



English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching

Políticas Públicas para el Inglés en América Latina:
En Busca de la Innovación y la Mejora Sistémica
para la Enseñanza de Calidad del Inglés

Políticas Públicas Para o Ensino de Inglês na América Latina:
A Busca por Inovação e Melhorias Sistêmicas no Ensino
de Inglês de Qualidade



Project coordinator

Patricia E. Millán Arroyo

Editors

Jimena Hernández-Fernández

Javier Rojas

Publishing Editor

English: Eloise Vivanco

Spanish: Susana Ramírez

Portuguese: Daniele Brait

Translation

Portuguese: Confluence Translators

Spanish: Mónica Terán

Cover design and layout

Fanny Alfredo Almonte

Ximena Garagarza Campuzano

English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching

First edition, 2018

D.R. © British Council México

Lope de Vega 316, Colonia

Chapultepec Morales Polanco

C.P 11570, Delegación Miguel Hidalgo,

CDMX, México.

www.britishcouncil.org.mx

ISBN: 978 0 86355 919 8

All rights reserved. No part of this text may be reproduced, published, distributed, displayed, performed, copied or stored for public or private use in any information retrieval system, or transmitted in any form by any mechanical, photographic or electronic process, including electronically or digitally on the Internet or World Wide Web, or over any network, or local area network, without written permission of the rights holder.

© Todos los derechos reservados. No está permitida la reproducción, publicación, distribución, exhibición, copia o almacenamiento, para uso público o privado, por cualquier sistema de recuperación de datos, ya sea electrónico, mecánico, fotográfico, o por medios electrónicos o digitales a través de Internet, o mediante cualquier otra red de área local, sin permiso por escrito de los propietarios de los derechos.

The British Council is the United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities. We are a registered charity in England and Wales. We create international opportunities for the people of the UK and other countries and build trust between them worldwide.

El British Council es la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y las oportunidades educativas. Estamos registrados como una organización sin fines de lucro en Inglaterra y Gales. Creamos oportunidades internacionales para la gente del Reino Unido y otros países y construimos la confianza entre ellas en todo el mundo.



P

Prologue

In Latin America, as around the world, proficiency in English is becoming increasingly recognised as key to international competitiveness and economic development. Governments are developing and implementing English language policies which aim to build that proficiency among their populations, with the overriding aim of boosting each country's performance in the global marketplace.

However, the way this challenge is being tackled across the region varies greatly. It is therefore helpful to examine the policy environments, experiences and other factors unique to each country that contribute to these differences, to gain a more complete understanding of the overall environment and current state of English language learning in Latin America.

On 21 and 22 September 2017 the British Council together with the Government of the State of Jalisco hosted a regional policy dialogue in Guadalajara, Mexico. *Innovation for Systemic Improvement in Quality English Language Teaching in Latin America* set out to better understand these differences and point the way towards quality improvement.

The dialogue was the latest in the series which began in 2012 in Cartagena, Colombia, continued in 2013 in Santiago, Chile and was consolidated in the 2015 British Council Education Intelligence report *English in Latin America: an Examination of Policy and Priorities in Seven Countries*. It brought together decision makers from national and state ministries and other education authorities across the region as well as relevant sector representatives from the UK.

Each event in the series has consisted of a mixture of plenary talks, panel discussions and working groups, and been characterised by an emphasis on interaction and analysis of the implications for policy and practice of the various themes under discussion.

This book comprises the output of each delegate's participation in the event. Each contribution enriched the discussion and allowed attendees to reflect on topics ranging from the importance of English for economic development to the key success factors in language teaching in public education systems. All the while showcasing trends and innovations with the potential to improve the quality of English language teaching in Latin America.

Here you will find policy briefs on English language teaching and examples of innovation for systemic improvement in Argentina, Brazil, Chile, Cuba, Uruguay and Venezuela. It makes for fascinating reading. I hope that, as well as being of general interest, it will be helpful to policy makers wishing to address the need for quality English language teaching in their own countries and across the region.

Kevin Mackenzie
Country Director
British Council, Mexico



English Public Policies in Latin America:
Looking for Innovation and Systemic
Improvement in Quality English
Language Teaching

English version pages 6 - 161



Políticas públicas para el inglés
en América Latina: en busca de la
innovación y la mejora sistémica para la
enseñanza del inglés de calidad

Spanish version pages 162 - 329



Políticas públicas para o ensino
de inglês na América Latina: a busca
por inovação e melhorias sistêmicas
no ensino de inglês de qualidade

Portuguese version pages 330 - 493



English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching



Table of contents

Section 1. The Importance of English as a Second Language in Latin America	10
The Importance of English as a Second Language in Latin America by Javier Rojas and Jimena Hernández-Fernández	10
Section 2. In Search of Systemic Change: How to Enhance the Quality of English Learning and Teaching in Latin America's State Schools	30
2.1 Improving English Language Proficiency in State Schools: Policy and Systemic Implementation by Michael Carrier	30
2.2 The Role of Parents, Teachers and Policy Makers in Children's Learning of English by John Knagg	46
2.3 English Language Teacher Education and Development in Latin America: Past, Present and Future by Cristina Banfi	57
Section 3. English Teaching Quality Challenges	70
3.1 Argentina: Strategies for Achieving Quality English Learning in Rural Areas by Hugo Alberto Labate	70
3.2 Initial Teacher Training of English Teachers in Latin America: Buenos Aires Province by Maria Laura Roldan	78
3.3 English Language Teaching within the State Education System in Venezuela: Goals, Challenges and Achievements by Rosa López d'Amico, Mark Gregson, Silvia Magdalena Medina and Franklin Esteves	83
3.4 The Venezuelan National Advanced Training Programme for the Improvement of Quality in Teaching in Primary Schools by Silvia Magdalena Medina, Jhoanna Karina Ruíz García, Rosa López d'Amico, Mark Gregson, Franklin Esteves and Lenin Roberto Romero Sosa	91

Section 4. From Challenges to Innovative Solutions: What Can We Learn?	98
4.1 Notes for an Effective English Learning Policy in Brazil by Ivan Cláudio Pereira Siqueira	98
4.2 Innovations and Transformations in English Language Teaching in Venezuelan Schools (1999-2017) by Franklin Esteves, Belkys Blanco Gudiño, Rosa López d’Amico, Mark Gregson and Silvia Magdalena Medina	106
4.3 Brazil’s English without Borders Programme: Facing Challenges with a Plan by Virgílio Almeida	114
4.4 Quality Improvement in English as a Second Language Teacher Training in Cuban Higher Education by Ivonne de la Caridad Collada Peña, Pedro Castro Álvarez, Santiago Jorge Rivera Peña	126
Section 5. Innovative Solutions Leading to Sustained and Systemic Change	132
5.1 English Opens Doors Programme: The Results of a Public Policy for English Language Teaching in Chile by Karina Fernanda Piña Pérez	132
5.2 <i>Ceibal en Inglés</i> : Integration of Technology and Pedagogy for Equity in Education in Uruguay by Claudia Brovetto	139
Section 6. Working Towards Public Policies for English as a Second Language in the Latin American Region	148
Working Towards Public Policies for English as a Second Language in the Latin American Region by Jimena Hernández-Fernández and Javier Rojas	148
Biographies	494

SECTION

1

The Importance of English as a Second Language in Latin America

Javier Rojas | Jimena Hernández-Fernández

PIPE-CIDE, Mexico

In recent decades, English has been operating as a single global network connecting diverse families of languages, including French, Spanish, German, Portuguese, Russian, and Chinese (Northrup, 2013). Thus, English's role as a global *lingua franca* in the economy, business, education, politics, and entertainment sectors is hardly surprising (Cronquist & Fizbein, 2017; Malik & Mohamed, 2014). Yet one less obvious revolution in the use of English as a Second Language (ESL) is its expansion to new territories, social groups, and its incorporation in the curriculum of more than 138 countries around the world (Cha & Ham, 2011; Northrup, 2013). Today, English is not only spoken by 1.75 billion people or almost a quarter of the world's population, but mostly by non-native speakers, who outnumber native ones by far (British Council, 2013, p. 5).

This transformation signals the transition from a system in which ESL was the privilege of elites, to one in which people from less privileged backgrounds are part of a new constituency that may accelerate the pace of ESL expansion within and between countries. If English as a foreign language keeps expanding, what role will publicly funded schools play in ensuring high quality English Language Teaching (ELT) and English Language Learning (ELL) are not the privilege of a handful? Will Latin American governments see in ESL an avenue to facilitate their citizens' engagement in a world increasingly globalised and where some problems, such as climate change, know no frontiers? What role will ESL play in reducing or exacerbating socioeconomic inequality and in boosting economic growth? What specific policies can governments implement to improve ELT in the region?

The collection of articles that comprise this book aim to answer these questions by giving voice to experts and policymakers from diverse countries to show how

Latin America could foster systemic change in ELT. By systemic change, we mean changes aimed at shifting paradigms to produce large-scale modifications rather than piecemeal changes within an existing paradigm that result in marginal transformations (Joseph & Reigeluth, 2010; Reigeluth, 1994; Taylor, 2016; Steen, 2008). The authors' contributions reflect on large-scale changes capable of transforming the underlying structures of existing paradigms to ensure innovation can find a fertile ground supporting significant transformations in pedagogy, policies, ethos, or organisational change (Hawley, 1997; Taylor, 2016; Jucker, 2011; Steen, 2008).

This book aims to increase our understanding of how ELT can contribute to systemic change. While policymakers in Latin America certainly face similar challenges, such as low levels of English language proficiency, their innovations occur and respond in different learning policy environments. Therefore, we asked authors to describe the background and relevance of a certain policy or intervention to better understand if the policy is replicable elsewhere. We hope readers benefit from the practical contributions of policymakers who are or were directly involved in the design and implementation of pioneering experiences that showcase what Latin America is doing in order to work towards consolidating a set of English as a second language public policies (PPESL).

The purpose of this chapter is to present a general overview of the rise of English as a global language and what that implies for Latin America. The main argument is that there is a new group of people or vital constituency emerging in Latin American countries which will keep ESL demand increasing in the coming years. As ESL expands from the previous confinement to the elites or among those who could pay for private education, the state is playing an increasingly key role in ensuring high quality ELT reaches socioeconomically less privileged groups. Thus, this article discusses some of the challenges Latin America faces in terms of low levels of ESL proficiency and describes the different learning environments in which innovation for systemic innovation must take place. The last part explains the logic behind the way the book was structured as well as presenting a brief assessment of some of the most important contributions of the rest of the book's chapters.

The Power of English as a Global Language

In 1887, when Lazaro Ludoviko Zamenhof published the booklet *Lingvo Internacia*, his aim was to create a new international language to facilitate contact among different cultures. While Doktoro Esperanto—the pseudonym Zamenhof used to publish this booklet that later gave rise to the Esperanto movement—did not see his dream come true, in later decades English gained status as a global language and consolidated its role as a *lingua franca* (Li, 2003).

The term *lingua franca* is applied to those languages that, in certain historical moments, play a fundamental role for general interactions, communication and the exchange of knowledge. The *lingua franca* is used as a common mean of communication even when it is not the users' mother

tongue. The prestige and use of a *lingua franca* lies not only in its convenience but by the power it brings as a means for learning and communicating ideas. In that way, it can work as a common language for science, literature, music, business, diplomacy, migration and so forth.

Historically, languages that operate as a *lingua franca* have changed. In the 17th and 18th centuries, Latin played a crucial role in scientific revolutions and political philosophy. French then took over the role from the 17th until the mid-20th century. The use of French as a *lingua franca* was consolidated from the beginning of the encyclopaedists movement period in 1751. The *encyclopédistes* were members of the *Société des gens de lettres*, a French writers' society, which contributed to the development of the *Encyclopédie*. The *Encyclopédie* promoted liberal thought that inspired many revolutions. English is considered the current *lingua franca* as it gradually replaced French after World War II. The rise of English began in 1919, when the Treaty of Versailles was written both in English and French. The widespread use of English was further advanced by the prominent international role played by English-speaking nations such as the United States and the Commonwealth of Nations in the aftermath of World War II, and particularly in the establishment of the United Nations.

English is the current *lingua franca* as it is the language used for international business, science, technology, diplomacy, entertainment, amongst others. Research suggests that more than 80% of interactions at global level occur in English among speakers whose mother tongue is not English (Weil & Polish, 2011 quoted in Mexicanos Primero, 2015). Research also suggests that people, no matter what their nationality, believe it is important to learn English. Many see English as the language of self-improvement, as people around the globe have acknowledged the advantages it brings in a globalised world.

But how influential is English compared to other second languages non-native English speakers could decide to learn? Is the perception that English is a *lingua franca* mere intuition, or is there evidence supporting this claim? To answer these questions, Chan's (2016) language power index methodology is useful as it ranks more than 120 languages according to several dimensions, ranging from ease of travelling abroad and participating in the global economy to opportunities to consume knowledge and media in other languages and to engage in diplomatic affairs.¹

.....

1. The Power Language Index is based on analytical categories with direct connection to the "doors" or opportunities each language opens. Chan's (2016) methodology ranks languages based on five types of benefits: a) geography or the ability to travel; b) economy or the ability to participate in the global economy; c) communication or the ability to engage in international dialogue; d) knowledge and media or the ability to consume these resources; e) diplomacy or the ability to engage in international relations.

Since Chan’s Power Language Index ranges from zero (least powerful language) to one (most powerful language), English’s status is solid as it scores closest to one (see Table 1). English’s power surpasses that of Mandarin, a language with more native speakers (960 million), and even French, a prestigious language in the international arena with 80 million speakers. Though we may challenge Chan’s methodology or question how likely it is that this language snapshot will remain accurate in the coming years, there is one recent change suggesting English will deepen its role as a global *lingua franca*.

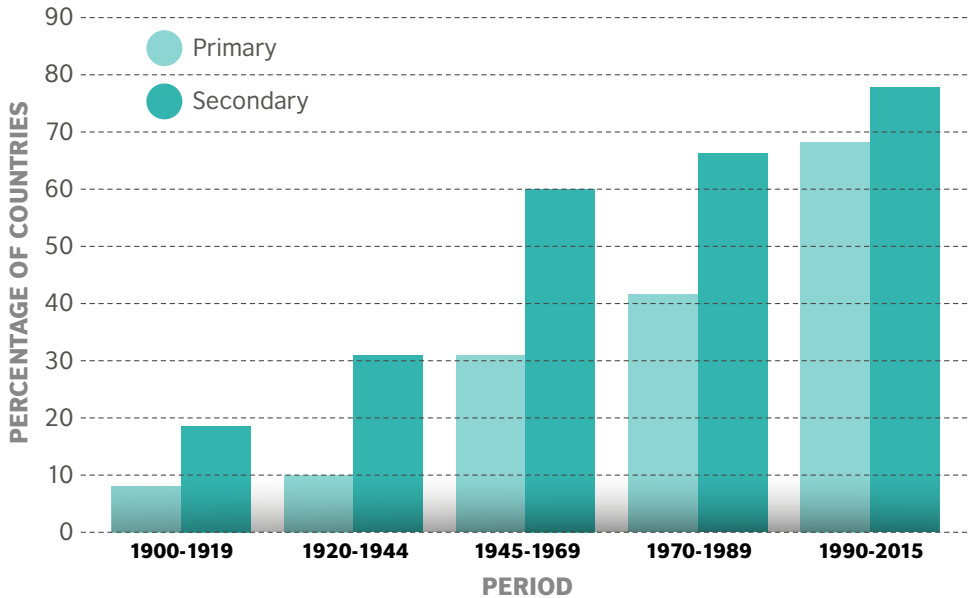
Table 1. Power Language Index Ranking (top 10)

Language	Score	Native speakers (millions)
English	0.889	446
Mandarin	0.411	960
French	0.337	80
Spanish	0.329	470
Arabic	0.273	295
Russian	0.244	150
German	0.191	93
Japanese	0.133	125
Portuguese	0.119	215
Hindi	0.117	310

Source: Table adapted from Chan (2016, p. 2)

In the eighties, English began a process of expansion to new territories and social groups, something that contrasted with its previous confinement to cultural, political, and economic elites (Northrup, 2013). This expansion has been gradual and continuous, as more and more schools have incorporated English as the first foreign language in their curricula, both at primary and secondary levels and between 1900 and 2005 (Cha and Ham, 2011, p. 192). As this expansion is including new socioeconomic groups, particularly from less privileged backgrounds, ESL is creating a new vital constituency that will most likely accelerate its current pace of growth in the next years.

English as First Foreign Language in the School Curriculum by Country and Level (Cha & Ham, 2011, p.192)



ESL in Latin America: the Potential for Economic Growth and Social Mobility

What are the reasons Latin American governments and citizens of these countries should care about the expansion of English as a global *lingua franca*? If the expansion of English in the coming years keeps displacing important language rivals of rising and consolidated economic powers, like China and Germany, as well as prestigious countries like France, does it make sense to keep investing in English Language Teaching (ELT)? What are the benefits of pursuing a long-term and strategic approach to ELT and ESL? Does the expansion of ESL in Latin America hold the promise of boosting economic growth and reducing income inequality?

The relationship between education and economic growth is one that traces back to the Nobel prize winner Gary Becker’s (1975) idea that education is a central component in the formation of human capital. Apart from indicating that human capital also depends on training and health, one of this economist’s main contributions was to analytically separate skilled from unskilled labour to pinpoint the advantages workers’ knowledge represent as marketable skills. Can we expect that the expansion of ESL in Latin America will boost economic growth and reduce income inequality through the benefits English carries as a foreign language in a global economy?

These questions delve into the research agenda of “language economics”, that is, a paradigm of mainstream theoretical economics that uses concepts and tools of economics to analyse

relationships featuring linguistic variables and their impact on economic variables (Grin & Vaillancourt, 2012: 1; Grin, 2014). At macro level, research has shown a correlation between the English skills of a population and the economic performance of the country (Grin, 2014; McCormick, 2013). The interaction between English proficiency and gross national income per capita is a virtuous cycle, where improving English skills drive up salaries, which raises investment in language training and improves opportunities in general. Moreover, Ging Lee (2015) found out that countries with a higher level of English proficiency are likely to grow faster. The empirical results provide evidence of positive correlation between initial English proficiency and economic growth for countries in Asia and Europe.

In addition, since economic competitiveness hinges on the ability to attract and retain investment and talent and overcoming linguistic frontiers, lowering transaction fees, and providing better information traffic through communication channels (IMCO, 2015, p. 9), ESL plays an important role in boosting economic growth and driving national and international development (British Council, 2013). As countries whose labour forces are more proficient in ESL become more attractive candidates for foreign direct investment, this investment provides additional sources of economic growth as the arrival of new companies or multinational enterprises creates new jobs (British Council, 2013).

At an individual/micro level, English proficiency has proven to bring better opportunities. For people in emerging economies such as China, Russia, Brazil, and Mexico, where English is not the official language, good English has proven to be a critical tool, which helps tap into new opportunities for business and academic development. Since people with more advanced language skills command higher wages, proficiency in foreign languages like English has been consistently linked with higher incomes, including amongst migrants in countries like the United States and Canada (Grin, 1994; Grin, 2014). Recent research also suggests higher ESL proficiency levels in developing countries are associated with higher incomes (Casale & Posel, 2011; Azam, Chin & Prakash, 2010; Di Paolo & Tansel, 2013). For example, as part of Latin America's current efforts to increase the quality of ELT, Mexico's government announced last year it would offer higher salaries to attract ESL teachers to train its new pool of teachers for state schools (Expansion, 2017). While higher income does not necessarily imply economic growth will follow naturally, mastering a second foreign language certainly increases the attractiveness of a potential candidate in the labour market.

Moreover, academic programmes and courses that are internationally competitive are taught in English. As Table 2 shows, all but one among the top 20 institutions in the 2016-2017 *Times Higher Education* World University rankings are in an English-speaking country. Since these institutions are concentrated in the United Kingdom and in the United States, ESL proves itself to be the best mechanism to form part of the academic global elite. In fact, having a qualification from a university in an English-speaking country tends to have more value in the labour market. That is not only a result of the quality of such universities but the general perception that having studied in English proves the individual's proficiency in the language.

Table 2. University Rankings by Country and International Students (Top 20)

Rank	Name	Country
1	University of Oxford	United Kingdom
2	California Institute of Technology	United States
3	Stanford University	United States
4	University of Cambridge	United Kingdom
5	Massachusetts Institute of Technology	United States
6	Harvard University	United States
7	Princeton University	United States
8	Imperial College London	United Kingdom
9	ETH Zurich-Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Switzerland
10	University of California, Berkeley	United States
11	University of Chicago	United States
12	Yale University	United States
13	University of Pennsylvania	United States
14	University of California, Los Angeles	United States
15	University College London	United Kingdom
16	Columbia University	United States
17	Johns Hopkins University	United States
18	Duke University	United States
19	Cornell University	United States
20	Northwestern University	United States

Source: Times Higher Education (2017)

In addition, as researchers from non-English speaking countries publish their research findings in English when they want to reach a global audience, accessing information and scientific findings will be easier for those mastering ESL as most of the materials and publications featured in all fields of knowledge involve English. (Crystal, 2003; Grabe, 1988). This implies that ESL is one investment students, families, and nations may want to make as it increases the likelihood of gaining access to higher educational institutions whose faculties rank, according to this list, high on productivity and citation records (Times Higher Education, 2017).

While the prospects of economic growth associated with ESL depend on other policies in place, it is also important to establish the mechanisms through which ESL could mitigate or exacerbate social inequality. If it is evenly distributed in a society, English can be seen as a social equaliser since there is a correlation between English proficiency and human development. In particular, the Human Development Index, a study published in 2013 by the United Nations quoted in McCormick (2013), measuring education, life expectancy, literacy, and standards of living, shows that in developing countries, English proficiency can increase the earning power of individuals by around 25%. That improvement is also associated with access to better health services as well as better education. Yet if we conceive ESL as a form of cultural capital (Bourdieu, 1986), that is, a symbolic resource students from privileged backgrounds may acquire through private schooling or similar mechanisms, then ESL might perpetuate social inequalities. On the contrary, if the benefits of high quality English language teaching (ELT) are available for any student, regardless of his social class or socioeconomic background, then ELT might foster upward mobility.

ESL has the potential to contribute to the downward trend of socioeconomic inequality in Latin America if governments ensure high quality ELT reaches every corner in their countries. Since Latin America has shown a consistent reduction in income inequality (Lustig, 2015), then ELT can contribute to continuing this trend. In fact, if we look at a sample of Latin American countries for which recent information is available, Gini Index coefficients, a common measure of income inequality, have declined in the last decade (see Table 3). Although there is still a long road to reaching perfect equality (Gini coefficient=0), ESL can contribute to moving away from perfect inequality (Gini coefficient=100).

Hence, the relevance of English is clear. There is great deal of responsibility on national governments as the education systems should provide their students with the opportunity not only to learn the language, but to learn through the language. In other words, education systems should provide students with quality English teaching that enables them to communicate both written and orally. Furthermore, the learning should be meaningful in such a way that students are not only able to communicate but to learn, think, analyse, and create knowledge using English.

Table 3. Trends in Income Inequality in Latin American Countries: 2008-2011

Country	GINI 2008 or 2009	GINI 2010 or 2011	Trend
Argentina	45.9	43.1	Decline
Bolivia	51.5	43.6	Decline
Brazil	54.2	52.7	Decline
Chile	51.9	50.8	Decline
Colombia	55.5	53.5	Decline
Costa Rica	48.4	49.7	Increase
Dominican Republic	49.0	47.4	Decline
Ecuador	50.2	45.8	Decline
El Salvador	46.5	45.5	Decline
Honduras	55.6	57.2	Increase
Mexico	50.2	47.5	Decline
Paraguay	52.1	54.3	Increase
Peru	48.0	45.7	Decline
Uruguay	46.3	43.4	Decline
Venezuela	40.3	38.8	Decline

Source: World Bank (2017). The dataset refers to the Socio-Economic Database for Latin America: a coefficient of 100 equals perfect inequality and 0 perfect equality.

ESL in Latin America: An Overview of the Challenges

Despite the accepted relevance of ESL, the Latin American region has a particularity that makes PPESL more challenging. Most countries have Spanish, or Portuguese in the case of Brazil, as the official language but there are many other indigenous languages that are spoken. Historically governments have struggled with two main challenges: firstly, to provide indigenous communities education services that integrate them into society (by teaching in the official language); and secondly, to respect and preserve their identity by providing a curriculum adapted to their mother tongue and their ethnic customs.

Additionally, Latin American countries have been extremely nationalist due to their colonial history that led to strong independence movements. Hence for many governments to include English in their curriculum has led to political criticisms and demographic challenges. Due to the population diversity and political contexts, Latin American countries are extremely unequal. This inequality has translated into very different levels of access and education opportunities to citizens. Therefore, educational policies have traditionally focused mainly on reaching all groups to provide access to education and to ensure that children stay in school as much as possible. As a result, the teaching of foreign languages in Latin America in the state system has been neglected and became a privilege that only elites could afford privately.

Nowadays however, Latin American countries have to interact in a globalised world, where there is more interdependence and where the only way to survive is to interact with others. English is the tool and key for survival, therefore Latin American countries are acknowledging the importance of generating public policies that support the development of multilingualism and intercultural societies (Starkey, 2010). The preservation of the status quo and monolingualism, now have new political implications as communities and parents are more aware of the need as well as the benefits of providing ESL in state schools. Ergo, governments are now petitioned openly to provide English in their state education systems.

Yet challenges related to the provision of high quality ESL in state schools vary considerably. Although the English Proficiency Indexes (EPI) Education First (2017) published last year are far from being an exact assessment of the magnitude of the challenges, if we accept their results at face value we will find out that English proficiency in Latin America is generally low, even though there are considerable variations within the region (see Figure 1).

Figure 1. Education First English Proficiency Indexes (2017, p. 26)



As Figure 1 shows, none of the Latin American countries Education First surveyed attained high or very high proficiency levels. Even Argentina, which ranks top in Latin America (1/15) and has a moderate proficiency level, is not in the top 20 global ranking (25/80). Yet, while Argentina, the Dominican Republic and Costa Rica are not part of this global top tier, their situation is better compared to the rest of Latin America.

But how accurate is this preliminary assessment stating most Latin American countries perform low or very low? One of the limitations of the Education First index is that its sampling design is biased toward respondents interested in pursuing language studies who take voluntarily, free and low stakes online tests. EPI should be taken with caveats as they more likely portray an inaccurate assessment of the real situation of ELL in Latin America. On the one hand, since EPI are based on the results of people who pursue language studies, then they might reflect a more favourable situation than is truly the case. This is because these individuals are probably more likely to enjoy, have mastered or at least be interested in foreign languages. In other words, since people who have no interest in foreign languages or who are unable to access the Internet are less likely to be part of the sample, real proficiency levels might be lower than those based on highly motivated individuals that take the voluntary test. On the other hand, as EPI scores depend on low stakes online tests, the situation in Latin America might be better than portrayed by the EPI as test takers probably answer the examination with less attention or care compared to those for whom examinations bear significant academic or professional consequences. Thus, Latin America's situation is a conundrum that demands a critical examination. If we contrast English First proficiency level bands with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the panorama is less rosy. The CEFR provides a guideline for the assessment of any language spoken in Europe based on six levels in ascending order of language mastery: for basic users, A1 (breakthrough or beginner) and A2 (waystage or elementary); for independent users, B1 (threshold or intermediate) and B2 (vantage or upper intermediate); and for proficient users C1 (effective operational proficiency or advanced) and C2 (mastery or proficiency) (Council of Europe, 2001; Cronquist and Fizbein, 2017).

In fact, if we contrast English First proficiency level bands with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the panorama is less rosy. The CEFR provides a guideline for the assessment of any language spoken in Europe based on six levels in ascending order of language mastery: for basic users, A1 (breakthrough or beginner) and A2 (waystage or elementary); for independent users, B1 (threshold or intermediate) and B2 (vantage or upper intermediate); and for proficient users C1 (effective operational proficiency or advanced) and C2 (mastery or proficiency) (Council of Europe, 2001; Cronquist and Fizbein, 2017). Since EF's high, moderate, and low performance bands all correspond to a B1 level in the CEFR scale, then Argentina, Costa Rica and the Dominican Republic are at the threshold for independent users, just as the rest of Latin America is. Venezuela and El Salvador are exceptions as their EF Proficiency Level Band corresponds to an A2 in the CEFR scale or a waystage for basic users.

Table 4. English Proficiency Levels in Latin America

Country	CEFR Level	EF Proficiency Level Band	EF EPI Score	EF Global Ranking	EF Regional Ranking
Argentina	B1	Moderate	56.5	25/80	1/15
Dominican Republic	B1	Moderate	56.3	26/80	2/15
Costa Rica	B1	Moderate	53.1	35/80	3/15
Brazil	B1	Low	51.9	41/80	4/15
Uruguay	B1	Low	51.7	43/80	5/15
Mexico	B1	Low	51.6	44/80	6/15
Chile	B1	Low	51.5	45/80	7/15
Cuba	B1	Low	50.8	48/80	8/15
Panama	B1	Low	50.7	49/80	9/15
Peru	B1	Low	50.5	50/80	10/15
Colombia	B1	Low	50.0	51/80	11/15
Guatemala	B1	Low	49.5	54/80	12/15
Ecuador	B1	Low	49.4	55/80	13/15
Venezuela	A2	Very low	45.7	68/80	14/15
El Salvador	A2	Very low	45.7	69/80	15/15

Source: Table adapted from Education First (2017). The EF Proficiency Level Bands equivalencies in the CEFR are provided in the Education First Report (p. 41).

Another set of challenges associated with the provision of high quality ESL in Latin America consists of developing policies suitable for the learning policy environment of a country. The recent study by Kathryn Cronquist and Ariel Fizbein (2017), *English Language Learning in Latin America*, which analyses Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Mexico, Uruguay, and Peru, is a useful starting point to reflect on the mechanisms regulating ELT in Latin America. The learning policy environment classifies countries' ELT institutional framework across four dimensions: legal foundations, standards for learning, student achievement, and teachers' qualifications.

The legal foundations supporting ELT are critical as they signal the importance a country attaches to foreign languages and the obligation government authorities have in terms of providing the necessary resources for the provision of ESL. While in some countries English is mandatory across compulsory education, in others it is not compulsory but encouraged through other mechanisms. The authors find that English is mandatory by law throughout all compulsory education levels in Chile, Costa Rica, Ecuador, Mexico, and Panama. In Brazil it is mandatory only from secondary level. In Argentina, Colombia, Peru, and Uruguay, English education is encouraged through the curriculum.

The second dimension of the learning policy framework identifies which countries have standards for ESL learning. In other words, it classifies countries on whether there is an explicit effort to formally establish what students should know or be able to do regarding ESL. According to Cronquist and Fizbein (2017), most Latin American countries have national standards and objectives specific to ELL, except Argentina and Brazil, whose objectives are broader as they relate to foreign languages in general. The authors also find that although most countries have curriculums or programmes of study that establish the sequence in which ESL content must be taught, this does not occur in Ecuador, Peru, and Uruguay.

The student achievement dimension identifies if countries have set proficiency goals and whether there are standards of measurement to assess if these have been met. As the authors argue, while standards describe what students should know or be able to do, measurements allow us to evaluate whether these have been met or if they have been accomplished (Cronquist and Fizbein, 2017, p. 32). The degree of variation in this matter is wide: while Argentina, Brazil, and Panama have no standards of measurement for ELL, Costa Rica and Uruguay set very high expectations as their graduating secondary students must attain a B2 level.

Though setting high academic expectations is important, this is not equivalent to having examination systems or resorting to national or international assessment to determine whether expectations match reality. The authors find that few countries have national or international exams to measure and evaluate proficiency. Exceptions include Costa Rica and Uruguay, countries that apply international assessments, such as the TOEIC-Bridge exam, the Cambridge English Key Exam, and the Cambridge English Preliminary Exam to samples of students at different educational levels. In contrast, there are countries where exams are not applied or where they are applied only to those who volunteer, such as Brazil and Mexico, where exams are optional. The lack of representative samples of students' performance is a serious limitation to assess where a country stands as optional exams most likely present a biased reality that may hide a more serious situation.

The fourth dimension the authors propose examines the qualifications and requirements governments establish to regulate who can become an English teacher. In Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Peru, and Uruguay, national standards for English teacher education that apply

2. Readers should be aware of the different use of the term public schools in Latin America and in British English. While in Latin America *escuelas públicas* are schools funded by the government, in British English, the term "public school" actually refers to a private school. Schools funded by the government which are free to attend are called state schools.

to all teachers' programmes are the norm. Although Costa Rica and Panama have no national standards, their government works in tandem with national universities to develop teachers' profiles that determine who can aspire to become an English teacher. In contrast, national standards for English teacher education programmes do not exist in countries like Brazil and Mexico.

The fourth dimension the authors analyse also enables us to grasp whether countries apply proficiency assessments and evaluations to teachers. Most countries perform poorly in this dimension as teacher evaluations are the exception. Nevertheless, the authors identify Chile, Mexico, and Ecuador as cases where some institutional mechanisms are in place. Chile's *Examen Inicial de Conocimientos y Habilidades Docentes* is a premier example as this national exam assesses four components of ELT: listening, reading, language analysis, and teaching ESL. Mexico follows another approach by requiring teachers to certify their competence in ESL through several international assessments aligned to the CEFR. A cautionary note is in place as the authors mention that there is no systematic effort to ensure all English teachers comply with this requisite as enforcement is not systematic.

This brief panorama suggests policymakers in Latin America face similar challenges related to the need to improve ELT to ensure their population, especially their students, can develop the abilities to reach high levels of English proficiency. Though this common challenge certainly connects Latin America, the range of policy options vary widely as those aiming to design policies to address these challenges must work in different institutional environments. These variations not only stem from the characteristics of a country, such as the degree of urban and rural population or if there are minorities or groups of people who speak other languages, but also in terms of the policy learning framework in which diverse stakeholders must push the agenda of transformation in ELT and ELL.

Systemic Change and Innovation in Latin America: The Voice of Policymakers

The book is organised in sections that comprise both articles discussing the role of ESL in the world and in Latin America as well as case studies focusing on innovations aiming to produce systemic change in ELT. The purpose of the section "In Search of Systemic Change: How to Enhance the Quality of English Learning and Teaching in Latin America's State Schools" is to provide readers with policy tools and to discuss some of the paradoxes and challenges associated with systemic change. In turn, the "English Teaching Quality Challenges" section shows some obstacles policymakers face regarding the provision of high quality ELT for historically marginalised groups. The section "From Challenges to Innovative Solutions: What Can We Learn?" showcases certain innovations with the potential of addressing significant challenges related to ELL that could find resonance with other latitudes. The "Innovative Solutions Leading to Sustained and Systemic Change" section highlights the cases of countries that have produced systemic change and continue to do so to show some common characteristics that underlie their education and political systems. Finally, the section "Working Towards Public Policies for English as a Second Language in the Latin American Region" provides general conclusions and recommendations

by analysing whether the cases presented can be considered public policies and whether they contribute to systemic change.

The first section about how to produce systemic change in Latin America's state schools includes three contributions. Michael Carrier's article is critical to provoke thinking about how governments should tackle the challenges associated with the provision of high quality ELL from a standpoint that champions a long-term strategic approach. As Carrier shows, this involves working with a strategic framework articulated by a sharp vision and a baseline analysis that enables policymakers to plan strategically. Since Carrier concentrates on state schools, his policy menu options guarantee that, when combined, systemic change will be possible as these schools are publicly funded and attended by most of a country's population².

The next article, by John Knagg, offers key policy recommendations to promote systemic change through educational reforms. One of his recommendations states that policymakers that fail to launch reform efforts without considering in tandem the critical elements of the educational system (teachers, curriculum, learner assessment, and quality assurance), will most likely see their reform attempts fail to produce systemic change. Similarly, reforms that do not involve all stakeholders are bound to fail, as lack of commitment or opposition from one group can hinder improvement efforts. Knagg also argues pilot programmes are useful tools policymakers can use to test whether new ways of working might produce systemic change and that high-level policymakers should allow wide margins of authority over decision making to professionals and managers who are in direct context with the places of education.

In turn, Cristina Banfi's analysis of the changes in teachers' and students' profiles in the last 70 years is fundamental to start thinking about certain challenges and paradoxes related to English teachers' training and development. Banfi argues that it is paradoxical that we often tend to think of teachers and their skills as crucial when it comes to innovation and its relationship with successful planning, implementation and evaluation, when teacher development is highly unsystematic and lacks sufficient coverage. Banfi also raises an important warning for those aiming at producing systemic change. As she argues, when we think about curricular reform, reforms rarely impact beyond mere formalities because, when implemented, fear to modify or eliminate content often ends in adding more topics to an already overcrowded curriculum. This piecemeal approach not only fails to produce systemic change, but results in long and dense courses that complicate teachers' tasks in recreating the learning environments students need to develop twenty-first century skills.

The section entitled "English Teaching Quality Challenges" includes case studies from Argentina and Venezuela that reflect on the obstacles policymakers are currently facing in relation to the inclusion of previously marginalised groups in ESL. Although the first two articles of this section concentrate on Argentina, they offer contrasting and complimentary glimpses as one focuses on rural areas and another on the most populated province of this South American country. Hugo Labate's article focuses on a policy proposal aimed at improving the quality of ELT in rural contexts through a combination of technology, remote teachers and local facilitators in which resorting to

successful policies, such as Uruguay's *Plan CEIBAL en Inglés*, is not feasible because of costs and broadband and connectivity issues. In turn, Laura Roldán discusses a teacher training proposal for the Greater Province of Buenos Aires that shows the challenges associated with working in a learning policy environment in which there is a national body regulating teacher training for the whole country, but in which provinces play a prominent role in implementation.

The last two articles address the Venezuelan case, a country which the authors argue has gone through profound systemic changes as a mechanism to address significant challenges associated with the provision of high quality ELT. Rosa López, Mark Gregson, Silvia Medina, and Franklin Esteves provide a general overview of the most important policies in the education field that Venezuela launched recently to address this situation. They comprise changes ranging from the provision of free English textbooks for secondary students (*My Victory*) to efforts targeted at increasing the number of hours English is taught in Venezuela's state schools. This contribution and the next article by Silvia Medina, Johanna Ruiz, Rosa López, Mark Gregson, Franklin Esteves, and Lenín Romero focus on some of Venezuela's most important challenges regarding teacher training at the undergraduate and graduate level. The article gives voice to the teachers that participated in a national programme to improve ELT in state elementary schools.

The next section presents case studies describing innovations designed to creatively respond to significant challenges related to ELL in Brazil, Venezuela, and Cuba. The first article by Ivan Siqueira shows English curricular reform is something that is undergoing constant change. Although Cronquist and Fizbein (2017) classified Brazil as a country with no national standards and objectives specific to ELL, Siqueira shows this is now not the case as Brazil just recently finished, in December 2017, its National Curricular Guidelines for Basic Education for lower secondary. These guidelines, making English a mandatory foreign language for lower secondary (11 to 14-year-old students), are expected to be finished for upper secondary in 2018 as their implementation will start in 2019. Siqueira's article is important as it shows the importance of setting common guidelines in a country which had no strategic national plan and where economic inequalities among provinces resulted in unequal ELT quality.

The contribution of Esteves, Blanco, López, Gregson, and Medina reinforces the systemic approach previous authors analysing Venezuela's case are taking to ensure education plays a more prominent role in the promotion of social justice through the inclusion of previously marginalised social groups highlighting some of the most innovative solutions they have devised for that purpose. The authors show how Venezuela's government is implementing a well-rounded approach to improve the quality of ELT as part of this broader agenda for education. Apart from delving deeper in the role *My Victory* English textbooks are playing in promoting social inclusion among students from state schools, the authors describe the important roles of their "mission systems", which echo the *misiones culturales* José Vasconcelos launched in the early 20th century to ensure the educational system could reach every corner of Mexico. Nevertheless, the Venezuelan approach reveals the impact of the 21st century as it combines novel elements, such as the provision of laptops and tablets with English content.

Turning back to Brazil, Virgilio Almeida discusses the origins and expansion of a programme called English without Borders. Although this programme started as a complement of another programme called Science without Borders, a plan Brazil's government launched in 2011 to strengthen its labour force by sending over 100,000 students abroad, English without Borders has survived despite the demise of Science without Borders. One of the most important innovations Almeida discusses is the establishment of sandwich scholarships. Rather than full scholarships to study abroad, such as those Science without Borders originally aimed for, this scholarship modality benefits mostly undergraduate students who start their education in Brazil, then complete up to one year abroad, and later return to Brazil. This policy has been so successful that this programme, that initially started with the support of ten federal universities, now includes state and municipal universities and current talks signal that private universities might follow soon. This programme seems promising as an alternative for other Latin American countries as students not only benefit from improving their language skills after studying one year abroad, but their aspirations to continue pursuing graduate education abroad may solidify at least partially in the direction Science without Borders originally intended.

The article by Ivonne de la Caridad Collada, Pedro Castro and Santiago Rivera analyses some of Cuba's most recent teacher development strategies oriented towards ensuring the proper implementation and adaptation of the Common European Framework of Reference alongside a major update effort to improve teachers' teaching skills. Collada, Castro and Rivera argue that the creation of a network with representatives of all Cuban universities who receive training from high level experts on this matter is a major innovation in this country. Since this network offers the possibility for newly trained representatives to cascade their knowledge and skills at their respective institutions, there are great hopes this "community of practice", as they label it, will widen participation and disseminate expertise for the whole Cuban system. Though this model may prove unsuitable for large or more populated countries, other Latin American countries, particularly in the Caribbean, may find imaginative ways to foster teacher development if they take Cuba's case as a role model.

The articles in the "Innovative Solutions Leading to Sustained and Systemic Change" section highlight the importance of devising ELT and ELL policies as part of broader national education goals and policies in which long-term visions and sustained efforts over several administrations are essential to ensure innovative practices translate into systemic changes. In her analysis of the English Opens Doors Programme, Karina Piña shows that Chile's most recent administrations, since 2003, view in ESL a necessary component for the effective exercise of civil rights in the 21st century. More than a government's vision, Chile reflects a state vision about the role ESL plays in modern societies who view in the expansion of this *lingua franca* an additional avenue to democratisation through the inclusion of groups that are currently excluded from opportunities to develop high levels of English proficiency.

Claudia Brovotto's article on *Ceibal en Inglés* highlights the importance technology can play in fostering systemic changes in the state education system by both altering pedagogical styles and reaching areas where proficient English teachers are in shortage. Since *Ceibal en Inglés*

is part of a broader programme Uruguay launched in 2007 to support educational policy with technology; innovation has found fertile ground for ELT as, at the primary school level, new modalities of teaching English have emerged. These range from remote teaching, where children meet their teachers every week through videoconferences, to collaborative teaching, where a remote instructor who is an expert in ELT joins efforts with a classroom teacher who guides children's learning. The blend of face-to-face and remote teaching shows that in a context where technology and resources can reach any student in the state system, opportunities to transform educational paradigms can flourish.

In the last article, the editors reflect on the characteristics that ESL strategies should have in order to be considered public policy. The idea is discussed that having a public policy for ELT does not automatically promote systemic changes as it requires sustainability, public scope, equality in access to ELT provision in all sectors and monitoring of processes to value progress. We hope readers will find all the articles useful to reflect on how high-quality ELT in state schools in Latin America can contribute to boost economic growth, reduce income inequality and provide new avenues for global citizenship for children and young students in Latin America's schools.

References

- Azam, Mehtabul, Aimee Chin and Nishit Prakash. (2010). *The Returns to English-Language Skills in India*. Bonn, Germany: IZA.
- Becker, Gary S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2nd edition. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, Pierre. (1986). *The Forms of Capital*. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- British Council. (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Document available at: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Casale, Daniela & Dorrit Posel. (2011). *English Language Proficiency and Earnings in a Developing Country: The Case of South Africa*. *Journal of Socio-Economics*, 40(4), pp. 385-393.
- Cha, Yun-Kyung & Seung-Hwan Ham. (2011). *Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies*. *American Journal of Education*, 117(2) (February), pp. 183-209.
- Chan, Kai L. (2016). *Power Language Index. Which are the World's Most Influential Languages?* Document available at: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT*. CAMBRIDGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Cronquist, Kathryn & Ariel Fiszbein. (2017). *English Language Learning in Latin America*. Pearson/ Inter-American Development Bank. Available at: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Crystal, David. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Paolo, Antonio & Aysit Transel. (2013). *Returns to Foreign Language Skills in a Developing Country: The Case of Turkey*. Working paper. Barcelona, Spain: Research Institute of Applied Economics.
- Education First. (2017). *EF EPI. EF English Proficiency Index*. Available at: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>

- Expansion. (2017). Los Nuevos 'Teachers' Ganarán 21,000 Pesos al Mes. Available at: <https://expansion.mx/nacional/2017/07/20/quieres-ser-uno-de-los-nuevos-maestros-de-ingles-puedes-ganar-21-000-al-mes>
- Grin, François (1994). "The Economics of Language: Match or Mismatch?". *International Political Science Review* 15 (1), pp. 25-52.
- Grin, François (2014). 50 Years of Economics in Language Policy. Critical Assessment and Priorities. Université de Genève. ELF Working Paper 13. Document available at: <https://www.unige.ch/fhi/elf/files/7614/5865/9203/elfwp13.pdf>
- Grin, François & François Vaillancourt (2012). "Multilingualism in Economic Activity", in C. Chappelle (ed.), *Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell. Document available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0808>
- Hawley, Chandra. (1997). Systemic Change in Education: A Road Map. *Educational Technology*, 37(6), 57-64. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44428430>
- IMCO. 2015. Inglés es Posible. Propuesta de una Agenda Nacional. http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Ging Lee, C (2015) English Language and Economic Growth: Cross-Country Empirical Evidence. Thesis Nottingham University Business School.
- Grabe, William. (1988). English, Information Access, and Technology Transfer: A Rationale for English as an International Language. *World Englishes* 7(1), pp. 63-72.
- Joseph, Roberto & Charles M. Reigeluth. (2010). The Systemic Change Process in Education: A Conceptual Framework. *Contemporary Educational Technology* 1(12), pp. 97-117.
- Jucker, Rolf. (2011). ESD between Systemic Change and Bureaucratic Obfuscation. *Journal of Education for Sustainable Development* 5(1), pp. 39-60.
- Li, David C.S. (2003). Between English and Esperanto: What does it Take to be a World Language? *International Journal of the Sociology of Language*. 164. Pp. 33-63.
- Lustig, Nora. (2015). Most Unequal on Earth. *Finance & Development*. 52(3), September, pp. 14-16.
- Malik, Akhtar H. & Anes E. Abderlrahim Mohamed. (2014). English as Cultural Capital: EFL Teachers' Perceptions: A Cross-Cultural Study. *Journal of Sociological Research*. 5(2), pp. 63-74.
- McCormick, C (2013) Countries with Better English have Better Economies. *Harvard Business Review*. Available at: <https://hbr.org/2013/11/countries-with-better-english-have-better-economies>
- Mexicanos Primero. (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Ciudad de México: Mexicanos Primero. <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Northrup, David. (2013). *How English Became the Global Language*. New York: Palgrave Macmillan.
- Reigeluth, Charles M. (1994). The Imperative for Systemic Change. In Charles M. Reigeluth and Robert J. Garfinkle (eds.), *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Starkey, Hugh (2010). Language Learning for Human Rights and Democratic Citizenship. In C. Ros i Solé & J. Fenouhlet (eds.), *Mobility and Localisation in Language Learning*, Oxford, Peter Lang.
- Steen, Sandy. (2008). Bastions of Mechanism—Castles Built on Sand. A Critique of Schooling from an Ecological Perspective. In Gray-Donald and Selby (eds.), *Green Frontiers: Environment educators dancing away from mechanism*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Taylor, Ben. (2016). *Systems and Systemic Change-Clarity in Concept*. The Springfield Centre. Available at: <http://www.springfieldcentre.com/wp-content/uploads/2016/04/Systemic-and-Systemic-Change-clarification-of-concept-V2-BT-260416.pdf>
- Times Higher Education. (2017). 2016-2017 Times Higher Education World University Rankings. Statistical information available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- World Bank. (2017). All the Ginis Dataset. Available at: <https://data.worldbank.org/data-catalog/all-the-ginis>

SECTION

2

In Search of Systemic Change: How to Enhance the Quality of English Learning and Teaching in Latin America's State Schools

2.1 Improving English Language Proficiency in State Schools: Policy and Systemic Implementation

Michael Carrier
Highdale Consulting

Abstract

The purpose of this article is to show how English language teaching in state school systems can be systematically upgraded to produce higher level language proficiency in students graduating from secondary and tertiary education. It demonstrates approaches to systemic transformation and key success indicators for quality English language teaching, outlining the policy changes that can lead to a more successful English language programme. It looks at best practice in baseline analysis, curriculum design, materials development, teacher training, assessment strategy, and digital transformation and integration. It also identifies what works in terms of policy interventions to ensure the issue of quality in language teaching is addressed systemically and systematically, taking a long-term strategic approach rather than being derailed by short-term interventions. This includes analysing the role of teacher capacity building, identifying the framework of competences and skills that teachers need for high performance, including language proficiency, theoretical understanding, and methodological skills. The article highlights innovative solutions which can improve the quality of English language teaching, specifically in the area of digital learning. In conclusion, this article summarises the best strategic approaches that governments can take to English language teaching, ensuring that change is systemic and sustainable.

Keywords: English language teaching, state schools, quality of English language teaching.

This article looks at the current state of English language education in Latin America and addresses the key factors that appear to be holding back student success. Despite major investment in training and system development, many students are not leaving secondary school with the high language proficiency outcomes that societies need and expect, and the article unpacks the potential causes and solutions for this.

Context and Impacts of English

It is important to place any discussion of English language education in the global context of the need and purpose of English language education.

For good or ill, English is now the global *lingua franca* and there is no sign that this is likely to change dramatically in the next decade or three. The impact of this status of English on young people globally is similar in most contexts. Young people want better access to high-quality education, to a wider range of job opportunities and to social mobility within their own country or across borders. Having skills in English to a significant level of proficiency helps young people to achieve these goals. English clearly changes lives and opens doors to new opportunities. (British Council, 2012, pp8-9).

Parents similarly want their children to have wider opportunities in the world. Employers need multilingual and globally-oriented workers. Societies need multilingual and multicultural citizens to deal with the challenges of a globalised world, who can compete internationally and gain access to the world's knowledge, employment and business opportunities. In addition, governments want increased competitiveness for the industries and entrepreneurs in their societies, which will enhance prosperity for all.

Studies conducted by Euromonitor on behalf of the British Council (Euromonitor, 2010) demonstrate quite clearly the economic advantages to young people of developing their English language proficiency. Intermediate to advanced proficiency can lead to lifetime salary levels being 25% to 40% higher, according to the detailed research in over a dozen countries in the emerging economy sector.

Research carried out by TIRF, The International Research Foundation, (Fitzpatrick & O'Dowd, 2012), demonstrated clearly the concerns of employers who need to take English language proficiency more and more into account when looking for new employees for different levels of their operation.

Challenges and Bottlenecks

In most countries there is a body of language policies which set objectives and targets for the teaching of English in the state-funded education system.

Many countries recognise that the ideal target to aim for, in terms of English proficiency outcomes of state education, would be for secondary school students to graduate at the age of 18 with a minimum of B1 on the CEFR scale, and for tertiary level students to graduate from university with at least a B2 level of proficiency on the CEFR scale.

Similarly, most initial teacher training programmes at university level set entry and exit targets, although many are only assumptions (as they are not rigorously tested) and often only tacitly expressed. The targets tend to suggest that teachers should enter training with at least a B2 level, and exit training in order to teach in schools with a C1 level of English language proficiency or higher (cf. Freeman et al 2015).

It is clear to anybody who has worked with teachers, learners and policymakers around the world, that it is rare for any of these targets to be met by a significant proportion of teachers or learners. This is also backed up by Cronquist et al. (2017) and The European Survey on Language Competences which can be found at <http://www.surveylang.org/>.

Although there is a lack of clear and consistent research evidence to demonstrate more precisely the levels of language proficiency in learners and teachers globally, there have been a number of studies by the British Council, by Cambridge English, and by EF in their annual English Proficiency Index (EPI). It is beyond the scope of this article to detail this research, but suffice it to say that most of the baseline studies and assessments carried out seem to indicate a similar trend.

It seems to be indisputable that students in many countries are leaving school and university with much lower levels of language proficiency than they need, and teachers are entering teacher training and later teaching positions with much lower language proficiency levels than they require to inspire and teach effectively. (Cronquist et al, 2017, pp.59-60).

The challenges faced by policymakers go further than the core challenge of low levels of language proficiency in both learners and teachers.

Firstly, the impact of these language proficiency levels is that students leaving school are unprepared for undergraduate study that might include, increasingly, some study delivered in English or extensive reading in their specialisation which can only be accessed through English language sources.

Graduates from university are unprepared for postgraduate study, which in most specialisations will almost certainly require detailed study of English language sources of research.

Further, graduates leaving postgraduate study are unprepared for many of the high-level jobs in international companies and organisations which will almost definitely require high levels of spoken English proficiency, both in teamwork in the office and in international representation and conferences, and which they will find to be a personal challenge.

Secondly, the language proficiency of teachers has an impact beyond difficulties in the classroom. Teachers who are lacking in confidence in their spoken proficiency tend to adopt a different, more traditional, kind of methodology, which perpetuates the lack of spoken proficiency in their learners. Teachers who are lacking in confidence and aware of their deficiencies in speaking will be demotivated and often find newer methods and materials to be difficult and overwhelming. Teacher unions in some countries are resistant to the assessment of teachers, thus creating employment conflicts as it becomes harder to target investment in further training. (Cronquist et al, 2017, p.40).

In addition, lecturers and professors whose specialisation is not language education are becoming expected to deliver their teaching in English, and are suffering further levels of demotivation and frustration. (Simpson, 2017, pp.8-9).

It is the role of policymakers to look ahead strategically to find new solutions to these core challenges.

Apart from language proficiency, there are other areas of challenge in English language education. The logistics of school and classroom design, and the choices made in curriculum and assessment design, can also add to the challenge.

Class size has an impact. High levels of spoken language proficiency are less likely to be developed by learners when secondary school classes can reach 45 or 50 or more students per class (see Kamhi-Stein et al, 2017: Bahanshal, 2013, and others).

Class hours have an impact. It is extremely difficult to develop high levels of spoken language proficiency at secondary school, between the ages of 11 and 18, if learners only have two to three lessons per week of English. This kind of 'drip feed' teaching is too diluted. If the school year consists effectively of around 35 weeks of instruction, with three 45-minute lessons per week, this provides only 78 hours of instruction per year. This is equivalent to only three weeks in an intensive language school. It is simply not enough time to develop the understanding, the vocabulary, the system knowledge and the spoken proficiency that is required to reach policymakers' targets and goals, and this can also lead to unequal access to EFL instruction (Kamhi-Stein et al, 2017).

Lack of exposure to English outside the school environment is an additional challenge. Students who never see or hear English, except in the classroom, will make slower progress and may well be demotivated and feel English is not relevant to them. (Benson, 2011 p7; Duff, 1990). Policymakers can improve the situation dramatically by working in collaboration with media and civil society. For example, many countries have seen an improvement in English language proficiency when they have been able to discourage or even prohibit the use of dubbing in English-speaking films or television shows, encouraging people to listen to English while reading subtitles in their own language - thus increasing exposure to the language.

Lack of suitable assessment instruments is a further challenge. If government policy mandates that students leaving secondary school at the age of 18 take a national examination to demonstrate their levels of English, then teachers will focus on the methods, materials and strategies that encourage success in that examination.

But if that national examination focuses mainly or even solely on reading and writing and multiple-choice questions, without a significant spoken English proficiency assessment, then it is very likely that teachers will deemphasise their focus on spoken language development because it is not assessed by the instrument that measures success. This washback effect can seriously impede the development of spoken language proficiency and undermine the targets the assessment is supposed to measure.

Perhaps the largest challenge is one of teacher performance in the classroom. Most teachers are dedicated and work very hard to help their students reach high levels of English. Many

teachers, however, are hampered in this aspiration by their own low levels of language proficiency. Many teachers are restricted by their lack of confidence and familiarity in modern techniques of communicative teaching, which emphasise spoken production rather than reading and writing activities. Some teachers receive little practical training at all in communicative methodology - beyond an academic overview of theories of language acquisition. Some teachers are given detailed training in English literature under the mistaken assumption that a love for and knowledge of literature has some impact on the teaching of English as a language. Some teachers receive highly theoretical training in linguistics, where they study Chomsky in their native language and feel that this somehow prepares them for being English teachers, when even Chomsky himself disagrees with this approach (Chomsky, 1971).

Finally, policymakers must work in a political context. Ministries of education are subject to political decisions and direction setting, and politicians with the highest of intentions can only be supportive and effective while they are in office. Thus, many politicians lead their policymakers to take a shorter term planning focus, looking for quick wins and immediate changes that will help them to be re-elected (and continue the good work). These changes and policies may be appropriate, but serious educational change is a long-term process, and policy has to be developed on a ten-year scale, not a short term scale linked to election cycles.

- policy
- curriculum
- entry exams
- teacher certification
- learning materials
- exit exams
- methodology
- technology
- social status

Policy Framework

What can be done about these challenges? It is clear that any or all of the following components of language education can be changed and updated by policymakers and education professionals in order to try to achieve higher levels of language proficiency for learners:

It is beyond the remit of this article to address each of these areas in detail (for reasons of space) but it is important to highlight some of the policy choices that can have the most deleterious impact on student outcomes.

For example, the development of a realistic and achievable **curriculum** is crucial to the success of language education. In some cases, the curriculum is essentially taken over by the contents of a given textbook, so there is no consistency over time if course books are changed. In other situations, curricula goals may be too ambitious, or the pace of new learning content too rapid, so that students make insufficient progress.

Many ministries of education are reluctant to modify the **exit exams** that students need to take at the end of their secondary schooling, but it is often the case that these exams assess primarily reading and writing skills rather than spoken proficiency. The lack of assessment of spoken proficiency leads to a ‘washback’ effect where teachers de-emphasise spoken interaction as it is not part of the final assessment, and thus students achieve lower levels of spoken proficiency. (Cheng, 2008; Khaniya, 1990).

In addition, the perceived lower **social status** of teaching as a profession, and the salary levels attached, can lead to lower levels of teacher performance and difficulties in recruitment. It is an important policy goal, therefore, to achieve the social status of teachers in countries like Germany, Japan or Finland as part of the strategy to raise standards and student outcomes. (Dolton, 2013; Tye, 2002)

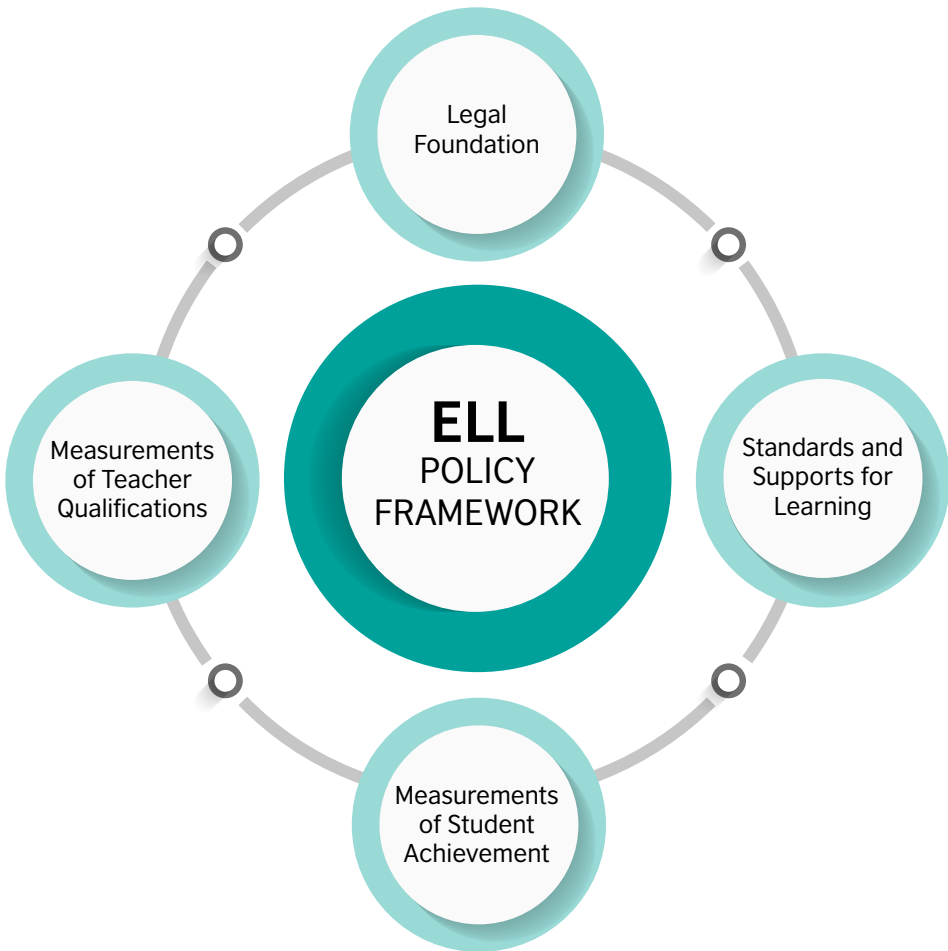
Each group of policymakers will need to define the needs and issues of their particular context and decide which of these components to focus on, which of these components can have the most positive impact.

Looking overall at **language policy**, it is useful to consider what aspects of policy are modifiable by policymakers. Language policy components may include the following:

- goals of English programmes,
- which standards are set (national and/or international, benchmarks),
- targets for learner outcomes,
- when English teaching begins,
- how much time is spent,
- how budgets are prioritised,
- how teachers are trained,
- which content is taught,
- how learners are measured, and
- how teachers are measured.

Figure 1 shows a broader summary of such a policy framework, in this case proposed by the Inter-American Dialogue in its analysis of the issues facing English language learning in Latin America (Cronquist and Fizbein, 2017).

Figure 1. Language Policy Framework of the Inter-American Dialogue (Cronquist and Fizbein, 2017).



In terms of policy, the report outlines some of the detailed challenges facing English language learners in Latin America, of which the core obstacles seem to include the following issues:

- Lack of consistent assessment and standards – for learners and teachers;
- Inadequate proficiency testing of teachers; teachers need language upskilling;
- Lack of government regulation of private ELT providers;
- Lack of government influence on university training of teachers;
- Insufficient innovation in blended learning and digital learning initiatives;

- Insufficient engagement **outside** the classroom: self-learning, further education;
- Lack of regional coordination and sharing of experience;
- Lack of teacher certification and accreditation;
- Lack of evaluation of teacher development programme impacts.

The recommendations of this detailed report concentrate on a few key areas, of which these three are the most generally applicable:

Firstly, address policy bottlenecks by developing a policy framework such as that above, addressing each of the components in the taxonomy, learning from the experience of other countries and ensuring that there is a solid set of pragmatic and achievable policies across the country to which all schools and institutions must adhere.

Secondly, improve teacher training both at the pre-service and in-service stages, to ensure that teachers are best prepared for their classroom work. This means focusing on teachers' spoken language proficiency as well as methodological training, and being rigorous in separating out for further support those teachers who do not meet the required linguistic standards.

It also means ensuring that teachers have access to techniques, methods and materials that are appropriate for the policy goals, and that help them achieve communicative language teaching goals without having to prepare their own materials and spend several hours planning for every single lesson.

Thirdly, students need to be given access to learning opportunities outside the regular school environment. This means access to online learning, to self-study opportunities, to online communities and opportunities for person-to-person contact and exchange visits to countries, opportunities to be exposed to English via radio, television, cinema and other media.

Strategic Framework

Components of the Strategic Framework

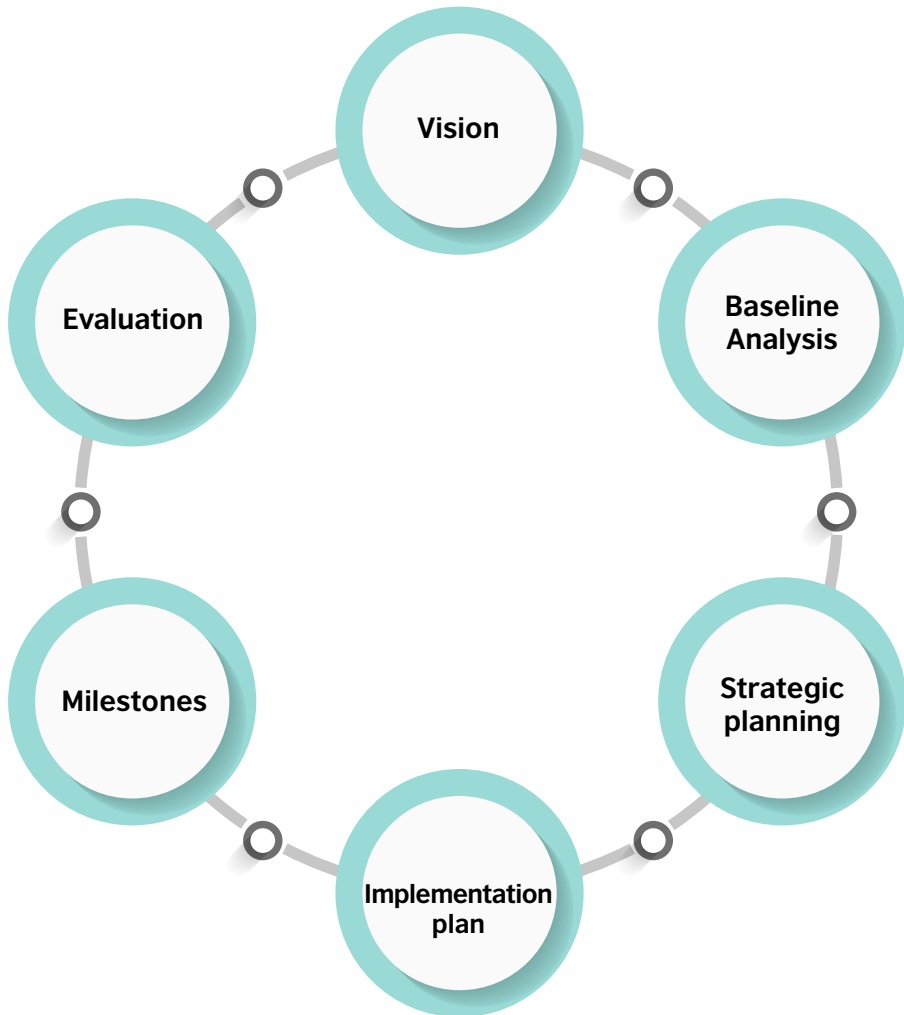
Any system of change in language education inside the state-funded school system must be strategic and systemic. Short-term measures, such as sending a small group of teachers overseas to improve their teaching skills, will not have a systemic effect. Most of the challenges discussed above are systemic and need long-term strategic measures that impact the entire system across the country.

One clear approach is to develop a five-year or ten-year national plan for English language education. The national plan would need to consist of a number of components.

Firstly, there needs to be a clear and achievable vision for English in a target timeframe, looking ahead to a point five or ten years in the future to allow long-term continuity of change.

Secondly, there must be a commitment at the outset to carry out detailed and comprehensive baseline studies to provide evidence of the current state of English language education, both in terms of student outcomes and teacher performance, in order to produce inputs for future policy change.

Figure 2. Components of the Strategic Framework



Thirdly, there needs to be the development of a strategic plan for English which focuses on the needs of language policy, curriculum development, teacher training and development, and national research into English language teaching and assessment. Each of these strategic components will set the direction of travel of the language education community that will help them achieve the goals for the end of the timeframe.

