio de los estudiantes que comenzaron a estudiar inglés desde kínder presenta resultados estadísticamente iguales a aquellos que lo hicieron desde quinto año básico. Es decir - luego de 12 años de enseñanza de idioma inglés- no se pueden asegurar resultados buenos, solo por el hecho de partir antes.

En los estudios de Muñoz (2003) y de García (2003) se aprecia como las capacidades lingüísticas de niños que comienzan su enseñanza del inglés a los 11-12 años, son superiores a los que comienzan a los 8-9 años, esto teniendo en cuenta los mismos años de exposición. En relación con lo anterior, se podría plantear que la mayoría de los esfuerzos en el aprendizaje de un idioma extranjero deberían estar puestos en los niños mayores de 10 años.

Figura 4: Resultado de Simce 2014 Inglés Chile, estudiantes que comenzaron estudiando inglés desde kínder



Fuente: elaboración propia con base a datos del Simce inglés 2014

Así, si la variable dependiente es el puntaje en una prueba estandarizada, como proxy para evaluar el nivel de competencia alcanzada en el idioma, la literatura y experiencias de distintos países no recomendarían enseñarlo. Si bien los niños pueden aprender inglés desde pequeños, su progreso en general es más lento en comparación con estudiantes de mayor edad (Murphy, 2014). Lo anterior “refuerza la noción que la panacea de comenzar en edades tempranas la enseñanza del idioma inglés es efectivamente una falacia” (Kaplan et al. 2011 en Heyes 2014).

En esa línea, Nunan (2013) comparando los casos de China, Hong Kong, Malasia y Taiwán, concluyó que la tendencia acelerada hacia iniciar la enseñanza temprana fue mal planteada y no tenía efectos positivos. El resultado más generalizado de este estudio es que las políticas y prácticas sobre el inglés que se han implementado tienen a menudo un costo en otros aspectos del currículo, no tienen una base claramente estructurada y tampoco una consideración detallada de los costos y beneficios de tales políticas y prácticas en los países en cuestión. Aún más, existe una creencia ya extendida que al menos en las escuelas públicas estas políticas y prácticas están fracasando.

c. Lo que sí importa

En el año 2006, en respuesta al renovado interés por aprender inglés, la Comisión Europea auspició una investigación en siete países: Croacia, España, Holanda, Inglaterra, Italia, Polonia y Suecia. En Inglaterra el estudio se hizo con niños aprendiendo francés o español y en el resto de los países, con niños aprendiendo inglés como idioma

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

extranjero. El estudio ELLIE¹⁰, (*Early Language Learning in Europe*), tuvo como principal objetivo determinar qué es realmente posible alcanzar en las escuelas públicas que asignan cantidades limitadas de horas a la enseñanza de un idioma extranjero. Las conclusiones del estudio ELLIE¹¹ sostienen que la preparación de los docentes pre-servicio y en servicio es fundamental para producir los resultados esperados. Así la presencia de un número suficiente de docentes, con un buen manejo de la lengua extranjera y de las metodologías apropiadas para niños y adolescentes; la existencia de cursos de actualización de las habilidades lingüísticas y metodológicas; la calidad de los cursos de actualización para los profesores, juntamente con oportunidades permanentes de participación en talleres para el desarrollo de nuevos proyectos y para el trabajo en equipo, son vitales para el éxito del aprendizaje.

Por otra parte, el estudio ELLIE informa que la enseñanza de un idioma debe crear un clima de clases acogedor que permita ofrecer experiencias de aprendizaje desafiantes y un manejo del grupo que mantenga a los alumnos involucrados en sus aprendizajes durante toda la clase. Dentro de las necesidades para crear un ambiente propicio se espera que: las salas de clases estén equipadas con mobiliario y materiales de apoyo apropiados; con acceso a una sección en la biblioteca con recursos en inglés como libros, videos, tabletas; que exista una oferta de actividades en inglés fuera del horario de clases como teatro, clubes variados que respondan a los intereses de los alumnos; se generen nexos con escuelas pares en países de habla inglesa y una cultura internacional que acoge a las visitas extranjeras; se prepare a los directivos para considerar que estas iniciativas significan una carga de trabajo extra en los profesores y que requieren del apoyo de la dirección y de los padres si se espera que se sostengan en el tiempo.

II.6 Niveles comunes de referencia y evaluación de aprendizaje

Enseñar y aprender un idioma presenta desafíos multifactoriales. Poder fijarse metas y un camino para llegar a ellas ha impulsado la necesidad de contar con estándares, que son herramientas importantes para el desarrollo de los currículos y su posterior evaluación (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Bernard Spolsky, en *History of Language Testing* (2017), no es muy optimista acerca de la utilidad, la ética y los problemas aún no resueltos acerca de la validez y confiabilidad de las pruebas estandarizadas de idiomas. Estas pruebas a su vez están asociadas a establecer el nivel de competencia que las personas pueden exponer basado en un estándar definido, una suerte de currículo internacional del idioma. Así, preguntarse: ¿qué marco de referencia vamos a emplear? ¿qué nivel de adaptación se requiere para

¹⁰ ELLIE Research Project, (2011), British Council.

¹¹ El proyecto Ellie fue financiado con una donación de la Comisión Europea, bajo el auspicio del Programa de Aprendizaje para la Vida, Proyecto No. 135632-LLP-2007-UK-KA1SCR. Contó además con una donación especial del Consejo Británico para financiar al equipo de investigadores de Croacia.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

ser aplicado en un país? y luego ¿cómo vamos a evaluar el aprendizaje del idioma? Son componentes importantes de una PPPL.

Hay principalmente dos marcos de referencia utilizados internacionalmente para aprender, enseñar y evaluar el aprendizaje de un idioma. En los Estados Unidos se aplica principalmente las pautas de competencia / descripciones de nivel de habilidad de la ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, fundado el año 1967). En Europa el marco más usado es el *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), presentado el año 2001. Estos dos marcos de referencia han coexistido y son la base de los principales sistemas de evaluación de habilidades en idiomas. De hecho, han desarrollado pautas para poder transitar de un marco a otro¹². Hay muchos otros marcos de referencia que se usan localmente, por ejemplo, el *Foreign Language Framework for California Public Schools* del año 2003¹³ y complementado el año 2009 por el *World Language Content Standards for California Public Schools*¹⁴.

Un ejemplo de las guías de competencia se muestra en la Figura 5. En el lado izquierdo en forma de columna se muestran los objetivos en cuanto a los estándares de comunicación, cultura, conexión, comparaciones, y comunitarios; y al interior de estas dimensiones, encontramos los estándares a lograr en cada una de esas dimensiones.

¹²https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf

¹³ <https://www.cde.ca.gov/ci/ct/cf/documents/foreignlangfrmwrk.pdf>

¹⁴ <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/worldlanguage2009.pdf>

Figura 5: Guía de metas y estándares ACTFL

Áreas objetivo	Estándares		
<p>Comunicación Comunicarse efectivamente en más de un lenguaje de tal forma de desenvolverse en una variedad de situaciones y para múltiples propósitos</p>	<p>Comunicación interpersonal: Estudiantes interactúan y negocian significados en una conversación hablada, por signos, o escrita, para compartir información, reacciones, sentimientos y opiniones</p>	<p>Comunicación interpretativa: Estudiantes entienden, interpretan, y analizan que es oído, leído, o resumido en una variedad de tópicos</p>	<p>Comunicación presentacional: Estudiantes presentan información, conceptos, e ideas para informar, explicar, persuadir, y narrar una variedad de tópicos usando los medios apropiados, y adaptándose a varias audiencias de oyentes, lectores, u observadores</p>
<p>Culturas Interactuar con competencias culturales y entender.</p>	<p>Relacionando prácticas culturales a perspectivas: Estudiantes usan el lenguaje para investigar, explicar, y reflexionar sobre las relaciones entre las prácticas y perspectivas de las culturas estudiadas</p> <p>Relacionando productos culturales a perspectivas: Estudiantes usan el lenguaje para investigar, explicar, y reflexionar sobre las relaciones entre los productos y las perspectivas de las culturas estudiadas</p>		

<p>Conexiones Conectar con otras disciplinas y adquirir información y diversas perspectivas de tal forma de usar el lenguaje para desempeñarse en situaciones relacionados a lo académico y profesional</p>	<p>Hacer conexiones: Estudiantes construyen, refuerzan, y expanden su conocimiento a otras disciplinas mientras usan el lenguaje para desarrollar el pensamiento crítico y para resolver problemas</p> <p>Adquirir información de diversas perspectivas: Estudiantes acceden y evalúan información y diversas perspectivas que están disponibles a través del lenguaje y sus culturas</p>
<p>Comparaciones Desarrollar nociones sobre la naturaleza del lenguaje y la cultura de tal forma de interactuar con competencia cultural</p>	<p>Comparación de lenguajes: Estudiantes usan el lenguaje para investigar, explicar, y reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje a través de comparaciones del lenguaje estudiado y el propio</p> <p>Comparación cultural: Estudiantes usan el lenguaje para investigar, explicar, y reflexionar sobre el concepto de cultura a través de comparaciones de culturas estudiadas y la propia</p>

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

<p>Comunidades Comunicar e interactuar con competencia cultural de tal forma de participar en comunidades metalingüísticas en casa y alrededor del mundo</p>	<p>Escuela y comunidades globales: Estudiantes usan el lenguaje tanto dentro como fuera del aula para interactuar y colaborar en su comunidad y el mundo globalizado</p>	<p>Aprendizaje para toda la vida: Estudiantes fijan metas y reflexionan sobre su progreso en el uso de lenguajes para goce, enriquecimiento y progreso</p>
---	---	---

Por su parte, el MCER entrega una serie ascendente de niveles que describen el dominio que el alumno tiene de determinado idioma, compuesta de parámetros tanto de actividades como competencias comunicativas. Estas incluyen competencias lingüísticas más específicas en cuanto al aprendizaje de un idioma, junto a psicológicas, sociales y culturales (C.D.E, 2002).

Figura 6: Marco común de Referencia de Europa

Nivel	Descripción
C2	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede entender con facilidad virtualmente todo lo leído o escuchado. ● Puede resumir información de diferentes fuentes habladas y escritas, reconstruyendo argumentos y relatos en una presentación coherente. ● Puede expresarse a sí mismo/a de manera espontánea, con mucha fluidez y precisión, diferenciando matices más finos de significado aún en situaciones más complejas.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede entender a amplio rango de textos más largos y exigentes, y reconocer significados implícitos. ● Puede expresarse con fluidez y espontáneamente sin mucha búsqueda obvia de expresiones. ● Puede usar el lenguaje de manera flexible para propósitos sociales, académicos y profesionales. ● Puede producir textos claros, bien estructurados, y detallados sobre temas complejos, mostrando un uso controlado de patrones organizacionales, conectores, y dispositivos cohesivos.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

B2	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede entender la idea principal de textos complejos tanto en tópicos complejos como concretos, incluyendo discusiones técnicas, de su área de especialización. ● Puede interactuar con hablantes nativos muy posiblemente sin esfuerzo para ninguna de las partes. ● Puede producir textos claros y detallados en un amplio rango de sujetos y explicar un punto de vista en un tema de actualidad dando las ventajas y desventajas de varias opciones.
B1	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede entender los puntos principales de una entrada estándar clara en temas familiares regularmente encontrados en el trabajo, escuela, tiempo libre, etc. ● Puede lidiar con la mayoría de las situaciones posibles de surgir mientras viaja en un área donde el lenguaje es hablado. ● Puede producir textos simples conectados en tópicos que son familiares o de interés personal. ● Puede describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones, y dar brevemente razones y explicaciones de opiniones y planes.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede entender oraciones y frecuentemente usar expresiones relacionadas a áreas de más inmediata relevancia (ej. información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, y empleo) ● Puede comunicar en tareas simples y rutinarias requiriendo intercambios simples y directos de información sobre asuntos familiares y rutinarios. ● Puede describir en términos simples, aspectos de su contexto, entorno inmediato, y asuntos en áreas de necesidad inmediata.
A1	<ul style="list-style-type: none"> ● Puede entender y usar expresiones familiares de la vida diaria y frases muy básicas con el fin de la satisfacción de necesidades de tipo concreto. ● Puede introducirse a otros y puede preguntar y responder preguntas sobre asuntos personales tales como dónde vive, la gente que conoce, y cosas que hace. ● Puede interactuar de manera simple dado que la otra persona habla despacio y está preparada para ayudar.

Desde el enfoque comunicativo (véase punto II.1), este documento describe acabadamente los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar los estudiantes de lenguas, para poder comunicarse en determinado idioma, y desde aquí elabora escalas de dominio que permiten evaluar el progreso o estado de los alumnos (C.D.E, 2002).

El MCER presenta una escala de referencia global compuesta por tres niveles, subdivididos en dos niveles cada uno (Básico: A1-A2, independiente: B1-B2 y Competente C1-C2), con base a esta, la Asociación de Examinadores de Idiomas de Europa, hace una estimación de horas lectivas necesarias para cada nivel, la cual es útil como referencia: A1: 90 - 100 horas; A2: 180 - 200 horas; B1: 350 - 400 horas; B2: 500 - 600 horas; C1: 700 - 800 horas; C2: 1.000 – 1.200 horas (C.E.F, 2013). El MCER advierte sobre la extremada prudencia que hay que tener en este proceso de estimación, ya que

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

los resultados pueden ser muy variables dependiendo de una multiplicidad de factores (C.D.E, 2002). Esta clasificación general por niveles facilita un entendimiento del sistema para usuarios no especialistas y proporciona puntos de orientación generales, pero el MCER desarrolla también una perspectiva más exhaustiva para el quehacer de los profesionales de la educación, en esta se puede encontrar las categorías principales del uso de la lengua detalladas en cuanto a los seis niveles (C.D.E, 2002).

Por último, es importante desde el punto de vista de los hacedores de políticas públicas, que exista una apropiación de estos más que una simple reproducción, en línea con lo advertido por Tschirner (2013), quien plantea que, en países no europeos, se debe evitar una mera traducción del marco de referencia. Esto más bien debe invitar al diálogo y al desarrollo de marcos propios correspondientes con las realidades políticas, socioculturales y educativas.

II.7 ¿Qué sabemos del impacto socioeconómico del aprendizaje de idiomas extranjeros?

Saber idiomas da prestigio y ser competente en él, es una oportunidad de marcar una diferencia y tener acceso a mejores oportunidades laborales (Rajagopalan, 2005). El impacto positivo de las competencias de inglés en la economía, para países no angloparlantes, es un fenómeno asumido por la opinión pública, el cantante Juan Luis Guerra lo dice así: “A nadie le importa qué piensa usted, será porque aquí no hablamos inglés, *¿Do you understand?* A nadie le importa qué piensa usted. ¿Será porque aquí no hablamos francés, Ah, *¿ah vous parlez? Ah, ah non, monsieur*”.

Desde las políticas gubernamentales se asume, generalmente, como un elemento vital en el repertorio de habilidades necesarias para tener éxito en el siglo XXI. Esta lengua se erige como el lenguaje del comercio internacional, de la ciencia, las innovaciones tecnológicas y de las organizaciones internacionales (Seargeant & Erling, 2011).

Grin (2001), presenta una encuesta realizada en Suiza, sobre el dominio de idiomas junto a otras características del perfil de los encuestados. El autor plantea la dificultad y la precaución que hay que tener al estudiar las repercusiones de saber inglés en la economía y los salarios (Grin, 2001). Con base en la encuesta, se observa una relación significativa entre mayor competencia de inglés y mejores ingresos. Ahora bien, esa correlación positiva podría deberse a otros factores distintos al dominio de otro idioma. Es decir, al menos en teoría, podría ser que el dominio de un segundo idioma más que causar el beneficio salarial, esté indicando una serie de otros factores socioculturales que expliquen tanto el dominio del idioma como el mayor ingreso, por ejemplo que una persona con más experiencia laboral obtenga una mejor remuneración y, al mismo tiempo, adquiera dominio de un segundo idioma. Por lo tanto, para observar si existe realmente una relación causal que permita afirmar que el “conocimiento de un idioma”

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

incide en mejores remuneraciones es necesario controlar por otros factores. Sobre esa base, un mejor indicador se obtiene si se incluyen en el análisis los años de experiencia laboral y los años de educación formal. Al controlar por estos dos factores, se aprecia que la ventaja salarial, aunque reducida, se mantiene. En el caso de los hombres, se ve una diferencia de US\$1.905 dólares entre no tener competencias en inglés y tener un inglés fluido, en el caso de las mujeres son US\$914,48 dólares (Grin, 2001). A pesar de que en promedio se obtuvieron los resultados expuestos, el autor plantea, que las ventajas son dependientes además del sector económico donde se desempeña el trabajo; particularmente si las personas se desempeñan en comercio internacional. Esto mismo explica parte de la diferencia de salario que se ve en el caso de los hombres, los cuales tienen más presencia en estos espacios. Por último, se vio que los suizos francoparlantes¹⁵ se beneficiaban más económicamente aprendiendo alemán que inglés (Grin, 2001).

Ser competente en inglés también amplía las posibilidades de emigrar. Capstick (2011) estudia el caso de Pakistán y afirma que las competencias en inglés mejoran sustancialmente las posibilidades migratorias, a su vez, esto repercute directamente sobre la economía pakistani, gracias a las remesas que sus connacionales envían desde el extranjero. Asimismo, se aprecia el caso de Filipinas, un país que mantiene el inglés como un idioma asociado,¹⁶ además de tener más de 10 millones de ciudadanos que viven en el extranjero, es uno de los proveedores mundiales más grandes de servicio al cliente de voz para angloparlantes (Madrugno, et al., 2016).

En términos del desarrollo de una PPPL, el idioma más estudiado ha sido el inglés, las conclusiones de los estudios son aplicables a la incorporación de otros idiomas tales como español en Brasil o Trinidad y Tobago. En relación con los beneficios económicos del inglés, Grind (2001) se pregunta cómo orientar las políticas a futuro en esta materia. Plantea que, a pesar de la claridad sobre el valor de la enseñanza del inglés, no se debería apuntar a una exclusividad de la enseñanza de esta lengua, en detrimento de otros idiomas. Plantea que al igual que ocurrió, por ejemplo, con las habilidades de lectura y escritura, el inglés puede rápidamente empezar a tomar parte de una competencia adquirida por sectores específicos en el mercado laboral, lo que eliminaría su valor agregado. En ese escenario, el aprendizaje de otros idiomas toma también una valoración económica. Por ejemplo, las personas que se desempeñaban en la industria turística y eran competentes en inglés tenían una importante ventaja versus los que no lo dominaban. En nuestros días, ser competente en inglés es una condición necesaria para trabajar en ese rubro y aquellos que además son competentes en otro idioma, presentan una ventaja para laboral. Así, como se pudo apreciar en el caso de los suizos

¹⁵ En Suiza se habla mayoritariamente alemán y francés.

¹⁶ Revisar el apartado: ESL/EFL/EAL

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

francoparlantes, dependiendo del contexto, puede haber lenguas que actualmente tengan mayor beneficio que el inglés.

Kobayashi (2013), cuestiona la existencia de una correlación positiva entre competencias en inglés y desarrollo económico. Presenta el caso de Japón, una superpotencia que, hoy, tiene niveles de manejo del inglés bastante bajos en su población. Sin embargo, expone que, en el siglo XXI, en relación con diversos sucesos que han desestabilizado su economía, se han visto en la obligación de desarrollar políticas más fuertes en este sentido, e impulsar la inmigración de angloparlantes que, por un lado, estimula un contexto pluricultural y por otro, que puedan ocupar determinados espacios laborales que requieran un buen manejo del inglés.

El autor plantea, que a pesar de que el inglés en Japón, si provee oportunidades económicas y laborales para los ciudadanos, estas generalmente se mantienen dentro de jerarquías sociales preestablecidas. Uno de los grupos más desfavorecidos en este sentido son las mujeres (Kobayashi, 2013). A pesar de que Japón se podría presentar como un caso conservador, permite pensar cómo estructuras socioculturales y políticas de poder, que van más allá del dominio de ciertas habilidades, pueden tener roles muy relevantes en el fenómeno estudiado.

Siguiendo con esta idea, Kirkpatrick & Bui (2016); y Seargeant y Erling (2011), plantean que los hacedores de políticas tienden a asociar directa e inequívocamente las competencias en inglés con desarrollo, sin embargo, este es un fenómeno complejo donde se entrecruzan diversos factores sociales, que deben ser analizados al diseñar e implementar algún programa.

En suma en nuestros días, la evidencia no es concluyente. Por un lado, el dominio del inglés no garantiza necesariamente mejores oportunidades económicas ya que los beneficios, a pesar de que existen, se encuentran en gran parte en clases más favorecidas y, por ende, sus efectos se combinan con otras posibles explicaciones. O sea que el inglés, en muchas ocasiones, debe estar acompañado de otros capitales sociales y culturales para vincularse con mejores oportunidades.

Asociado también a las desigualdades estructurales, y como complemento de lo anteriormente dicho, hay autores que plantean que la hegemonía del inglés en ciertos países en desarrollo tiende a profundizar brechas socioeconómicas, entre los que manejan el idioma y los que no (Kirkpatrick & Bui, 2016) (Seargeant & Erling, 2011). Se genera una reproducción de privilegios de estrato socioeconómico, dado que, los que logran mejores niveles de inglés son sujetos que tienen los recursos económicos y socioculturales para reforzar sus competencias en este campo (Lamb, 2011).

Esto lleva a hacerse la pregunta de cómo poder romper estas estructuras enraizadas, las cuales van mucho más allá de solo el sistema educativo. Pero también, cómo implementar programas efectivos de enseñanza de inglés, que logren acercar estas

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

brechas, inevitables actualmente. De ninguna manera, se pretende transmitir la idea de que el dominio de un idioma adicional al materno, no es una competencia útil para el desarrollo de un país y la generación de mejores oportunidades, sino más bien, la importancia de manejar y analizar las expectativas y los discursos de los actores que conforman una política. Y a la vez, que las políticas no se construyan desde los discursos abstractos sobre el inglés y el desarrollo económico, sino más bien desde una comprensión de los entornos específicos y de qué manera el inglés puede impactar en estos (Seargeant & Erling, 2011, p. 261).

¿Qué sabemos? Sabemos que la evidencia es mixta, que los impactos positivos tienen otras posibles explicaciones y, por lo tanto, que con mayor fuerza es necesario contar con una PPPL ajustada a cada realidad social específica. Por lo anterior, es necesario analizar cada contexto en su propio mérito en la siguiente sección se hace una revisión de algunos casos de países de América Latina.

III. Contextos nacionales para PPPL

Las condiciones históricas, la globalización, la migración, ha generado la necesidad de aprendizajes de idiomas extranjeros, muchas veces de forma descoordinada y sin un PPPL, en este apartado se resumen algunos de los elementos claves a considerar en cada contexto.

III. 1 Monolingüismos nacionales y procesos de globalización

Cómo plantea Ricento (2006), las políticas del lenguaje han sido un elemento fundamental para la constitución de los Estados. Como parte de un proceso de unificación nacional, los países generan políticas que definen la lengua que se habla. En la mayoría de los casos, esa estructuración monolingüe refleja un componente político, más que un contexto lingüístico real de los territorios, asociado a la conformación de una identidad nacional, llamada a sostener la coherencia de la unificación del Estado. Estas políticas imponen la lengua dominante en diversos espacios del dominio público, siendo uno de los más relevantes el educacional, en este, se decide en qué idioma se les enseñará en el contexto escolar. En este proceso se constituyen además categorías idiomáticas, en las que ciertas lenguas representan el progreso y entregan prestigio social, mientras que otras se consideran inútiles y/o una amenaza para la unidad nacional, a la vez que estigmatizan a sus hablantes. La movilidad social de estos se asocia con una trayectoria de asimilación lingüística y cultural.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Como se señaló anteriormente, la globalización ha impulsado a los países a garantizar la enseñanza de idiomas extranjeros, que le permitan insertarse en los mercados globales. Estos están dominados en gran parte por el inglés, el cual comienza a expandirse con las colonias británicas, pero toma más fuerza como lengua franca a través del poderío y la influencia de EEUU (Ricento, 2015; Garcia, 2015). Hoy en día tiene una posición como idioma global que no se compara a ninguna otra lengua en tiempos pasados o presente (Spolsky, 2003). Este dominio se ve reflejado en diversos ámbitos, tanto académico, de innovación tecnológico, económico y cultural (Ricento, 2015; Phillipson, 2006). Es el idioma extranjero más enseñado en el mundo, y ha pasado a ser parte del currículo educativo general en muchos países (Ricento, 2015). A diferencia del resto del mundo, que debe invertir en educación en idiomas extranjeros, países como Estados Unidos o Inglaterra, no han llevado a cabo estos esfuerzos ni a gran escala, ni constantes en sus territorios (Phillipson, 2006).

III.2 Tensión entre lenguas útiles y lenguas para mantención cultural, caso de Alemania y Francia

Luego de la Segunda Guerra Mundial, en Francia y Alemania, se ha dado mayor importancia al desarrollo de políticas para la enseñanza de idioma extranjero. Las principales causas de ello fueron la progresiva constitución de la unión de los países de Europa, junto a una fuerte expansión del inglés. Se concibe la enseñanza de idioma extranjero, orientada principalmente a la transmisión de destrezas comunicativas útiles en un mercado laboral europeo y global. Esta orientación lleva en Alemania a una instauración en 1955, del inglés como primera lengua extranjera, la cual se institucionaliza como la lengua estándar para ser aprendida en los colegios. En Francia, no se define legalmente, pero de igual manera el inglés se transforma en la lengua extranjera más aprendida en los colegios, principalmente por decisiones de los padres y las escuelas. A pesar de la hegemonía del inglés, otros idiomas extranjeros europeos tienen espacio en las escuelas, tales como el francés, alemán, español, italiano y ruso. En este caso, el aprendizaje de lenguas extranjeras se erige como un conocimiento útil y fundamental en el currículo escolar, que debe ser enseñado a todos los ciudadanos (Garcia, 2015).

Las lenguas regionales y las habladas por los migrantes mayoritarios han tenido menor atención en las políticas de enseñanza que la de los idiomas extranjero, a pesar de que en Francia hay un 26% de personas y en Alemania un 9,9%, que afirma hablar otro idioma, en la esfera privada, distinto al nacional oficial. En relación con las lenguas regionales, en Francia eran vistas como una amenaza para la unidad nacional y eran excluidas del sistema educativo. En 1951 a partir de una ley denominada “Deixonne”, se permitió el uso y la enseñanza de las lenguas locales en la educación pública. En Alemania las lenguas regionales tuvieron menor relevancia debido al bajo porcentaje de

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

hablantes que tenía, hasta que en 1940 se les permitió realizar su educación en sus respectivas lenguas y más tarde fueron reconocidos constitucionalmente. En los dos países, los idiomas regionales en la educación se conciben para los niños que sean parte de esas minorías o que tengan contacto con las lenguas en su vida cotidiana.

Respecto a las lenguas de inmigrantes, en Alemania y Francia, fueron concebidas para facilitar el regreso a los países de origen, ya que se entendía la inmigración como una situación temporal, así en 1990 se comienzan a incorporar las llamadas “lenguas inmigrantes” en los currículos educacionales generales. A diferencia de los idiomas regionales, las lenguas inmigrantes se fueron integrando paulatinamente a la oferta de lenguas extranjeras. Sin embargo, mientras idiomas como el español y el italiano fueron fácilmente incluidos, idiomas como el turco o el árabe son enseñados en muy pocos establecimientos. En Francia hay aproximadamente 5 millones de árabes, pero el idioma es aprendido en los colegios por menos del 0,1% de los alumnos. Tanto en el caso de las lenguas regionales, como algunas lenguas inmigrantes, el abordaje que reciben desde la institucionalidad corresponde a conocimientos que deben ser enseñados con un objetivo de transmisión y preservación cultural e identitaria, y en algunos casos se sigue percibiendo como una amenaza para la nación. A través del caso de Alemania y Francia, se puede apreciar cómo las políticas nacionales sobre la enseñanza van más allá de exclusivamente la elección de los idiomas que pragmáticamente tendrá más beneficio aprender, sino que también dejan entrever las concepciones que se tienen de las diferentes culturas que habitan el país y el valor que se le confiere a cada una de ellas (García, 2015).

III.3 EE. UU. y el español como diglosia¹⁷

La presencia del español en EE. UU. tiene dos motivos principales: 1) la anexión en el siglo XIX de territorios en los cuales se hablaba principalmente español (gran parte de México y Puerto Rico). Tanto el estado de Nuevo México como Puerto Rico son territorios oficialmente bilingües con presencia del español en el sistema educativo; 2) los grandes flujos migratorios de países latinoamericanos, en el año 2012 habitaban en Estados Unidos 40,8 millones de inmigrantes, de los cuales el 52% proviene de Latinoamérica (Orlovská, 2015).

A pesar de lo anterior, y exceptuando los 2 casos mencionados¹⁸, EE. UU. tiene una identidad e institucionalidad monolingüe, la cual ha sido defendida mediante diversos grupos y legislaciones. En 1968, se da un gran avance en pos de incentivar una educación bilingüe. A través del “Bilingual Education Act” se reconocen las necesidades de los estudiantes que no tenían el inglés como lengua madre. A partir de ese momento, en

¹⁷ Es una forma de bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores. (RAE)

¹⁸ También se puede mencionar el caso de Florida, donde el español se considera una lengua de prestigio, ya que es hablado por empresarios cubanos que tienen un alto estatus económico y social (Orlovská, 2015, p. 29).

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

educación primaria y secundaria, los niños inmigrantes contaban con instrucción en sus lenguas maternas.

Sin embargo, esta ley desde su inicio generó muchas tensiones y oposición, lo cual gatilló que fuera mutando hacia programas educacionales con enfoques transicionales, que buscaban un rápido dominio del inglés para que el alumno se pudiera integrar en el currículo común monolingüe. Esto culminó con la expiración de la ley en 2001 y sustituida por una denominada “*No Child Left Behind*”, la cual tiene como objetivos generales la mejora de la educación a nivel nacional, y en cuanto a los estudiantes migrantes (“*Limited English Proficient Student*”), potencia la idea de alcanzar rápidamente altos niveles de inglés. No se menciona nada sobre una educación, que permita lograr una destreza en dos lenguas. Hay dos programas en Estados Unidos, que profundizan la de transición e incorporación a la sociedad por parte de inmigrantes, el primero busca que los niños mantengan su bilingüismo, por lo que tienen clases de lengua en su idioma materno, lo que les permite poder leer y escribir en español, por ejemplo. El segundo, y el único con un intento real de bilingüismo, ya que incluye tanto a los alumnos que hablan español como a los hablantes de inglés nativos. En este las clases son tanto en español como en inglés, algunos con 50% en inglés y 50% en español y otros con más porcentaje de clases en inglés (Orlovska, 2015; Kaplan, 2015).

El panorama lingüístico expuesto, demuestra la menor valoración que tiene EE. UU. hacia el bilingüismo. A pesar de que el español está cada vez más presente en el país, el bajo prestigio social que tiene y una imposición educacional de la lengua dominante, generan una débil transmisión generacional (Orlovska, 2015). A partir de este contexto, se plantea que el español en EE. UU. está en una situación de diglosia, limitado a ciertos ámbitos familiares o informales y no aceptado ampliamente en el uso público y/o formal, por lo cual algunos autores pronostican como incierto su futuro en este país (Orlovska, 2015).

III.4 Fuertes políticas para la enseñanza de idiomas extranjeros, caso de China y Japón

China y Japón, han mostrado un rápido crecimiento económico desde la segunda mitad del siglo XX, el cual se aprecia en el aumento exponencial de su participación en los mercados globales (Lin, 2018). Este proceso, ha generado una percepción del inglés como clave fundamental para la prosperidad económica, ya que se erige como una herramienta fundamental para la competencia a nivel económico y para la influencia mundial (Lin, 2018).

En Japón la enseñanza del inglés es un fenómeno que data de 1871, sin embargo, más tarde pierde fuerza y se reinstaura en 1946, luego de perder la guerra con Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. En China, a partir de 1964, se comienza a cambiar la enseñanza de ruso por la enseñanza de inglés, después que en el contexto de la guerra

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

fría las relaciones entre Rusia y China empeoraran y por consiguiente se activaran con EE. UU. Ya para la década de 1980, tanto en China como en Japón, el inglés es el idioma extranjero dominante y comienzan a implementarse políticas más serias para mejorar el dominio lingüístico de los alumnos (Zhang, 2012; Hagerman, 2009). A continuación, se presentarán las políticas y medidas más relevantes de cada país.

En Japón, como parte de una gran reforma educacional que se inició en el gobierno de Nakasone (1982-1987), se hacen cambios en el enfoque de la enseñanza de inglés, pasando de un enfoque gramático y de traducción a un abordaje comunicativo. En 2002, se establece un plan de acción para cultivar “japonés con habilidades en inglés”, en este plan se buscaba mejorar las clases de inglés, el sistema de enseñanza y la calidad de los profesores, las motivaciones de los alumnos por aprender inglés, los sistemas de evaluación para la selección escolar y universitaria, promover estudios prácticos en cuanto a EFL, y apoyar actividades de conversación en inglés en los colegios. Estos objetivos están asociados a diversos programas e iniciativas prácticas: se marcaron estándares que debían lograr tanto los graduados de los colegios como los estudiantes universitarios; los profesores debían lograr un puntaje mínimo en un examen estandarizado; se definió una cantidad de profesores y estudiantes a los cuales se les iba a dar la posibilidad de viajar a aprender inglés; se generaron colegios de educación secundaria con un énfasis especial en la enseñanza de inglés, entre otras iniciativas (Hagerman, 2009; Seargeant, 2020). Glasgow y Paller (2016) revisan la implementación de PPPL encontrando que existe desconexión entre las declaraciones de la política de idiomas y la práctica pedagógica. Los autores argumentan que los docentes como principales actores de la implementación de la enseñanza de idiomas no reciben suficientes insumos que les permitan hacer un cambio pedagógico sustantivo. Así, a pesar de las grandes inversiones en EFL y los cambios positivos que ha generado el plan de acción, Japón mantiene un nivel de inglés discreto en comparación a otros países del continente (aproximadamente un 10% pueden categorizarse como hablantes de inglés versus un 30% de Taiwán por ejemplo). (Bolton & Bacon-Shone, 2020).

Respecto al plan de acción en específico, se ha cuestionado su fuerte énfasis en exámenes de inglés, implementados sobre todo como parte de los requerimientos para la postulación universitaria. Esto generaría una presión en los profesores y los alumnos para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los exámenes, los cuales, a pesar de una inclusión reciente de las destrezas de comprensión auditiva, mantienen un enfoque en lo gramático, la traducción y las habilidades de lectura (Hagerman, 2009). Desde la segunda década del siglo pasado se implementaron iniciativas para atraer extranjeros con dominio del inglés a enseñar el idioma. En el ámbito privado, con el reclutamiento de profesionales internacionales angloparlantes y desde el ámbito público, con la implementación de programas universitarios denominados *English-Medium Instruction* (EMI), en los que la educación es completamente en inglés, lo que

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

permite atraer estudiantes internacionales que estimulen contextos pluriculturales y a la vez formar estudiantes nacionales con fluidez en inglés; en los dos casos también se busca formar profesionales que puedan cubrir plazas laborales que requieran de estas destrezas lingüísticas (Rose & McKinley, 2018; Kobayashi, 2013). A nivel general se plantea que la mayor problemática en cuanto a la enseñanza de inglés y sus bajos resultados ha sido la tensión permanente entre, una percepción de la necesidad de abrirse con fuerza a los mercados globales y el inglés como una de las llaves en ese proceso, y el temor a la influencia extranjera y lo que esto podría generar en la cultura japonesa, la idea ha sido *implementar un plan de acción para cultivar el japonés con habilidades en inglés*. Esta tensión constante, genera que los objetivos globales de las políticas sean a veces contradictorios y sin una línea clara de las acciones (Zhang, 2012; Hagerman, 2009).