Finally, a detailed and rigorous implementation plan is required. It is not uncommon for national plans and strategic plans, goals and objectives to be set up with great fanfare. However, without a detailed step-by-step implementation plan, based on sound project management principles and measured by regular milestones and ongoing project evaluations, these grand strategies will not be carried out effectively and successfully.

Implementation

An implementation plan needs to divide measures of change into sequenced priorities. Priorities need to be set to enable implementation to succeed. Some examples of priority choices (from a wide set) are given here.

Age group of focus. One key question is whether the introduction of English at primary level will contribute more to the long-range strategic goals than an investment at secondary level. If there is sufficient funding to invest in both areas, that would be ideal. If there is limited funding and human resources, it may be worth considering investing initially in the improvement of English teaching at upper secondary level, as this will have a rapid effect on the level of English students in university programmes and in university graduation levels of proficiency. Investments in primary school English, though appropriate in themselves, will not have any impact on societal levels of English for 15 years or more.

Budget priorities. Anticipating the next section, another clear priority of implementation is to ensure that budget processes allocate sufficient proportions of funding to teacher training and the development of learning materials and learning content rather than the technology-heavy budgets that have often been a feature of educational programme planning.

A useful, if subjective, rule of thumb for educational projects is that budgets should dedicate at least a third of the overall budget to teacher training and development, or risk changes not being effectively adopted.

Sequence and speed. The activities in the strategy can be split into two groups, the fast track and the slow track. Fast track changes are strategic developments that can be implemented quickly and can begin to have positive impact relatively soon. Slow track changes are strategic developments that will take the full five to ten years of the plan to have the desired impact, because of the associated institutional changes that are required.

Fast track examples could include baseline testing to get data on the current situation; initiating language proficiency improvement courses for current teachers; designing new school leaving exams for English which have international standards and comparability with international assessments; and the provision of curated self-study opportunities for all citizens, so that English proficiency can be further practised online at no cost.

Teacher Capacity Building

In many countries of the world, developed as well as developing, the disparity of levels of English language proficiency achieved by students can be traced back to issues of teacher workforce, teacher capacity and teacher performance.

Key Issues

Workforce shortfall. There is a shortage of well-trained English language teachers in state education, and in some cases there is a shortage of any English language teachers even without training.

Language proficiency. As indicated above there are issues of language proficiency, especially spoken language proficiency for many teachers, that need to be addressed in order to help learners achieve the required outcomes.

Pre-service training. As noted earlier there are issues in many areas of pre-service training. Many programmes are over-theoretical and focus on knowledge of linguistic and educational theory rather than the development of methods and techniques for classroom performance.

In-service training. In many countries there is a lack of in-service training, or a lack of funding for in-service training. In some countries it is not required at all, and therefore only the most motivated teachers will participate. It needs to be mandatory and structured and available to all teachers.

Performance evaluation. In the private language school sector, teachers are regularly observed and evaluated on their performance. In state schools, a teacher may not be observed and evaluated for many years, if at all, after completing initial training. Teachers who would benefit from language improvement often are unable to receive this because teacher unions prevent them from being assessed, and therefore training deficits are difficult to identify clearly.

Access to resources. If budgets are constrained then teachers' access to new learning materials, to new and improved textbooks and supplementary components can be constrained. This puts extra pressure on the professional teacher who then spends hours developing their own materials, while the less ambitious teacher falls back on the available materials which may not have the most effective outcome.

Motivation. Teaching is difficult and often underpaid. Teachers often work very long hours and may have to supplement their income with second or third jobs in the private sector or in giving private lessons. This can lead to demotivation, which leads to teachers leaving the profession and taking better paid jobs in translation or business.

Social status. Allied to this is the social status of teachers. In some countries, such as Japan, Finland and Germany, teachers have a very high social status on a par with doctors and lawyers. This makes it easier to attract the best candidates for the profession and to retain them in a high-status profession. Policymakers need to look at how this social status can be enhanced in order to support teacher performance.

Potential Solutions

What are the key areas of change in teacher capacity building? Institutions responsible for initial and in-service teacher training and development in each country may consider some of these proposals as steps towards higher levels of teacher performance.

Pre-service training. The ministry of education should review and re-evaluate the current teacher training model and the design of the qualifications received. Bringing in external advisers to assist university training providers would be beneficial and help the English teacher qualification to become more relevant to the actual teaching situation that teachers will work in.

In order to ensure teachers are trained to use an effective communicative methodology, universities should consider integrating into their degrees, or adding to the end of their programmes, a context-sensitive version of a practical UK teacher training qualification such as the CiSELT (provided by the British Council) or the CELT-S (provided by Cambridge) as the secondary school versions of CELTA training programmes.

Universities should also consider creating or adopting from international sources a research-based professional competence framework to help teachers reflect on and build their skills over their career journey (cf. frameworks from British Council and Cambridge English).

In-Service Training and Development. For teachers who are currently working in the profession, a key issue is often language proficiency. Thus, the ministry's approach to in-service training should focus initially on assessing teachers' language needs, and designing a language up-skilling programme. This would consist of teacher language improvement courses to raise classroom standards (e.g. Language for Teaching from Cambridge English).

The assessment of this issue, along with other methodological shortfalls, should be provided by initiating a baseline study of teacher skills and performance. Without a clear dataset showing the current shortfalls in teacher performance, it is difficult to provide appropriate remediation.

Subsequently, the institution in charge of teacher development should provide a range of in-service development courses, perhaps delivered nationally via a cascade training system using "master trainers" trained to international standards.

Resources development. To support and assist teachers in their work it is important to ensure they have access to the right resources, and ministries or relevant bodies should build a bank of innovative and free teaching and learning resources (such as can be found on the British Council websites) in the form of a National Resource Platform website for teachers.

A further part of this platform should be an online community for teachers to join so they can work with colleagues across the country.

Embracing Digital Innovation

It is beyond the scope of this article to outline all areas of innovation and specifically digital learning innovation that could be incorporated into national English language education systems. A few examples may suffice.

Digital Learning Models

Digital learning tools can be used in class, out of class, for group work or for individual work. Students may be following a linear course on their devices (phones, tablets or laptops), or using them for accessing appropriate practice material, or creating new texts, stories and videos in the target language. There is a wide range of models of digital learning use - but the key issue is for teachers to feel they have control over the tools (Carrier et al, 2017).

Classroom Use of Technology

Learners are increasingly engaged with handheld and digital technology outside the class, and it is frustrating for them not to be able to use these tools when learning at school. It is advisable that teachers embrace the use of devices in the classroom, as long as they can be carefully controlled under the content and activity guidance of the teacher. New forms of classroom device management software (eg. NetOp, Apple Classroom) make it possible for the teacher to ensure devices are only used to access specific learning materials.

Linking Out-of-Class Learning to In-Class Learning

Given the issue of class hours and length of learning time (addressed above), there is a need for teachers to focus more and more on providing out-of-class and after-class activities that extend the students' 'time on task'. This involves more than simply giving homework, but entails training teachers to use new techniques such as the 'flipped classroom' and giving them access to learning materials and resources that they know are linked to the class curriculum they are working on.

Curated Content

In order to gain further language practice outside the classroom, learners need access to carefully selected and curated learning materials, activities and media content at appropriate levels of language difficulty. Anyone can use the Internet to access content in English, but this will more likely frustrate and demotivate learners because of the inappropriate language levels of authentic content. Selected, graded and specially-written content can guide students' practice activities more successfully.

Ideally, ministries or universities will provide web-based educational content for all citizens to access. An example is the project carried out by Cambridge English for the province of Antioquia in Colombia, which set up Education Parks with web-based English language practice provided free of charge to citizens.

Digital Assessment

Using digital tools for assessment can provide appropriate assessment of all four skills without undue cost and investment. For example, developments in adaptive testing mean that assessment activities can feed back into the learning cycle and give students more specific and personalised learning activities relative to their proficiency. Automated testing of writing and speaking skills (cf.

the website writeandimprove.com) allows assessment data to be collected more quickly, cheaply and easily - important for testing large numbers of students.

Digital Media Strategy

Policymakers can help to increase the out-of-class exposure to English language by developing a digital media strategy that utilises mass outreach media such as mobile phone apps, broadcast and social media to bring motivating learning activities to a wider audience, at low per-user cost. These media developments could include:

- **TV shows** in English for students,
- **TV shows** for teacher training,
- **radio** phone-in discussions for students,
- **radio** chat shows for teachers and experts,
- **national apps** for English practice – linked to curriculum, and
- a **national online platform** for interactive and/or tutored practice.

Although the initial investment can be substantial, the use of mass media ensures that the cost per learner remains very low and much lower than the per-learner cost of traditional textbooks, for example.

Future Digital Trends

The rise in usage and application of automated speech recognition (ASR) technology will dramatically change the relationship between learners and technology and between learners and foreign languages. ASR is now making automated and real-time spoken translation of one language to another a simple, fairly accurate and inexpensive activity. Thus, many learners' instrumental needs in situations of tourism, business travel etc can be met by using translation apps on their phone without learning the language.

The rapid development of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) is likely to have a large impact on how learners are motivated by learning materials and learning activities, by bringing the outside world and real-world use of English into learning contexts.

Adopting the use of these technologies in out-of-class learning opportunities may well contribute to enhanced learning especially for those learners who are under-motivated by traditional activities.

Policymakers need to be aware of these trends and consider how to incorporate them into national education systems, where appropriate and where affordable.

Conclusion and Public Policy Recommendations

The central conclusion of this article is that there is an urgent need for a more strategic approach to planning and implementing English language education programmes and policies in Latin America. Much can be learned from the work done by policymakers across Latin America and elsewhere over the last decade or more.

Much has been attempted but many projects and improvements have had less success in raising the level of English proficiency of learners in state education to the desired levels.

This article has looked at some of the challenges and potential solutions, and will now summarise the key policy recommendations referred to above.

Public Policy Recommendations

What can we learn from innovations elsewhere and which solutions should we embrace?

The key recommendations are:

- **Change initial teacher training** so that it is less focused on theory, and more focused on practical methodology, more relevant to current classroom practice, with integrated practice teaching programmes.
- **Conduct baseline studies** of teacher performance, with large scale data on:
 - › language of students and teachers,
 - › teacher performance.
- **Focus on improving the language proficiency** of teachers of English.
- **Improve the final exam for secondary schools** so it assesses students' spoken proficiency as well as passive knowledge; link the standards of this exam to international benchmarks so it is comparable.
- **Focus on long-term teacher development** and support of teachers, with resource support and online learning.
- **Focus on increasing learner exposure** to language and time on task outside the classroom, via digital learning opportunities, and by working towards reducing dubbing in public TV.

References

- Benson, P. (2011.) Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. In: Benson P., Reinders H. (eds) Beyond the Language Classroom. London: Palgrave Macmillan.
- British Council. (2012). The Benefits of the English Language for Individuals and Societies. London: British Council.
- Bahanshal, D. (2013). The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi Secondary Schools. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 11, 49-59.
- Carrier, M., Damerow, R., and Bailey, K. (2017). *Digital Language Learning: research, theory and practice*. London: Routledge.
- Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences. In Shohamy, E. & Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn). Language Testing and Assessment (vol. 7), New York, NY: Springer, 349-364
- Chomsky, N. (1971). Linguistic Theory, in Chomsky: Selected Readings, ed. by J.P.B. Allen and P.V. Buren, pp 152-153. Oxford: Oxford University Press.
- Cronquist, K. and Fizbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America*. Washington DC: InterAmerican Dialogue.
- Dolton, P (2013). Why Do Some Countries Respect Their Teachers More Than Others? Retrieved from <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/03/teacher-respect-status-global-survey>.
- Duff, P.A. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *Modern Language Journal*, Volume 74, issue 2, pp 154-166
- Euromonitor. (2010). The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Cameroon, Nigeria, Rwanda, Bangladesh and Pakistan. London: Euromonitor/British Council.
- Fitzpatrick, F. and O'Dowd, R. (2012). *English at Work: An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st-century Workforce*. Washington DC: The International Research Foundation: TIRF.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P.G. & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129 – 139.
- Kamhi-Stein, L.D, Díaz Maggioli, G., de Oliveira, L. (2017). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Khaniya, T.R. (1990). Examinations as instruments for educational change: investigating the washback effect of the Nepalese English exams. *Edinburgh Research Archive*. Retrieved from: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/9862>
- Parrales, T.M. (2017). The influence of large classes in the English language teaching learning process in Ecuadorian high schools. Retrieved from: <http://www.monografias.com/trabajos107/influence-large-classes-english-language-teaching-learning-process-in-ecuadorian-high-schools>
- Simpson, J. (2017). English language and medium of instruction in basic education in low- and middle-income countries: a British Council perspective. Retrieved from: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/pub_h106_elt_position_paper_on_english_in_basic_education_in_low_and_middle-income_countries_final_web_v3.pdf
- Tye, B. & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, Vol 84, Issue 1.

2.2 The Role of Parents, Teachers and Policymakers in Children’s Learning of English

John Knagg

Research and Consultancy for English, UK

Abstract

This paper reflects on the main contributing factors to successful English learning in large-scale state school systems. It considers the contributions made by parents, teachers, and policymakers. There are recommendations and suggestions for further reflections for each of the three groups. The suggestions and recommendations are based on the author’s cumulative experience of a range of British Council programmes globally dealing with English language learning in the context of national education systems. This experience is supported by some key research and case-study publications which can be accessed freely online.

Keywords: Successful English learning, parents, teachers and policy makers.

What is the Most Useful Way to View Language Competence?

To begin with, I want to be clear that I am in the group that believes that competence or proficiency in English is best thought of as a skill rather than a body of knowledge. There are others who think of it more as a body of knowledge to be applied – to be more precise knowledge of grammatical rules and vocabulary items that can be combined. I do not think it helpful to think of English learning and English competence in this way, and believe that thinking of it in this way has led to unhelpful English curriculums and methodologies across the world. I find it more helpful to think of learning English as a skill similar to learning to swim or learning to ride a bicycle. However, learning English is much more complex than learning to ride a bicycle, indeed more complex than learning to fly an aeroplane.

The main implication of thinking of English as a skill is that it cannot be learned without being used. What I mean is that just as you cannot learn to swim without water, or to ride a bicycle without using a bicycle, so you can’t learn English without using English. That has huge implications for curriculum and syllabus design. The curriculum designer needs to build the use of English into the English learning curriculum from the beginning. People sometimes have difficulty with this concept – “How can you use English if you don’t know English?”, they quite reasonably

ask. Part of the answer to this lies in the traditional and very useful division of language learning into four skills – the two receptive skills of listening and reading, and the two productive skills of speaking and writing. Receptive skills are logically developed first – listening before speaking in the spoken domain, and reading before writing in the written domain. So, right at the beginning of a curriculum learners will listen to the teacher or a recording or video of someone talking about themselves before being given the opportunity to talk about themselves, starting right at the beginning with “I’m John”, and building step by step. Many of us have met English learners who are much more skilled at understanding spoken English (listening) and reading than they are at speaking (or writing).

Of course, this is not to deny that there is knowledge involved in language learning. Memorising words and phrases and learning their meaning has always been a fundamental part of learning, and older learners can benefit greatly by knowing grammatical rules that help them generate meaningful and accurate sentences. But experience over the last 50 years or so shows us that basing language learning on the construct of language competence as a skill is more likely to work for most learners.

What Factors Make a Difference?

The main factors of educational success (including English language learning) are as follows, in order of importance of the effect.

1. The student – especially motivation and capability.
2. The teacher.
3. The leadership and management, including “policy-making”.

The list is of course not complete, for example it does not explicitly mention the effect of the home environment or of peers, but it serves a purpose in making us think about the amount of control different actors in the scenario have. If the most important factor in learning success is the student’s individual motivation and capability, then we can usefully ask who can influence and improve that motivation and capability. While this will depend on the individual context, and the age of a young person, it is hard to escape the assumption that the parent, guardian or carer of a young person can have a critical effect, and I will return to this. Previous school (including pre-school) educational experience will also have a major effect on motivation and capability.

The hierarchy is interesting in that factor two, the teacher, has an effect on factor one, students. And factor three, leadership, has an effect on factor two, teachers. One of the roles of a teacher is to get the student in the best possible conditions to learn, and a major role of educational leaders is to ensure that teachers are as well-equipped as possible to be excellent teachers. The practical importance of this is that investment in factors two and three will have a positive effect on factors one and two. This means that at a system level, for example a ministry of education or local education authority, where funds for educational improvement are always

scarce, investment in factor three, the quality of leadership and management, is often likely to have the best return on investment in terms of long-term learning outcomes of students. This is because good policy, leadership, and management will improve teaching quality in classrooms, and that improvement in teaching quality will improve student learning, including improving the motivation and capability of students. The second most effective investment would often be direct investment in improving teacher quality – this will have a direct effect on students, though it can be expensive as to reach a large number of students, the training has to reach a large number of teachers. And that training has to be well-designed and implemented³.

The Role of Parents in English Language Learning

Parents (or other guardians and carers) pass on values to their children consciously and explicitly or subconsciously through their words and deeds. They often pass on skills and knowledge. And the inequity that state education systems aim to reduce begins in the home. Parents with more resources, intellectual or financial, are in a better position to help their children. Financial resources allow for valuable pre-school experience, private school education, extra classes, foreign holidays, access to technology in the home. It is obvious that parents with some knowledge of English themselves are in a better position to help their children learn English, as long as they act sensibly so as to encourage and motivate children, as opposed to setting unrealistic expectations. But all parents, including those who do not know English themselves, can make a positive difference by understanding and passing on to their children the value of learning English. The most obvious way for parents to help is to create a home environment where there is English in the home – most obviously through television and the showing of cartoons and other age-appropriate programmes in English (using original English soundtracks with or without local language subtitles – increasingly available with modern television technology), the use of English language material online, setting the video-game console to English language, playing songs in English – even in the background while they are doing something else, and visual materials such as books, posters and board games⁴.

The Role of Teachers in English Language Learning

No student, parent or minister of education doubts the central role of the teacher. However, our experience around the world shows that there is too much poor teaching in school systems. The British Council believes that teaching is a profession and that teachers, as professionals, are

-
3. For more on factors affecting learning, and especially on what good teaching consists of, read John Hattie's work. Walter and Briggs (2012) give an excellent overview of what kind of training works best for the improvement of teaching quality.
 4. This paper is not directly aimed at parents. However, there is a lot of online support and ideas for parents who want to help their children, including on the British Council's Learn English Kids website (see the References section). It is also a reminder to teachers and educational authorities that parents have a key role to play, and that it is a good idea to spend some time and resources educating and involving parents in their children's education.

responsible, amongst many other things, for continually reflecting on their professional practice with a view to improve. While educational authorities can do a lot to make it easier or more difficult for teachers to reflect and develop, it is the individual teacher who holds the responsibility for his or her own development.

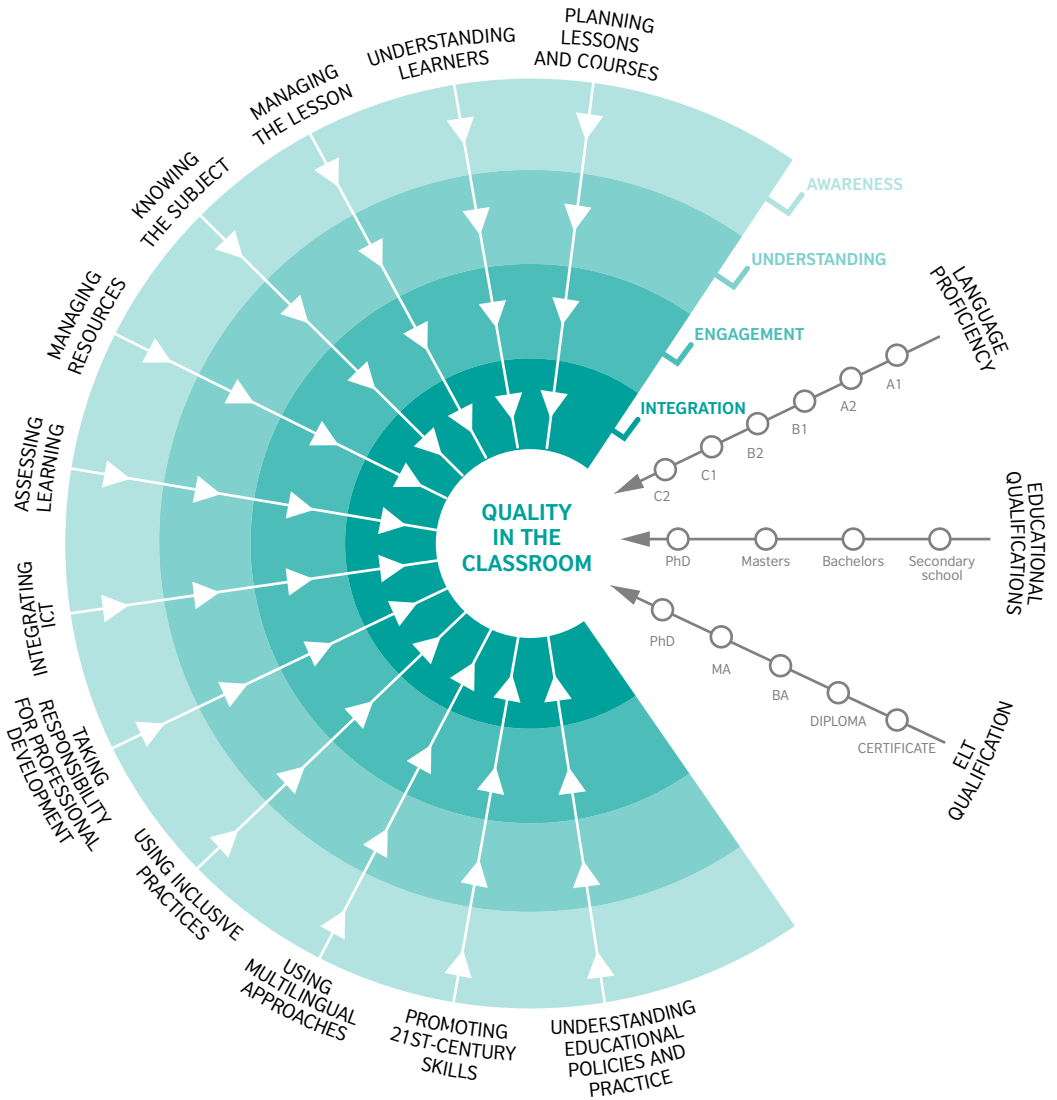
A central issue is the teacher's understanding of his or her professional identity, or put more simply, an understanding of what the job is. Too often we see an assumption that the job is to deploy and repeat a series of teaching actions that the teacher has learned and which tend to be repeated class after class and year after year. Too often, the focus is on the teaching as opposed to the student's learning. We encourage a primary focus on the student's learning and see the core of the teacher's job to be focussed on ensuring student learning rather than on applying teaching techniques. This is at the centre of student-centred classroom practice. Although local context and culture is always vitally important, we see similar trends in the changing perceptions of the role of teachers in different places. One common factor is with growing international mobility and the acceptance of English as an international language in more and more domains, teachers are more often faced with classes containing students who have previous experience of English and may even be more fluent or accurate than the teacher. This is something that teachers will increasingly have to deal with and is just one part of the challenge to teachers in the modern age. Just as a professional sports coach can help the performance of an athlete who can perform better than the coach, so the teacher must learn the skills of the coach to be able to help learners of all levels of ability.

The British Council developed its *Continuing Professional Development (CPD) Framework* for teachers to help both teachers themselves and the systems they work within to improve teaching in a systematic way. The framework proposes 12 professional practices at four levels of expertise (see figures 1, 2, and 3). Teachers can assess their own professional profile with a self-assessment tool and focus their development on areas and practices where they feel that they individually have most need within their own context⁵.

.....

5. Further detailed information on the British Council CPD framework including a downloadable summary and the self-assessment tool can be found at <http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development>

Figure 1. Quality in the classroom



Source: Continuing Professional Development (CPD) framework. British Council

The 12 professional practices aim to encompass the skills and knowledge that a teacher needs. The practices of *Understanding Learners* and *Using Inclusive Practices* are critical to the success of a student-centred approach, along with *Assessing Learning*, as knowledge and skills in the area of testing and assessment is one area we have become aware of in which teachers globally often lack training and skills. The practices of *Planning Lessons and Courses*, *Managing the Lesson* and *Managing Resources* address the core classroom practices and pedagogical skills that teachers need – they are present in many initial teacher training courses but need development throughout a teacher’s career.

The professional practice of *Knowing the Subject* is particularly relevant to English teachers (and of course teachers of other languages) as the great majority of English teachers around the world have learned English as an additional language, giving them a considerable advantage over the native-speaker English teacher as they have experienced English teaching from the learner perspective. They often provide a more useful model of English speaker to their students than a native English speaker would, though level of teacher proficiency in English remains important.

Figure 2. Stages of development



Source: *Continuing Professional Development (CPD) framework*. British Council

Figure 3. Professional practices

Professional practices
Planning lessons and courses
Understanding learners
Managing the lesson
Knowing the subject
Managing resources
Assessing learning
Integrating ICT
Taking responsibility for professional development
Using inclusive practices
Using multilingual approaches
Promoting 21st - century skills
Understanding educational policies and practice

Source: *Continuing Professional Development (CPD) framework*. British Council

Three professional practices that reflect changes over recent years are *Integrating ICT*, *Promoting 21st Century Skills* and *Using Multilingual Approaches*. The reference to 21st century skills recognises the growing recognition that the English teacher is more than a technical instructor of linguistic skills and holds the same responsibility as other teachers of preparing children at school for a wider range of generic skills that they will need to be successful in different aspects of adult life. Multilingual approaches are more relevant than before as a result of changing patterns of mobility and increasing linguistic diversity in more and more classes. It also acknowledges the fact that principled use of the learners L1 in the classroom can be useful and appropriate.

Teachers work in different contexts and the practice of *Understanding Educational Policies and Practice* aims at teachers working in harmony with each other and with their wider society and taking into account the particular characteristics, regulations and even laws of their institutions, cultures, and nations.

While the whole framework is about teacher development, it is notable that one practice, *Taking Responsibility for Professional Development* focuses specifically on the responsibility that the teacher has in this area. This is in contrast to a model in which the individual teacher waits for orders or opportunities for professional development from above. Such a model, in its worst manifestation, can lead to a scenario of teachers having little or no professional development after their initial teacher training during a career which might last decades.

Walter & Briggs (2012) reviewed a number of teacher development initiatives over recent years and concluded that the development that helps teachers most is that which involves the teachers in deciding what is needed, allows teachers to work collaboratively and on concrete classroom-based issues and activities, involves coaching and mentoring, is supported by leadership and sustained over time. This is a useful list of criteria for teachers and school leaders to consider when devising development programmes and pathways, and can be contrasted with the kind of less effective teacher development practice which we often see, characterised as being imposed and designed from above, one-off, remote from the school and theoretical, with little or no ongoing collaboration and support.

Leadership, Management and Policy in English Language Learning

A common misconception of the role of ministries and similar education authorities is that all the problems can be solved and improvement driven primarily by top-down changes in policy. Experience and research shows that the best examples of improvement in learner outcomes are driven from below, including parent and community involvement in schools, teacher, and school leader initiatives.

A principle of effective educational change is that all stakeholders need to be involved, and one way to understand why this is true is to consider the range of factors which lead to successful learning – see the following table for some, but not all, of the factors involved. We can see that the primary responsibility for each factor falls to a range of stakeholders from parents to the Minister of Education.

Table 1. What makes B1⁶ learners? Some factors.

Healthy, well-fed children	Helpful parents
Technology available	Comfortable classroom
Learner centred approach	Communicative methodology
Relevant curriculum	Range of materials
Appropriate assessment	Effective QA
Enthusiastic children	Amount of exposure
Trained motivated teachers	Updated teachers
Learning not teaching	Teachers with good English
Supportive colleagues	Aware principals
English on TV	Interesting lessons

Tim Williamson (2015) proposes a non-traditional model for policymakers in educational change where the principle responsibility of the high-level policymakers (e.g., ministers) is not to design or implement the change, but to articulate the problem and general direction of travel, and to create the space in which others closer to the institutions involved can determine the exact steps to be taken to improve learning, taking into account local contexts that only they can know. Williamson’s ten recommendations for policymakers can be seen in Table 2.

Table 2. Ten Messages for Reformers – adapted from Williamson (2015).

1.	Start with a problem and an opportunity, not a comprehensive solution.
2.	Understand the problem and the space for reform.
3.	Take small steps but know where you are heading.
4.	Start processes and systems on the right foot and sustain them.
5.	Learn and adapt and you’ll avoid getting trapped.
6.	Decide when, what, and how to formalise.
7.	Join the dots.
8.	Don’t try to reform alone.
9.	Those in authority provide and protect the space for change.
10.	Seek and adapt external advice.

6. B1 is used here as the CEFR level that most state school systems might realistically aim to achieve for the majority of learners, within available resources.

Clearly one vital role of policymakers is to source and allocate the resources, especially funds, needed for reform, and how they fulfil this responsibility will be a major factor in the success of any reform.

Policy Recommendations

Policymakers and educationalists engaged in English language teaching, improvement and reform should consider the research done on the subject and case studies of successful and not-so-successful ELT reform initiatives. Tribble (2012) looks at the theory and practical examples of ELT reform at system level⁷. In summary I propose four key lessons from experience to consider, as follows:

1) Consider all elements of the educational system – teachers, curriculum, learner assessment, and quality assurance.

If any one of these four elements is not considered then any attempt at reform will be less effective. There have been examples of positive curriculum reform which has not had the desired effect because it has not been accompanied by training of teachers in the implementation of the new curriculum. Another common problem in some countries is the curriculum and teaching methodology being driven by a student testing and assessment system which does not encourage the learning of the language as a communicative skill. As long as the testing system whose results are important for students' life chances remains unfit for purpose then attempts to encourage teachers to improve or extend their methodology or to teach a more useful curriculum are likely to fail. In other cases, a great deal of effort and resource is put into teacher training and education, but teachers and students are left with an inadequate curriculum or materials to support them to teach. Finally, any system without an adequate quality assurance system which monitors each element is unlikely to be effective on an ongoing basis.

2) Involve all stakeholders.

Effective education reform requires the commitment of a wide range of stakeholders, depending on the context. Lack of commitment or even opposition by one group to a proposed improvement can mean that the improvement simply does not work. The group that is perhaps most often not consulted or involved enough is *teachers*. We have seen examples where policymakers can set directions and expect ministry officials to implement reform with little or no involvement of teachers, who are the people who are usually expected to implement reform in the classroom. However, there are other important groups to consider. The opposition of *parents* can often influence policymakers to lose commitment or change direction. *School leaders* are vitally important when language teachers are often asked to teach in a different way from that expected

.....
7. This is another British Council publication which is freely available online at teachingenglish.org.uk

of teachers of other subjects. *Teacher unions* and associations are powerful influencers in some countries. *Local politicians* can make a huge difference by their support or opposition to national initiatives. Communication and involvement of all the players is an essential part of any social change, and that includes the improvement of language teaching. One implication of the need to carefully involve all stakeholders is that education reform, like all planned social change, takes time. Attempts to implement change in an unrealistically short time, are unlikely to bring long-term benefits.

3) Try things on a small scale first.

This is about the power of *pilot programmes*. Trying out new ways of working is more likely to be successful on a small scale where the various factors can be controlled. Faster results are possible. When things go wrong lessons can be learned and applied in other contexts. Fewer resources are needed for a small-scale implementation and success can unlock resources in other contexts. One difficulty of working with pilots is the ethical issue of singling out one set of schools, teachers or learners for what is meant to be a benefit to them, thereby excluding others. This implies the need for careful consideration of how pilot sites can be chosen in a way that is acceptable to the wider population. Linked to this is the possibility of limiting application of a reform to schools, teachers, or learners who have met some pre-condition. Such pre-conditions might be schools which show they can recruit teachers of adequate standard, teachers who have achieved a certain level of language proficiency, or learners who have reached a level or shown aptitude in a valid way.

4) Decentralise decision making.

Every learner, every classroom, and every school is different in some way, and it makes sense that decisions are taken as close as possible to each learning context. The more detailed a policy is, then the less likely it is to be successfully applied to many different situations. When high-level policymakers delegate as much lower level policymaking to professionals and managers nearer to the learning context, those contexts can more easily be taken account of. Decisions can be taken locally at the right time, considering local circumstances, local stakeholders, and local resources. Local decision makers will feel greater ownership of decisions they have taken themselves, as opposed to decisions being handed to them, and they can then be held accountable for their decisions. This leaves the higher-level policymakers to set the parameters for change, to provide and protect the space for change, as in Williamson's messages for reformers above.

At the highest levels of national policymaking, decision makers will often include on the one hand politicians and on the other professional educationalists. The focus and time-frames of these two groups is often quite different. Educationalists assume that large-scale system reform will take time and may not be under the same time pressure to show action and results as politicians, whose reputation might depend on shorter-term returns. It is important to be able to find solutions that satisfy the agendas of both these groups. Politicians can celebrate obtaining

funding for reform, and can point to *actions* that have been taken in a period of months rather than years – which might be the communication of plans, the establishment of teacher education workshops or courses, the recruitment of new teachers, the establishment of committees to reform assessment regimes. However, it is difficult to assess the *outcomes* in terms of benefit to a generation of young learners without looking at periods of years rather than months.

References and further reading

- Hattie J. (2003) *Teachers Make a Difference, What is the Research Evidence?* ACER 2003. Available at: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Tribble, C. (2012) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B330%20MC%20in%20ELT%20book_v7.pdf
- Walter, C & Briggs, J. (2012) *What Professional Development Makes the Most Difference to Teachers?* Oxford University Department of Education. Available at: http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/WalterBriggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2.pdf
- Williamson, T. (2015) *Change in Challenging Contexts: How does it Happen?*, Overseas Development Institute. Available at <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9829.pdf>
- British Council. *Supporting your Child's English Learning*. <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/parents> <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/helping-your-child> <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-ways-support-your-childs-english-learning-home>
- British Council. *CPD Framework*. <http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development>

2.3 English Language Teacher Education and Development in Latin America: Past, Present and Future

Cristina Banfi

**Universidad de Buenos Aires and Ministry of Education,
City of Buenos Aires, Argentina**

*A teacher presents the past, reveals the present
and creates the future.*

Abstract

In recent years English language teaching has expanded and diversified in Latin America, and the various projects implemented throughout the region respond to increasing social demands and changing socio-economic circumstances. In these projects, the range of stakeholders has also expanded. However, teacher education programmes appear to be somewhat slower to adapt to the changing scenarios while teacher development activities are usually unsystematic and lack sufficient coverage. This is paradoxical if we consider that most studies view teachers and their skill-set as crucial to the successful planning, implementation and evaluation of innovation. This article reviews some of the changes undergone in recent years, with particular focus on the profiles of students and teachers and analyses how teacher education and continuing development are impacted by these changes and what possible avenues for the future might be.

Keywords: Teacher education, teacher development, ELT stakeholders, educational innovation.

To better understand the current scenarios of English language teaching in Latin America, we will follow a chronological path. To this end, we could consider historical landmarks that have defined the field, such as the founding of prominent schools; the creation of specific teacher education programmes, departments or institutions; the introduction of various innovative methodological approaches and teaching resources; the production of a specific knowledge base and curricular documents; the passing of laws and the regulations that impact on the sector; etc. (see also Banfi 2013a). Important as these key innovations are, they provide a somewhat partial view of what is, currently, a fairly complex scenario. We will follow an alternative road focusing on the actors involved in the teaching and learning of English, i.e. students and teachers, and other stakeholders who make this process possible.

Firstly, we provide an overview of the profile of English language students and teachers and how they have changed over the course of the last few decades, taking as points of reference 1950 and the present. Compounding the increasingly heterogeneous nature of these two groups we observe that in the present day, they exist in a context that is much more complex than in the past and one that is comprised of a plethora of stakeholders that impact on teaching and learning directly and indirectly. In a final section, we discuss the challenges facing English language teacher education in the light of growing demand for teachers and expanding specialisation requirements to fulfil new roles.

Student and Teacher Profiles: How Things Have Changed

Here we focus on describing certain prototypical examples that can serve to illustrate the profiles and other characteristic traits of the actors involved in the process of teaching and learning English. We will attempt this approach as regards students and teachers from two, relatively arbitrary (and somewhat idealised), points in time, i.e. 1950 and the present.

In 1950, most English language teaching in the region took place in secondary schools. Since this level of schooling was, at the time, not compulsory, most teenagers who attended school usually came from above-average socio-economic backgrounds and the gender balance was usually tipped in favour of boys (proportions may vary by country and even by region within a country). Within the school context, English was a subject among others and it was usually taught for two to three classes of 45-minute periods a week over a period of two or three years, sometimes before or after another language, such as French or Italian. The methodological approach typically used was grammar-translation with an emphasis on the development of written language skills (i.e. reading and writing). There were some attempts, in more progressive schools, at incorporating more innovative methods (e.g. elements of audiolingualism and the direct method) when they came along; however, this was typically constrained by the large size of classes, limited resources and the purported valued aim of understanding written texts and grammar that relegated skills such as speaking or listening. Some private sector schools, catering for economic elites, provided more intensive language programmes, including some content and language integration (see Banfi & Day, 2005). The most typical learning resources used in teaching at this time were teachers themselves (as a source of language), a limited number of textbooks and some reading books (often unsimplified), and bilingual dictionaries.

Today, on the other hand, we find that English language teaching takes place in a large variety of contexts that include, but are not restricted to, the formal education system, i.e. from pre-school to university (for the specifics of language-in-education issues, see Baldauf & Kaplan 2005). The most recent, numerically significant, expansion within the school system has been at the primary school level (see Porto, 2016; Banfi, 2017; Broveto, 2017). Within schools, teaching takes a number of different modalities, i.e. as a school subject, in intensive modality, or as part of a bilingual education programme (see Banfi & Day, 2005; Tocalli-Beller, 2007; Banfi & Rettaroli, 2008; Banfi, Rettaroli & Moreno, 2016). There is also a range of higher education programmes

that are taught through the medium of English, i.e. English language programmes (teaching and translation), as well as English language classes in other higher education courses. Finally, a recent development, made possible by the fast expansion of technology, is the use of remote classrooms such as in *Ceibal en Inglés* (Brovetto, 2017). Other than these formal contexts, English language teaching can also be found in a large network of private language schools and academies, as well as in corporate language classes, private lessons, and community centres, to name a few. Many adults from different walks of life take English language classes as part of their professional training or various forms of continuing development. Tourism and travel, now a possibility for larger numbers, is also a motivation for people to undertake English language learning. In these different contexts, the students who learn English now include a much larger range of profiles: from very, very young children (it is even possible to find courses marketed to mothers and babies) all the way through to senior citizens and including teenagers and adults, with interests ranging from the general to the very specific. They also represent a much wider socio-economic spectrum, since English is no longer accessible exclusively to a small elite, but is rather viewed as a key to success or a requirement for many professions. A consequence of this diversity is that the range of aims of students now varies considerably when it comes to learning English. Objectives range from very practical, instrumental aims to more communicative and intercultural aims as well as broad cognitive and educational aims. Furthermore, for the individual or for a group of students, these aims may change over time or be combined. The teaching approach currently used can best be described as eclectic, under a broad communicative approach umbrella, but also including elements of task-based learning, content and language integrated learning and grammar awareness. Often, there is recourse to techniques of the direct and audio-lingual methods as well as translation, depending on the possibilities offered by the teaching context and the profile of the teacher. Finally, the array of resources available to students who want to learn English has increased considerably and include the teacher, textbooks (many), different kinds of dictionaries, readers, videos, audios, cards, games, interactive platforms and a wealth of learning materials available on the Internet. Courses are also supported by explicit curricula and other formal documents to support teachers and learners. Furthermore, students have plenty of out-of-class exposure, if they so wish, in the form of television, films, the Internet and other people who speak English.

If students and teaching contexts have changed, so have teachers themselves. Let us consider how English language teachers have changed during this same period.

In the 1950s, English language teachers who began their teacher education programmes had typically learned English in a secondary school context. Teaching was deemed an appropriate career for women, so many of the future students were indeed women. Primary school teaching qualifications in the region were, at this time, often awarded to people with secondary school qualifications (*Escuelas Normales*, see Ducoing Watty, 2013), but, to become an English teacher, higher education was the path, mainly in teacher colleges, less frequently in universities. Teacher education courses had a three to four-year duration and provided certification to teach in secondary

schools. Once these students graduated, they could take positions as teachers, often part-time, at those secondary schools where English was taught, or at private language academies that were beginning to appear. Later in their careers some of these teachers could aspire to become department coordinators or, supplement their teaching load with a course or two at teacher education colleges. When it came to professional growth, options were few and far between: a teacher could join a teachers' association which might organise an annual seminar; occasionally, a speaker would visit the country and deliver some lectures, but the notion of continuing professional development was not current at the time and these activities by nature were optional and attended only by a minority who were keen to brush up their language or teaching skills.

Nowadays, it is more likely that aspiring English language teachers enter college having learnt English in a private language school or in some form of intensive English language modality in school. This means they are unlikely to have first-hand experience of English language learning in ordinary schools. Often, they choose to become teachers as a second option (i.e. after dropping out from another course). Increasingly they have had some English language teaching experience before considering embarking on teacher education, to which they turn to acquire the necessary knowledge and develop the pertinent skills to carry out their job. Teacher education programmes formally last four to five years, but in reality, they take up to twice as long to complete. Student teachers often work (as teachers) while studying but this teaching experience is not formally recognised towards their qualification. Student teacher work is often in the non-formal sector, which means that, upon graduation, they are already employed and familiar with these environments, thus less likely to take up a job in a school. English teachers typically have, in lieu of a single full-time job, what can be considered “pluri-employment”, i.e. several simultaneous jobs that can include several of the following:

- Teaching positions in secondary, primary and/or pre-schools (appointment can be by class, which may mean only a few hours a week);
 - › in a range of modalities (bilingual education, intensive English or basic courses; EAP, ESP, exam courses);
 - › and a variety of institution types (formal schools, language schools, non-profit associations);
 - › teaching ((very) young) children, teenagers, adults; ranging in level from beginner to very advanced.
- Management or coordination positions of English schools or departments.
- Higher education positions teaching future teachers or translators.
- Examiner positions for an exam group.
- Materials writing for a publisher.
- Consulting or advisory positions.
- Speaker for a commercial enterprise (publisher, exam group, etc.).
- Private tuition and coaching.

The key notion here, if we compare what happens in the region with other parts of the world, is the simultaneity of these roles that teachers hold and how they interact, both positively and negatively, on a teacher's career path. This pluri-employment pattern is often motivated by the need to make ends meet in the context of characteristically low remuneration of formal teaching positions, and perhaps crucially, multiple avenues of employment open to English teachers.

The professional development opportunities available to teachers are varied and diverse. These activities are provided by the education system or schools where the teacher works (some activities are compulsory, some provide credits), by universities (formal courses and postgraduate programmes), publishers and examination groups (lectures and presentations) and teachers' associations (presentations and conferences). From some of these activities teachers will derive credits that they can use towards promotions if they aspire to new positions. Some postgraduate courses have appeared in the last two decades; however, few have direct bearing on teaching issues and people who pursue them often view them as disconnected from their professional practice. Because teachers often have such diverse roles, the professional development activities they engage in typically do not follow a consistent or systematic path. Furthermore, since the aims of the organisations and types of activities are usually different, they cannot be said to form a systematic whole. Given this situation, it would be important to incorporate in initial teacher education, elements that help teachers reflect upon the need to plan their professional development.

From the comparison of the profiles of students and teachers, the picture that emerges is one of greater heterogeneity, more variation and increased complexity between the two points in time selected. The expansion of English language teaching we referred to above is multi-faceted and requires a larger skill set from teachers collectively and, ideally, individual specialisation.

The changes in the profiles of students and teachers we have discussed are compounded by changes in the context of teaching where a large number of stakeholders (policymakers; academics and other specialists; school systems; service providers, e.g. publishers, technology companies, examination bodies; teacher and student unions; higher education institutions, particularly those that train teachers; the media, both traditional and social; national and international organisations) have acquired increased importance in the decision-making process that ultimately and invariably impacts teaching. The peculiarity of the interaction between these groups of stakeholders in the region is that individuals often have multiple and simultaneous membership of these groups generating patterns of influence and, in some cases, conflicting interests. A thorough analysis of these factors is beyond the scope of this article but remains an important issue to consider, particularly when managing the relationships among stakeholders and acknowledging the power asymmetries that exist between them.

Teacher Education Reform and Teacher Development: What is Needed?

Here we discuss the challenges faced in teacher education and teacher professional development in the region in the light of the complex context described in the previous section. We draw both on studies about teacher education in general, as many broad trends clearly apply, and those that focus specifically on English language teachers. In the light of the complex scenario described above, we find various calls for action that consider the teacher's role as undergoing a serious crisis (see, Tenti Fanfani, 2004; Howard et al, 2016; Sutcher et al, 2016). This crisis takes different forms and includes notions such as teacher shortage, burnout and attrition that apply generally to the teaching profession and, in some contexts, specifically to English language teaching.

On the one hand, more is expected of teachers than before (e.g. developing students' social and cognitive skills, being up to date with technological and disciplinary advances, engaging in action research, being up to date with methodological innovations and assessing their pertinence, etc.). These duties have not simply been added to existing ones, but the role appears to require substantive transformation in the light of contextual changes (see UNESCO-OREALC, 2013b; Livingston & Flores 2017). Teachers feel they have not received adequate preparation to take on these new roles, and often feel they are being asked to do things that should not be their responsibility. On the other hand, aspiring teachers' educational and social backgrounds appear to be weaker (Vaillant & Rossel, 2006) and their performance under increasing stress. These concerns have led to numerous calls and some action towards teacher education reform and new programmes of certification (see Navarro and Verdisco, 2000; Ducoing Watty, 2013; Bruns and Luque, 2014 among others; as well as a number of reports with recommendations for reform policy: UNESCO-OREALC, 2013a, 2013b, 2016). These reports present the complexity and diversity of situations that exist in the region as regards teacher education.

Teacher education courses are supposed to prepare teachers, not for the present, but to be ready to cope with the needs of a future that we expect to be vastly different from the present. This implies a disciplinary knowledge base that is essential but, and this is clearly different from what was expected in the past, a set of skills and competences that are also distinct (see European Commission, 2013; Puryear, 2015). In the case of language teachers, the discipline is both content and means, so linguistic proficiency is a key component (see Banfi and Rettaroli, 2008; Banfi, Rettaroli and Moreno, 2016) however, the levels of proficiency vary quite considerably across countries, systems and institutions and there is often a lack of clear parameters applied to define the expected entry and exit levels of proficiency. New conceptions of language should also be taken on board within the programmes to develop. Following the work on World Englishes or Kachru's (1992) concentric circles and English as a Global Language (Crystal, 2007), discussion has now shifted to focus on what aspects of language should actually be taught to future teachers (see English for teaching (Freeman et al, 2015)). New language uses, particularly those embedded in technologically driven environments, will probably grow in relevance. Intercultural communication is another specific component that has acquired increased relevance in teacher

education. Teachers need sufficient linguistic and cultural knowledge and ability to carry out their task and to continue learning. However, this is not enough. It is clear we need to educate teachers who can contribute to the future employability and development of their students (on future jobs, see World Economic Forum, 2016), but we also know that the instrumental side of language learning is a necessary but insufficient dimension. Students need to be prepared to deal with global challenges and to do this they need 21st century skills (Schleicher, 2012; Trilling and Fadel, 2009). Some organisations have started working towards the evaluation of student outcomes that contemplate the global dimension of education (e.g. Global Cities, 2017). Teachers should be capable of making use of a range of resources (e.g. curricula, teaching resources, etc.) to generate the conditions in which students can learn and develop. To this end, they need to resort to pedagogical and methodological notions and skills developed as part of their course. Teachers should be prepared to work collaboratively with others and have the initiative and skills to plan their autonomous continuous learning. In spite of the increasing wealth of resources available to scaffold the teaching of English, this does not appear to be reflected in learning results, as eloquently put by Wedell (2011):

New English curriculum documents and teaching materials proliferate in state education systems worldwide. English has become a compulsory subject for ever more years of basic schooling. High stakes English tests are increasingly important gate-keepers for entry to higher levels of education. Although there has been massive human and financial investment in such initiatives, outcomes to date have often been disappointing. Reports suggest that there are relatively few state school classrooms anywhere in which most learners are developing a useable knowledge of English. (Wedell, 2011: p 3)

So, many consider teacher education to be the key to solving this conundrum and they seek to implement teacher education reforms. In fact, some teacher education reform initiatives have been implemented in different countries of the region, albeit, with mixed results. In many cases, where there is an extensive tradition of English language education in place, reform does not impact practice much beyond the formal (e.g. change in the name of subjects, new groupings of subjects, etc.) and course updating is left up to individual teacher educators. Furthermore, since there is an imperative not to do away with any content, partly owing to a fear that this may lead to the loss of teacher educator positions, curricular reform often involves the addition of contents and courses with nothing being removed, in the form of genealogical layers, which yields excessively long and dense courses that students have difficulty in completing, thus further worsening teacher shortage. At the other end of the spectrum, we find mass certification systems that function as quick-fix options and which may include short intensive courses plus a foreign certificate and/or an exam that validates prior knowledge and provides access to teaching positions. Some of these programmes have included online courses for teachers or scholarships in English-speaking countries (e.g. *Programa Inglés Abre Puertas*, *Colombia Bilingüe* and initiatives such as those reported for Peru in de la Puente González, 2015). Neither of these two broad options appears to have hit on lasting, system-wide solutions that can yield teachers

with the required knowledge and skills and in sufficient numbers to cover the current needs. It would be interesting if alternatives could be devised through which a more articulated system of teacher education and certification is put in place that contemplates options such as multiple entry and exit points, modular curricular structures, recognition of prior experiential learning, integrated application of the possibilities afforded by technology particularly blended learning (see Carrier, Damerow, and Bailey, 2017 for examples and discussion), awarding of academic credit for experience gained on the job, experience while a student, etc. This should allow individuals who have dropped out of the system to complete partially completed programmes and provide alternatives for professional development and for building towards higher level qualifications for those interested in furthering their professional profiles. Courses should be flexible including optionality in certain areas and allowing for choice and specialisation.

As indicated in the first section of this article, professional development options have vastly increased in number and variety in the last few decades and teachers in general are more aware of the need to engage in them (see Banfi, 1997 and Pickering & Gunashekar, 2015). The difficulties now lie precisely in the plethora of options available and the lack of preparation to navigate them. The relative quality and pertinence of these activities vary considerably but these factors are not often transparent to the teachers involved. In any case, given their employment patterns, teachers often have little time to participate in these activities. What emerges from analysing the professional development activities undertaken by teachers is that they often lack direction and can best be described as an unsystematic collection of varied type and quality.

Despite much rhetoric, an area that has not been impacted by reform and which remains unexplored in teacher education contexts is that of research, both as part of courses and as a central activity of institutions. This can partially be ascribed to the foundational matrix of the teacher education colleges but also to their current institutional structure and the educational background of teacher educators, which does not usually comprise postgraduate education. This vacancy has a particularly negative effect since many of the innovation projects implemented in the school system cannot benefit from the input that systematic analysis would generate. Some general initiatives to foster research, e.g. grants from the *Instituto Nacional de Formación Docente* in Argentina, do not appear to have “takers” in the English language teacher educator community and, in any case, the results of the research projects carried out are often not published or shared. There is no repository where teachers can access the research that is conducted, e.g. as part of postgraduate theses and, therefore, even where the knowledge is generated, the question of knowledge diffusion is still left unanswered. This is a truly important deficiency, particularly in those cases where the research is conducted with public funding. Even though some recent publications have attempted to bridge this gap (e.g. British Council, 2015; Howard et al, 2016; Kamhi-Stein, Maggioli and Oliveira, 2017), more should be done in this respect and a network for the region that includes a repository of published works, with content curation input (see Deschaine and Sharma, 2015; Ungerer, 2016), would be a very welcome initiative. This is particularly important in a region where access to publications via libraries is so limited.

Looking Towards the Future

Although other languages (French, Italian, Portuguese, German, indigenous and heritage languages) are taught to some extent in Latin America, particularly in certain contexts, English is now established as the mostly widely taught language in the region. English is taught for more years and more hours, to higher levels and, in many cases, it is the only language available when it comes to learning an additional language. As in many other cases around the world, this has placed unprecedented pressure on teacher education organisations (colleges and universities) and on policymakers to generate the conditions to meet this demand. Clearly this is not something that can be done overnight: preparing teachers is a process that takes time, particularly in the case of language teachers where there is a language proficiency requirement as well as the more general pedagogical requirements. This conundrum is compounded by other factors such as the incorporation of requirements to comply with general educational reforms, the lower social status granted to the teaching profession, the increased levels of expectations of teachers in terms of skills, remunerations that do not match in amount or kind the expected functions, etc. These factors combined, rather than generating a flexible structure for teacher education and professional development that contemplates ideas, such as accreditation of prior experiential learning, flexible forms of delivery, intermediate certifications, specialisation options, to mention only a few options, yield systems that have become more rigid, and, in turn, become obstacles in themselves. This situation translates into increased teacher shortage, burnout and attrition, something certainly not unique to the region (e.g. Mason and Poyatos Matos, 2015; Sutcher et al, 2016; Foster, 2018). A feature that is specific to the region is the lack of reliable, consistent longitudinal data and substantive research in the area that could serve to better understand the vacancies and identify possible solutions.

Perhaps the most challenging area to consider when planning future configurations are those extended teacher education programmes that include many subjects and many more hours than before, in the hope that they will cover all the possible contents and skills teachers might need, while becoming so disproportionately demanding that students often drop out or take an exceedingly long time to graduate. An alternative to this situation would be to adopt a more modular approach to the design of teacher education programmes (with equivalent if not equal content), where students can take alternate routes to graduation, obtain intermediate qualifications, follow paths of specialisation in areas of their interest, etc. These programmes would ideally contemplate multiple entry and exit points where individual paths could be considered, within higher education and as practising teachers, and plans could be designed to complement and develop their skills and knowledge. To make all this feasible, certain agreements need to be arrived at among specialists as to what the core / foundation knowledge and skills should be, and what possible specialisation paths can be. Some of these activities may build towards a degree, others part of professional development activities, and yet others may build towards a postgraduate certificate or degree

The increasingly complex English language teaching reality requires increasingly creative approaches to teaching English, particularly in an education system which has to take into account the following:

- the challenges of universal provision;
- an interdisciplinary approach that aims to develop problem solving skills, taking stock of the heterogeneity of the teaching context, such as languages, motivation, purposes, needs, expectations, aims, among others (Cenoz and Gorter, 2015);
- the challenges associated with dealing with diverse situations and finding locally pertinent solutions (what is politically and socially viable in each case);
- considering the participation of all stakeholders and establishing clear forms of interaction, acknowledging asymmetry of relationships, generating situations that foster synergy (see, for example, Brovetto 2017).

To this end, it is necessary to generate capacity building for different roles and leadership positions, as well as on issues concerning the capacities required for the observation, supervision and assessment of teachers, and to evaluate the management of change (Schleicher, 2012; Bolitho, 2013; Kiely, 2012).

When considering options for teacher development and specialisation, teachers will need the skills to plan the activities they engage in and should bear in mind a balance of professional development, life skills, academic development and networking (such as the programme proposed by The School of Interdisciplinary and Graduate Studies of the University of Louisville, (see Cassuto, 2015)). Networks are a particularly powerful tool which is often underexploited in professional development as well as knowledge diffusion in general (Ernst and Kim, 2001). Individuals can participate in personal learning networks, communities of practice. Professional learning communities and the institutions these individuals participate in can also be part of institutional networks, which would yield some kind of multi-layered network. Needless to say, professional development within networks should foster open, collaborative exchange. And this is where the multi-employment of teachers further complicates things. The professional development activities provided by the different organisations are measured by different yardsticks for the different roles/jobs people have, so individuals schizophrenically try to do it all. And here is where the notion of content curation could play an important part in years to come.

Specifically, where teacher education is concerned, for innovation to be implemented successfully given current circumstances, the following should be taken into account:

- take stock of reality and base policy decisions on a clear analysis of the challenges;
- provide incentives to attract future teachers (monetary and other);
- generate the conditions for the creation of teacher and institutional networks so that they can learn from each other's experience;
- adapt rather than adopt others' solutions (Hayes, 2012; Murray and Christison, 2012);
- find common-ground and generate synergy among stakeholders;

- focus on the educational nature of language teaching;
- promote modular teacher education programmes;
- provide better (rather than more) teacher education for future teachers; and
- involve academics, teachers and students and other stakeholders in the planning and implementation of policy, with clearly defined roles.

References

- Baldauf, R. B. Jr., and R. B. Kaplan (2005) Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1013-1034).
- Banfi, C. (1997) "Some Thoughts on the Professional Development of Language Teachers," *ELT News and Views* 4.1, Supplement on Professional Development.
- Banfi, C. & and. Day (2005) "The Evolution of Bilingual Schools in Argentina" In A.M. de Mejía (ed.) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C. (2013a) "The Landscape of English Language Teaching: Roots, Routes and Ramifications" In L. Renart & D. Banegas (eds.) *Roots & routes in language education: Bi-multiplurilingualism, interculturality and identity*. Selected papers from the 38th FAAP Conference. Buenos Aires: APIBA.
- Banfi, C. (2017) English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli & L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp 13-30.
- Banfi, C. and R. Day (2005) "The Evolution of Bilingual Schools in Argentina" In A.M. de Mejía (Ed.), *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C. and S. Rettaroli (2008) "Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina." In: de Mejía, A. M. & C. Hélot (Eds.) *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C., S. Rettaroli and L. Moreno (2016) "Educación bilingüe en Argentina – Programas y docentes" *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*. www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54916/55066
- Bolitho, R. (2013) Dilemmas in Observing, Supervising and Assessing Teachers. In P. Powell-Davies *Assessing and Evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning*. New Delhi: British Council.
- British Council (2015) *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries (English in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Mexico, Peru)*. www.teachingenglish.org.uk/article/english-latin-america-examination-policy-priorities-seven-countries
- Brovetto, C. (2017) Language Policy and Language Planning Practice in Uruguay: A case of innovation in English language teaching in primary schools. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli and L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bruns, B. and J. Luque (2014) *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C: World Bank. www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf.
- Carrier, M., R.M. Damerow and K.M. Bailey (eds.) (2017) *Digital Language Learning: Research, Theory and Practice*. New York: Routledge.

- Cassuto, L. (2015) *The Graduate School Mess: What Caused It and How We Can Fix It*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cenoz, J. and D. Gorter (eds.) (2015) *Multilingual Education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2007). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- de la Puente González, Y. A. (2015) La enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Peruano y su importancia. *Conocimiento Amazónico* 6.2, pp. 151-156. <http://revistas.unapikitos.edu.pe/index.php/Conocimientoamazonico/article/view/142/286>
- Deschaine, M. E., and Sharma, S. A. (2015) The five Cs of digital curation: Supporting twenty-first-century teaching and learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 19-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074044.pdf>
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2013) *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México: IISUE Educación. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Ernst, D. and L. Kim. (2001) "Global Production Networks, Knowledge Diffusion and Local Capability Formation. A conceptual framework" *Research Policy*, 31 (8-9), 1417-1429.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*.
- Freeman, D., A. Katz, P. García Gómez and A. Burns (2015) *English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom*. *ELT Journal* 69.2: 129–139.
- Foster, D. (2018) *Teacher recruitment and retention in England*. Briefing Paper 7222. London: House of Commons. <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf>
- Global Cities (2017) *Global Digital Education Leaders Convene in Paris to Define and Evaluate Student Outcomes*. Press Release. www.globalcities.org/press-releases/
- Hayes, D. (2012) *Planning for success: Culture, engagement and power in English language education innovation*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 47-60.
- Howard, A., N. M Basurto-Santos, T. Gimenez, A. Maria Gonzáles Moncada, M. McMurray and A. Traish (2016) *A Comparative Study of English Language Teacher Recruitment Latin America and the Middle East*. London: British Council. www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/G051-ELTRA-paper-a-comparative-study-of-english-language-teacher-recruitment-education-and-retention.pdf
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kamhi-Stein, L. D., G. Diaz Maggioli and L. C. de Oliveira (Eds.) (2017) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kiely, R. (2012) *Designing evaluation into change management processes*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 75-89.
- Livingston, K. and M. A. Flores (2017) *Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years* (Editorial). *European Journal of Teacher Education*.
- Mason, S. and C. Poyatos Matos (2015) *Teacher Attrition and Retention Research in Australia: Towards a New Theoretical Framework*. *Australian Journal of Teacher Education* 40.11 <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2919&context=ajte>

- Murray, D. E. and M. A. Christison (2012) Understanding innovation in English language education: Contexts and issues. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 61-74.
- Navarro, J. C. and A. Verdisco (2000) *Teacher training in Latin America: Innovations and trends*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Pickering, G. and P. Gunashekar (2015) *Innovation in English Language Teacher Education*. London: British Council.
- Porto, M. (2016) *English Language Education in Primary Schooling in Argentina*. Education Policy Analysis Archives (Special Issue - English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America) 24:80. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2450/1810>
- Puryear, J. (2015) *Producing High-Quality Teachers in Latin America*. PREAL Policy Briefs. Inter-American Dialogue. www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/04/Producing-High-Quality-Teachers-v.2.pdf
- Schleicher, A. (ed.) (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Sutchter, L., L. Darling-Hammond, and D. Carver-Thomas (2016) *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching>
- Tenti Fanfani, E. (2004) *Educabilidad en tiempos de crisis*. Revista Novedades Educativas 168.
- Tocalli-Beller, A. (2007). *ELT and Bilingual Education in Argentina*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language Teaching: Part I*. (pp. 107-122). New York, NY: Springer.
- Trilling, B. and C. Fadel (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- UNESCO-OREALC (2013a) *Background and criteria for teacher-policy development in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245226e.pdf>
- UNESCO-OREALC (2013b) *Critical issues for formulating new teacher policies in Latin America and the Caribbean: The current debate*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002436/243639e.pdf>
- Ungerer, L. M. (2016). *Digital Curation as a Core Competency in Current Learning and Literacy: A Higher Education Perspective*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2566>
- Vaillant, D. and C. Rossel (eds.) (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una biografía de la profesión*. Santiago: PREAL. http://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf
- Wedell, M. (2011) *More than just "technology": English language teaching initiatives as complex educational changes*. In H. Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council.
- World Economic Forum (2016) *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Washington, DC: WOF.

SECTION

3

English Teaching Quality Challenges

3.1 Argentina: Strategies for Achieving Quality English Learning in Rural Areas

Hugo Alberto Labate
Ministry of Education, Argentina

Abstract

The opportunities for learning English in rural settings in Argentina suffer from a limited offer of qualified teachers to deliver face-to-face classes to students in multi-grade groups, and the incentives for increasing this number are scarce. Economic sustainability of the face-to-face model is also problematic. To comply with the law and the national policy objectives in education, a new approach is needed, based on a combination of technology and people, that is culturally appropriate for the rural setting. This article intends to describe the current situation and propose a feasible strategy for improvement. The article is organised into five sections. In the first one a brief overview of the situation for English as a second language teaching (ESLT) in Argentina is given; the second section describes particular challenges of ESLT, and specifically English, in rural settings; the third section outlines a policy proposal for improving the teaching status of English in dispersed rural schools; the fourth section describes desirable pedagogical features for a pilot programme; the last section refers to policy dialogue as the key strategy for achieving local commitment and sustainability of implementation.

Keywords: Argentina, rural areas, English teaching as a second language.

English as a Second Language Teaching in Argentina, an Overview

Bein (n.d.) describes the situation of second language teaching in Argentina during the first half of the 20th century, pointing out that French was taught in official secondary schools for four years, while English was taught simultaneously with French for three years, Italian being an alternative to English for a few schools. In 1942, a reform of the curriculum for the national schools suppressed the simultaneous study of two foreign languages, reinforcing the teaching of English. The new curriculum structure included three years of English plus two years of French or Italian, a situation that lasted until 1988, when the teaching of only one foreign language was made compulsory during the five years of secondary school. Since then, English has been the preferred choice for schools, while the teaching of other modern languages has slowly diminished (see e.g., Pozzo, 2009; Carbonetti, 2015).

The Federal Education Act passed in 1993 established compulsory education up to grade 9, and defined the federal level as the place of discussion to achieve curriculum consensus for the whole country. In the process of agreement that ensued, the teaching of one foreign language was established as mandatory for secondary schools, opening the possibility for provinces to start teaching the target language in primary. The emphasis was put on English (Argentina - Acuerdo Marco de Lenguas Extranjeras, 1997), partially as an answer to the findings of a wide study involving different social stakeholders that showed families and employers were mostly in favour of English as a target language for economic competitiveness and job opportunities (Argentina - Fuentes para la Transformación Curricular, 1997). The federal agreement defined a framework including a gradual goal to provide three successive levels of foreign language, two of which had to be English. Each level included a set of increasingly complex attainment targets to be achieved after three years of teaching; the first level meant to initiate students in oral and written communication through the reception and production of oral and written texts with a linear structure, including some literary resources. The second level intended to develop communication through the understanding and production of complex oral and written texts, literary and non-literary, implying the resolution of communicative tasks. The third level aimed at promoting the development of comprehension and critical analysis of a wide range of authentic oral and written discourses. In the production tasks, a reasonable degree of fluency and accuracy is expected, in terms of the relative success or failure to achieve the communicational purpose. The provinces were expected to choose if they wanted to implement level one starting from primary at ages six, nine, or in secondary at age 12, depending on their availability of resources. The provinces were expected to choose if they wanted to implement level one starting from primary at ages six, nine, or in secondary at age 12, depending on their availability of resources.

The National Education Act, passed in 2006, established as compulsory the finalisation of the upper secondary level, up to the age of 18. As a result, there has been growing pressure to expand the school system in terms of the number of students and teachers, especially for the higher courses of secondary.

The current agreement on teaching content and learning outcomes (Argentina - Núcleos de Aprendizajes Priorizados, 2012) redressed the former emphasis on English by advocating a more plurilingual and pluricultural approach. Although any second language can be selected at the schools depending on the availability of teachers, the demand for English has not been diminished. Table 1 shows that any second language (L2) can be taught in order to achieve up to four levels of proficiency, depending on the age at which instruction is started.

Table 1. Possible trajectories for ESLT in Argentina					
Teaching starts at →	First Cycle of Primary	Second Cycle of Primary	Basic Cycle of Secondary	Oriented Cycle of Secondary	
	Level 1				
	Level 2	Level 1			
	Level 3	Level 2	Level 1		
Highest level achieved →	Level 4	Level 3	Level 2	Level 1	

Source: Adapted from Núcleos de Aprendizajes Priorizados – Lenguas Extranjeras, 2012.

For example, in the skill of reading, students are expected to process increasingly complex texts in each successive level:

- Level 1: Reading of instructions with the help or hint of icons or other visual support, used as a principal reference in a first instance, and later only as secondary support of the written word.
- Level 2: Global or fragment reading in varied text styles, with different communicational purposes: short narrative, descriptive and instructive texts related to everyday situations and to curriculum topics such as brochures, invitation letters, cartoons, lists of sequential tasks.
- Level 3: Global or fragment reading of varied text styles, e.g. news articles, short stories, instructions with different communicational purposes; sustained reading of fiction and non-fiction in several styles on topics of general interest and related to other subjects' content.
- Level 4: Critical reading of texts in varied styles, related to the specialised subject content in instances of integrated learning of content and second languages.