A diferencia de Japón, China ha concebido la globalización en claves fuertemente económicas, y se plantea que la abertura a esta, más que potenciar una hegemonía estadounidense, permitiría disputarla (Lin, 2018). En 2000 el ministerio de educación instaure las clases de inglés desde los ocho años en adelante (Bolton, et al., 2020). Además, se actualiza la guía para la enseñanza de inglés, tanto en primaria como en secundaria, a pesar de que la enseñanza de inglés es obligatoria desde 3er grado, la guía recomienda empezar desde el primer año de primaria. Desde los ocho años se establece que las horas lectivas deben ser 280 en un año. Se definen claros contenidos de aprendizaje para cada año y los niveles y destrezas que deben alcanzar los alumnos en etapas determinadas. En cuanto a estos estándares se generaron también libros de inglés nacionales. Entre 2001 y 2008 se implementó un masivo programa de capacitación para profesores de inglés, el cual abarcaba a todos los profesores de esta asignatura de primaria y secundaria. Este programa tenía como objetivo actualizar y capacitar a los profesores para la enseñanza de inglés en cuanto a la guía desarrollada por las autoridades (Zhang, 2012). China ha implementado programas de enseñanza EMI, unos años antes que su país vecino, desde el año 2001 en adelante se ha experimentado con estos, tanto a nivel escolar como universitario, con muy buenos resultados (Bolton, et al., 2020). Al igual que en Japón, se realizan exámenes de inglés como parte de los requisitos de entrada de las universidades, junto a otras exámenes nacionales durante los años escolares. En cuanto a estas evaluaciones, se realiza la misma crítica que en Japón, el enfoque tan fuerte hacia las exámenes genera que se distorsione el objetivo principal de la mejora de las destrezas comunicativas. A pesar de que el porcentaje de estudiantes que alcanza los niveles propuestos por China para cada fase educacional todavía es bajo (Zhang, 2012), el país ha logrado grandes avances en cuanto a la cobertura y el nivel de inglés de sus ciudadanos. En la actualidad, aproximadamente el 20% de los habitantes de China se pueden considerar hablantes de inglés (Bolton & Bacon-Shone, 2020).

IV. Contextos nacionales para PPPL en América Latina

Los países más desarrollados han avanzado en políticas de enseñanza de idiomas, ya sea como consecuencia de posicionarse estratégicamente, dar respuestas culturales a las condiciones geopolíticas, entre otras razones. En estos casos se ha podido observar que los resultados no son lo promisorio que se esperaban; estudiar inglés puede ser visto como una amenaza; se prioriza la enseñanza de un idioma extranjero desde primero básico; se inician políticas públicas sin formar a los docentes primero, entre otras características de dichas implementaciones. ¿Cómo comprendemos la situación en América Latina? ¿Que han estado haciendo los gobiernos en estas materias?

En 1492, se calcula que en el área actualmente latinoamericana se hablaban unas 1750 lenguas diferentes, de las cuales actualmente sobreviven¹⁹ 400 lenguas de acuerdo a la Unesco. Esto ha traído como consecuencia el surgimiento de diferentes iniciativas de reconocimiento hacia la cultura y lengua indígena, que van desde modificaciones en los currículos escolares hasta declaraciones de plurinacionalidad o bilingüismo (Plaza y Albo, 1989; Baldauf & Kaplan, 2008). En algunos casos los idiomas indígenas han perdurado como mayoritarios en ciertos territorios, en una tendencia que busca revertir el proceso de extinción de las lenguas indígenas aumentando su uso y vitalidad (Chareille, 2003; Rajagopalan, 2005).

Así como se cuida el patrimonio cultural mediante políticas públicas de idiomas originarios, también se observa un enfoque hacia la valoración y el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestros días principalmente inglés. Se trata de un fenómeno planetario, los sistemas educacionales están incorporando más idiomas en sus mallas curriculares. Por ejemplo, el chino mandarín está emergiendo de la mano de los Institutos Confucio ubicados en 23 países de América Latina.

La Figura 7, muestra un mapa de los segundos idiomas más hablados en América del Sur. Mientras en Brasil hablan el portugués como consecuencia del tratado de Tordesillas de 1497, su inserción en el continente ha derivado en tener el español como segunda lengua más hablada. En Argentina, el segundo idioma más hablado es el italiano, producto de las fuertes inmigraciones de finales del siglo XIX. En Chile se presenta el inglés como segundo idioma, producto del sistema educacional. En los otros países de América Latina el segundo idioma más hablado es un idioma de origen indígena. Así, podemos observar que las dinámicas de la adopción de idiomas pueden deberse a necesidad de la inserción geográfica; herencia de los inmigrantes; producto de estrategia de país.

¹⁹ Mapa de idiomas en peligro. [aquí](#).

Figura 7: Mapa de segundos idiomas más hablado por país²⁰



Sin perjuicio del esfuerzo que puedan hacer distintas instituciones que enseñan idiomas, aprender un idioma extranjero de forma masiva solo puede lograrse combinando razones de estrategia nacional de desarrollo con políticas públicas en idiomas. Allí, la escuela ejerce un papel diseminador insustituible ¿Qué están haciendo los países en América Latina al respecto? A continuación, se presenta un resumen de los principales programas de enseñanza del inglés y la situación curricular en los sistemas escolares para cada uno de los 10 países latinoamericanos considerados en el estudio. La información recopilada fue extraída de fuentes oficiales de los distintos gobiernos nacionales, sitios oficiales de los ministerios de educación e información contenida en los informes regionales del BID, CEPAL, la OECD y estudios particulares en materia de avances en la enseñanza de lenguas extranjeras. No se trata de una descripción exhaustiva de cada uno de dichos programas, sino más bien de resaltar características institucionales y de implementación que pueden servir como argumentos de comparación a la hora de diseñar una PPPL.

IV.1 Argentina

En el sistema federal argentino, la autoridad en materia educativa radica en las provincias. Es allí donde se diseñan los currículos, los planes y los programas propios. En Argentina es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera en los niveles de primaria y secundaria desde el año 2006, pero no se especifica que ésta deba ser ningún idioma en específico (Ley 26.206, 2006).

²⁰ El segundo idioma más hablado en un país, [aquí](#)
El tercer idioma más hablado en un país, [aquí](#).

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

El inglés es el idioma extranjero que más se enseña, según datos de la ciudad de Buenos Aires dan cuenta de que el 90% de las escuelas públicas lo enseñan. No existe un marco curricular para cada idioma de interés sino más bien uno amplio que sirve de referencia para todos los idiomas extranjeros contenidos en Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)²¹. Este documento provee estándares y objetivos relevantes para todas las lenguas extranjeras en cuatro niveles de aprendizaje para primaria y secundaria.

Sumado al desarrollo de los núcleos de aprendizaje prioritarios, donde las lenguas extranjeras tienen un espacio ganado, también la enseñanza de idiomas puede ser impulsada desde otros campos, por ejemplo, la provisión de tecnología. El programa “Conectar Igualdad”, creado en el año 2010, es una iniciativa financiada enteramente por el gobierno federal que consiste en distribuir gratuitamente laptops o netbooks a alumnos secundarios, de escuelas de educación especial y de institutos de formación docente del sistema público. Aplicado al aprendizaje de inglés como idioma extranjero, esta iniciativa ha implicado preparar simultáneamente a los profesores en ejercicio y a los que están en formación para que puedan integrar el uso de la tecnología en la clase de inglés. Con este fin el plan Conecta-Igualdad-Inglés ha diseñado diversas ofertas de capacitación tanto virtuales como presenciales²². Paralelamente, y para contribuir a su instalación en el aula, se ha preparado un material de apoyo para trabajar contenidos curriculares de inglés bajo el nombre de *Series para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Esta serie de material educativo provee sugerencias sobre el uso de las TIC en la clase de lengua extranjera para que los docentes puedan producir nuevas actividades a la medida de sus alumnos.

El ministerio de educación argentino desarrolló un estudio con vistas a conocer las actitudes de los estudiantes de educación secundaria de las escuelas públicas hacia la lectura en inglés y su enseñanza. Los resultados arrojados por la investigación han sido utilizados para modificar el diseño curricular, como también rediseñar algunas proposiciones metodológicas (Valsecchi, et al., 2012). La investigación muestra que estas modificaciones han contribuido al fortalecimiento del aprendizaje del idioma extranjero al interior de la sala de clases.

IV.2 Brasil

El comienzo del presente milenio trajo consigo un renovado interés en diversas capas de la sociedad brasileña por la lengua española. Esto provocó que a partir del año 2005 en Brasil se legalizara la instrucción obligatoria del español. A pesar de que dicho esfuerzo gubernamental y normativo ha provocado una expansión permanente de los hispanohablantes, según los expertos no existen estudios cualitativos categóricos que

²¹ https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/ingles/2018/NAP_Lenguas_Extranjeras.pdf

²² Gladys Ledwith, Conectar Igualdad, Argentina. Redefining Teaching through Technology Integration: Three Professional Development Programs in Argentina.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

permitan caracterizar la naturaleza y el estado real del idioma español en Brasil. Además de las discrepancias que se produjeron en la elaboración de la propia norma legal, que diferenciaba la enseñanza del español por Estados y por tipo de establecimiento educacional, existen barreras culturales significativas como la percepción general de que el castellano es un idioma fácil o el “mito del nativo” que privilegia un acento similar al resto de los hablantes del español, antes que el manejo de un lenguaje mínimo y coherente.

Según los promotores de la enseñanza de español en Brasil, los idiomas no debiesen competir entre sí, absolutamente todos ellos son complementarios. Resulta un error evidente conflictuar al español con el inglés, cuando ambos son idiomas vivos y con largo futuro. El español es la única lengua que puede utilizarse a lo largo de todo el continente americano, es un idioma con fuerza comercial y económica que puede abrir y fortalecer rutas comerciales, explican los defensores de la enseñanza del español.

La ley en sí misma se estimó como insuficiente, porque por lo general los cambios normativos no producen transformaciones per se y porque esta ley en su especificidad contemplaba vacíos importantes. Así lo hicieron presente distintos académicos en Brasil, entre ellos, José Veiga Viñal Junior explica los vacíos de la ley sosteniendo que, entre otros argumentos, sin un componente cultural y haciendo un desproporcionado hincapié en la habilidad lectora no se aprende un idioma.²³

Esta ley fue derogada a 10 años de haberse promulgado implicando así una derrota, aunque seguramente no definitiva, para los interesados por el español en Brasil.

Para el caso del inglés, se cuenta con la BNCC (Base Nacional Común Curricular) de Lengua Inglesa para Educación Primaria, es un documento que reúne las unidades temáticas y se amplían las competencias correspondientes. Para cada unidad temática, se seleccionaron objetos de conocimientos y habilidades para ser enfatizados en cada curso escolar (6o, 7o, 8o y 9o curso), sirviendo de referencia para la construcción de planes de estudio y de enseñanza, los cuales deben ser complementados y / o redimensionados según las especificidades de los contextos locales.

Respecto a la dimensión legal del currículo, el documento normativo se aplica exclusivamente a la educación escolar, según se define en artículo 1º de la Ley de Bases y Directrices Educativas Nacionales (LDB, Ley 9.394 / 1996), y se rige por principios éticos y políticos que apunten a la formación humana integral y la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva, en base a los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Básica (DCN).

Dentro de las acciones a destacar está el programa nacional “Textos de Estudio” del ministerio de educación de Brasil, creado para mejorar la enseñanza de inglés y español

²³ <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/390.pdf>

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

en general, y la formación de los profesores de lenguas, en particular. Los textos están en las clases, los docentes los usan como guías y los estudiantes ven allí una secuencia ordenada de lo que se espera que aprenda. Se puede decir que un texto de idioma extranjero es lo que se ve, es un momento de verdad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El programa es una iniciativa basada en el diseño de estándares para evaluar e identificar los textos de estudio más adecuados para ser adquiridos masivamente por el gobierno y distribuirlos a lo largo y ancho del sistema educacional público. Es decir, en Brasil aprovechando el material instruccional, selecciona el mejor y por esta vía hace explícita una forma de enseñar idiomas extranjeros.

Este enfoque es muy útil al inicio de una PPPL, pues ofrece material listo para partir. Sin embargo, en el mediano plazo, es recomendable la elaboración de material propio o solicitar a los editores los ajustes necesarios dentro de los lineamientos de la política nacional. Los textos, por muy buenos que sean, no necesariamente van a estar alineados a la formación docente del país, a la filosofía y estatus de la lengua que se quiere enseñar, a la cantidad de horas de clases que se han dispuesto, entre otras consideraciones.

Uno de los principales argumentos en contra de elaborar material propio por parte de los gobiernos es el costo que esto implica. Sin embargo, en el mediano plazo la inversión en universidades nacionales que produzcan los textos como un bien público y luego sea impreso en el país es económicamente más rentable, fortalece la capacidad nacional y contribuye a alinear la formación docente con la práctica pedagógica.

El desafío de enseñar un idioma masivamente no solo trae consigo un despliegue en el ámbito legal o de producción de materiales educativos, también es una oportunidad para implementar innovaciones metodológicas. En Brasil a nivel de estudiantes secundarios implementaron la "crítica visual" que utiliza el gran potencial de las imágenes/ilustraciones como auténticos gatilladores de la producción del lenguaje oral o escrito por medio de la interpretación. Este proyecto aspira a demostrar que las imágenes, como recursos multimodales autónomos, cumplen una función más atractiva y viva que el rol tradicional que se les ha dado en las clases de inglés como lengua extranjera con foco gramatical y de desarrollo de habilidades pasivas.

IV.3 Chile

En el año 2003 el presidente Ricardo Lagos implementó el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP); en el año 2006 la presidenta Michelle Bachelet presentó 36 medidas prioritarias para su gobierno entrante, dos de ellas orientadas al fortalecimiento del idioma inglés; el presidente Sebastián Piñera en su campaña presidencial del año 2009 expresó que

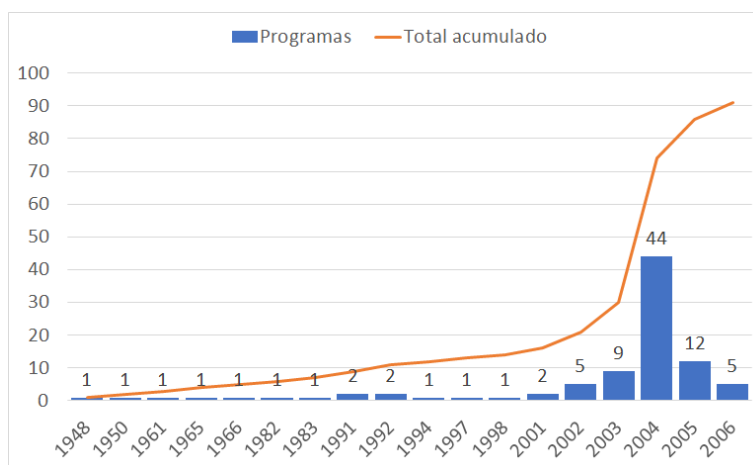
Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

“vamos a impulsar la enseñanza del inglés, como un esfuerzo de esos que se hacen una vez en la vida a fondo, para llegar a la cima.” En todos los programas de gobierno de los últimos 20 años ha estado presente explícitamente la importancia de saber inglés como una competencia necesaria para el desarrollo personal y nacional.

En el ministerio de educación se instaló el PIAP, al mismo tiempo que en otras reparticiones públicas también se desarrollaron programas de estímulo al aprendizaje de inglés. La Corporación de Fomento de la Producción desarrolló un catastro de personas que fueran competentes en el idioma inglés para poder ofrecer a las empresas extranjeras un lugar donde encontrar colaboradores para sus operaciones o inversiones en Chile. El ministerio de economía desarrolló un plan para que estudiantes de enseñanza media pudieran, basado en mérito, viajar a un país de habla inglesa a tener una experiencia de inmersión²⁴. Las universidades rápidamente aceptaron el desafío del ministerio de educación que ofrecía recursos para abrir las carreras de pedagogía de inglés en sus campus.

Todos estos antecedentes, fueron revelando la transformación del inglés como tendencia, tal como se evidencia en la figura 8. Mientras desde el año 1948 hasta el año 2000 se abría un programa de formación pedagógica anualmente, solo en el año 2004, a un año del lanzamiento del PIAP, se abrieron 44 programas de enseñanza de inglés.

Figura 8: Cantidad de programas universitarios de pedagogía en inglés abiertos por año²⁵



En el caso de Chile no hubo mayor controversia con las lenguas originarias, ya en el año 1993 se promulgó una ley para promocionarlas y protegerlas. Sin embargo, los promotores de otras lenguas extranjeras vieron la implementación del programa de inglés abre puerta de otra manera. Por ejemplo, académicos de los departamentos de francés se mostraron en contra de una iniciativa que sólo incorporó el inglés y no otros

²⁴ <http://wapp4.corfo.cl/gco/pinguinos/home/>

²⁵ Elaboración propia a partir de serie estadísticas Mineduc, Chile.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

idiomas. Al mismo tiempo, un grupo notorio de docentes de francés llegaban semanalmente al ministerio de educación a mostrar su descontento y preocupación por la inminente pérdida de su espacio de desarrollo profesional futuro, simplemente no habrá interés por aprender francés. El departamento de francés de la universidad líder en la formación docentes presentó su protesta de distintas formas. En algunas oportunidades no para hacer ver el valor del francés, sino para reinterpretar las políticas impulsadas por el gobierno. Por ejemplo:

“La oferta lingüística se orientó y se limitó al inglés. El Plan del MINEDUC el inglés abre puertas, preconiza el monolingüismo y una concepción de utilidad del idioma inglés, lengua con aureola de prestigio, la de la élite y de la ascensión social. Visión, en resumidas cuentas, restrictiva, basada en la proximidad de Estados Unidos y en la característica del inglés, considerado como idioma internacional. (Antoine, 2007)”

Los idiomas tienen ciclos de poder y mientras nadie pasaba por educado el siglo XIX si no sabía francés ahora es el inglés el que se coloca en esa situación y por eso los gobiernos a nivel mundial han preferido apoyar su enseñanza. Con todo, el PIAP, buscando atenuar las rivalidades innecesarias, cambió de nombre en el año 2008 al de Idiomas Abren Puertas, donde se incorporó el francés, alemán y mandarín. El gobierno del presidente Piñera retomó el nombre original del programa en el año 2010 y para final de su gobierno, más específicamente el último día, presentó la **Estrategia Nacional de inglés 2030**, que tenía por objetivo general “desarrollar y fortalecer las competencias en el idioma inglés de la población chilena, para acelerar la inserción de Chile en un mundo global y mejorar así nuestra competitividad” (Ministerio Secretaría General de la Presidencia *et al.*, 2014). La estrategia propuso cuatro líneas de acción: 1) familia y sociedad (para aumentar el contacto con el inglés en el hogar y en la vida diaria); 2) las escuelas y los estudiantes (para mejorar la enseñanza del inglés en el sistema educativo); 3) capacitación inicial y continua de los profesores de inglés; y 4) el inglés para propósitos específicos (con la finalidad de dar alternativas para aprender inglés y, así, mejorar las habilidades de los profesionales en el lugar de trabajo).