Teaching a Second Language in Rural Contexts

The increased demand for English teachers emerging from successive expansion of compulsory schooling has not yet been met, and the same is happening for other subjects, e.g. ICT or sciences

like physics and chemistry. The number of teacher training institutions and/or the number of graduate teachers has been slowly increasing, but not at the desired speed. This situation, combined with the low salary incentives and working conditions in the teaching profession, leads to not having enough qualified teachers to satisfy the growing number of school courses. It is already quite difficult to cover the required teaching positions for English in small cities, and the situation for rural schools is even worse. Rural schools teach the same curriculum as urban schools; however, the possibility of finding an English teacher that wants to work in the rural context, especially in schools far removed from cities, is limited. This is because under the current curriculum structure they would need to travel long distances and be many days away from home to teach reduced numbers of students, as Vallejos (2016) aptly describes.

There is not enough research conducted in Argentina regarding the comparative quality of English learning in different contexts, but as one can surmise by parallel studies in Chile (Arriagada, 2016), rural students probably experience a delay in their learning of English compared to their urban peers. This due to causes such as the lack of quality English oral input. Even in the best scenarios, the students are taught English using Spanish as the language of instruction when organising activities or explaining concepts, thereby reducing the level of exposure of students to pronunciation models.

Although there is not a national definition of linguistic policy in the sense of Arnoux (2011), the current formulation of the medium-term national education policy (Plan Argentina Enseña y Aprende, 2016) has emphasised three main policy guidelines that could be construed as a general framework for improving the teaching of foreign languages: (a) innovation and technology, (b) context-based policies, and (c) evaluation and information-based decision making. Arising from this, the policy guideline 1.1.4 proposes: “Implementation of context-based socio-educative and pedagogic strategies to guarantee the course and advancement of students in compulsory education, including specific proposals for population in rural areas, communities speaking indigenous languages, or those students in vulnerable situations, or with health problems, disabilities or serving time in prisons.” And guideline 1.1.7 states there should be: “Promotion of new institutional and pedagogic formats and arrangements suitable to diverse educational trajectories, life situations and educational contexts”.

A specific challenge to satisfy the right to a quality education lies in fulfilling the achievement gap in second language learning in rural areas. The approach used to cover this gap should make best use of the available technological advances, be adequate for the rural school environment, be acceptable by the communities as a good alternative to traditional face-to-face classes, and be productive in terms of reaching the desired level of English language competence established by the curriculum at the federal level, including adaptations to local curriculum objectives.

Policy Proposal

Objective: Provide high-quality opportunities to learn English in the rural setting, enabling students to achieve at least the learning outcomes specified at federal levels one and two through a flexible pedagogical alternative to face-to-face teaching, that is at the same time able

to strengthen the links with the cultural identity of the local community, enabling students to relate to their family and the local environment.

1. oral understanding,
2. reading,
3. oral production,
4. writing,
5. reflection on the target language, and
6. intercultural reflection.

The pedagogical alternative should help students achieve the six competencies established for the learning of any second language:

To ensure suitability and feasibility of scaling up, the proposed alternative should be viable and productive in multi-grade settings, including:

- an embedded process of local agreement with early adopting schools, and monitoring of results;
- a combined use of ICT, on-line and off-line;
- participation and capacity building of local teachers (not specialised in teaching English); and
- a simultaneous development of foreign language competence and cultural enrichment.

Achieving the agreement of the provincial education ministries is crucial to achieve a successful alternative, as the implementation must be local. Schools are financed and administered by the provinces and are regulated by the norms and regulations produced by their own ministries, so the first step is to develop a concrete project that can be discussed with the provincial stakeholders: ministries who are to finance the implementation, teacher training institutes that will provide training and support to local teachers and school principals who must organise the classroom space in different ways and promote the use of ICT.

The use of ICT is dependent on local infrastructure. Not all locations in Argentina enjoy access to broadband Internet to allow the use of sophisticated virtual-classroom settings or web-conferencing services. It is much more usual to have limited connectivity. In this light, models like the Uruguayan Ceibal en Inglés, based on native speakers teaching students via teleconference (<http://ingles.ceibal.edu.uy/>) are interesting for benchmarking, but not deemed feasible in Argentina because of issues of cost and broadband requirements. Even though satellite connectivity might be a solution in the near future, it is not currently available at reasonable prices.

Desirable Pedagogical Features

Some features of an innovative programme that could lead to an easier implementation and success are required to avoid current bottlenecks.

1. *A mix of interaction styles:* To be innovative, virtual environments should not reproduce the organisational structures of face-to-face systems, based on sharing the lesson time simultaneously

between students and teachers inside a physical classroom. A suitable combination must be found between synchronous on-line interactions, e.g. chat, videoconferencing, webcam sessions; and asynchronous activities that can be performed by students alone or in groups, during the school hours or later at home, e.g. reading, watching movies or TV shows, group work, discussion forums, e-mail or static platform activities.

2. *A mix of support materials:* Written and digital, audio, images and booklets must be prepared to ensure a diverse exposure of students to good samples of oral and written English, as well as to cultural aspects related to English-speaking societies.
3. *Local facilitators:* Usually the Spanish teacher or the school coordinator, need to be trained to perform new roles, as they should work as organisers of the students' activity and monitor progress, even when they are not English teachers. Therefore, the materials should offer easy keys to enable the supervision of students' tasks and help facilitators to conduct listening and reading exercises through sequential activities, including pre-listening and pre-reading to written and audio-visual texts. It should be also a way to increase the teaching competence of facilitators and their own level of English.
4. *Remote teachers:* Their role is to follow students' activities on the platform, act as role models for oral interaction, either on-line or off-line, assess students' progress and give feedback to students and to the local facilitators, who might not be confident enough about their use of English to provide feedback by themselves.
5. *Exchanges with students of other schools:* A series of these exchanges in the same area or even with foreign students could be mediated by telephone or video chat, following communication protocols, to stimulate authentic oral interaction between students.
6. *Alternative assessment:* Instances of assessment based on student portfolios need to include short learning products and a more substantial final piece of work to be revised by the remote teachers. The results should be combined with the opinion of the local facilitators regarding the learning process of each individual student, allowing a feedback session.

Policy Dialogue for Implementation

After the model is developed technically as a prototype, several actors must be included in discussions to facilitate implementation.

1. The model might be better accepted if teacher unions see the proposal as a way to improve education without reducing the number of teaching jobs and give more opportunities to increase training of local teachers.
2. Local facilitators need to perceive the project as an opportunity to improve their professional skills, and not as an additional workload. A reasonable compensation scheme should be provided to ensure that the effort is seen as paid work.
3. Community leaders and school parents might need to understand better the new learning model as a tool to give their children better opportunities to learn and understand the world around them, and avoid fears regarding the possibility of "losing" their children to foreign influences.

4. School authorities at different levels might need to reflect on the strategies employed in the project to facilitate specific school regulations regarding new teaching and assessment formats.
5. Technical teams need to be working on extending connectivity. The teams depend on the National Ministry of Education as the coordinating and financing agency to provide hardware and connectivity, but they must also evaluate the local feasibility of extending broadband coverage to schools chosen by the provincial authorities.

A reasonable scale for a pilot implementation could reach from 10 to 20 rural schools, in at least two regions of the country with different characteristics. This would allow for the training of local facilitators and remote teachers in the use of the materials, including the development of monitoring actions aimed at assessing the improvement in the students' competency in oral and written English when compared to students in similar schools that use other strategies for the teaching of English.

Conclusions and Recommendations

To develop a model programme for improving English learning in rural contexts, an understanding of the local conditions is needed, but most important is that the mindset of the meaning of "good learning opportunities" should be open to new alternatives that make the best available combination of people and ICT.

In this regard, policymakers who are seeking to improve the status of English teaching in remote zones where the availability of teachers is the key issue, could consider the following:

1. Producing a diagnostic of *learning* needs, avoiding its automatic translation into a need for qualified teaching posts.
2. After learning needs are identified, learning *opportunities* can be designed using the best combination of available teaching resources and ICT.
3. To ensure implementation, the programme should not rely on sophisticated technological tools, but on an intelligent, hybrid combination of existing and easily accessible technologies (laptops, cell phones, social media).
4. The implementation steps require coordination between the national and local education authorities, and dialogue with target communities.
5. The dimensions of cost, easiness of use, potential for scaling up, cultural suitability must be taken into consideration.

References

- Argentina (1993) – Ley Federal de Educación 24195. Retrieved from <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- Argentina (1997) Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas – A15. Retrieved from <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res97/ane-re66.pdf>
- Argentina (1997). Fuentes para la transformación curricular: consulta a la sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad, las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Argentina (2006) – Ley de Educación Nacional N° 26.206. Retrieved from http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Argentina (2012) Núcleos de aprendizajes prioritarios - Lenguas extranjeras. Retrieved from http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Argentina (2016) Argentina Enseña y aprende Retrieved from http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-59a0468d66579.pdf
- Arnoux, E. (2011). Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. En Varela, L. (ed.) Para una política del lenguaje en Argentina. Buenos Aires, Edutref, pp. 35-55.
- Arriagada Cruces, M.N. (2016). Estudio de casos: estrategias de enseñanza del inglés utilizadas en escuelas rurales multigrado en Chile. Article presented at the INVEDUC Congress , Universidad de los Lagos, Chile. Retrieved from http://inveduc.ulagos.cl/index.php/actas-2016/Actas-2016/113_Arriagada.pdf/download.
- Bein R. (editor) (n/d) Legislación sobre lenguas en Argentina. Retrieved from <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>
- Carbonetti, M. (2015). Políticas lingüístico-educativas provinciales: el caso de la legislación educativa bonaerense vigente a partir de la Ley de Educación Nacional. In Arnoux, E.N. y Bein R. (Eds.) (2015). Política lingüística y enseñanza de lenguas. Buenos aires: biblos.
- Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Diálogos Latinoamericanos, (15)
- Vallejos, S. (2016). Escuelas rurales: el desafío de enseñar en zonas inhóspitas y sin recursos. La Nación, 07-03-2016. Retrieved from: <http://www.lanacion.com.ar/1876893-escuelas-rurales-el-desafio-de-ensenar-en-zonas-inhospitas-y-sin-recursos>

3.2 Initial Teacher Training of English Teachers in Latin America: the Case of Buenos Aires Province

María Laura Roldan

Ministry of Education, Buenos Aires Province, Argentina

Abstract

This article aims to contribute to the knowledge and analysis of the initial teacher training of English teachers in Latin America, taking as an example the Buenos Aires Province. The intention of this article is to illustrate the effects the teacher training proposal has on the provincial and national reality, specifically highlighting the importance of the context (the provincial education system). The innovative curricular design led by English teachers in the Buenos Aires province, devised to improve the quality of English teaching in the area, will be taken into consideration. English as a second language is understood in this article not only as the knowledge of the disciplinary subject, but at the same time, a subject that encourages deeper knowledge of students' mother tongue and activates higher order thinking skills. Based on this fact, it is indispensable to design and implement teacher training policies focused on the educational development of students through quality teaching.

Keywords: Argentina, English teacher training.

Educational Policy of the Province related to Initial Teacher Training

The Buenos Aires province is the most populated province of the Argentine Republic, it represents approximately 38% of the country in reference to the number of inhabitants. Its wide territory, the diversity of its population, the heterogeneity of its cultural products and its extended educational system, make it a jurisdiction with wide projection and participation in the national educational policy, taking into account its varied local nuances. In this context, the importance of our own educational policies and their effects at the national level can be understood, especially taking into account the autonomy that the federal system of government grants to jurisdictions in training decisions and specifically in curricula.

With respect to the curriculum, there are two fundamental aspects to consider in training of teachers: Firstly, since the enactment of the National Education Law N° 26.206, created by the Teacher Training Institute in order to regulate teacher training throughout the national territory, the provinces must address a greater articulation with other jurisdictions to facilitate a teaching profile with common bases. That is why resolution N° 24/07 of the Federal Council of Education establishes the “National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training” that aims to grant “integration, congruence and complementarity to initial training, ensuring levels of training and equivalent results in the different jurisdictions” (article 6). Secondly, in the same resolution, article 20.2 states that it is expected that “each jurisdiction can elaborate the pertinent and culturally relevant curricular designs for its educational offer, based on the National Guidelines, and considering a margin of flexibility for the development of proposals and actions of local institutional definition”.

English teachers have a significant importance within the education system of the Buenos Aires Province. Teachers are present throughout all levels of compulsory education: a path that extends for a total of nine years of study (three years of English at the primary level and six years at the secondary level). There are some instances where the teaching of English is extended even further, for example: full-time schools, academic units, higher secondary education with orientation in foreign languages and the extra-curricular proposals of multilingual privately-managed schools. This broad spectrum of coverage, gives the state responsibility to train people who can perform their teaching tasks at the various mandatory levels with a solid disciplinary and pedagogical training. This is why the space of teacher training as the appropriate environment for the appropriation of disciplinary knowledge is necessary in order to promote proactive practice that allows us to understand the complexity of the task of teaching and tends to the design of intervention devices appropriate to the multiple and changing educational contexts.

All in all, taking into consideration that the impact of ELT accompanies the students’ learning path for a decade and that usage scenarios are the ones that provide the speaker with the knowledge and the skills to become a fluent speaker and writer, the purpose of an English teacher must be to generate situations that favour the social practices of the language.

Focusing on and revising the way English teachers are trained at the higher education level is a central and unavoidable task for the educational policy.

The Provincial Law of Education N° 13688/07, aligned with the National Law of Education N° 26206/06, proposes reappraising teacher training as a central and strategic factor to improving educational quality. It establishes education as a priority and “as a state policy to build a fair society, reaffirm national sovereignty and identity, deepen democratic and republican citizenship, respect human rights and basic liberties, and reinforce the sustainable social and economic development of the province within the nation.”

In particular, higher education aims at developing in the future teachers, the skills and knowledge necessary to work in the different levels and types of schools in accordance with the diversity of the province’s educational system, and issues licenses to teach. For that reason initial teacher training is necessary in order to train responsible teachers who can take on the role of conveyors of knowledge.

There is a long journey to become an English teacher. The journey begins with the training process and ends with the taking up of teaching posts. In such a journey the support given to the incoming English teachers is fundamental. One of the outstanding innovations of the formative quality approach, is to take into account the diverse conditions of entrance of the trainee teachers. Mentoring trainee teachers is not yet a public policy in the province but its importance is acknowledged as a tool for the improvement of the academic performance of the future teachers.

The mastery of English, as a basic tool of global society and as a mechanism to improve cognitive skills, is an area of knowledge that is intermingled with social practices that go beyond compulsory education: in many cases the language is studied outside the formal compulsory education system. This means that some trainees, at the beginning of their higher education, have a background of prior knowledge of the language whereas others do not. This diversity of situations has led to the state maintaining a policy of admitting potential English teachers with two differentiated processes that take into account the differences in language skills presented by incoming trainees.

The first way of becoming an English teacher is to carry out a “basic training course” that enables potential trainee teachers to access the construction of specific competences of language in use to ensure the necessary standards for their academic development. The objective of this course is to enable those who choose to train as English teachers, the acquisition of the communicative skills required for entry into the teacher training course. This course is annual, with a workload of eight hours per week. Applicants who have completed secondary education or students in the last year of that level can be incorporated into this modality. Among the aspects to be achieved are the comprehension of a text in the English language, oral and written narration of situations that allow us to evaluate the language in use, the ability to use simple daily life conversations fluently and with mostly correct phonetic, lexical and grammatical usage.

As a second entry option, applicants can take a “basic training test”, in which they prove they have already mastered the competences of the basic training course through level assessments. The applicants who pass this test can enter directly onto the teacher training course without the need to take the initial basic training course. This evaluation is designed in recognition of the fact that some applicants may have already acquired the required knowledge to enter into English teacher training from their previous studies or situations.

Regardless of the way candidates enter, teacher training colleges are organized considering the language as an object of study, as an intercultural communicative competence, and as an tool for the construction of the teacher’s tasks. Therefore, the degree focuses its pedagogical proposal on an integrated vision of foreign languages with three specific perspectives:

1. Language and speaking: centred on phonetics and the language lab, that means working on and with English.
2. Language and writing: the language is systematized through a reflexive use of grammar, which is then turned into the object of study.

3. Language and culture: its contents work with the historical and cultural dimension of the language. This is now a way to study and access the culture, and an instrument to analyse writing and speaking.

Working on these skills promotes an efficient communicative performance (this means using the different linguistic and non-linguistic codes properly), in varied communicative contexts and with different degrees of formality in oral and written performances.

The programme of studies at English teacher training colleges is based on the assumption that those contents make sense in a systematic programme of teaching practices - social and historic experiences full of significance and tradition linked to the classroom practice in a specific context. In this sense, it is important to develop some kind of programme of teachers' work and tasks, from the first to the last year of the course. These tasks are organized by having different periods of immersion at primary and secondary schools, individually or in groups, until the trainee teacher can take full responsibility for the teacher's work in all areas of professional practice. Through this process, the trainees go from observation, fieldwork, supervised practices, and finally to professional practices.

Challenges Ahead

It is possible to come to certain preliminary conclusions on how the teaching and learning of ESL in the Buenos Aires Province's educational system brings together an educational policy that is based on the initial focus given to the training of teachers responsible for teaching at different levels. On the one hand, the public policy actions exposed, focus on the disciplinary construction and the demands of the mandatory education levels of the system. On the other hand, on strengthening the training of teachers at a higher education level, as future teaching professionals.

The complexity of the construction of the training processes, that are linked with deep structures of thought, generate (or can generate) within the educational system, a paradox that can be seen in the problem regarding the accreditation of knowledge. Thus, the initial teacher training of an English teacher in the provincial education system of Buenos Aires, places a strain when approaching the foreign language with rigour and specificity and creates problems in relation to the formal accreditation and evaluation.

The complexity of the construction of these processes, that are linked with deep structures of thought generate (or can generate) within the educational system, a paradox that can be seen in the problem regarding the accreditation of knowledge. Thus, the initial teacher training of an English teacher in the provincial education system of Buenos Aires, places a strain when approaching the foreign language with rigour and specificity and even when it contributes to the

8. Diagnostic evaluation of the 4th year students of different subject teachers among which the English teacher was selected. This evaluation aims to provide elements for a diagnosis of initial teacher training at the national level in order to provide feedback on teacher training policies.

9. Federal Council of Education, Resolution No. 285/16

mental and maturity processes of students, at the same time it creates problems in relation to the formal accreditation and evaluation.

In order to update and improve teacher training, it is considered necessary not only to analyse the training proposals in terms of content and pedagogical foundations, but also to consider the implementation of certain evaluation devices that contribute to providing valuable information. The National Strategic Plan 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”⁸ (Argentina Teach and Learn) of education and national sports, establishes within its axes the objective to train new teachers with specific knowledge and skills to guarantee the promotion of quality learning and the inclusion of students. Initial teacher training is intended to prioritise in the teaching profession the strengthening of teaching practices systemically at all levels and in all educational methods. In this framework of political-pedagogical guidelines, on October 31, 2017, the evaluation operation “Enseñar”⁹ (Teach) was implemented throughout the national territory. In the Buenos Aires province it acquires a double importance, to provide elements for the evaluation of the policy implemented in relation to the hierarchy of the initial teacher training and, fundamentally, to accompany the renewal of the curricular designs devised by the teachers and planned for use by the future generations of trainees.

In this context of curricular renewal, two political decisions of the jurisdiction can form the basis of an advance in the design of a comprehensive policy of language teaching and teacher training in the area. In the first place, the revision of current curriculum with the incorporation of curricular prescriptions that incorporate teaching strategies with innovative technological support and promote inclusion. Secondly, to establish English teacher training beyond the discipline, but as a basic tool that allows access to other ways of learning.

The challenges seem to continue on the path of defining, not only in the jurisdiction but also in the sphere of national education, where English education is placed on the public educational agenda. This article explained the training proposal of the Buenos Aires Province, in relation to the decisions that affect the initial training of English teachers. However, designing a comprehensive policy of teaching English must be much broader and must also include other aspects including the continuous training of teachers and the insertion of language in each area of education.

References

- Alcaraz Varo, E. (2000) *El Inglés profesional y Académico*. Madrid, Alianza Editorial
- Graddol, D. (2000). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language*. U.K.: British Council.
- Vandergrift, T. & Goh, c.c.m.. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Wallace, M. (2006). *Study Skills in English*. Cambridge: C.U.P. 2nd ed.

3.3 English Language Teaching Within the State Education System in Venezuela: Goals, Achievements and Challenges

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Abstract

This article presents an overview of the major changes that have taken place in Venezuela since 2013 regarding the teaching of English as a second language in the public sector. It focuses on the policies this country is implementing to incorporate English as a compulsory subject in primary school and to increase its allocated time in secondary schools; to increase the number of teachers of English and to improve their practice; and to create teaching material for secondary and primary education. This broad policy overview aims to facilitate assessment of the impact of specific policies, particularly those of teacher training at the undergraduate and graduate level, as well those designed to strengthen the role of English in promoting social justice, as other authors analyse in other chapters dedicated to Venezuela. After providing an overview of this country's education system to show the context in which these policies are implemented, we argue that, despite positive results, the most important challenge for sustained implementation is the political tension that exists in the country.

Keywords: Teacher training, Venezuela, British Council.

Background and Relevance

The teaching of English in Venezuela has a long history, it started with the creation of the first university with the teaching of foreign languages. However, the training of teachers of English at university level didn't start until the 1940s (López de D'Amico, 2010). In the twentieth century,

English became a compulsory subject in state education at secondary level. English was not officially included at primary level until 2007, however despite the fact this was a national policy, it was not applied nationwide (e.g., Zeuch & Gregson, 2015). So, English has been an official subject at secondary level for several decades, however the results were poor as the literature indicates that students did not know much English after five years of secondary-level study (Plata, 2006). The variables that have been mentioned in the literature are many: not enough teachers of English, limited resources and access to textbooks, few hours in the schedule dedicated to English (in the past, time allocation was four hours weekly for the first year and three hours per week for the following years), relevance of the teacher training syllabus and the pedagogical approach to teaching English in upper secondary school (e.g., Beke, 2015; López de D'Amico, 2015).

Major changes in the education system started to occur from 2013, after the national survey for quality education (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014). Particularly for the English language, it was evident once more that there was a lack of English teachers to work at secondary level. The survey also identified, amongst other things, that it was necessary to contextualise the content and review pedagogical practice and to recognise the importance of starting to teach English from primary level. These findings made possible some major changes and transformations, that are explained in the following section.

Before doing so, it is important to understand the context, particularly some aspects related to the country and the education system. Venezuela has a population of 30 million people in a territory of 916,445 km² (353,841 sq. mi); the political distribution is of 23 states and a capital district. The official languages are Spanish and indigenous languages, and its main resources are oil, gas and water. The national education system includes basic education (initial, primary and secondary) and university education (undergraduate and graduate levels), it is structured as follows:

- initial education: 1st period: 0 – 3 years old; 2nd period: 4 – 6 years old;
- primary school: 1st period: Years 1 – 3; 2nd period: years 4 – 6;
- secondary and technical education: secondary education: years 1 – 5; or technical education: years 1 – 6;
- university level: a five-year course of study, but it is changing to four years.

It is worth noting, that in the area of teacher training there are two types of degree: *profesor* (teacher training college) or *licenciado* (faculty of education within a university). Both of them have the same legal status.

Approach

To achieve the desired goals, these goals needed to be promoted by the Ministry of Popular Power for Education (MPPE), as we have a national policy for education. Besides, all the individual efforts that were initiated to support the teaching of English in basic education

1. To incorporate the English language as a compulsory subject in primary school
2. To increase the number of teachers of English.

3. To improve the practice of teachers in service.
4. To increase the number of hours dedicated to English in secondary schools.
5. To create teaching material for secondary and primary education.

Those five aspects became goals of the MPPE and they have been implemented at different moments. The changes started at secondary level as, according to the national survey for quality education, in general terms, that level demanded immediate attention. The secondary level text books for English as a foreign language became part of the Colección Bicentenario (Bicentennial Collection) in late 2013; the latter includes the text books for all school subjects from primary to secondary level.

The MPPE together with the Ministry for University Education, Science and Technology (MPPEUCT) agreed to a special training course for in-service teachers and other university graduate who wanted to become teachers of English. In Venezuela that programme is called *professionalisation*. It represents two years of study (because participants are already graduates) and it is part of what is called *Micro Misión Simón Rodríguez* (MMSR). The latter serves several subject areas and English is one of them. The universities do not train enough teachers of English, so the special MMSR programme was created. Nationwide, 1,282 participants started the English programme in February 2015. English is the area that had the fewest participants. The important part of this approach is that there were groups in every state. This is particularly important as in most states there were not university programmes dedicated to the training of English teachers.

A strategic alliance with the British Council allowed the MPPE to provide several services that have been for the benefit of the teaching of English in the state education system. The British Council provided an on-line English course and the APTIS test for all the participants (trainee teachers) at undergraduate and graduate level. The British Council has also participated in training the facilitators (in-service teachers) who have been working with all the participants who are studying to teach at primary or secondary level. The books for primary level are part of the pilot study that is being implemented in the school year 2017 – 2018.

Results

The five goals presented in the previous section have all been implemented and in addition, some research was conducted in 2016-2017 to compile data to review how extensively those goals have been achieved so far. The results are presented in a book published by the British Council and MPPE (López de D'Amico & Gregson, 2017). The achievements are summarised as follows:

Number of Students Graduating


From the first cohort of the MMSR, 340 students graduated. This is an important number since the number of teachers that graduate from university courses is typically lower due to insufficient programmes to train teachers. Due to this positive result and after the recommendation from the Ministry of Education regarding the need to train more teachers in English after an evaluation it performed in September, a second cohort will start in January 2018 (López de D'Amico & Gregson,

2017). Regarding the second cohort, recent data shows that students have already been registered and there are 6,000 people applying nationwide. At the moment it is meaningful that the teachers are trained in their own states and they then continue to work in the same areas.

Increase in Hours

Time allocation to English in secondary schools has increased. A pilot study was conducted during the school year 2015-2016; it was reviewed in 2016-2017 and finally approved as national policy in 2017 (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2017). In the past, four hours were dedicated to English classes each week in the first year and three hours in subsequent years. The increase in hours has been meaningful (see table 1) as it represents an increase of more than 50% in some cases. While it is too early to claim the results are significant, it is important to emphasise that teachers have expressed their satisfaction with the change (Salas, 2017), in large part because teachers expect that this extra time will allow their students to dedicate more time to practice English.

Table 1. Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017, p. 6.

 Secondary School Syllabus					
Areas of Knowledge	YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4	YEAR 5
Spanish	4	4	4	4	4
English and other foreign languages	6	6	6	6	4
Mathematics	4	4	4	4	4
Physical Education	6	6	6	6	6
Arts	4	4	-	-	-
Natural Sciences	6	6	-	-	-
Physics	-	-	4	4	4
Chemistry	-	-	4	4	4
Biology	-	-	4	4	4
Earth Sciences	-	-	-	-	2
Geography, History & Citizenship	6	6	6	4	4
National Sovereignty	-	-	-	2	2
Counselling & Coexistence	2	2	2	2	2
Participation in Groups per area of interest: Creation, recreation & Production	6	6	6	6	6
TOTAL	44	44	46	46	46

New Programmes

For in-service teachers of English, two graduate programmes were offered starting in 2016, both of them free of charge. On the graduate programme 'Teaching of English in Primary School', 900 trainees started in November 2016. At the moment, 600 remain in the programme and they will present their thesis in February 2018. The other course, 'Teaching of English as a Foreign Language' had 120 teachers start and 59 completed the programme. At the moment, for the second cohort there are 800 teachers registered. For all other graduate programmes, people have to pay fees in Venezuela regardless of whether the university is publicly funded or private. These two courses are an exception as they are part of a programme implemented by the MPPE in order to support the professional development of teachers in service.

Support

MMSR is an initiative from the MPPE and supported by the British Council. Besides the activities mentioned before, there has also been support for teachers in service who are not involved in the MMSR.

Research

Major research was undertaken from 2012 to 2013 in order to look at the state of English teaching in Venezuela. It was a British Council initiative with researchers nationwide and authorities from the MPPE also participated. Research was carried out about the new initiatives (five goals) of the MPPE related to the teaching of the English language in the state education system (i.e., López de D'Amico & Gregson, 2017). A new proposal for research is in place to pilot the use of text books to teach English in primary education in the school year 2017 - 2018.

The most complex goals are those that included teacher training. Fortunately, with the MMSR at undergraduate (*Programa Nacional de Formación*) and graduate (*Programa Nacional de Formación Avanzada*) level, many more teachers have been trained and there are training centres in all states of the country (see table 2).

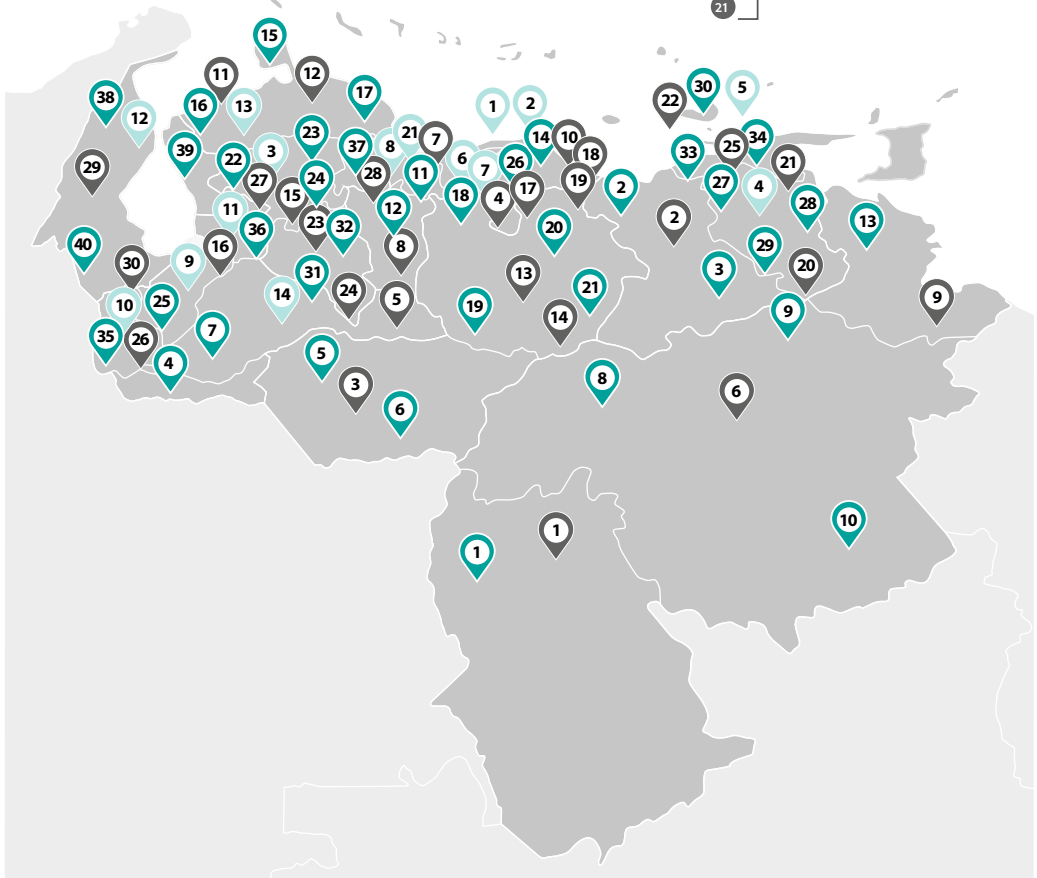
Nobody is forced to study, it is a voluntary process. There should be a maximum of 30 participants per group. Each group should have at least two facilitators. The number of groups is only limited by the number of facilitators available. In the first cohort there were 61 facilitators nationwide. Now for the second cohort this number has increased to 120.

Table 2

ENGLISH TEACHERS TRAINING IN VENEZUELA

- Universities where English teachers are trained
- Secondary-school Education Teachers Training Centers (MPPE)
- Primary-school Education Graduate Programme (MPPE - MMSR)

- | | | |
|---------------------|------------|------------------|
| 1 Amazonas | 11 Falcón | 22 Nueva Esparta |
| 2 Anzoátegui | 12 Falcón | 23 Portuguesa |
| 3 Apure | 13 Guárico | 24 Portuguesa |
| 4 Aragua | 14 Guárico | 25 Sucre |
| 5 Barinas | 15 Lara | 26 Táchira |
| 6 Bolívar | 16 Mérida | 27 Trujillo |
| 7 Carabobo | 17 Miranda | 28 Yaracuy |
| 8 Cojedes | 18 Miranda | 29 Zulia |
| 9 Delta Amacuro | 19 Monagas | 30 Zulia |
| 10 Distrito Capital | 20 Monagas | |
| | 21 Monagas | |



Conclusions

The achievements in such a short time (2013 – 2017) are meaningful, particularly because they are programmes and policies that have been implemented by the MPPE. There is recognition of the importance of learning English in the basic education system nationwide and important resources have been allocated and alliances (e.g., MPPE – British Council) established. For instance, the partnership with the British Council has contributed to ensuring that, on average, at least 60% of the number of English teachers required in each state is fulfilled. Although certainly much more work remains to be done, Venezuela is taking significant steps forward to sustain these efforts, an example of this being the second cohort of the MMSR, which will contribute to increase the number of English teachers graduating from traditional universities that offer this degree.

The challenges ahead are many. They range from the continuity of the programme to train new teachers; using *Canaima* (laptops) with much more content in English; developing the English syllabus for primary schools (this is in process); continuing professional training of teachers in service; achieving better school infrastructure to fulfil the complete schedule in all schools; and fostering massive changes in a short time through the government sector rather than the traditional structures at the universities. Nevertheless, the most complex challenge is represented by the political tensions that sometimes interfere or create obstacles in sustaining the projects already in place.

Public Policy Recommendations

It is not an easy task to recommend to others what to do with regard to ELT, but there are some aspects that have worked in Venezuela that are worth highlighting:

1. Making strategic alliances, in this case MPPE and the British Council, to train new teachers and those in service. It was impossible for the MPPE to take this nationwide approach alone as we needed support to train facilitators and to work using a cascade structure. In addition, the British Council wanted to support the teaching of English, particularly with those teachers in service, but without the permission of the MPPE it was impossible to do so. The implementation of the APTIS test nationwide facilitated the possibility of having more information about the level of our English teachers. Another big plus has been the support to develop the pilot study of the primary level books.
2. To have a nationwide policy or project that is supported by the government authority in education (e.g., ministry or secretariat) and that adds value to continuing professional development for teachers. Teachers are motivated to study as this programme will enhance their curriculum vitae and will also lead to an increase in their salary. Besides, no school principal will deny permission to any teacher in service to study (to be absent on Fridays) as it is a programme from the MPPE.
3. Research and academia to support the development of teaching English as a foreign language in the school system. This has been crucial to demonstrate to the policymakers the need

to increase the number of hours allocated to English in schools, the relevance of teaching English at primary level and the need to continue supporting teachers' development through continuous education.

References

- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Resolución mediante la cual se dicta el Plan de Estudio para la Educación Media General. Caracas, jueves 24 de agosto de 2017, Número 41.221. pp. 10-11
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. In E. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. (2010). *La Enseñanza del Inglés en Venezuela*. In I. Canton, R. Valle, R. Baelo y R. Cañón (comp.). *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*. CD ISBN 978-81-92651-10-5. Universidad de León, Spain.
- López de D'Amico, R. (2015). *La formación de docentes de inglés*. In E. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017). *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Informe de la consulta sectorial por la calidad educativa*. Caracas: Author.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas: Author.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de formación en educación media general*. Caracas: Author
- Plata, J. (2006). *El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana*. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Salas, J. (2017). *Impacto del aumento de horas para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) en la educación media*. In R. López de D'Amico & M. Gregson, M. (coords) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano (181-226)*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Zeuch, E. & Gregson, M. (Coords.) (2015). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*. Caracas: British Council & Universidad Central de Venezuela. Available at https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/f145_venezuela_combined_final_v2.pdf

3.4 The Venezuelan National Advanced Training Programme for the Improvement of Quality in Teaching in Primary Schools

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Jhoanna Karina Ruíz García

Universidad Politécnica Territorial del Estado Aragua “Federico Brito Figueroa”

Rosa López d'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Lenin Roberto Romero Sosa

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Abstract

As discussed in previous articles, Venezuela has had among its major priorities since 2013 the incorporation of English as a compulsory subject in state primary schools. While there have been several successful experiences with this, most of them were without the desired continuity until 2015, when the Ministry of Education, in partnership with the British Council, started the National Advanced Training Programme for teachers in state primary schools. As the first cohort that participated in this training programme has graduated, we deem it relevant to examine the testimonies of the teachers that participated in order to unravel the significance this programme had according to them. Focusing on the foreign language as a means to expand linguistic and comprehensive frames of reference from a perspective of critical and active pedagogy, the article highlights the effects of the programme on them and on their students.

Keywords: Primary school, English teaching, *Micro Misión Simón Rodríguez*, Venezuela.

Background and Relevance

Nowadays, there are many reasons to learn English, ranging from the understanding of scientific advances in technology, to it being a powerful communication tool in the world. For this reason, different countries in Latin America, such as Mexico, Chile, Colombia and others, have decided to start English teaching at an early age; besides, like many other disciplines, English is easier to learn when we are younger. Authors such as Lenneberg (1967), cited by Perez (2015), point out that “before puberty the brain has greater cognitive plasticity to learn a language” (p.16). That is why the importance of teaching this language in primary schools from the early years arises to facilitate student learning.

In Venezuela, although the importance of the study of the language is recognised, it is not a compulsory subject until secondary education (1st to 5th or 6th year). In 2007, in the proposed policy document of the Bolivarian Educational System, it was suggested that the study of English should start in the 4th grade of primary education, however this proposal was not implemented. An interpretation of these policies however, did allow the implementation of some regional initiatives. In 2014, after a *National Educational Quality Consultation*, which was a pedagogical political event that managed to mobilise Venezuelan society to freely express their opinion about educational aspects, the Ministry of Education devoted the necessary space and attention to teacher training through national training programmes, specifically for the level of secondary education.

One year later, due to the need to continue teacher training for different levels and modalities, the Ministry of Education created the National Advanced Training Programmes where English teaching was incorporated into primary education with the support of the British Council Venezuela. This national training programme as a whole, is called Micro Misión Simón Rodríguez (MMSR). It is designed so that the teaching of the language will not be with a specialist English teacher, but with the normal class teachers. This for two fundamental reasons. Firstly, that teaching in primary education has specific characteristics, strategies, activities and theories that support working with children aged between six and 11. In Venezuela, English teachers graduate to work in university education, and more recently with MMSR, in secondary education with students from 13 years old. Secondly, children feel more confident and develop a love for the language if they are working with their normal class teacher. This is the person with whom they spend time, share, play, talk and laugh every day, so this will strengthen motivation and empathy in the classroom.

Contextualisation of Teacher Training Related to the Teaching of English in Primary Schools in Venezuela

Teacher training has been gaining strength because of the need expressed by our teachers in the National Educational Quality Consultation (2014). More than 53% of teachers wanted to be trained in another, more didactic approach and to have the opportunity to develop their potential and attitudes, learning by doing, to reconstruct and innovate through personal and collective experiences (p.26). This is in keeping with articles 102 and 103 of the Constitution

of the Bolivarian Republic of Venezuela, that indicate that education is a human right and a fundamental social duty, being democratic, free and compulsory until the undergraduate level.

However, the MMSR is a pedagogical training programme aimed at professionalising in-service teachers in the required areas, and also at professionals who do not have a teaching degree, but wish to teach in secondary education. It is based on transformative commitment, social participation and articulation, taking as a reference the text books of the bicentennial collection “My Victory”, the needs of the students, the connection of learning with life, the community and contextualised learning. This programme is based on a theoretical-methodological conceptualisation of didactic constructivism, and under the predominance of participatory and transformative action research, in the practice and the reflective elaboration of the educator’s knowledge. It is in correspondence with the Organic Law of Education (LOE, 2009) in its articles 38 and 39 that establish permanent teacher training, as an integral, continuous process to ensure the strengthening of a critical, reflective, participatory and protagonistic society that generates social transformation demanded by the country with a view to the formation of the new citizen.

It is with the *MMSR*, in particular in the area of foreign language - English, that the first steps are taken under a transformative approach to teaching English to educational praxis, leaving behind old, rigid and counterproductive practices that have generated negative results for a long time in the country; for instance, Villar (2012) explained “A recent study, done by the international language school EF (Education First), one of the largest of its kind, revealed that Venezuela is the third poorest Latin American country in speaking English.” (p.1) In addition, Murillo (2014) said that:

...there are educators who have extensive training in English, but do not have an appropriate methodology to get the student to learn in a meaningful way; while there are those who have a high education in pedagogy, but do not question their praxis so they use mechanical and repetitive teaching methods. Within this framework, it must be considered that teachers must be at the forefront of today’s society, but the teaching of English is a step back and does not respond to the demands of students. (p.3).

These opinions allow Venezuelan society to understand and justify the reason for this national teacher training programme in the area of English.

Because of all this, the National Training Programme MMSR in Foreign Language - English, began in 2015 with 1200 professionals in different areas who responded to the online national registration call made by the Ministry of Education. These respondents were those who wanted to specialise in their area in order to teach in secondary schools. They started training guided by tutors and facilitators who are English teachers selected to carry out the process of administrative management and training of teachers. This training took place on Fridays and Saturdays, resulting in 16 hours training per week for a period of two years, in 140 training centres across the whole country. All trainee teachers started with an A0 level of English, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), many of them finished the training with the minimum required level of A2 but many of them actually exceeded these requirements obtaining up to level B2 of language proficiency. This was proved by their results in the APTIS test

which was designed by the British Council to certify the CEFR level of English in the four linguistic competences (reading and listening comprehension, oral and written expression) combined with a grammar and vocabulary test. The beginning of 2017 saw the completion of the training of the first cohort in the area of English for secondary education.

During this first experience, it was important to recognise the necessity to expand the teaching of English and the importance of starting at an early age. It was possible to identify that there is a population of children between the ages of six and 11 who have no contact with the foreign language. In this context, the National Advanced Training Programme in the Teaching of English for Primary Schools emerged in 2016. This is a specialisation dedicated exclusively to elementary teachers who want to obtain the language and tools needed to teach English at this level. It is a way of sharing knowledge, where teachers link each of their strategies and activities, based especially on games and songs, with English and in this way, children can acquire the language in a different and fun way.

Approach

This preliminary research has produced an initial document which reviews not only the impact of this training, but also the legal context which allowed this programme to emerge as a result of the partnership between the British Council and the Ministry of the Popular Power for Bolivarian Education in the *Micro Misión “Simón Rodríguez”* (MMSR).

After two years of training, eight teachers from different states of Venezuela participated in this dialogue¹². They were interviewed and asked their opinion of the programme and what impact it had had on their students. Their positive responses make it more likely that the Ministry of Education will value this initiative and continue the training of subsequent cohorts of teachers.

For the survey of information it was necessary to carry out:

- A documentary review of the teaching of English in elementary schools.
- An interview with eight participants on the national training programme.

Conclusions and Public Policy Recommendations

The following information stands out from the interviews conducted:

Interculturality: This training allows teachers to extend their world view in different languages to the resignification and attachment to their mother language.

“We learned the language in the indigenous context, based on the perspective of interculturality, with the ethical appreciation of the diversity of the language while maintaining the preponderance of its indigenous culture¹³”. *Primary teacher from Delta Amacuro state.*

.....

12. Aragua, Delta Amacuro, Mérida, Guárico, Barinas and Distrito Capital.

13. The authors of this article are responsible for all translations cited.

Collaborative learning: The training helps teachers to understand the role of living inclusion from an integrated perspective. The eradication of the hegemony of traditional education is the main goal.

“The practice of dialogical training in the MMSR forms and methods to classify the learning of the different work groups, that is to say (when one learns from the other) allows the establishment of relationships and interactions that constitute a premise to guarantee participatory and protagonist education.” *Primary teacher from Mérida state.*

Acquisition of the language: The training allows teachers to change their perspectives on English teaching in primary schools and to change their pedagogical practice.

“This programme has given me the opportunity to see and understand English from another perspective and beyond that another way of teaching my children.” *Primary teacher from Aragua state.*

Values: We could observe the effects the pedagogy has brought not only to the children, but also to families and communities in order to share the best side of each of them to ensure a peaceful coexistence.

“Now my children laugh, they sing and they speak in English they also share, they help each other and ask for their English classes which for me is a great advance.” *Primary teacher from Aragua state.*

“Venezuelan teachers recognise and recreate them, in collective work since it contributes to coexistence, to the sharing of knowledge, and to a permanent process of inclusion without discrimination.” *Primary teacher from Guárico state.*

Teaching methodology: It is possible to discover and understand that they have been able to assume in their school didactics, innovations in teaching methods based on the dialogical approach, which has invited them to be creative, to perform the permanent reflection of their praxis.

“When planning teaching with projects of learning as a learning methodology, teaching is oriented, then you can reach levels of interactions between your school practice and the programmatic contents with greater effectiveness. As it is recognised, this practice allows the teacher to concatenate the content, functions and grammatical structures in a single activity, leaving out the practice of teaching isolated grammatical topics.” *Primary teacher from Barinas state.*

All the testimonies presented are the result of the training received by primary teachers guided by their facilitators and tutors from English Teaching for Primary School under the permanent supervision of MPPE and the British Council. This has been key in breaking schemata related to the teaching of foreign languages at early ages and in the traditional practices of teaching, since the active integration of educators, families and students into the teaching process means leaving grammar behind. Currently, Venezuelan children enjoy learning English in their schools. This language is seen by both teachers and students as a tool for communication that goes beyond teaching just grammar and sentence structure, sometimes without meaning. The foreign

language is, in our context, an auxiliary language to communicate with others, with its culture, with its social dynamics, from this perspective it brings us closer and humanises us, contributing to the social role of education.

In order to encourage and improve the teaching of English in primary education the following recommendations are given:

- To expand throughout Venezuela the teaching of English starting in primary education.
- To unify criteria regarding the purpose of English at primary level, and the number of hours dedicated to teaching the language.
- To adapt the teaching contents to the authenticities of each country in the region in order to highlight their idiosyncrasies and their culture through the foreign language.
- To forge more alliances with different institutions in Latin America.
- To organise activities to share experiences of English teaching across the region.

In spite of the existence of some isolated experiences of English teaching in the country, no serious project or proposal had been made with a view to ensuring continuity and national coverage. With the creation of this National Advanced Training Programme, the foundations have been created to promote a national state education policy that includes pedagogical and linguistic training of primary school teachers with the support of other institutions, for instance the British Council, Venezuela. This study has allowed us to evaluate the experience of teachers who are dedicated to teaching Venezuelan children the language using a communicative approach, in line with the other training areas within the national education system.

References

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Disponible en: <http://preescolarab.blogspot.com/2013/07/ley-organica-de-educacion-2009-vigente.html>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html
- Ministerio del poder popular para la Educación. (2014). Consulta por la calidad educativa. Available at: http://www.cerpe.org8ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/PRESENTACION.u00D3N%20DEFINITIVA%20DE%20LA%20CONSULTA%20POR%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf
- Murillo, F. (2017). Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Santiago de Chile- Chile
- Pérez, T. (2015). La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (Eds.), La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas (pp. 77-107). Caracas: British Council y CEP Universidad Central de Venezuela.
- Villar, J. (2012). Venezuela: medalla de bronce entre los que peor hablan inglés. Universidad Central de Venezuela. Available at: <http://periodismo3ucv.blogspot.com/2012/04/venezuela-habla-ingles-tan-mal-como-lo.html>

SECTION

4

From Challenges to Innovative Solutions: What Can We Learn?

4.1 Notes for an Effective English Learning Policy in Brazil

Ivan Cláudio Pereira Siqueira

**University of São Paulo - School of Communications and Arts
National Council of Education, Brazil**

Abstract

This article analyses the historical difficulties Brazil has been facing in order to address the inequality of English learning in state institutions of basic education. Due to the procrastination and putting-off the critical agenda of a national plan for foreign languages in state schools, the country performs at the bottom of the tables in international standards of English knowledge. The main objective of this article is to stress that with the upcoming National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC), the country has an opportunity to provide effective quality of English learning by providing clear goals for skills and abilities related to language learning. For the first time in history, English is connected with the general purpose of the development of basic education, and it is the only mandatory foreign language for the whole nation. In addition, English is now considered an area of strategic knowledge in order for the country to develop to its full potential. The conclusion indicates that further initiatives are necessary to improve the teaching of English, such as material conditions for teaching and learning, the increasing of the number of hours in weekly classes, and a policy whereby the teaching profession is valued by the community and therefore attractive to potential teachers.

Keywords: English learning in Brazil, National Curricular Guidelines for Basic Education, effective learning.

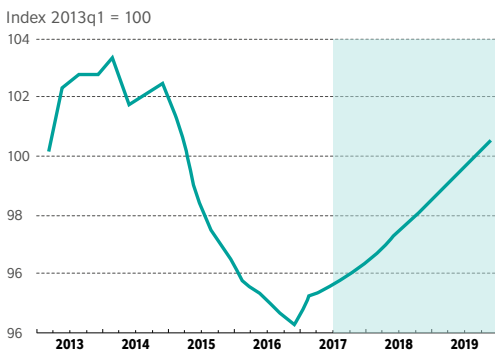
This article is a study of quality challenges in the teaching of English in Brazil reflecting the persistent structural inequalities in basic-level state education. It aims to highlight a historic overview of English teaching and learning in Brazil and the main barriers this has caused. Based on an analysis of a context-sensitive procedure, the work implies an emphasis on an unstructured methodology. There are many studies on education, but few about the role of English as a second language in basic-level state education.

The article is organised into five parts: an introduction; an historic overview of barriers to learning English; an examination of the new context for English learning (National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC); conclusions; and finally some recommendations.

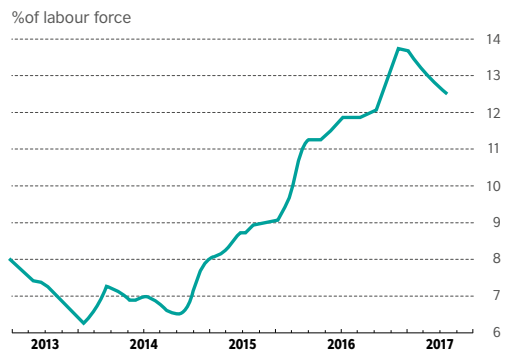
Brazil is the largest Portuguese-speaking country in the world, but approximately 150 different indigenous languages are still spoken as a first language by native people. The Federal Republic of Brazil is the biggest nation in South America with 206 million people living in more than 5,000 cities organised into 26 states and a federal district. Between 2003 and 2013, the sustained economic growth with social policies and distribution lifted 29 million people out of poverty. But in the last five years, the worst recession in the country's recent history has wiped out approximately seven years of income growth. In terms of gross domestic product (GDP), the percentage changed from 3.0 (2013) to -3.6 (2016), with a dramatic increase in unemployment rates (World Bank, 2017).

Graph 1. Brazil's GDP and unemployment

Real gdp has declined but is projected to recover



Unemployment has started to decline



Source: OECD Economic Outlook, 2017.

However, it is still by far the leading economy in the region with a GDP of 1.796 trillion US dollars in December 2016 (OECD, 2017). Apart from being a large, multicultural and rich country, income inequality has remained at extremely high levels. In 1980, the top 10% of the richest people took 58% of the national income; 55% in 2015 (World Inequality Report, 2018). Being a member of the international forum of G20 richest economies, it ranked 79th of 188 countries, with 0.754 points in the United Nation Human Development Index (HDI) in 2015. In Latin America, Chile and Argentina ranked 38th and 45th, respectively (UN – Human Development Report, 2016).

Brazil achieved independence in 1822, but only started to develop a state education system 100 years later. With more than 350 years of slavery, income inequality has always been a fundamental problem, especially for Afro-descendants who make up 54% of the population (IBGE, 2017). This explains part of the present index of 22.6% regarding inequality in education. The picture may be a good starting point from which to understand Brazilian basic-level state education and the challenge to establish English as a second language for millions of learners.

Table 1. Mandatory Education System in Brazil (4 to 17 years)	
Basic education	Theoretical age
Pre-school	4 to 6 years
Elementary (1 st to 5 th grade)	6 to 10 years
Lower secondary (6 th to 9 th grade)	11 to 14 years
High school	15 to 17 years
Source: LDB-1996 after Constitutional Amendment 59/2009	

Considering that the upcoming new National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC) establish English as a mandatory second language for lower secondary (11 to 14 years) and high school (15 to 17 years), there is a unique opportunity to provide effective quality of English in state schools.

Steps Towards English Learning in Brazil’s Education System

In times of globalisation and rapid change, it appeared to be impossible to achieve both individual and national purposes of development without policies for the teaching of the English language in schools. But Brazil never had a national agenda for English learning, although conversely English teaching has been among us since the Portuguese Court arrived here in 1808, but only for an extremely select group of people.

After the proclamation of the Republic in 1889, we had several educational amendments: Fernando Lobo (1892), After Revolution (1930), and Capanema (1942). The education plan of 1892 made mandatory 76 hours per week exclusively for foreign language teaching, which included classical languages such as Latin and Greek and modern languages such as English. In primary school in the 1930s, students had eight hours per week of English classes. And with the Capanema plan, primary school delivered three years of English classes and two in secondary school (Bohn, 2003).

During the dictatorship period (1964-1985), the Constitution of 1967 and subsequent laws cancelled the mandatory public investment in basic education by federation, states and cities. In 1961, we had our first National Curricular Guidelines (LDB). Foreign languages were no longer mandatory in state schools, but an option for states with the necessary conditions and resources. From that time on, English learning was mostly a privilege for a selected group who could study in private institutions, pay for lessons or study abroad (Paiva, 2003).

With the 1988 Federal Constitution, Brazil made a promise to build a democracy based on education. Education then should provide a common background allowing students the fullest possible social integration and individual development. This requires an innovative school system which systematically upgrades the level of education to accomplish the competences and abilities of the 21st century.

With LDB of 1996, modern foreign languages were deemed to be obligatory from lower secondary (11 to 14 years) to high school (15 to 17 years). It was stated that the schools should choose their favourite language, but English has been the major national option.

Due to the obligation to teach a foreign language after LDB 1996, the Ministry of Education (MEC) produced the National Curricular Guidelines for Foreign Language (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira) in 1998. For lower secondary, the goal was mainly to develop a good command of reading. For high school, the goal related to reading, writing, speaking and listening skills in several situations of social life.

Nevertheless, these recommendations were never allocated appropriate budgets because Brazil has a tradition of allocating public resources which favour select groups. We started to create a national education system only after 100 years of independence, combining high rates of economic growth with educational backwardness in the 20th century.

Table 2. Literacy and GDP per capita growth – Latin America

Country	Literacy (percent)			GDP per capita growth (percent per year)		
	1900	1950	2000	1900-39	1940-80	1981-2000
Argentina	51	88	97	1	1.7	0.6
Brazil	35	49	85	1.6	3.7	0.7
Chile	44	79	96	1.4	1.7	2.6
Colombia	34	62	92	0.3	2.1	0.7
Mexico	24	61	91	1	3.2	0.6
Peru	24	51	90	-	-	-
Uruguay	59	86	98	-	-	-
Venezuela	28	51	93	3.9	2.8	-0.9

Source: (Wjuniski, 2013)

National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC)

In the last few years there has been a general agreement that English increases opportunities and distinction in the market place, providing social mobility (MEC, 2017). The main obstacle to this was a lack of a national foreign language teaching policy. At least since the 1960s, Brazil has never had national strategies for English learning in state schools, where the vast majority of students study: 75% in preschool, 85% in primary school, and 87% in secondary school (MEC, 2013).

Although mentioned in the *National Constitution of 1988* (Article 205 and 210), in the *LDB* of 1996 (Articles 9 and 26) and in the *National Education Plan* (2014-2024, strategy 2.1 of goal 2), we started to discuss the BNCC in 2014. English is now the only mandatory foreign language for lower secondary (11 to 14 years) and high school (15 to 17 years). The plan for lower secondary was finished in December of 2017. According to the Ministry of Education, the high school guidelines are supposed to be completed in the next year.

A national programme should specify clear teaching goals for the whole country, provide a solid theoretical framework based on students' needs, an effective use of technology facilities, and systemic and quality training for teachers. In addition, English learning should be connected to the national purpose of education and development to be effective (ALAB, 2012).

Clearly, we do not have all these facilities. However, since 2015, Brazil has been designing national basic competences that every child is supposed to develop. The general responsibility of English classes is to amplify students' abilities of communication in order to develop cooperative relations on the basis of established mutual understandings regarding cultural and academic interchange. The BNCC implementation will start after 2019 emphasising that the language programme has two essential dimensions: pedagogical and political (MEC, 2017).

Pedagogical issues are related to the right to learn, which is fixed by law. Political dimensions reveal that English learning now has a strategic position in national education. The belief is that English will be treated as key factor for learning, intercultural, and scientific development.

The national programme is based on speaking, reading, grammar and intercultural dimensions. The first should make it possible for students to speak in a critical way when faced with diverse situations. They also should learn how to understand and use ethical values in ordinary situations with different digital resources. Reading is viewed as an act of collaboration, a social practice useful to distinguish and use verbal, non-verbal and multimodal semiotic structures. Grammar will concentrate on revealing patterns and highlighting how the English language is organised for specific communication. Intercultural dimensions highlight the understanding of how cultures are interacting in a globalised world through digital technologies. The question is how to achieve these abilities in English with only two classes of 50 minutes per week.

The main challenge in ensuring that these ambitious goals will be accomplished is the poor quality our state schools are currently in. Although access to basic education has been significantly improved over the past two decades, the state school system does not provide a high level of education, especially for the poorest people. In our lower secondary schools (11 to 14 years), only 27% have libraries, but 55% have access to the Internet and 51% to a digital laboratory. Certainly, we will need a policy concerning online learning supplements (Todos pela Educação, 2017).

The subsequent most important effort will be the training of teachers, a field where Brazil has a lot to do to achieve professionalisation and raise the profession's prestige in society. According to *LDB*, since 1996 Brazil has had a national teacher training regulation, by which every teacher of basic education should have a bachelor's degree suitable to their field of knowledge. For English teaching purposes, 87% of teachers have an appropriate degree, but this is not enough knowledge to satisfy students' needs. Part of the problem is illustrated when 55% of them report that they have no opportunity to use English in ordinary life, and 62% relate that there is no training to upgrade their skills provided by their public institutions (British Council, 2015).

Although there is a set of challenges we face to be able to deliver quality English teaching in the whole country, we finally have a national plan that clearly indicates skills, abilities and competences to be achieved by students in every year. Barriers to accomplish the goal of quality are the income inequality between the northern and southern regions, the recent economic crisis, and the necessity to establish a new curriculum for future teachers taking university degrees. But, most of all, the main challenge is to produce a political arrangement able to allocate and use the available resources in the most efficient and equitable way.

Conclusions

Until recently, Brazil did not have a national plan for foreign languages. But with the new *BNCC* we have an opportunity to change historic problems with basic education and English learning. Before that, each state had its own framework regarding the teaching of a foreign language, and the consequence was no national strategic plan for any foreign language. Beyond that, there is no evidence that this decentralised system produced quality English teaching in state schools.

Now that English is the only mandatory foreign language for basic education, and we finally have a national background to help schools in every state, it could be possible to address historical inequalities between the private and state school systems – a national agenda for English is beginning.

In order to fully accomplish the goals of creating a public environment where English classes are effective, it is essential to connect the *National Curricular Guidelines for Basic Education* with teacher training systems in universities. Language labs, increasing the number of hours in weekly classes, good materials and frequent upskilling programmes are other important issues to enhance the quality of English learning in Brazil. Unfortunately, these things have not been a reality in the past for the majority of people. Further efforts to improve English learning include testing and certification in schools and addressing the attractiveness of the profession and its value in society.

Recommendations

Those who speak English in Brazil tend to acquire the ability in private institutions or abroad. There is a general understanding that it is not possible to learn English in basic state schools, because of the lack of good facilities, policy, standards, teachers and materials; and large class sizes. Resources and materials are key factors to learning a second language but they are not enough. In a large and diverse country, with different income inequality between states and cities, and even in the same city, a national standard may be the first step to implementing a policy for English as a second language.

Considering that the majority of Brazilians rarely or never go abroad to speak English, state schools play a fundamental role in offering opportunities to communicate in English. Certainly, this goal requires online programmes and conversation activities in libraries, museums and other public institutions. In addition, it is necessary to change the teacher training curriculum in universities, and consider the possibility that people already fluent in English may teach after receiving the relevant pedagogical training. It is also necessary to encourage new practices of learning and teaching with digital technologies, such as comics, games and educational platforms.

Finally, studying a foreign language might be seen as a right for every student, and certainly learning English is a strategic decision at the current time. Every student should have the right to succeed, and learning a foreign language has proven academic and social benefits.

References

- Applied Linguistics Association of Brazil (ALAB, 2012). "National meeting of Postgraduate programmes". Letter of Niteroi. ENANPOLL.
- Bohn, H. (2003). "The educational role and status of English in Brazil". World Englishes (Print), Estados Unidos, v. 22, n.02, pp. 159-172.
- Brazil, LDB-1996 after Constitutional Amendment 59/2009. retrieved from: <http://www.planalto.gov.br>
- British Council. (2015). O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. São Paulo: British Council.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). (2017). Coordenação de População e Indicadores Sociais. (2017, November, 02). Retrieved from: <https://biblioteca.ibge.gov.br>
- Ministry of Education (MEC). (2013) Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, INEP/MEC. Brasília: DF.
- Ministry of Education (MEC). (2017) National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC). Brasília/DF.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). OECD Economic Outlook 2017. (2017, November, 13). Retrieved from: <http://www.oecd.org/eco/outlook/economicoutlook.htm>
- Paiva, V. (2003) "A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa". In: STEVENS, C. e CUNHA, M.: Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, pp.53- 84.
- The World Inequality Lab. (2017). World Inequality Report 2018. Creative Commons License. (2017, November, 15). Retrieved from: <http://wir2018.wid.world/>
- Todos pela Educação. (2017). Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna & Todos pela Educação.
- United Nations Development Program. Human Development Report 2016. (2017, December, 05). Retrieved from: <http://hdr.undp.org/en/2016-report>
- Wjuniski, B. (2013). "Education and development projects in Brazil (1932-2004): political economy perspective". Brazilian Journal of Political Economy, v. 33, n. 1. São Paulo. (2017, November, 18). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572013000100008>
- World Bank. (2017). "The World Bank in Brazil". (2017, December, 10). Retrieved from: <http://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview>

4.2 Innovations and Transformations in English Language Teaching in Venezuelan Schools (1999-2017)

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Belkys Blanco Gudiño,

Universidad Central de Venezuela

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Abstract

Since 1999, the Bolivarian Republic of Venezuela has been experiencing a period of profound transformation across all social areas. As previous articles show, in education these changes can be seen in all areas and at every level of the system, from basic to higher education, especially since 2013, when the government made significant efforts to improve the quality of teaching of English as a foreign language (EFL). In this article, we present the different policies, initiatives and programmes that have been implemented to produce systemic changes through innovative approaches, especially those aimed at improving the quality of teaching materials of EFL in state schools. By analysing the case of My Victory textbooks, the English books published in 2015 as part of the Bicentennial Collection, our aim is to reflect on the main lessons this project has produced and to show how EFL can foster social justice and equality through a public policy designed and implemented to incorporate previously marginalised social groups.

Keywords: Venezuela, English teaching as a second language initiatives, English text books, Missions.

This article presents a view of the educational policies implemented in the Bolivarian Republic of Venezuela over the past 18 years. These policies have reduced educational exclusion for the majority of the country's population. Factors such as illiteracy, limited access to the school system, educational settings and educational resources have shown significant improvement due to the initiatives, programmes and policies implemented in the educational system. Although there is a great deal still to do, this article shows the efforts made so far.

This article presents:

1. Legal foundations of the programmes and initiatives promoted by the national government to eradicate exclusion from social systems.
2. Educational initiatives such as Missions and programmes that have influenced English as a second language teaching.
3. Rationale for the knowledge area of foreign languages in the process of pedagogical transformation of state secondary schools in Venezuela.
4. *My Victory books*, which are English textbooks that form part of the Bicentennial Collection and represent one of the most innovative tools for social inclusion through education in English.
5. Conclusions and recommendations.

Since 1999 in the Bolivarian Republic of Venezuela, profound transformations and changes have taken place in all settings of national life. Regarding the social sphere, special attention must be given to the transformations fostered by the national government in order to accomplish the policy *All our homeland, a school (Toda la patria, una escuela)*, a policy that encouraged innovative policies, initiatives and programmes to promote the inclusion of all citizens in the educational system regardless of gender, age, ethnicity and social status. This inclusion, as of today, can be seen in figures such as a level of literacy of 98%; 34% of the entire population enrolled in the different levels of the educational system (over 10 million people enrolled with a population of 31,108,000 inhabitants), and 98% of school-aged population enrolled; a steady reduction of children and adolescents out of school between 2002 and 2012; the application of a national survey of educational quality (Consulta Nacional por la Calidad Educativa) in 2014 and the policies derived from its results (UNICEF, 2017; UNESCO, 2017; MPPE, 2014). One of the most significant initiatives to encourage the study of the English language was the increase in the number of hours of study in secondary schools from four to six hours in the first year and from three to six hours in second to fifth years with the possibility of increasing these hours of contact in other spheres of academic development within the school.

All these policies, programmes and initiatives are based on the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999) that in its preamble depicts the vision of a republic aimed at establishing "...a democratic, participatory and self-reliant, multi-ethnic and multicultural society...". Therefore, diversity defines the country and supposes a cultural complexity defined by various needs and interests. Languages then, native, indigenous or foreign, will be used to

satisfy a wide array of needs that represent different levels of interaction among us and others. To these needs for interaction, we must add the contributions of psychological and pedagogical paradigms that regard education as a fundamental process in the transformation of people, the interaction among human beings, and the cultural context as a driver of experience and knowledge.

Together with the constitutional direction, the Organic Law of Education in its Article 24 (2009, p. 14) states:

“The Educational System is an organic and structured unit shaped by levels and modalities according to the different stages of human development. It is based on the constructs of unity, co-responsibility, inter-dependence, and flexibility. It integrates the policies [...] to guarantee the educational process and the permanent formation of individuals regardless of age and in consideration of capacities, ethnic, linguistic or cultural diversity, and addressing local, regional and national needs and potentials.”

There we can see the legal bases that sustain the importance of fostering the process of teaching-learning mother, indigenous and foreign languages as a crucial component of a comprehensive education. The study of languages in Venezuela is aimed at the acknowledgement of their social function in conjunction with the promotion of abilities, attitudes, aptitudes and values to aid in the development of a reflexive, critical and creative student, enabling communicative processes to enhance the exchange and interaction with diverse people and communities.

.....

14. *Misión Robinson I and II* aimed at the eradication of illiteracy and the completion of primary education (6th grade) respectively. *Robinson Productiva* proposes together with the completion of primary education, technical training in a productive area, such as carpentry or building, among others. *Misión Ribas* is aimed at supporting young and adult students who want to complete secondary school. *Ribas Productiva* adds to the completion of secondary school the possibility of technical training in productive areas.

Misión Sucre and *Misión Alma Mater* promote inclusion by granting the historically excluded adults and young people access to university-level education. *Micromisión Simón Rodríguez (MMSR)* grants access to both majors for in-service integralist teachers of high schools in eight different areas of knowledge. The MPPE together with Universidad Simón Rodríguez offer graduate programmes in sixteen specialisations, eight master's degree programmes and one PhD. The ultimate goal is to raise the academic and scientific level of teachers and the quality of both pedagogical and educational processes.

Together with the missions intended to transform the pedagogical practice and improve the quality of education, a series of projects and programmes have been created to ensure the students' integral attention and care. Among them, *Programa de Alimentación Escolar* (Programme of School Food Supply). This programme guarantees up to two meals daily to more than 4,000,000 students all over the country.

The process of educational reform started back in 1999 when President Hugo Chávez Frías decreed the educational transformation framed by the Bolivarian School Project aimed at changing education into a liberating, democratic, participatory tool for social justice. This project started out with 540 educational institutions. Currently, we have 4,793 centres all around the country, together with the *Simoncitos* (Pre-school centres) and *Liceos Bolivarianos* (Bolivarian high schools) that were integrated into the project, sometime later.

The educational transformation is additionally supported by the *Sistema de Misiones Educativas* (System of Educational Missions). A system that provides support to those historically excluded from the conventional educational system. Missions are defined in Article 4 of the Ley de Misiones (2014) as “a public policy aimed at materialising in an accelerated and progressive manner the conditions to the effective universal exertion and enjoyment of one or more social rights ...”.¹⁴ Missions promote eradication of poverty and the attainment of social rights stated in the constitution. Since 2003 the *Misiones* have reached all levels of education (primary, secondary, university and adult) and the different social sectors of the population.

Some of these missions have directly influenced ELT in Venezuela. We can mention in the first place *Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) Inglés* which, after two years of training between March 2015 and December 2017, has produced 341 high school teachers trained in the areas of ELT, action research and critical pedagogy while working as trainees or in-service teachers (Plata, 2017; López, 2017). The teachers who graduate from *MMSR-Inglés* have been directed to promote the use of the English language as a tool for communication that enables students to explore different realities, interact with people from diverse backgrounds and gain access to knowledge using English as a tool for exchange. Teachers trained in MMSR show a different, more dynamic, student-centred and communicative teaching approach in their practice (Plata, 2017) differing from the traditional practice in Venezuelan state high schools, which is structurally and grammatically centred (Beke, 2015).

Together with the missions intended to transform pedagogical practice and enhance the quality of education, a series of projects and programmes have been created to ensure the students’ integral attention and care. The most important projects that have impacted the study of foreign languages include the following:

Proyecto Canaima Educativo (Canaima Educational Project). From 2008 to date, this project has granted 6,000,000 laptops and tablets to students of basic and university level education, loaded with educational software. One example of this type of software is *KLetter*, an application intended to help students learn the alphabet and simple words in seven foreign languages: Czech, Danish, Dutch, English, French, Italian and Slovak. It can be used from the age of two.

La Colección Bicentenario (Bicentennial Collection). The production and free distribution of school books developed by Venezuelan authors from primary school to 5th year of secondary school in six areas of knowledge (mathematics, natural sciences, language, arts, social sciences, physical education and English). Later in this article a more detailed section will be dedicated to the analysis of *Colección Bicentenario* books of English, *My Victory*.

The *increase in the number of hours* of study of English in secondary school (Salas, 2017). This is an initiative that was presented at the beginning of this article which and that proposed to take the number of hours dedicated to ELT from 560 to 700 per academic year in part-time schools or 1050 in full-time schools. This increase was implemented in the school year 2015-2016 and specifically in full-time or integral schools. The findings of the research carried out by Salas (2017) show that expanded hours provide a more flexible space for planning and practising the four linguistic skills (speaking, listening, reading and writing).

So far, the result of these policies and programmes show in general a positive effect on dropout rates and permanence of students in school, the increase of access to university education and even an improvement on students' size and height due to the *Programa de Alimentación Escolar*, which provides meals for the students. Regarding the study of the English language, the results of the research projects carried out in 2017 that studied the impact of MMSR (Plata et. al.), *Colección Bicentenario* (Blanco, 2017) and the increase of hours of English classes in state high schools (Salas, 2017) show encouraging results. These include students' and teachers' perceptions of their learning process, a positive influence on the teaching practice and the interest and support of the authorities to increase and enhance ELT in state education. These research projects can be found in the book *Se Respira Cambio, Transformando la Enseñanza del Inglés en el Sistema Educativo Venezolano* (López, R. and Gregson, M. 2017).

Foreign Languages in the Process of Pedagogical Transformation of State Secondary Schools in Venezuela

The subject area of foreign languages is one intended to encourage the study and learning of one or more foreign languages, providing the students with the possibility to develop cognitive and communication skills to enable comprehension of linguistic codes different from the native language (Spanish) with all its linguistic elements. The Ministry of Education visualises a student with a high enough level of comprehension (reading and listening) and production (speaking and writing) skills to carry out fluent conversations and exchanges about everyday situations and facts.

Although the area of foreign languages is designed to include other linguistic options, since the second half of the 20th century it has been almost exclusively¹⁵ English which has been the language studied in the Venezuelan state educational system. The study of EFL is supported by the use of *Colección Bicentenario*, *My Victory* books.

My Victory is based on the curricular conception of teaching English as a tool of communicative interaction and cultural exchange with speakers of English and other languages around the world, from a perspective founded on research and actual reflection on the language. *My Victory* is composed of five books to be used from 1st to 5th year of secondary education. It was oriented to support teachers and students in the progressive acquisition of the language through continuous interaction and communication, between teacher-student, student-student,

.....
15. Until the mid-eighties Latin, Greek and French were part of the linguistic offer in 4th and 5th years of humanities.

student-community, etc. Listening comprehension and oral production are encouraged, together with the construction of a lexical foundation that will progressively grow, allow interaction and build confidence. It follows a communicative, task-based, interactive approach underpinned by respectful cultural exchange.

Colección Bicentenario books, *My Victory* approach grammar not as the centre of the language instruction but as a part of the communication process. By seeing the grammar used in context, learners will use their deductive powers to arrive at the rules. Mastering of grammar will be achieved through contrastive analysis, and elicitation of rules from practical examples. Grammar will be highlighted only to show the way language structure works in context and for communication. Syntactic rules, for instance, provide a space for contrasting rules and the logic of language itself between our Spanish language and the foreign language, English in this case.

It is important to mention that English classes may provide a space to acknowledge, respect and value other people, their cultures and their way of thinking through linguistic analysis based on the principles of equality of cultures and favouring integration. Values and cultural respect are guidelines throughout *Colección Bicentenario*.

Studying a foreign language is presented as a joyful experience where students and teachers can sing, read texts with the aid of dictionaries, write poems and short stories, carry out informal conversations among different collaborative engaging strategies, make mistakes and learn from them with the ultimate objective of gaining knowledge and experience. This way of learning provides opportunities for creating groups of study among students and teachers in order to practise and to analyse the language, taking advantage of individual differences to support each other.

Finally, each student in his/her own learning process can build a unique relationship with the foreign language according to individual personal needs, since English, French or Portuguese may be present in different instances of life, that is, in the media, technical texts, the Internet, manuals, labels, etc.

My Victory, Learnings and Recommendations

Colección Bicentenario was aimed at challenging the editorial system, providing students and their families with freely distributed, high quality books intended to promote the transformation of the Venezuelan curriculum. These books should promote interculturality, interdisciplinarity and critical thinking. At the same time, the books should support the Venezuelan family with access to free books for all children and adolescents. An unprecedented number of books were published and distributed, in fact over 2,000,000 books of English were published by the *Ministerio del Poder Popular para la Educación* (Blanco, 2017). The distribution effort during three consecutive years, 2013 to 2016, reached a peak of 46% in the academic year 2015-2016. In 2017, however distribution dropped dramatically. The economic issues of the country and the high levels of political confrontation along with lack of involvement with parents and the community have undoubtedly affected the programme. Other issues related to the use of books have still to be addressed, for instance, training for teachers and students, audio support and the necessary

updating of the topics. The results of the research *Impact of the Bicentennial Collection in English Language Teaching in the Public Education in Venezuela* (Blanco, 2017) show that although the programme represented significant educational effort, various issues have still to be addressed.

- Teachers' and students' training with the books: The research shows that teachers who have been trained to effectively use the book are more able to motivate the students in the proper use of the resource. In this effort the British Council has been a great support through the implementation of training workshops and seminars to encourage best teaching practices with *My Victory* books.
- Availability of the resource: It is indispensable that students have the books. Although, it is necessary to recognise that printed books are environmentally inefficient, other forms of distribution must be explored. Books must be available in every school room, in every library and in every *Canaima* and they must be easily downloaded from the Internet. Although it differs from the initial project that envisioned a collection in every child's hands and in every child's house, technology might supplement the lack of material resources.
- Appropriation by the community: The school community and parents must be included in the efforts to reuse and recycle *My Victory* books and all *Collección Bicentenario* books.
- Updating of the books: Five years have passed since *My Victory* books were written and published, therefore an editorial revision with new authors should be encouraged to update and adapt the books to national and international realities.

My Victory was an editorial effort that united the efforts of different people (authors, artists, authorities) from different academic settings. It implied the opportunity to transform the Venezuelan editorial market for good and it still poses challenges for teachers and authors. Its production was carried out in record time and it is still a source of pride for the editorial team. It was created using Venezuelan and Latin American references not only for the texts included but for its curricular conception. This is something that can represent an example for other countries to learn from.

References

- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. On line search online version: <http://www.venezuelaemb.or.kr/english/ConstitutionoftheBolivarianingles.pdf>
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. In M. Gregson & E. Zeuch (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Blanco, B. (2017). Impacto de los libros de la Colección Bicentenario en la enseñanza del inglés en la educación pública en Venezuela. In R. López & M. Gregson (coords.), *Se Respira Cambio. Transformando la Enseñanza del Inglés en el Sistema Educativo Público Venezolano* (pp. 67-116). Caracas: British Council y Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ley Orgánica de Educación (2009). <http://uil.unesco.org/system/files/venezuela-organic-education-law.pdf>. Accessed November 13th Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de Misiones, Grandes Misiones y Micro-Misiones, Caracas, 13 de noviembre de 2014)
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. In E. M. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017). *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). Consulta nacional por la calidad educativa. Resultados. Recuperado de <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/315.html>
- Plata, J. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Plata, J., González, Ruiz, J. (2017). Programa Nacional de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras: impacto en la educación media general en Venezuela. En López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017) (coords.) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 13-66) Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Salas, J. (2017). Impacto del aumento del número de horas para la enseñanza de lenguas extranjeras (Inglés) en la educación media. En López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017) (coords.) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 181-226) Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- UNICEF (2017) *At a glance: Venezuela, The Bolivarian Republic of. Statistics*. Available at: https://www.unicef.org/infobycountry/venezuela_statistics.html.
- UNESCO Institute for Statistics. (2017). *Venezuela, (Bolivarian Republic of) Education and Literacy*. Available at: <http://uis.unesco.org/country/VE>.

4.3 Brazil's English without Borders Programme: Facing Challenges with a Plan

Virgílio Almeida

Ministry of Education, Brazil

Abstract

The government of Brazil created the English without Borders programme as a response to further Science without Borders, a plan which had the objective of sending over 100,000 students abroad in a period of four years to improve the quality of Brazil's entrepreneurship and labour force. Using Williamson's (2015) framework of good practices, I identify the adoption of good practices during the English without Borders programme's conception and implementation. My principal claim is that these good practices were paramount to warrant its survival, even after the demise of the Science without Borders programme and changes in key official positions in the Ministry of Education, under whose Secretariat of Higher Education the programme is officially based. This article highlights the relevance of good practices in the implementation of public policies in contexts where resources are scarce and when responses to educational problems are imperative and need to work in tandem with other policies.

Keywords: Language without Borders; public policies for foreign language learning.

.....

In a report on successful reform programmes in challenging environments, Williamson (2015) summarised some characteristics which seemed to him as paramount for the accomplishment of such reforms. The author drew his conclusions after analysing budget strengthening initiatives in South Sudan, Liberia and the Democratic Republic of Congo. He presented the features in the report's executive summary. First, he points out, successful programmes "start with a problem and an opportunity, not a comprehensive solution" (Williamson, 2015, p. 8). Since it is impossible to produce a solution for all problems in a short period of time, reformers "need to select a limited number of immediate problems they face, understand them as best as they can and work out solutions to them" (p. 8).

Secondly, drivers of change must understand the problem and recognise the limits within which the reform can take place. This involves not only the physical space for the change, but also the space in terms of power and interests. This would represent, ultimately, the sensitivity to understand the nature of the problems that have to be tackled. Thirdly, although drivers of change must know what their long-term objectives are, they must take small steps to reach them.

The destination “gives a sense of purpose and motivation” (Williamson, 2015, p. 9), but to be successful, the path is not constructed with long strides.

Next, the author mentions the importance of implementing processes and systems from the start. “They need to be designed in a way which is relevant to the problem, and implementation needs to be credible from the outset” (p. 9). For a system or process to be credible, Williamson emphasises that rules must be enforced and no bending should be allowed. The fifth characteristic of a successful reform plan is the ability to learn and adapt throughout the actual implementation of the plan. Even though problems and mistakes can be frustrating, they should be approached as opportunities for adapting and evolving. Thus, the process and system mentioned before should be reliable but adjustable respond to answer to challenges which are inevitable are presented during the operation.

Then, Williamson mentions the importance of formalisation to grant credibility to a plan. However, the actors need to realise that “too much formalisation too early and at too high a level can stifle innovation and learning” (2015, p. 9). In successful experiences, formalisation starts with guidelines before they become rules. In between these phases, adaptations can occur. Another important aspect is to make sure the steps taken in the gradual implementation of the programme are connected to build the logical whole envisaged at the beginning of the process. As the challenges are dealt with and solved, they become part of the whole plan and will no longer be challenges.

The eighth characteristic of a successful reform plan is the fact that internal actors are aware they cannot make it happen by themselves. Effective reform is hard to achieve from the top down. A support team is critical since the management team would never be able to implement the reform alone. The ninth aspect of a successful reform plan is the provision of protection by official authorities. Whether explicit or tacit, official authorisation warrants the reforms and strengthens their procedures. Finally, reformers should take advantage of external advice on how to deal with problems. Since it is very likely that similar problems have already been faced by other countries, the search for external help should be encouraged extensively.

The experience described in this chapter – the English without Borders programme from Brazil – reflects the adoption of all ten of the features described by Williamson as crucial for successful reform plans. Due to space limitations, however, not all aspects of the programme will be covered, but most of the characteristics will be mentioned.

After this introduction, I present the scenario which demanded the implementation of the programme. Then I describe the way the programme was devised, following its implementation and the description of the strategies and the support system tailor-made for the programme. I then end the article with some of the results from the four years of the programme including some conclusions and recommendations.

.....

16. The author of this article is responsible for all translations cited.

A Demand-Led Approach to Change

Brazil's Science without Borders (SwB) programme was instituted by presidential bill number 7,642 of December 13th, 2011 with the objective of providing formation and training for Brazilian higher education students in universities, professional and technological education institutions, and research centres abroad (Brazil, 2011a). The government wanted to create “highly qualified human resources, trained in the best foreign universities and research institutes, to promote the internationalisation of national science and technology, stimulate research which fosters innovation and, consequently, improve the quality of Brazilian companies¹⁶⁷” (Brazil, 2011b).

Brazil has had decades of experience of scientific exchange in our universities. The Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (Capes), a government body attached to the Ministry of Education, was founded in 1951 and since 1953 has been providing scholarships for graduate students and university professors to improve their qualifications abroad (Capes, 2008). However, SwB was the first substantial attempt to help qualify undergraduate students by giving them an opportunity to do part of their courses (twelve months) in a foreign institution with a different modality of scholarships: the so-called ‘sandwich programme’.

In contrast with the full scholarship programme, in which grantees study all their courses in a foreign country, in the ‘sandwich’ modality grantees start their courses in Brazil, go abroad for a year, and then return to their institution of origin. Thus, colloquially speaking, the sandwich analogy is useful to convey the idea that the year abroad is the filling of the sandwich and those in the institution of origin are the bread slices. In this light, even though the bill which created the programme did not explicitly indicate that undergraduate students would predominate, the data indicates they have been their main beneficiaries, as Figure 1 shows.

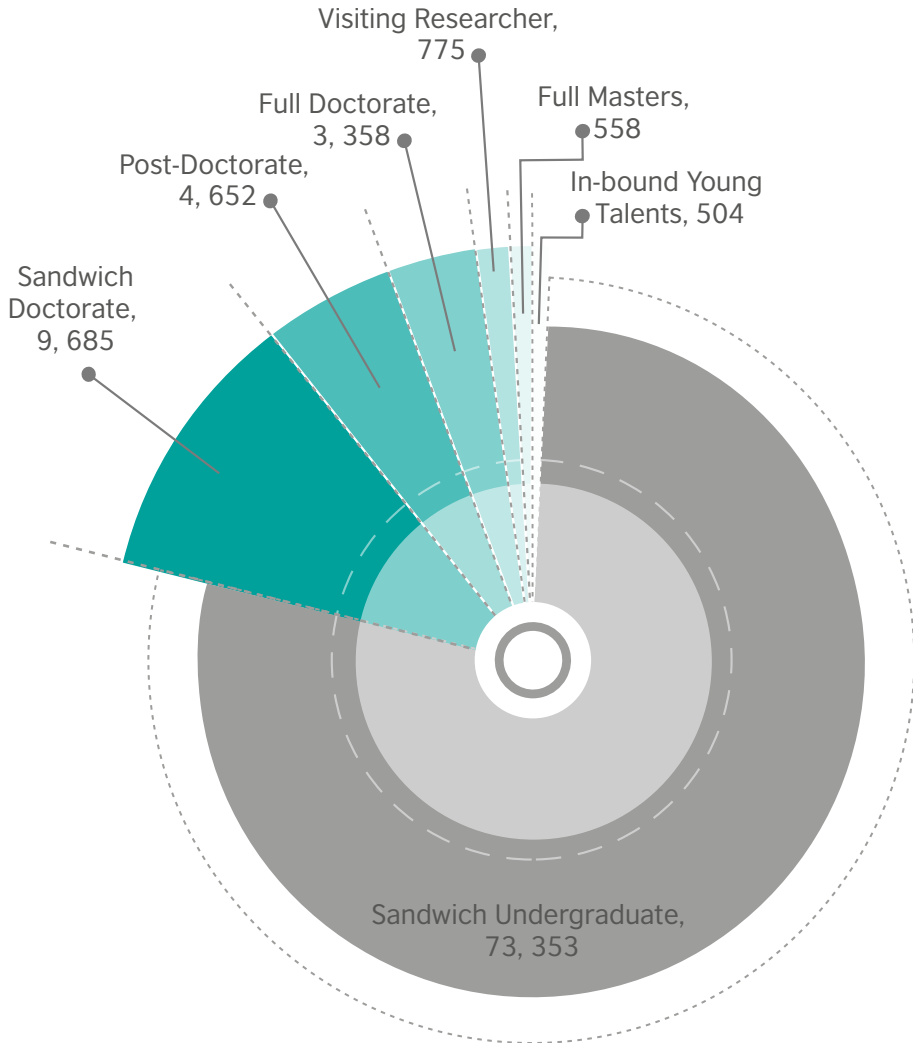
From the launching of the SwB in late 2011 through January 2016, the programme implemented a total of 92,880 scholarships. Considering that in 2013 Brazil had 7,305,977 students in higher education institutions (HEI) (universities, colleges, and technical institutes) (INEP, 2015), the number of scholarships corresponds to 1.27% of the country's students (but 91.96% of the intended number of 101,000 students).

With 79% of the scholarships endowed by the programme, the sandwich undergraduate was a novelty for Brazilian higher education. Eligibility for the programme required candidates (a) to be Brazilian-born or -naturalised, (b) to be regularly registered in a Brazilian HEI in one of the priority areas defined by the SwB programme, (c) to have a score of above 600 on the National Exam of Higher Education¹⁸ from 2009 onwards, (d) to have good academic performance, and (e) to have concluded at least 20% and at most 90% of the course they attend. The priority areas were those referred to as the ‘hard sciences’ – engineering, technology, agriculture.

.....
17. The website presents data as of January 2016.

18. The National Exam of Higher Education – ENEM – is a national test for students who end High School.

Figure 1: Science without Borders' Scholarships by Modality¹⁷



Source: Painel de Controle do Programa Ciências sem Fronteiras (Brazil, 2016)

Less than six months after the launching of SwB, however, the Brazilian government realised that our undergraduate students lacked the English language proficiency skills to be able to perform satisfactorily at a foreign institution. Many of the candidates for the scholarships were registering to attend universities in Portugal or Spain as the language barriers would be less of a problem to Brazilian Portuguese native speakers. Since government officials did not want Brazilian undergraduate students to miss the opportunity to spend part of their school years at top universities in English speaking countries, a course of action was required to help students face the challenge. The Minister of Education would have to present a plan to aid Science without Borders and enable our students to perform better at institutions all over the world which used English as a means of instruction. This context was the foundation of the Languages without Borders programme.

Expertise Required

The first characteristic identified by Williamson in successful reform plans is that it should “start with a problem and an opportunity, not a comprehensive solution” (2015, p. 9). That was exactly the case at hand: Brazil had to make sure the students who applied for Science without Borders had the necessary proficiency in English.

In May 2012, the Secretary of Higher Education from the Ministry of Education published an ordinance establishing the work group *English without Borders*, with the involvement of 10 federal universities, each of which would have to nominate a representative from the area of EFL and an expert in distance education. The work group would have 180 days to present to the Secretariat a set of proposals and specific actions to foster the insertion of English-proficient undergraduate students in the SwB programme (Secretaria de Educação Superior, 2012). By bringing experts from the area to help develop a plan to answer the identified problem, instead of giving the task to technocrats, the government ensured that the proposal would “take into account the relative power, interests and incentives of different actors and institutions” (Williamson, 2015, p. 15) involved in the actual implementation of the programme, most notably the professors who would coordinate the programme within the universities.

This awareness of the institutional environment in which the programme would be implemented was a key factor to the wide approval and recognition of English without Borders (EwB) in universities all over the country. Public policies in Brazil, most notably those related to education, are generally developed and discussed in close quarters, within the boundaries of politicians’ or bureaucrats’ offices. Rarely are those involved in the actual implementation of policies invited to participate in the conceiving and planning phases of the programmes. As a consequence, once the policies are made public, they are often received with considerable suspicion and scepticism, and the proponents are accused of not knowing the reality upon which they want to impose the plan. In such a panorama, Brazilian federal universities – albeit maintained with money provided by the government – often make use of their constitutional autonomy to decline to take part in certain policies implemented by the very same government. This would not be the case with the EwB programme since the work group which was assigned

the elaboration of the plan was composed of the very same people who would be in charge of implementing it in the universities, and new partners who were invited to take part in the programme instantly noticed that the plan was proposed and implemented by their equals – other university professors and researchers.

In the months that followed the publication of the ordinance creating the EwB group, members set off to “understand the problem and space for reform” as Williamson (2015, p. 9) highlights as the second characteristic of successful reform plans. After several meetings and data gathering, the group diagnosed a panorama which was summarised as follows:

- There were not enough testing centres (neither in sufficient numbers nor widely distributed), particularly in small towns, for the demand of the Science without Borders programme, forcing candidates to travel to larger cities to take the exams.
- The candidates would have to take the test unaware if they had the proficiency to get the result requested by the SwB programme, potentially wasting time and money in taking the exam.
- The universities had no information about which student was proficient or not, nor did they have the means to meet all the demands from the SwB programme. (Abreu-e-Lima, Moraes Filho, Barbosa, & Blum, 2017, p. 50).

From the identification of the problems, the work group presented a set of proposals which provided the core of the Ministerial Ordinance 1.466, published in December of 2012, creating the English without Borders programme¹⁹ with the following objectives:

1. Promote, in order to improve English proficiency, face-to-face and online learning for Brazilian students, providing them with opportunities for new educational and professional experiences aimed at excellence, entrepreneurship, competitiveness and innovation in priority and strategic areas to Brazil.
2. Increase the participation and the international mobility of undergraduate students from Brazilian higher education institutions, to develop research, study, training and capacitation projects in institutions of excellence abroad.
3. Contribute to the internationalisation process of Brazilian higher education institutions and research centres.
4. Contribute to the linguistic proficiency of the students from Brazilian higher education institutions.
5. Contribute to the development of language centres of higher education institutions, increasing the number of openings (Ministério da Educação, 2012, p. 29).

.....

19. At the end of 2014, a new Ministry ordinance widened the extent of the original EwB Programme by establishing the Languages without Borders (LwB) Programme, which allowed the inclusion of seven other languages in the plan – Spanish, French, German, Italian, Japanese, Mandarin, and Portuguese as a foreign language (PFL).

Thus the EwB programme was launched and the country's federal institutions of higher education were invited to answer a public call to take part in the initiative, since it was clear that the group could not drive the reform alone – feature number eight from Williamson's executive summary of successful reform plans (2015, p. 9). A managing team was nominated through a third ministerial ordinance in March 2013 which determined that the team would be composed of a president, a vice-president for the English language and a vice-president for distance education (Ministério da Educação, 2013). The managing team would work as the mid-level managers to assemble and coordinate the teams at each HEI which would actually deliver the plan. The drivers of change also guaranteed scholarships for those involved in the programme. The support from those in authority – Williamson's (2015) ninth feature – established the programme's legitimacy and significance.

Within a year, all 63 federal state universities were actively involved in the three main initiatives of the programme, which were complementary although independent.

The Three Pillars

The EwB Group identified that students who were close to the proficiency required by SwB had to be given specific training for life in the international academic environment. However, they also realised that the first step was to identify such students. Since universities did not know the level of English proficiency of their students, a placement test was the first challenge to be tackled. This scenario summarises that the group knew where they were heading, but was aware that the path would be made by taking small steps, as Williamson identifies as the third feature of successful reform plans (2015, p. 9). Therefore, testing centres were the first segment of EwB to be implemented. Universities were officially accredited as examination centres and personnel was trained to administer the TOEFL ITP and the TOEIC Bridge tests²⁰ to the academic community. The benefits of the initiative were threefold. First, students who wanted to participate in the SwB programme no longer needed to travel to take the test. Second, the government sponsored the tests, so students would not have to pay the fee. These two aspects alone allowed low-income students to apply for the SwB since they did not have to (as applicants had before) pay for transportation and lodging in addition to the fee of the test itself. Finally, with 500,000 tests available, the country was able to determine the proficiency level of a relevant percentage of the higher education students in Brazil. The universities would identify not only those students who were already proficient enough to apply for SwB, but those who needed just a little more training, and those who still had to spend more time gaining the proficiency required. For this last group, a second strategy was launched – online English training.

.....
20. The choice of such exams among the plethora of proficiency tests available for Brazilians was due to practical reasons. For one thing, the universities did not have enough labs to provide equipment for a computer-based test, and some universities – most notably those far from major cities – did not have a reliable broadband for Internet-based ones. Secondly, tests which involved written and speaking skills are more expensive and require a more elaborate training of test givers.

A total of five million logins to an online course were acquired by the Ministry of Education to help students at a lower level of proficiency i.e. students with no proficiency or those who scored under B1 on the Common European Reference Framework for Languages (CERFL) in the TOEFL ITP or TOEIC Bridge tests. Although the course is self-instructional, the pre-service teachers who are selected to take part in EwB dedicate three hours a week to the tutoring of those who are doing the online course. Eventually, these students would proceed to intermediate levels and would be able to take part in the third and most robust pillar of the programme – the face-to-face courses.

The face-to-face courses of the EwB programme is maybe the most visible of the strategies. With scholarships provided by the Ministry of Education through Capes – university professors were nominated to work as pedagogical coordinators, and pre-service teachers were selected to be responsible for the classes offered to the university community. The courses would have to be directed towards internationalisation and mobility, therefore including preparation for internationally recognised tests (such as IELTS, Cambridge and Michigan Proficiency Exams, etc.), intercultural aspects, academic writing, and other courses that would reduce the cultural and academic shock that Brazilian students might experience at a foreign university. The courses which now compose the programme's course catalogue are devised by the pre-service teachers and coordinators based on the demand they perceived at their institutions. That is, once the course is approved by the managing team who takes into consideration the programme's objectives of mobility and internationalisation, it goes into the catalogue and every partner institution can start offering it at their own universities.

The pre-service teachers who are selected to participate in the programme receive a scholarship to dedicate 20 hours per week to the activities. These activities are divided into teaching (12 hours per week), tutoring (3 hours per week), and pedagogical preparation (5 hours per week). Since the participant remains in the EwB programme for a total of 24 months, (s)he would have had, by the end of his/her term, a total of approximately 2,080 hours dedicated to the programme, of which 768 hours is supervised teaching, and roughly a thousand hours²¹ is pedagogical formation, which includes course creation, lesson preparation, course material development, classroom management training, classroom observation feedback, and language proficiency development. This teaching residency, which, incidentally, is not the main objective of EwB, turned out to be the programme's most cherished initiative. Pre-service teachers, who need to prove C1 or high B2 level²² to take part in the programme, work hard to be accepted; coordinators, who see the opportunity to make a difference in the training of the students,

.....
21. With 20 hours a week dedicated to the programme, after two years this would come to (20 x 104 weeks) 2,080 hours. With 12 hours a week dedicated to teaching (excluding the vacation periods during which there are no classes), the total hours dedicated to teaching comes to (12 x 64 weeks) 768 hours. The online course tutoring is offered all year round; with 3 hours a week, this would total (3 x 104 weeks) 312 hours. The remaining time would be spent on pedagogical formation (2,080 – 768 – 312 = 1,000). Scholarships programmes in Brazil do not include vacation time. If a participant goes on vacation, the scholarship is suspended and re-activated upon his return.

dedicate themselves almost exclusively to the task, making sure the courses go smoothly so students evaluate the programme satisfactorily, which may eventually gain the centre more scholarships to increase the number of teachers.

These three initiatives – the testing centres, the online course, and the face-to-face classes – were all woven together by a robust yet adaptable system exclusively tailor-made for the EwB programme.

Technical Support

Together with the demand-led approach to define a course of action, and with the gathering of drivers of change who are experts in the areas involved and sensitive to the environment in which the plan would be implemented, another aspect which has proven vital for the success of the programme is the development of a data processing system in which all EwB activities would be registered and reported. An intricate system was presented and started to be developed to handle a plethora of information about all actors involved in the programme. Before the first test was offered, EwB's managing system (MS) had already been implemented and was set to record each and every activity related to the programme. The mandatory use of the programme from the outset endorsed the programme's credibility.

The automatization of processes and the centralisation of records on a single platform allowed those in charge of the programme to, for instance,

- present annual reports to university presidents about the outcome of the programme in their institution;
- adjust the size of a language centre in a specific university in relation to the demand reflected in monthly reports;
- provide the Minister of Education and other authorities with financial and progress data related to the programme, thus ensuring its continuity;
- provide tailor-made responses to specific realities of diverse universities across the country; and;
- provide data for researchers of the area.;

The EwB managing system was devised to allow all actors involved in the many activities of the programme to access specific areas of content in a hierarchical structure. While the managers can access every bit of information at their disposal, the teacher has access only to his class roster, since it is there that he includes students' performance in face-to-face courses. Coordinators have access to all data from the students in their universities and can offer courses based on the knowledge they gather from the data. Students get their course reports and the grade of the proficiency tests they take.

This array of sub-systems within the EwB MS was naturally not available upon the launching of the programme. A carefully designed agenda was established for the gradual development of

.....
22. Pre-service teachers are accepted with a B2 level as long as they reach C1 within a year..

the system – the more immediate needs were answered first so that the programme could start; additions were added gradually. Once again, small steps to pave the way towards the greater objectives.

The first modules which were implemented were the student database, the testing module, and the face-to-face classes module. The student database would be filled in by the coordinator from each HEI with the information about his/her institution's students, faculty and personnel, who would be the beneficiaries of the EwB programme. This would indicate to the MS who was eligible to benefit from the programme's initiatives. Every semester, the coordinator would have to update the database, uploading a new file into the MS.

The testing module allowed coordinators to offer tests on specific days on different campuses. To register for the tests, the beneficiaries (whose info had been previously uploaded into the MS) would simply login to the programme's website and choose the day of preference to take the test. Results would also be published online, on the student's account. The MS would prevent a student from registering for more than one test in the same term, and would also prevent a student from registering for the same test form (the same test booklet) in following terms. A student would then be able to take the test twice a year, as long as the tests offered by his HEI were different.

The third module would gather information from the testing module and guide the coordinator as to which face-to-face courses should be offered at his HEI. The coordinator could access the testing module to find out the CERFL level of the students from his institution. Based on that, courses were offered to meet the specific needs of that particular community. Thus, students who had taken the test and whose level of proficiency had been determined could register for courses offered for their level. The programme's MS would allow a student to see only courses available at his level, based on the score read on the testing module.

These three modules with the basic features were ready and in use during the first few months of 2014. From then on, other features were added – the online courses module, the class diary module, the course catalogue module, the monitored testing module, the extra activities module, among other improvements. The implementation of some of these modules was delayed so the MS could be adapted to respond to a specific need which could not have been anticipated. Therefore, the actual implementation of the programmes' managing system illustrates Williamson's features of successful reform plans numbers four and five – the system was implemented from the beginning and is still sustaining the programme, but it is also flexible enough to allow adaptations and prevent the programme from being trapped (Williamson, 2015, p. 9).

For the first semester of 2018, it is expected that the managing system from English without Borders be fully implemented with all the features conceived when it was devised, including the students' area, where those who have taken face-to-face courses can print their own certificate of course completion.

Conclusions and Recommendations

The programme maintains a whole section of their website with information for researchers, besides a list of publications about the programme. From there we learn that over 340,000 TOEFL ITP tests have been corrected, and that most of those test takers (51.6%) fall into the independent user level of the CEFRL (Idiomas sem Fronteiras, 2017).

The programme maintains a whole section of their website with information for researchers, besides a list of publications about the programme. From there we learn that over 340,000 TOEFL ITP tests have been corrected, and that most of those test takers (51.6%) fall into the independent user level of the CEFRL (Idiomas sem Fronteiras, 2017).

Also, according to the webpage, 82% of the participants who receive a scholarship to teach the face-to-face English classes are undergraduate and graduate students taking language degrees – the future English teachers who are getting a privileged teaching residency experience which will make a difference in their careers. Up until July 2017, 699 undergraduate students had taken part in the programme, with an average of 976 hours of supervised teaching practice and 406 hours of work meetings with pedagogical coordinators (Almeida, 2017). In such meetings, pre-service teachers discuss course plans; prepare course material; debate issues related to teaching, classroom management, and evaluation; receive feedback from classroom observation from both peers and the coordinators; and learn how to be better at what they have chosen as a career.

In 2017 the programme inaugurated a new phase, with the inclusion of state and municipal universities, and of federal institutes. Many new institutions responded to the new public call, and now there are 96 institutions as official partners of the programme. As this article is being written, a new public call is being revised to include private universities in the programme. More and more higher education students will be able to benefit from the programme's initiatives.

The success and continuity of the programme, despite changes of senior officials in positions of authority, might be credited at least partially to the adoption of a series of good practices which were highlighted by Williamson (2015) in his report on successful reform programmes in challenging environments.

Even though Brazil's English without Borders differs greatly from the budget strengthening initiatives evaluated by Williamson in South Sudan, Liberia and the Democratic Republic of Congo, the fact that so many of the characteristics the author identified as crucial for the success of such initiatives are also identified in the Brazilian programme is rather revealing. We should not be so determinist as to dismiss any initiative which fails to follow every single point highlighted in Williamson's report, but I believe some ingredients are essential for success.

I would say that those who are given the opportunity to tackle a problem similar to the one presented in this article should first make sure they understand the whole picture. Study the situation and decide on a solution which most often (if not always) depends on the implementation of small initiatives – do not try to solve the whole problem at once. Then make sure you have the support of those in authority, particularly if your plan requires government investment of any kind – this will

need a clear explanation of your plan with detailed information as to what course to take along with unexpected situations which might present themselves. Then you should make sure the processes will be registered and controlled by a robust database system which has to be user friendly and reliable. This would allow those in authority to accompany the plan in real time and check on the results. Also essential is the collaboration of those who will actually implement the plan. There is no way you can promote change on your own. Make sure you identify the right people to be the driving force and make sure you have the ability to convince them that they should work in the same direction. Often times, good plans go sour because of those in charge of implementing it. My last piece of advice would be to listen. You may have been involved in the programme longer than those around you, and you have very likely thought about the problems related to the issue you are tackling much longer, but others think differently. Make sure you listen to suggestions and criticism with the same attention you give to compliments and commendations. Listening to all of that attentively will prevent you from overlooking what might be clear only to others.

References

- Abreu-e-Lima, D. A., Moraes Filho, W. B., Barbosa, W. C., & Blum, A. S. (2017). O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. Em S. Sarmento, D. M. Abreu-e-Lima, & W. B. Moraes Filho, *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização* (pp. 28-73). Belo Horizonte: UFMG.
- Almeida, V. (July de 2017). LwB: Local Training and Teacher Reports. AILA Conference Presentation. Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
- Brazil. (December, 13th, 2011a). Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2h0i63H>
- Brazil. (August, 15th, 2011b). Programa Ciência sem Fronteiras concede a primeira cota de bolsas. Acesso em 12 de December de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2AxQrDF>
- Brazil. (2016). Painel de Controle do Programa Ciências sem Fronteiras. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2AdjloQ>
- Capes. (2008). História e Missão. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Capes: <http://capes.gov.br/historia-e-missao>
- Idiomas sem Fronteiras. (February 2017). Relatório Nacional de Proficiência em Inglês. Acesso em 2 de novembro de 2017, disponível em Idiomas sem Fronteiras: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>
- INEP. (2015). Censo da educação superior 2013: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (December 18th, 2012). Portaria Nº 1466. Diário Oficial da União, 28-29.
- Ministério da Educação. (March 28th 2013). Portaria Nº 246. Diário Oficial da União, 11.
- Secretaria de Educação Superior. (May 24th 2012). Portaria Nº 105. Diário Oficial da União, 15.
- Williamson, T. (2015). Change in challenging contexts. London: Overseas Development Institute.

4.4 Quality Improvement in English as a Second Language Teacher Training in Cuban Higher Education

Ivonne de la Caridad Collada Peña

Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba

Pedro Castro Álvarez

Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba

Santiago Jorge Rivera Pérez

Ministerio de Educación Superior

Abstract

Despite the fact that pre-service and in-service teacher education in Cuba has a long and rich history, in 2015 important changes in the policy for the teaching and learning of English in the Ministry of Higher Education (MES) brought about the necessity of designing a new strategy. This would focus on extended teacher training on the implementation and adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR) and on the most recent trends of language teaching and assessment in the Cuban context. The situation demanded the implementation of a capacity building project in the form of a network formed by representatives of all Cuban universities who receive training and ensure the cascading of knowledge and skills to all teachers in every higher institution in the country. This network is now functioning and has become a successful mechanism to address and overcome the challenges associated with the provision of high quality teacher training in English as a second language as a nationwide strategy.

Keywords: Common European Framework of Reference, higher education, English as a second language.

.....

Background and Rationale

In Cuban universities, English has been taught as curricular subject for many years, through a range of traditional approaches and methods. Since the year 2015, due to the changing landscape of language teaching and assessment, the Ministry of Higher Education has been promoting a paradigmatic change in the teaching and learning of the English language, including the adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR). This change implies

extended teacher training on the implementation and adaptation of the CEFR and on recent trends of language teaching and assessments adapted to the Cuban context. In-service teachers, although with long classroom experience in most cases, lacked updated knowledge in the previously described topics: there was very limited understanding of what the CEFR and other international standards can offer to take teaching and assessment to more standardised levels, and very limited availability of practical and valid assessment and testing tools and lack of expert test developers in the Ministry and in Cuban universities. Since approaches and methods were not integrated into these general standards, it was imperative to develop teaching and assessment literacy amongst a core group to integrate a “community of practice”, which could widen participation and disseminate expertise to the whole Cuban system.

Approach

The development of this kind of literacy for English teachers departed from the idea that teacher development should encourage teachers to involve themselves as learners, in as much as they propose their own students to do (Lieberman, 1995). Since teachers’ practice is strongly influenced by their beliefs, their approaches and perceptions of teaching, as well as according to their cognitive approach beliefs (Richards & Farrell, 2005), the Ministry set up a system of capacity building activities to transform teachers’ beliefs and approaches

The Ministry created a network or community of practice with the expectation that this system would contribute to teacher growth and provide more opportunities for improvement to teachers in all the universities in the country. The rationale for pursuing such a strategy was that, unlike most professional development strategies, networks and/or coalitions and partnerships provide opportunities for teachers to commit themselves in small and large ways to topics they want to develop or which are of intrinsic interest to them or where they can seek to develop outside of their workplace (Lieberman, 1995).

The first step for determining what to include was a needs analysis carried out with a sample of teachers from the Ministry. The results can be summarised as follows:

1. Outdated teachers’ beliefs, approaches and styles.
2. Lack of knowledge about the CEFR and other standards and frameworks.
3. Different levels of communicative competence.
4. Insufficient and outdated materials.
5. Assessment illiteracy.
6. Limited ICT skills.

The contents on which the intervention for teacher development focused to tackle the previous teachers’ limitations were the following knowledge areas:

- CEFR and other standards and frameworks: As teachers had never applied any international standards in their teaching practice, they needed literacy in the framework of reference the Ministry selected.

- Teaching knowledge: An update of contemporary TESOL methods was needed.
- Curriculum development: The adaptation of the teaching-learning process to the CEFR demanded new definitions in terms of learning outcomes and curriculum development at all levels.
- Language and language skills: Since many of the teachers in the Ministry lack solid training and exchanges with advanced speakers of the language, their communicative competence was limited to be able to face these challenges.
- Material development and adaptation: Problems with material acquisition, due to financial limitations and to the blockade enforced on the Cuban economy and society, are a reality. Internet access is insufficient, so online resources are difficult to access and broadband width is not enough to work interactively online. So, alternative ways to acquire and adapt materials had to be learnt and put into practice.
- Assessment and testing: Teachers need assessment literacy to implement all necessary changes and to be able to certify communicative competence with a valid and reliable system:
 - › classroom assessment, rubric development, and test accommodations;
 - › test specifications, test theory, basic statistics.
- ICT skills: Language teaching and learning today cannot be conceived without the use of ICT. Therefore, teachers needed to be trained in the use of these technologies for educational purposes.

Although in Cuba the whole system of education is publicly funded and free, it ultimately depends on the government budget. Thus, even though considerable resources are devoted to education, financial resources are insufficient for all the necessary projects. So, access to the capacity building that was needed had to be found in existing cooperation projects and other new initiatives.

At the same time, a programme was needed to combine all efforts and opportunities to promote synergy within different sources of funding. The fact that all universities answer to the same organisational unit (the Ministry) is an obvious advantage. So, efforts from different sources were combined so as to create a synergy with all human and material resources. A network was created to which several capacity building possibilities were offered.

Activity	Date	Venue	Funding
Training course: Teaching and Evaluation according to the CEFR	02/16	UCI	Southwest State University, Russia & UCI
Bol Training course: Roadshow Language, Culture and Society via	03/16	San Gerónimo College	British Council
1st ELT workshop	06/16	UCI	MES & UCI
Training course: E-assessment for academic purposes	11/16	UCI	VLIR Network & UCI
TKT (Teacher's Knowledge Test), Cambridge	11/16	Institute of Foreign Trade	British Council
Online Course TESOL Methods. UOregon	12/16	Online	MES-EEUU & UCI
Training and certification course: BC Professional Award	01/17	Capri Hotel	British Council
ELT Conference	03/17	Panorama Hotel	British Council
Training course: academic writing and scientific communication	04/17	UCI	VLIR & UCI
2nd ELT workshop	06/17	UCI	MES-EEUU & UCI
Training course: Remote learning on communicating skills	06/17	UCI	British Council & UCI
Seminar: ELT in the XXI Century	06/17	ISPEJV	Express Publishing, MES & ISPEJV
1st Workshop: Assessment literacy for higher education – setting up a Cuban network of language testers	07/2017	UCI	University of Bremen, ILTA, British Council, MES & UCI
2nd Workshop: Assessment literacy for higher education – setting up a Cuban network of language testers	10/17	UCI	British Council, University of Bremen, MES & UCI
Training course: Training in Moodle for ELT	01/18	UCI	UCI & MES
Strategic cooperation project. Development of a national Cuban certification system in academic English in HE	11/17 -12/21		UCI-MES-University of Bremen-British Council

The most outstanding activities developed within the programme are listed below:

As the table shows, the capacity building project has been supported by funding from the MES, the UCI, the Pedagogical University of Havana (ISPEJV) and the rest by Cuban universities, the British Council, the Flemish University Council (VLIR), the University of Bremen, the USA Embassy in Havana, Express Publishing, and the Southwest University of Russia, among others.

The most relevant achievement in the programme has been the integration of so many efforts into one common goal: teacher professional growth that encompasses curriculum development implementation. For this policy implementation, the following principles led the way:

Institutional Involvement

All higher education institutions are directly involved. Calls for capacity building activities are sent to university management and decisions as to participation and dissemination and implementation of results were part of universities' workflow.

Wide Number of Trainees

Participants were numerous and belonged to different institutions belonging to the MES and other ministries as well.

Cascading of Knowledge and Capacities

The need for participants to further cascade and disseminate knowledge and skills acquired was emphasised in all workshops and courses. A feedback system is being implemented.

Innovation against Limitations

In every case, the lack of resources or the necessary infrastructure was approached from an innovative point of view. Teachers and administrators were given ways to substitute more sophisticated equipment or unavailable digital resources (mainly online resources due to lack of Internet connection possibilities) by other resources or methods.

Results

Some partial results have been obtained with the implementation of this strategy:

- The strengthening of networking and joint collaborative work among English teachers within and outside the Ministry all over Cuba.
- Capacity building in most of the topics identified in the needs analysis.
- Teachers and administrators are better prepared for facing the challenges of the new context.
- The creation of a national network of testers in an international cooperation project, with the goal of designing a Cuban national system for English language training and certification in higher education.

Conclusions

Teacher development is one of the main aspects to consider when implementing changes in education. At the Ministry of Higher Education in Cuba, remarkable transformations are being made as to curriculum, standards and frameworks. In order to carry them out, a whole new strategy in capacity building for teacher development is being implemented. The strategy is based on the setting up of a network of English teachers and testers that are trained by high-level experts from different sources who can cascade all their acquired knowledge and skills at their own local institutions. This common collaborative work has fostered continuous education of in-service teachers and increased their capacity to meet the demands of the new goals established. It is an ongoing project, for which new initiatives and collaboration will be implemented.

References

- Can, L. (2002) Sustainable Professional Development. University of Hanoi. Retrieved from <http://www.nzdl.org/gsdll/collect/literatu/index/assoc/HASH010a.dir/doc.pdf>
- Clandinin, D.J (1986). Classroom Practices: Teacher Images in Action. Falmer Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Phi Delta Kappan.
- Richards, J. & T. Farrell (2005). Professional Development for Language Teachers. In Richards, J & T. Farrell (Eds.), Professional Development for Language Teachers. Strategies for teacher learning (p. 9). Cambridge University Press.

SECTION

5

Innovative Solutions Leading to Sustained and Systemic Change

5.1 English Opens Doors Programme: The Results of a Public Policy for English Language Teaching in Chile

Karina Fernanda Piña Pérez
Ministry of Education, Chile

Abstract

The interest of the Chilean government in the promotion of English is a matter that dates back to at least the late sixties. In 1967, for example, students who graduated from high school and wanted to pursue post-secondary studies in institutions of higher education had to take the *Bachillerato* entrance exam which tested, among other subjects, their knowledge of French and English. Moreover, in 1970, Chile was one of the ten countries which participated in the first international study known as the “Six Subject Survey: English and French as Foreign Languages” conducted by the International Education Association. Undoubtedly, by then there was already a keen interest in languages. Despite this interest, it wasn’t until 2003 – over 30 years later - that the Chilean Ministry of Education created and implemented the first public policy designed to strengthen English language teaching and learning in the state school system. The modernising process which Chilean education was undergoing, as well as the economic and scientific challenges of the day were incentive enough for the authorities across the board to recognise that English language teaching had to be democratised, thereby enabling an increasingly more globalised Chile to open its doors to the world. This measure was very much in keeping with the international trend which showed that, at the onset of the 20th century, only 5.4% of countries around the world taught English as the main foreign language in primary education and 18.2% did so in secondary education. However, by the end of the last century, those figures had risen substantially: 68.1% of countries worldwide taught English in primary education while 78.5% did so in secondary education (Cha & Ham, 2011). What efforts have been made in recent years to increase coverage and quality when it comes to English

language teaching? This article describes the evolution which the teaching and learning of English has undergone after the Ministry of Education created the English Opens Doors Programme (EODP). The first section provides an explanation of how it was institutionalised as a state policy. The second section is a review of all the main initiatives implemented to strengthen and foster English language teaching and their results. Finally, in the third section, we will outline the main challenges for this state policy in the coming years within the context of the Chilean Educational Reform.

Keywords: English Opens Doors Programme, Chile, English language teaching

Institutionalisation as a State Policy

The English Opens Doors Programme (EODP) was created in 2003 to foster conditions designed to improve English language skills among students from fifth year in primary school to fourth year in secondary education or high school. The mission driving the EODP was based on three questions: What level of English proficiency should our students have upon graduating from high school or secondary education? What or who should our focus be? How can we improve English language classes? The answers were these: B1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages; teachers; innovation.

The importance of English language teaching is reflected in the fact that, without exception, all the recent administrations (Lagos, Bachelet, Piñera and Bachelet) included measures in their government programmes to continue fostering and strengthening the idea that English is a necessary component for exercising civil rights more fully in the 21st century.

In 2006, during her first administration, President Michelle Bachelet incorporated two out of 36 presidential measures oriented towards firstly, expanding opportunities for students in state schools to practise spoken English. The National Centre for English-Speaking Volunteers was thus created to fulfil this objective. To date, over 3,000 such volunteers have come to Chile to provide classroom support for Chilean English language teachers. And secondly, enabling university students pursuing an English language teaching degree to experience a semester abroad before graduating and working as teachers. This was carried out by providing eligible students with a semester abroad scholarship to attend classes in institutions of higher learning located in English-speaking countries. So far, 1,250 students in their penultimate and last year at university have had the opportunity to spend an entire semester in a university located in an English-speaking country with all expenses paid.

In 2010, during his first administration, President Piñera's *Government Programme for Change, the Future and Hope* introduced three measures: (a) funding for high quality English-language teacher training programmes through grant applications; (b) the creation of training programmes for teachers whose skills needed improvement; and (c) international calls to bring

foreign, English-speaking teachers to Chile. His government also included the design for a National English Language Strategy (2014-2030).

In 2014, during her second administration and as part of her *Immediate Agenda for Strengthening Public Education*, President Bachelet incorporated the presidential measure number 1.7 which involves a *Plan for Strengthening English-Language Teaching and Learning* in 1,000 state schools.

The Institutional Framework for English language teaching was analysed in a recent report entitled “English Language Learning in Latin America” (Cronquist and Fizbein, 2017) and published by the Inter-American Dialogue, a U.S.-based centre for policy analysis. The report analysed policies for English language teaching and learning implemented in ten Latin American countries and concluded that Chile is the only nation which meets all the established indicators. These indicators include defining a legal basis for policies and learning standards as well as parameters for student performance and teacher qualifications. During their visit to Chile, the authors of this report stated that “Chile complies with all the indicators for English language teaching and has assembled a large body of data for analysis”.

In March 2018, a new administration will take office and President-elect Sebastián Piñera has once again incorporated English language teaching into his government programme for education.

Policies Implemented for English Language Teaching

In late 2004, the Ministry of Education reported that only one out of 20 students in Chile graduating from secondary education reached the standard level of English competence established for high school leavers. At its outset, the EODP developed a study to pinpoint the baseline for prevailing English language skills among students. To this end, a representative sampling of students in their final year of primary school (12-13 years old) and their final year of secondary school (17-18 years old) took a test developed by the University of Cambridge. The results of this diagnostic test were then used to develop different studies which, in turn, were the main basis for a set of policies and initiatives implemented for English language teaching. The EODP has continued to monitor student progress through sampling and census tests.

The studies showed that one of the causes for low student performance was that many students had no access to classes taught by English language teachers. In effect, at the prevailing graduation tendency rate, only by 2037 would Chile have the necessary number of English teachers in order to cover all schools. Thus, the Ministry of Education made a concerted effort to encourage Chilean universities to offer English language teaching degree programmes (*Palabra Maestra*, 2009). If there were 500 students in such programmes in 2003, this number has now increased to over 12,000 per year on average (*Consejo Nacional de Educación*, National Education Council, 2017).

While there may have been a problem of “inventory and flow” regarding skilled human capital for teaching English, Chilean universities were indeed equipped with highly trained academic

faculty members who could help to train teachers and open up classrooms to innovation. Thus, academics from education faculties developed courses to help English teachers update their linguistic and methodological knowledge as well as workshops and classroom “shadowing” among other initiatives. Furthermore, heads of the EFL departments and professors were invited to participate in seminars for initial teacher training which were held over a period of five years. The objectives of these were to promote the alignment of teacher training programmes with the guiding standards for English language learning as defined by the Ministry of Education; to bring universities closer to the work being carried out along these lines by the Ministry; and, at the same time, foster the generation of professional learning communities both within and among institutions. Additionally, their English language teaching degree students were invited to be part of the EODP workshops designed to update in-service teachers’ linguistic and methodological skills and also become monitors for the EODP’s English camps. Scholars and students were invited to work collaboratively on projects geared towards strengthening bonds with schools, thereby generating a two-way support channel to promote better state education. Thanks to all these measures, we have forged alliances which foster territorial knowledge and further improvements in initial teacher training.

Together with the nationwide coverage provided by having a professional in each region responsible for implementing English language policy, we have been able to count on the key support of leading institutions such as the US Embassy, the Australian Embassy, the British Council, TESOL and universities. This support has resulted in a permanent offer of conferences and learning opportunities led by outstanding researchers in applied linguistics, the lexical approach and phonetics. Thus, the EODP made great use of state-of-the-art knowledge which has been shared with the country’s universities and professors.

The increase in English teachers was significant. In 2004, Chile had 0.4 English teachers for every school. By 2016, that figure had risen to 1.6 (Jara, 2017). Despite all the achievements made, there remain substantial challenges in coverage regarding rural areas where some 1,743 rural schools have no teachers who have specialised in English language teaching (*Sistema Información General de Estudiantes SIGE - Estado, Dependencia y Matrícula del 16-08-2017*). These rural schools continue to use digital resources, namely pre-recorded classes aligned with the national curriculum for fifth and sixth grades of primary education called “It’s My Turn”. These were developed by the EODP, and can be used by the normal class teacher with his or her students.

In order to reach the standard set out for students and to provide teachers with technological support, the EODP designed an information and communication technology strategy for English language teaching and learning. In the case of students, we have implemented English courses for all the levels established by the national curriculum as well as courses for some of the special areas included in Technical Professional Secondary Education. We developed an online progress test aligned with CEFR. As for 2018, we will deliver a variety of courses on curricular appropriation and methodology to English teachers in an e-learning and blended format. In the

area of programming, we organised coding camps and some workshops for English teachers so that they could learn the basics of programming; that way, they can teach English through programming.

The EODP's design is successfully producing the desired results, providing vital tools such as professional knowledge, teacher professional development, teacher networks, national debate tournaments and the distribution of materials and incentives within the school community so that students finish primary school with an A2 standard proficiency level and high school students graduate with a B1 standard proficiency level. Despite all the progress made, the Ministry's biggest challenge is to promote improvements in sectors where test results show a proficiency standard level lower than A1. This involves expanding coverage, developing new strategies for teacher professional development, regional institutionalisation, and forging alliances with universities which provide teacher training as well as with institutions from civil society and the private sector, and international organisms, among others.

A recent study developed by the Ministry of Education shows the results obtained between 2004 and 2016: In 2004, 5% of students reached the B1 standard proficiency after completing 12 years of schooling (high school graduates) and, in 2016, that figure rose to 17%. In other words, in 2004, it was one out of 20 students and, in 2016, it was one out of six. If we analyse the results for the A2 standard, they remain stable and every day there are increasingly fewer students with lower standard levels.

Challenges within the Framework of the Educational Reform

In Chile, an educational reform has been pushed through across all levels of education based on the principles of equality and quality where any and all education providers that receive state support are now becoming non-profit organisations and school administration has been handed over to territorial authorities. Moreover, the law which has created the *Teacher Professional Development System* seeks to recognise the teaching profession, provide support for in-service teachers and enhance the status of teachers for generations to come. This reform includes different transformations to be made to the process of initial teacher training. For example, it establishes the following:

- Standardised requirements for being accepted into teacher training programmes;
- Mandatory accreditation for any university which offers teacher training degree programmes;
- Pedagogical and disciplinary standards for the FID (initial teacher training);
- Diagnostic evaluations for the initial teacher training stage; and
- The creation of an *Advisory Commission for the Improvement in Quality of Initial Teacher Training*.

In this context, the EODP has progressed to a policy of articulation and we are developing strategies in conjunction with different ministerial programmes, incorporating a wide array of

issues in English language teaching which are impacted by the educational reform as well as continuing to collaborate with universities across the country.

Different initiatives are being expanded as part of the new state education. Our challenge now is to achieve the desired results and strive to enable the 50% of students who have still not mastered the necessary proficiency level (*Agencia de la Calidad de la Educación, 2014*) to make that leap forward according to the goals established in the national curriculum. In order to increase coverage and reach more areas, we must continue to forge strong partnerships with both local and regional organisations. In this way, we can reach a greater number of schools, whether it be by providing them with technical assistance or carrying out projects together. While we will maintain the lines of action which we have implemented up to now, the great challenge for the future is to work more closely in conjunction with the intermediate management levels and provide technical-pedagogical assistance and support.

Conclusions and Recommendations

Every day in Chile, an increasing number of individuals are learning more English. We are confident that the best place to learn English is in school and those most prepared to impart classes are the teachers who have specialised in English language teaching. We started out by breaking the prevailing paradigm of the day which was teaching English in Spanish. To put it another way, we saw how our English teachers could talk about English, how that language came about and how it was structured, etc. but a significant number of those teachers could not speak, write or read in English, much less see that their students had to be able to converse in English. The EODP is encouraged by the fact that English is no longer seen as just another school subject but rather as a vital skill for the citizens of this century.

Therefore, we have been emphatic about the need for English teachers not just to speak English, but to also feel comfortable with that language, that they should not be concerned with issues that are secondary but rather that they strive to be able to communicate in English. From its early days, we at the EODP always pointed out that “an English teacher should feel proud to be one as he/she is a person who is making a huge contribution to this country and helping to shape a whole generation who will then have a better quality of life and better work opportunities”. The EODP has been successful in fostering self-confidence among English teachers so that, when one of them wants to innovate and present us with an idea, we embrace it as our own challenge and provide that teacher with support.

From the very beginning, the EODP's initiatives have been based on three main guiding principles. The first is the accumulation of knowledge. There are a vast number of experts who know how to do things properly, specialists in public policy and education theory regarding the teaching of foreign languages. This kind of knowledge is key as it is not only about teaching future generations a given language but rather equipping an entire country with the skills needed to build its own future. The second is forging alliances or partnerships. We at the EODP uphold the

profound conviction that we cannot meet our objectives on our own, that we need participants on a local and regional level, both in Chile and abroad, from both the private and public sector, each and every one contributing his or her expertise and in a consensual manner. Finally, the third guiding principle which orients our work is to think in the long term.

Given the work developed over recent decades, the governmental structures in place are such that, in a few more years, results will show improvements. In this way, Chile will have successfully elevated a public policy for English language teaching to the status of state policy.

References

- Cambridge ESOL. (2005). English Diagnostic test: Project Report. Cambridge, United Kingdom.
- Cambridge ESOL. (2011). Research Notes: Issue 40, May 2010. Cambridge, United Kingdom.
- Cha, Y. & Ham, S., 2011. "Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies". American Journal of Education, 117(2), pp. 183-209.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Síntesis de Resultados de Aprendizaje: Simce 2014 Inglés. Available at: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IIIM_2014.pdf
- Cronquist, K. & Fizbein, A. (2017). English Language Learning in Latin America. Recovered on December 24, 2017 Available at: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Mineduc. (2013). Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Inglés. Available at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf>
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). How Languages are learned. (4th ed). Oxford UK: Oxford University Press.
- Palabra Maestra (2009). Entrevista: "Maestros de Inglés: Los Alquimistas de la Educación en Chile".
- Consejo Nacional de Educación, 2017. Statistics Available at: www.cned.cl.
- Programa Inglés Abre Puertas. (2005). Autoevaluación Docente 2005. Unpublished report.
- Manual de Orientaciones (2017). Manual de Orientaciones sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés para directivos de establecimientos, jefes técnicos y autoridades ministeriales. Available on http://piap.cl/descargas-pdf/documentos-2017/manual_de_orientaciones_2017.pdf
- Estudio: Evaluación de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés. Jara, Jara, Charlín, Serón, Reyes. Marzo 2017. Available at: <http://sige.mineduc.cl/>
- Formación Inicial Docente: Available at: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Ingles.pdf>

5.2 *Ceibal en Inglés*: Integration of Technology and Pedagogy for Equity in Education in Uruguay

Claudia Brovetto

Plan Ceibal, Uruguay

Abstract

This article presents a case of a language policy for the teaching of English in the state education sector in Uruguay. The initiative, called *Ceibal en Inglés* (CEI), consists of a series of EFL projects that combine pedagogy and technology depending on the needs, characteristics and context of the groups of students and teachers participating in each project. It is also based on the problems of the Uruguayan educational system in the area of ELT: at primary level, a shortage of English teachers to reach all children in the country and, at secondary and vocational levels, a need to provide more authentic opportunities for the use of oral language in the EFL classroom. As CEI followed Uruguay's education and language teaching goals at the national level within a context of a national investment initiative to ensure access to technology for all, it represents an innovative solution in which technology played a key role. Thus, this article presents *Ceibal en Inglés* projects as the outcome of the articulation of clear goals, government support and technological resources to design creative solutions and implement them with a sense of sustainability and accountability. It discusses CEI's main elements as well as its challenges and some of the results during its design and implementation.

Keywords: English as a Foreign Language, *Ceibal en Inglés*, technology, Uruguay.

Ceibal en Inglés in the Context of National Educational Goals

Innovative programmes require the right context to emerge. It is necessary that there is a socio-political context that makes it possible for innovation to take place. In particular, a certain level of agreement and independence of the governmental cycles are required. In the past two decades, Uruguay was able to generate an agreement in the area of language education that is consigned to two public documents: the General Education Law and the Documents of Linguistic Policies.

The General Education Law of 2008 – currently in practice - includes an explicit reference to Spanish and foreign languages (MEC, 2008):

“The linguistic domain of education will pursue the development of people's communicative competences, the mastery of written language, the respect for linguistic varieties, the reflection about language, the consideration of different native languages present in the country

(Uruguayan Spanish, Uruguayan Portuguese, Uruguayan Sign Language), and multilingual education through the teaching of second and foreign languages.” (Law N° 18.437, Chapter VII, Art. 42, Section 5).

This law acknowledges the condition of linguistic heterogeneity of Uruguay and the importance of its consideration for the purposes of education. For the first time in Uruguayan legislation there appears a reference to the teaching of foreign languages.

The second official statement referred to is contained in the documents of the Commission on Linguistic Policy for State Education (ANEP, 2008). This document was relevant in the field of English language teaching in Uruguay in that it created a common goal at the national level for the relevance and the sense of urgency for the consistent inclusion of English in the state education sector.

***Ceibal en Inglés* in the Context of an Innovative Technological Institution**

Plan Ceibal was created in 2007 as a plan for inclusion and equal opportunities with the aim of supporting Uruguayan educational policies with technology. Since its implementation, every child who enters the state education system in any part of the country is given a computer for personal use with free Internet connection at school. In addition, *Plan Ceibal* provides programmes, educational resources, and teacher training courses (*Plan Ceibal*, 2017).

Uruguay, a country that stands out for its significant schooling rates, now faces the challenge of retaining secondary school students from poorer social backgrounds. The state education system covers 83% of students between four and 15 years of age. The incorporation of digital technologies is strategic for transforming the pedagogical approach.

Thanks to the installation of fibre optics throughout the country, Uruguay is a leader in fixed Internet connection speed. *Plan Ceibal* contributed to reducing the computer access gap between the highest and lowest income quintiles, establishing an equity scenario that has remained stable since 2010. In its first decade of implementation, *Plan Ceibal* was crucial in reducing the social gap between those who had access to technological devices and connectivity and those who did not. However, in the current phase, *Ceibal* focuses on pedagogy as the key to promote equity. *Ceibal en Inglés* is an example of these efforts, where technological and pedagogical resources interact to give innovative solutions to traditional problems.

Ceibal en Inglés: Design and Implementation

Ceibal en Inglés in primary schools (CEI-P) started in 2012 with the goal of expanding English language teaching to all primary school children in Uruguayan urban schools. It was designed for teaching English to children and their teachers in 4th, 5th, and 6th grades (ages nine to 12). The programme consists of a blend of face-to-face and remote team teaching through video-conference. In this way, CEI-P provides a technological solution to making more effective use of teachers who are available to teach but who are not physically located in the Uruguayan schools spread throughout the country. The programme combines three modalities of language teaching:

Firstly, “remote teaching”: the teacher of English is not physically present in the classroom, children meet their teacher of English remotely through video-conference every week. Secondly, “collaborative teaching”: two teachers are jointly responsible for course content, lesson activities and assessment. The remote teacher (RT) and the classroom teacher (CT) teach through mutual cooperation with specific and complementary roles: the RT is the expert in EFL, while the CT, who in most cases has limited knowledge of English, is the one who guides the children in their process of learning. Thirdly, “blended teaching”: a model of education that combines distance and face-to-face modalities. This programme is a case of blended teaching: the teacher of English teaches remotely, while the classroom teacher does so face-to-face (see Brovetto, 2017 and 2014; Kaplan, 2016).

The design of CEI-P includes three 45-minute classes of English per week. These are called lessons A, B and C. Lesson A is taught by the RT via video-conference. During this lesson, the CT and her students meet the RT and both teachers work in tandem to facilitate the learning. Lessons B and C do not include the participation of the teacher of English through video-conference. They are led, organised and oriented by the CT who in most cases has limited proficiency in English, but who, through scripted lesson plans in Spanish is able to revise and recycle what was taught in lesson A. Lesson plans guide remote and classroom teachers; they contain games, songs, videos and other digital materials hosted on *Plan Ceibal's* learning management system. The digital materials available on the platform can be accessed through the students' laptops, popularly known as “XOs” or “*ceibalitas*.” The learning management system also allows for student-teacher individual communication, student-student, and teacher-teacher group communication. As part of the national policies for language teaching, the programme aims at reaching the guiding students to reach the A2 level of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) for the teaching and learning of foreign languages.

One of the innovative components of CEI is the relationship between technology and language pedagogy and, in particular, technology mediated interaction. Another innovative aspect is related to the classroom teacher's role. In CEI, the CT - a native Spanish speaker with limited or no proficiency in English - is the activator and the learning enabler.

CEI-P was piloted in 2012 with 57 groups in 20 schools, and expanded rapidly and progressively over the following four years. CEI-P works in coordination with another EFL programme in primary schools that has been running since the 1990s, with teachers of English who come to schools three times per week (*Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras CEIP*). The graph and table below show the expansion of *Ceibal en Inglés* and the face-to-face programme (*Segundas Lenguas*) in the past four years.

At the time of writing, *Ceibal en Inglés* is implemented in 536 schools, 3,327 groups and reaches around 75,000 students. Together with the face-to-face programme, 95% of the urban population of children from 4th to 6th year of primary school has English lessons.