Si bien el PIAP se desarrolló en sus primeros años como una política prioritaria, con importante presupuesto y atención, con independencia de la excesiva burocracia, incluso llegando a estar en el organigrama del ministerio con dependencia directa del ministro de educación, mantener ese estatus en el tiempo era poco factible. En el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, se ubicó al PIAP bajo la división de educación general del ministerio de educación. El programa perdió mucho de su autonomía, pero se sumó al esfuerzo nacional por la educación pública. Así se incorporó al fortalecimiento de la Educación Pública en inglés (FEP-Inglés), el cual incluye un

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

programa especial de capacitación a profesores, el apoyo a una red de voluntarios de inglés, y recursos y laboratorios de enseñanza, así como cursos de inglés on-line para estudiantes de secundaria, gratuitos y diseñados por una universidad chilena. Desde el punto de vista de productos y servicios, es prácticamente el mismo programa, solo que ahora cuenta con poder institucional. Es decir, se cambió el eje de acciones voluntarias que los docentes podían aprovechar, a una política más normativa institucionalizando al PIAP.

IV.4 Colombia

El marco institucional de Colombia permite implementar políticas educativas desde prekínder a la educación superior, por lo que, en virtud de esa capacidad, definió metas de dominio del inglés para estudiantes y para profesores al año 2018 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.). En esa línea, se inserta el programa “Colombia Bilingüe”, el cual tiene como objetivo que los estudiantes “se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales”, con un foco en profesores, materiales, labores de monitoreo y seguimiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s.f.).

Este programa, más allá de promover una “Colombia bilingüe”, quiso resaltar el la inmensa riqueza lingüística y cultural del país, , , reconociendo sus lenguas nativas, mientras abre las puertas a la construcción de ciudadanía global a través de las lenguas extranjeras.

Se reconoce que el interés del ministerio es poder *fomentar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en otras lenguas ya presentes en el sistema educativo, como lo son el francés y el portugués*, entre otras. Su rol, desde la visión del programa, es el de terceras lenguas, con un enfoque de multilingüismo funcional.

En Colombia el interés político por fortalecer la enseñanza del inglés ha perdurado en el tiempo. La declaración acerca de lo que aspira el programa no es neutral, la denominación original de ofrecer bilingüismo, que si bien para la población en general resulta razonable y esperable, para el influyente mundo académico representa un grueso error conceptual. Esto ha traído una serie de críticas que deslegitiman innecesariamente la acción pública. Por otra parte, ofrecer metas tales como lograr en quince años que la totalidad de los estudiantes obtengan el nivel de competencia autónomo B1 del MCER, resultó innecesariamente arriesgado. El paso de los años obliga a hacer correcciones²⁶.

Colombia Bilingüe ha sido severamente criticada por numerosos académicos colombianos quienes sostienen que la noción de bilingüismo Español-Inglés junto con

²⁶ Un listado de los cuerpos legales, denominación de los programas de enseñanza de inglés,

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

su estrategia de textos y otras herramientas, excluye de la discusión a las lenguas indígenas y a la mayoría de las lenguas extranjeras presentes en el país (De Mejía, 2011). Sostienen además que genera desigualdad, exclusión y estratificación; impone un discurso y prácticas importadas en desmedro del conocimiento y experticia local; sirve un propósito estratificador de estudiantes y profesores al diferenciarlos de acuerdo al establecimiento que asisten y el puntaje que obtienen en pruebas estandarizadas y favorece la consolidación de un mercado extranjero muy lucrativo en torno a la enseñanza, aprendizaje del idioma inglés y la certificación profesional (Guerrero, 2008).

La gran crítica al PNB es que el gobierno de Colombia encomendó a organizaciones transnacionales como el Consejo Británico y a *Cambridge English Language Assessment* el diagnóstico del estado del arte en el aprendizaje/enseñanza del idioma inglés, así como la implementación del programa de mejoramiento, ignorando el conocimiento acumulado, la experiencia, y la pertinencia cultural del mundo académico local.

IV.5 Costa Rica

En Costa Rica la enseñanza del inglés ha sido vista como una necesidad estratégica en el desarrollo del país. En 1994 en la campaña presidencial, se ofreció crear el PROLED (Programa de Lenguas Extranjeras para el Desarrollo), el programa incluyó francés e italiano. Luego en el año 1998 implementaron un plan piloto para enseñar inglés desde preescolar. En el año 2004 se creó la Oficina de Lenguas Extranjeras dependiente del Mineduc, incrementando fuertemente la acción gubernamental, pasando en 10 años a tener una cobertura de 27 a 1570 escuelas, lo que representaba el 73,7% de las escuelas del país.

Respecto a sus fundamentos legales, el plan de estudios de inglés se basa en un marco legal que incluye la Constitución Nacional de 1949, cláusulas 76 a 89, que se relacionan con la educación y la cultura y enuncia los valores fundamentales contemplados en la Constitución. La Ley de Educación Básica, artículo 2, establece las aspiraciones del gobierno costarricense, en materia de educación cívica, con una filosofía humanista y los propósitos de la educación costarricense.

En Costa Rica en los años 70 se creó la Fundación Omar Dengo, dedicada a la educación y especialmente al desarrollo de tecnología educativa. Se trata de una organización pionera en América Latina apoyada por las teorías constructivista del aprendizaje con el apoyo del MIT. Así, los programas de enseñanza de idioma tenían un camino abonado en la implementación de enseñanza asistida por computador -conocido como CALL (*Computer-assisted language learning*)-, el cual mostró resultados positivos en el avance de la comprensión oral, aunque la evidencia recogida del programa usando un diseño de grupos de tratamiento y control (con y sin CALL), arrojó efectos pequeños, atribuyéndole sólo un 4% (Olivarez & Nelson, 2011) de la varianza explicada en las diferencias de ambos grupos.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

En cuanto a los avances en la formación docente, desde 2018 Costa Rica exige que quienes sean contratados tengan por lo menos, un nivel de dominio del inglés C1. Las evaluaciones en ese aspecto muestran, sin embargo, que en realidad la mayoría de los profesores no alcanzan este nivel.

Prácticamente todas las políticas públicas tienen detractores, en el caso de Costa Rica, mientras los gobiernos han cambiado junto a los asesores y funcionarios a cargo de la implementación del Programa CB, el profesor Gerardo Barbosa se ha mantenido por más de 15 años explicando por qué el programa no está bien diseñado y según afirma no funciona. Un acabada crítica se puede encontrar en *“Más de veinte millones de dólares... ¿para inglés?”* En particular es interesante pues el autor hace referencia a la inversión que ha hecho el gobierno y al apoyo que el BID prestó al proyecto.

IV.6 Ecuador

El año 2013, el Ministerio de Educación, diseñó un nuevo currículo de lengua extranjera inglés que responde a las necesidades de la realidad ecuatoriana. Esta propuesta está diseñada para los alumnos de 2° a 10° grado de Educación General Básica y de 1° a 3° de Bachillerato General Unificado, cuya lengua materna no es el inglés. Dado que la población ecuatoriana se compone de grupos de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, este plan de estudios reconoce que no todos los alumnos en el Ecuador son hispanohablantes y hay diversos grados de bilingüismo en las comunidades. Teniendo en cuenta las necesidades de una población lingüística y culturalmente diversa, esta propuesta presenta una justificación y un marco para el aprendizaje de inglés al tiempo que reconoce y facilita la inclusión educativa de los alumnos, independientemente de su lengua materna. La propuesta curricular es “trabajada por subniveles, desarrollada en cinco bloques curriculares alineados con el perfil de salida y los valores de justicia, innovación y solidaridad que promueve, así como con el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER).

Existe también un ***Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera*** en Ecuador, el cual incluye una declaración de misión, objetivos específicos en relación con el currículo, los libros de texto y la capacitación de profesores, así como metas de dominio (Ministerio de Educación de Ecuador, s.f.b).

Objetivos generales hasta 2013

1. Diseñar, validar, y socializar el nuevo currículo del área de inglés, alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), para poder licitar nuevos textos de inglés alineados a este nuevo currículo, y entregarlos gratuitamente;

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

2. Establecer y aplicar la nueva normativa de evaluación (con pruebas estandarizadas) en el idioma inglés para el ingreso al Magisterio en los docentes aspirantes y con nombramiento en el área de inglés;
3. Instaurar un sistema de capacitación continua a los docentes del área de inglés para garantizar la sostenibilidad del proyecto.

Objetivos específicos

1. Garantizar que tanto aspirantes a docentes de inglés como quienes se encuentran en servicio alcancen mínimo un nivel B2 de competencia en el idioma, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación.
2. Garantizar que los bachilleres graduados de la secundaria alcancen mínimo un nivel B1 de competencia en el idioma inglés, de acuerdo con el MCER.
3. Diseñar, implementar y monitorear un currículo del idioma inglés enmarcado en estándares de calidad internacionales para promover un aprendizaje efectivo y significativo en las aulas.
4. Contribuir al mejoramiento y desarrollo profesional de los docentes de inglés a través de programas continuos de capacitación para mayores oportunidades educativas.
5. Supervisar la política relacionada con los requisitos de ingreso al sistema educativo fiscal para los aspirantes a docentes de inglés.
6. Establecer estándares de calidad para la enseñanza y aprendizaje de inglés como referencia de lo que tanto docentes como estudiantes deben saber y deben ser capaces de realizar para elevar la calidad de la educación en el idioma.
7. Proporcionar recursos contemporáneos de apoyo para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés e informar a la comunidad educativa sobre las tendencias educativas actuales y sus políticas.

La reforma del programa de inglés que se inició en el año 2005 establece la obligatoriedad de impartir inglés como lengua extranjera a partir de octavo año de la Educación General Básica, dejando atrás la práctica de ofrecer clases de inglés en toda la educación primaria "sin las suficientes ayudas pedagógicas ni profesores totalmente capacitados" (Haboud, 2009).

Esta reforma incluyó además el establecimiento de estándares para la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés tanto para aspirantes a docentes como para los alumnos egresados de la secundaria; el rediseño del currículo nacional de inglés y el diseño de un programa de desarrollo profesional para los profesores en ejercicio.

Este nuevo marco para la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés significó:

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

1. Establecer el Nivel B2 del Marco Común de Referencia de Europa como competencia mínima para el ingreso al Magisterio y para los docentes en ejercicio.
2. Garantizar como mínimo un nivel B1 de competencia en el idioma inglés a los egresados de la enseñanza secundaria
3. Diseñar, implementar y monitorear un currículo del idioma inglés enmarcado en los estándares del CEFR
4. Distribuir gratuitamente a los estudiantes los nuevos textos de inglés alineados al nuevo currículo
5. Instaurar un sistema de capacitación continua a los docentes del área de inglés para garantizar la sostenibilidad del proyecto.
6. Instaurar 4 mediciones de desempeño docente cada dos años seleccionadas de entre las siguientes opciones: TOEFL, IBT; IELTS; FCE o CAE

Los docentes de inglés pueden acceder a programas de capacitación ofrecidos por el Gobierno en distintas modalidades. Por ejemplo, el programa *“Go Teacher”* que ofrece becas de capacitación del idioma inglés en EE. UU. y la otra son los cursos de capacitación en línea a cargo de la Editorial Longman, Ecuador S.A. Para aquellos docentes que no obtienen el estándar B2 del CEFR, se ofrece cursos de formación continua. Al finalizar dichos cursos, los docentes vuelven a rendir la evaluación de desempeño con el mismo instrumento empleado en la primera evaluación. Aquellos docentes que no alcanzan el nivel mínimo requerido son desvinculados del cargo de acuerdo con la legislación vigente.

IV.7 México

Para este caso, se ha definido una asignatura de Lengua Extranjera Inglés, que, a diferencia del resto de las asignaturas, se compone de dos etapas. La primera, está dirigida a los grados iniciales de educación básica y tiene como finalidad promover en los estudiantes la familiarización y el contacto con el inglés como lengua extranjera. La segunda, está destinada al resto de los grados que componen este nivel educativo y tiene como objetivo la competencia y el dominio básico en esta lengua.

Desde 1993 y a partir de que se hace obligatoria la enseñanza del idioma inglés en la educación secundaria, algunas Entidades Federativas desarrollaron iniciativas, a través de la creación de Programas Estatales de Inglés (PEI), para que el estudiantado de educación primaria y en algunos casos de preescolar, recibieran formación en una lengua extranjera antes de la educación secundaria. Al momento de iniciar el ciclo escolar 2009-2010, 21 Entidades Federativas (Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán,

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz) habían instrumentado los PEI. Las propuestas implementadas por las Entidades Federativas eran diferentes, puesto que cada entidad determinaba los grados atendidos, el número de clases por semana, el tipo de contratación de los docentes, el salario, las prestaciones y el perfil académico.

En este contexto, el PRONI (Programa Nacional de inglés) inició en 2009 como fase piloto frente a grupo en las 32 Entidades Federativas desde 3º de preescolar a 6º de primaria. En 2011 inicia con la etapa de prueba de 1º, 2º y 3º grado de secundaria; continuando hasta el año 2015 con la fase de expansión de 3º de preescolar hasta 3º de secundaria, año en el que se generaliza este último nivel en los servicios de generales y técnicos.

En México, a través del PRONI, se impulsa el dominio del idioma inglés en los alumnos, logrando así la capacidad de comunicarse en inglés, permitiendo se acerquen a diferentes culturas, además se favorece la movilidad social, se generan mayores oportunidades de empleo mejor remunerados, se facilita el acceso a la información y la producción de conocimientos. Mediante el PRONI, se espera que los alumnos puedan argumentar con eficacia, se comuniquen con fluidez y naturalidad en el idioma inglés, utilicen las Tecnologías de la Información y Comunicaciones para obtener, procesar, interpretar información, así como que lo utilicen como una herramienta para acercarse a la población estudiantil de diferentes culturas en el mundo.

Para el ejercicio fiscal 2016, el PRONI se incluyó en el Presupuesto de Egresos de la Federación de ese año, el cual tuvo como componentes principales; la producción y distribución de material educativo para docentes y alumnos/as y el fortalecimiento de los/las docentes de la lengua; además contó con un respaldo de una política pública, es decir, contribuyó a metas nacionales y objetivos sectoriales que sustentan su aplicación, puesto que debe incidir de manera directa en la mejoría de un grupo social o en actividad determinada.

Respecto a su financiamiento, el Programa Nacional de inglés (PRONI) depende en un 100 por ciento de los recursos federales provenientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El programa tiene cuatro líneas de acción (materiales educativos, fortalecimiento académico por medio de la certificación de profesores, certificación internacional de los estudiantes, y apoyo a las autoridades educativas locales para implementar el inglés a partir del tercer año de nivel preescolar y hasta el último año de secundaria), pero estas tienden a ser menos específicas y carecen de métricas detalladas para las metas. Sus planes y programas curriculares están basados en prácticas sociales del lenguaje. Estas prácticas sociales se refieren a la comunicación y patrones de interacción en un segundo idioma (inglés) que incluyen la producción e interpretación de textos escritos y orales, así como el conocimiento de la cultura de la lengua inglesa.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Las prácticas sociales del lenguaje en el plan curricular ayudan al docente a determinar cuáles actividades se deben asignar a los estudiantes. Los planes y programas del PRONI permiten que los alumnos participen en prácticas sociales del lenguaje de manera oral y escrita, de tal forma que puedan comunicarse e interactuar con hablantes nativos y no nativos del idioma inglés. Así, el programa promueve una variedad de experiencias individuales y colectivas entre los alumnos y les sirve para aplicar en situaciones e interacción de la vida real lo que han aprendido en clase.

Respecto a las características del plan curricular, éste se divide en ciclos: el primer ciclo es para niños que cursan el 3er grado de preescolar, 1ro y 2do grado de primaria; el segundo ciclo corresponde a 3ro y 4to de primaria; el tercer ciclo es para 5to y 6to de primaria, y finalmente el cuarto ciclo es para los 3 grados del nivel secundaria. El propósito general del 1º es la familiarización: lograr que los alumnos sean conscientes de la existencia de un idioma y cultura diferente al nuestro y se motiven en aprender este idioma, promoviendo una actitud positiva hacia el lenguaje. En esta etapa los alumnos desarrollan habilidades comunicativas del inglés meramente receptivas.

IV.8 Panamá

El año 2003 bajo el gobierno de Mireya Moscoso se promulgó una ley que establece la obligatoriedad del idioma inglés en los centros educativos oficiales, cuerpo legal que dispone de una serie de medidas de capacitación, cambios curriculares, programas de intercambio entre otras para fortalecer la enseñanza del idioma. Desde el año 2014, el Programa Panamá Bilingüe (PPB) busca promover la enseñanza del idioma inglés. El año 2017 con la promulgación una ley donde se formaliza al PPB como política de Estado, siendo oficialmente regulada con el Decreto Ejecutivo, así el gobierno se encarga de gestionar la formación y perfeccionamiento de docentes de inglés e implementar proyectos de mejoramiento de la enseñanza de inglés tanto en educación primaria como secundaria en inglés. En Panamá se ha instalando PPB como una política pública nacional, que cuenta con el apoyo de CAF, de esta manera se ha formulado el “Plan Estratégico de Educación – De políticas educativas a la Acción”, se establecen los principales lineamientos para las políticas educacionales y su puesta en marcha en el periodo 2019 – 2024. Este programa se estructura en función de 5 ejes, 16 líneas estratégicas, 53 actividades y programas priorizados y 35 metas por eje. Respecto al eje N.º 3 “Formación de Educadores”, en la línea estratégica de capacitación para docentes en servicio se encuentra la actividad y programa del Centro de Formación y Capacitación Continua de inglés y STEAM. Sumado a ello, en el programa “Currículo prácticas pedagógicas e insumos didácticos” se establece como actividad central la dotación de plataformas tecnológicas de apoyo a los aprendizajes para estudiantes de Premedia y media (aprendizaje de inglés y curso de orientación y capacitación laboral) y el diseño, reproducción y distribución de materiales contextualizados en EIB, desde inicial hasta 6º grado, con énfasis en L1 (lengua materna), L2 (español como segunda lengua), artes, matemáticas, inglés y espiritualidad.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

A las propuestas anteriores se añade, bajo la actividad de “Acceso gratuito y obligatorio, desde el nivel inicial hasta el medio” la creación a través del Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU), un fondo de becas para jóvenes sobresalientes por 200 millones de balboas para financiar becas no reembolsables a estudiantes sobresalientes en las artes, deportes, matemáticas, ciencia, ingeniería, tecnología, educación y enseñanza de inglés como segunda lengua, en alianza con universidades de Panamá y del mundo. Respecto a la “Capacitación para docentes y directores en servicio”, se establece la Creación del Centro de Formación y capacitación continua de inglés y STEAM, teniendo como indicador la “Cantidad de docentes capacitados en el manejo de metodologías y didácticas para la enseñanza del idioma inglés”.

IV.9 Perú

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

Esta es una Política Nacional Multisectorial (aprobada por Decreto Supremo N.º 012-2015-MINEDU) que define los objetivos y lineamientos para la enseñanza y uso del idioma inglés; constituyéndose en el principal instrumento orientador de los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades de todas las entidades del Estado en todos los niveles de gobierno.

Tiene como objetivo general que los beneficiarios desarrollen las competencias comunicativas del idioma inglés, para ampliar su acceso a oportunidades educativas, científicas, tecnológicas, de entretenimiento y laborales, así como para contribuir a la formación de un capital humano más productivo, y a la inserción en mercados internacionales, con miras a fortalecer la competitividad del país a nivel internacional.

Actualmente, en la Educación Básica Regular se trabaja inglés en el nivel secundario, donde por ejemplo el Colegio de Alto Rendimiento (COAR) de la Región Lima, cuenta con 10 horas en 3º grado de secundaria y con 8 horas en 4º y 5º grados. Se cuenta con 2-3 horas a la semana en las instituciones educativas de la Jornada Escolar Regular (JER) y con 5 horas a la semana en las Instituciones Educativas de Jornada Escolar Completa (JEC). En el nivel primaria en 1º y 2º grados cuentan con 2 horas de inglés, 3º, 4º, 5º y 6º con 3 horas, según el CNEB.

IV.10 Uruguay

Ceibal en inglés (CEI) es el programa de Plan Ceibal para la enseñanza de inglés en centros de enseñanza pública de Primaria y Media (Secundaria y UTU). Mediante equipos de videoconferencia instalados en los centros, los participan de clases semanales con un docente de la lengua extranjera. El docente de aula trabaja a través de la plataforma educativa CREA, donde comparten lecciones y materiales para el desarrollo de las clases. Si bien el principio de enseñanza colaborativa es el mismo para educación primaria y media, la implementación del programa difiere de acuerdo con el contexto.

El British Council es el socio estratégico de CEI. Ejerce un rol activo tanto en el dictado de clases desde sus centros en Montevideo y Buenos Aires como en la articulación con institutos de enseñanza del exterior que deseen participar del programa. En estricta colaboración con CEI, el British Council promueve la implementación del programa en otros países de Latinoamérica y del resto del mundo. Para lograr este objetivo, difunde el diseño de CEI en conferencias internacionales que permiten la vinculación con gobiernos extranjeros, instituciones educativas y profesionales de enseñanza de lengua extranjera.

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en la educación básica de las escuelas públicas se inició en el año 2006. Hasta el año 2012 existió un programa de inmersión que implicaba la enseñanza de la mitad de las materias en inglés y la otra mitad en español (La Paz Barbarich, 2012).

La cobertura incluía apenas el 5% de la población escolar. La falta de docentes preparados llevó al término del programa y su reemplazo por el Plan Ceibal, que es la versión uruguaya del proyecto OLPC (*One laptop per child*). El Plan Ceibal no es solo un proyecto de distribución de computadoras portátiles sino un medio para alcanzar la nivelación social y la inclusión²⁷.

El Plan Ceibal-Inglés, desarrollado, implementado y conducido en conjunto con el Consejo Británico, comenzó el año 2012 como plan piloto con 45 grupos de 4to año básico en 20 escuelas (aproximadamente 1.200 niños).

Fue una experiencia inédita en la que se usó la tecnología de la telepresencia para enseñar inglés a clases numerosas de alumnos de primaria del sistema público y es la primera experiencia de universalización de la enseñanza del idioma inglés en Uruguay.

El Plan consiste en que un docente remoto, que se puede encontrar en Uruguay o en el exterior, dicta sus clases y se comunica con los alumnos y el profesor presencial a través de una videoconferencia, en tiempo real. El proyecto tiene un diseño curricular

²⁷ www.ceibal.edu.uy

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

específico para alumnos de 9 - 10 años (4o-5o año básico), y se trabaja con material digital y no-digital.

Las videoconferencias se realizan usando Skype, están programadas fuera del horario de clases, y los profesores presenciales participantes, quienes se suman en forma voluntaria, reciben una pequeña compensación monetaria. Los niños tienen 3 clases de 45 minutos a la semana. Una con el profesor remoto y dos con el profesor presencial y trabajan con los materiales de aprendizaje en las computadoras distribuidas por el Plan Ceibal.

Los profesores presenciales, que no son profesores de inglés ni se espera que se conviertan en profesores de inglés, generan el espacio para trabajar en inglés con sus alumnos. El Consejo Británico se encarga de los planes de clases para el profesor remoto y para el profesor presencial, de los materiales digitales e impresos (juegos, videos y *flashcards*), de la capacitación docente, de la provisión de profesores remotos y de la gestión general del proyecto.

Luego de una evaluación de campo positiva, se comprobó que había aprendizaje de inglés y apropiación de la tecnología por lo que se encuentra ahora en una etapa de expansión progresiva. Un estudio, realizado en julio y diciembre de 2014, evidenció la existencia de una asociación positiva entre el tiempo de participación en el programa Ceibal en inglés y los resultados en los aprendizajes. En la opinión del equipo evaluador, el programa Ceibal en Inglés estaría obteniendo los mismos resultados independientemente del contexto sociocultural de la escuela y el programa no estaría generando brechas en el aprendizaje (Goyeneche, 2014).

Algunos datos importantes respecto del proyecto.

- Aun cuando el docente de aula no enseña inglés, su rol es muy activo, ya que conoce mejor a los alumnos y organiza y coordina la situación de aprendizaje. El profesor remoto no podría trabajar sin él.
- Los niños repasan con su profesor las lecciones dictadas por el profesor remoto y los profesores presenciales también aprenden inglés.
- Los profesores presenciales participantes son todos uruguayos, lo que permite una mejor selección y mayor exigencia y compromiso.

IV.11 Comparativo del estándar del inglés en la América Latina

Como se puede apreciar, cada país ha ido presentando diversas iniciativas que integran presiones modernizadoras, en el sentido de poder responder al clima de globalización, llevando a una aplicación generalizada de la enseñanza del inglés, junto con rasgos idiosincráticos y de consideraciones multiculturales, de carácter histórico, donde los idiomas nativos compiten con el español y el inglés.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Como un todo, el panorama general del estándar de la enseñanza del inglés para la región se resume en la siguiente tabla.

Tabla 1: Situación Curricular de la enseñanza del inglés

País	Idioma	Ubicación legal	Presencia en el currículum	Inicio/Término	N.º de horas anuales o semanales	Entidad a cargo	Plan o Estrategia Nacional	Presupuesto
Argentina	Inglés	Ley de Educación nacional N.º 26.206	Lengua extranjera	VARIABLE (4 ciclos)	-	Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología	No	211.334.251.951 (\$) argentinos) *
Brasil	Inglés	Ley N.º 9.394 y Resolución CNE/CEB N.º 3/2018	Lengua extranjera	6º EP – 3º ES	-	Ministerio de Educación	No	-
Chile	Inglés	Decreto N.º 2960	Lengua extranjera	5º EB – 4º EM	114 (5º – 6º EB) 152 (1º – 2º EM) 114 (3º – 4º EM)	Ministerio de Educación	Sí	11.649.845 (millones de \$ chilenos) **
Colombia	Inglés	Ley 115 y Ley 1651 de Bilingüismo	Lengua extranjera	6º EB – 11º EM	108	Ministerio de Educación Nacional	Sí	1,3 billones (\$) colombianos) ***

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Costa Rica	Inglés	Ley Nº 3481	Lengua extranjera	1º EP – 10º ES	-	Ministerio de Educación Pública	Si	3.598,3 (mm de €)****
Ecuador	Inglés	-	Lengua extranjera	2º de EGB – 3º de BGU	3hrs semanales (2º – 7º EGB y 3º de BGU) 5hrs semanales (8º EGB - 2º BGU)	-	Sí	-
México	Inglés	Ley General de Educación	Lengua extranjera	3º preescolar – 3º de secundaria	100 (3º PE – 6º EP) 120 (1º - 3º ES)	Secretaría de Educación Pública	Sí	800 millones (\$ mexicanos) *****
Panamá	Inglés	Ley Nº 34 de 1995	Segunda lengua	1º EBG – 11º EM	5hrs semanales (1º - 6º EP y 10º - 11º EM) 4hrs semanales (7º - 9º PM)	Ministerio de Educación	Si	-
Perú	Inglés	Decreto Supremo Nº 012-2015-MINEDU	Lengua extranjera	1º EP – 5º ES	2hrs semanales (1º - 2º EP) 3hrs (3º	Ministerio de Educación	Sí	-

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

					EP – 5º ES) de JER y 5hrs semanales (1º - 5º ES) de JEC			
Uruguay	Inglés	Ley General de Educación N° 18.437	Lengua extranjera	4º EP – 6º EM	-	Administración Nacional de Educación Pública	Sí	10% del total del Plan Ceibal año 2019 (2.208 millones de \$ uruguayos)

* Costo del presupuesto nacional 2020 respecto a ciertos programas del Ministerio.

** Presupuesto 2020 del Ministerio de Educación.

*** Costo total del programa en educación escolar y superior.

**** Presupuesto 2018 en Educación.

***** Presupuesto del ProNi para el año 2019.

V. En Profundidad: Tres Casos de estudio.

Marta Blanco - Costa Rica Multilingüe²⁸

El siguiente apartado describe los elementos claves de la política Costa Rica Multilingüe (CRM). La densidad institucional, el tiempo dedicado, el involucramiento con sectores amplios, se constituye como un modelo del cual se pueden sacar lecciones en las políticas de enseñanza de idioma extranjero en Latinoamérica. En el primer punto se presenta el contexto general en el que surge y se desarrolla la política; en el segundo se plantean los pilares en los cuales se basan las diferentes iniciativas; por último, se plantea la estructura organizacional o tareas estratégicas de Costa Rica Multilingüe, que da forma y permite llevar a cabo los proyectos. La información presentada a

²⁸ Entrevista noviembre 2020

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

continuación, es producto de una entrevista con Marta Blanco, la directora de este proyecto.

Contexto

Costa Rica Multilingüe es una iniciativa que surge a partir de diversos actores públicos y privados, que plantean la necesidad de tener políticas más fuertes en la enseñanza de inglés, en búsqueda principalmente de mayores y mejores posibilidades de empleabilidad para los costarricenses. Además de una iniciativa con apoyo transversal, el presidente de la República Oscar Arias en su segundo gobierno (2006-2010), expresa un interés especial y directo por este proyecto. Blanco cuenta que, al ofrecerle la dirección, había la intención de implementar una política robusta y seria, que tuviera repercusiones reales en las destrezas de inglés de los costarricenses, sin embargo, no había una ruta ni diseño claro, tampoco estaba definido el presupuesto con el que se contaba.

En marzo del año 2008 se pone en marcha CRM, junto con un decreto presidencial de interés público nacional. Luego en mayo del mismo año, también por medio de un decreto, se constituyó una comisión nacional compuesta por las diferentes instituciones que impulsaron esta política, y otras que se incluyeron posteriormente. El proyecto busca asentarse con la creación de una fundación, pero Blanco cuenta que luego del gobierno de Oscar Arias perdió fuerza, porque ya no había el mismo interés ni apoyo económico. A pesar de lo anterior, hay diversos proyectos de CRM que han logrado sostenerse a largo plazo, ya que se constituyeron como alianzas estratégicas con ONGs u otras instituciones.

Pilares CRM

Cada uno de los pilares en los que se sostienen las diferentes medidas que se implementaron desde CRM, tienen como objetivo principal una mejora de la calidad y la cobertura del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés.

El primer pilar que Blanco menciona es el tiempo lectivo disponible. Plantea que el aprendizaje de idiomas es muy dependiente de la cantidad de tiempo que se vea expuesto el alumno. Por esto es importante generar medidas y utilizar recursos que permitan un aprovechamiento de las horas disponibles. Sin embargo, intentar modificar el currículo escolar para aumentar el tiempo lectivo, no es lo primero que se debería plantear, ya que esto forma parte de complejas negociaciones en la estructura escolar. Luego en un futuro, cuando la política presente resultados, se puede negociar la necesidad de aumentar las horas de clases.

El segundo pilar que menciona Blanco, son los programas de estudios, por un lado, se propone la importancia de construir programas con un enfoque comunicacional, en los que se incentive a los niños a hablar e interactuar en otro idioma. Por otro lado, expone la problemática que presentaba Costa Rica en la enseñanza de inglés en las escuelas

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

primarias. Desde los años '90, se hizo obligatorio la enseñanza de un idioma extranjero en la educación primaria (6-12 años). Desde aquí surgen 2 dificultades: 1) se presentan marcadas diferencias entre la enseñanza de inglés que reciben los niños dependiendo de la escuela primaria a que asisten, habiendo niños que se les enseñó inglés desde que ingresaron y otros que casi no tuvieron clases de inglés, lo que genera que al comenzar la educación secundaria exista una elevada disparidad de competencia lingüística entre alumnos; 2) a nivel general los resultados que tenían los niños de primaria en el aprendizaje de idiomas, era muy pobre. En base a estas problemáticas se planteó la implementación de cursos de verano inmersivos que duraban 1 mes, para niños que pasaban a secundaria. Estos presentaron resultados sorprendentes, los niños en un mes, lograban mejor nivel de dominio comparado con alumnos que no asistían al campamento, pero habían tenido 5-6 años de clases de inglés en primaria.

Como tercer pilar, Blanco resalta la utilidad del uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje de idiomas. Cuenta que dentro de Costa Rica Multilingüe se llevó a cabo un estudio para valorar los recursos digitales en el aprendizaje de inglés, se midió el impacto que tenían diferentes softwares comparándolos con la educación tradicional. En base a este estudio, Blanco afirma lo beneficioso que puede ser el uso de tecnologías para un aprendizaje más didáctico e individualizado. Plantea que hay que aprovechar el contexto actual de la pandemia para implementar herramientas digitales.

Como cuarto y último pilar, se menciona la calidad de los profesores, tanto en relación con sus destrezas pedagógicas como lingüísticas. Esto es algo que muchas veces se da por sentado, pero que ocasionalmente es un pilar débil. En Costa Rica Multilingüe se realizaron evaluaciones a los profesores, y en relación con los resultados se implementaron capacitaciones para aumentar el manejo del inglés de estos. Blanco plantea que es fundamental también capacitar a los profesores para que puedan aprovechar los recursos digitales que hay disponibles.

Estructura organizacional

Costa Rica Multilingüe se constituye en tres ejes centrales o “tareas estratégicas” que buscaban la sostenibilidad a largo plazo del proyecto:

Gestor de proyectos: En este eje se identificaban las diferentes necesidades y se diseñaban los proyectos que buscaban solventarlas. Dentro del gestor de proyectos se constituyó un observatorio de idiomas, que realizaba los estudios para identificar las necesidades y evaluar los resultados de las diferentes iniciativas. Blanco plantea la importancia de evaluar a los alumnos y/o a los profesores, dependiendo de la iniciativa que se implemente, tanto antes de aplicar los programas, como luego de un periodo de ser aplicados.

Catalizador: este eje se constituía por la comisión nacional que se menciona en el primer punto, la cual funcionaba como ente rector. En las reuniones mensuales se presentaban

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

las diferentes necesidades y problemáticas identificadas por el observatorio de idiomas, las cuales se canalizaban y se llevaban a cabo a través de las diferentes organizaciones que eran parte de la mesa.

Agente de Lobbying: finalmente había un eje encargado de buscar financiamiento en empresas u ONG, nacionales e internacionales, que permitieran financiar proyectos que no podían ser abordados dentro del ente rector.

Cristina Banfi – El inglés en Argentina²⁹

Primero se presentará la organización de la educación de idiomas extranjeros en Argentina y el contexto general de Buenos Aires y sus respectivos programas. Luego se expondrán el análisis de la entrevistada respecto a los diferentes actores que existen en una política de educación. Tercero se presentará el panorama de Buenos Aires respecto a la evaluación de las políticas que se implementan. Por último, se expondrá una reflexión de la entrevistada antes del abordaje de la enseñanza de idiomas.

Desarrollo Educación en idiomas extranjeros en Buenos Aires

Desde el nivel nacional se presentan políticas y normativas generales que son recogidas por los gobiernos locales. Por esta razón, los programas educativos que tiene cada provincia varían dependiendo de los recursos y las prioridades de cada una de ellas. Banfi, a modo de ejemplo habla de un proyecto nacional en el que trabajó, el cual buscaba implementar clases de inglés en escuelas secundarias rurales. A pesar de que en el currículo nacional es obligatoria la enseñanza de un idioma extranjero, muchas escuelas rurales no tienen acceso a ésta, porque no tienen los recursos humanos y económicos necesarios. El programa planteaba implementar clases de inglés en línea, lo que permitiría que hubiera un profesor para 3 o 4 escuelas rurales, sin barreras de acceso y movilidad. A pesar de que el programa suministraba los recursos digitales, las provincias debían implementarlo y poner los recursos humanos necesarios, por lo que fue un proyecto que finalmente tuvo poco impacto, ya que a las provincias no les interesó o no podían costearlo.