In secondary and vocational schools, the context demanded a different design. English has been included as a subject in these two components of Uruguayan education since the 1940s.

In this context, however, there was the need to create more authentic opportunities for the use of oral language. Considering this specific need, *Ceibal en Inglés* designed a programme called Conversation Class. One of the mandatory curricular hours of the English course includes the participation of a remote teacher who is a native speaker of English and who co-conducts – together with the classroom teacher of English (CTE) - a lesson that focuses on promoting oral skills and multicultural awareness. For the Conversation Class programme of *Ceibal en Inglés* a specific series of lesson plans and materials were developed. At the time of writing, this programme is present in 151 schools, 680 groups, and reaches approximately 17,500 students, approximately 10% of the target population. It is important to consider that, differently from CEI-P, this programme is meant to be a support and additional resource for an already existing teacher of English.

Graph 1: English Teaching in Primary 2014 - 2017 (number of students)

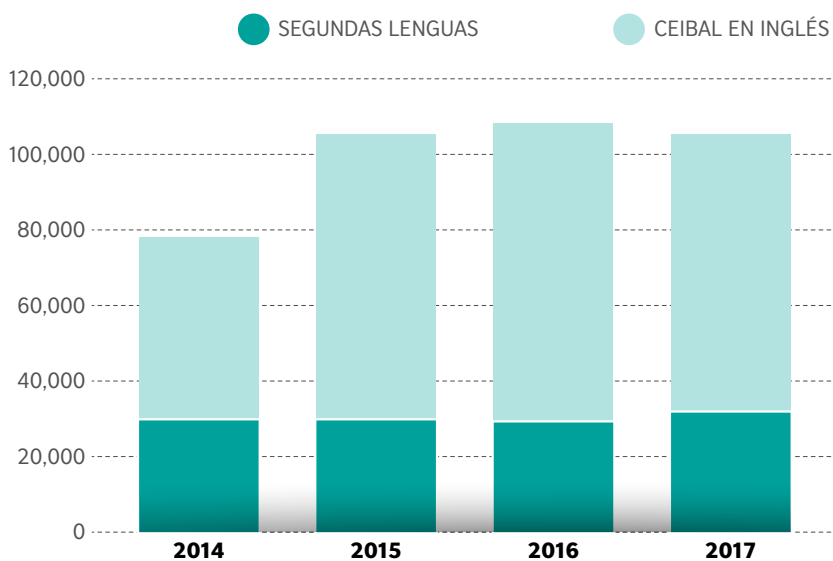


Table 1: English Teaching in Primary 2014 - 2017 (number of students)

	2014	2015	2016	2017
<i>Segundas Lenguas</i>	28,300	29,037	29,300	31,507
<i>Ceibal en Inglés</i>	50,345	77,068	80,217	74,907
Total	78,645	106,105	109,517	106,414

Remote teachers come to participate in the project through agreements with institutions in Uruguay and in other countries. The most important provider of remote lessons is the British Council which has installed remote teaching centres in Uruguay and Argentina. Other academies in Uruguay, Argentina, Chile, the Philippines and the UK, as well as universities in Uruguay and the USA participate in the project. This results in a complex administrative system. All teachers in these different locations work with the same materials and lessons, but bring to the project linguistic and cultural diversity. They need to learn about the Uruguayan educational system and work as a team with Uruguayan classroom teachers. Although this feature of the programme requires a great effort in the administration of human and material resources, the programme benefits from the diversity, which constitutes one of its most original components, with potential positive impacts beyond the specific language domain.

Evaluation of Students' Knowledge

The assessment of students' knowledge is a key component of *Ceibal en Inglés*. An adaptive online test was designed for these purposes. This test is the result of an interinstitutional effort. A working group was created with representatives from the National Educational System (ANEP), *Plan Ceibal* and the British Council, as well as independent technical consultants.

An adaptive test is an assessment tool that adjusts to the students' level of English. Learners are asked to respond a question and, depending on the accuracy of the answer, they are presented with either a more difficult or an easier question. An adaptive evaluation is a useful tool for assessing large populations of students with potentially a wide range of language proficiency.

The adaptive English test in Uruguay started in 2014 and has been regularly implemented and revised in subsequent years. Since 2014, the test has been administered at the end of the school year, on the basis of a stable agreement between the National Educational Administration (ANEP), Plan Ceibal, and the British Council. The adaptive online English test is administered to all primary school children in 4th, 5th and 6th grades that learn English in one of the two modalities present in state schools as a mandatory test (*Ceibal en Inglés* and *Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras*), and progressively to students in secondary and vocational schools in a voluntary modality. Performance levels were designed in accordance with the standards defined by the Common European Framework.

In its first edition in November 2014, the adaptive test included one multiple choice component with items assessing vocabulary, reading & grammar (VRG), and a non-adaptive written test. The written test includes semi-closed and open questions to be answered on line. In 2015, a listening comprehension module was included in the test, also with an adaptive modality. The VRG and listening components are corrected automatically; the written component is corrected by a group of trained teachers.

The assessment has the following main objectives: (a) to assess the knowledge of English language in students at the different grade levels and modalities of teaching present in the system, (b) to provide students an internal certificate of the level obtained, (c) to build a

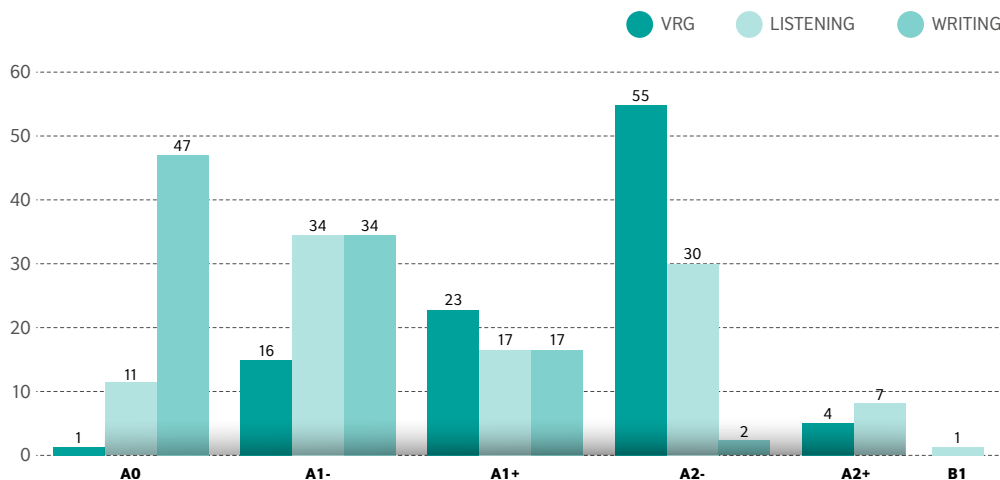
permanent assessment plan which enables the administrators to follow the annual progress of English language learning, and (d) to build an information system for the continuity of linguistic policies between primary and secondary schools.

The adaptive test is taken by a large population of thousands of students every year. This paper focuses on the results for primary schools, where the test is mandatory. The following tables show the number and percentage of primary school students that have taken the test in the last three years (2014 - 2016) (Plan Ceibal, 2016 and 2017). The table shows the number of students in each of the two English teaching modalities present in the system (*Ceibal en Inglés and Segundas Lenguas*).

Table 2. Adaptive English Evaluation in the period 2014-2016						
	2014		2015		2016	
	N° students	Response rate	N° students	Response rate	N° students	Response rate
VRG	51	88	97	1	1.7	0.6
Listening¹			85	1.6	3.7	0.7
Writing	44	79	96	1.4	1.7	2.6

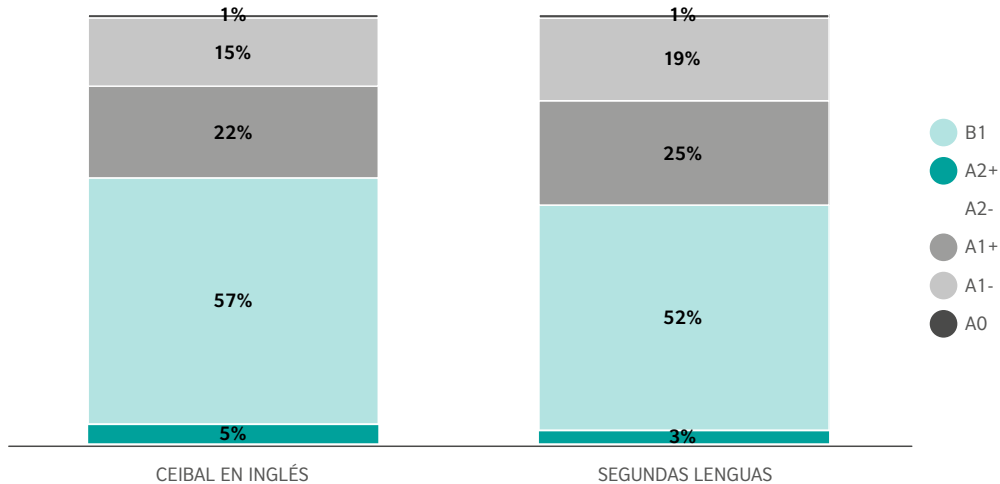
The following graph presents the results obtained in the latest edition of the adaptive test in 2016. Graph 2 presents the global results obtained by students in both programmes, and graph 3 the results analysed by programme in the VRG component.

Graph 2. Students' proficiency levels in adaptive test 2016 by evaluated component. Global Results Primary (% of the students who took the test)



At the end of the school year 2016, 59.4% of students reached an A2 level in the vocabulary, reading & grammar test (VRG) and 37.7% reached A2 in the listening component. The graph shows that the weakest component is writing.

Graph 3. Results in the VRG test by programme
(% of the students who took the test)



The graph shows very similar results for children studying English through *Ceibal en Inglés* and *Segundas Lenguas* (face-to-face programme).

Final Reflections, Challenges and Recommendations

This article presents the project *Ceibal en Inglés* as a case of an innovation that seeks to provide a solution to a problem in the Uruguayan education system related to the lack of enough qualified teachers of English.

The confluence of diverse factors was required for this project to be designed and implemented. At the level of the educational policies, there was a clear priority given to the teaching of foreign languages in general and English in particular. This was explicit in relevant public documents that are evidence of the agreement across groups and government cycles. *Ceibal en Inglés* is also the combined effort of several institutions related to education: The National Administration of State Education, ANEP (the institution responsible for the government of basic education), *Plan Ceibal*, and the British Council. Each of them contributed to the project their expertise and experience.

.....
23 In 2014, there was no listening component to the test.

Ceibal en Inglés constitutes an innovation that combines technology and pedagogy in a specific way. In particular, technology mediated instruction tries to benefit from and maximise the strengths that each of the teachers – remote and classroom teachers – bring to the project.

A crucial aspect of the project relates to the quality of teaching. *Plan Ceibal*, the British Council, and the academies establish high standards in the selection of remote teachers, as well as in the monitoring and assessment of the quality of teaching. This demands high standards in the management of the project and opportunities of professional development.

The primary and ultimate goal of the project is to improve the levels of English proficiency of the students in the state system. For this reason, the most important tool for evaluating the efficiency of the project is the assessment of students' progress. *Ceibal en Inglés* combines a national standardised evaluation (the online adaptive test taken by all students) with the international examinations at different levels of proficiency by Cambridge (taken by a smaller population of students). Apart from these tests, there is a research agenda that includes qualitative approaches for the analysis of classroom interaction and the identification of effective practices for language teaching mediated by technology.

Ceibal en Inglés has important challenges ahead of it. Continuity of English teaching and learning across components of the educational system is not yet a reality. English language teaching in primary and secondary are not coordinated so that students' progress is considered throughout the different components of mandatory education.

The lack of qualified teachers of English is a problem present in many countries in the region that affects mostly the state education system. As a consequence, typically the most vulnerable sectors of the Latin American school children are the ones left with fewer opportunities to learn English. This publication is an opportunity to share and communicate the Uruguayan experience with other countries that could potentially implement similar solutions to overcome the shortage of teachers. Four crucial components should be considered and can be taken as recommendations for the implementation of solutions combining technology and pedagogy in innovative ways. One key component is to base the project on the explicit support of the local authorities and the community that will benefit from it, so that the project is seen as the implementation of a clearly defined public policy. In order for this to happen, clear and consistent communication of the goals is required, at different levels and through diverse means. Secondly, the implementation requires a multidisciplinary team whose members are well aligned behind clear goals. The complex articulation of technology and pedagogy demands the combination of professional teams with people willing to understand the logic and methods of other fields and the challenges that each component of the project faces. The third recommendation relates to the quality of the proposal. The technological solution – such as the videoconference service, for example – has to be of high quality, following international standards and sustained by a stable Internet solution. Similarly, the pedagogical proposal has to be sound and proven. It is probably not a good idea to innovate at all levels at the same time. Therefore, it is recommended that the pedagogical solution implemented is supported

by precedents with well documented evidence of learning in previous projects. Finally, an innovative project requires a close system for monitoring and evaluation that is in place from the beginning, and constitutes an integral component of the project. This component requires objectivity in order to ensure the independence of interests, but has to be seen as a system of support and early detection of problems, and not as a threat to the continuity of the project.

There are traditional dichotomies and oppositions that innovative projects put into question. In the case of *Ceibal en Inglés*, three contrasts are revised and novel forms of interaction are being established: state / private education; national / international teachers and institutions; and face-to-face / distance / remote education. These revisions and new order proposed generate tension that is always part of innovative processes. In order to deal with these tensions, *Plan Ceibal* develops strategies based on communication, transparency of results and continuous dialogue with all involved parties.

References

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: ANEP-CODICEN. [sections quoted in the chapter translated by the Author].
- Brovetto, C. (2014). "Ceibal en Inglés." Enseñanza de inglés por videoconferencia en Educación Primaria. In J. M. García and G. Rabajoli (Comp.) Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales (pp. 209-229). ANEP – Plan Ceibal.
- Brovetto, C. (2017). "Language policy and language practice in Uruguay: a case of innovation in English language teaching in primary schools. In Kamhi-Stein et al. (Eds.) English Language Teaching in South America. Policy, Preparation and Practices. (pp. 54-74). Bristol, Multilingual Matters.
- Kaplan, G. (2016) Panel Ceibal en Inglés: I spy with My Foreign Eye. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/12/I-spy-with-My-Foreign-Eye-complete.pdf>
- MEC (2008). Ley General de Educación. Ley No. 18.437, Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. [sections quoted in the chapter translated by the Author].
- Plan Ceibal et al. (2017) 2016 English Adaptive Assessment Executive Summary. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>
- Plan Ceibal et al. (2017) 2016 English Adaptive Assessment Executive Summary. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>
- Plan Ceibal web site (2017) <http://www.ceibal.edu.uy/es>

Working Towards Public Policies for English as a Second Language in the Latin American Region

Jimena Hernández-Fernández and Javier Rojas
PIPE-CIDE, Mexico

We envisaged this book to be a source of information on not only what is being done in Latin America towards achieving a set of public policies for English as a second language (PPESL); but as space where the main actors in the public sectors could analyse critically their strategies and provide recommendations. In that sense, the book was conceived to put together practical contributions rather than purely academic pieces, and ones that show the shift towards generating policies with the aim of providing quality ELT in the region. As we have seen, the level of progress, the scope, results, and effects vary.

This article aims to offer conclusions and recommendations by analysing the characteristics that PPESL should have in order to be valued as a public policy in the countries of the region. We collect all the experiences presented in the book to offer an analysis of the strengths, challenges and areas of opportunity and to highlight the importance of understanding the different contexts to achieve comprehensive policies for the development of PPESL.

This article is divided into three sections. The first one describes the characteristics PPESL should have. The second one presents an analysis of the strengths, challenges and opportunities of the policies and programmes that are being implemented in Argentina, Brazil, Cuba, Chile, Uruguay and Venezuela. Finally, we draw some general conclusions and make some recommendations.

English Teaching as Public Policy

In the academic literature, public policy is defined as the deliberate action of a government in order to solve a public problem. A newer approach has added that public policy is not only designed to solve public problems but to make use of

opportunities that can bring a public benefit (Franco, 2017). In that sense, public policy has three main characteristics:

1. The executive actor is the government. The public policy is executed by the state and therefore supported by the general laws of the country. Public policy is then the rightful way for the government to intervene in the public arena. Finally, as it is executed by the state, particularly in democratic countries, it represents the interest and the values shared by the citizens.
2. Public policy implies a deliberate action. An action that is deliberate, necessarily involves an exercise of diagnosis, planning and implementation. In strict terms, public policy should be based on the analysis of the problem by its causes to define which is the most effective and efficient way of action. The planning or design stage includes the analysis of whether the strategy can be implemented with the resources available and by who. In the literature, public policy will also ideally include a process of evaluation, as without it, the executor cannot observe the results and effects of their action. Those results can give the policymaker feedback on what changes have to be made in order to improve the implementation and scope of the interventions.
3. Public policy solves a problem or makes use of an opportunity that is public. Something public is defined as a commodity or service that is both non-excludable and non-rivalrous so that individuals cannot be effectively excluded from use and where the use by one individual does not reduce availability to others. Moreover, “public” describes something that is useful for the public in general, such as national security, education or infrastructure (Franco, 2017).

If we look at English as a public policy we have to take into consideration the three characteristics described above. First, PPESL should be promoted by the government. The state therefore has to have the legal responsibility and attribution to provide English through the education system. This means that, if possible, laws have to be adapted to recognise English teaching provision as a right. The right to English education must state that the teaching has to be of good quality and should ensure the process, not just of learning English grammar for example, but also of developing other skills such as higher order thinking, science, technology and maths through the medium of the English language (Mexicanos Primero, 2015).

Secondly, PPESL has to be a deliberate action which involves the analysis of the current education situation in the country. The analysis is performed to define how, with the resources available, it is viable to provide English education as a public good. The design and planning of a PPESL have to be accompanied by a process of monitoring the goals. Also, a process of evaluation must be included to verify that both the teachers and students are reaching the goals after a certain period of implementation.

Lastly, PPESL have to reach the public arena. This means that governments through the state education system should ensure that the strategy reaches every sector. That is to guarantee that English becomes a public good which is accessible to every student no matter their social or economic background.

In this book, we focused on systemic innovation for quality English teaching in Latin America. In order to do that we presented a few Latin American strategies for providing English teaching in the state sector. To qualify whether each intervention presented is providing or moving towards systemic change, we observe whether they have established, or are on the way to consolidating, English public policies aiming at producing shifts in existing paradigms related to ELT. Thus, a PPESL promotes systemic change when it covers the three aspects of public policy: (a) It is a national strategy executed by the country's government where it has been ensured that the laws support English teaching. (b) The English strategy is a deliberate action which has included a diagnosis, planning, design, implementation, monitoring and/or evaluation. (c) The English strategy covers the public arena, in other words, it is implemented throughout the state education system so that no child is excluded from receiving English classes at school as it is a public good.

The Strengths, Challenges and Opportunities of ESLPP in Latin America

Many Latin American countries are showing that they are making important efforts to improve the level of English amongst their citizens. It is clear that the strategies vary greatly: some are making use of technology to reach more extensively the students in the country, many others are training teachers, providing books or changing the curriculum while others are creating networks for learning communities.

It may be too early to gauge the impact or sustainability of the initiatives presented. However, it is helpful to examine the existing policies and goals, as well as the factors unique to each country that contribute to the current state of English language learning (British Council, 2013).

English, as described before, provides advantages in the modern world. Having citizens that do not speak English can be seen as a problem because of the exclusion and the lack of opportunities associated with it. English teaching can also be seen as an opportunity because of the added values that it brings at individual and macro level. English, as it is the current *lingua franca*, generates a great responsibility for governments and their school systems.

English cannot be seen as an extra subject in the curricula but as a right in itself because of the implications it brings for students' future. ELT enables students to develop their abilities and skills in order to succeed in real world. In that sense, ESLPP cannot longer be conceived as an elective subject in the curriculum but as important part of the student profile where clear goals are set. Additionally, students should be able to use English in conjunction with their skills and abilities to learn, communicate efficiently and interact with others. Therefore, the design and implementation of ESLPP has to be based on solid research about the needs in context and the best ways to reach goals and design strategies.

Below we will further analyse the strategies presented in this book from Argentina, Brazil, Cuba, Chile, Uruguay and Venezuela. We provide some background to the development of ELT in each country to analyse further the strategies presented in the book.

Argentina

English Teaching has a long history in Argentina. Argentina is the only Latin American country where the presence of teaching English as a foreign language dates from the early years of the birth of the country as a nation. That is due to its independence movement history and the intense European migration that took place between 1860 and 1940. That history resulted in the widespread use of private schools with an English curriculum. Therefore, ESL was only taught to those who could afford private education²⁴ (Tocalli-Beller, 2017).

In 1968 few state schools started to teach English; but it wasn't until 1982 when the first *Centro Complementario de Idioma Extranjero* (CCIE) was created in the province of Buenos Aires, providing foreign language teaching for state school students. Ten years later a CCIE was established in every school district in Argentina, providing English teaching to all state school students from grade four upwards (Tocalli-Beller, 2017).

As mentioned before, English is part of the curriculum, as it was made compulsory by the education reform in 1993. Argentina has a national ELT strategy where the federal government advises on curriculum, provides training to representatives and encourages communication between provinces. ESL is mandatory both in primary and secondary education although the law does not specify which foreign language is to be taught (British Council, 2015). Also, the central government promotes linguistic diversity; however, in practice most provinces have mainly promoted English.

With regards to the curriculum, the *Nucleos de Aprendizaje Prioritario* (NAP) include objectives, approaches and some content for foreign languages. The provinces can develop curriculums based on NAPs having intercultural competencies as a goal for language education (British Council, 2015). Roldan, in her article, highlights the importance of English teacher training to accomplish the goals that the Argentinian federal government has set. She particularly suggests that state's responsibility is to train people who can perform their teaching tasks at the various mandatory levels with a solid disciplinary and pedagogical training. Therefore, the challenge remains to find adequate and accessible training for teachers that can adapt to different Argentinian settings. The work that the Buenos Aires Province has done so far with regards to initial teacher training is remarkable; as it shows a determination to tackle English provision from its roots. However, as we have seen in Labate's article, the Argentinian rural setting still has a limited offer of qualified English teachers. Labate states a strategy proposal where the introduction of ICT is proposed to provide the education service.

24. It is worth noting that Argentinian education has an important component of private education as 24% of the students in Argentina attend a private school and half of the schools in Buenos Aires are private (Tocalli-Beller, 2017).

The proposal can be summarised as follows:

- include a mix of interaction styles,
- use a mix of support materials,
- use local facilitators,
- make use of remote teachers,
- provide exchange programme opportunities for students to other schools in the same area,
- utilise alternative assessments based on student portfolios.

As Labate's article highlights, a broad use of ICT like the Uruguayan *Ceibal en Inglés*, is not feasible because of the broadband requirements. That note is important because we could be tempted to rely only on ICT to reach isolated or marginalised education environments where English teachers tend to be very scarce. Despite the fact that ICT could be seen as a solution, the characteristics of the context must be considered to analyse ex ante whether technology is the adequate solution. It is very likely that ICT will not work as a solution to PPESL because of the connectivity problems that persist in most rural and remote areas in the Latin American region.

Now, we turn to the analysis of whether Argentina's strategies can be considered public policy and, furthermore, if their public policies are working towards systemic change. With regards to public policy, Argentina has worked towards legal definitions to make ELT compulsory, therefore the state is entitled to design the strategies needed to ensure the right to have a language other than Spanish being taught in state schools. The strategy presented identifies the problems in rural contexts to providing PPESL. That identification, as mentioned before, is important for a proper policy design. As the rural context is the one struggling to provide ESL, the policy is not only needed but crucial to guarantee ESL as a public good in the sense we described before.

Despite the fact that the policy includes the characteristics needed to become a PPESL it is too early to see whether it could be considered to be moving towards a systemic change. The piloting of the policy is needed as stated by Labate in order to observe the effects and potential risks for implementation. Once that part is achieved no doubt the policy will work within the Argentinian education system to provide ELT for all state students in the country and ergo promote true systemic change.

Brazil

The Brazilian government published the Brazilian National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC) in 2011, stating a more meaningful approach for the teaching of foreign languages (Almeida, 2012). The English strategy in Brazil is based on the conception that teaching multiple foreign languages, not English alone, will help to promote equity and inclusion in our globalised world.

It wasn't until very recently that ESL at secondary level became mandatory. The white paper for ESL confirms that Brazil's federal government is working towards PPESL. However, it will take

some time for the government to design and implement aligned strategies. One of the major challenges will be the different state and municipal capabilities to implement PPESL. Therefore, the government will need to provide extra support to those areas where it is most needed. Furthermore, strategies have to be revised as more changes are needed to ensure that ESL works at school level. For example, Pereira highlights the question of how the English profile set can be achieved with only two standard classes of 50 minutes per week that the curriculum allows for. More changes in the curriculum are needed to ensure PPESL.

Almeida's article presented the strategy of English without Borders (EwB). In spite of the fact that the policy has been successful in targeting the population at higher education level, it can only be considered an isolated strategy to work with the Science without Borders programme (SwB), not an actual PPESL. Furthermore, as it is a strategy that targets the higher education population, it is aiding a group that is already privileged as it has made its way up to that education level in a country where millions are left behind in the journey.

EwB, however, can provide a benchmark of what can be done when the government has the initiative to set a plan, implement and monitor a public policy. A strategy of such scale has to be developed to reach the rest of the population, as part of the education system. It is particularly recommendable that any strategy designed reaches students at an earlier age when quality English teaching could add an extra incentive for students to remain at school.

To complete the analysis, we can observe that Brazil still has the challenge of assuring that PPESL work. First, although the state has acknowledged the importance of the English language by amending the legislation to state that ESL is compulsory in secondary schools, policies and programmes are required to provide a public benefit. Additionally, enforcement strategies are needed to reach all levels of state school.

Finally, in Brazil, as in other Latin American countries, English has been a commodity that only elites can access. Brazil has the advantage of having a government that is aware of what is at stake if ESL is not developed as a public policy. The proof is the recent amendments to the law. The thing left to do is to work on an actual diagnosis of the problem. In other words, what is the condition of English education in state schools at each level? What kind of teachers are available? Do we need to train more teachers? How do we reach all students? These questions will help to identify actual strategies that can be set in place by the federal government; as well as strategies to provide states and municipal governments with the required skills, knowledge and resources to implement PPESL. Brazil, like many other Latin American countries, needs to work further towards a systemic change in PPESL.

Cuba

Cuba is the largest Caribbean Island. Although it is located only 150 km away from the coast of Florida, it has endured a very complicated relationship with the United States but, at the same time, maintained a close relationship with its other Caribbean neighbours (Smith, 2012). Notwithstanding the United States' embargo and their troublesome history, it is well known that

Cuba has a very educated population which is in part attributable to strong teacher education and in-service teacher training programmes (Malott, 2007 quoted in Smith, 2012).

Despite the fact that English was not widely used in everyday life, because of the lack of contact with their neighbour, the Cuban government decided to promote ESL. The Cuban government has acknowledged the need of the language for international relationships, business partnerships, and the development of their tourism industry; as well as for their scientific and technological research. That is the reason why recent educational reforms included ESL as a compulsory subject in the curriculum (Smith, 2012).

Since the 1950s English has consistently been the most studied foreign language in Cuba (Martin, 2007 quoted in Smith, 2012). This was accomplished through the development and professionalisation of English language teacher training, from being done only at language institutes in the 60s, pedagogical institutes and teacher training colleges in the 70s and 80s, to pedagogical universities and teacher colleges in the 90s.

In Cuba, English classes are freely available and accessible to children and adults throughout the country. The quality of teaching in these classes is largely influenced by the quality of English language teacher education in Cuban universities of pedagogical sciences (Smith, 2012). Collada, Castro and Rivera in their article presented a new strategy that has emerged as a programme to combine all efforts and opportunities to promote synergy within different sources of funding at the Cuban higher education level. This strategy took the shape of a network that provides capacity building possibilities through liaisons between funders and universities. The strategy provides teachers in service and in training the opportunity to share their experiences, access to updated training and opportunities for teacher practice.

As Collada, Castro and Rivera suggested, new ways of interaction are needed for English teaching that go beyond the action of the state. The initiative presented is actually not state driven; however, the possible impact for English provision throughout the country is promising. The case presented is interesting as ESL in Latin America is, in most cases, subject to public funds available. As there are so many public problems in the region that require immediate attention, governments are always conflicted in their decision as to where to invest their limited resources. The Cuban network strategy sets a precedent of how the private sector can support government efforts when an PPEL is already in place.

In the case of Cuba, the government's effort has accomplished a proper PPEL as it is recognized by law that ESL is compulsory and its provision is public. It is relevant to highlight that this is associated with the Cuban success in addressing education. That particularity is no doubt the foundation of the PPEL's success. Systemic change can be supported by the network as it aids the government to maintain English teaching provision which is continually up-to-date in terms of training. We need further research to analyse whether a privately driven network can be sustained over time as it will need constant and permanent maintenance to stay in place. Cuba therefore, sets an example of how a government committed to education can make use of a broader set of allies to promote PPEL improvement. Systemic change will be achieved when

the network strategy manages to permeate not only the higher education level but reaches compulsory education and beyond.

Finally, it is relevant to highlight that the network strategy can be considered a driver for systemic change only in a small country such as Cuba, because of the chances to reach the public arena. In a larger country, like the rest of the Latin American countries we analyse in the book, the network strategy would face additional demographic challenges.

Chile

Chile is considered a developing country that has more than 17 million inhabitants. Chile's average literacy rates, economic growth, human development, life expectancy, and GDP per capita are amongst the highest in Latin America. Chilean education is governed by the General Education Law of 2009 (LGE). Chile has four levels of education: pre-school, basic, secondary and higher education, of which the first three are mandatory. The right to education is protected in the constitution. Despite this, in Chile there are a number of problems related to quality and access to education, especially at the higher education level, which caused two large waves of social demonstrations in the country in 2006 and 2011. Those demonstrations show how active civil society is as they were able to organise themselves in order to defend their right to education.

In matters related to ESL, the Chilean government designed the English Opens Doors Programme in 2003 (EODP). EODP works to ensure every student develops a degree of fluency in English. This initiative was specifically enacted with economic development in mind, and its goal was to give all young people at least some proficiency in English. It was aimed at all students, but centred on those who were disadvantaged. The objective is that gradually Chile will become a bilingual state. The government has set the following objectives:

- Children from grade 5 to grade 7 will have three hours a week of English, with the goal of reading at an A2 level by the end of grade 8 and at a B1 level by the end of grade 12.
- Teachers are required to raise their proficiency to C1 level through increased training and professional development (Byrd, 2013).

EODP was created in partnership with the United Nations Development Programme. A particularity of the programme is that it is aimed to promote equity by extending English language learning to all students in state-funded schools (Matear, 2008 quoted in Byrd, 2013). That is important in a country where history has privileged the privatisation of education.

As mentioned before, another characteristic worth mentioning is that EODP uses a volunteer programme, which brings native English speakers into the classroom either as teachers or as teaching assistants. Before the implementation of EODP, the majority of English speaking Chileans were the elite who attended private schools or paid for private English tutors. The strategy brought those privileged to help equalise the opportunity of access to ESL, which is a very interesting approach (Byrd, 2013).

As mentioned by Piña in her article, EODP has been accompanied by different strategies: the use of volunteers, enabling university students pursuing an English Language Teaching degree to get teaching experience, providing eligible students with a semester abroad scholarship and more. The Chilean case shows not only a proper ESLPP set in place but the will to progressively include more aspects to reinforce the success of the public policy.

The Chilean PPESL has the required characteristics to be public policy as it is provided and enforced by the government. The policy has the aim to reach all state schools so the strategies designed are supporting that aim. The EODP can be seen as a policy that promotes systemic change as it is compounded by several strategies that together enforce PPESL and the promotion of ESL as a public good. Moreover, there are proper goals set in place and the government has set the tools to monitor students' progression making the policy unique by its ability to evaluate its progress. As mentioned before, the evaluation aspect in public policy is fundamental to track progress and provide feedback. Systemic change has to understand the progress made in order to re-plan the policy course.

Uruguay

Uruguay is a country that has set a precedence for innovation. At the beginning of his mandate, President José Mujica, established that it was crucial for his government that all citizens in Uruguay learn to surf the Internet and speak English for Uruguay to survive in the modern and globalised world. As a result, *Plan Ceibal* was created in 2007 as a plan for inclusion and equal opportunities with the aim of supporting Uruguayan educational policies with technology.

Is worth mentioning that *Ceibal* is an inter-institutional programme that has ensured Internet connectivity among school learners and teachers. The aim in doing so is to introduce ESL in primary education through the use of new modes of teaching which incorporate the laptop as a tool for learning, engagement and democratisation (British Council, 2013).

With the programme implementation, Uruguay has secured funds for a project that integrates remote teaching through videoconferencing, the use of a learning management system, and professional development. *Plan Ceibal* seeks to demonstrate that lessons delivered by remote teachers via videoconferencing with support from classroom teachers with very limited or no command of English can facilitate successful learning outcomes in learners and classroom teachers (British Council, 2013).

In the field of English, the government designed *Ceibal en Inglés* programmes. Brovetto's article explained its characteristics, which includes the following aspects:

- A formal set of learning goals for students at different grades.
- The design of a system to select teachers as well as a system for monitoring and assessing the quality of teaching.
- The integration of different stake holders and agencies to promote better implementation of programmes.
- The inclusion of a formal way to monitor and evaluate students' progress.

Brovetto also specifies one challenge that is still in place: the continuity of English teaching across the educational system as ESL in primary and secondary are not coordinated. That lack of alignment may affect students' learning and is an aspect that Uruguay will need to work on in the near future. Despite the fact that the challenge is not small, Uruguay is setting an example of what can be accomplished when true political and economic will work together.

We cannot minimise the fact that Uruguay is a small country which supported the feasibility of the policy design. However, the use of ICT in the modern world should be considered to support the lack of English teachers in remote and isolated areas. Uruguay's example teaches a lesson on the desire to ensure ESL is a right in the public sector. The strategy covers all aspects of public policy as it emerges from a diagnostic exercise and it covers all stages till evaluation. The strategy has shown though its implementation that changes and amendments can be made when it is possible to obtain feedback. Uruguayan PPESL is definitely working for systemic change as it has revolutionised not only the education sector for English provision, but for the process of learning as a whole.

Venezuela

The first documented public policy for English teaching in Venezuela was a night school in 1910 in Caracas. In 1914 as part of an education reform, English was included for the 3rd and 4th year of upper secondary education. Later, in 1918, a white paper made the teaching of English compulsory in all state schools. From then, Venezuela experienced a process of educational reform that culminated in 1999 with Bolivarian School Project.

The most recent set of education reforms, was supported by the *Sistema de Misiones Educativas* (System of Educational Missions), a system that provides support to those excluded from the conventional educational system (López, 2010). Despite the education reforms, with respect to English provision, in Venezuela as in most Latin American countries, the following problems remain: lack of trained English teachers, a population with limited access to English text books, a curriculum that allocates very little time to ESL and a general situation of poor pedagogy at schools (López, 2010).

The Venezuelan government is committed to incorporating the English language as a compulsory subject in primary and secondary schools. In order to achieve that, a new set of aims have been set in place such as: to increase the number of teachers of English and improve the practice of teachers in service, creating teaching material for primary and secondary education and more. The changes started in late 2013 with the English books that became part of the *Colección Bicentenario* (Bicentennial Collection) at secondary level. Later on, the establishment of the *Micromisión Simón Rodríguez* included English as a subject in teacher training.

Venezuela's case in this book is presented in three articles. López de D'Amico (et. al) that presents a general view of the education system and how the series of changes have been made. Silvia Medina (et.al) presents the Venezuelan National Advanced Training Programme and

Franklin Esteves describes My Victory, English textbooks from the Bicentennial Collection. The experiences presented show that the Venezuelan government has committed itself to the idea that ESL must be a matter of public policy. The strategy has been to tackle different aspects that historically have been obstacles in the service provision: the lack of trained teachers and the scarcity of English books and materials available to both teachers and students. The policy has been designed at national level and it aims to reach the public sector as a whole. In that case the Venezuelan strategy can be considered a ESLPP as it is executed by the government, it reaches the public sector and has an integral way to provide the service that include training, curriculum changes and material provision.

To define whether Venezuelan ESLP is working towards systemic change, more years of implementation are needed to observe the effects that the changes made so far can guarantee all students access to quality ESL classes. In addition, to assess whether Venezuela will promote systemic change it will be important to keep track of what happens in the political arena in the next years. In contrast to Chile, which is a country that has approached PPESL through different governments, current political instability in Venezuela make evident some of the challenges associated to producing long-term change even when strategic plans are set in place.

Final Remarks: Conclusions and Recommendations

As we have observed, PPESL is becoming a reality in Latin America. Governments are setting up several strategies to provide ESL in their countries identifying different kinds of actions. This book highlights the benefits, advantages and necessity of English in the modern world, but we also need to look at the complexities in taking the recommendations to the implementation of an ELSP.

We observe that the problems and challenges that Latin America is still facing with regards to ESL can be summarised as follows:

- There are not enough teachers that can teach English and teach in English. Children cannot comprehend what they are taught if the teacher is not English proficient and does not have teaching skills. Teaching of English, as of any other subject, requires pedagogy training. In Latin America many students are being taught English in Spanish or Portuguese. In other words, students are given instructions in their native language and taught vocabulary in the foreign language. If teaching in the region remains like that, students will not achieve meaningful learning.
- Teachers remain without feasible access to training and certification opportunities, whether due to time, geography or costs. At this moment, the region appears to struggle to have a “learning culture” that fosters autonomous study and the promotion of such culture. Any comprehensive educational reform needs to include network changes to promote the exchange of knowledge and opportunities for teachers to learn from each other.
- There is lack of alignment between PPESL policies and general educational practices in the classroom. This may be a result of not designing comprehensive public policies that observe

the implementation and the curriculum as well as planning of pedagogy. In simple terms, students cannot master a foreign language when they have serious deficiencies in their mother tongue. Someone who does not have good reading, oral and written expression skills in their mother tongue will be unlikely to have it in a foreign language.

- The marginalisation of teachers of English in schools (lack of permanent contracts, lack of legal benefits, and lack of integration into the school bodies) put English teaching at risk. Being an English teacher should provide teachers with the same opportunities as their peers.
- There is an existing gap between theory and practice for systemic reasons. The number of hours allocated to English teaching should ensure that students are able to reach the learning goals that are set at macro level. In most cases, the expectations of learning in the curricula would imply a number of hours of study much higher than those established. In other words, it is important to define more precisely the specific knowledge, what should be included, reviewed and, when appropriate, mastered in each school year.
- The misconception that teacher training is synonymous with teacher development. As Knagg's contribution suggests, a more holistic approach is needed. Teachers need more than just initial training, they need accompaniment through their professional life in order to provide meaningful and quality learning to their students.
- The lack of examinations available in the public sector. Examinations allow us to observe the baseline. If that information is not collected it is impossible to monitor the progress and evaluate students' achievement. The evaluation of students' achievement is particularly important when students are concluding a certain education level.
- Related to the previous issue there is little evidence that the policies or programmes include a formal, or even informal, process for gathering data. That process is important in order to set a baseline and realistic targets for change. From the evidence presented it is difficult to know how the PPESL will be evaluated. Evaluation is a crucial part of public policy design and it seems that it has been left out in the region.
- The regional experience shows little evidence of stakeholder engagement with the only exceptions of Brazil and Venezuela. The involvement of all relevant actors in policy design is important, as Almeida mentions, because reforms cannot achieve systemic change when are not supported by society as a whole.
- Finally, there is a lack of congruence and transparency in specific policies. For example, the requirements of the recent call for teachers to train future students / teachers of English in teacher training colleges. The region still needs to work more on teacher training

Based on the evidence presented in the book we have come to the following general recommendations:

- Recognise decentralisation as a key component for the implementation of ELSP. Many experiences presented are making use of decentralised education systems to design strategies at a local level to provide ESL. Allowing the locals, who understand the context, to

be in charge of the implementation of the strategies can be a wise decision to ensure that the policy is not only well accepted by the community but that it is adapted to the environment.

- Make use of the advantages of piloting. To pilot new initiatives can give policymakers feedback on what changes have to be made in order to achieve a PPEL. Policymakers at a national level need to understand their educational situation with regard to English provision. Different kinds of strategies may be needed to provide ESL to students in different environments.
- Make use of technology. Although the level of development varies greatly, ICT has proven to be a tool to provide PPEL the opportunity to overcome its major obstacle: lack of teachers. Technology can also be used to allow the new generation of students to engage in a more didactic and friendly way with a second language.
- Promote autonomous learning. Although teachers are important as guides in the learning process, it would be advisable to have resources that facilitate the autonomous learning of students who don't have access to quality classes.
- Involve all stakeholders. Any systemic change requires the support of the community. Making sure all stakeholders are involved can be a way of assuring that design and implementation are successful.
- Evaluate. Every public policy must include a process to gather relevant data on performance. The input and feedback of such data can be crucial to spot bottlenecks on time and re-plan strategies when need. Policymakers also use evaluation as a source of validation of their work.

More and more PPEL are moving away from the traditional teaching of a compulsory foreign language in the curriculum. This paradigm shift entails a whole set of pedagogy that is changing the relationship between teacher and student, student and curriculum, teaching and assessment. The key is that those shifts provide more flexibility in the relationships. Policymakers in our region need to make use of the advantages of the research available and adapt strategies suitable for their own context. There is still a long way to go. However, students in the region have more chances now than ever to access more meaningful ESL learning.

References

- Almeida, R. (2012) The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Rev. bras. linguist. apl.* [online], vol.12, n.2, pp.331-348. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006&lng=en&nr-m=iso ISSN 1984-6398. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000200006.
- Banegas, D, L. (2001) Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008 - 2011. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 33-50. ISSN 2322-9721. Available at: <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2634/2770>. Date accessed: 29 jan. 2018.
- Banegas D, L (2012) ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: first steps. I. Volume 7, 2013 - Issue 2. Pages 179-188 |
- British Council (2013) English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries.
- Byrd, K. (2013). "Reactions to English Language Learning in Chile as a Means for Personal and National Development" Master's Theses. 57. <https://repository.usfca.edu/thes/57>
- Cummins, J and Davidson C. (2017) *International Handbook of English Language Teaching*. Ed Springer, New York.
- Franco, J (2017) *Diseño de Políticas Públicas. Una guía para transformar ideas en proyectos viables*. IEXE Editorial. 3rd Edition. México
- López, R (2010) *La Enseñanza del Inglés en Venezuela en Canton*, I (2010) *retos educativos en la sociedad del conocimiento*. ISBN: 978-84-92651-40-5
- Mexicanos Primero (2015) *Sorry- El aprendizaje del Inglés en México*. Mexicanos Primero
- Smith, Steven John (2012) *English language teacher education in Cuba : context, pedagogy and identity*. Masters by Research thesis, Queensland University of Technology.
- Tocalli-Beller, A. (2007). *ELT and Bilingual Education in Argentina*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language Teaching: Part I*. (pp. 107-122). New York, NY: Springer.
- Tocalli-Beller, A., (2017) *ELT and Bilingual education in Argentina*. In *International Handbook of English Language Teaching*. Ed Springer. New York.



Políticas públicas para el inglés en América Latina: en busca de la innovación y la mejora sistémica para la enseñanza del inglés de calidad



Índice

Sección 1. La importancia del inglés como segunda lengua en América Latina 166

La importancia del inglés como segunda lengua en América Latina
por Javier Rojas y Jimena Hernández-Fernández 166

Sección 2. En busca del cambio sistémico: cómo mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en las escuelas públicas en América Latina 188

2.1 La mejora del dominio del idioma inglés en las escuelas públicas: política e implementación sistémica
por Michael Carrier 188

2.2 El papel de los padres, maestros y responsables de las políticas públicas en el aprendizaje del inglés en los niños por John Knagg 205

2.3 Educación y desarrollo docente para el idioma inglés en América Latina: pasado, presente y futuro por Cristina Banfi 216

Sección 3. Retos en la calidad de la enseñanza del inglés. 230

3.1 Argentina: estrategias para lograr la calidad del aprendizaje del inglés en zonas rurales por Hugo Alberto Labate. 230

3.2 Formación inicial de profesores de inglés en América Latina: el caso de la Provincia de Buenos Aires por María Laura Roldán 239

3.3 Enseñanza del idioma inglés dentro del sistema educativo público en Venezuela: objetivos, logros y desafíos por Rosa López de D'Amico, Mark Gregson, Silvia Magdalena Medina y Franklin Esteves. 244

3.4 Programa nacional venezolano de capacitación avanzada para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en escuelas primarias por Silvia Magdalena Medina, Jhoanna Karina Ruíz García, Rosa López de D'Amico, Mark Gregson, Franklin Esteves y Lenín Roberto Romero Sosa 253

Sección 4. De los retos a las soluciones innovadoras: ¿Qué podemos aprender?	260
4.1 Observaciones para una política efectiva para el aprendizaje del inglés en Brasil por Ivan Cláudio Pereira Siqueira	260
4.2 Innovaciones y transformaciones en la enseñanza del idioma inglés en escuelas Venezolanas (1999-2017) por Franklin Esteves, Belkys Blanco Gudiño, Rosa López de D'Amico, Mark Gregson y Silvia Magdalena Medina	268
4.3 Inglés sin fronteras - El programa de inglés de Brasil: enfrentando los retos con un plan por Virgílio Almeida	276
4.4 Mejora de la calidad de la capacitación docente para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación superior cubana por Ivonne de la Caridad Collada Peña, Pedro Castro Álvarez y Santiago Jorge Rivera Pérez	290
Sección 5. Soluciones innovadoras hacia un cambio sostenido y sistémico	296
5.1 Programa <i>El inglés abre puertas</i> : los resultados de una política pública para la enseñanza del idioma inglés en Chile por Karina Fernanda Piña Pérez	296
5.2 Ceibal en inglés: integración de la tecnología y pedagogía para la equidad en la educación en Uruguay por Claudia Brovetto ..	304
Sección 6. Trabajando en pro de una política pública para el inglés como segunda lengua en la región de América Latina	314
Trabajando en pro de una política pública para el inglés como segunda lengua en la región de América Latina por Jimena Hernández-Fernández y Javier Rojas	314

La importancia del inglés como segunda lengua en América Latina

Javier Rojas | Jimena Hernández-Fernández

PIPE-CIDE, México

En las últimas décadas, el inglés se ha convertido en una red global que conecta a diversas familias de idiomas, incluyendo el francés, español, alemán, portugués, ruso, y chino (Northrup, 2013). Por ello, no es sorprendente el papel este idioma como una *lingua franca* global en el marco de la economía, los negocios, la educación, la política y el entretenimiento. (Cronquist & Fizbein, 2017; Malik & Mohamed, 2014). Sin embargo, una revolución menos obvia en el uso del idioma inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) es su expansión a nuevos territorios, grupos sociales, y su incorporación en el programa de estudios de más de 138 países alrededor del mundo (Cha & Ham, 2011; Northrup, 2013). En la actualidad, 1.75 billones de personas hablan inglés, casi un cuarto de la población mundial; la mayoría de estas personas no son hablantes nativos del inglés, y su número supera por mucho a los que sí lo son (British Council, 2013, p.5).

Esta transformación nos habla de la transición de un sistema en donde el ESL era exclusivo de las élites, a uno en donde personas en condiciones menos privilegiadas, hoy forman parte de un nuevo público que puede acelerar el paso de la expansión del inglés como segunda lengua dentro y entre distintos países. Si el uso del inglés como lengua extranjera se sigue expandiendo, ¿cuál será el papel de las escuelas públicas para asegurar la alta calidad de la enseñanza (ELT por sus siglas en inglés) y el aprendizaje del Idioma Inglés (ELL por sus siglas en inglés) evitando que sea privilegio de unos cuantos? ¿Acaso los gobiernos de América Latina verán en el ESL una opción para facilitar el compromiso entre sus ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado y en donde ciertos problemas, como el cambio climático, no conocen fronteras? ¿Qué papel tendrá el ESL en reducir o exacerbar la desigualdad socioeconómica y en generar un crecimiento económico? ¿Qué políticas específicas pueden implementar los gobiernos para mejorar la ELT en la región?

La colección de artículos que componen este libro tiene como objetivo responder a estas preguntas, al dar la palabra a expertos y a responsables de las políticas públicas de diversos países, para mostrar cómo América Latina puede fomentar un cambio sistémico en la enseñanza del idioma inglés. Por cambio sistémico, nos referimos a cambios que tienen como propósito modificar paradigmas para generar transformaciones a gran escala y no cambios paulatinos dentro de un paradigma existente, que resulte en modificaciones irrelevantes (Joseph & Reigeluth, 2010; Reigeluth, 1994; Taylor, 2016; Steen, 2008). Las contribuciones de los autores se enfocan en los cambios; y, a gran escala capaces de transformar las estructuras subyacentes de los paradigmas existentes de esta manera, garantizar que la innovación pueda encontrar un campo fértil que apoye transformaciones importantes en la pedagogía, la política, la filosofía o cambios organizacionales (Hawley, 1997; Taylor, 2016; Jucker, 2011; Steen, 2008).

Este libro tiene como propósito mejorar nuestra comprensión de cómo la ELT puede contribuir a generar un cambio sistémico. Si bien es cierto que los responsables de las políticas públicas en Latinoamérica enfrentan retos similares, como el bajo nivel de dominio del idioma inglés, sus innovaciones se llevan a cabo, y responden a distintos ambientes de políticas de aprendizaje. Por lo tanto, pedimos a los autores que describieran el origen y la importancia de cierta política o intervención para poder analizar si la política se puede replicar en otra parte. Esperamos que los lectores se beneficien de las contribuciones prácticas de los responsables de las políticas que están o estuvieron directamente involucrados en el diseño e implementación de experiencias innovadoras que muestran qué está sucediendo en América Latina, para que puedan consolidar una serie de políticas públicas para el inglés como segunda lengua (PPESL por sus siglas en inglés “Public Policies for English as a Second Language”).

El propósito de este capítulo es presentar una visión general del auge del inglés como un idioma global y lo que eso implica para América Latina. El principal argumento es que existe un grupo o público que está surgiendo en Latinoamérica y es quien mantendrá en aumento la demanda del inglés como segunda lengua en el futuro. Conforme se incrementa el uso del inglés como segunda lengua y deja de ser sólo de las élites o de aquellos que pueden pagar una educación particular, el estado juega un papel crucial para asegurar que haya una calidad superior en la enseñanza del idioma inglés y que la misma llegue a grupos de un nivel socioeconómico menos privilegiado. Por lo anterior, este artículo plantea algunos retos que enfrenta América Latina en términos de los bajos niveles de dominio del inglés como segunda lengua y describe los distintos ambientes de aprendizaje en donde se debe llevar a cabo la innovación sistémica. La última parte explica la lógica tras la cual se estructuró este libro, y presenta una breve evaluación de algunas de las contribuciones más importantes de los capítulos contenidos en él.

El poder del inglés como un idioma global

En 1887, cuando Lazaro Ludoviko Zamenhof publicó el folleto *Lingvo Internacia*, su propósito era crear un nuevo lenguaje internacional para facilitar el contacto entre las distintas culturas. Doktoro Esperanto, el seudónimo que Zamenhof utilizó para publicar su folleto, y que más tarde dio pie al movimiento Esperanto, no vio su sueño realizado, debido a que décadas después fue el inglés el que alcanzó el estatus de idioma global y consolidó su rol como *lingua franca* (Li, 2003).

El término *lingua franca* se refiere a aquellas lenguas que, en ciertos momentos históricos, juegan un papel fundamental en las interacciones generales, en la comunicación y en el intercambio de conocimiento. La *lingua franca* se utiliza como un medio de comunicación común aún cuando no es la lengua materna del usuario. El prestigio y uso de una *lingua franca* radica no sólo en la conveniencia sino en el poder que conlleva como un medio para aprender y comunicar ideas. De esa forma puede ser el lenguaje común para la ciencia, la literatura, la música, los negocios, la diplomacia, la migración, etcétera.

Históricamente, las lenguas que se han convertido en *lingua franca* han cambiado. En el siglo XVII y XVIII, el latín jugó un papel crucial en las revoluciones científicas y en la filosofía política. El francés adoptó ese rol desde el siglo XVII hasta mediados del siglo XX. El uso del francés como *lingua franca* se consolidó desde el principio del movimiento de los enciclopedistas en 1751. Los *encyclopédistes* eran miembros de la *Société des gens de lettres*, una sociedad de escritores franceses, que contribuyeron al desarrollo de la *Encyclopédie*. La *Encyclopédie* promovió el pensamiento liberal que inspiró muchas revoluciones. El inglés está considerado como la *lingua franca* de la actualidad, debido a que gradualmente reemplazó al francés después de la Segunda Guerra Mundial. El auge del inglés comenzó en 1919, cuando el Tratado de Versalles se escribió tanto en inglés como en francés. El uso del inglés se amplió aún más gracias al destacado papel internacional que tuvieron algunas naciones de lengua inglesa, como los Estados Unidos y las naciones de la *Common Wealth* en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, y especialmente con la fundación de las Naciones Unidas.

El inglés es la *lingua franca* de la actualidad que es el idioma que se utiliza para negocios internacionales, ciencia, tecnología, diplomacia, entretenimiento, entre otros. Investigaciones sugieren que más del 80% de las interacciones a nivel global se llevan a cabo en inglés, entre hablantes cuya lengua materna no es el inglés (Weil & Polish, 2011 cita de Mexicanos Primero, 2015). Asimismo, las investigaciones sugieren que la gente, sin importar su nacionalidad, considera que es importante aprender inglés. Muchos consideran al inglés como la lengua de auto-mejora, gente de todo el mundo reconoce las ventajas que eso conlleva en un mundo globalizado.

-
1. El Índice de clasificación del poder del idioma está basado en categorías analíticas con conexión directa a las "puertas" u oportunidades que cada idioma abre. La metodología de Chan (2016) clasifica a los idiomas basándose en cinco tipos de beneficios: a) geográfico o habilidad de viajar; b) económico o habilidad de participar en la economía global; c) de comunicación o habilidad de interactuar en el diálogo internacional; d) de conocimiento o medios de comunicación o habilidad para usar estos recursos; e) diplomacia o habilidad de participar en relaciones internacionales.

Sin embargo, ¿qué tanta influencia tiene el inglés comparado con otras segundas lenguas que los hablantes no nativos del inglés quisieran aprender? ¿Acaso la percepción de que el inglés es una *lingua franca* es mera intuición, o existe alguna evidencia que respalde esta afirmación? Para responder estas preguntas, se puede utilizar el índice metodológico del poder del idioma de Chan (2016), debido a que califica a más de 120 idiomas de acuerdo a diversas dimensiones, desde la facilidad para viajar al extranjero y participar en la economía global hasta las oportunidades de entrar en contacto con el conocimiento y los medios de comunicación en otros idiomas, e incluso involucrarse en asuntos diplomáticos.¹

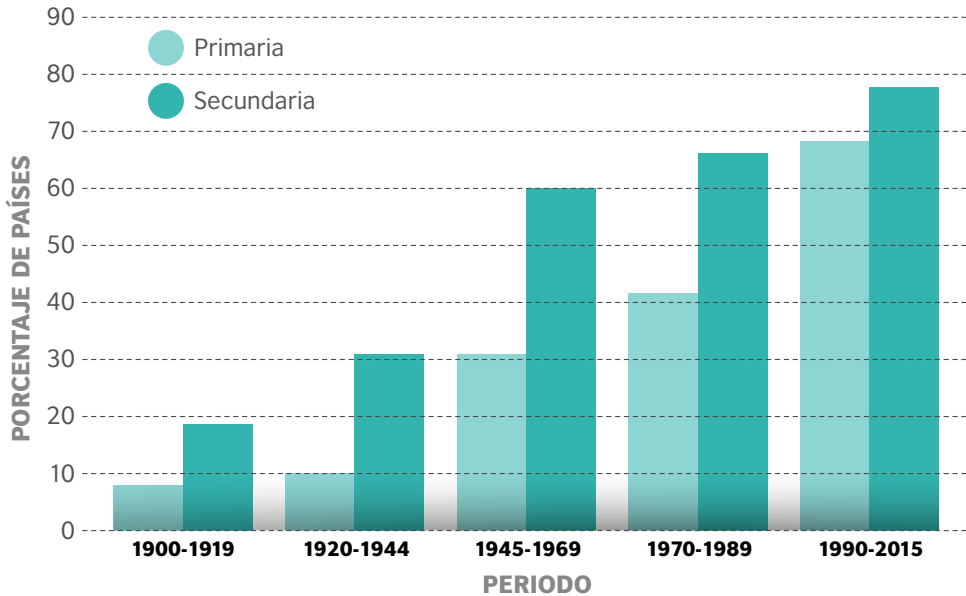
Tomando en cuenta que el Índice del poder del idioma de Chan califica de cero (el idioma con menos poder) a uno (el idioma con más poder), el estatus del inglés es sólido pues está cerca del uno (ver la Tabla 1). El poder del inglés supera al del mandarín, un idioma con más hablantes nativos (960 millones), e incluso al del francés, un idioma de prestigio en el ámbito internacional con más de 80 millones de hablantes. Aun cuando se podría poner en duda la metodología de Chan o cuestionar la relevancia de esta información para el futuro, existe un cambio reciente que sugiere que el inglés afianzará aún más su papel como *lingua franca*.

Tabla 1. Índice de clasificación del poder del idioma (los 10 idiomas con mayor poder)

Idioma	Calificación	Hablantes nativos (millones)
Inglés	0.889	446
Mandarín	0.411	960
Francés	0.337	80
Español	0.329	470
Árabe	0.273	295
Ruso	0.244	150
Alemán	0.191	93
Japonés	0.133	125
Portugués	0.119	215
Hindi	0.117	310

Fuente: tabla adaptada de Chan (2016, p. 2)

El inglés como primera lengua extranjera en el plan de estudio, por país y nivel (Cha & Ham, 2011, p.192).



El inglés como segunda lengua en América Latina: el potencial del crecimiento económico y la movilidad social

¿Por qué les debe importar a los gobiernos y a los ciudadanos de América Latina la expansión del inglés como *lingua franca* global? Si la expansión del inglés continúa desplazando a otros idiomas rivales importantes, de potencias económicas emergentes y consolidadas, como China y Alemania, así como de países de prestigio como Francia, ¿tiene sentido seguir invirtiendo en la enseñanza del idioma inglés? ¿Cuáles son los beneficios al continuar en la búsqueda de un planteamiento estratégico y de largo plazo para la enseñanza del idioma inglés y el inglés como segunda lengua? ¿La expansión del inglés como segunda lengua en América Latina sustenta la promesa de impulsar el crecimiento económico y reducir la desigualdad de ingresos?

La relación entre la educación y el crecimiento económico data desde la idea del ganador del premio Nobel, Gary Becker (1975), que indica que la educación es un componente central en la formación del capital humano. Además de resaltar que el capital humano también depende de la capacitación y la salud, una de las principales contribuciones del economista fue separar de manera analítica la fuerza laboral calificada visto de la no calificada, para indicar las ventajas

que tiene el conocimiento de los trabajadores como habilidades valoradas en el mercado laboral. ¿Podríamos esperar que la expansión del inglés como segunda lengua en América Latina impulse el crecimiento económico y reduzca la desigualdad de ingresos a través de los beneficios que conlleva esta lengua extranjera en una economía global? Estas preguntas nos llevan a indagar nuevamente en la agenda de la investigación de la “economía del lenguaje”, un paradigma general de economía teórica que utiliza conceptos y herramientas de la economía para analizar las relaciones que presentan variables lingüísticas y su impacto en las variables económicas (Grin & Vaillancourt, 2012: 1; Grin, 2014). A nivel macro, la investigación ha mostrado una correlación entre las habilidades en el uso del inglés de una población y el desempeño económico del país (Grin, 2014; McCormick, 2013). La interacción entre el dominio del inglés y el producto interno bruto per cápita es un círculo virtuoso, en donde al mejorar las habilidades del inglés se incrementan los salarios, lo cual aumenta la inversión en la capacitación del idioma y mejora las oportunidades en general. Asimismo, Ging Lee (2015) descubrió que los países con un mayor dominio del idioma inglés tienden a experimentar un crecimiento más acelerado. Los resultados empíricos brindan evidencia de una correlación positiva entre el dominio del inglés general y el crecimiento económico para los países en Asia y Europa.

Además, ya que la competitividad económica depende de la habilidad de atraer y retener la inversión y el talento, así como superar las fronteras lingüísticas, disminuir las comisiones por las transacciones y brindar un mejor flujo de información a través de los canales de comunicación (IMCO, 2015, p. 9), el ESL desempeña un papel importante para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo nacional e internacional (British Council, 2013). Los países que cuentan con una fuerza laboral cada vez más competente en el uso del ESL tienen más posibilidades de recibir inversión extranjera, esta inversión ofrece recursos de crecimiento económico adicionales, ya que con la llegada de nuevas empresas o industrias multinacionales se crean más empleos (British Council, 2013).

A un nivel individual/micro, el dominio del inglés ha demostrado brindar mejores oportunidades. Se ha evidenciado que para la gente que forma parte de economías emergentes como China, Rusia, Brasil y México, en donde el inglés no es el idioma oficial, tener un buen nivel de inglés es una herramienta sumamente importante, pues brinda nuevas oportunidades para el desarrollo económico y académico. Debido a que las personas con habilidades más avanzadas en el idioma tienen salarios más elevados, una lengua extranjera como el inglés se ha ligado de manera consistente con mejores ingresos, incluyendo a migrantes en países como Estados Unidos y Canadá (Grin, 1994; Grin, 2014). Investigaciones recientes sugieren que un mayor dominio del ESL en países en desarrollo está relacionado con un mayor ingreso (Casale & Posel, 2011; Azam, Chin & Prakash, 2010; Di Paolo & Tansel, 2013). Por ejemplo, como parte de los esfuerzos en América Latina para incrementar la calidad de la ELT, el año pasado el gobierno mexicano anunció que ofrecería mejores salarios para atraer a un mayor número de maestros de inglés que puedan capacitar a un grupo de profesores de escuelas públicas (Expansión, 2017). Si bien un ingreso mayor

no necesariamente implica que el crecimiento económico se dará de manera natural, el dominar una segunda lengua extranjera ciertamente incrementa el atractivo de un candidato potencial dentro del mercado laboral.

Por otra parte, los programas académicos y los cursos que son competitivos a nivel internacional se imparten en inglés. Como se observa en la Tabla 2, dentro de las mejores 20 instituciones que aparecen en la clasificación de universidades a nivel mundial del *Times Higher Education* 2016-2017, 19 se encuentran en un país de habla inglesa. Considerando que estas instituciones están concentradas en el Reino Unido y en los Estados Unidos, se confirma que el ESL es el mejor mecanismo para formar parte de una élite académica global. De hecho, una certificación de una universidad de un país de habla inglesa suele tener mayor valor en el mercado laboral. Eso no es sólo el resultado de la calidad de las universidades, sino también de la percepción general de que haber estudiado en inglés demuestra el dominio del idioma del individuo.

Asimismo, debido a que investigadores de países no nativos del inglés publican sus descubrimientos en inglés cuando quieren llegar a una audiencia en todo el mundo, el tener acceso a esta información y a los descubrimientos científicos será más fácil para aquellos que dominan el ESL ya que gran parte del material y las publicaciones en todas las ramas del conocimiento se encuentran en este idioma (Crystal, 2003; Grabe, 1988). Esto sugiere que el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua es una inversión que estudiantes, familias y naciones están dispuestos a llevar a cabo, puesto que incrementa la posibilidad de tener acceso a instituciones de educación superior cuyas facultades, de acuerdo con esta lista, se clasifican dentro de las que poseen un alto puntaje en productividad y registro de citas (Times Higher Education, 2017).

Tabla 2. Clasificación de universidades por país y estudiantes internacionales (las 20 mejores)

Clasificación	Nombre	País
1	University of Oxford	Reino Unido
2	California Institute of Technology	Estados Unidos
3	Stanford University	Estados Unidos
4	University of Cambridge	Reino Unido
5	Massachusetts Institute of Technology	Estados Unidos
6	Harvard University	Estados Unidos
7	Princeton University	Estados Unidos
8	Imperial College London	Reino Unido
9	ETH Zurich-Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Suiza
10	University of California, Berkeley	Estados Unidos
11	University of Chicago	Estados Unidos
12	Yale University	Estados Unidos
13	University of Pennsylvania	Estados Unidos
14	University of California, Los Angeles	Estados Unidos
15	University College London	Reino Unido
16	Columbia University	Estados Unidos
17	Johns Hopkins University	Estados Unidos
18	Duke University	Estados Unidos
19	Cornell University	Estados Unidos
20	Northwestern University	Estados Unidos

Fuente: Times Higher Education (2017)

Si bien las posibilidades de un crecimiento económico asociado con el ESL dependen de otras políticas establecidas, también es importante establecer los mecanismos a través de los cuales el ESL puede mitigar o exacerbar la desigualdad social. Si hay una distribución equitativa en la sociedad, el inglés se puede considerar como un equalizador social, al existir una correlación entre el dominio del inglés y el desarrollo humano. En particular, el Índice de desarrollo humano, un estudio que publicó las Naciones Unidas en el 2013, citado en Maccormick (2013), mide la educación, expectativa de vida, alfabetización y estándares de vida; y muestra que en países en desarrollo, el dominio del inglés puede incrementar el poder adquisitivo de las personas en un 25%. La mejora también está relacionada con el acceso a mejores servicios de salud y mejor educación. Sin embargo, si concebimos al ESL como una forma de capital cultural (Bourdieu, 1986); es decir, un recurso simbólico que los estudiantes privilegiados pueden adquirir a través de una educación particular u otros mecanismos similares, entonces el ESL puede dar continuidad a la desigualdad. Por el contrario, si los beneficios de una enseñanza del idioma inglés de buena calidad (ELT por sus siglas en inglés) están a disposición de cualquier alumno, independientemente de su clase social o antecedentes socioeconómicos, entonces la ELT puede promover la movilidad ascendente.

El ESL tiene el potencial de contribuir a la disminución de la desigualdad socioeconómica de América Latina si los gobiernos garantizan que una buena calidad en la ELT llegue a cada rincón de esta región. Considerando que en América Latina se ha visto una reducción importante en la desigualdad de ingresos (Lustig, 2015), entonces la ELT puede contribuir a que esta tendencia continúe. De hecho, si analizamos una muestra de países de América Latina, para la cual hay información reciente disponible, los índices de coeficientes de Gini (una medida común de la desigualdad) podremos observar que esa desigualdad ha disminuido en la última década (ver Tabla 3). Aunque falta mucho camino por recorrer para alcanzar una igualdad perfecta (coeficiente Gini=0), el ESL puede contribuir para alejarnos de la desigualdad perfecta (coeficiente Gini=100).

Por lo anterior, la relevancia del inglés es clara. Existe una gran responsabilidad por parte de los gobiernos a nivel nacional puesto que los sistemas educativos deben brindar a sus alumnos no sólo la oportunidad de aprender el idioma, sino también de aprender a través del idioma. En otras palabras, los sistemas educativos deben ofrecer a los estudiantes una enseñanza del inglés de calidad que les permita comunicarse de manera escrita y oral. Además, el aprendizaje debe ser significativo, de tal manera que los alumnos además de comunicarse, puedan aprender, pensar, analizar y crear conocimiento utilizando el inglés.

Tabla 3. Tendencias en desigualdad de ingresos en países de América Latina: 2008-2011

País	GINI 2008 or 2009	GINI 2010 or 2011	Tendencia
Argentina	45.9	43.1	En declive
Bolivia	51.5	43.6	En declive
Brasil	54.2	52.7	En declive
Chile	51.9	50.8	En declive
Colombia	55.5	53.5	En declive
Costa Rica	48.4	49.7	En declive
República Dominicana	49.0	47.4	En declive
Ecuador	50.2	45.8	En declive
El Salvador	46.5	45.5	En declive
Honduras	55.6	57.2	En aumento
México	50.2	47.5	En declive
Paraguay	52.1	54.3	En aumento
Perú	48.0	45.7	En declive
Uruguay	46.3	43.4	En declive
Venezuela	40.3	38.8	En declive

Fuente: Banco Mundial (2017). La información hace referencia a la Base de datos socio-económica para América Latina: un coeficiente de 100 equivale a una desigualdad perfecta y 0 a una igualdad perfecta.

El ESL en América Latina: una perspectiva general de los retos

A pesar de la reconocida relevancia del ESL, la región latinoamericana tiene una particularidad que hace que las políticas públicas para el inglés como segunda lengua (PPEL por sus siglas en inglés) enfrenten retos mayores, también hay muchas otras lenguas indígenas. El idioma oficial de la mayoría de los países latinoamericanos es el español o el portugués, en el caso de Brasil; no obstante, históricamente los gobiernos han luchado con dos retos principales: en primer lugar, brindarle a las comunidades indígenas servicios educativos que los ayuden a integrarse a la sociedad (al enseñar en el idioma oficial); en segundo lugar, respetar y preservar su identidad al ofrecer un programa educativo adaptado a su lengua materna y sus costumbres étnicas.

Por otro lado, los países latinoamericanos han sido sumamente nacionalistas debido a su historia colonial que los llevó a experimentar importantes movimientos de independencia. Por tal motivo, el que muchos gobiernos quieran incluir al inglés dentro de su programa educativo les ha generado críticas a nivel político, así como retos demográficos. Debido a la diversidad en la población y a los contextos políticos, los países de América Latina son extremadamente desiguales. Esta desigualdad se ha traducido en diversos niveles de acceso a las oportunidades de educación para los ciudadanos. Por lo tanto, las políticas educativas se han enfocado principalmente en llegar a todos los grupos para brindarles acceso a la educación y garantizar que los niños permanezcan en la escuela el mayor tiempo posible. Como resultado, en América Latina, la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema público se ha descuidado y se ha convertido en un privilegio al que sólo las élites pueden acceder de manera particular.

Sin embargo, hoy en día, los países latinoamericanos tienen que interactuar en un mundo globalizado, en donde hay más interdependencia y en el que la única manera de sobrevivir es interactuando con otros. El inglés es la herramienta y la clave para la supervivencia; por lo tanto, los países de América Latina están reconociendo la importancia de generar políticas públicas que apoyen el desarrollo de sociedades multilingües e interculturales (Starkey, 2010). La conservación del status quo y el monolingüismo; ahora tienen nuevas implicaciones políticas ya que las comunidades y los padres de familia están más conscientes de la necesidad y de los beneficios de impartir ESL en escuelas públicas. Por lo tanto, los gobiernos están solicitando abiertamente que se enseñe inglés en sus sistemas educativos.

No obstante, los retos relacionados con la impartición de un ESL de calidad en las escuelas públicas varían considerablemente. Aunque los índices del dominio del inglés de *Education First* (2017) (EPI por sus siglas en inglés) que se publicaron el año pasado no representan una evaluación exacta de la magnitud de los retos, si tomamos esos resultados tal cual, encontraremos que el dominio del inglés en América Latina es en general bajo, aunque hay variaciones considerables dentro de la región (ver Gráfica 1).

Gráfica 1. Índices del dominio del inglés de *Education First* (2017, p. 26)



Como se muestra en la Gráfica 1, ninguno de los países encuestados por *Education First* obtuvo niveles de dominio alto o muy alto. Incluso Argentina, que se encuentra a la cabeza en América Latina (1/15) y tiene un nivel de dominio moderado, no se encuentra dentro de la clasificación global de los primeros 20 (25/80). Sin embargo, aunque Argentina, República Dominicana y Costa Rica no son parte de este grupo líder global, su situación es mejor, comparada con el resto de América Latina.

Sin embargo, ¿qué tan precisa es esta valoración preliminar al afirmar que la mayoría de los países de América Latina obtienen resultados bajos o muy bajos? Una de las limitaciones del Índice de *Education First* es que su diseño de muestreo se inclina hacia aquellos participantes que están interesados en seguir con sus estudios del idioma y que hacen exámenes gratuitos en línea de manera voluntaria. Los EPI se deben de tomar con cierta reserva ya que es probable que reflejen una evaluación imprecisa de la situación real del aprendizaje del idioma inglés en América Latina. Por un lado los EPI están basados en los resultados de gente que ha continuado con sus estudios del idioma, entonces pueden reflejar una situación más favorable de lo que es en realidad. Lo anterior se debe a que es probable que estas personas disfruten, dominen o por lo menos estén interesadas en las lenguas extranjeras. En otras palabras, debido a que es poco probable que las personas que no tengan interés en lenguas extranjeras o que no tengan acceso al internet sean parte de esta muestra, los niveles de un dominio real del idioma pueden ser más bajos que los que se basan en gente que está verdaderamente motivada y que realiza un examen de manera voluntaria. Por otro lado, como los resultados de los EPI dependen de pruebas en línea, la situación en América Latina puede ser mejor de lo que se muestra en ellos, considerando que los candidatos pudieran haber contestado el examen con menos atención o cuidado comparado con aquellos para quienes los exámenes tienen consecuencias relevantes a nivel académico o profesional. Por lo anterior la situación de América Latina es un misterio que exige una evaluación crítica.

De hecho, si contrastamos las bandas del nivel de dominio de *English First* con las del Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas (CEFR por sus siglas en inglés), el panorama es menos alentador. El Marco Común Europeo de Referencia nos brinda una guía para la evaluación de cualquier idioma que se hable en Europa, basado en seis niveles de dominio, que se presentan en orden ascendente para los usuarios con un nivel básico, A1 (*breakthrough* o principiante), y A2 (*“waystage”* o elemental); para usuarios independientes, B1 (*threshold* o intermedio) y B2 (*vantage* o intermedio alto); y para los usuarios expertos C1 (dominio operativo efectivo o avanzado) y C2 (dominio o *mastery*) (Council of Europe, 2001; Cronquist y Fizbein, 2017).

Considerando que las bandas de *English First* alto, moderado, y bajo corresponden a un nivel B1 en la escala del Marco Común Europeo de Referencia; entonces Argentina, Costa Rica y la República Dominicana están en el límite de usuarios independientes, lo mismo sucede con el resto de América Latina. Venezuela y El Salvador son excepciones debido a que su nivel de dominio de *English First* corresponde a un A2 en la escala del Marco Común Europeo de Referencia o un *waystage* para los usuarios de nivel básico.

Tabla 4. Niveles del dominio del inglés en América Latina

País	Nivel CEFR	Banda EF	Puntuación EF EPI	Ranking global EF	Ranking regional EF
Argentina	B1	Moderado	56.5	25/80	1/15
República Dominicana	B1	Moderado	56.3	26/80	2/15
Costa Rica	B1	Moderado	53.1	35/80	3/15
Brasil	B1	Bajo	51.9	41/80	4/15
Uruguay	B1	Bajo	51.7	43/80	5/15
México	B1	Bajo	51.6	44/80	6/15
Chile	B1	Bajo	51.5	45/80	7/15
Cuba	B1	Bajo	50.8	48/80	8/15
Panamá	B1	Bajo	50.7	49/80	9/15
Perú	B1	Bajo	50.5	50/80	10/15
Colombia	B1	Bajo	50.0	51/80	11/15
Guatemala	B1	Bajo	49.5	54/80	12/15
Ecuador	B1	Bajo	49.4	55/80	13/15
Venezuela	A2	Muy Bajo	45.7	68/80	14/15
El Salvador	A2	Muy Bajo	45.7	69/80	15/15

Fuente: Tabla adaptada de *Education First* (2017). Las equivalencias de las bandas de dominio por nivel en el CEFR se pueden ver en el Reporte de *Education First* (p. 41)

Otros retos asociados con la impartición de un ESL de calidad en América Latina, consiste en desarrollar políticas adecuadas al contexto de enseñanza en cada país. El estudio realizado recientemente por Kathryn Cronquist y Ariel Fizbein (2017), *English Language Learning in Latin America*, en donde se analizan Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Uruguay y Perú, es un útil punto de partida para reflexionar sobre los mecanismos que regulan la ELT en América Latina. El ambiente de la política de la enseñanza clasifica el marco institucional de la ELT de los distintos países a través de cuatro dimensiones: bases jurídicas, estándares de aprendizaje, logro del estudiante y certificaciones de los maestros.

Las bases jurídicas que apoyan la enseñanza del idioma son fundamentales puesto que señalan la importancia que cada país da a las lenguas extranjeras y la obligación que tienen las autoridades gubernamentales, en términos de brindar los recursos necesarios para la impartición del ESL. Si bien en algunos países la impartición del inglés es obligatoria, en otros países no lo es; no obstante se fomenta por medio de otros mecanismos. Los autores indican que el inglés se debe impartir, por ley, a lo largo de los niveles de educación obligatoria en Chile, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá. En Brasil es obligatorio sólo a nivel secundaria. En Argentina, Colombia, Perú y Uruguay, el aprendizaje del inglés se impulsa a través del currículo.

La segunda dimensión del marco de la política de enseñanza identifica qué países tienen estándares para el aprendizaje del ESL. En otras palabras, clasifica a los países con respecto a si existe un esfuerzo explícito para establecer formalmente lo que los estudiantes deben saber o deberían poder hacer con relación al ESL. De acuerdo con Cronquist y Fizbein (2017), la mayoría de países de América Latina tienen estándares nacionales y objetivos de aprendizaje del idioma inglés (ELL por sus siglas en inglés), excepto Argentina y Brasil, cuyos objetivos son más genéricos ya que hacen referencia a lenguas extranjeras en general. Los autores también indican que aun cuando la mayoría de países tienen un plan de estudios que establece la secuencia en la que se debe enseñar el contenido del inglés como segunda lengua, esto no ocurre en Ecuador, Perú y Uruguay.

La dimensión del logro del estudiante ayuda a identificar si los países cuentan con metas respecto al dominio del inglés, y con estándares para medir si se alcanzaron dichas metas.

Como lo indican los autores, si bien los estándares describen lo que deben saber los estudiantes o qué deberían poder hacer, la medición nos permite evaluar si se han cumplido o logrado (Cronquist and Fizbein, 2017, p.32). Las variaciones en este tema son diversas: Argentina, Brasil y Panamá no cuentan con estándares de medición para el aprendizaje del idioma inglés; Costa Rica y Uruguay establecen expectativas muy altas considerando que sus estudiantes, al finalizar la educación secundaria, deben alcanzar un nivel B2.

Aunque es importante establecer expectativas académicas de alto nivel, no es equivalente a tener sistemas de evaluación o contar con evaluaciones nacionales o internacionales para determinar si las expectativas concuerdan con la realidad. Los autores descubrieron que son pocos los países que usan exámenes nacionales o internacionales para medir y evaluar el dominio del idioma. Las excepciones son Costa Rica y Uruguay que aplican exámenes internacionales, como el examen *TOEIC-Bridge*, el examen *Cambridge English Key*, y el *Cambridge English Preliminary*, a una muestra de alumnos de diferentes niveles educativos. En contraste, hay países en donde los exámenes no se aplican o se aplican sólo a aquellas personas que los presentan de manera voluntaria, como Brasil y México, en donde los exámenes son opcionales. La falta de una muestra representativa del desempeño de los estudiantes es una seria limitación para evaluar el nivel que tiene el país, tomando en cuenta que los exámenes opcionales pueden presentar una realidad parcial y puede ocultar una situación más seria de lo que parece.

La cuarta dimensión que proponen los autores examina los requisitos y las certificaciones que establecen los gobiernos para regular quién puede convertirse en maestro de inglés. En Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay, la educación de los maestros de inglés está regulada por estándares nacionales, y aplica a todos los programas de enseñanza. Aunque Costa Rica y Panamá no cuentan con estándares nacionales, los gobiernos trabajan de la mano con universidades nacionales para desarrollar los perfiles de los maestros que aspiran a convertirse en profesores de inglés. A diferencia de los países mencionados, en países como Brasil y México no existen estándares nacionales para los programas de educación para maestros de inglés.

La cuarta dimensión que analizan los autores también nos permite conocer si los países aplican evaluaciones y otro tipo de mediciones para determinar el dominio del idioma de los maestros. La mayoría de los países obtiene resultados muy poco satisfactorios en esta dimensión debido a que las evaluaciones para maestros son la excepción. Sin embargo, los autores identifican a Chile, México y Ecuador como casos en donde existen ciertos mecanismos institucionales. En Chile, el “Examen inicial de conocimientos y habilidades docentes” es un ejemplo perfecto debido a que este examen nacional evalúa cuatro componentes de la enseñanza del idioma inglés: la comprensión auditiva, comprensión lectora, análisis del idioma, y enseñanza del inglés como segunda lengua. En México se aplica otro enfoque en donde los profesores deben comprobar su habilidad para enseñar inglés como segunda lengua a través de diversas certificaciones internacionales alineadas al Marco Común Europeo de Referencia. Los autores advierten que no existe un esfuerzo sistemático que asegure que todos los maestros de inglés cumplan con este requisito ya que la puesta en vigor no es sistemática.

Este breve panorama sugiere que los responsables de las de políticas públicas en América Latina enfrentan retos similares en cuanto a la necesidad de mejorar la enseñanza del idioma inglés para asegurar que la población, especialmente los estudiantes, puedan desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar un alto nivel de dominio de este idioma. Aunque es un reto común en toda Latinoamérica, la variedad de opciones políticas difiere significativamente, debido a que los encargados de diseñar políticas para afrontar estos retos trabajan en ambientes institucionales diferentes. Estas variaciones no sólo se originan por las características mismas del país, como el grado de población rural o urbana o si hay minorías o grupos de personas que hablan otros idiomas, sino también en términos del marco de la política de aprendizaje en el que diversos actores deben promover la agenda para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

Cambio sistémico e innovación en América Latina: la voz de los responsables de las políticas públicas

El libro está organizado en secciones que comprenden los dos artículos en donde se habla del papel del ESL en el mundo y en América Latina, así como casos prácticos que se enfocan en innovaciones que tienen como propósito producir un cambio sistémico en la ELT. El propósito de la sección “En busca de un cambio sistémico: cómo mejorar la calidad del aprendizaje y

la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de América Latina” es brindar a los lectores una serie de herramientas para la discusión de políticas públicas; y al mismo tiempo, plantear algunas paradojas y retos asociados con el cambio sistémico. A su vez, la sección “Los retos en la calidad de la enseñanza del inglés” muestra algunos obstáculos que enfrentan los responsables de las políticas públicas con relación a la ELT de calidad para grupos que han estado históricamente marginados. La sección “De retos a soluciones innovadoras: ¿qué podemos aprender?” muestra ciertas innovaciones que tienen el potencial de abordar retos importantes con relación al aprendizaje del idioma inglés, y que pudieran ser similares a los retos que enfrentan otros países. La sección “Soluciones innovadoras hacia un cambio sostenido y sistémico” resalta los casos de países que han generado, y siguen generando, un cambio sistémico, para mostrar ciertas características comunes que subyacen a sus sistemas políticos y educativos. Finalmente, la sección “Trabajando a favor de una política pública para el inglés como segunda lengua en la región de América Latina” brinda conclusiones generales y recomendaciones al analizar si los casos que se presentan pueden ser considerados políticas públicas y si pueden contribuir a un cambio sistémico.

La primera sección acerca de cómo producir un cambio sistémico en las escuelas estatales de América Latina incluye tres contribuciones. El artículo de Michael Carrier provoca la reflexión sobre la forma en que los gobiernos deben afrontar los retos asociados con el aprendizaje del idioma inglés de calidad, desde un punto de vista en donde se abogue por un enfoque estratégico a largo plazo. Como lo demuestra Carrier, esto significa trabajar con un marco estratégico articulado por una visión precisa y un análisis de referencia que les permite a los responsables de las de políticas públicas planear de manera estratégica. Debido a que Carrier se concentra en las escuelas públicas, sus opciones alrededor de las posibles políticas garantizan que, al momento de combinar dichas opciones, el cambio sistémico se dé ya que estas escuelas reciben fondos públicos y ahí es donde asiste la mayoría de la población.²

El siguiente artículo, por John Knagg, ofrece recomendaciones claves acerca de las políticas para promover el cambio sistémico a través de las reformas educativas. Una de sus recomendaciones indica que los responsables de las políticas públicas que impulsan la implementación de una reforma, sin considerar a la par los elementos críticos del sistema educativo (maestros, programa de estudios, evaluación de alumnos, y control de calidad), verán cómo sus esfuerzos son insuficientes y no logran el cambio sistémico. De manera similar, las reformas que no involucran a todos los participantes clave tienden a fracasar debido a que la falta de compromiso o la oposición de un grupo puede obstaculizar los esfuerzos de cualquier mejora. Knagg también argumenta que los programas pilotos son herramientas útiles que los responsables de las políticas públicas pueden usar para probar si nuevas formas de trabajo pueden producir un cambio sistémico, y que los responsables de las políticas públicas

.....

2. Los lectores deben de estar conscientes del uso diferente que se le da al término escuelas públicas en América Latina y en inglés británico. Mientras que en América Latina “escuelas públicas” son escuelas financiadas por el gobierno, en inglés británico, el término “escuela pública” se refiere a una escuela privada. Las escuelas que están financiadas por el gobierno a las que se asiste de manera gratuita se conocen como escuelas estatales.

de alto nivel deben permitir un amplio margen de autoridad para que los profesionales o gestores tomen las decisiones, considerando que son ellos los que están directamente dentro del contexto en donde se imparte la educación.

A su vez, el análisis de Cristina Banfi respecto a los cambios de los perfiles de los maestros y los estudiantes en los últimos 70 años es fundamental para comenzar a pensar en ciertos retos y paradojas relacionadas con la formación y el desarrollo de los maestros de inglés. Banfi argumenta que es paradójico el hecho de que, generalmente, pensamos en los maestros y sus habilidades como algo crucial al hablar de innovación y su relación con una planeación, implementación y evaluación exitosas, cuando el desarrollo del maestro no es algo sistemático y, a su vez, es insuficiente. Banfi también plantea una advertencia importante para aquellos que pretenden generar un cambio sistémico. Como bien lo señala, cuando pensamos en reforma curricular, las reformas rara vez impactan más allá de las formalidades mismas, porque cuando se implementan, el temor de modificar o eliminar el contenido es tal que termina más bien en el incremento de un mayor número de materias en un programa de estudios que ya está sobresaturado. Este planteamiento fragmentado no sólo evita que se dé un cambio sistémico, sino da como resultado un curso largo y denso que complica las tareas de los maestros al tener que recrear los ambientes que necesitan los estudiantes para desarrollar habilidades del siglo XXI.

La sección titulada “Retos en la calidad de la enseñanza del inglés” incluye casos prácticos de Argentina y Venezuela que reflejan los obstáculos que los responsables de las políticas públicas están enfrentando con relación a la inclusión de grupos previamente marginados al ESL. Aunque los dos primeros artículos de esta sección se centran en Argentina, ofrecen una mirada contrastante y complementaria, debido a que uno se enfoca en las áreas rurales y el otro en la provincia más poblada de este país sudamericano. El artículo de Hugo Labate se centra en una propuesta para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés en un contexto rural, a través de la combinación de la tecnología, maestros vía remota y facilitadores locales, asimismo nos explica que, en su caso, usar políticas de éxito, como la de *Plan CEIBAL en Inglés* de Uruguay, no es posible por temas de costo, banda ancha y conectividad. A su vez, Laura Roldán plantea una propuesta de formación para docentes de la Gran Provincia de Buenos Aires que muestra los retos asociados con trabajar en un ambiente para la política del aprendizaje, en donde hay un organismo nacional que regula la formación docente en todo el país, pero en donde también las provincias juegan un papel crucial en la implementación.

Los últimos dos artículos, hablan acerca del caso de Venezuela, un país que, según plantean los autores, ha sufrido profundos cambios sistémicos, como un mecanismo para abordar retos importantes asociados con la ELT de calidad. Rosa López, Mark Gregson, Silvia Medina, y Franklin Esteves brindan un panorama general de las políticas educativas más importantes implementadas recientemente para abordar esta situación. Incluye retos que van desde la distribución de libros de texto gratuitos de inglés para los estudiantes de secundaria (*My Victory*), a esfuerzos enfocados a aumentar el número de horas de enseñanza del inglés en escuelas públicas venezolanas. Esta contribución, y el artículo de Silvia Medina, Jhoanna Ruiz, Rosa López, Mark Gregson, Franklin

Esteves, y Lenín Romero se enfocan en algunos de los retos más importantes de Venezuela con relación a la capacitación de los maestros a nivel de licenciatura y posgrado.

El artículo da voz a maestros que participaron en el programa nacional para mejorar la enseñanza del idioma inglés en escuelas primarias públicas.

La siguiente sección presenta casos prácticos que describen las innovaciones diseñadas para responder de manera creativa a los retos relacionados con el aprendizaje del idioma inglés en Brasil, Venezuela y Cuba. El primer artículo, por Ivan Siqueira, muestra cómo la reforma educativa del inglés está en constante cambio. Aunque Cronquist and Fizbein (2017) clasifican a Brasil como un país sin estándares ni objetivos nacionales específicos para el aprendizaje del idioma inglés, Siqueira muestra que esto ya no es así, debido a que Brasil concluyó recientemente, en diciembre del 2017, sus Parámetros curriculares nacionales para la educación básica, para los primeros años de secundaria. La implementación de estos parámetros dará inicio en el 2019, y establecen que el inglés es el idioma obligatorio para los primeros años de secundaria (estudiantes de 11 a 14 años de edad), y se espera que para el 2018 se cuente con los parámetros para los últimos años de secundaria. El artículo de Siqueira es crucial porque muestra la importancia de establecer parámetros comunes en un país que no tenía un plan estratégico nacional, y en donde las desigualdades económicas entre las provincias resultan en una calidad dispar de la enseñanza del idioma inglés.

La contribución de Esteves, Blanco, López, Gregson y Medina refuerza el planteamiento sistémico de otros autores al analizar el caso de Venezuela y en donde se observa cómo se pretende que la educación tenga un rol más prominente en el fomento de la justicia social a través de la inclusión de grupos socialmente marginados y resaltando algunas de las soluciones más innovadoras que se han diseñado con ese propósito. Los autores muestran cómo el gobierno de Venezuela está implementando un planteamiento integral para mejorar la calidad de la ELT como parte de una agenda más amplia para la educación. Además de ahondar en el rol que los libros de texto de inglés *My Victory* tienen en la promoción de la inclusión social entre los estudiantes de escuelas públicas, los autores describen los roles importantes de sus “sistemas misión”, que se asemejan a las misiones culturales que lanzó José Vasconcelos a principios del siglo XXI para asegurarse que el sistema educativo mexicano llegara a cada rincón de México. Sin embargo, el planteamiento venezolano revela el impacto del siglo XXI ya que combina elementos novedosos, como la distribución de laptops y tablets con contenido en inglés.

Retomando el caso de Brasil, Virgilio Almeida, presenta los orígenes y la expansión de un programa conocido como *Inglés sin Fronteras*. Aunque este programa empezó como complemento de otro programa conocido como *Ciencia sin Fronteras*, un plan que lanzó el gobierno de Brasil en el 2011 para fortalecer la fuerza laboral al enviar a más de 100,000 estudiantes al extranjero, *Inglés sin Fronteras* ha sobrevivido pese a la desaparición de *Ciencia sin Fronteras*. Una de las innovaciones más importantes que plantea Almeida es el lanzamiento de las becas “sándwich”. En lugar de recibir una beca completa para estudiar en el extranjero, como las que ofrecía originalmente el programa de *Ciencia sin Fronteras*, esta nueva beca beneficia a los alumnos brasileños de licenciatura para que inicien su educación en Brasil, después se van hasta un año al extranjero, y

finalmente regresan a Brasil. Esta política ha tenido tanto éxito que este programa que inició con el apoyo de diez universidades estatales, ahora incluye universidades públicas y municipales, y todo indica que pronto participarán también las universidades privadas. Este programa parece ser una alternativa prometedora para otros países latinoamericanos, debido a que los estudiantes no sólo se benefician al mejorar sus habilidades con el idioma después de estudiar un año en el extranjero, sino que es muy probable que quieran continuar con sus estudios de licenciatura y los concluyan, tal y como se pretendía con el programa *Ciencia sin Fronteras*.

El artículo de Ivonne de la Caridad Collada, Pedro Castro y Santiago Rivera analiza algunas estrategias más recientes de Cuba para la formación docente, con el objetivo de implementar y adaptar el Marco Común Europeo de Referencia junto con un esfuerzo para mejorar y actualizar las habilidades de los maestros para la enseñanza del idioma. Collada, Castro y Rivera argumentan que la creación de una red con representantes de las universidades cubanas que reciben capacitación de expertos en esta materia es una de las grandes innovaciones de este país. Considerando que esta red ofrece la posibilidad de que los representantes recién capacitados compartan, en cascada, el conocimiento y habilidades en sus respectivas instituciones. Hay expectativas importantes con respecto a de que esta “comunidad de práctica” como la denominan, amplíe la participación y disemine este conocimiento en todo el sistema cubano. Aunque este modelo puede parecer inadecuado para otros países más poblados, en América Latina, particularmente en el Caribe, otros países pueden encontrar formas creativas para promover el desarrollo docente si se sigue el ejemplo de Cuba.

Los artículos en la sección de “Soluciones innovadoras hacia un cambio sostenido y sistémico” resaltan la importancia de formular políticas de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como parte de las metas educativas más generales, y políticas en donde visiones a largo plazo y esfuerzos sostenidos de varias administraciones son esenciales para asegurar que las prácticas innovadoras se traduzcan en cambios sistémicos. En su análisis del Programa “El inglés abre puertas”, Karina Piña muestra que las más recientes administraciones de Chile, desde el 2003, ven en el ESL, un componente necesario para el ejercicio efectivo de los derechos civiles en el siglo XXI. Más que una visión gubernamental, Chile refleja una visión de estado acerca del papel que juega el ESL en las sociedades modernas, que ven en la expansión de esta *lingua franca* una vía más hacia a la democratización, a través de la inclusión de grupos que actualmente están excluidos de oportunidades para desarrollar un alto nivel de dominio de la lengua inglesa.

El artículo de Claudia Brovotto de *Ceibal en Inglés* resalta la importancia que tiene la tecnología en promover los cambios sistémicos en el sistema educativo estatal al modificar los estilos pedagógicos y llegar a ciertas zonas en donde los maestros de inglés de calidad son un recurso humano escaso. Tomando en cuenta que *Ceibal en Inglés* es parte de un programa que Uruguay lanzó en el 2007 para apoyar la política educativa con tecnología, la innovación encontró aquí tierra fértil para la enseñanza del idioma inglés a nivel primaria ya que desde entonces han surgido nuevas modalidades para la enseñanza del idioma. Éstas van desde la enseñanza remota, en donde los niños se reúnen con sus maestros cada semana a través de

videoconferencias, hasta la enseñanza colaborativa, en donde un instructor remoto, quien es un experto en la enseñanza del idioma inglés, trabaja en colaboración con el maestro de la clase quien guía el aprendizaje de los niños. La mezcla de la enseñanza presencial y remota muestra que en un contexto en donde la tecnología y los recursos pueden llegar a cualquier estudiante en el sistema estatal, las oportunidades para transformar los paradigmas educativos son reales.

En el último artículo, los editores reflexionan acerca de las características que las estrategias del ESL deben tener para que se puedan considerar como política pública. Se plantea la idea de que el tener una política pública para la enseñanza del idioma inglés no promueve automáticamente cambios sistémicos pues se requiere de una sostenibilidad, un ámbito público, igualdad para acceder a la impartición de la enseñanza del inglés en todos los sectores y el monitoreo de los procesos para valorar el progreso. Esperamos que los lectores encuentren útiles todos los artículos para reflexionar sobre cómo una calidad óptima de la enseñanza del idioma inglés en escuelas públicas en Latinoamérica, puede contribuir a impulsar el crecimiento económico, reducir la desigualdad de ingresos y abrir nuevas avenidas para una ciudadanía global para los niños y jóvenes de las escuelas de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Azam, Mehtabul, Aimee Chin and Nishit Prakash. (2010). *The Returns to English-Language Skills in India*. Bonn, Germany: IZA.
- Becker, Gary S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2nd edition. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, Pierre. (1986). *The Forms of Capital*. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- British Council. (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Document available at: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Casale, Daniela & Dorrit Posel. (2011). *English Language Proficiency and Earnings in a Developing Country: The Case of South Africa*. *Journal of Socio-Economics*, 40(4), pp. 385-393.
- Cha, Yun-Kyung & Seung-Hwan Ham. (2011). *Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies*. *American Journal of Education*, 117(2) (February), pp. 183-209.
- Chan, Kai L. (2016). *Power Language Index. Which are the World's Most Influential Languages?* Document available at: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT*. CAMBRIDGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Cronquist, Kathryn & Ariel Fiszbein. (2017). *English Language Learning in Latin America*. Pearson/ Inter-American Development Bank. Available at: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Crystal, David. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Paolo, Antonio & Aysit Transel. (2013). *Returns to Foreign Language Skills in a Developing Country: The Case of Turkey*. Working paper. Barcelona, Spain: Research Institute of Applied Economics.
- Education First. (2017). *EF EPI. EF English Proficiency Index*. Available at: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>

- Expansion. (2017). Los Nuevos 'Teachers' Ganarán 21,000 Pesos al Mes. Available at: <https://expansion.mx/nacional/2017/07/20/quieres-ser-uno-de-los-nuevos-maestros-de-ingles-puedes-ganar-21-000-al-mes>
- Grin, François (1994). "The Economics of Language: Match or Mismatch?". *International Political Science Review* 15 (1), pp. 25-52.
- Grin, François (2014). 50 Years of Economics in Language Policy. Critical Assessment and Priorities. Université de Genève. ELF Working Paper 13. Document available at: <https://www.unige.ch/fhi/elf/files/7614/5865/9203/elfwp13.pdf>
- Grin, François & François Vaillancourt (2012). "Multilingualism in Economic Activity", in C. Chappelle (ed.), *Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell. Document available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0808>
- Hawley, Chandra. (1997). Systemic Change in Education: A Road Map. *Educational Technology*, 37(6), 57-64. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44428430>
- IMCO. 2015. Inglés es Posible. Propuesta de una Agenda Nacional. http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Ging Lee, C (2015) English Language and Economic Growth: Cross-Country Empirical Evidence. Thesis Nottingham University Business School.
- Grabe, William. (1988). English, Information Access, and Technology Transfer: A Rationale for English as an International Language. *World Englishes* 7(1), pp. 63-72.
- Joseph, Roberto & Charles M. Reigeluth. (2010). The Systemic Change Process in Education: A Conceptual Framework. *Contemporary Educational Technology* 1(12), pp. 97-117.
- Jucker, Rolf. (2011). ESD between Systemic Change and Bureaucratic Obfuscation. *Journal of Education for Sustainable Development* 5(1), pp. 39-60.
- Li, David C.S. (2003). Between English and Esperanto: What does it Take to be a World Language? *International Journal of the Sociology of Language*. 164. Pp. 33-63.
- Lustig, Nora. (2015). Most Unequal on Earth. *Finance & Development*. 52(3), September, pp. 14-16.
- Malik, Akhtar H. & Anes E. Abderlrahim Mohamed. (2014). English as Cultural Capital: EFL Teachers' Perceptions: A Cross-Cultural Study. *Journal of Sociological Research*. 5(2), pp. 63-74.
- McCormick, C (2013) Countries with Better English have Better Economies. *Harvard Business Review*. Available at: <https://hbr.org/2013/11/countries-with-better-english-have-better-economies>
- Mexicanos Primero. (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Ciudad de México: Mexicanos Primero. <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Northrup, David. (2013). *How English Became the Global Language*. New York: Palgrave Macmillan.
- Reigeluth, Charles M. (1994). The Imperative for Systemic Change. In Charles M. Reigeluth and Robert J. Garfinkle (eds.), *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Starkey, Hugh (2010). Language Learning for Human Rights and Democratic Citizenship. In C. Ros i Solé & J. Fenouhlet (eds.), *Mobility and Localisation in Language Learning*, Oxford, Peter Lang.
- Steen, Sandy. (2008). Bastions of Mechanism—Castles Built on Sand. A Critique of Schooling from an Ecological Perspective. In Gray-Donald and Selby (eds.), *Green Frontiers: Environment educators dancing away from mechanism*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Taylor, Ben. (2016). *Systems and Systemic Change-Clarity in Concept*. The Springfield Centre. Available at: <http://www.springfieldcentre.com/wp-content/uploads/2016/04/Systemic-and-Systemic-Change-clarification-of-concept-V2-BT-260416.pdf>
- Times Higher Education. (2017). 2016-2017 Times Higher Education World University Rankings. Statistical information available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- World Bank. (2017). All the Ginis Dataset. Available at: <https://data.worldbank.org/data-catalog/all-the-ginis>

En busca del cambio sistémico: cómo mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza del inglés en escuelas públicas en América Latina

2.1 La mejora del dominio del idioma inglés en escuelas públicas: política e implementación sistémica

Michael Carrier
Highdale Consulting

Resumen

El propósito de este artículo es mostrar cómo la enseñanza del idioma inglés en los sistemas de las escuelas públicas se puede mejorar sistemáticamente para que los alumnos que finalizan su educación media superior y superior tengan un mejor dominio del inglés. Asimismo, se presentan planteamientos para una transformación sistémica e indicadores claves de éxito para la enseñanza del inglés de calidad, describiendo los cambios en la política que pueden conducir a un programa de inglés de mayor éxito. Además, este artículo analiza las prácticas idóneas en cuanto a un análisis de referencia, diseño curricular, desarrollo de materiales, capacitación para maestros, estrategia de evaluación y transformación digital e integración. También identifica lo que funciona en términos de intervenciones de políticas para asegurar que el tema de la calidad en la enseñanza del idioma se aborde de manera sistémica y sistemática, optando por un enfoque estratégico de largo plazo en lugar de que se arruine por intervenciones a corto plazo. Esto incluye analizar el papel del desarrollo de las capacidades docentes, identificar el marco de las competencias y habilidades que necesitan los maestros para tener alto desempeño, incluyendo el dominio del idioma, la comprensión teórica, y las habilidades metodológicas. El artículo resalta

las soluciones innovadoras que pueden mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés, específicamente en el área de aprendizaje digital. En conclusión, este artículo resume los mejores enfoques estratégicos que pueden adoptar los gobiernos hacia la enseñanza del idioma inglés, asegurando así que el cambio sea sistémico y sostenible.

Palabras clave: Enseñanza del idioma inglés, escuelas públicas, calidad de la enseñanza del idioma inglés.

Este artículo analiza el estado actual de la impartición del inglés en América Latina y aborda los factores clave que parecen estar retrasando el avance exitoso de los estudiantes. A pesar de la inversión significativa en capacitación y desarrollo de sistemas, muchos alumnos no terminan sus estudios de educación media superior con el nivel de dominio de inglés que las sociedades necesitan y esperan; este artículo revela las causas potenciales y las soluciones para ello.

Contexto e impacto del inglés

Es importante entablar cualquier diálogo respecto a la educación del idioma inglés en el contexto global correspondiente a su necesidad y propósito.

Para bien o para mal, el inglés es hoy en día la *lingua franca* global, y no hay indicio alguno de que esto vaya a cambiar drásticamente en la próxima ni en tres décadas más. El impacto de este estatus del inglés en los jóvenes de todo el mundo es similar en la mayoría de los contextos. Los jóvenes desean tener mejor acceso a una educación de calidad, a mayores oportunidades laborales y a una movilidad social dentro de su país o en el extranjero. En ese sentido, el tener un buen dominio del inglés les ayuda a alcanzar estos objetivos. El inglés ciertamente cambia vidas y abre puertas a nuevas oportunidades (British Council, 2012, pp 8-9).

De igual forma, los padres quieren que sus hijos tengan mejores opciones en el mundo. Los empleadores necesitan trabajadores multilingües y con una orientación global. Las sociedades necesitan ciudadanos multilingües y multiculturales para que puedan enfrentar los retos de un mundo globalizado, que puedan competir a nivel internacional y tener acceso al conocimiento del mundo, y a oportunidades de negocios y de empleo. Asimismo, los gobiernos quieren mayor competitividad para las industrias y los emprendedores en sus sociedades, lo que generará mayor prosperidad para todos.

Los estudios que llevó a cabo Euromonitor en representación del British Council (Euromonitor 2010) señalan claramente las ventajas económicas que tienen los jóvenes al alcanzar un buen dominio del idioma inglés. El tener un nivel intermedio - avanzado, puede generar un salario de por vida entre 25% a 40% más alto, de acuerdo con una investigación detallada que se realizó en más de una docena de países en el sector económico emergente.

La investigación que llevó a cabo la Fundación de Investigación Internacional (TIRF por sus siglas en inglés), (Fitzpatrick & O'Dowd, 2012), muestra claramente las inquietudes de los empleadores quienes necesitan tomar en cuenta cada vez más el dominio del inglés cuando reclutan nuevos empleados para los diferentes niveles de su operación.

Retos y cuellos de botella

En la mayoría de países existe una serie de políticas que establecen los objetivos y metas para la enseñanza del inglés dentro del sistema educativo financiado por el gobierno.

Muchos países reconocen que el objetivo ideal, en términos del dominio del inglés en la educación pública, sería que los estudiantes al finalizar sus estudios de educación media superior, a los 18 años, terminaran con un nivel mínimo de B1 en la escala del Marco Común Europeo de Referencia, y que los estudiantes de educación superior, se graduaran de la universidad con un nivel mínimo de B2 de acuerdo con la escala del mismo Marco.

Del mismo modo, la mayoría de los programas de formación inicial para docentes, establecen metas al iniciar y al terminar los estudios de nivel superior, aunque en muchos casos son sólo suposiciones (ya que no se evalúan de manera estricta) y a menudo se expresan de manera tácita. Los objetivos suelen sugerir que los maestros deben iniciar su capacitación con un nivel B2 mínimo, y terminar su educación para poder enseñar en las escuelas con un nivel C1 o más alto (cf. Freeman et al 2015).

Es evidente para cualquiera que haya trabajado con maestros, alumnos o responsables de las políticas públicas en cualquier parte del mundo, que la mayoría de maestros o alumnos difícilmente alcanzan estos niveles. Esto también está avalado por Cronquist et al. (2017) y *The European Survey on Language Competences* que se pueden consultar en <http://www.surveylang.org/>.

Si bien falta evidencia consistente y específica que demuestre con mayor exactitud los niveles de dominio del idioma en estudiantes y maestros a nivel mundial, el British Council, Cambridge English y EF (en su Índice de dominio del idioma) han realizado diversos estudios. Está más allá del alcance de este artículo el detallar el contenido de dichos estudios, pero basta decir que la mayoría de los análisis de referencia que se han realizado señalan una tendencia similar.

Parece incuestionable el hecho de que los estudiantes en muchos países están terminando sus estudios de educación media superior y superior con niveles de inglés mucho más bajos de lo que necesitan y los maestros están iniciando su capacitación; y posteriormente, su carrera docente con un nivel de dominio también mucho más bajo del requerido para motivar y enseñar con calidad (Cronquist et al, 2017, pp.59-60).

En primer lugar, el impacto de lo anterior implica que los estudiantes que salen de la escuela, no están preparados para estudios a nivel licenciatura que pueden incluir, cada vez más, algunas materias impartidas en inglés, ni tampoco son capaces de comprender textos necesarios en su especialización, y que sólo pueden conseguirse en fuentes en inglés.

Asimismo, la mayoría de universitarios no están preparados para realizar estudios de posgrado, en donde en la mayoría de las especialidades se requiere del estudio detallado de varias fuentes de investigación que se encuentran en inglés.

En ese sentido, muchos jóvenes que terminan sus estudios de posgrado no están preparados para empleos de alto nivel en empresas y organizaciones internacionales que muy probablemente requerirán un alto dominio del idioma inglés, tanto para el trabajo en equipo en la oficina o en representaciones internacional y conferencias; para ellos, lo anterior será todo un reto a vencer.

En segundo lugar, el dominio del inglés de los profesores tiene un impacto que va más allá de las dificultades en el salón de clase. Los maestros que no tienen confianza en su habilidad de comunicación oral tienden a adoptar una metodología diferente, más tradicional, que mantiene la falta del dominio del inglés hablado en sus estudiantes. Los maestros que no tienen suficiente confianza y están conscientes de sus deficiencias en el habla están desmotivados y, generalmente, los nuevos métodos y materiales les parecen difíciles y abrumadores. Los sindicatos de maestros en algunos países, se oponen a la evaluación de maestros, esto crea conflictos laborales debido a que es más difícil invertir en capacitación adicional (Cronquist et al, 2017, p.40).

De igual forma, se espera que profesores y catedráticos cuya especialidad no es la enseñanza de lenguas, impartan su enseñanza en inglés, eso los lleva a sentirse desmotivados y frustrados (Simpson, 2017, pp.8-9).

Los responsables de las políticas públicas son los que de manera estratégica, deben encontrar nuevas soluciones a estos retos centrales.

Además del dominio del idioma, hay otros retos en la enseñanza del idioma inglés. La logística de la escuela, el diseño del salón de clase, la selección del programa de estudios y el diseño de la evaluación, son aspectos que pueden hacer el reto más grande.

El tamaño de la clase tiene un impacto. Es menos probable que los estudiantes alcancen altos niveles de competencia en su expresión oral cuando las clases en los niveles de educación media superior llegan a tener entre 45 y 50 alumnos o más (ver Kamhi-Stein et al, 2017; Bahanshal, 2013, y otros).

Las horas de clase también tienen un impacto. Es muy difícil que los estudiantes de educación media superior alcancen el dominio de la expresión oral entre los 11 y 18 años, si solamente tienen dos o tres clases de inglés por semana. Este tipo de enseñanza “a cuentagotas” se diluye rápidamente. Si el año escolar consiste en aproximadamente 35 horas de instrucción efectiva, con tres clases por semana de 45 minutos cada una, esto nos da únicamente 78 horas de enseñanza al año. Esto equivale a sólo tres semanas de clase en una escuela de inglés intensivo. Claramente, el tiempo no es suficiente para desarrollar la comprensión, el vocabulario, el conocimiento del sistema y el dominio oral que se requiere para alcanzar las metas y los objetivos de los responsables de las políticas públicas, y esto también puede ocasionar una desigualdad en el acceso a la enseñanza del inglés como segunda lengua (Kamhi-Stein et al, 2017).

La falta de exposición al inglés fuera del ambiente escolar es un reto adicional. Los alumnos que nunca escuchan el inglés, excepto en el salón de clase, tendrán un progreso más lento; esto puede desmotivarlos y hacerlos sentir que el inglés no es relevante para ellos (Benson, 2011 p7; Duff, 1990). Los responsables de las políticas públicas pueden mejorar la situación drásticamente

si trabajan en conjunto con los medios de comunicación y con sociedad civil. Por ejemplo, muchos países han visto una mejora en el dominio del idioma inglés cuando han desalentado e incluso prohibido el doblaje de las películas en inglés o de programas de televisión, incitando a las personas a escuchar en inglés mientras leen los subtítulos en su propia lengua, aumentando así la exposición al idioma.

La falta de instrumentos de evaluación adecuados es otro reto. Si la política gubernamental establece que los estudiantes que terminan sus estudios a los 18 años deben presentar un examen a nivel nacional para demostrar su nivel de inglés, entonces los maestros se enfocarán en métodos, materiales y estrategias que fomenten el éxito para aprobar dicho examen.

Pero si el examen nacional se enfoca principalmente o incluso solamente en la parte de lectura y escritura, y si los reactivos son de opción múltiple, sin una evaluación adecuada para la parte del dominio oral, es muy probable que los maestros no den suficiente importancia al desarrollo de la expresión oral, al no ser evaluada por un instrumento especial para medir el dominio de esta habilidad. Este efecto puede impedir el desarrollo del dominio de la habilidad oral y debilitar los objetivos que se supone debe medir la evaluación.

Es muy probable que el mayor reto sea el desempeño del maestro en el salón de clase. La mayoría de los maestros son dedicados y trabajan mucho para ayudar a sus alumnos a que alcancen altos niveles de dominio del inglés. Sin embargo, muchos de ellos, se frenan debido a su bajo nivel de dominio del idioma. Un gran número de maestros están limitados por su propia falta de confianza y conocimiento de técnicas modernas de comunicación, que enfatizan la expresión oral en lugar de actividades de lectura y escritura. Algunos reciben poca capacitación práctica en metodología de la comunicación, quizá tan sólo analicen un panorama académico general de las teorías en adquisición del idioma. Hay otros casos en que los profesores reciben capacitación detallada relacionada con literatura inglesa bajo la suposición errónea de que el amor por y el conocimiento de la literatura tiene un impacto positivo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Otros, reciben capacitación sumamente teórica en lingüística, en donde estudian a Chomsky en su idioma nativo y sienten que de alguna forma eso los prepara para convertirse en maestros de inglés, aun cuando el mismo Chomsky está en desacuerdo con este enfoque (Chomsky, 1971).

Finalmente, los responsables de las políticas públicas deben trabajar en un contexto político. Los ministerios de educación están sujetos a decisiones políticas y al establecimiento de cierta dirección, incluso los políticos con las mejores intenciones sólo pueden apoyar y ser eficientes mientras están en sus cargos. Por lo anterior, muchos de ellos llevan a sus responsables de las políticas públicas a optar por una planeación con un enfoque a corto plazo, buscando con ello ganancias rápidas y cambios inmediatos, lo que les podría ayudar a ser re-electos (y a continuar realizando un buen trabajo). Estos cambios y políticas pueden ser apropiadas, pero el cambio educativo real es un proceso a largo plazo, y la política se debe desarrollar en una escala de diez años, no en una escala a corto plazo ligada a ciclos electorales.

Marco para la política pública

¿Qué se puede hacer ante estos retos? Está claro que los responsables de las políticas públicas y los profesionales de la educación pueden cambiar y actualizar cualquiera o todos los componentes de la enseñanza del idioma, con el fin de alcanzar niveles de dominio más altos para los alumnos:

- política
- plan de estudios
- exámenes de admisión
- certificaciones para maestros
- materiales de aprendizaje
- exámenes finales de salida
- metodología
- tecnología
- estatus social

Está más allá del alcance de este artículo el abordar cada uno de los puntos anteriores al detalle (por razones de espacio) pero es importante resaltar algunas de las opciones de la política pública que pudieran tener un impacto negativo en los resultados de los estudiantes.

Por ejemplo, el desarrollo de un **plan de estudios** realista y alcanzable es crucial para el éxito de la enseñanza de una lengua extranjera. En ocasiones, el plan de estudios es reemplazado por el contenido de un determinado libro de texto, así que no hay consistencia a lo largo del tiempo si se cambian los libros. En otros casos, las metas del plan de estudios son demasiado ambiciosas, o el ritmo del nuevo contenido de aprendizaje demasiado rápido, como para que los estudiantes progresen de manera significativa.

Muchos ministerios de educación se niegan a modificar los **exámenes finales** que los alumnos tienen que presentar al terminar su educación media superior. En muchos casos estos exámenes evalúan sobre todo las habilidades de lectura y escritura y no el dominio la expresión oral. La falta de la evaluación de la expresión oral tiene un efecto contraproducente debido a que los maestros le restan importancia a la interacción oral ya que no es parte de la evaluación final, y por ello los estudiantes tienen un menor nivel en el dominio de esta habilidad (Cheng, 2008; Khaniya, 1990).

Por otro lado, el bajo estatus social que se percibe en la enseñanza como profesión, y las percepciones salariales, pueden generar bajos niveles de desempeño por parte de los maestros y puede hacer del reclutamiento un tema difícil. Por lo tanto una meta importante de la política es alcanzar el estatus social que tienen los maestros en países como Alemania, Japón o Finlandia como parte de la estrategia para incrementar los estándares y los resultados de los estudiantes. (Dolton, 2013; Tye, 2002)

Cada uno de los responsables de las políticas públicas tendrá que definir las necesidades, los principales problemas de su contexto en particular y decidir en cuál de estos componentes enfocarse, e identificar cuál de estos puede tener un impacto más positivo.

Analizando la **política del lenguaje** desde una perspectiva general, es útil considerar qué aspectos de la política pueden modificar los responsables de las políticas públicas. Los componentes que pueden estar incluidos dentro de la política del lenguaje son los siguientes:

- metas de los programas de inglés,
- qué estándares se acuerdan (parámetros nacionales y/o internacionales),
- metas para los resultados de los alumnos,
- inicio de la enseñanza del inglés,
- cuánto tiempo,
- cómo se prioriza el presupuesto,
- cómo se capacita a los maestros,
- qué contenidos se enseñan,
- cómo se evalúa a los alumnos,
- cómo se evalúa a los maestros,

La Figura 1 muestra un resumen amplio del marco de dicha política, en este caso propuesto por el Diálogo interamericano en su análisis de los problemas que enfrenta el aprendizaje del inglés en América Latina (Cronquist y Fizbein, 2017).

Figura 1. Marco de la política del lenguaje del Diálogo interamericano (Cronquist and Fizbein, 2017).



Deficiencias de la política

En cuanto a política, el reporte señala a detalle algunos retos que enfrentan los estudiantes del idioma inglés en América Latina; entre los obstáculos principales se incluye lo siguiente:

- Falta de evaluación y estándares consistentes, para alumnos y maestros;
- Evaluación inadecuada del dominio del idioma para los maestros; necesitan mejorar sus habilidades con el idioma;
- Falta de regulación gubernamental para proveedores particulares de la enseñanza del idioma inglés;
- Falta de influencia gubernamental en la capacitación para maestros universitarios;
- Innovación insuficiente en el aprendizaje mixto y en las iniciativas de aprendizaje digitales;
- Interacción insuficiente fuera del salón de clase: aprendizaje autodidacta, educación continua;
- Falta de coordinación regional e intercambio de experiencias;
- Falta de certificación y acreditación para maestros;
- Falta de evaluación de los impactos del programa de capacitación de maestros.

Las recomendaciones de este detallado reporte se concentran en algunas áreas claves, de las cuales tres se pueden aplicar de manera general en gran medida:

En primer lugar, atender los cuellos de botella de la política a través del desarrollo de un marco como el que se mostró anteriormente, abordando cada uno de los componentes en la taxonomía, aprendiendo de la experiencia de otros países y garantizando que existan una serie de políticas sólidas, pragmáticas y realistas en todo el país y a las que todas las escuelas e instituciones se deban apegar.

En segundo lugar, se debe mejorar la capacitación de los maestros en las etapas previas y durante el servicio docente, para asegurarse de que estén preparados adecuadamente para desempeñar su labor en el salón de clase. Esto quiere decir, enfocarse en el dominio de la expresión oral, así como en capacitación metodológica. De la misma forma, se debe ser muy estrictos al identificar a los maestros que no cumplen con los estándares lingüísticos requeridos y brindarles apoyo adicional.

Asimismo, significa que los maestros deben tener acceso a técnicas, métodos y materiales apropiados para las metas de la política, y que esos materiales les ayuden a alcanzar los objetivos de la enseñanza comunicativa; para que, de esta manera, no tengan que preparar sus propios materiales y pasar varias horas planeando cada clase.

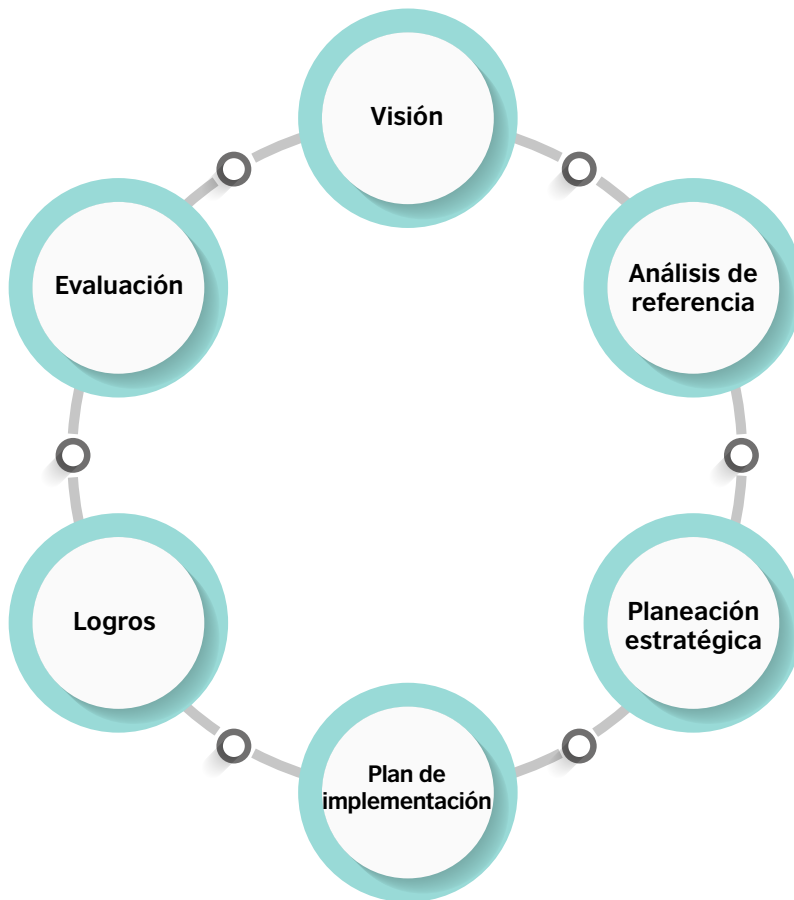
En tercer lugar, los estudiantes necesitan tener acceso a oportunidades de aprendizaje fuera del ambiente educativo regular. Esto quiere decir, deben tener acceso a aprendizaje en línea, autoestudio, comunidades en línea oportunidades presenciales y visitas de intercambio a otros países, oportunidades para estar expuestos al inglés a través de la radio, la televisión, el cine y otros medios de comunicación.

Marco estratégico

Componentes del marco estratégico

Cualquier sistema de cambio en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del sistema escolar público, debe ser estratégico y sistémico. Las medidas a corto plazo, como enviar a un número reducido de maestros al extranjero para mejorar sus habilidades de enseñanza, no tendrá un efecto sistémico. La mayoría de retos que se plantearon anteriormente son sistémicos y necesitan medidas estratégicas a largo plazo que impacten al sistema en todo el país.

Figura 2. Componentes del marco estratégico



Un enfoque claro consistiría en desarrollar un plan nacional para la enseñanza del idioma inglés de cinco a diez años. El plan nacional deberá constar de varios componentes.

Primero, es necesario que exista una visión clara y realista para la enseñanza del inglés, en un plazo adecuado, con la mira en un futuro de cinco a diez años que permita que se dé una continuidad que generará el cambio a largo plazo.

Segundo, debe existir un compromiso, desde el inicio, para que se lleven a cabo estudios de referencia integrales y detallados, que proporcionen evidencia del estado actual de la enseñanza del idioma inglés, tanto en términos de los resultados de los alumnos, como en el rendimiento docente, con el fin de generar aportes para futuros cambios de política.

Tercero, debe desarrollarse un plan estratégico para el inglés que se enfoque en las necesidades de una política del lenguaje, desarrollo de un programa de estudios, capacitación y desarrollo docente, y una investigación a nivel nacional con respecto a la enseñanza del idioma inglés y su sistema de evaluación. Cada uno de estos componentes estratégicos dictará la dirección que tomará la comunidad educativa y que les ayudará a alcanzar las metas al final del tiempo establecido.

Finalmente, se requiere de un plan de implementación detallado y riguroso. Generalmente, los planes nacionales y planes estratégicos se lanzan con gran algarabía. Sin embargo, si no se tiene un plan de implementación detallado, paso a paso, basado en principios sólidos de gestión de proyectos y que se pueda medir con logros regulares y evaluaciones continuas, estas grandes estrategias no se llevarán a cabo de manera eficiente y exitosa.

Implementación

Un plan de implementación necesita dividir las medidas de cambio en prioridades secuenciales. Para que la implementación tenga éxito, se necesitan establecer cuáles son las prioridades. A continuación se detallan ejemplos de prioridades que se pueden considerar (seleccionadas de una amplia variedad)

Edad. Una pregunta clave es si la introducción del inglés a nivel primaria contribuirá en mayor medida a las metas estratégicas de largo plazo que si se introduce a partir del nivel secundaria. Lo ideal sería que hubiera suficiente presupuesto para invertir en ambos niveles. Si el presupuesto y los recursos humanos son limitados, quizá valga la pena considerar invertir en la mejora de la enseñanza del inglés a nivel medio superior, nivel bachillerato, ya que esto tendrá un efecto rápido en el nivel de inglés de los alumnos en las universidades y, también puede impactar, de manera positiva, sus los niveles de dominio al finalizar sus estudios. La inversión en el inglés a nivel primaria, aunque es adecuado, no tendrá ningún impacto en el ámbito social hasta después de quince años o más.

Prioridades del presupuesto. Anticipándonos a la siguiente sección, otra prioridad importante es que durante el proceso de planeación del presupuesto, se destine suficiente financiamiento para la capacitación docente, así como para el desarrollo de materiales de enseñanza y contenido de aprendizaje, y no sólo se destinen grandes cantidades para el uso de la tecnología, que por lo general siempre es el principal elemento a considerar en la planeación educativa.

Una regla útil, quizá subjetiva, para los proyectos educativos, es que dentro de los presupuestos se debe asignar cuando menos una tercera parte del presupuesto general para la capacitación docente. De lo contrario se corre el riesgo de que los cambios no se adopten de manera eficiente.

Secuencia y ritmo. Las actividades en la estrategia se pueden dividir en dos grupos, el de ritmo acelerado y el de ritmo lento. Los cambios de ritmo acelerado son desarrollos estratégicos que pueden implementarse rápidamente y que pueden tener un impacto positivo relativamente rápido. Los cambios de ritmo lento son desarrollos estratégicos que se llevarán cinco o diez años del plan, debido a los cambios institucionales asociados que se requieren para tener el impacto deseado.

Algunos ejemplos de cambios de ritmo acelerado pueden incluir pruebas de referencia para obtener información de la situación actual; iniciar cursos para la mejora del inglés de los profesores actuales; diseñar nuevos exámenes, que contengan estándares internacionales, para los estudiantes que finalizan sus estudios, y que se comparen con exámenes internacionales; y, ofrecer oportunidades específicas de autoestudio para todos, para que el inglés se pueda practicar en línea sin costo alguno.

Desarrollo de capacidades docentes

En muchos países desarrollados, y también en aquellos en vías de desarrollo, la disparidad de los niveles de inglés en los estudiantes se puede relacionar con la fuerza laboral docente; así como la capacidad y desempeño de los maestros.

Problemas clave

Mano de obra insuficiente. Existe una falta de maestros bien preparados en la educación pública, y en algunos casos hay una escasez en general de maestros de inglés, incluso sin preparación específica.

Dominio del idioma. Como se mencionó, muchos enfrentan problemas con el dominio del idioma, especialmente en la parte oral; éstos se deben resolver con el fin de ayudar a los alumnos a lograr los resultados esperados.

Capacitación inicial docente. Como se indicó anteriormente, hay temas que resolver con la capacitación inicial docente. Muchos programas contienen teoría en exceso y se enfocan en el conocimiento de la lingüística y la teoría educativa, en lugar del desarrollo de métodos y técnicas para el desempeño de la clase.

Capacitación de maestros en servicio. En muchos países no se ofrece capacitación para los docentes en servicio, o existe una falla de financiamiento para que se ofrezca. En algunos países no es obligatoria, y por ello solamente los maestros más motivados son los que participan en ella. Necesita ser obligatoria, estructurada y estar disponible para todos los maestros.

Evaluación del desempeño. En escuelas del sector privado, se observa y se evalúa continuamente el desempeño de los maestros. En el sector público, puede ser que a un maestro

no se le observe ni se le evalúe durante años, o casi nunca, después de finalizar su capacitación inicial. Los maestros que podrían beneficiarse de una mejora en el idioma, en ocasiones no pueden hacerlo porque los sindicatos no permiten que se les evalúe, y por lo mismo no se pueden identificar fácilmente los déficits de capacitación.

Acceso a recursos. Si el presupuesto está limitado, entonces el acceso que tienen los maestros a nuevos materiales para la enseñanza, mejores y nuevos libros de texto y otros componentes suplementarios, también van a estar limitados. Esto implica presión adicional para el docente responsable, pues significa que tiene que invertir horas en desarrollar su propio material, mientras que el maestro menos dinámico sólo utiliza el material existente, con lo que difícilmente alcanzará el resultado óptimo.

Motivación. La docencia es difícil, y es a menudo una profesión poco remunerada. En diversas ocasiones los maestros trabajan largas horas y quizá tengan que complementar su ingreso con un segundo o tercer trabajo en el sector privado o dando clases particulares. Esto puede desmotivarlos, y hacer que dejen la docencia para realizar trabajos mejor pagados en el sector de la traducción o de los negocios.

Estatus social. Además está el estatus social de los maestros. En algunos países, como Japón, Finlandia y Alemania, los maestros tienen un estatus social muy alto, a la par de los abogados o los médicos. Esto facilita atraer a los mejores candidatos a la profesión y retenerlos pues se dedicarán a una profesión que tiene un estatus alto. Los responsables de las políticas públicas deben analizar cómo mejorar este estatus social, y de esta manera, apoyar el desempeño de los maestros.

Soluciones potenciales.

¿Cuáles son las áreas clave a cambiar en el desarrollo de capacidades docentes? Quizá las instituciones responsables de la capacitación y desarrollo inicial docente y de profesores en servicio en cada país, puedan considerar algunas de estas propuestas como pautas a seguir para que los maestros alcancen un mejor desempeño.

Capacitación docente inicial. El ministerio de educación debe revisar y re-evaluar el modelo actual de capacitación y el diseño de las certificaciones que se reciben. Invitar a asesores externos para que apoyen a los capacitadores en las universidades puede ser beneficioso; además, esto también puede ayudar a que la certificación de los maestros de inglés sea más relevante a la situación real de enseñanza en la que estarán trabajando.

Para asegurarse que los maestros están capacitados para utilizar una metodología comunicativa efectiva, las universidades deberían considerar integrar a sus especialidades, o añadir al final de sus programas, una versión, adecuada al contexto, de una certificación práctica del Reino Unido para docentes como el CiSELT (impartida por el British Council) o el CELT-S (impartida por Cambridge) o como los programas de capacitación del CELTA en su versión para escuelas de educación media superior.

Las universidades también deberían considerar crear o adoptar de fuentes internacionales un marco de competencia profesional con base en la investigación para que los profesores puedan reflexionar con respecto a sus habilidades, y las puedan ir mejorando a lo largo de su carrera (ver marcos del British Council y Cambridge English).

Capacitación y desarrollo servicio. El dominio del idioma es, generalmente, un problema clave para maestros que actualmente se encuentran trabajando. Por ello, el enfoque de los ministerios de educación para la capacitación que se brinda a profesores en servicio, debería estar dirigido inicialmente a evaluar las necesidades que tienen que ver con el dominio del idioma de cada maestro, y diseñar un programa para mejorar las habilidades que se requieran. Esto consistiría en ofrecer cursos específicos para mejorar las habilidades necesarias y así aumentar los estándares en el salón de clase (por ejemplo, *Language for Teaching* de Cambridge English).

La evaluación de este tema, junto con otras deficiencias metodológicas, deberían iniciar con un estudio de referencia de las habilidades y desempeño de los maestros. Sin una serie de datos clara que muestre las carencias actuales del desempeño de los maestros, es difícil brindar una solución adecuada.

Posteriormente, la institución a cargo del desarrollo de los docentes debería brindar una serie de cursos de capacitación continua, quizá se pudieran impartir a nivel nacional a manera de cascada utilizando “capacitadores expertos” que estén certificados bajo estándares internacionales.

Desarrollo de recursos. Para apoyar a los maestros en su labor, es importante asegurarse que tengan acceso a los recursos indicados, y los ministerios o las instancias relevantes deben construir un banco de recursos, innovador y gratuito, para la enseñanza y el aprendizaje (como el que se puede encontrar en los sitios web del British Council) y contar así con un sitio web que se convierta en la plataforma de recursos nacional para maestros.

Esta plataforma también deberá incluir una comunidad en línea para que los maestros puedan trabajar con otros colegas de todo el país.

Adopción de la innovación digital

No es posible mencionar en este artículo todas las áreas de innovación y específicamente la innovación digital para el aprendizaje del inglés que se podría incorporar a los sistemas educativos nacionales. Quizá basten unos cuantos ejemplos.

Modelos digitales de aprendizaje

Las herramientas digitales para el aprendizaje se pueden utilizar dentro del aula, fuera de ella, para trabajar en equipo o de manera individual. Los alumnos pueden seguir un curso de manera lineal en sus aparatos (teléfonos, tablets o laptops), o los pueden usar para tener acceso a material de práctica, o para crear textos nuevos, historias y videos en la lengua meta. Hay una gran variedad de modelos de material digital para el aprendizaje, pero el punto clave es que los maestros sientan que tienen el control sobre las herramientas (Carrier et al, 2017).

El Uso de la tecnología en el salón de clase

Los alumnos cada vez están más involucrados con la tecnología digital fuera del salón de clase, y para ellos es frustrante no poder utilizar estas herramientas cuando están aprendiendo en la escuela. Se aconseja que los maestros adopten el uso de estas herramientas en el salón de clase, siempre y cuando se pueda controlar el contenido y que la actividad esté guiada por el maestro. Gracias a software nuevo y especialmente diseñado para el salón de clase (por ejemplo *NetOp*, *Apple Classroom*) el maestro puede asegurarse de que las herramientas que se utilicen sean para acceder únicamente a materiales de aprendizaje específicos.

La relación entre el aprendizaje fuera del salón de clase y el aprendizaje en el salón de clase

Debido al tema de las horas de clase y el tiempo invertido (mencionado anteriormente), es necesario que los maestros se enfoquen cada vez más en darle a sus alumnos actividades fuera del aula para que puedan dedicar más “tiempo a la actividad”. Esto va más allá de dejar tarea, asimismo implica capacitar a los maestros a usar nuevas técnicas como el “aula invertida”, así como darles acceso a materiales de aprendizaje y recursos que estén ligados al programa de clase con el que estén trabajando.

Contenido específico

Para que los alumnos puedan tener más práctica con el idioma fuera del salón de clase, necesitan tener acceso a materiales seleccionados cuidadosamente y específicos para el aprendizaje, actividades y contenido digitales que tengan el nivel del lenguaje y la dificultad apropiados. Cualquiera puede entrar a internet para acceder a contenidos en inglés, pero encontrar este material probablemente frustre y desmotive a los alumnos, debido a que es contenido real, por lo que el nivel será inadecuado. Si el material se selecciona de acuerdo al nivel de dominio del inglés de los alumnos, y el contenido está diseñado específicamente para determinados niveles, entonces las actividades y la práctica serán de mayor éxito para el alumno.

Lo ideal sería que los ministerios o las universidades brindaran contenido educativo en la web para todos los ciudadanos. Un ejemplo es el proyecto que llevó a cabo Cambridge English para la provincia de Antioquia en Colombia, en el que se establecieron “parques educativos” con contenido para practicar en inglés, a través de un sitio web, sin costo alguno para todos los ciudadanos.