Como las diferencias provinciales son muy grandes, se expondrá el caso de Buenos Aires, en donde la entrevistada ha trabajado en las últimas décadas.

Desde 1960 se han impartido clases de idioma extranjero a nivel primario (desde 4to grado en adelante). La mayoría de inglés, pero también francés e italiano. Asimismo, surgen un grupo de escuelas públicas, las cuales imparten clases de inglés desde 1er grado. El 50% de las escuelas en Buenos Aires son públicas de gestión privada, y en muchas de ellas se enfatiza la enseñanza de idiomas como un elemento distintivo. Con el objetivo de igualar las oportunidades de los niños en el aprendizaje de idiomas

²⁹ Entrevista noviembre 2020

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

extranjeros, en 1982 se fundan los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (C.E.C.I.E), uno por cada distrito, que funcionan en contra turno con las escuelas, en estos se puede fortalecer el idioma aprendido en la escuela o también que el niño tuviera la posibilidad de aprender un idioma extra. A fines de 1990, surgen escuelas plurilingües en la órbita estatal, se crea una por cada uno de los 21 distritos de Buenos Aires. En estas se imparten 8 horas semanales de idioma desde 1er grado, luego se adiciona un segundo idioma desde 4to grado. A la vez, se crea una certificación en diferentes idiomas extranjeros (CLE), a la que pueden acceder voluntariamente los alumnos. Estas certificaciones se dan en diferentes niveles, correspondientes a las destrezas que deberían alcanzar los alumnos en cuanto al currículum escolar. A partir de 2009, se amplía la oferta pública de idioma extranjero a primer grado para todas las escuelas. Paralelamente se comienzan a proveer los libros educativos a todos los apoderados, lo que antes debía ser costeado voluntariamente por su parte. Banfi habla de la licitación que se hizo de libros, se decidió que cada profesor tuviera la posibilidad de decidir qué libro deseaba de una determinada editorial. Esto trajo inmensas complicaciones, desde tener que corroborar la equivalencia de los diferentes libros con los contenidos curriculares nacionales, hasta los cambios de colegios de profesores y alumnos, los cuales generan discontinuidad y problemas de adaptación. Finalmente se destaca el rol, más invisible y menos institucionalizado, que cumplen las diversas academias privadas de idiomas y los profesores y profesoras particulares, que realizan clases individuales o a pequeños grupos, con un apoyo regular durante todo el año escolar.

Actualmente todos los niños de la ciudad de Buenos Aires tienen idioma extranjero desde primer grado, con horas lectivas que van de 3 a 8 a la semana, dependiendo de la escuela y su modalidad. La entrevistada resalta la heterogeneidad de los contextos educativos y sociales, lo cual genera que los resultados sean muy diferentes dependiendo de diversos factores educativos y socioculturales.

Ecología de actores y estructuras

La entrevistada destaca la importancia de entender el rol, las estructuras y la interacción de los diferentes actores que forman parte de una política, o también en el caso de iniciativas privadas. En su experiencia con políticas públicas del lenguaje, ella plantea que hay tres estratos o esferas principales. La esfera política donde se encuentran los tomadores de decisiones quienes definen donde se pondrá el foco y en relación con qué objetivos. Sin embargo, en la mayoría de los casos la esfera política no conoce los detalles que permiten una buena implementación, por lo que existe una segunda esfera conformada por asesores técnicos que puedan gestionar las políticas y los programas. Finalmente, están los profesores insertos en el sistema educativo que conforman la tercera esfera. Estas tres esferas presentan diferentes ciclos y objetivos dependiendo del periodo, lo que puede generar desacuerdos y problemas organizacionales. Por eso

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

se vuelve fundamental el conocimiento de los ciclos y las lógicas en las que se mueven los diversos actores presentes.

En cuanto a lo anterior, Banfi comenta que en Buenos Aires la organización de esta compleja interacción de actores cambia constantemente; cada ministro modifica y/o retoca algunas cosas. Destaca un cambio que se generó en el ministerio de educación, en el cual el área de idioma extranjero cambió a lenguas en la educación, abarcando de una manera más holística las diferentes temáticas en relación con las lenguas.

Debido a estas estructuras cambiantes, es fundamental para una continuidad de los programas a largo plazo, generar una base institucional, tanto a nivel de equipos de trabajo como de normativas y legislaciones.

Evaluaciones en Argentina

Banfi cuenta que en Argentina no existen instancias de evaluación para analizar el impacto de políticas de idioma extranjero. En general las políticas se diseñan desde la relevación de unos pocos datos, y se avanza respecto a la idea que se tiene y el asesoramiento con que se cuenta.

Lo que sí existe, como ya se mencionó, son certificados escolares de idiomas. Sin embargo, estos no cumplen la función de medición de las competencias lingüísticas, ya que no son muestras aleatorizadas, sino un examen voluntario. Banfi piensa que los CLE tienen un valor más allá de lo meramente medible y la certificación de un nivel individual, lo cual podría ser entregado por una certificación internacional. Genera una formación de docentes en evaluación, que a su vez permite que después estos vuelvan al aula con otra comprensión distinta de lo que se trata la evaluación, también posibilita una experiencia de aprendizaje para los alumnos que toman los certificados.

Por otro lado, existen estadísticas entregadas por una academia internacional de enseñanza de idiomas extranjeros denominada Education First (EF), la cual presenta informes que muestran las competencias lingüísticas de sus alumnos de cada país al entrar a sus cursos. A pesar de ser informes que de ninguna manera reflejan las competencias lingüísticas de un país, han llegado a tener mucha relevancia mediática. La entrevistada plantea, que, en parte, la importancia que toman estas estadísticas es por la ausencia de mediciones más rigurosas de los estados lingüísticos nacionales. La falta de investigación y medición es un fenómeno bastante extendido en el caso de los idiomas extranjeros, que, a diferencia de otras áreas educativas, pareciera que muy fácilmente se revierte al prejuicio o a la intuición para la implementación de políticas.

Qué significa enseñar lenguas extranjeras

Banfi discute sobre las repercusiones que ha generado la implementación, en el sistema público, de clases de inglés desde 1er grado. Ella piensa, que para que sea efectivo el aprendizaje de idiomas en niños pequeños, se deben cumplir una serie de factores; perfil docente, carga horaria, motivación del alumno, recursos educativos, entre otros, los

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

cuales no se cumplen en la mayoría de los casos. Por lo anterior, cree que esta modificación en el currículo no ha tenido mayores repercusiones dentro del aprendizaje objetivo y medible de los niños, sin embargo, plantea que estas clases son una oportunidad para generar una “abertura de mundo” y poner sobre la mesa temas como la interculturalidad y el reconocimiento del otro. Estos son elementos que están presentes intrínsecamente en la enseñanza de otros idiomas, en cuanto conecta con otras realidades y otras cosmovisiones. Cuenta, por ejemplo, cómo en un colegio durante una actividad sobre un cuento, las clases de inglés fueron un espacio que instó a niños hablantes de guaraní y quechua, a que tradujeran el cuento y lo compartieran en sus respectivos idiomas.

En cuanto a lo anterior, Banfi plantea la necesidad de tener una mirada holística en relación con las políticas del lenguaje. Hay mucho en común entre las lenguas maternas, segundas y extranjeras, “lo que es la lengua materna de uno, puede ser la lengua extranjera del otro”. Es necesario que el rico panorama cultural y lingüístico nacional, en sus diferentes formas, esté reflejado en las políticas de idioma, tanto cuando exista una barrera idiomática real, como cuando exista una diversidad lingüística que no implique una barrera. La entrevistada destaca la fundación de una escuela bilingüe de chino/castellano. Tiene un sistema de inmersión dual, en el cual el 50% de las materias se realizan en castellano y otro 50% en chino. Los niños también se dividen en hablantes de chino como lengua materna y hablantes de castellano como lengua materna, es una propuesta que promueve la interacción social, académica y cultural. Además, permite que niños de familias chinas, que no sepan hablar español, puedan integrarse a la escuela con menos dificultades. En relación con esta iniciativa, surgió un proyecto denominado Español Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI), dentro del cual se generó una guía y un protocolo para docentes, para identificar a niños que no hablan español como lengua materna y poder trabajar en esta situación. También se generó una guía para que familias de otros idiomas entiendan cómo funciona el sistema educativo y poder realizar los procesos de inscripción a los colegios.

Karina Piña, Inglés Abre Puertas en Chile (PIAP)

En 1967 los alumnos que egresaban de la enseñanza media y quería proseguir estudios superiores debían enfrentar la prueba de Bachillerato, donde entre otras asignaturas, debían demostrar sus conocimientos en Francés e Inglés; Chile fue uno de los 10 países que participó en el primer estudio internacional Six Subject Survey: English and French as a Foreign Languages conducido por la IEA el año 1970. Sin duda ya para entonces existía un verdadero interés por los idiomas. Con todo, el Ministerio de Educación en

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Chile recién dio paso a la creación de la primera política de fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés 30 años después.

El proceso modernizador de la educación en Chile, los desafíos económicos y científicos, sirvieron de suficiente incentivo para que las autoridades en forma transversal reconocieran que debía democratizarse la enseñanza del idioma.

Desde sus inicios, las iniciativas del PIAP estuvieron guiadas por 3 principios rectores: La acumulación del conocimiento es el primero. Hay mucha gente que sabe cómo se hacen las cosas bien, de política pública y de teoría educativa en enseñanza de idiomas extranjeros. Este es un conocimiento clave pues no significa solamente enseñar a las futuras generaciones un idioma sino equipar a un país con las habilidades necesarias para construir su propio futuro. La formación de alianzas es el segundo. El convencimiento profundo que solos no será posible alcanzar los objetivos, que se requiere de la participación local y regional, nacional e internacional, del mundo privado y del mundo público; cada uno aportando desde su experticia y de manera consensuada. Finalmente, el tercer principio que orienta a proyectar en el largo plazo.

En consideración del trabajo que se ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas, las estructuras gubernamentales están dadas para que los resultados mejoren. De esta manera, Chile habrá logrado establecer una política pública de enseñanza del idioma inglés como una política de Estado.

¿En qué consiste el esfuerzo de los últimos años por expandir la cobertura y calidad de la enseñanza del inglés?

El Programa de fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés se creó el año 2003, con la misión de desarrollar las condiciones para que mejorara el nivel de inglés de los estudiantes desde 5º año de Educación Básica a 4º año de Educación Media. Las preguntas orientadoras de la política fueron tres: ¿Qué nivel de inglés deben alcanzar nuestros alumnos al egresar de la enseñanza media?, ¿Cuál va a ser el foco?, ¿Cómo podemos mejorar las clases? Las respuestas fueron: B1, Docentes, Innovación.

En el año 2006, la presidenta Bachelet incorporó 2 de 36 medidas presidenciales de los primeros meses de su gobierno dedicadas a: i) Expandir las oportunidades de hablar inglés por parte de estudiantes de escuelas públicas, y para ello se creó el Centro Nacional de Voluntarios Angloparlantes; ii) Dotar a los estudiantes de pedagogía de inglés la experiencia de estudiar en el extranjero antes de entrar en servicio mediante la Beca Semestre en el Extranjero.

En el año 2010, el presidente Piñera incorporó en su “programa de gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza” tres medidas: i) Financiar buenos programas de formación de docentes en inglés, creando para ello un fondo concursable; ii) Crear un programa de capacitación para profesores de inglés con capacidades insuficientes; iii) Traer al país, a través de concursos internacionales, a profesores extranjeros con dominio del idioma inglés. Además, diseñó la Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

En el año 2014, en su segundo mandato la presidenta Bachelet incorporó como parte de la “Agenda Inmediata de Fortalecimiento de la Educación Pública” la medida presidencial 1.7, que se refiere al Plan de Fortalecimiento de la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés para 1.000 colegios públicos.

A finales del 2004 el Mineduc reportó que sólo 1 de cada 20 estudiantes en Chile egresaba con el nivel de inglés que debía conocer al terminar la educación obligatoria. El programa partió desarrollando un estudio de línea base. Para este fin, una muestra representativa de estudiantes que cursaban 8vo y 12vo, es decir el último año de educación básica y secundaria respectivamente, tomaron un test de la Universidad de Cambridge. A partir de esos resultados, se desarrollaron un conjunto de acciones para mejorar la enseñanza del inglés. El PIAP ha continuado el monitoreo de los logros de los estudiantes con pruebas muestrales y censales.

Aunque se impartían clases de inglés, formalmente, en todas los establecimientos escolares, los estudios mostraron que una de las causas del bajo desempeño se debía a que muchos alumnos no tenían acceso a recibir clases de inglés por parte de docentes de inglés. El país no contaba con la cantidad de docentes suficientes, a la tasa de graduación tendencial de esos años, solo en el año 2037 Chile contaría con la cantidad necesaria de profesores de inglés para poder llegar a una cobertura universal. Así, el Ministerio buscó incentivar a las universidades a abrir carreras de Pedagogía en Inglés. Si en 2003, había 500 personas estudiando la carrera, el número aumentó a más de 12.000 por año. El aumento de los docentes dedicados a enseñar inglés fue significativo. Si en el año 2004 Chile contaba con 0,4 docentes de inglés por establecimiento, en 2016 la cantidad aumentó a 1,6.

Si bien había un problema de stock y de flujo de capacidad para enseñar inglés, lo cierto es que en las Universidades Chilenas se encontraba un muy bien formado cuerpo académico para acelerar la formación de profesores y para abrirse a las innovaciones en la sala de clases. Es así como los académicos adscritos a las facultades de educación desarrollaron cursos para docentes de actualización lingüística y metodológica, talleres estacionales, acompañamiento de aula, entre otras. Por otra parte, Mineduc invitó a sus académicos a los seminarios de formación inicial docente que se realizaron durante 5 años con el objetivo de apoyar la alineación de los programas de formación con los estándares orientadores del área inglés, acercar las universidades al trabajo realizado por el ministerio en esta línea y al mismo tiempo, promover la generación de comunidades de aprendizaje profesional intra e interinstitucionales; adicionalmente, estudiantes de pedagogía en inglés cursaron talleres de actualización metodológica, fueron monitores de los English Camps.

En Chile se dio especial importancia a las alianzas con distintas entidades del sector privado, internacional y ONGs, así instituciones líderes como la Embajada de Estados Unidos, la Embajada de Australia, el British Council, TESOL, Universidades, fueron esenciales al organizar congresos y espacios de aprendizaje con los principales investigadores en Lingüística aplicada, Lexical Approach, Fonética.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

En busca de alcanzar el estándar e incorporar apoyo tecnológico a los docentes, el PIAP diseñó una estrategia de TIC para la enseñanza-aprendizaje de inglés. Para estudiantes se dispusieron cursos de inglés para todos los niveles que exige el currículo nacional, y cursos para algunas especialidades de la Educación Secundaria Técnico Profesional. Desarrollamos un test de progreso on-line alineado con MCER.

El diseño del PIAP ha dado los resultados esperados y se han instalado dispositivos de actualización, desarrollo profesional docente, trabajo en redes, torneos nacionales de debates, entrega de materiales e incentivos a la comunidad escolar para que se logre el nivel A2 al terminar la primaria y B1 al finalizar los estudios de secundaria. Con todo, el gran desafío del Ministerio de Educación es avanzar en los sectores donde los resultados son inferiores al nivel A1, y eso implica ampliación de coberturas, nuevas estrategias de desarrollo profesional docente, institucionalización regional, alianzas con universidades que forman docentes, con la sociedad civil, el sector privado, organismos internacionales, entre otros.

El mejor lugar para enseñar inglés es la escuela y los que lo pueden hacer mejor son los docentes especializados en la enseñanza del idioma. Al observar la dinámica de las clases, se pudo confirmar que se enseñaba acerca del inglés en español, dicho de otra manera, los docentes de inglés podían hablar acerca del inglés, de cómo estaba conformado, de cuál es su estructura, etc, pero un grupo significativo no podían hablar, escribir, leer en inglés, y mucho menos tenían la visión de que sus alumnos tenían que conversar en inglés. Lo que ha estimulado el PIAP es a comprender que el inglés dejó de ser una asignatura para transformarse en una habilidad fundamental para los ciudadanos de este siglo.

Sumado a los desafíos de la cantidad de docentes necesarios para desarrollar un PPPL, a la necesaria renovación didáctica, también el PIAP dedicó esfuerzos a aspectos culturales relacionado con la autopercepción. Los docentes de inglés no solo deben saber inglés, sino sentirse cómodos con el idioma, que no estén preocupados por cosas accesorias del idioma, sino que sean capaces de comunicar. De esta manera lo describía el PIAP, *“un docente de inglés tiene que sentirse orgulloso de serlo, es una persona que está haciendo una contribución enorme al país y ayudando a formar una generación completa que va a poder tener una mejor calidad de vida, mejores oportunidades de trabajo”*. El PIAP logró instalar la confianza entre el profesorado.

VI. Orientaciones para una Política Pública del Lenguaje

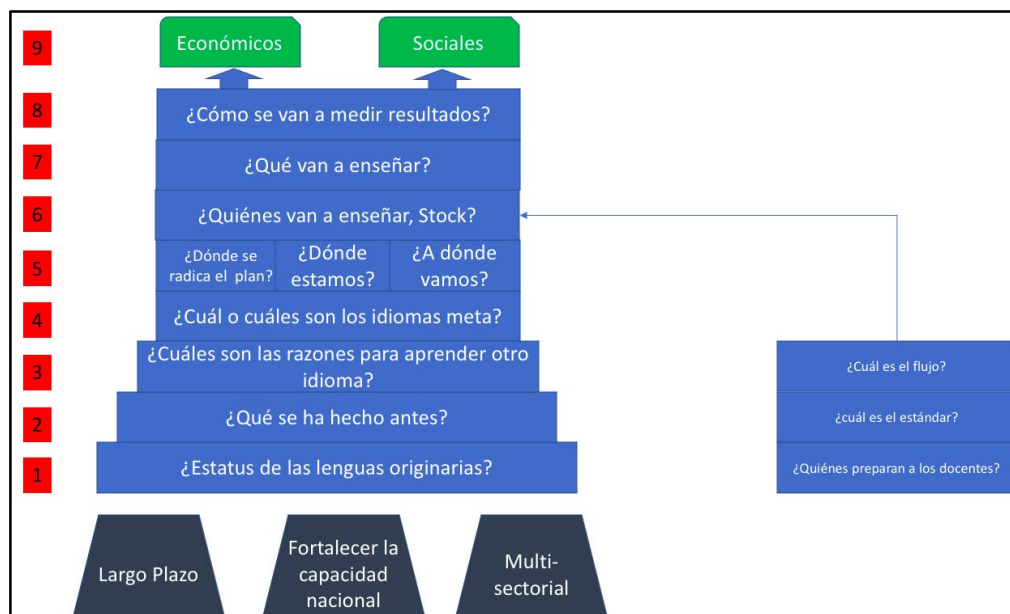
¿Qué debería considerarse en una política de fortalecimiento de idiomas extranjeros? De la revisión de la literatura acerca del estado del arte de la enseñanza de idiomas extranjeros, la recopilación de experiencias en la implementación de PPPL en distintos idiomas y países, se pueden extraer lineamientos orientadores que informen una inversión en enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Se trata de 3 pilares y 9

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

etapas que requieren atención y seguimiento para hacer de la PPPL una política viable y económica y socialmente rentable, lo que se visualiza en la figura 9.

Las PPPL tienen una ventana de oportunidad y es difícil mantenerlas en el tiempo. Pensar en el largo plazo, fortalecer las capacidades nacionales e instalar la enseñanza de un idioma extranjero, de manera transversal, no solamente en los ministerios de educación se muestran como pilares a considerar dentro de un PPPL.

Figura 9: Orientaciones de una PPPL



Sin una intervención de largo plazo, no resulta factible elevar radicalmente la disponibilidad de un idioma extranjero en un país. A pesar de que se cuente con leyes, decretos y presupuestos, la evidencia muestra que las PPPL no son inmunes a la revisión de prioridades que hace cada gobierno. Programas bien establecidos, de interés presidencial, han sido sacados de prioridad y mantenidos en una inercia. Por ello, la recomendación es tomar la ventana de oportunidad y generar alianzas extra-gubernamentales que fortalezcan la sustentabilidad de la PPPL.

La visión de largo plazo implica intervenir e invertir en las universidades. Estimular el cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas mediante programas de fortalecimiento de departamentos de inglés, ofreciendo becas de estudios de postgrado en el extranjero a los docentes formadores de docentes y estimulando las asociaciones y trabajo colaborativo que les permita contribuir a una PPPL no solo desde la docencia sino también desde la investigación y extensión.

La necesidad de enfrentar una PPPL desde lo multisectorial ayuda a comprender que se trata de una transformación productiva no de enseñar un idioma u otro. Así, es

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

importante contar con el concurso de los ministerios sectoriales y de los gobiernos locales. Por otra parte, existen agencias internacionales con una agenda propia en la diseminación de idiomas, tales como el British Council, ETS, entre otras. Incorporarlas a la PPPL es importante para darles un rol importante, aunque no protagónico pues la experiencia muestra que eso provoca el rechazo de las instituciones locales.

A continuación, haremos un resumen sobre los principales apuntes a considerar en cada punto de las orientaciones presentadas en la figura 9.

Los 3 pilares de la política

Para iniciar, es preciso definir 3 elementos que serán transversales a la definición de la política, a modo de garantizar su continuidad. Sin la definición clara de estos, todas las demás elaboraciones se verán comprometidas, veremos en detalle de que tratan estos pilares, y qué elementos comprenden.

Largo plazo

Una política de tal complejidad requiere plantearse objetivos y escenarios deseables a largo plazo, incitando la reflexión ¿Dónde estoy? a ¿Dónde quiero estar en 5 años, 10 años, 20 años, etc.?

Esto en los distintos aspectos contemplados en la política, por ejemplo ¿Qué nivel de manejo del idioma se espera a 10, 20, 30 años? ¿Qué áreas económicas se verían impactadas en el mismo periodo? Y así.

Esto debe suponer alguna fuerza o anclaje institucional que garantice que la consistencia del programa no quede sujeta a los cambios de gobierno.

Fortalecer la capacidad nacional

La parte central de poder enseñar o diseminar el lenguaje objetivo en el territorio nacional, es tener instalada a nivel local, la capacidad de hacerlo, esto es contar con las personas e instituciones necesarias, que puedan ofrecer su colaboración o contribuir a tal tarea.

Esto implica preguntarse ¿Qué universidades u organismos educativos están formando personas en las diversas competencias del lenguaje? ¿Hay investigación, hay agencias dedicadas a la medición de competencias, de material didáctico? ¿Existe un currículum al respecto? etc.

Esto implica 3 elementos:

1. Identificar la capacidad que ya existe, si es que la hay
2. Potenciar las que estén débiles
3. Crear o promover la creación de aquellas que falten

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Todo lo cual responde a las metas y plazos definidos.

Multisectorialidad

Relacionado a los puntos anteriores, es importante que la política no se concentre en una sola área del Estado, sino que se comprenda la ubicuidad del lenguaje a diseminar, en cada área de interés estratégico para el país, pero a la vez implica definir bien el horizonte de tal multisectorialidad según el contexto institucional del país.

Aquí se busca responder ¿Qué organismos del Estado estarán involucrados en la política? ¿Ministerios de Educación, Hacienda, Cultura, Trabajo? ¿Nivel de involucramiento de gobiernos locales, de organismos no gubernamentales, y sus roles?

Aquí es importante reconocer que la planificación del lenguaje no es siempre un elemento organizado desde arriba-hacia-abajo, sino que existen paraestatales que también operan como diseminadores de la lengua, a los cuales una vez identificados en la fase de análisis de la capacidad estatal, es bueno incorporar a la política, sobre todo porque estos planificadores no-estatales, pueden conflictuar de manera efectiva con la política de Estado.

Las nueve etapas de la PPPL

Vistos los pilares, nos detendremos en cada una de las nueve etapas, planteando qué tipo de preguntas clave requieren, lo que permitirá generar una matriz de monitoreo de la política.

1- ¿Estatus de las lenguas originarias?

Se observa que la mayoría de los países han considerado las lenguas originarias dentro del proceso de pensar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este es un punto que merece prestarle mucha atención. Es imposible comenzar a enseñar un lenguaje institucionalizado en un país, sin antes tener claridad de él o los lenguajes que ya existen en el territorio, los cuales requieren ser integrados dentro de la política.

Es mejor no dar espacio a que en la esfera de las PPPL se replique la fragmentación que existe en las universidades, donde la enseñanza e investigación de lenguas originarias están ubicadas en otros departamentos o facultades y tienen poco en común. En el ámbito público hay que hacer los esfuerzos para considerar la enseñanza de los idiomas de manera más integral.

Algunas preguntas orientadoras en esta dimensión son:

- ¿Cuál es el mapa sociolingüístico del país?
- ¿De qué reparticiones depende la enseñanza de Lenguas Originarias?
- ¿Hay relación con dicha repartición?
- ¿Hay una ley de protección de Lenguas Originarias?

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

- ¿Hay alguna lengua originaria en peligro de extinción?
- ¿Qué porcentaje de la población es bilingüe en el idioma oficial y alguna lengua originaria?
- ¿Hay grupos de interés con alguna agenda de promoción de las lenguas originarias?

2- ¿Qué se ha hecho antes?

Es imprescindible estudiar los intentos anteriores. Se observa que con frecuencia los intentos de instalar PPPL vienen rodeados de una aureola fundacional. Se trata de intentar apropiarse de la idea, como si ésta nunca se hubiera aplicado en el país con anterioridad. Si los gobiernos no hacen un levantamiento de estos esfuerzos, otros lo van a hacer y como muestra la historia no precisamente para criticarlos constructivamente.

La falta de continuidad es común en las políticas educativas de alto impacto. La enseñanza de idiomas es una de ellas (la STEM es otra). Un PPPL no debería partir sin asumir, conocer, entender y evaluar los esfuerzos anteriores:

- ¿Desde cuándo se enseña el idioma extranjero de interés?
- ¿Por qué se empezó a enseñar?
- ¿Quiénes lo hicieron?
- ¿Cuáles han sido los resultados?
- ¿Además de la escuela, existe un mercado paralelo de enseñanza del idioma?
- ¿Por qué no se cumplieron las metas?

3- ¿Cuáles son las razones para aprender otro idioma?

Conocer, acordar y estimular la enseñanza de un idioma es fundamental para la sostenibilidad de una PPPL. Cuáles son las razones para aprender un idioma extranjero es una pregunta que frecuentemente viene respondida desde una autoridad, pero no tiene necesariamente legitimidad entre la población. Hacer esfuerzos para dar a conocer, compartir y cooperar con una PPPL, es importante para su implementación y éxito. Parte importante de ese esfuerzo se logra explicitando cuáles son las razones económicas, sociales, políticas, educativas, culturales, u otras.

Hacer estudios acerca del interés que existe sobre una determinada lengua contribuye a legitimar la PPPL y al mismo tiempo su resultado sirve para localizar en qué estado se encuentra la población:

- No creyentes: no estiman que aprender el idioma sea importante.
- Creyentes: Piensan que es importante pero no hacen nada por ello.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

- Actores: Están haciendo algo por ellos mismos para aprenderlo.
- Valor: Trabajan para que otros aprendan el idioma.

4.- ¿Cuál o cuáles son los idiomas meta?

Enseñar un idioma extranjero como una asignatura, significa limitarse en comprender la función del idioma. En el desarrollo de un PPPL se agrega, enfocarse en los usuarios del idioma extranjero y el uso que darán a dicho idioma como una ventaja competitiva con efectos extralingüísticos. Por ello, resulta importante acoger las distintas alternativas acerca de las lenguas extranjeras que se pueden enseñar. Algunos abiertamente, otros más tímidamente se han incorporado dentro de la PPPL para enseñar inglés, también la enseñanza del portugués, francés, alemán, italiano, y mandarín, entre otras. Los argumentos vienen por el lado del mundo comercial, de relaciones, de herencia cultural, la experiencia comparada muestra que oponerse a la enseñanza de un segundo, tercer o cuarto idioma extranjero, no contribuye al desarrollo de una PPPL.

Los idiomas tienen ciclos de poder de larga duración. El índice del poder de los idiomas³⁰ ofrece bases para comparar la importancia y perspectivas de los idiomas más poderosos y así aquellos que se les debería prestar atención a la hora de diseñar una PPPL.

El PLI (Power Language Index) está construido en base a cinco dimensiones (geografía, economía, comunicación, conocimiento y diplomacia). Por ejemplo, la geografía da cuenta de un 22,5 % del índice y lo componen 3 indicadores: la cantidad de países que hablan cada idioma, la extensión geográfica de ese país, y la cantidad de turistas que visitan al país. Así, hay otros 20 indicadores para medir la influencia de los idiomas. Según este índice el poder de los idiomas se encuentra en este orden.

Figura 10: Power Language Index

Ranking	Puntaje	Lenguaje	Hablantes nativos	Geografía	Economía	Comunicaciones	Medios y conocimientos	Diplomacia
1	0.889	Inglés	446.0	1	1	1	1	1
2	0.411	Mandarín *	960.0	6	2	2	3	6
3	0.337	Francés	80.0	2	6	5	5	1

³⁰ http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/06/KC_Power-Language-Index_May-2016.pdf

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

4	0.329	Español	470.0	3	5	3	7	3
5	0.273	Árabe	295.0	4	9	6	18	4
6	0.244	Ruso	150.0	5	12	10	9	5
7	0.191	Alemán	92.5	8	3	7	4	8
8	0.133	Japonés	125.0	27	4	22	6	7
9	0.119	Portugués	215.0	7	19	13	12	9
10	0.117	Indio	310.0	13	16	8	2	10

Otro esfuerzo para medir la importancia de los idiomas, esta vez desde el mundo académico en torno al español es el instituto Cervantes³¹ con un método diferente llega a los siguientes resultados:

Figura 11: Índice de importancia internacional de diez lenguas

	Hablantes	IDH	Países	Exportaciones	Traducciones	ONU	IL 1995
Inglés	489.966.300	0,940	50	1.136.894	32.219	1	0,526
Francés	98.802.000	0,932	27	319.059	6.732	1	0,417
Español	323.180.000	0,822	20	158.507	933	1	0,388
Ruso	151.494.000	0,849	2	66.800	6.595	1	0,386
Chino	790.135.000	0,596	3	173.076	216	1	0,358
Alemán	89.401.000	0,922	6	447.802	5.077	0	0,344
Japonés	123.830.000	0,937	1	360.911	235	0	0,342
Italiano	54.414.500	0,912	3	183.809	1.725	0	0,324
Sueco	8.199.000	0,929	2	54.120	1.193	0	0,320
Hindi	354.270.000	0,439	1	20.328	45	0	0,185

³¹ https://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/otero.htm#np23n

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Totales	2.483.691.800		114	2.921.306	54.970	5	
Coef. Ponderación	0,25	0,25	0,25	0,9	0,9	0,07	

Dado que los idiomas se desarrollan en ciclos de poder, que dichos ciclos son de largo plazo, desarrollar PPPL en cualquiera de los idiomas identificados en estos estudios podría ser considerado una inversión social, dependiendo de las estrategias de desarrollo económico y social de cada nación.

5.- ¿Dónde se radica el plan? ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos?

Lo más común es instalar la PPPL en los ministerios de educación, en sus distintos niveles de territorialidad. También se han conformado fundaciones, alianzas con ONGs y empresas que se encargan de operar las actividades.

Como toda iniciativa, todavía no institucionalizada, requiere un nombre, todos los esfuerzos en PPPL lo tienen. Observando lo ocurrido en los últimos años recomienda seleccionar bien un nombre. Inglés Abre Puertas (Chile), Inglés Puertas al Mundo (Perú), Colombia Bilingüe; Costa Rica Multilingüe; Ceibal Inglés, PRONI entre otros expresan una motivación, una intención. En particular, los programas que tienen asociada la idea de bilingüismo sufren la acción de contradictores, que premunidos de una batería de buenos argumentos teóricos, distraen la atención de la PPPL. Algo que se ha repetido en distintos países, aunque una lectura detallada de los objetivos no se asocie a una idea de lograr bilingüismo, igualmente va a ser criticada y parece razonable evitar esa disputa.

- ¿Qué queremos lograr?
- ¿Desde dónde vamos a operar?
- ¿Cuál es el alcance público?
- ¿Cómo va a ser conocida la PPPL?

Un estudio de línea base es necesario y poco frecuente. Los países que lo han realizado han podido conocer a ciencia cierta cuál es el resultado de los procesos de enseñanza aprendizaje. Lo razonable ha sido utilizar pruebas estandarizadas de proveedores internacionales. Una recomendación que emerge de la experiencia es hacer una prueba de dos niveles y muestral. Es decir, medir al finalizar la enseñanza básica y media. Las pruebas estandarizadas significan un importante presupuesto. Se ha observado que, si

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

bien la inversión en una prueba internacional puede ser razonable al inicio, solo resulta sostenible que los países desarrollen una prueba propia. La tentación por tener resultados más reputacionales que educativos hace que los gobiernos opten por las pruebas internacionales. Por ejemplo, en Chile el año 2011 el gobierno gastó cerca de 4 millones de dólares en una prueba censal de inglés (el caso terminó en tribunales), mientras una inversión menor hubiera significado crear la capacidad nacional para hacerlo de forma permanente, aunque no tan rápida.

- ¿Qué test vamos a usar para medir desde dónde partimos?
- ¿Es posible ajustar la prueba al currículo nacional?
- ¿Cuál va a ser la unidad de análisis?
- ¿Cuál es el diseño para desarrollar un estudio explicativo de los resultados?
- ¿Qué vamos a considerar como una variable dependiente razonable?
- ¿Cómo vamos a difundir los resultados?
- ¿Cómo vamos a no avergonzar a los docentes por los malos resultados iniciales?
- ¿Cómo vamos a explicar las diferencias?

Las metas en general se han fijado en lograr el nivel B1, salvo en Uruguay que esperan el nivel B2. Es importante que la prueba inicial posibilite hacer un análisis explicativo del resultado y no solo descriptivo. Revisando las propuestas de metas de los distintos países parece prudente colocar metas a 10 y 20 años.

6- ¿Quiénes van a enseñar (stock)?

Los docentes se presentan como el objetivo principal de la acción de una PPPL. Los programas se han desarrollado como una pirámide donde la base es la educación, luego un segundo piso es la PPPL y un tercero la motivación. En la mayoría de los países no había la cantidad suficiente de docentes para comenzar una política masiva de enseñanza de idiomas extranjeros. Por otro lado, no todos los docentes estaban actualizados en las técnicas modernas de enseñanza.

- ¿Cuál es el stock de docentes?
- ¿Cuál es el flujo, cuántos llegan al sistema y cuántos se retiran?
- ¿Cuál es la tasa de docentes por alumnos?
- ¿Cuántas universidades preparan docentes de lenguas extranjeras?
- ¿Cuáles son los incentivos para estudiar dichas carreras?
- ¿Qué tan competitivos son los salarios?

7- ¿Qué van a enseñar?

En general la respuesta es dada por responder el nombre del idioma. Sin embargo, considerar un PPPL como una inversión de capital humano y de fortalecimiento de las capacidades nacionales para el futuro, debería ser más explícito en el propósito. No se

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

trata de que la población aprenda español, sino que, para mejorar las posibilidades de inserción, de empleo, de intercambio entre otras, es necesario saberlo. Así, una PPPL consiste en mejorar la capacidad nacional a través de los idiomas y no como un fin en sí mismo.

Con todo, tiene que existir un currículo como un marco de acción en el sistema escolar. Prácticamente todos los países lo tienen y están en constante proceso de revisión y mejora. Los ministerios de educación cuentan con expertos curriculares y una buena batería de leyes que amparan su implementación. Los desafíos se encuentran en una alineación eficiente entre el currículo prescrito, el currículo enseñado y el currículo aprendido.

- ¿Cuál es el nivel de orientaciones curriculares que tienen las escuelas?
- ¿Hay un currículo diseñado para el idioma extranjero?
- ¿Cuándo se diseñó?
- ¿Cuál es el nivel de obligatoriedad?
- ¿Cuál evaluaría Ud. la proporción entre habilidades receptivas y productivas?
- ¿Cómo es compartido el currículo con los docentes?
- ¿Hay libros del idioma extranjero entregados por el gobierno?
- ¿En qué niveles se entregan?