Evaluación digital

Usar herramientas digitales para la evaluación puede ser una solución adecuada para evaluar las cuatro habilidades sin la necesidad de generar un costo e inversión excesivos. Por ejemplo, la evolución que han tenido las pruebas flexibles, quiere decir que las actividades de evaluación pueden contribuir al ciclo de aprendizaje y así los alumnos pueden llevar a cabo actividades específicas y personalizadas de acuerdo a su nivel. Las pruebas automatizadas para las habilidades

de escritura y orales (ver el sitio writeandimprove.com) permiten recabar la información para evaluar de manera más rápida, económica y fácil, esto es importante, sobre todo si se tiene que evaluar a muchos alumnos.

Estrategia de medios digitales

Los responsables de las políticas públicas pueden incrementar la exposición al idioma inglés fuera del salón de clase si se desarrolla una estrategia de medios digitales que utilice medios masivos como apps para teléfonos celulares, transmisión y medios sociales para ofrecer actividades que motiven a una gran audiencia a aprender el idioma; y que a su vez, implique un costo mínimo por usuario. Esto podría incluir:

- **programas de televisión** en inglés para estudiantes,
- **programas de televisión** para capacitación docente,
- **radio** – conversaciones por teléfono para estudiantes,
- **radio** – charlas para maestros y expertos
- **apps nacionales** para la práctica del inglés – ligada al plan de estudios, y
- **una plataforma en línea nacional** para la práctica interactiva o con tutoriales.

Aunque en un inicio la inversión puede ser substancial, el uso de los medios de comunicación garantiza que el costo por usuario sea muy bajo y considerablemente más bajo que, por ejemplo, el costo de los libros de texto por alumno.

Tendencias digitales futuras

El aumento en el uso de la tecnología automatizada de reconocimiento de voz (ASR por sus siglas en inglés) cambiará drásticamente la relación entre los alumnos y la tecnología, y entre los estudiantes y las lenguas extranjeras. El ASR ahora puede realizar traducciones orales en tiempo real de un idioma a otro, de manera relativamente exacta y sin costo alguno. Con lo que las necesidades básicas de los estudiantes como en el caso del turismo, viajes de negocios, etc.; pueden cubrirse al utilizar apps de traducción desde sus celulares sin tener que aprender el idioma.

El desarrollo acelerado de la realidad aumentada (AR por sus siglas en inglés) y realidad virtual (VR por sus siglas en inglés) seguramente también tendrá un impacto en la manera en que los alumnos se motivan con los materiales de aprendizaje y las actividades, al momento de incorporar el mundo exterior y el uso real del inglés al contexto del aprendizaje.

La adopción de estas tecnologías fuera del salón de clase, puede contribuir a mejorar el aprendizaje, especialmente para aquellos estudiantes que no se sienten motivados con actividades tradicionales.

Los responsables de las políticas públicas necesitan estar conscientes de estas tendencias y considerar cómo incorporarlas a los sistemas nacionales de educación, en los casos en los que sea apropiado y costeable.

Conclusión y recomendaciones para la política pública

La conclusión central de este artículo es que existe una necesidad urgente de aplicar un enfoque más estratégico en la planeación y la implementación de los programas y políticas educativas para la enseñanza del idioma inglés en América Latina. Hay mucho que aprender del trabajo que en la última década han realizado los responsables de las políticas públicas en Latinoamérica y en otras partes del mundo.

Aunque son muchos los intentos, varios proyectos y mejoras no han tenido el éxito necesario para mejorar el nivel de inglés de los alumnos en las escuelas públicas.

Este artículo ha analizado algunos retos y soluciones potenciales; a continuación se resumen las recomendaciones clave.

Recomendaciones para la política pública

¿Qué podemos aprender de las innovaciones de otros países y cuáles soluciones debemos adoptar?

Las recomendaciones clave son:

- **Cambiar la capacitación inicial del maestro** para que se enfoque menos en la teoría, y más en la metodología práctica, que sea más relevante a la práctica actual del salón de clase, con programas de enseñanza y práctica integrados.
- **Llevar a cabo estudios de referencia** del desempeño de los maestros, con información a gran escala de:
 - › El lenguaje de los alumnos y maestros,
 - › El desempeño de los maestros,
- **Enfocarse en mejorar el dominio del idioma** de los maestros de inglés.
- **Mejorar el examen final para los alumnos de educación media superior** para que evalúe el dominio de la expresión de los alumnos, así como su conocimiento pasivo; de igual forma, vincular los estándares de este examen con puntos de referencia internacionales para que sea comparable.
- **Enfocarse en el desarrollo docente a largo plazo y apoyar a los maestros** con recursos y aprendizaje en línea.
- **Enfocarse en incrementar la exposición del estudiante** al idioma, dedicar más tiempo a la realización de actividades ligadas al programa fuera del salón del clase, a través de oportunidades de aprendizaje por medios digitales, y reducir el doblaje en la televisión pública.

Referencias bibliográficas

- Benson, P. (2011.) Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. In: Benson P., Reinders H. (eds) Beyond the Language Classroom. London: Palgrave Macmillan.
- British Council. (2012). The Benefits of the English Language for Individuals and Societies. London: British Council.
- Bahanshal, D. (2013). The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi Secondary Schools. English Language Teaching, Vol. 6, No. 11, 49-59.
- Carrier, M., Damerow, R., and Bailey, K. (2017). Digital Language Learning: research, theory and practice. London: Routledge.
- Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences. In Shohamy, E. & Hornberger, N. H. (eds.), Encyclopedia of Language and Education (2nd edn). Language Testing and Assessment (vol. 7), New York, NY: Springer, 349–364
- Chomsky, N. (1971). Linguistic Theory, in Chomsky: Selected Readings, ed. by J.P.B. Allen and P.V. Buren, pp 152-153. Oxford: Oxford University Press.
- Cronquist, K. and Fizbein, A. (2017). English Language Learning in Latin America. Washington DC: InterAmerican Dialogue.
- Dolton, P (2013). Why Do Some Countries Respect Their Teachers More Than Others? Retrieved from <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/03/teacher-respect-status-global-survey>.
- Duff, P.A. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? Modern Language Journal, Volume 74, issue 2, pp 154-166
- Euromonitor. (2010). The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Cameroon, Nigeria, Rwanda, Bangladesh and Pakistan. London: Euromonitor/British Council.
- Fitzpatrick, F. and O'Dowd, R. (2012). English at Work: An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st-century Workforce. Washington DC: The International Research Foundation: TIRF.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P.G. & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. ELT Journal, 69(2), 129 – 139.
- Kamhi-Stein, L.D, Díaz Maggioli, G., de Oliveira, L. (2017). English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices. Bristol: Multilingual Matters.
- Khaniya, T.R. (1990). Examinations as instruments for educational change: investigating the washback effect of the Nepalese English exams. Edinburgh Research Archive. Retrieved from: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/9862>
- Parrales, T.M. (2017). The influence of large classes in the English language teaching learning process in Ecuadorian high schools. Retrieved from: <http://www.monografias.com/trabajos107/influence-large-classes-english-language-teaching-learning-process-in-ecuadorian-high-schools>
- Simpson, J. (2017). English language and medium of instruction in basic education in low- and middle-income countries: a British Council perspective. Retrieved from: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/pub_h106_elt_position_paper_on_english_in_basic_education_in_low-_and_middle-income_countries_final_web_v3.pdf
- Tye, B. & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? Phi Delta Kappan, Vol 84, Issue 1.

2.2 El papel de los padres, maestros y responsables de las políticas públicas en el aprendizaje del inglés en los niños

John Knagg

Investigación y consultoría en el idioma inglés, Reino Unido

Resumen

Este artículo refleja los principales factores que contribuyen al éxito para el aprendizaje del inglés en los sistemas educativos públicos grandes. Asimismo, considera las contribuciones que hacen los padres de familia, maestros y los responsable de las políticas públicas. Además, se dan algunas recomendaciones y sugerencias para que cada uno de los tres grupos haga reflexiones posteriores. Las sugerencias y recomendaciones están basadas en la experiencia del autor a través de diversos programas globales del British Council, que tratan acerca de la enseñanza del idioma inglés dentro de los sistemas educativos nacionales. Esta experiencia está respaldada por una investigación fundamental y publicaciones de estudios prácticos que se pueden consultar en línea.

Palabras clave: Aprendizaje del inglés exitoso, padres de familia, maestros y responsables de las políticas públicas.

¿Cuál es la forma más conveniente de analizar la competencia lingüística?

Antes que nada, quiero aclarar que pertenezco al grupo de los que cree que la competencia o el dominio del inglés es una habilidad más que un conjunto de conocimientos. Para otras personas, la competencia lingüística es la aplicación adecuada de un conjunto de conocimientos acerca de reglas gramaticales y vocabulario que se puede combinar. No creo que sea útil pensar acerca del aprendizaje del inglés y la competencia del inglés de esta forma; de hecho, pienso que esta visión ha llevado a desarrollar programas de estudio y metodologías poco útiles a nivel mundial. Desde mi perspectiva, es más conveniente pensar en el aprendizaje del inglés como una habilidad similar a cuando se quiere aprender a nadar o andar en bicicleta. Sin embargo, aprender inglés es mucho más complejo que andar en bicicleta, de hecho más complejo que volar un avión.

La implicación principal de pensar en el inglés como una habilidad es que no se puede aprender si no se practica. Lo que quiero decir es que así como no puedes aprender a nadar sin agua, o andar en bici sin una bicicleta, no se puede aprender inglés sin utilizar el inglés. Esto tiene implicaciones importantes para el diseño de programas de estudio y temarios. Los

responsables del diseño curricular deben incluir el uso del inglés en el programa de aprendizaje desde el inicio. En ocasiones a las personas les cuesta trabajo comprender este concepto y se pregunten con mucha razón: ¿cómo puedes usar el inglés si no sabes inglés?. Parte de la respuesta se encuentra en la división muy útil y tradicional de las cuatro habilidades del idioma. Dos habilidades receptivas, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, y las dos habilidades productivas, la expresión escrita y la expresión oral. Las habilidades receptivas se desarrollan primero, la comprensión auditiva antes que la expresión oral, en el ámbito del lenguaje oral, y la comprensión lectora antes que la expresión escrita, en el ámbito del lenguaje escrito. Entonces, al inicio de un programa de estudios, los estudiantes escucharán al maestro o una grabación o video de alguien hablando previo a la oportunidad de hablar de ellos mismos. Empiezan con “Yo soy John”, y así van paso a paso. Muchos de nosotros hemos conocido a estudiantes de inglés que son mucho más hábiles para comprender el inglés oral (comprensión auditiva) y la lectura que para hablar (o escribir).

Ciertamente, esto no significa negar la existencia del conocimiento involucrado en el aprendizaje del idioma inglés. El memorizar palabras y frases y aprender su significado siempre ha sido una parte fundamental del aprendizaje, y los estudiantes mayores se benefician mucho al aprender las reglas gramaticales que les ayudan a generar oraciones significativas y precisas. No obstante, la experiencia en los últimos 50 años nos ha mostrado que basar el aprendizaje del inglés en el desarrollo de la competencia lingüística, vista como una habilidad, puede ser más beneficioso para los estudiantes.

¿Cuáles son los factores que marcan la diferencia?

Los principales factores del éxito educativo (incluyendo el aprendizaje del idioma inglés) son los siguientes, en orden de importancia de acuerdo al efecto que tienen en el aprendizaje.

1. El estudiante – especialmente la motivación y la capacidad.
2. El maestro.
3. El liderazgo y la gestión, incluyendo el “desarrollo de políticas públicas.”

La lista anterior no está completa; por ejemplo, no menciona explícitamente el efecto del entorno familiar o de los compañeros, pero nos sirve de cualquier manera para reflexionar acerca del control que ejercen distintos actores en este escenario. Si el factor más importante en el éxito del aprendizaje es la motivación y capacidad individual del estudiante, entonces es válido preguntarse quién puede influenciar y mejorar su motivación y capacidad. Aunque esto va a depender del contexto individual de cada estudiante, y de su edad, se podría suponer que el padre, el tutor o guardián será quien ejerza un efecto crucial, más adelante regresaré a este punto. Los primeros años de la experiencia educativa (incluyendo el nivel pre-escolar) también tendrán un efecto mayor en la motivación y capacidad de los alumnos.

La jerarquía es interesante ya que el factor número dos, el maestro, tiene un efecto en el factor número uno, el estudiante. Y el factor tres, liderazgo tiene un efecto en el factor dos, los maestros. Uno de los roles del maestro es que los alumnos estén en la mejor condición posible

para aprender, y uno de los papeles principales de los líderes educativos es asegurarse de que los maestros estén lo mejor preparados para ser excelentes docentes. La importancia práctica de esto es que la inversión en los factores dos y tres tendrá un efecto positivo en los factores uno y dos. Esto significa que a nivel de un sistema; por ejemplo en un ministerio de educación o en una autoridad educativa local, en donde los fondos para la mejora educativa siempre son escasos, una inversión en el factor tres, la calidad del liderazgo y la gestión, tendrá a menudo un mejor reingreso de inversión en términos de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a largo plazo. Lo anterior se debe a que una buena política, un buen liderazgo y una buena gestión mejorarán la calidad de la enseñanza en el salón de clase, y esa mejora en la calidad de la enseñanza impactará positivamente el aprendizaje de los alumnos, incluyendo su motivación y capacidad. La segunda inversión más efectiva a menudo estará relacionada con un incremento de la calidad docente; esto tendrá un efecto directo en los estudiantes, aunque puede ser caro ya que para alcanzar a un gran número de alumnos, se tiene que alcanzar a un gran número de maestros. Además, la capacitación debe estar bien diseñada e implementada³.

El rol de los padres en el aprendizaje del idioma inglés

Los padres (u otros tutores o cuidadores) transmiten valores a sus hijos de manera consciente, explícita o subconscientemente a través de sus palabras y acciones. A menudo comparten sus habilidades o su conocimiento. La desigualdad que los sistemas educativos estatales pretenden reducir comienza en el hogar. Los padres con más recursos, intelectuales o financieros, están en una mejor posición de ayudar a sus hijos. Los recursos económicos les brindan a los niños una mejor experiencia a nivel pre-escolar, educación en una escuela privada, clases adicionales, vacaciones en el extranjero y acceso a la tecnología en la casa. Es obvio que los padres con cierto conocimiento del inglés se encuentran incluso en una mejor posición para ayudar a que sus hijos aprendan inglés, siempre y cuando actúen de manera sensata para motivarlos, y no establezcan expectativas irreales. No obstante, todos los padres, incluyendo aquellos que no saben inglés, pueden hacer una diferencia positiva al entender y transmitir a sus hijos el valor de aprender inglés. La forma más clara para que los padres ayuden es crear un ambiente en casa en donde se maneje el inglés. Quizá la forma más sencilla sea a través de la televisión, los dibujos animados y otros programas en inglés de acuerdo a la edad (usar bandas sonoras originales en inglés con o sin subtítulos en el idioma local, esto es cada vez más factible con la tecnología moderna de la televisión), fomentar el uso de material en inglés en línea, instalar la consola de videojuegos en

-
3. Para saber más acerca de los factores que afectan el aprendizaje, y especialmente en qué consiste una buena enseñanza, se puede leer el trabajo de John Hattie. Walter y Briggs (2012) dan una visión general excelente de qué tipo de capacitación funciona mejor para mejorar la calidad de la enseñanza.
 4. Este artículo no está dirigido a los padres de familia. Sin embargo, existen muchos recursos de apoyo en línea e ideas para padres que quieren apoyar a sus hijos, incluyendo el sitio web del British Council Learn English Kids (ver la sección de referencias bibliográficas). Es también un recordatorio para los maestros de inglés y autoridades educativas de que los padres tienen un papel clave, y que es buena idea pasar cierto tiempo y compartir ciertos recursos para educar e involucrar a los padres en la educación de sus hijos.

inglés, poner canciones en inglés – incluso como música de fondo mientras están realizando otras tareas, y proporcionar material visual como libros, posters y juegos de mesa⁴.

El papel de los maestros en el aprendizaje del idioma inglés

Ningún estudiante, padre o secretario de educación duda del papel central del maestro. Sin embargo, nuestra experiencia alrededor del mundo muestra que la enseñanza en las escuelas es muy deficiente. El British Council cree que la enseñanza es una profesión y que los maestros, como profesionales, son responsables, entre muchas otras cosas, de reflexionar continuamente sobre su práctica profesional con el objetivo de mejorar. Si bien las autoridades educativas pueden hacer mucho para facilitarles o no esta reflexión, el maestro es el responsable de su propio desarrollo.

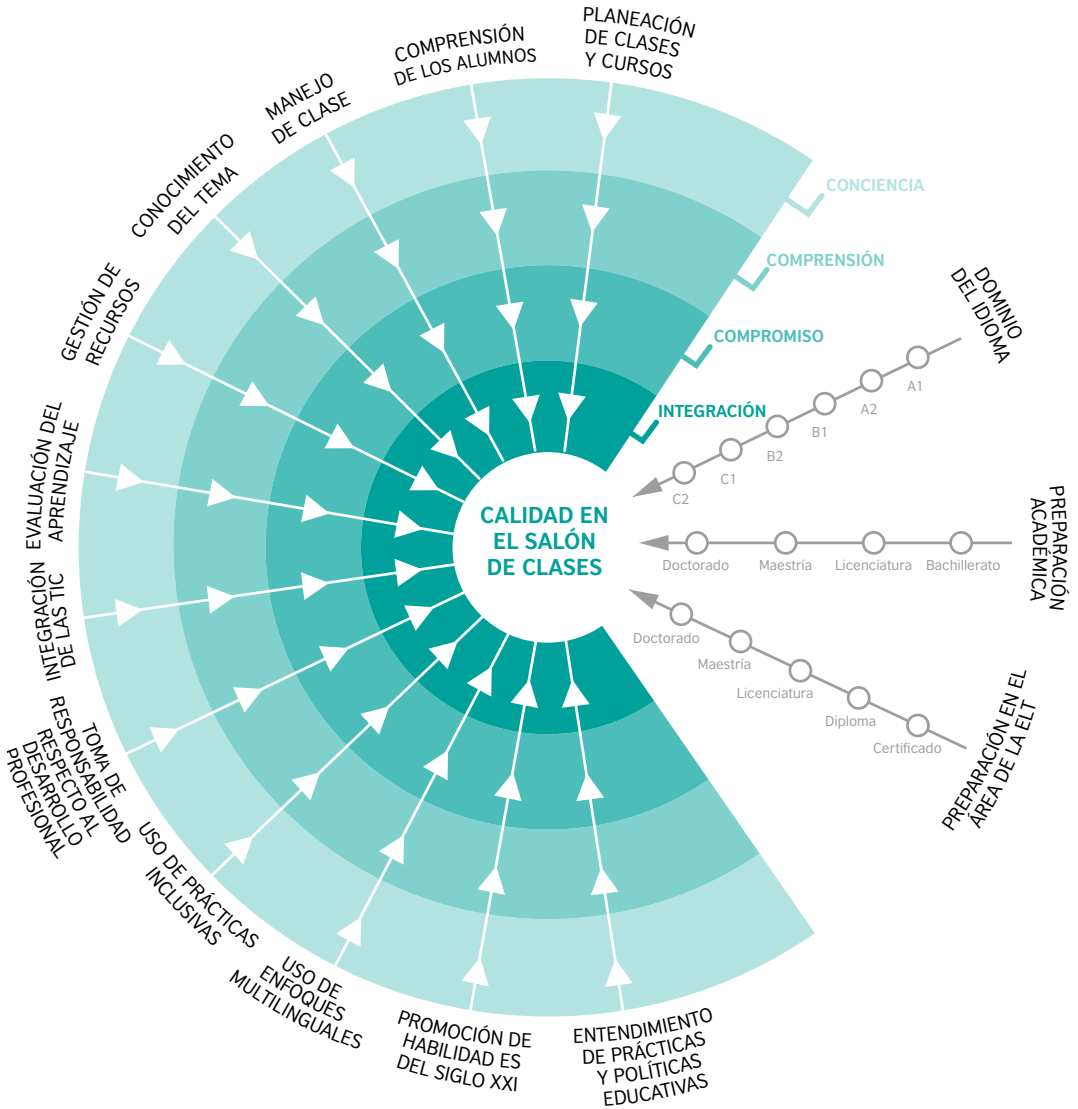
Un tema central es el entendimiento del maestro respecto a su identidad profesional, o dicho de manera más sencilla, un entendimiento de lo que significa enseñar. Generalmente, asumimos que la enseñanza se trata de mostrar y repetir una serie de acciones que el maestro ha aprendido y que se multiplican una y otra vez en el salón de clase, año tras año. Frecuentemente, el enfoque está en la enseñanza y no en el aprendizaje del alumno. Tratamos de fomentar un enfoque en el aprendizaje del estudiante y vemos que la parte medular del trabajo del maestro se enfoca en garantizar el aprendizaje del alumno y no en aplicar técnicas de aprendizaje adecuadas. Esto sucede en la práctica del salón de clase en donde la enseñanza se centra en el estudiante. Aunque el contexto local y cultural siempre son muy importantes, observamos tendencias similares en las percepciones cambiantes en el rol de los maestros en distintos países. Un factor común es la creciente movilidad internacional y la aceptación del inglés como un idioma internacional en cada vez más ámbitos, los maestros ahora se enfrentan a trabajar con mayor frecuencia con estudiantes que ya han tenido cierta experiencia con el idioma y puede que se expresen con mayor fluidez o precisión que ellos mismos. Esto es algo que los maestros tendrán que experimentar con mayor frecuencia y es sólo una parte del reto en la actualidad. Así como un entrenador profesional puede ayudar a que el atleta mejore su desempeño, aun cuando el atleta se desempeñe mejor que el entrenador, el maestro debe aprender las habilidades del entrenador para ayudar a los alumnos con distintos niveles de competencia.

El British Council desarrolló su Marco de desarrollo profesional continuo (CPD por sus siglas en inglés) para ayudar a los maestros y a los sistemas con los que trabajan para mejorar la enseñanza de una forma sistemática. El marco propone 12 prácticas profesionales clasificadas en cuatro niveles de experiencia o especialización (ver las figuras 1, 2, y 3). Los maestros pueden evaluar su propio perfil profesional con una herramienta de autoevaluación y enfocar su desarrollo en áreas y prácticas en las que sientan que, individualmente, tienen más necesidad de desarrollar, de acuerdo con su propio contexto⁵.

.....

5. Se puede encontrar más información acerca del marco CPD del British Council incluyendo un resumen que se puede descargar y la herramienta de auto-evaluación en <http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development>

Figura 1. La calidad en el salón de clase

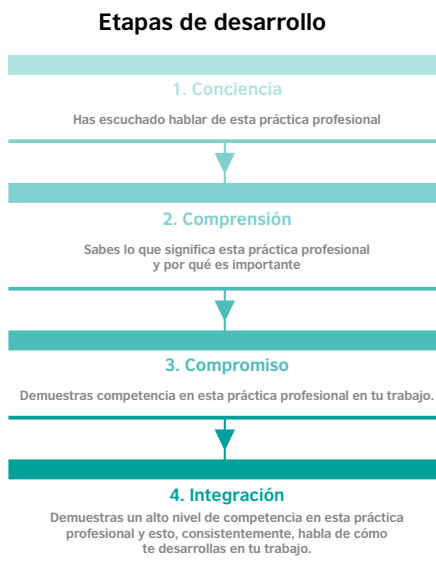


Fuente: Marco de desarrollo profesional continuo (CPD por sus siglas en inglés). British Council

Las 12 prácticas profesionales tienen como objetivo integrar las habilidades y el conocimiento que necesita un maestro. Las prácticas *Comprensión de los alumnos* y *Uso de prácticas inclusivas* son críticas para el éxito del método centrado en el estudiante, junto con la *Evaluación del aprendizaje*, debido a que se ha comprobado que a nivel global, los maestros carecen a menudo de capacitación y habilidades en el área de la evaluación. Las prácticas de *Planeación de clases y cursos*, *Manejo de clase* y *Gestión de recursos* abordan las prácticas principales del salón de clase y las habilidades pedagógicas que necesitan los maestros, temas que están presentes en muchos cursos de capacitación pero que necesitan desarrollarse a lo largo de toda la carrera.

La práctica profesional de *Conocimiento del tema* es particularmente importante para los maestros de inglés (y por supuesto maestros de idiomas), considerando que la gran mayoría de maestros de inglés alrededor del mundo ha aprendido el inglés como un idioma adicional, y eso les da mayor ventaja sobre los maestros de inglés nativos, debido a que han experimentado el aprendizaje del inglés desde la perspectiva del alumno. En general, son un mejor modelo comparado con maestro hablante nativo del idioma inglés, no obstante el dominio del idioma sigue siendo un factor importante.

Figura 2. Etapas de desarrollo



Fuente: Marco de Desarrollo Profesional Continuo (CPD por sus siglas en inglés "Continuing Professional Development"). British Council

Figura 3. Prácticas profesionales

Prácticas profesionales
Planeación de clases y cursos
Comprensión de los alumnos
Manejo de clase
Conocimiento del tema
Gestión de recursos
Evaluación del aprendizaje
Integración de las TIC
Toma de responsabilidad respecto al desarrollo profesional
Uso de prácticas inclusivas
Uso de enfoques multilingües
Promoción de habilidades del siglo XXI
Entendimiento de prácticas y políticas educativas
Fuente: Marco de desarrollo profesional continuo (CPD por sus siglas en inglés). British Council

Tres de estas prácticas profesionales reflejan los cambios más significativos en años recientes, *Integración de las TIC, Promoción de habilidades del siglo XXI, Uso de enfoques multilingües*. La referencia de las habilidades del siglo XXI admite el reconocimiento creciente de que el maestro de inglés es más que un instructor técnico de habilidades lingüísticas y tiene la misma responsabilidad que tienen otros maestros que preparan a los niños en la escuela con el fin de desarrollar otra variedad de habilidades generales que necesitarán para tener éxito en diferentes aspectos de su vida adulta. Los enfoques multilingües son más importantes que antes, esto es resultado del cambio en los patrones de movilidad y la diversidad lingüística cada vez más creciente en los salones de clases. También reconoce el hecho de que en ocasiones es correcto e incluso útil, cuando el maestro utiliza el lenguaje nativo de los alumnos, con un propósito específico dentro de la clase.

Los maestros trabajan en diferente contextos y la práctica de *Entendimiento de prácticas y políticas educativas* pretende apoyar a los maestros para que trabajen en armonía con sus colegas y con la sociedad, tomando en cuenta las características particulares, regulaciones e incluso leyes de sus instituciones, culturas y naciones.

Si bien todo el marco trata acerca del desarrollo docente, cabe enfatizar que una práctica, *Toma de responsabilidad respecto al desarrollo profesional* se enfoca específicamente en la responsabilidad del maestro en esta área. Esto contrasta al modelo en donde el maestro espera recibir órdenes u oportunidades de arriba para tener acceso al desarrollo profesional. Dicho modelo, en su peor manifestación, puede dar como resultado que los maestros experimenten poco o nulo desarrollo profesional después de su formación inicial, durante una carrera que puede durar décadas.

Walter & Briggs (2012) revisaron una serie de iniciativas de formación docente en los últimos años y llegaron a la conclusión de que el desarrollo profesional más significativo es aquel que involucra a los maestros en la decisión de qué se necesita, esto les permite trabajar de manera colaborativa en temas y actividades concretos al salón de clase, con orientación y tutoría apropiados, y con el apoyo continuo del equipo líder. Esta es una lista útil de criterios que los maestros y coordinadores de las escuelas pueden tomar en cuenta cuando diseñen programas y guías, y se puede comparar con el desarrollo profesional docente poco efectivo, en donde vemos que dicha capacitación se diseña desde arriba, se impone, es aislada, ajena a lo que sucede realmente en la escuela, contiene teoría en exceso, y que ofrece poco o nulo apoyo o colaboración.

Liderazgo, administración y política en el aprendizaje del idioma inglés

Un malentendido común en el papel que juegan los ministerios y las autoridades educativas es que todos los problemas se pueden resolver y mejorar desde los cambios en la política, de arriba hacia abajo. La experiencia y la investigación muestra que los mejores ejemplos de mejora en los resultados de los alumnos se dan desde abajo, incluyendo la participación de los padres y la comunidad en las escuelas, el maestro y las iniciativas de los líderes escolares.

Un principio del cambio educativo efectivo es que todos los actores clave se deben involucrar; una forma de entender porqué esto es cierto es considerando el rango de factores

Tabla 1. ¿Cómo alcanzan los alumnos el nivel B1º? Algunos factores

Niños sanos, bien alimentados	Padres que brindan apoyo
Tecnología disponible	Salón de clase cómodo
Metodología centrada en el alumno	Metodología comunicativa
Currículo relevante	Diversos materiales
Evaluación apropiada	Control de calidad efectivo
Niños entusiastas	Cantidad de exposición
Maestros motivados y capacitados	Maestros actualizados
Aprendizaje, no enseñanza	Maestros con un buen nivel de inglés
Colegas solidarios	Directores conscientes
Inglés en la TV	Clases interesantes

que llevan a un aprendizaje exitoso, (ver la siguiente tabla que muestra algunos, no todos, de estos factores). Podemos observar que la responsabilidad principal para cada factor recae en una serie de actores clave, desde los padres hasta el ministro de educación.

Tim Williamson (2015) propone un modelo no tradicional para los responsables de las políticas públicas en donde la principal responsabilidad de los actores de alto nivel (por ejemplo, los ministros) no es diseñar o implementar el cambio, sino articular el problema, establecer la dirección general que se tiene que tomar, y crear el espacio en donde otros que están más cerca de la instituciones involucradas puedan determinar los pasos exactos que se deben tomar para mejorar el aprendizaje, considerando los contextos locales que sólo ellos pueden conocer. Las diez recomendaciones de

Tabla 2. Diez mensajes para los reformadores – adaptación de Williamson (2015)

1.	Comiencen con un problema y una oportunidad, no una solución integral
2.	Comprendan el problema y oportunidad para la reforma
3.	Den pasos pequeños; pero estando conscientes de hacia dónde se dirigen
4.	Inicien con el pie derecho los procesos y sistemas, y manténganlos
5.	Aprendan y adapten; con el fin de evitar sentirse presionados
6.	Decidan cuándo, qué y cómo formalizar
7.	Aten los cabos sueltos
8.	No traten de reformar por su cuenta
9.	Aquellos con la autoridad necesaria brinden y protejan el espacio indispensable para el cambio
10.	Búsquen y adapten asesoría externa

Williamson para los responsables de las políticas públicas se pueden ver en la Tabla 2.

Claramente un rol vital de los responsables de las políticas públicas es encontrar los medios y asignar recursos, especialmente económicos, y un factor clave para el éxito de cualquier reforma es si cumplen o no con esa responsabilidad.

Recomendaciones para la política

Los responsables de las políticas públicas y expertos en educación involucrados con la enseñanza del idioma inglés, su mejora y la reforma, deben tomar en cuenta la investigación que se ha llevado a cabo en la materia, así como los casos prácticos de las iniciativas de reforma para la enseñanza del idioma inglés, que han tenido éxito y los que no también. Tribble (2012) analiza ejemplos teóricos y prácticos de la reforma en la enseñanza del idioma inglés a nivel del sistema⁷. En resumen, yo propongo cuatro lecciones clave que se tendrían que considerar, basadas en la experiencia, y que a continuación se explican:

1) Considerar todos los elementos del sistema educativo – maestros, programas de estudio, evaluación del alumno y control de calidad

Si alguno de estos cuatro elementos no está considerado, entonces cualquier intento de reforma será menos efectivo. Existen ejemplos de buenos programas de estudio que no han tenido el efecto deseado porque no se ha incluido la capacitación de los maestros en la implementación del nuevo currículo. Otro problema frecuente en algunos países es que los programas de estudio y la metodología de la enseñanza se manejan a través de un sistema de evaluación del estudiante que no fomenta el aprendizaje del idioma como una habilidad de comunicación oral. Mientras que los sistemas de evaluación, cuyos resultados son importantes para las oportunidades de vida de los alumnos, sigan fallando porque no tiene el propósito indicado, los intentos para que los maestros mejoren o extiendan sus metodologías para la impartición de programas de estudio más relevantes, seguirán siendo en vano. En otros casos, se invierten grandes recursos y se realizan esfuerzos en la formación y educación de los maestros; sin embargo, se deja a los alumnos y a los maestros con un programa de estudio o con materiales inadecuados para poder enseñar. Finalmente, es poco probable que cualquier sistema que no cuente con un método de control de calidad adecuado que monitoree cada elemento y sea efectivo de manera sostenida.

2) Involucrar a los actores clave

Una reforma educativa efectiva requiere del compromiso de una serie de actores clave, dependiendo del contexto. La falta de compromiso o incluso oposición por un grupo para la

.....

6. Se utiliza el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia como el nivel que la mayoría de escuelas públicas pueden alcanzar realísticamente hablando para la mayoría de los alumnos, con los recursos disponibles.

7. Esta es otra publicación del British Council que se encuentra gratuitamente en línea en teachingenglish.org.uk

propuesta de una mejora puede significar que esa mejora simplemente no dará resultado. El grupo que quizá se consulta más a menudo o se involucra más es el de los *maestros*. Hemos visto ejemplos en donde los responsables de las políticas públicas pueden marcar la dirección y esperar que los funcionarios de los ministerios implementen la reforma con poca, o nula, participación de los maestros, quienes son los que se espera implementen la reforma en el salón de clase. Sin embargo, hay otros grupos a considerar. La oposición de los *padres de familia* puede influir a los responsables de las políticas públicas y ellos pueden no comprometerse o incluso cambiar la dirección que se tiene que tomar. Los *coordinadores* escolares son de vital importancia cuando a los maestros de idiomas se les pide a menudo enseñar de una forma distinta a la que se pide a los maestros de otras asignaturas. Los *sindicatos* y las asociaciones ejercen una fuerte influencia en algunos países. Los *políticos locales* pueden hacer una gran diferencia brindando su apoyo u oposición a las iniciativas nacionales. La comunicación y la participación de todos los actores es una parte crucial para cualquier cambio social, y eso incluye la mejora de la enseñanza del idioma. Es necesario involucrar a todos los actores clave en la reforma educativa, debido a que al igual que cualquier cambio social que se planea, ésta toma tiempo. Si se pretende implementar un cambio en un periodo de tiempo irreal, es probable que no se vean los beneficios a largo plazo.

3) Iniciar primero a menor escala

Este apartado se refiere al poder de los *programas piloto*. Es más probable que el experimentar con nuevas formas de trabajo tenga mayor éxito a menor escala en donde diversos factores se pueden controlar. De esta manera, es posible alcanzar resultados de manera más rápida. Cuando las cosas no salen como se espera, es posible aprender lecciones y aplicarlas en otros contextos. Cuando la implementación se hace a pequeña escala, se necesitan menos recursos y el éxito puede liberar recursos en otros contextos. Uno de los inconvenientes de trabajar con programas piloto es el tema ético de seleccionar sólo a un grupo de escuelas, maestros y alumnos para algo que les brindará a ellos un beneficio pero dejará a otros fuera. Esto implica que habrá que considerar cuidadosamente cómo se seleccionan las instituciones, de tal forma que sea aceptable para la población en general. También existe la posibilidad, con relación a este tema, de limitar la aplicación de una reforma a escuelas, maestros o alumnos, que ya hayan cumplido con una pre-condición. Dicha pre-condición puede ser escuelas que hayan demostrado cierto nivel de dominio del idioma, o alumnos que hayan alcanzado cierto nivel o hayan mostrado sus aptitudes de una forma creíble.

4) Descentralizar la toma de decisiones

Cada alumno, cada salón de clase y cada escuela es diferente de una forma u otra, y tiene sentido que cada decisión que se tome se haga de acuerdo con el contexto de aprendizaje en la medida de lo posible. Entre más detallada sea una política, es menos probable que se aplique con éxito en muchas situaciones diferentes. Cuando los responsables de las políticas delegan la elaboración de políticas de nivel más bajo a profesionales y coordinadores que están más

cerca del contexto de aprendizaje, estos contextos pueden ser tomados en cuenta de manera más fácil. Las decisiones se pueden tomar localmente en el momento indicado, considerando circunstancias, actores clave, y recursos locales. Los actores clave que tienen que tomar las decisiones sentirán gran compromiso con respecto a las decisiones que ellos mismos han tomado, contrario a las decisiones que simplemente les transfieren; de esta manera, podrán también ser responsables de sus propias decisiones. Lo anterior permite que los responsables de las políticas de alto nivel puedan establecer los parámetros de cambio, brindar y proteger el espacio para el cambio, como lo dictan los mensajes de Williamson para los reformadores.

En los altos niveles de la elaboración de las políticas a nivel nacional, los responsables de las políticas públicas a menudo incluyen, por un lado a políticos y por otro lado a educadores profesionales. El enfoque y los tiempos de estos dos grupos son a menudo muy diferentes. Los educadores asumen que la reforma del sistema a gran escala tomará tiempo y no estarán bajo la misma presión que los políticos para demostrar acciones y resultados; por su parte, la reputación de los políticos puede depender de resultados a corto plazo. Es importante que se encuentren soluciones que satisfagan las agendas de ambos grupos. Los políticos pueden celebrar el haber obtenido los fondos para la reforma, pueden señalar las acciones que se han tomado en un periodo de meses y no años, que bien pueden incluir los planes de comunicación, el establecimiento de talleres o cursos educativos para maestros, el reclutamiento de nuevos profesores, el establecimiento de comités para reformar los tipos de evaluación. Sin embargo, es difícil evaluar los resultados en términos de beneficio para una generación de jóvenes estudiantes sin que se contemplen lapsos de tiempo que conllevan años y no meses.

Referencias bibliográficas y lectura adicional

- Hattie J. (2003) Teachers Make a Difference, What is the Research Evidence? ACER 2003. Available at: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Tribble, C. (2012) Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B330%20MC%20in%20ELT%20book_v7.pdf
- Walter, C & Briggs, J. (2012) What Professional Development Makes the Most Difference to Teachers? Oxford University Department of Education. Available at: http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/WalterBriggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2.pdf
- Williamson, T. (2015) Change in Challenging Contexts: How does it Happen?, Overseas Development Institute. Available at <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9829.pdf>
- British Council. Supporting your Child's English Learning. <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/parents> <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/helping-your-child> <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-ways-support-your-childs-english-learning-home>
- British Council. CPD Framework. <http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development>

2.3 Educación y desarrollo docente para el idioma inglés en América Latina: pasado, presente y futuro

Cristina Banfi

Universidad de Buenos Aires y

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Un maestro presenta el pasado, revela el presente y crea el futuro.

Resumen

En los últimos años, la enseñanza del idioma inglés se ha expandido y diversificado en América Latina, y los diversos proyectos que se han implementado en la región responden a crecientes demandas sociales y a circunstancias socio-económicas cambiantes. En estos proyectos, el rango de los actores clave también se ha ampliado. Sin embargo, los programas educativos para los docentes parecen ir un paso atrás de la adaptación a los escenarios cambiantes; asimismo, las actividades de desarrollo docente no surgen de manera sistemática y no tienen cobertura suficiente. Esto es paradójico si analizamos que la mayoría de los estudios considera a los maestros y a la serie de habilidades que requieren como algo crucial para la planeación, implementación y evaluación de la innovación. Este artículo analiza algunos cambios que se han dado en los últimos años, con especial atención en los perfiles de estudiantes y maestros; también analiza cómo la educación docente y el desarrollo continuo se han visto impactados por estos cambios; y finalmente, menciona posibles oportunidades para el futuro.

Palabras clave: Capacitación docente, desarrollo docente, actores de la enseñanza del idioma inglés, innovación educativa.

Para poder comprender los escenarios actuales de la enseñanza del idioma inglés en América Latina, seguiremos una línea cronológica. Para ello, se podrían considerar los referentes históricos que han marcado este campo; por ejemplo, la fundación de escuelas prestigiosas; la creación de programas educativos para maestros, departamentos o instituciones; la introducción de varios enfoques metodológicos innovadores, así como recursos para la enseñanza; la producción de una base específica de conocimiento y documentos curriculares; la aprobación de leyes y regulaciones que han tenido cierto impacto en el sector, etc. (ver también Banfi 2013a). Aunque estas innovaciones son clave, nos brindan una perspectiva parcial de lo que en la actualidad

es un escenario bastante complejo. Seguiremos una línea alternativa y nos enfocaremos en los actores que están involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, es decir, estudiantes y maestros, y otros individuos clave que son quienes hacen que este proceso sea posible.

Primero, mostraremos perspectiva general del perfil de los estudiantes y maestros de inglés y, se menciona cómo esto ha cambiado en el curso de las últimas décadas, tomando como referencia el año 1950 y la actualidad. Si consideramos la naturaleza cada vez más heterogénea de ambos grupos observaremos que en la actualidad, se desarrollan en un contexto que es mucho más complejo que en el pasado, y que incluye a una diversidad de actores claves que impactan directa e indirectamente en la enseñanza y en el aprendizaje. En la sección final, discutimos los retos que enfrenta la educación del idioma inglés debido a la creciente demanda de maestros y los requisitos de especialización cada vez mayores para cubrir los nuevos roles que se requieren.

Perfiles de los estudiantes y maestros: cómo han cambiado

Aquí nos enfocaremos en ciertos prototipos que nos pueden servir para ilustrar los perfiles y otros rasgos característicos de los actores involucrados en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Trataremos este enfoque en cuanto a los estudiantes y profesores, desde dos puntos en el tiempo, relativamente arbitrarios, es decir, 1950 y la actualidad.

En 1950, gran parte de la enseñanza del idioma inglés en la región se impartió a nivel de educación media superior. Debido a que en ese entonces, ese nivel educativo no era obligatorio, la mayoría de los jóvenes que asistían a la escuela provenían de esferas socio-económicas más elevadas que el promedio; en cuanto al género, la balanza se inclinaba a favor de los varones (las proporciones pueden variar por país e incluso por región dentro de cada país). Dentro del contexto de la escuela, el inglés era una asignatura más; y, por lo general se impartían dos o tres clases de 45 minutos a la semana durante un período de dos o tres años, en ocasiones antes o después de otro idioma, como francés o italiano. El enfoque metodológico típico era hacer una traducción de la gramática con énfasis en el desarrollo de las habilidades escritas (lectura y escritura). En algunas escuelas más progresistas, se hacían algunos intentos por incorporar métodos más innovadores (como el método audiolingual); sin embargo, esto estaba limitado por el número tan grande de alumnos en un salón de clase, escasez de recursos y el, supuestamente valioso propósito de comprender textos escritos y gramática, por lo que las habilidades orales y la comprensión auditiva quedaban relegadas. Algunas escuelas del sector privado, que daban servicio a las élites, ofrecían programas más intensivos, incluyendo la integración de lenguaje y contenido (ver Banfi & Day, 2005). El recurso típico para el aprendizaje que más se utilizaba en esa época eran los maestros mismos (como un recurso de la lengua), un número limitado de libros de texto y algunos libros de lectura (a menudo no eran adaptaciones de acuerdo con el nivel) y diccionarios bilingües.

Por otro lado, en la actualidad, sabemos que la enseñanza del idioma inglés se lleva a cabo en una gran variedad de contextos que incluyen, pero no están limitados al sistema educativo formal; es decir, desde preescolar hasta la universidad (para conocer los detalles de los temas del idioma en la educación, ver Baldauf & Kaplan 2005). La expansión más reciente,

con un número más significativo, dentro del sistema educativo se ha dado a nivel primaria (ver Porto, 2016; Banfi, 2017; Brovetto, 2017). Dentro de las escuelas, la enseñanza adopta distintas modalidades; por ejemplo, como una materia más dentro del salón de clase, en modalidad intensiva, o como parte de un programa educativo bilingüe (ver Banfi & Day, 2005; Tocalli-Beller, 2007; Banfi & Rettaroli, 2008; Banfi, Rettaroli & Moreno, 2016). También hay una serie de programas de educación superior que se enseñan por medio del inglés, como los programas de lengua inglesa (enseñanza y traducción); así como clases de inglés en otros cursos de educación superior. Finalmente, un avance reciente, que ha sido posible gracias a la rápida expansión de la tecnología, es el uso de clases remotas como en Ceibal en Inglés (Brovetto, 2017). Además de esos contextos formales, la enseñanza del idioma inglés también se puede encontrar en una extensa red de escuelas de idiomas particulares y academias; así como clases en las empresas, clases particulares y en centros comunitarios, por nombrar algunas opciones. Muchos adultos de distintos ámbitos de la sociedad, toman clases de inglés como parte de su desarrollo profesional o como parte de diversas formas de desarrollo continuo. De igual forma, el turismo, y los viajes, que ahora son una posibilidad para un mayor número de personas, representan una motivación para que éstas quieran aprender inglés. En estos contextos diferentes, los alumnos que ahora aprenden inglés abarcan una serie de perfiles mucho más amplios: desde niños pequeños (incluso es posible encontrar cursos para mamás y sus bebés) hasta ciudadanos de la tercera edad, incluyendo a los adolescentes y adultos, con intereses muy específicos o generales. También representan un espectro socio-económico más amplio, debido a que el inglés actualmente no está al alcance sólo de algunos cuantos privilegiados. En la actualidad se considera como un factor de éxito o un requisito para muchas profesiones. Una consecuencia de esta diversidad es que el rango de objetivos de los estudiantes varía considerablemente cuando se trata de aprender inglés. Los objetivos van desde cuestiones muy prácticas, objetivos instrumentales a objetivos interculturales o de comunicación, hasta objetivos generales cognitivos y educativos. Incluso, estos objetivos, ya sea para un estudiante o para un grupo, pueden cambiar con el tiempo o incluso combinarse. El enfoque de enseñanza que se utiliza actualmente se puede describir como ecléctico, bajo un enfoque global comunicativo; asimismo, también incluye elementos de aprendizaje basado en cierta actividad, con un aprendizaje de contenido y lenguaje integrados y con una concientización de la gramática. Frecuentemente, se recurre a técnicas de métodos directos o audiolinguales; así como a la traducción, dependiendo de las posibilidades que se ofrecen dentro del contexto de la enseñanza y del perfil del maestro. Finalmente, la serie de recursos disponibles para los estudiantes que quieren aprender inglés ha aumentado considerablemente e incluye a los maestros, libros de texto (muchos), diferentes tipos de diccionarios, libros de lectura por niveles, videos, audios, tarjetas, juegos, plataformas interactivas y una gran variedad de materiales de aprendizaje que están disponibles en la internet. Los cursos también están respaldados por programas de estudio específicos y otros documentos formales que brindan apoyo a maestros y a estudiantes. De igual modo, los estudiantes pueden estar expuestos al

idioma, fuera del salón de clase, si así lo desean, a través de la televisión, las películas, la internet y, a través de la interacción con personas que hablan inglés.

Si los estudiantes y los contextos de la enseñanza han cambiado, también han cambiado los maestros. Veamos cómo los maestros de inglés han cambiado durante este mismo periodo.

En 1950, los maestros que comenzaban su educación para convertirse en maestros de inglés, habían aprendido el idioma, por lo general, dentro del contexto de la educación media superior. La enseñanza se consideraba como una profesión adecuada para las mujeres; de hecho, muchos de los futuros estudiantes de la carrera de docencia eran mujeres. En la región, en ese entonces, las certificaciones para maestros a nivel primaria se otorgaban a personas con certificaciones a nivel educación media superior (Escuelas Normales, ver Ducoing Watty, 2013); no obstante, para convertirse en maestro de inglés, había que optar por la educación superior, sobre todo en colegios especializados para maestros, o con menor frecuencia en las universidades. Los cursos para maestros tenían una duración de tres a cuatro años y terminaban con un certificado para dar clases en escuelas de educación media superior. Una vez que estos estudiantes se graduaban, podían ocupar la posición de maestros, a menudo de medio tiempo, en escuelas de educación media superior en donde se enseñaba inglés, o en academias de idiomas particulares que comenzaban a surgir en el mercado. Posteriormente, durante su carrera algunos de estos maestros podían aspirar a convertirse en coordinadores de departamentos, o complementar su carga laboral con un curso o dos en escuelas normales. Respecto al desarrollo profesional, las opciones eran pocas y distantes: un profesor podía unirse a una asociación de maestros que organizaba un seminario anual, ocasionalmente algún experto visitaba el país e impartía algunas conferencias; sin embargo, la noción de un desarrollo profesional continuo no era algo que se tenía en mente en ese entonces y esas actividades, por naturaleza eran opcionales y sólo asistía una minoría que quería actualizar su conocimiento del lenguaje o sus habilidades en la enseñanza.

Actualmente, es más probable que aquellos que aspiran a convertirse en maestros de inglés ingresen a una Escuela normal o universidad; después de haber aprendido el idioma el inglés en una escuela particular o quizá de manera intensiva también en la escuela. Esto quiere decir que es poco probable que hayan experimentado el aprendizaje del idioma inglés en escuelas ordinarias. Por lo general, eligen convertirse en maestros como segunda opción (por ejemplo, después de haberse dado de baja de algún otro curso). Es cada vez más frecuente encontrar maestros que han tenido cierta experiencia con la enseñanza del idioma antes de incorporarse en la educación formal como docentes; por ello, deciden adquirir el conocimiento necesario y desarrollar las habilidades necesarias para poder llevar a cabo su trabajo. Los programas educativos para docentes duran entre cuatro y cinco años; aunque, en realidad, muchos tardan el doble en terminar. Los profesores que están estudiando a menudo trabajan (como maestros) mientras estudian; no obstante, esta experiencia no se reconoce formalmente para recibir su certificación. El trabajo que desempeñan mientras están estudiando es en el sector informal, lo que significa que al momento de graduarse, ya están trabajando y están familiarizados con el

contexto de enseñanza; así que es menos probable que acepten un trabajo en alguna escuela. Los maestros de inglés, por lo general, en lugar de tener un solo trabajo de tiempo completo, tienen lo que se conoce como “pluri-empleo”, es decir, varios empleos de manera simultánea que puede incluir lo siguiente:

- Puestos de maestros en una escuela de educación media superior, primaria y/o pre-escolar (el puesto puede ser por clase, lo que significa que son sólo pocas horas a la semana);
 - › En diferentes modalidades (educación bilingüe, inglés intensivo o cursos básicos; inglés con propósitos académicos, o inglés para fines específicos, cursos de preparación para exámenes);
 - › Y en diferentes tipos de instituciones (escuelas formales, escuelas de idiomas, asociaciones no lucrativas);
 - › Impartición de inglés para niños (de edad muy temprana), adolescentes, adultos; con diferentes niveles desde principiante hasta muy avanzado.
- Puestos como coordinadores o administradores en escuelas o departamentos de inglés.
- Puestos en escuelas de educación superior donde se prepara a futuros maestros o traductores.
- Redacción de materiales para una editorial.
- Puestos como asesores o consultores.
- Conferencista para una empresa comercial (editorial, administradores de exámenes, etc.)
- Clases particulares o asesorías.

La parte medular en este punto, si comparamos lo que sucede en otras partes del mundo, es la simultaneidad de los roles de los maestros y cómo interactúan, tanto positiva como negativamente, en su carrera laboral. Este patrón pluri-laborar se da en parte por querer compensar el ingreso en un contexto en donde normalmente la remuneración es poca en las posiciones de enseñanza formal, y quizá de manera crucial, se abren múltiples oportunidades de empleo para maestros de inglés.

Las oportunidades de desarrollo profesional disponibles para los maestros son variadas y diversas. Estas actividades las brinda el sistema educativo o las escuelas en donde trabajan los maestros (algunas actividades son obligatorias, otras les dan reconocimientos), las universidades (cursos formales y programas de posgrado), editoriales y organismos examinadores (conferencias y presentaciones). Gracias a algunas de estas actividades, los maestros obtendrán reconocimientos que pueden utilizar para obtener alguna promoción si es que buscan un nuevo puesto. En las últimas dos décadas han surgido algunos cursos de posgrado; sin embargo, pocos tienen un impacto directo en temas de enseñanza, y la gente que los toma por lo general los ve como ajenos a su práctica profesional. Debido a que los maestros tienen roles diversos, las actividades profesionales de desarrollo en las que normalmente se involucran no siguen una ruta consistente o sistemática. Por otro lado, puesto que los objetivos de las organizaciones y los tipos de actividades son por lo general diferentes, no se puede decir que forman un todo sistemático. Dada esta situación, sería importante

incorporar a la educación docente inicial, elementos que ayuden a los maestros a reflexionar acerca de la necesidad de planear su desarrollo profesional.

Después de hacer una comparación de los perfiles de estudiantes y maestros, el cuadro que surge es uno de gran heterogeneidad, en el que se observa una gran variación y mayor complejidad entre ambos roles en el periodo que se analizó. La expansión de la enseñanza del idioma inglés a la que nos referimos antes es multifacética, y requiere de un mayor conjunto de habilidades docentes colectivas, e idealmente, de especialización individual.

Los cambios en los perfiles de los estudiantes y maestros que hemos discutido están compuestos por modificaciones en el contexto de la enseñanza, en donde un gran número de actores clave (responsables de las políticas públicas; académicos y especialistas, sistemas escolares; proveedores de servicios, como editoriales, compañías de tecnología, organismos examinadores; sindicatos de estudiantes y maestros; instituciones de educación superior, particularmente aquellas que capacitan a maestros; medios de comunicación, tradicionales y electrónicos; organizaciones nacionales e internacionales,) han ido incrementando cada vez más su importancia en el proceso de la toma de decisiones que final e invariablemente impacta en la enseñanza.

La peculiaridad de la interacción entre estos grupos de actores clave en la región, es que los individuos, frecuentemente, son parte de múltiples grupos, de manera simultánea; lo que genera patrones de influencia, y en algunos casos, conflicto de intereses. No es posible presentar en este artículo un análisis exhaustivo de estos factores; sin embargo, es importante considerarlos cuando se manejen las relaciones entre estos actores clave y reconocer la diferencia de poder que existe entre ellos.

Reforma educativa y desarrollo docente: ¿qué se necesita?

Ahora abordaremos los retos que se enfrentan en la educación para docentes y el desarrollo profesional en la región, considerando el contexto complejo descrito en la sección anterior. Nos referimos a estudios de educación docente en general, ya que aplican muchas tendencias generales; así como a los que se enfocan específicamente en maestros de inglés. Debido al escenario tan complejo descrito anteriormente, encontramos varias acciones a seguir, después de observar que el rol de los profesores está pasando por una seria crisis (see, Tenti Fanfani, 2004, Howard et al, 2016, Sutchter et al, 2016). Esta crisis toma diferentes formas e incluye nociones como la de una escasez de maestros, desgaste, cansancio que aplica a la profesión del docente en general, o en algunos contextos, a los maestros de inglés específicamente.

Por un lado, actualmente se espera más de los maestros que antes (por ejemplo, deben, desarrollar las habilidades sociales y cognitivas de los estudiantes, estar actualizados con respecto a los avances tecnológicos y disciplinarios, involucrarse en actividades de investigación, estar al día con las innovaciones metodológicas y la evaluación de la pertinencia de las mismas, etc.). Estas tareas no sólo se han añadido a las ya existentes, sino que el rol parece requerir de una transformación sustantiva debido a los cambios contextuales (ver UNESCO-OREALC, 2013b; Livingston & Flores 2017).

Los maestros sienten que no han recibido la preparación adecuada para adoptar estos nuevos roles, y a menudo sienten que se les pide hacer cosas que nos son parte de sus responsabilidades. Por otro lado, el contexto social y educativo de los futuros maestros parece ser más débil (Vaillant & Rossel, 2006) y su desempeño está bajo mayor estrés. Lo anterior ha generado distintas convocatorias y acciones hacia la reforma educativa de docentes y hacia la creación de nuevos programas para certificaciones (ver Navarro and Verdisco, 2000; Ducoing Watty, 2013; Bruns and Luque, 2014) entre otras; así como una serie de reportes con recomendaciones para una reforma: UNESCO-OREALC, 2013a, 2013b, 2016). Los reportes presentan la complejidad y diversidad de situaciones que existen en la región en lo que se refiere a educación para docentes.

Los cursos para profesores se supone que preparan a los maestros, no para el presente, sino para las necesidades del futuro que se espera sean muy diferentes a las del presente. Esto implica tener un conocimiento base disciplinario que es esencial, pero, también, y esto es claramente diferente de lo que se esperaba en el pasado, es necesario tener una serie de habilidades y competencias específicas (ver *European Commission*, 2013; Puryear, 2015). En el caso de los maestros de inglés, la disciplina está relacionada tanto contenido como con medios, por lo tanto, el dominio lingüístico es un componente clave (ver Banfi y Rettaroli, 2008; Banfi, Rettaroli y Moreno, 2016); no obstante, los niveles de dominio varían mucho de un país a otro, entre sistemas e instituciones y a menudo hay una falta de parámetros claros que se deben aplicar para definir los niveles de inicio y término del dominio del idioma. También se deben considerar las nuevas concepciones del idioma dentro del programa que se va a desarrollar. A raíz del trabajo en *Los ingleses del mundo o los círculos concéntricos de Kachru* (1992) y *El inglés como un idioma global* (Crystal 2007), ha habido un giro en el tema para concentrarse ahora en los aspectos del lenguaje que se deben de enseñar a futuros maestros (ver *English for teaching* (Freeman et al, 2015)). Los nuevos usos de la lengua, particularmente aquellos insertados en ambientes tecnológicos, se volverán cada vez más importantes. La comunicación intercultural es otro componente específico que ha adquirido cada vez más relevancia en la educación docente. Los maestros requieren suficiente conocimiento cultural y lingüístico; así como la apropiada habilidad de llevar a cabo su tarea y continuar aprendiendo. No obstante, esto no es suficiente. Ciertamente, necesitamos educar a los maestros para que contribuyan a una mayor inserción laboral y al desarrollo de sus estudiantes (para futuros empleos, ver *World Economic Forum*, 2016), sin embargo, también sabemos que la parte instrumental del aprendizaje del idioma es una dimensión necesaria pero insuficiente. Los estudiantes necesitan estar preparados para enfrentar retos globales y para lograrlo necesitan desarrollar habilidades del siglo XXI (Schleicher, 2012; Trilling and Fadel, 2009). Algunas organizaciones han comenzado a trabajar en la evaluación de los resultados de los alumnos que contemplan la dimensión global de la educación (por ejemplo, *Global Cities*, 2017). Los maestros deben ser capaces de hacer uso de una variedad de recursos (como programas de estudio, recursos educativos, etc.) para generar las condiciones en las que los estudiantes pueden aprender y desarrollarse. Para ello, necesitan recurrir a nociones pedagógicas y

metodológicas y al desarrollo de habilidades como parte de su curso. Los maestros deben estar listos para trabajar en colaboración con otros y tener la iniciativa y las habilidades para planear su aprendizaje autónomo y continuo. A pesar de contar con una enorme variedad de recursos disponibles para apoyar la enseñanza del inglés, esto no parece reflejarse en los resultados del aprendizaje, como lo dijo tan elocuentemente Wedell (2011):

En todo el mundo, proliferan materiales para la enseñanza así como documentos curriculares nuevos, y están disponibles en los sistemas nacionales de educación. El inglés es ahora una asignatura obligatoria para muchos grados de educación básica. Se utilizan exámenes de inglés, que son cada vez más importantes, como filtros para el ingreso a los niveles de educación superior. Aunque se ha invertido masivamente en términos de recursos humanos y financieros en dichas iniciativas, los resultados a la fecha no han sido alentadores. Los reportes sugieren que hay relativamente pocas escuelas públicas en donde los alumnos desarrollan un conocimiento adecuado del inglés.

En ese sentido, muchos consideran que la educación docente es la clave para resolver esta problemática y se busca implementar reformas educativas. De hecho, se han implementado algunas iniciativas de reformas educativas en diferentes países en la región, aunque con diversos resultados. En muchos casos, en aquellos lugares en donde existe una extensa tradición de educación del idioma inglés, la reforma no impacta la práctica mucho más allá de lo formal (por ejemplo, sólo se da un cambio en el nombre de las materias, un nuevo agrupamiento de materias, etc.) y la actualización del curso se deja en manos de los maestros. Incluso, existe la tendencia de no intervenir con el contenido, en parte por el miedo a que esto signifique la pérdida de puestos de docentes, la reforma curricular a menudo incluye la adición de contenidos y cursos sin que se elimine nada, en forma de capas genealógicas, lo que da como resultado cursos extremadamente densos y pesados que los estudiantes completan con mucha dificultad, y también fomentan mayor escasez de maestros. Por otro lado, encontramos sistemas de certificación masivos que funcionan como una solución rápida y que puede incluir cursos cortos e intensivos además de un certificado extranjero y/o un examen que valida el conocimiento previo y brinda acceso a puestos docentes. Algunos de estos programas incluyen cursos en línea para maestros o becas en países de habla inglesa (por ejemplo, *Programa de inglés abre puertas*, *Colombia bilingüe* e iniciativas como las que se conocen en Perú en de la Puente González, 2015). Ninguna de estas dos opciones parece haber contribuido a una solución duradera dentro del sistema, que brinde a los maestros el conocimiento requerido y las habilidades necesarias para cubrir las necesidades actuales. Sería interesante si se pudieran diseñar alternativas con un sistema de educación docente mejor articulado, y certificaciones que contemplen opciones como puntos de entrada y salida, estructuras curriculares modulares, reconocimiento de aprendizaje previo basado en la experiencia, aplicación integrada de las posibilidades a través de la tecnología, particularmente, el aprendizaje mixto (ver Carrier, Damerow, y Bailey, 2017 para ejemplos y análisis), otorgar reconocimientos académicos por la experiencia obtenida en el salón de clase, experiencia mientras se estudia, etc. Esto le permitiría a los individuos que han abandonado el sistema,

completar los programas que no han concluido y también brindaría alternativas para el desarrollo profesional y para la obtención de certificaciones de mayor nivel para aquellos que están interesados en mejorar sus perfiles profesionales. Los cursos deben ser flexibles con diversas opciones en ciertas áreas en donde puedan elegir y optar por una especialización.

Como se indicó en la primera sección de este artículo, las opciones de desarrollo profesional se han incrementado significativamente en número y variedad en las últimas décadas y los maestros en general están más conscientes de la necesidad de involucrarse más con las mismas (ver Banfi, 1997 y Pickering & Gunashekar, 2015). Ahora la dificultad está precisamente en la diversidad de opciones disponibles y la falta de preparación para navegar a través de cada una de ellas. La calidad relativa y la pertinencia de estas actividades varían considerablemente, no obstante, estos factores no son del todo transparentes para los maestros involucrados. En cualquier caso, debido a las características de su empleo, los maestros rara vez tienen oportunidad de participar en estas actividades. Después de analizar las actividades de desarrollo profesional disponibles para los maestros, se deduce que no cuentan con la dirección suficiente y que el término que mejor las describe es el que se refiere a ellas como una serie de tareas al azar de diferentes tipos y calidad diversa.

A pesar de que ha habido una basta discusión al respecto, existe un área que no ha sentido el impacto de la reforma y que sigue sin ser explorada en el contexto de educación educativa, y es la investigación, como parte de los cursos, y como una actividad central de las instituciones. Lo anterior puede atribuirse parcialmente a la matriz fundamental de los institutos de educación para docentes, así como a la estructura institucional actual y al historial educativo de los capacitadores que, por lo general, no incluye la educación a nivel posgrado. Este brecha tiene un efecto negativo ya que muchos de los proyectos de innovación que se implementan en las escuelas no ven el beneficio que se podría generar a partir de un análisis sistemático. Algunas iniciativas que fomentan la investigación, por ejemplo, apoyos del Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina, parece no tener “candidatos” en la comunidad de capacitadores del idioma inglés, y en cualquier caso, los resultados de los proyectos de investigación que se llevan a cabo, generalmente, no se comparten ni se publican.

No hay un sitio específico en donde los maestros puedan acceder a la investigación que se está llevando a cabo; por ejemplo, como parte de una tesis de posgrado y, por lo tanto, aun en donde se genera el conocimiento, queda pendiente la respuesta a su difusión. Esta es una deficiencia importante, particularmente en aquellos casos en donde la investigación se realiza con fondos públicos. Aunque algunas publicaciones recientes han tratado de cerrar esta brecha (British Council, 2015; Howard et al, 2016; Kamhi-Stein, Maggioli y Oliveira, 2017), se debe hacer un mayor esfuerzo al respecto y; asimismo, es importante considerar la creación de una red para la región que incluya un sitio en donde se puedan guardar todos los trabajos publicados, con comentarios y retroalimentación relacionada con la curación de contenido (ver Deschaine y Sharma, 2015; Ungerer, 2016). Esta sería una iniciativa que tendría buena aceptación. Acciones como esta son especialmente importantes en una región en donde el acceso a publicaciones a través de las bibliotecas es muy limitado.

Una mirada al futuro

Aunque en América Latina se enseñan otros idiomas (francés, italiano, portugués, alemán, idiomas indígenas o lenguas indígenas, por ejemplo), particularmente en ciertos contextos, el inglés es hoy en día el idioma que tiene más adeptos en la región. El inglés se enseña a lo largo de más años y durante más horas, en niveles superiores, y en muchos casos, es el único idioma disponible cuando se quiere aprender otra lengua. Como en muchos otros casos alrededor del mundo, esto ha generado una presión sin precedentes en las instituciones de formación docente (normales y universidades) y en los responsables de las políticas públicas que pretenden generar las condiciones óptimas para satisfacer esta demanda. Claramente esto no es algo que se pueda hacer de la noche a la mañana: preparar a los maestros es un proceso que toma tiempo, particularmente en el caso de los maestros de idiomas en donde existe un requisito relacionado con el dominio del idioma, así como los requerimientos pedagógicos generales. Este problema se agrava por otros factores como la incorporación de requisitos para cumplir con las reformas educativas generales, el estatus social tan pobre de la profesión, el creciente nivel de expectativas hacia los maestros en términos de sus habilidades, las remuneraciones que no corresponden a las funciones esperadas, etc. Todos estos factores combinados, en lugar de crear una estructura flexible para la educación docente y el desarrollo profesional que contempla ideas, como el aprendizaje experiencial previamente acreditado, formas flexibles de enseñanza, certificaciones intermedias, opciones de especialización, por mencionar sólo algunas opciones, han dado como resultado sistemas cada vez más rígidos, y a su vez, se han convertido por sí mismos en una serie de obstáculos. Esta situación se traduce en una escasez cada vez mayor de maestros, desgaste y agotamiento, algo que ciertamente no es exclusivo de la región (e.g. Mason and Poyatos Matos, 2015; Sutchet et al, 2016; Foster, 2018). Una característica específica de la región es la falta de información longitudinal consistente y confiable; así como una investigación sustancial relevante al contexto que pueda servir para comprender mejor las carencias e identificar posibles soluciones.

Quizá el reto mayor a considerar al momento de planear futuras configuraciones son los programas de estudio sumamente largos, que incluyen muchas asignaturas, así como horas adicionales y, en los que se espera que el docente cubra tanto el contenido como las habilidades necesarias; teniendo como resultado una situación sumamente difícil para los estudiantes, quienes terminan dándose de baja o tardan demasiado tiempo en graduarse. Una alternativa para esta situación sería adoptar un modelo modular al diseñar los programas de los docentes (con contenido similar), donde los estudiantes tengan distintas rutas para poder graduarse, obtengan alguna certificación intermedia, siguieran alguna ruta de una especialización de su interés, etc. Esos programas tendrían que contemplar idealmente varios puntos de entrada y salida que consideren distintas opciones, dentro de la educación superior, y para maestros practicantes; de igual forma, los planes se podrían diseñar para complementar y desarrollar sus habilidades y conocimientos. Para que esto sea posible, los especialistas deben llegar a ciertos acuerdos, con respecto a las habilidades y el conocimiento base que se requiere, además, deben identificar las posibles áreas de especialización. Algunas de estas actividades pueden dirigirse

hacia la obtención de un título, otras podrían ser actividades de desarrollo profesional, y otras más podrían encaminarse hacia estudios de posgrado.