8-¿Cómo van a medir los resultados?

La experiencia comparada muestra que los resultados se miden solo a nivel de una variable dependiente que es un puntaje en una prueba estandarizada de idioma en los estudiantes. Inexplicablemente estas pruebas no siempre están alineadas con los currículos nacionales o se toman a destiempo, por ejemplo, en Chile donde se pide a los estudiantes demostrar su nivel de inglés un año antes de egresar de la enseñanza media.

Es importante, al comienzo de la implementación, definir un set de variables a medir. Los docentes, los alumnos, el interés general. En los alumnos se puede medir la autonomía y competencia alcanzada en el idioma, en los docentes las capacidades lingüísticas, pero también las didácticas, y en la población el interés general por aprender dicho idioma extranjero.

Por otra parte, también se pueden medir los resultados en la creación de leyes, aumentos de presupuestos, generación intelectual, apertura de centros de enseñanza, entre otros.

9- Instalación de una lengua en la economía y la sociedad

Aunque la PPPL es un proceso intencionado desde el Estado, multifactorial y a largo plazo, en la medida que los lenguajes son un fenómeno cultural, el proceso de instalación del lenguaje, no puede depender siempre de un Estado protagónico, eventualmente la sociedad y sus agentes, deben poder ser capaces de apropiarse por sí

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

mismos de la lengua, generando mecanismos sociales de auto refuerzo, que la mantengan viva, pero, sobre todo, le permitan evolucionar.

Si observamos textos de nuestra lengua materna de siglos anteriores, encontraremos grandes cambios, respecto de su uso actual a nivel de términos, incluso, ortográficos. Estas transformaciones son claves para que una lengua logre reproducirse, una lengua que no logra representar el mundo que el sujeto habita y su estado mental en tal tiempo-espacio, es una lengua que puede enfrentar problemas.

Un buen ejemplo de ello es como las tecnologías digitales, nos han llevado a adoptar palabras inglesas para describir ese mundo: internet, robot, Wi-Fi, Bluetooth, entre otros; y que en parte son un indicio sobre la primacía internacional del inglés en el mundo, ya que para bien o para mal ha tendido a ser el lenguaje en que se transmiten los avances científico-tecnológicos.

Así, como horizonte macro, toda PPPL debe aspirar a que sea la misma sociedad la que reaccione y por sí misma, invite a adquirir este nuevo lenguaje.

Referencias

- Antoine, M.-N., 2007. El francés en el sistema educativo chileno: causa perdida o caballo de troya para un cambio. *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*, Volumen 18, pp. 203-210.
- Baldauf, R. & Kaplan, R., 2008. Language Planning and Policy in the Pacific. *Language Policy*, 7(4), pp. 369-371.
- Baker, D., 2014. *The Schooled Society. The educational Transformation of Global Culture*. California: Stanford University Press.
- Bolton, K. & Bacon-Shone, J., 2020. The Statistics of English across Asia. En: K. Bolton, W. Botha & A. Kirkpatrick, edits. *The Handbook of Asian Englishes*. Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 49-80.
- Bolton, K., Botha, W. & Zhang, W., 2020. English in China. En: W. B. & A. K. K. Bolton, ed. *The Handbook of Asian Englishes*. Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 503-528.
- C.D.E, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- C.E.F, 2013. *Teacher's guide to the Common European Framework*. s.l.:Pearson Longman.
- Capstick, T., 2011. Language and migration: The social and economic benefits of learning English in Pakistan. En: H. Coleman, ed. *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. Londres: British Council.
- Chan, K., 2016. *Power Language Index*, s.l.: s.n.
- Charelle, S., 2003. Planificación lingüística y constitución de un bloque regional: el caso del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile. *Language Problems and Language Planning*, 27(1), pp. 63-70.
- Cronquist, K. & Fiszbein, A., 2017. El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Dialógo*.
- Crystal, D., 2002. *Language Death*. Primera ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. & Verspoor, M., 2005. *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- De Mejía, A.-M., 2011. The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? Apples. *Journal of Applied Language Studies*, 5(3), pp. 7-17.
- Enever, J., 2010. *ELLiE: Early language learning in Europe*. London: British Council.
- García, M. D. P., 2003. Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign. En: *Age and the acquisition of English as a foreign language*. s.l.:Multilingual Matters, pp. 5-94.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

García, N., 2015. Tensions between cultural and utilitarian dimensions of language: a comparative analysis of 'multilingual' education policies in France and Germany. *Current Issues in Language Planning*.

Goyeneche, J. J., 2014. *Evaluación aprendizajes Ceibal Inglés*. s.l.:s.n.

Grin, F., 2001. English as economic value: facts and fallacies. *World Englishes*, Volumen 20, pp. 65-78.

Guerrero, C., 2008. ¿Qué significa ser bilingüe en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo?. *Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia*, Issue 10.

Haboud, M., 2009. Teaching Foreign Languages: A Challenge to Ecuadorian Bilingual Intercultural Education. *International Journal of English Studies*, 9(1), pp. 63-88.

Hagerman, C., 2009. English Language Policy and Practice in Japan. *Osaka Jogakuin 4year College*.

Kaplan, R., 2015. Multilingualism vs. monolingualism: the view from the USA and its interaction with language issues around the world. En: *Current Issues in Language Planning*. s.l.:s.n.

Kirkpatrick, R. & Bui, T., 2016. Introduction: The Challenges for English Education Policies in Asia. En: R. Kirkpatrick, ed. *English Language Education Policy in Asia*. Suiza: Springer, pp. 1-24.

Kobayashi, Y., 2013. Global English capital and the domestic economy: the case of Japan from the 1970s to early 2012. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volumen 34, pp. 1-13.

Krashen, S., 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Krauss, M., 2007. Classification and Terminology for Degrees of Language Endangerment. En: M. Brezinger, ed. *Language Diversity Endangered*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1-18.

La Paz Barbarich, E., 2012. Imperialismo Lingüístico: El caso del inglés en la Educación Secundaria Uruguaya (1941-2003). *Lingüística*, 27(1).

Lamb, M., 2011. A 'Matthew Effect' in English language education in a developing country context. En: H. Coleman, ed. *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. London: British Council.

Lightbown, P. & Spada, N., 2006. *How languages are learned*. England: Oxford University Press.

Lin, H., 2018. The promotion of English in East Asia at the turn of the 21st century: A politico-economic and socio-cultural review. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 22(1), pp. 1-17.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Madrurnio, M., Martin, R., I, P. & Plata, S., 2016. English Language Education in the Philippines: Policies, Problems, and Prospects. En: R. Kirkpatrick, ed. *English Language Education Policy in Asia*. Suiza: Springer, pp. 245-264.

Ming, Y., 2004. De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes Chinos*, Volumen Suplemento.

Muñoz, C. 1999. The effects of age on instructed foreign language acquisition. En S. Fernández, R. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales, A. Antón (eds) *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publ., Univ. de Oviedo.

Muñoz, C., 2010. *On how age affects foreign language learning. Advances in research on language acquisition and teaching*. s.l.:The BAF Project.

Muñoz, C. y otros, 2003. En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Revista-Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació*.

Murphy, V., 2014. *Second Language Learning in Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.

Nayar, P., 1997. ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics?. *Tesol Quarterly*, 31(1), pp. 9-37.

Nunan, D., 2013. *The Learner-Centred Curriculum*. s.l.:Cambridge University Press.

Olivarez, E. & Nelson, A., 2011. *Enseñanza de inglés como lenguaje extranjero (EILE): English Language Acquisition for Elementary Schools in Costa Rica*. Texas: Texas A&M University.

Ordóñez, S. G., 1996. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I : actas del quinto Congreso Internacional de ASELE : Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. Santander, s.n., pp. 5-32.

Orlovská, A., 2015. El Panorama del Español en Estados Unidos. *Triangle: Language, Literature and Computation*, Volumen 13, pp. 1-68.

Paricio Tato, M. S., 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Issue 21, pp. 215-226.

Phillipson, R., 2006. Language Policy and Linguistic Imperialism. En: T. Ricento, ed. *An Introduction to Language Policy, Theory and Method*. Oxford: Blackwell, pp. 346-361.

President's Commission on Foreign Language and International Studies, 1979. *President's Commission on Foreign Language and International Studies: Background Papers and Studies*. Washington, D.C., s.n.

Rajagopalan, K., 2005. Language politics in Latin America. *AILA Review*, 18(1), pp. 76-93.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Ricento, T., 2000. Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English. En: *Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 9-24.

Ricento, T., 2006. *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ricento, T., 2015. *Language Policy and Political Economy: English in a Global Context*. Oxford: Oxford University Press.

Rose, H. & McKinley, J., 2018. Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *High Educ*, Volumen 75, pp. 111-129.

Seargeant, P., 2020. English in Japan. En: W. B. & A. K. K. Bolton, ed. *The Handbook of Asian Englishes*. Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 569-584.

Seargeant, P. & Erling, E. J., 2011. The discourse of 'English as a language for international development': Policy assumptions and practical challenges. En: H. Coleman, ed. *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. s.l.:s.n.

Spolsky, B., 2003. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B., 2017. History of Language Testing. En: S. S. May, ed. *Language Testing and Assessment*. s.l.:s.n.

Tschirner, E., 2013. El Marco Común Europeo de Referencia en diálogo con el actfl: indicadores de competencia. *Verbum et Lingua*, pp. 1-25.

Valsecchi, M. I., Olivero, M. C. & Barbeito, M. M., 2012. *Beliefs about Reading in English in Public Secondary Schools in Argentina: Implications for Teaching*. s.l.:Universidad Nacional Río Cuarto.

Wright, S., 2004. Language Policy and Language Planning. En: *Nationalism to Globalization*. New York: Palgrave Macmillan.

Zhang, W., 2012. A Brief Introduction to Foreign Languages Education Policy in China.

Bibliografía enseñanza aprendizaje de idiomas

Bolton, K., & Bacon-Shone, J. (2020). The Statistics of English across Asia. En K. Bolton, W. Botha, & A. Kirkpatrick, *The Handbook of Asian Englishes* (págs. 49-80). Hoboken: John Wiley & Sons.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Bolton, K., Botha, W., & Zhang, W. (2020). English in China . En K. Bolton, W. Botha, & A. Kirkpatrick, *The Handbook of Asian Englishes* (págs. 503-528). Hoboken: John Wiley & Sons.

Canagarajah, A. (ed)(2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. L. Erlbaum Associates

Capstick, T. (2011). Language and migration: The social and economic benefits of learning English in Pakistan. En Coleman, H. (2011). *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (págs 207-228). Londres: British Council.

C.D.E. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Chan, K., 2016. *Power Language Index*, s.l.: Kai L. Chan.

Charelle, S. (2003). Planificación lingüística y constitución de un bloque regional: el caso del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile. *Language Problems and Language Planning*, 27(1), 63-70.

Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>.

Crystal, D., 2002. *Language Death*. Primera ed. Cambridge: Cambridge University Press.

De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M., & Verspoor, M. H. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*, Nueva York: Routledge.

Fishman, J. (2006). *Do Not Leave Your Language Alone : The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*, Routledge.

García, M. D. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign. En: *Age and the acquisition of English as a foreign language*, 5, 94.

Glasgow, Gregory Paul and Paller, Daniel Leigh.(2016) *English Language Education Policy in Japan: At a Crossroads"*, En *English Language Education Policy in Asia"*, Springer International Publishing.

Grin, F. (2001), English as economic value: facts and fallacies. *World Englishes*, 20: 65-78.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Kaplan, R. (2015) Multilingualism vs. monolingualism: the view from the USA and its interaction with language issues around the world, *Current Issues in Language Planning*, 16:1-2, 149-162

Kirkpatrick, R., & Bui, T. T. (2016). Introduction: The Challenges for English Education Policies in Asia. En R. Kirkpatrick, *English Language Education Policy in Asia* (págs. 1-24). Suiza: Springer.

Kobayashi, Y. (2013). Global English capital and the domestic economy: the case of Japan from the 1970s to early 2012, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34:1, 1-13

Krauss, M., 2007. Classification and Terminology for Degrees of Language Endangerment. En: M. Brezinger, ed. *Language Diversity Endangered*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1-8.

Lamb, M. (2011). A 'Matthew Effect' in English language education in a developing country context. En Coleman, H. (2011). *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (págs 186-206). Londres: British council.

Lin, H. (2018). The promotion of English in East Asia at the turn of the 21st century: A politico-economic and socio-cultural review. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 22(1), 1-17.

Madrunio, M. R., Martin, I. P., & Plata, S. M. (2016). English Language Education in the Philippines: Policies, Problems, and Prospects. En R. Kirkpatrick, *English Language Education Policy in Asia* (págs. 245-264). Suiza: Springer.

Ming, Y. (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes Chinos*. Recuperado de <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>.

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., & Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Revista-Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació*, Publicació electrònica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona, 1.

Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in research on language acquisition and teaching*, 39-49

Nayar, P. B. (1997). ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics? *Tesol Quarterly*, 31(1), 9-37.

Nuria Garcia (2015) Tensions between cultural and utilitarian dimensions of language: a comparative analysis of 'multilingual' education policies in France and Germany, *Current Issues in Language Planning*, 16:1-2, 43-59

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Ordóñez, S. G. (1996). Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera. En: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994 (pp. 5-32). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Orlovska, A. (2015). El Panorama del Español en Estados Unidos. TRIANGLE: Language, Literature and Computation, 13, 1-68.

Patricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (21), 215-226.

Pearson Logman (2013). Teacher's guide to the Common European Framework. Recuperado de: <http://lcci.hu/hun/wp-content/uploads/cefguide.pdf>.

Phillipson, R. (2006). Language Policy and Linguistic Imperialism. En T. Ricento, An Introduction to Language Policy, Theory and Method (págs. 346-361). Oxford: Blackwell Publishing.

Plaza, P.; Albo, X., 1989. Educación bilingüe y planificación lingüística en Bolivia. Quoted in: N. Hornberger (ed.), Bilingual Education and Language Planning in Indigenous Latin America. International Journal of Society and Language, Vol. 77, pp. 69-91

Rajagopalan, K. (2005). Language politics in Latin America. AILA Review, 18(1), 76-93.

Ricento, T., 2000. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. En: T. Ricento, ed. Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English. Amsterdam/Philadepphia: JOHN BENJAMINS PUBLISHING COMPANY, pp. 9-24.

Ricento, T. (Ed.). (2006). An introduction to language policy: Theory and method. Oxford: Blackwell Publishing.

Rose, H., McKinley, J. Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. High Educ 75, 111–129 (2018).

Seargeant, P. (2020). English in Japan. En K. Bolton, W. Botha, & A. Kirkpatrick, The Handbook of Asian Englishes (págs. 569-584). Hoboken: John Wiley & Sons.

Seargeant, P. & Erling, E. J. (2011). The discourse of 'English as a language for international development': Policy assumptions and practical challenges. En Coleman, H. (2011). Dreams and realities: Developing countries and the English language (págs 248-268). Londres: British council.

Spolsky, B. (2003). How English spread. In Language Policy (Key Topics in Sociolinguistics, pp. 76-91). Cambridge: Cambridge University Press.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality : Language Policy in Community*. Addison Wesley Publishing Company

Tschirner, E. (2013). El Marco Común Europeo de Referencia en diálogo con el actfl: indicadores de competencia. *Verbum et Lingua*, 1, 25.

Wright, S., 2004. *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. primera ed. New York: Palgrave Macmillan.

Zhang, W. (2012). *A Brief Introduction to Foreign Languages Education Policy in China*. Online Submission.

Glosario

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL): es un marco americano de referencia para la medición de competencias en lenguas, similar al CEFR

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): marco de lenguas usado para orientar las mediciones internacionales de competencias en ciertos lenguajes. Está dividido en 6 niveles, A1, A2, B1, B2, C1 y C2

Disglosia: forma de bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores.

Early Language Learning in Europe (ELLIE): estudio europeo que tuvo por objetivo, determinar qué es realmente posible alcanzar en las escuelas públicas que asignan cantidades limitadas de horas a la enseñanza de un idioma extranjero. Las conclusiones del estudio sostienen que la preparación de los docentes pre-servicio y en servicio es fundamental para producir los resultados esperados.

English as a Foreign Language (EFL): ocurre en el contexto donde la enseñanza del inglés no tiene un estatus o función clara, su uso en el cotidiano es muy bajo, y cuyo aprendizaje se da principalmente en entornos formales como escuelas o institutos de idiomas.

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

English as a Second Language (ESL): ocurre en contextos donde el inglés es la lengua principal en un determinado territorio, y en este caso, el aprendizaje del idioma se da en gran parte a través de la comunicación con sus hablantes.

English as a Associate Language (EAL): ocurre en entornos más multiculturales en los que el aprendizaje de inglés se utilice en el día a día, en dominios relativamente determinados, pero no sea la lengua principal del país.

Institutos Confucio: instituciones a cargo del ministerio de educación chino, encargadas de promover el lenguaje y la cultura china en diversos países.

L2: abreviación de segunda lengua, común en la literatura de enseñanza de lenguas.

La competencia plurilingüe: La capacidad de hablar en más de un idioma.

Lenguas originarias: lenguajes hablados por alguna de las comunidades étnicas históricas de un territorio.

Lenguas en peligro o en extinción: lenguajes para los que existen poca transmisión generacional debido al poco uso de la lengua, o la falta de personas vivas que puedan hablarlo.

Lenguas o idiomas extranjeros: lenguas importadas desde fuera de un país.

Monolingüismo: la adopción o implantación de una sola lengua en un territorio.

Políticas Públicas y Planificación del Lenguaje (PPPL): disciplina que aborda la dinámica de las políticas de lenguaje desde sus aspectos históricos, sociales, y culturales.

Spanish as Associated Language (SAL): similar al EAL, se da en entornos multiculturales en los que el aprendizaje de español se utiliza a diario en dominios relativamente determinados pese a no ser la lengua principal del país.

Stock docente: refiere a la oferta disponible de profesores para suplir su demanda (pudiendo ser stock pre o en servicio)

Complementos

Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras:
sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación

Presentación [aquí](#)

Herramienta de puesta en marcha y seguimiento [aquí](#).