La realidad cada vez más compleja de la enseñanza del idioma inglés requiere planteamientos cada vez más creativos para poder enseñar, particularmente en un sistema educativo que tiene que tomar en cuenta lo siguiente:

- el reto de una impartición universal;
- un enfoque interdisciplinario cuyo objetivo sea desarrollar las habilidades para la resolución de problemas, tomando en cuenta la heterogeneidad del contexto de la enseñanza, como los idiomas, la motivación, los propósitos, las necesidades, las expectativas, las metas, entre otros (Cenoz and Gorter, 2015);
- los retos asociados con tener que enfrentar diversas situaciones y encontrar soluciones locales adecuadas (aquello que es política y socialmente correcto para cada caso);
- considerar la participación de todos los actores clave y establecer formas claras de interacción, reconociendo las relaciones asimétricas, y generar situaciones que fomentan las sinergias (ver, por ejemplo, Brovotto 2017).

Para este fin, es necesario el desarrollo de capacidades para los diferentes roles y posiciones de liderazgo, así como en temas relaciones con las capacidades requeridas para la observación, supervisión y evaluación de los maestros, y evaluar el manejo del cambio (Schleicher, 2012; Bolitho, 2013; Kiely, 2012).

Cuando se consideren las opciones para el desarrollo de los docentes y su especialización, es requerirá de habilidades para planear las actividades con las que se involucren y se tendrá que tomar en cuenta un equilibrio entre el desarrollo profesional, habilidades para la vida, desarrollo académico y redes de trabajo (como el programa propuesto por la La Escuela Interdisciplinaria y de Estudios de Posgrado de la Universidad de Louiseville, (ver Cassuto, 2015). Las redes son una herramienta particularmente poderosa que en ocasiones no se aprovecha en el desarrollo profesional ni en la difusión del conocimiento en general (Ernst y Kim, 2001). Las personas pueden participar en redes de aprendizaje personales y en comunidades de práctica. Las comunidades de aprendizaje profesionales y las instituciones en donde estos individuos participan pueden ser parte de las redes institucionales, esto crearía una especie de red con varios niveles o subredes. Sobra decir que el desarrollo profesional dentro de las redes debe fomentar un intercambio abierto y de colaboración. Y aquí es donde los múltiples trabajos de los maestros complican más las cosas. Las actividades de desarrollo profesional de las diferentes organizaciones se evalúan con diferentes criterios según los distintos roles o trabajos, y llega un punto en donde los docentes de manera esquizofrénica tratan de hacerlo todo. En este sentido, la noción de curación de contenidos debe jugar un papel importante en los años por venir.

Específicamente, con respecto a la educación docente, para que la innovación se dé de manera exitosa dadas las circunstancias actuales, se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- considerar la realidad y basar las decisiones de las políticas en un claro análisis de los retos;
- brindar incentivos para atraer futuros maestros (monetarios y de otro tipo);

- generar condiciones para la creación de redes de docentes e institucionales donde puedan compartir y aprender de las experiencias de unos y otros;
- adaptar más que adoptar las soluciones de otros (Hayes, 2012; Murray y Christison, 2012).
- encontrar puntos de coincidencia y generar una sinergia entre los actores clave;
- enfocarse en la naturaleza educativa de la enseñanza del idioma;
- promover programas educativos modulares para los docentes;
- ofrecer mejor (y no necesariamente más) educación docente para futuros maestros;
- involucrar a los académicos, maestros y estudiantes, así como a otros actores clave en la planeación e implementación de la política, con roles bien definidos.

Referencias bibliográficas

- Baldauf, R. B. Jr., and R. B. Kaplan (2005) Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1013-1034).
- Banfi, C. (1997) "Some Thoughts on the Professional Development of Language Teachers," *ELT News and Views* 4.1, Supplement on Professional Development.
- Banfi, C. & Day (2005) "The Evolution of Bilingual Schools in Argentina" In A.M. de Mejía (ed.) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C. (2013a) "The Landscape of English Language Teaching: Roots, Routes and Ramifications" In L. Renart & D. Banegas (eds.) *Roots & routes in language education: Bi-multipurilingualism, interculturality and identity*. Selected papers from the 38th FAAPI Conference. Buenos Aires: APIBA.
- Banfi, C. (2017) English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli & L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp 13-30.
- Banfi, C. and R. Day (2005) "The Evolution of Bilingual Schools in Argentina" In A.M. de Mejía (Ed.), *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C. and S. Rettaroli (2008) "Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina." In: de Mejía, A. M. & C. Hélot (Eds.) *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C., S. Rettaroli and L. Moreno (2016) "Educación bilingüe en Argentina – Programas y docentes" *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*. www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54916/55066
- Bolitho, R. (2013) Dilemmas in Observing, Supervising and Assessing Teachers. In P. Powell-Davies *Assessing and Evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning*. New Delhi: British Council.
- British Council (2015) *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries* (English in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Mexico, Peru). www.teachingenglish.org.uk/article/english-latin-america-examination-policy-priorities-seven-countries
- Brovetto, C. (2017) Language Policy and Language Planning Practice in Uruguay: A case of innovation in English language teaching in primary schools. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli and L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bruns, B. and J. Luque (2014) *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C: World Bank. www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf.
- Carrier, M., R.M. Damerow and K.M. Bailey (eds.) (2017) *Digital Language Learning: Research, Theory and Practice*. New York: Routledge.

- Cassuto, L. (2015) *The Graduate School Mess: What Caused It and How We Can Fix It*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cenoz, J. and D. Gorter (eds.) (2015) *Multilingual Education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2007). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- de la Puente González, Y. A. (2015) La enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Peruano y su importancia. *Conocimiento Amazónico* 6.2, pp. 151-156. <http://revistas.unapiquitos.edu.pe/index.php/Conocimientoamazonico/article/view/142/286>
- Deschaine, M. E., and Sharma, S. A. (2015) The five Cs of digital curation: Supporting twenty-first-century teaching and learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10,19-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074044.pdf>
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2013) *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México: IISUE Educación. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Ernst, D. and L. Kim. (2001) "Global Production Networks, Knowledge Diffusion and Local Capability Formation. A conceptual framework" *Research Policy*, 31 (8-9), 1417-1429.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*.
- Freeman, D., A. Katz, P. Garcia Gómez and A. Burns (2015) English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal* 69.2: 129–139.
- Foster, D. (2018) *Teacher recruitment and retention in England*. Briefing Paper 7222. London: House of Commons. <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf>
- Global Cities (2017) *Global Digital Education Leaders Convene in Paris to Define and Evaluate Student Outcomes*. Press Release. www.globalcities.org/press-releases/
- Hayes, D. (2012) *Planning for success: Culture, engagement and power in English language education innovation*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 47-60.
- Howard, A., N. M Basurto-Santos, T. Gimenez, A. Maria Gonzáles Moncada, M. McMurray and A. Traish (2016) *A Comparative Study of English Language Teacher Recruitment Latin America and the Middle East*. London: British Council. London: British Council. www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/G051-ELTRA-paper-a-comparative-study-of-english-language-teacher-recruitment-education-and-retention.pdf
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kamhi-Stein, L. D., G. Diaz Maggioli and L. C. de Oliveira (Eds.) (2017) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kiely, R. (2012) *Designing evaluation into change management processes*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 75-89.
- Livingston, K. and M. A. Flores (2017) *Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years* (Editorial). *European Journal of Teacher Education*.
- Mason, S. and C. Poyatos Matos (2015) *Teacher Attrition and Retention Research in Australia: Towards a New Theoretical Framework*. *Australian Journal of Teacher Education* 40.11 <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2919&context=ajte>
- Murray, D. E. and M. A. Christison (2012) *Understanding innovation in English language education: Contexts and issues*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 61-74.
- Navarro, J. C. and A. Verdisco (2000) *Teacher training in Latin America: Innovations and trends*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

- Pickering, G. and P. Gunashekar (2015) *Innovation in English Language Teacher Education*. London: British Council.
- Porto, M. (2016) *English Language Education in Primary Schooling in Argentina*. Education Policy Analysis Archives (Special Issue - English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America) 24:80. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2450/1810>
- Puryear, J. (2015) *Producing High-Quality Teachers in Latin America*. PREAL Policy Briefs. Inter-American Dialogue. www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/04/Producing-High-Quality-Teachers-v.2.pdf
- Schleicher, A. (ed.) (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Sutchter, L., L. Darling-Hammond, and D. Carver-Thomas (2016) *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching>
- Tenti Fanfani, E. (2004) *Educabilidad en tiempos de crisis*. Revista Novedades Educativas 168.
- Tocalli-Beller, A. (2007). *ELT and Bilingual Education in Argentina*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language Teaching: Part I*. (pp. 107-122). New York, NY: Springer.
- Trilling, B. and C. Fadel (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- UNESCO-OREALC (2013a) *Background and criteria for teacher-policy development in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245226e.pdf>
- UNESCO-OREALC (2013b) *Critical issues for formulating new teacher policies in Latin America and the Caribbean: The current debate*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002436/243639e.pdf>
- Ungerer, L. M. (2016). *Digital Curation as a Core Competency in Current Learning and Literacy: A Higher Education Perspective*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2566>
- Vaillant, D. and C. Rossel (eds.) (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una biografía de la profesión*. Santiago: PREAL. http://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf
- Wedell, M. (2011) *More than just "technology": English language teaching initiatives as complex educational changes*. In H. Coleman (ed.), *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council.
- World Economic Forum (2016) *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Washington, DC: WOF.

Retos en la calidad de la enseñanza del inglés

3.1 Argentina: estrategias para lograr la calidad del aprendizaje del inglés en zonas rurales

Hugo Alberto Labate
Ministerio de Educación, Argentina

Resumen

En los contextos rurales de Argentina, las oportunidades de aprender inglés están ligadas a la oferta limitada de maestros calificados para impartir clases presenciales a estudiantes de diversos niveles dentro del mismo grupo, y los incentivos para que el número aumente son pocos. La sostenibilidad económica del modelo presencial es también un tema problemático. Para cumplir con la ley y los objetivos de la política nacional educativa, se necesita un nuevo planteamiento, basado en una combinación de tecnología y recursos humanos, que sea culturalmente apropiado para los contextos rurales. Este artículo pretende describir la situación actual y proponer una estrategia factible para lograr una mejoría. El artículo está organizado en cinco secciones. En la primera se brinda un panorama general de la situación del inglés para su enseñanza como segunda lengua (ESLT por sus siglas en inglés); la segunda sección describe los retos particulares de la enseñanza del inglés como segunda lengua, y específicamente el inglés en contextos rurales; la tercera sección describe una propuesta de política para la mejora del estatus de la enseñanza del inglés en escuelas rurales dispersas; la cuarta sección describe las características pedagógicas deseables para un programa piloto; la última sección hace referencia al diálogo político, como estrategia clave para alcanzar el compromiso local y sostenibilidad para la implementación.

Palabras clave: Argentina, zonas rurales, enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

Panorama general de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua

Bein (n.d.) describe la situación de la enseñanza de una segunda lengua en Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, señala que el francés era la lengua que se enseñaba durante cuatro años en las escuelas oficiales de educación media superior, mientras que el inglés se enseñaba simultáneamente con el francés durante tres años, y en algunas escuelas el italiano era alternativo al inglés. En 1942, una reforma curricular para escuelas públicas suprimió el estudio simultáneo de dos lenguas extranjeras, reforzando la enseñanza del inglés. La nueva estructura del programa de estudios incluía tres años de inglés, más dos años de francés o italiano, una situación que duró hasta 1988, cuando la enseñanza de una sola lengua extranjera se hizo obligatoria durante los cinco años de educación media superior. Desde entonces, el inglés ha sido la opción preferida de las escuelas, mientras que la enseñanza de otras lenguas ha disminuido poco a poco (ver por ejemplo, Pozzo, 2009; Carbonetti, 2015).

La Ley Federal Educativa que se aprobó en 1993 establecía la educación obligatoria hasta el noveno grado, y consideraba al nivel federal como el lugar de discusión para alcanzar el consenso curricular para todo el país. En el proceso del acuerdo que se generó, se estableció como obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas de educación media superior, abriendo la posibilidad para las provincias de comenzar a enseñar la lengua meta en la primaria. Se le dio énfasis al inglés (Argentina – Acuerdo Marco de Lenguas Extranjeras, 1997), en parte como respuesta a los descubrimientos de un amplio estudio que involucró a diferentes actores clave a nivel social y que demostró que las familias y los empleadores estaban en su mayoría a favor del inglés como el lengua meta para la competitividad económica y las oportunidades de trabajo (Argentina – Fuentes para la Transformación Curricular, 1997). El acuerdo federal definió un marco que incluía una meta gradual que contemplaba tres niveles continuos de enseñanza de una lengua extranjera, dos de los cuales tenían que ser de enseñanza del inglés. Cada nivel consideraba un conjunto de metas cada vez más complejas que se tenían que alcanzar después de tres años de enseñanza; en el primer nivel tenían que iniciar a los estudiantes en la comunicación oral y escrita, a través de la interpretación y producción de textos orales y escritos con una estructura lineal, incluyendo algunos recursos literarios. El segundo nivel tenía como propósito fomentar la comunicación, a través de la comprensión y la producción de textos complejos orales y escritos, literarios y no literarios, asumiendo la resolución de tareas comunicativas. El tercer nivel tenía como propósito promover el desarrollo de la comprensión y el análisis crítico de un amplio rango de discursos auténticos, orales y escritos. En las actividades de producción, en términos del éxito o fracaso para alcanzar el propósito comunicativo, se esperaba un cierto grado de fluidez y exactitud.

Las provincias podían escoger si deseaban implementar el primer nivel comenzando en la primaria, a la edad de seis o nueve años; o en la secundaria, a la edad de 12 años, dependiendo de la disponibilidad de recursos.

La Ley Nacional de Educación, que se dictó en el 2006, estableció la educación media superior como obligatoria, hasta los 18 años. Como resultado, ha habido una mayor presión para expandir el sistema escolar en términos del número de alumnos y maestros, especialmente para los cursos de educación media superior.

El acuerdo actual respecto al contenido de la enseñanza y los resultados del aprendizaje (Argentina – Núcleos de aprendizajes priorizados, 2012), aborda nuevamente el énfasis anterior del inglés al apoyar un enfoque más plurilingual y pluricultural. Aunque es posible elegir cualquier segunda lengua en las escuelas, dependiendo de la disponibilidad de maestros, la demanda del inglés no ha disminuido. La Tabla 1 muestra que cualquier segunda lengua (L2) se puede enseñar para alcanzar hasta cuatro niveles de dominio, dependiendo de la edad en la que se comience la instrucción.

Tabla 1. Posibles trayectorias para la ESLT en Argentina

La enseñanza comienza a →	Primer ciclo de primaria	Segundo ciclo de primaria	Ciclo básico de secundaria	Ciclo orientado de secundaria
Nivel más alto alcanzado →	Nivel 1			
	Nivel 2	Nivel 1		
	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1	
	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1

Fuente: Adaptación de Núcleos de aprendizajes priorizados – Lenguas Extranjeras, 2012.

Por ejemplo, en la habilidad de comprensión lectora se espera que los alumnos procesen textos cada vez más complejos en cada uno de los siguientes niveles:

- Nivel 1: Lectura de instrucciones con la ayuda o alusión de íconos u otros apoyos visuales, usados como referencia principal en una primera instancia; y posteriormente sólo como apoyo secundario de la palabra escrita.
- Nivel 2: Lectura global o de fragmentos de varios tipos de textos, con diferentes propósitos de comunicación: narrativa corta, textos descriptivos o instructivos, relacionados con situaciones del día a día, y con temas curriculares como folletos, cartas de invitación, dibujos animados listas de tareas consecutivas.
- Nivel 3: Lectura global o de fragmentos de diversos tipos de textos, por ejemplo artículos de noticias, cuentos cortos, instructivos, con diferentes propósitos de comunicación; lectura continua de ficción y no ficción con diversos estilos, relacionados con temas de interés general y, también con el contenido de otros temas.
- Nivel 4: Lectura crítica de diversos estilos de textos, relacionados con contenido especializado en algún tema, en instancias de aprendizaje de contenido y de segundas lenguas integrado.

La enseñanza de una segunda lengua en un contexto rural

Actualmente, todavía no se cubre la demanda cada vez mayor que existe por maestros de inglés después de la expansión subsecuente de la escolaridad obligatoria, y lo mismo sucede con otras materias, por ejemplo, las TIC o las ciencias como la física y la química. El número de instituciones de formación docente y/o el número de maestros graduados ha ido en aumento poco a poco, pero no a la velocidad deseada. Esta situación, combinada con los bajos salarios y las condiciones de trabajo de la profesión docente, da como resultado la falta de maestros calificados para satisfacer el creciente número de cursos en las escuelas. Ya es bastante difícil cubrir las vacantes que se requieren de inglés en ciudades pequeñas, y la situación en las áreas rurales es todavía peor. Las escuelas rurales siguen el mismo programa de estudios que las escuelas urbanas; pero la posibilidad de encontrar un maestro de inglés que quiera trabajar en un contexto rural, especialmente en escuelas alejadas de las ciudades, es mínima. Lo anterior debido a que bajo la estructura curricular actual es necesario viajar largas distancias y estar varios días fuera de casa para enseñar a un grupo reducido de estudiantes, como lo describe correctamente Vallejos (2016).

En Argentina no se ha llevado a cabo suficiente investigación respecto a la calidad del aprendizaje del inglés en diferentes contextos; sin embargo, por lo que se puede deducir por estudios paralelos en Chile (Arriagada, 2016), los estudiantes de áreas rurales probablemente experimenten un retraso en el aprendizaje del idioma en comparación con los estudiantes de zonas urbanas. Esto por causas como la falta de calidad en el inglés hablado. Aun en el mejor de los casos, a los estudiantes se les enseña inglés utilizando el español como el idioma para dar instrucciones al momento de organizar ciertas actividades o explicar conceptos, por lo que el nivel de exposición de los estudiantes se reduce a diversos modelos de pronunciación.

Aunque no hay una definición nacional de una política lingüística como lo indica Arnoux (2011), la formulación actual de la política educativa nacional de mediano plazo (Plan Argentina Enseña y Aprende, 2016), ha enfatizado tres guías principales que se pueden interpretar como un marco general para mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras: (a) innovación y tecnología, (b) políticas basadas en el contexto, y (c) evaluación y toma de decisiones con base en la información existente. De lo anterior se desprende el lineamiento de la política 1.1.4 que propone: “la implementación de estrategias de acuerdo con contexto socio-educativo y pedagógico para garantizar el curso y avance de estudiantes en la educación obligatoria, incluyendo propuestas específicas para la población en las áreas rurales, las comunidades hablantes de lenguas indígenas, o aquellos estudiantes en situaciones vulnerables, o con problemas de salud, alguna discapacidad o que estén cumpliendo alguna sentencia en prisión.” Y el inciso 1.1.7 establece que debe existir: “Promoción de nuevos formatos institucionales y pedagógicos y acuerdos según las diversas trayectorias educativas, las situaciones de vida y los contextos educativos”.

Un reto específico para satisfacer el derecho a una educación de calidad se encuentra en reducir la diferencia en el aprendizaje de un segundo idioma en las áreas rurales. El planteamiento para cubrir esta brecha debe considerar el aprovechamiento de los avances tecnológicos disponibles, adecuados para el ambiente escolar rural, aceptable por las comunidades, una

buena alternativa para las clases presenciales tradicionales, y que éstas sean productivas en términos de alcanzar el nivel de inglés establecido por el programa de estudios a nivel federal, incluyendo adaptaciones a los objetivos del programa local de estudios.

Propuesta de política

Objetivo: Brindar oportunidades de calidad para aprender inglés en áreas rurales, permitiendo que los alumnos alcancen cuando menos el resultado especificado en los niveles federales uno y dos, a través de una alternativa pedagógica flexible a la enseñanza presencial, que a la vez pueda fortalecer los lazos con la identidad cultural de la comunidad local, permitiendo que los estudiantes se relacionen con su familia en el ambiente local.

La alternativa pedagógica debe ayudar a los estudiantes a alcanzar las seis competencias establecidas para el aprendizaje de cualquier segunda lengua:

1. comprensión oral,
2. comprensión lectora,
3. expresión oral,
4. expresión escrita,
5. reflexión en la lengua meta, y
6. reflexión intercultural.

Para garantizar la conveniencia y la factibilidad, y para ofrecer a todo esto la importancia necesaria, la alternativa propuesta debe ser viable y productiva en entornos de diversos grados, incluyendo:

- un acuerdo local con un proceso que se lleve a cabo dentro de las escuelas elegidas desde el inicio, y donde se monitoreen de resultados.
- el uso combinado de TIC, en línea y fuera de línea.
- la participación y formación de capacidades de los maestros locales (no especializados en la enseñanza del inglés) y,
- un desarrollo simultáneo de la competencia en una idioma extranjero, y el enriquecimiento cultural.

Para lograr una alternativa exitosa, es crucial alcanzar un acuerdo entre los ministerios educativos de las provincias, debido a que la implementación debe ser local. Las escuelas reciben financiamiento y están administradas por las provincias y reguladas por las normas producidas por sus propios ministerios; en ese sentido, el primer paso es desarrollar un proyecto concreto que se pueda discutir con los actores clave de las provincias: ministerios que financien la implementación, institutos de formación que darán capacitación y apoyo a los profesores locales y directores de escuelas que deberán organizar el salón de clase de diferentes formas y promover el uso de la TIC.

El uso de la tecnología depende de la infraestructura local. En Argentina, no en todas partes hay acceso a internet de banda ancha que permita contar con sofisticados salones virtuales o servicios de videoconferencias. Es común que haya una conectividad limitada. Debido a lo anterior, los modelos como el de Uruguay, “Ceibal en Inglés”, que cuenta con maestros nativos enseñando a los estudiantes via teleconferencia (<http://ingles.ceibal.edu.uy/>) son modelos interesantes para un estudio comparativo, pero no parecen ser factibles en Argentina por cuestiones de costo y de disponibilidad de banda ancha. Aunque la conectividad satelital podría ser una solución a corto plazo, actualmente todavía no está disponible a un costo razonable.

Características pedagógicas deseables

Se requiere de un programa innovador que cumpla con ciertas características para que se pueda implementar más fácilmente y con éxito; y de esta manera, evitar los cuellos de botella actuales.

- 1. Una mezcla de estilos de interacción:** Para ser innovadores, los ambientes virtuales no deben reproducir las estructuras organizacionales de los sistemas de clases presenciales, que se basan en impartir la clase simultáneamente entre los estudiantes y los maestros dentro de un salón de clase físico. Se debe encontrar una combinación adecuada entre las interacciones en línea sincronizadas, por ejemplo, videoconferencias, sesiones de webcam; y actividades sincronizadas que los estudiantes puedan realizar por su cuenta o en grupos, durante las horas de clase o más tarde en casa, por ejemplo, leer, ver películas o programas de televisión, trabajar en grupo, acceder a foros de discusión, llevar a cabo actividades por correo electrónico o en una plataforma.
- 2. Una mezcla de materiales de apoyo:** Se deben preparar diversos cuadernillos, escritos y digitales, con audio e imágenes para garantizar que los estudiantes tengan una amplia exposición a diversas y buenas muestras de inglés oral y escrito, así como a aspectos culturales relacionados con las sociedades de habla inglesa.
- 3. Facilitadores locales:** el maestro de español o el coordinador de la escuela, debe capacitarse para desempeñar nuevos roles; lo anterior se debe a que son ellos los organizadores de las actividades de los estudiantes y los que monitorean su progreso, aun cuando no sean maestros de inglés. Por lo tanto, los materiales deben de tener respuestas, o claves, sencillas que faciliten la supervisión de las tareas de los estudiantes y ayudar a los facilitadores a conducir ejercicios de lectura y comprensión auditiva a través de actividades en orden consecutivo, incluyendo actividades previas de comprensión auditiva y lectura y posteriormente, textos escritos y audiovisuales. Esto debe ser también una forma de aumentar los conocimientos de enseñanza de los facilitadores, y su propio nivel de inglés.
- 4. Maestros remotos:** Su papel es monitorear las actividades de los estudiantes en la plataforma, actuar como modelos a seguir en la interacción oral, en línea o fuera de ella, evaluar el progreso de los estudiantes y darles retroalimentación a los alumnos y a los facilitadores locales, que quizá no tengan la suficiente confianza acerca de su uso del idioma inglés para dar la retroalimentación ellos mismos.

5. *Intercambios con estudiantes de otras escuelas:* Se puede organizar una serie de intercambios en la misma zona o incluso con estudiantes extranjeros, por teléfono o por videoconferencia, siguiendo los protocolos de comunicación, para estimular la interacción oral auténtica entre los estudiantes.
6. *Evaluación alternativa:* Los ejemplos de evaluación basados en los trabajos de los estudiantes, deben incluir productos de aprendizaje a corto plazo, y un trabajo final más sustancioso para que lo revisen los maestros remotos. Los facilitadores locales deberán dar su opinión respecto al proceso de cada estudiante; asimismo, deberá de llevarse a cabo una sesión de retroalimentación.

Diálogo sobre las políticas para la implementación

Después de que el modelo se desarrolla técnicamente como un prototipo, se debe incluir en la discusión a diversos actores para facilitar la implementación.

1. El modelo puede tener mayor aceptación si los sindicatos de los maestros ven la propuesta como una forma de mejorar la educación sin reducir el número de plazas, y esto puede ocasionar más oportunidades de capacitación a los maestros locales.
2. Los facilitadores locales deben percibir el proyecto como una oportunidad para mejorar sus habilidades profesionales, y no como una carga de trabajo adicional. Se debe establecer un esquema razonable de compensación para asegurar que el esfuerzo se vea como trabajo remunerado.
3. Los líderes de la comunidad y los padres quizá necesiten entender mejor el nuevo modelo de aprendizaje como una herramienta para darles a sus hijos mejores oportunidades para aprender y comprender el mundo a su alrededor, y evitar miedos por la posibilidad de “perder” a sus hijos ante influencias extranjeras.
4. Las autoridades escolares de distintos niveles deberán reflexionar con respecto a las estrategias que se emplean en el proyecto para facilitar regulaciones escolares específicas respecto a los nuevos formatos de enseñanza y evaluación.
5. Los equipos técnicos necesitan trabajar en extender la conectividad. Los equipos dependen del Ministerio Nacional de Educación como la agencia de financiamiento para proporcionar el hardware y la conectividad; sin embargo, también deben evaluar la viabilidad de extender la cobertura de la banda ancha a las escuelas que seleccionen las autoridades de las provincias.

La implementación de un programa piloto, de escala razonable, podría alcanzar entre 10 y 20 escuelas rurales, en por lo menos dos regiones del país con diferentes características. Esto permitiría llevar a cabo la formación de facilitadores locales y maestros remotos para que aprendan a usar el material, incluyendo el desarrollo de actividades de monitoreo dirigidas a evaluar la mejora en las habilidades orales y escritas en inglés de los alumnos, comparando a alumnos en escuelas similares y que utilizan otras estrategias para la enseñanza del inglés.

Conclusiones y recomendaciones

Para desarrollar un programa modelo para mejorar el aprendizaje del inglés en el contexto rural, se necesita entender las condiciones locales, pero lo más importante es tener en mente el significado de “buenas oportunidades de aprendizaje” y esto incluye nuevas alternativas que brinden la mejor combinación posible de personas y tecnología.

En este sentido, los responsables de las políticas públicas que están buscando mejorar el estatus de la enseñanza del inglés en zonas remotas en donde la disponibilidad de los maestros es un tema central, podrían considerar lo siguiente:

1. Llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades de *aprendizaje*, evitando su traducción automática en la necesidad de crear puestos de maestros calificados.
2. Después de que se identifican las necesidades de aprendizaje, se pueden diseñar las *oportunidades* de aprendizaje, utilizando la mejor combinación disponible de recursos para la enseñanza y la tecnología.
3. Para asegurar la implementación, el programa no debe depender de herramientas tecnológicas sofisticadas, sino de una combinación inteligente, de tecnologías híbridas existentes y de fácil acceso (teléfonos celulares, laptops y redes sociales).
4. Los pasos para la implementación requieren de una coordinación entre las autoridades educativas nacionales y locales, así como un diálogo con las comunidades meta.
5. También se debe de tomar en cuenta la dimensión del costo, facilidad de uso, potencial para escalar el programa y la sostenibilidad cultural.

Referencias bibliográficas

- Argentina (1993) – Ley Federal de Educación 24195. Retrieved from <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- Argentina (1997) Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas – A15. Retrieved from <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res97/ane-re66.pdf>
- Argentina (1997). Fuentes para la transformación curricular: consulta a la sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad, las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Argentina (2006) – Ley de Educación Nacional N° 26.206. Retrieved from http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Argentina (2012) Núcleos de aprendizajes prioritarios - Lenguas extranjeras. Retrieved from http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Argentina (2016) Argentina Enseña y aprende. Retrieved from http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-59a0468d66579.pdf
- Arnoux, E. (2011). Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. En Varela, L. (ed.) Para una política del lenguaje en Argentina. Buenos Aires, Eduntref, pp. 35-55.
- Arriagada Cruces, M.N. (2016). Estudio de casos: estrategias de enseñanza del inglés utilizadas en escuelas rurales multigrado en Chile. Article presented at the INVEDUC Congress, Universidad de los Lagos, Chile. Retrieved from http://inveduc.ulagos.cl/index.php/actas-2016/Actas-2016/113_Arriagada.pdf/download.
- Bein R. (editor) (n/d) Legislación sobre lenguas en Argentina. Retrieved from <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>
- Carbonetti, M. (2015). Políticas lingüístico-educativas provinciales: el caso de la legislación educativa bonaerense vigente a partir de la Ley de Educación Nacional. In Arnoux, E.N. y Bein R. (Eds.) (2015). Política lingüística y enseñanza de lenguas. Buenos aires: biblos.
- Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Diálogos Latinoamericanos, (15)
- Vallejos, S. (2016). Escuelas rurales: el desafío de enseñar en zonas inhóspitas y sin recursos. La Nación, 07-03-2016. Retrieved from: <http://www.lanacion.com.ar/1876893-escuelas-rurales-el-desafio-de-ensenar-en-zonas-inhospitas-y-sin-recursos>

3.2 Formación inicial de profesores de inglés en América Latina: el caso de la Provincia de Buenos Aires

María Laura Roldán

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo contribuir al conocimiento y análisis de la formación inicial de profesores de inglés en América Latina, tomando como ejemplo la Provincia de Buenos Aires. El propósito de este artículo es ilustrar los efectos que tiene la propuesta de formación docente en la realidad provincial y nacional, específicamente resaltado la importancia del contexto (el sistema educativo provincial). Se tomará en consideración el diseño curricular innovador liderado por maestros de inglés de la provincia de Buenos Aires, diseñado para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el área. El inglés como segunda lengua se entiende en este artículo no sólo como el conocimiento del tema disciplinario, sino como una materia que promueve un mayor conocimiento de la lengua materna del alumno y activa habilidades de pensamiento de orden superior. En este sentido, es indispensable diseñar e implementar políticas de formación docente centradas en el desarrollo educativo de los alumnos mediante una enseñanza de calidad.

Palabras clave: Argentina, formación de profesores de inglés.

Política educativa de la provincia para la formación docente inicial

La Provincia de Buenos Aires es la más poblada de la República Argentina, representa aproximadamente el 38% del país con referencia al número de habitantes. Su amplio territorio, la diversidad de su población, la heterogeneidad de sus productos culturales y su extenso sistema educativo conforman una jurisdicción con amplia proyección y participación en la política educativa nacional, considerando sus variados matices locales. Dentro de este contexto, se puede entender la importancia de nuestras propias políticas educativas y sus efectos a nivel nacional, especialmente cuando tomamos en cuenta la autonomía que el sistema del gobierno federal otorga a las jurisdicciones, en cuanto a las decisiones de capacitación y específicamente en los planes de estudios.

Con respecto al programa educativo, hay dos aspectos fundamentales a considerar en la formación de docentes. En primer lugar, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, creada por el Instituto Nacional de Formación Docente para regular la formación docente en todo

el territorio nacional, las provincias deben abordar una mayor articulación con otras jurisdicciones para facilitar un perfil docente con bases comunes. Es por esta razón que la resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación establece los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” que tienen como objetivo otorgar “integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones” (artículo 6). En segundo lugar, en la misma resolución, el artículo 20.2 establece que se espera que “cada jurisdicción pueda elaborar diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos Nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local”.

Los profesores de inglés tienen una importancia significativa dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Los maestros están presentes en todos los niveles de la educación obligatoria: un camino que se extiende por un total de nueve años de estudio (tres años de inglés a nivel primaria y seis años a nivel secundaria). Existen algunos casos en los que la enseñanza del inglés se alarga todavía más, por ejemplo en las escuelas de tiempo completo, unidades académicas, educación secundaria superior con orientación a idiomas extranjeros y las propuestas extracurriculares de escuelas multilingües de gestión privada. Este amplio espectro de cobertura le da al estado la responsabilidad de capacitar a personas que puedan realizar sus tareas de enseñanza en los diversos niveles obligatorios con una sólida formación disciplinaria y pedagógica. Por esta razón es necesario que el espacio de formación del profesorado sea un entorno adecuado para la apropiación del conocimiento disciplinario para promover una práctica proactiva que nos permita comprender la complejidad de la tarea docente y tender al diseño de dispositivos de intervención adecuados a los múltiples y cambiantes contextos educativos.

En conjunto, tomando en cuenta que el impacto de la enseñanza del inglés como segunda lengua acompaña el camino del aprendizaje de los estudiantes durante una década, y que los escenarios de uso son los que proporcionan al hablante los conocimientos y las habilidades para convertirse en un hablante y escritor fluido, el propósito de un profesor de inglés debe generar situaciones que favorezcan las prácticas sociales del idioma.

Centrar y revisar la forma en que los profesores de inglés se forman en el nivel de educación superior es una tarea esencial e ineludible de la política educativa.

La Ley Provincial de Educación N° 13688/07, alineada con la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, propone revalorizar la formación docente como un factor central y estratégico para mejorar la calidad de la educación. Establece la educación como una prioridad y “como una política estatal para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades básicas, y reforzar el desarrollo social y económico sostenible de la provincia como parte de la nación”.

En lo particular, la educación superior tiene como objetivo apoyar el desarrollo de futuros maestros, brindarles las habilidades y el conocimiento necesarios para que puedan trabajar en los diferentes niveles y tipos de escuelas de acuerdo con la diversidad del sistema educativo de la

provincia, así como expedir licencias para la docencia. Por esta razón, es necesaria la formación inicial para formar profesores responsables que, como miembros activos de su propio trabajo colectivo, asuman el rol de transmisores del conocimiento.

El camino para convertirse en maestro de inglés es largo. El viaje comienza con el proceso de capacitación y termina con la aceptación de un puesto de enseñanza. Durante dicho viaje, el apoyo que se le brinda al pasante es fundamental. Una de las mejores innovaciones del enfoque de formación de calidad, es tomar en cuenta las diversas condiciones de inicio de los pasantes. El asesorar a los pasantes no es parte de la política pública en la provincia; sin embargo, se reconoce la importancia que tiene como una herramienta para la mejora del desempeño académico de los futuros maestros.

El dominio del inglés, como herramienta básica de la sociedad global y como mecanismo para mejorar las habilidades cognitivas, es un área de conocimiento que se entremezcla con prácticas sociales que van más allá de la educación obligatoria: en muchos casos el idioma se estudia fuera del sistema educativo formal obligatorio. Esto significa que algunos pasantes, al comienzo de su educación superior, tienen antecedentes de conocimiento del idioma, mientras que otros no. Esta diversidad de situaciones ha llevado al estado a mantener una política de admisión de posibles profesores de inglés con dos procesos diferenciados que toman en cuenta las diferencias en las habilidades lingüísticas presentadas por los pasantes que ingresan.

La primera forma de convertirse en un profesor de inglés es realizar un “curso de capacitación básica” que permite a los profesores en formación acceder a la construcción de competencias específicas de la lengua meta para garantizar los estándares necesarios para su desarrollo académico. El objetivo de este curso es formar a quienes optan por capacitarse como profesores de inglés, adquirir las habilidades comunicativas requeridas para ingresar al curso de formación docente. Este curso es anual, con una carga de trabajo de ocho horas por semana. Los solicitantes que hayan completado la educación secundaria o los estudiantes en el último año de ese nivel pueden incorporarse a esta modalidad. Entre los aspectos a lograr están la comprensión de un texto en inglés, la narración oral y escrita de situaciones que permitan evaluar el uso del lenguaje, la capacidad de realizar conversaciones simples de la vida cotidiana con fluidez y el uso correcto de la mayor parte de la fonética, el léxico y la gramática.

Como segunda opción de ingreso, los solicitantes pueden realizar una “prueba de capacitación básica”, en donde demuestran que ya dominan las competencias del curso de capacitación básica mediante pruebas de nivel. Los solicitantes que pasen esta prueba pueden ingresar directamente al curso de formación docente sin necesidad de tomar el curso de formación básica. Esta evaluación está diseñada en virtud de que algunos candidatos pueden haber adquirido, por medio de estudios previos o por diversas circunstancias, el conocimiento necesario para iniciar con el curso de formación docente.

Independientemente de la forma en la que los candidatos ingresen, los institutos de formación docente están organizados considerando al idioma como el objeto de estudio, como una competencia comunicativa intercultural y como una herramienta de la construcción de

las tareas del profesor. Por lo tanto, la carrera enfoca su propuesta pedagógica en una visión integrada de idiomas extranjeros con tres perspectivas específicas:

1. Idioma y habla: centrado en la fonética y en el laboratorio de idiomas, lo que significa trabajar en y con el inglés.
2. Idioma y escritura: el lenguaje se sistematiza a través de un uso reflexivo de la gramática, que después se convierte en el objeto de estudio.
3. Idioma y cultura: sus contenidos trabajan con la dimensión histórica y cultural del idioma. Esta es ahora una forma de estudiar y acceder a la cultura, y un instrumento para analizar la escritura y el habla.

Trabajar en estas habilidades promueve un desempeño comunicativo eficiente (esto significa utilizar correctamente los diferentes códigos lingüísticos y no lingüísticos), en diferentes contextos comunicativos y con varios grados de formalidad en la expresión oral y escrita.

El programa de estudios en los institutos de formación de profesores de inglés se basa en la suposición de que esos contenidos tienen sentido en un programa sistemático de prácticas docentes: experiencias sociales e históricas llenas de significado y tradición vinculadas a la práctica en el aula en un contexto específico. En este sentido, es importante desarrollar un programa con trabajo y tareas para docentes que abarque desde el primero hasta el último año del curso. Estas tareas se organizan teniendo diferentes periodos de inmersión en las escuelas primarias y secundarias, individualmente o en grupos, hasta que el profesor en formación pueda asumir la plena responsabilidad del trabajo del profesor en todas las áreas de la práctica profesional. A través de este proceso, los aprendices pasan de la observación, al trabajo de campo, a prácticas supervisadas y, finalmente, a prácticas profesionales.

Desafíos por delante

Es posible llegar a ciertas conclusiones preliminares acerca de cómo la enseñanza y el aprendizaje del ESL en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires conjunta una política educativa que está basada en el enfoque inicial que se le da a la formación docente debido a que los profesores son los responsables de la enseñanza a distintos niveles. Por una parte, las acciones de política pública expuestas se centran en la construcción disciplinaria y las demandas de los niveles de educación obligatoria del sistema. Por otro lado, se enfocan en fortalecer la formación de los docentes en sus estudios de educación superior como futuros profesionales de la enseñanza.

La complejidad de la construcción de los procesos de capacitación que están vinculados con estructuras profundas de pensamiento genera (o puede generar) al interior del sistema educativo una paradoja que se vislumbra en la problemática de la acreditación de los saberes. Por lo tanto,

.....

8. Consejo Federal de Educación, Resolución No. 285/16
9. Evaluación diagnóstica para estudiantes de cuarto año de diferentes profesores entre los que se seleccionó al profesor de inglés. Esta acción tiene como objetivo proporcionar elementos para un diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional con el fin de proporcionar retroalimentación para las políticas de formación docente.

la formación docente inicial de un profesor de inglés en el sistema educativo provincial de Buenos Aires genera presión adicional al momento de abordar con rigor y especificidad la lengua extranjera, y a su vez, genera problemas en relación con la evaluación y acreditación formal.

Para actualizar y mejorar la formación docente, se considera necesario no sólo analizar las propuestas de capacitación en términos de contenido y fundamentos pedagógicos, sino también considerar la implementación de ciertos dispositivos de evaluación que contribuyen a proporcionar información valiosa. El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”⁸ del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, establece dentro de sus ejes los objetivos para formar nuevos docentes con conocimientos y habilidades específicas para garantizar la promoción de la calidad, el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes. La formación docente inicial tiene como objetivo priorizar la profesión docente para fortalecer las prácticas de enseñanza sistémicamente en todos los niveles y métodos educativos. En este marco de lineamientos político-pedagógicos, el 31 de octubre de 2017 se implementó la estrategia de evaluación “Enseñar”⁹ en todo el territorio nacional. En la Provincia de Buenos Aires esta estrategia una doble importancia, proporcionar elementos para la evaluación de la política implementada en relación con la jerarquía de la formación docente inicial y, fundamentalmente, acompañar la renovación de programas educativos diseñados por los docentes y planeados para el uso de futuras generaciones de pasantes.

En este contexto de renovación curricular, dos decisiones políticas de la jurisdicción pueden constituir la base para avanzar en el diseño de una política integral de enseñanza de idiomas y capacitación docente en la región. En primer lugar, la revisión de los diseños curriculares actuales con la incorporación de prescripciones curriculares que indiquen la incorporación de estrategias de enseñanza con soporte tecnológico innovador y que promuevan la inclusión. En segundo lugar, llevar la formación de los docentes más allá de la disciplina, que se convierta en una herramienta básica que permita acceder a otras formas de aprendizaje.

Los desafíos parecen continuar en el camino para poder definir, no sólo en la jurisdicción sino también en el ámbito de la educación nacional, dónde colocar la educación del inglés en la agenda de la educación pública. Este artículo explicó la propuesta de formación de la Provincia de Buenos Aires con respecto a las decisiones que afectan la formación inicial de los profesores de inglés. Sin embargo, diseñar una política integral de enseñanza del inglés debe ser una tarea mucho más extensa y debe incluir también otros aspectos, como la formación continua de los docentes y la inserción del lenguaje en cada área de la educación.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varo, E. (2000) *El Inglés profesional y Académico*. Madrid, Alianza Editorial
- Graddol, D. (2000). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language*. U.K.: British Council.
- Vandergrift, T. & Goh, c.c.m.. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Wallace, M. (2006). *Study Skills in English*. Cambridge: C.U.P. 2nd ed.

3.3 Enseñanza del idioma inglés dentro del sistema educativo público en Venezuela: objetivos, logros y desafíos

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Resumen

Este artículo presenta una visión general de los principales cambios que se han producido en Venezuela desde el 2013, en relación con la enseñanza del inglés como segunda lengua en el sector público. Se enfoca en las políticas que se están implementando en este país para incorporar al inglés como materia obligatoria en las escuelas primarias e incrementar el tiempo de enseñanza en las escuelas secundarias; aumentar el número de maestros de inglés y mejorar su práctica; y crear material de enseñanza para la educación primaria y secundaria. Esta revisión general de la política tiene como objetivo facilitar la evaluación del impacto de determinadas políticas, especialmente las relacionadas con la capacitación de docentes a nivel licenciatura y maestría, así como las que están diseñadas para fortalecer el rol del inglés al promover la justicia social, como lo analizan otros autores en otros capítulos dedicados a Venezuela. Después de brindar una panorámica general del sistema educativo de este país para mostrar el contexto en donde se implementan estas políticas, argumentamos que, a pesar de los resultados positivos, y para lograr la implementación sostenida, el reto más importante es la tensión política que existe en el país.

Palabras clave: formación docente, Venezuela, British Council.

Antecedentes y relevancia

La enseñanza del inglés en Venezuela tiene una larga historia, comenzó con la creación de la primera universidad que incluía la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la formación de profesores de inglés a nivel universitario no comenzó sino hasta la década de 1940 (López de D'Amico, 2010). En el siglo XX, el inglés se convirtió en una materia obligatoria en las secundarias públicas. El inglés se incluyó oficialmente en el nivel primaria hasta el 2007. A pesar de ser una política nacional, no se aplicó en todo el país (por ejemplo, Zeuch y Gregson, 2015). Por lo tanto, el inglés ha sido una asignatura oficial a nivel secundaria durante varias décadas; sin embargo, los resultados fueron pobres ya que la literatura indica que los estudiantes no tenían un buen dominio del inglés después de cinco años de estudio a nivel secundaria (Plata, 2006). Las variables que se han mencionado en la literatura son muchas: no hay suficientes profesores de inglés, recursos y acceso a libros de texto limitados, pocas horas para la impartición del inglés (en el pasado, la asignación de tiempo era de cuatro horas semanales durante el primer año y tres horas por semana para los siguientes años), la relevancia de la programación didáctica de formación docente y el enfoque pedagógico para la enseñanza del inglés en la escuela secundaria superior (por ejemplo, Beke, 2015; López de D'Amico, 2015).

Los principales cambios en el sistema educativo comenzaron a ocurrir a partir del 2013, después de la encuesta nacional para la educación de calidad (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014). Particularmente para el idioma inglés, una vez más era evidente que había una falta de profesores de inglés para trabajar a nivel secundaria. La encuesta también identificó, entre otras cosas, la necesidad de contextualizar el contenido y revisar la práctica pedagógica y reconocer la importancia de comenzar a enseñar inglés desde la primaria. Estos hallazgos hicieron posible algunos cambios y transformaciones importantes, que se explican en la siguiente sección.

Antes de hacerlo, es importante comprender el contexto, especialmente algunos aspectos relacionados con el país y el sistema educativo. Venezuela tiene una población de 30 millones de personas en un territorio de 916,445 km² (353,841 millas cuadradas); la distribución política es de 23 estados y un distrito capital. Los idiomas oficiales son el español y las lenguas indígenas, y sus principales recursos son el petróleo, el gas y el agua. El sistema educativo nacional incluye educación básica (inicial, primaria y secundaria) y educación universitaria (niveles de pregrado y posgrado); está estructurado de la siguiente manera:

- Educación inicial: 1er periodo: 0 – 3 años de edad; 2o periodo: 4 – 6 años de edad;
- Escuela primaria: 1er periodo: 1 – 3 años; 2o periodo: 4 – 6 años;
- Educación secundaria y técnica: Educación secundaria: 1 - 5 años; o educación técnica: 1 - 6 años;
- Nivel universitario: un curso de estudio de cinco años, pero está cambiando a cuatro años.

Vale la pena señalar que en el área de formación de docentes hay dos tipos de grados: *profesor* (escuela de formación docente) o *licenciado* (facultad de educación dentro de una universidad). Ambos tienen el mismo estatus legal.

Planteamiento

Para lograr los objetivos deseados, éstos tenían que ser promovidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE); debido a que se cuenta con una política nacional de educación. Además, todos los esfuerzos específicos que se iniciaron para apoyar la enseñanza del inglés en la educación básica no fueron sostenibles con el paso del tiempo, por lo que fue crucial la intervención del MPPE. Los objetivos fueron:

1. Incorporar el idioma inglés como asignatura obligatoria en la escuela primaria.
2. Aumentar el número de profesores de inglés.
3. Mejorar la práctica de los maestros en servicio.
4. Aumentar el número de horas dedicadas al inglés en las escuelas secundarias.
5. Crear material de enseñanza para la educación secundaria y primaria.

Esos cinco aspectos se convirtieron en objetivos del MPPE y se han implementado en diferentes momentos. Los cambios comenzaron a nivel secundaria, debido a que de acuerdo con la encuesta nacional de educación de calidad, en términos generales, ese nivel exigía atención inmediata. Los libros de texto de nivel secundaria para el inglés como lengua extranjera pasaron a formar parte de la Colección Bicentenario, a fines del 2013; ésta última incluye los libros de texto para todas las materias escolares desde primaria hasta secundaria.

El MPPE junto con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Universitaria (MPPEUCT) acordaron un curso de capacitación especial para maestros en servicio y otros graduados que querían convertirse en profesores de inglés. En Venezuela, ese programa se llama profesionalización. Representa dos años de estudio (porque los participantes ya son graduados) y es parte de lo que se llama *Micro Misión Simón Rodríguez* (MMSR). La última versión de este programa sirve para varias materias y el inglés es una de ellas. Las universidades no capacitan a suficientes profesores de inglés, por lo que se creó este programa especial del MMSR. A nivel nacional, 1282 participantes comenzaron en el programa de inglés en febrero del 2015. El inglés es el área que tuvo el menor número de participantes. La parte importante de este enfoque es que había grupos en cada Estado. Esto es particularmente importante, considerando que en la mayoría de los Estados no había programas universitarios dedicados a la formación de profesores de inglés.

Una alianza estratégica con el British Council permitió que el MPPE brindara varios servicios que han sido benéficos para de la enseñanza del inglés en el sistema educativo estatal. El British Council proporcionó un curso de inglés en línea y el examen APTIS (Aptis es un moderno, flexible y original sistema de evaluación multinivel de inglés diseñado para cubrir las distintas necesidades de personas y organizaciones de todo el mundo) para todos los participantes

(pasantes) de pregrado y posgrado. El British Council también ha participado en la capacitación de los facilitadores (maestros en servicio) que han estado trabajando con todos los participantes que estudian para enseñar a nivel primaria o secundaria. Los libros de nivel primaria son parte del estudio piloto que se está implementando en el año escolar 2017-2018.

Resultados

Se han implementado los cinco objetivos presentados en la sección anterior; además, se realizaron algunas investigaciones en 2016-2017 para recopilar datos y revisar qué tanto se han logrado hasta el momento esos objetivos. Los resultados se presentan en un libro publicado por el British Council y el MPPE (López de D'Amico y Gregson, 2017). Los logros se resumen de la siguiente manera:

Número de estudiantes graduados

Del primer grupo del MMSR, se graduaron 340 estudiantes. Este es un número importante ya que la cantidad de docentes que se gradúan de los cursos universitarios suele ser menor, como resultado de programas insuficientes para capacitar a docentes. Gracias a este resultado positivo y después de la recomendación del Ministerio de Educación sobre la necesidad de capacitar a más maestros en la materia del inglés, después de una evaluación que se realizó en septiembre, en enero del 2018 comenzará un nuevo grupo (López de D'Amico & Gregson, 2017). Con respecto al segundo grupo, los datos recientes muestran que los estudiantes ya se han registrado y hay 6000 candidatos que han hecho su solicitud en todo el país. Por el momento, es significativo que los maestros estén recibiendo esta capacitación en sus propios Estados y continúen trabajando en las mismas áreas.

Aumento de horas:

La asignación de tiempo al inglés se ha incrementado en las escuelas secundarias. Se realizó un estudio piloto durante el año escolar 2015-2016; fue revisado en 2016-2017 y finalmente aprobado como política nacional en 2017 (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2017).

En el pasado, se dedicaban cuatro horas para clases de inglés cada semana en el primer año y tres horas en años posteriores. El aumento de horas ha sido significativo (ver tabla 1) ya que representa un aumento de más del 50% en algunos casos. Si bien es demasiado pronto para afirmar que los resultados son representativos, es importante enfatizar que los maestros han expresado su satisfacción con el cambio (Salas, 2017), en gran parte porque los maestros esperan que este tiempo adicional les permita a los estudiantes dedicar más tiempo para practicar inglés.

Tabla 1. Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017, p. 6.

 Gobierno Bolivariano de Venezuela					
Plan de estudios para escuelas secundarias					
Áreas de conocimiento	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5
Español	4	4	4	4	4
Inglés y otras lenguas extranjeras	6	6	6	6	4
Matemáticas	4	4	4	4	4
Educación física	6	6	6	6	6
Artes	4	4	-	-	-
Ciencias naturales	6	6	-	-	-
Física	-	-	4	4	4
Química	-	-	4	4	4
Biología	-	-	4	4	4
Ciencias de la tierra	-	-	-	-	2
Geografía, historia y ciudadanía	6	6	6	4	4
Soberanía nacional	-	-	-	2	2
Asesoría y co-existencia	2	2	2	2	2
Participación en grupos por área de interés: creación, recreación y producción	6	6	6	6	6
TOTAL	44	44	46	46	46

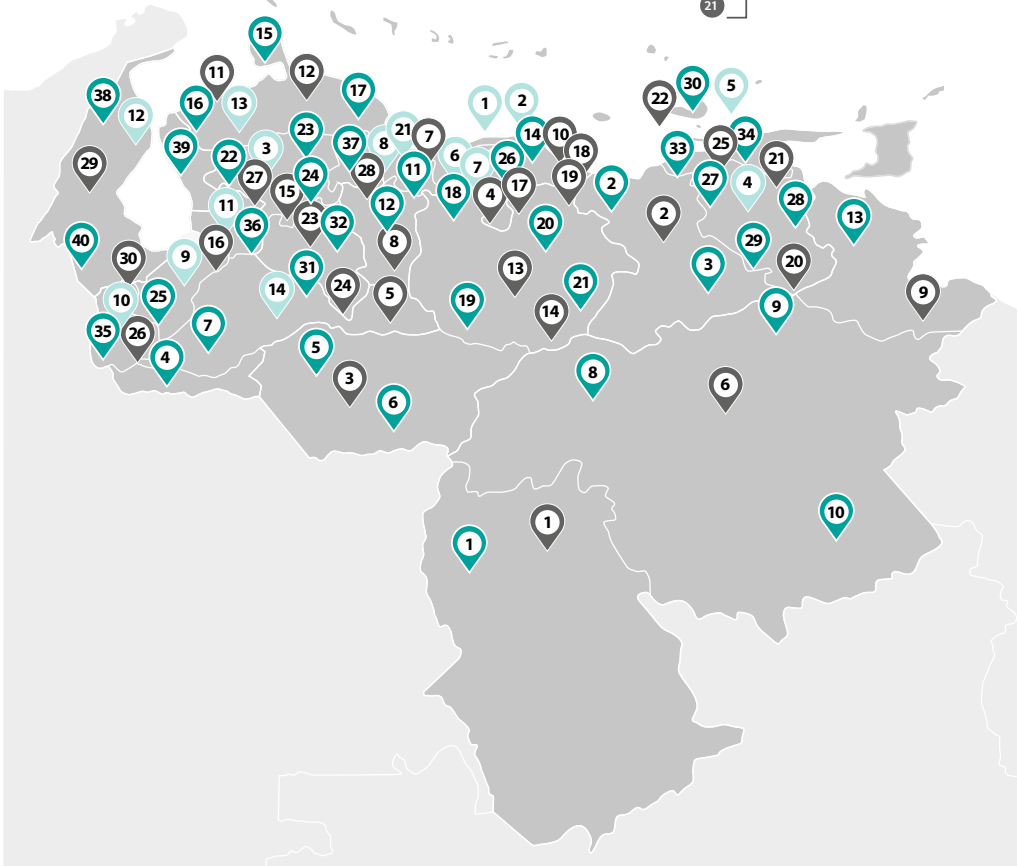
Nuevos programas:

Para los profesores de inglés en servicio, se ofrecieron dos programas de posgrado a partir del 2016, ambos de forma gratuita. En el programa de posgrado “Enseñanza del inglés en la escuela primaria”, 900 estudiantes comenzaron en noviembre de 2016. Por el momento, 600 permanecen en el programa y presentarán su tesis en febrero de 2018. El otro curso, “Enseñanza de inglés como lengua extranjera” tuvo a 120 maestros al inicio y 59 completaron el programa. Por el momento, para el segundo grupo hay 800 maestros registrados. Para todos los demás programas de posgrado, en Venezuela, las personas tienen que pagar una cuota sin importar si la universidad es pública o privada. Estos dos cursos son una excepción ya que son parte de un programa implementado por el MPPE para apoyar el desarrollo profesional de los maestros en servicio.

Tabla 2
Formación de maestros de inglés en Venezuela

- Universidades en donde se forma a maestros de inglés
- Centros de formación de profesores para escuelas secundarias (MPPE)
- Programa de posgrado para maestros de escuelas primarias (MPPE-MMSR)

- | | | |
|---------------------|------------|------------------|
| 1 Amazonas | 11 Falcón | 22 Nueva Esparta |
| 2 Anzoátegui | 12 Falcón | 23 Portuguesa |
| 3 Apure | 13 Guárico | 24 Portuguesa |
| 4 Aragua | 14 Guárico | 25 Sucre |
| 5 Barinas | 15 Lara | 26 Táchira |
| 6 Bolívar | 16 Mérida | 27 Trujillo |
| 7 Carabobo | 17 Miranda | 28 Yaracuy |
| 8 Cojedes | 18 Miranda | 29 Zulia |
| 9 Delta Amacuro | 19 Miranda | 30 Zulia |
| 10 Distrito Capital | 20 Monagas | |
| | 21 Monagas | |



Apoyo:

El MMSR es una iniciativa del MPPE y respaldada por el British Council. Además de las actividades mencionadas anteriormente, también se ha apoyado a los docentes en servicio que no están involucrados en el MMSR.

Investigación:

Se realizaron investigaciones importantes entre 2012 y 2013 para observar el estado de la enseñanza del inglés en Venezuela. Fue una iniciativa del British Council con investigadores de todo el país y también participaron autoridades del MPPE.

Se llevaron a cabo investigaciones sobre las nuevas iniciativas (cinco objetivos) del MPPE, relacionadas con la enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo estatal (López de D'Amico y Gregson, 2017).

Una nueva propuesta de investigación está en marcha para pilotear el uso de libros de texto para enseñar inglés en la educación primaria en el año escolar 2017-2018.

Los objetivos más complejos son aquellos que incluyen la formación docente. Afortunadamente, con el MMSR en nivel de pregrado (Programa Nacional de Formación) y de posgrado (Programa Nacional de Formación Avanzada), han sido capacitados muchos más maestros y hay centros de capacitación en todos los estados del país (ver la Tabla 2).

Nadie está obligado a estudiar, es un proceso voluntario. Debe haber un máximo de 30 participantes por grupo. Cada grupo debe tener al menos dos facilitadores. La cantidad de grupos sólo está limitada por la cantidad de facilitadores disponibles. En el primer grupo hubo 61 facilitadores en todo el país. Ahora para el segundo grupo, este número ha aumentado a 120.

Conclusiones

Los logros en tan poco tiempo (2013-2017) son significativos, particularmente porque son programas y políticas que han sido implementados por el MPPE. Se reconoce la importancia de aprender inglés en el sistema de educación básica a nivel nacional y se han asignado recursos importantes y se han establecido alianzas (por ejemplo, MPPE-British Council). Por ejemplo, la alianza con el British Council ha servido para asegurar que en promedio, por lo menos el 60% del número de maestros de inglés que se requiere en cada estado esté cubierto. Es cierto que queda mucho trabajo por hacer; no obstante, Venezuela está dando importantes pasos para sostener estos esfuerzos, ejemplo de ello es el segundo grupo del MMSR, que contribuirá a aumentar el número de maestros de inglés que se gradúan de las universidades tradicionales que ofrecen este título.

Los desafíos por delante son muchos. Van desde la continuidad del programa a la capacitación de nuevos maestros; el uso de *Canaimas* (computadoras portátiles) con mucho más contenido en inglés; el desarrollo de un plan de estudios de inglés para escuelas primarias (esto está en proceso); capacitación profesional continua de maestros en servicio; la mejora de la infraestructura escolar para cumplir con el cronograma completo en todas las escuelas;

el fomento de cambios masivos en un corto tiempo a través del sector gubernamental versus estructuras tradicionales en las universidades. Sin embargo, el desafío más complejo lo representan las tensiones políticas que a veces interfieren o crean obstáculos para sostener los proyectos que ya están en marcha.

Recomendaciones para la política pública

No es una tarea fácil recomendar a otros qué hacer con respecto a la enseñanza del idioma inglés, pero hay algunos aspectos que han funcionado en Venezuela que vale la pena destacar:

- 1.** Hacer alianzas estratégicas, en este caso MPPE y el British Council, para capacitar a nuevos docentes, así como a maestros en servicio. Para el MPPE fue imposible tomar este enfoque nacional únicamente por su cuenta, debido a que se necesitaba apoyo para capacitar facilitadores y para trabajar utilizando una estructura en cascada. Además, el British Council quería apoyar la enseñanza del inglés, particularmente con maestros en servicio, pero era imposible hacerlo sin el permiso del MPPE. La implementación de la prueba APTIS a nivel nacional facilitó la posibilidad de tener más información sobre el nivel de nuestros profesores de inglés. Otra gran ventaja ha sido el apoyo para desarrollar el estudio piloto de los libros de texto a nivel primaria.
- 2.** Establecer una política o proyecto nacional que cuente con el apoyo de las autoridades gubernamentales de educación (por ejemplo, el ministerio o la secretaría), y que dé la importancia adecuada al desarrollo profesional continuo de los docentes. Los maestros se sienten motivados a estudiar, debido a que este programa les ayudará a mejorar su curriculum vitae, y a aumentar su salario. De igual forma, los directores escolares no negarán el permiso a los maestros en servicio para estudiar (se ausentarán los viernes), puesto que este es un programa del MPPE.
- 3.** Fomentar la investigación y el trabajo en academia para apoyar el desarrollo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sistema escolar. Esto ha sido crucial cuando se intenta demostrar a los responsables de las políticas públicas la necesidad de aumentar el número de horas asignadas a la impartición del inglés en las escuelas, la relevancia de la enseñanza del inglés en la educación primaria, y la necesidad de continuar apoyando el desarrollo de los docentes a través de su formación continua.

Referencias bibliográficas

- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Resolución mediante la cual se dicta el Plan de Estudio para la Educación Media General. Caracas, jueves 24 de agosto de 2017, Número 41.221. pp. 10-11
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. In E. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. (2010). *La Enseñanza del Inglés en Venezuela*. In I. Canton, R. Valle, R. Baelo y R. Cañón (comp.). *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*. CD ISBN 978-81-92651-10-5. Universidad de León, Spain.
- López de D'Amico, R. (2015). *La formación de docentes de inglés*. In E. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017). *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Informe de la consulta sectorial por la calidad educativa*. Caracas: Author.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas: Author.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de formación en educación media general*. Caracas: Author
- Plata, J. (2006). *El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana*. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Salas, J. (2017). *Impacto del aumento de horas para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) en la educación media*. In R. López de D'Amico & M. Gregson, M. (coords) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano* (181-226). Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Zeuch, E. & Gregson, M. (Coords.) (2015). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*. Caracas: British Council & Universidad Central de Venezuela. Available at https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/f145_venezuela_combined_final_v2.pdf

3.4 Programa nacional venezolano de capacitación avanzada para el mejoramiento de la calidad en la enseñanza en escuelas primarias

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Jhoanna Karina Ruíz García

Universidad Politécnica Territorial del Estado Aragua “Federico Brito Figueroa”

Rosa López de D’Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Lenín Roberto Romero Sosa

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Resumen

Como se discutió en artículos anteriores, Venezuela ha tenido entre sus principales prioridades desde el 2013 la incorporación del inglés como una materia obligatoria en las escuelas primarias estatales. Mientras que se han dado varias experiencias exitosas en este tema, la mayoría de ellas no tuvieron la continuidad deseada hasta el 2015, cuando el Ministerio de Educación, en colaboración con el British Council, dio inicio al Programa Nacional de Capacitación Avanzada para los maestros en escuelas primarias estatales. Debido a que el primer grupo que participó en esta capacitación ya se graduó, se considera relevante examinar los testimonios de los maestros que participaron para poder descifrar la importancia que este programa tuvo para cada uno de ellos. El artículo subraya los efectos que el programa tuvo en los maestros y sus alumnos, enfocándose en la lengua extranjera como un medio para expandir los marcos de referencia lingüísticos e integrales desde la perspectiva de una pedagogía crítica y activa.

Palabras clave: Escuela primaria, enseñanza del inglés, Micro Misión Simón Rodríguez, Venezuela.

Antecedentes y relevancia

Actualmente, hay muchas razones para aprender inglés, que van desde el poder comprender los avances científicos en la tecnología, hasta utilizarlo como una poderosa herramienta de comunicación en el mundo. Por ello, diferentes países en América Latina, como México, Chile, Colombia, entre otros, han decidido iniciar la enseñanza del inglés a una edad temprana; además como muchas otras disciplinas, es más fácil aprender el inglés cuando se es más joven. Autores como Lenneberg (1967), citado por Pérez (2015), señalan que “antes de la pubertad el cerebro tiene más plasticidad cognitiva para aprender una lengua” (p.16). Por tal motivo, la importancia de la enseñanza de este idioma en las escuelas primarias desde una edad temprana facilita el aprendizaje para el estudiante.

En Venezuela, aunque se reconoce la importancia del estudio de un idioma, no es una materia obligatoria hasta la educación secundaria (primero a quinto o sexto año). En el 2007, en el documento de la política propuesta del Sistema Educativo Bolivariano, se sugería que el estudio del idioma inglés debería comenzar en el cuarto año de la educación primaria, pero no se implementó. Sin embargo, una interpretación de estas políticas, permitió que se implementarán ciertas iniciativas regionales. En el 2014, después de una Consulta Nacional de Calidad Educativa, que fue un evento pedagógico político que movilizó a la sociedad venezolana para expresar libremente su opinión acerca de ciertos aspectos educativos, el Ministerio de Educación brindó el espacio y la atención necesaria a la capacitación docente a través de programas de capacitación nacionales, específicamente para los niveles de educación secundaria.

Un año después, debido a la necesidad de continuar con la capacitación docente a diferentes niveles y modalidades, el Ministerio de Educación creó el Programa Nacional de Capacitación Avanzada en donde la enseñanza del inglés se incorporó a la educación primaria con el apoyo del British Council de Venezuela. Este programa nacional de capacitación en su totalidad se le conoce como “Micro Misión Simón Rodríguez” (MMSR). Está diseñado para que la enseñanza del idioma no sea con un maestro experto de inglés, sino con el maestro regular de la clase. Lo anterior por dos razones fundamentales. Primero: el enseñar en primaria tiene ciertas características; estrategias, actividades y teorías que sirven de apoyo para trabajar con niños entre seis y once años de edad. En Venezuela, los maestros de inglés se titulan para trabajar en educación superior, y de forma más reciente con la MMSR, en educación secundaria con estudiantes a partir de los 13 años de edad. Segundo: los niños sienten mayor confianza y desarrollan el gusto por el idioma si trabajan con su maestro regular de la clase. Esta es la persona con quien pasan más tiempo, comparten, juegan y ríen todos los días, así que esto fortalece la motivación y la empatía en el salón de clase.

Contextualización de la capacitación docente relacionada con la enseñanza del inglés en escuelas primarias en Venezuela

La capacitación docente se ha ido fortaleciendo por la necesidad expresada por nuestros maestros en la Consulta Nacional de Calidad Educativa (2014). Más del 53% de los maestros

querían recibir capacitación con otro enfoque más didáctico, así como tener la oportunidad de desarrollar su potencial y puntos de vista, aprender en la práctica, reconstruir e innovar a través de experiencias personales y colectivas (p.26). Esto va de la mano con los artículos 102 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que señala que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, y es democrática, gratuita y obligatoria hasta el nivel universitario.

No obstante, la MMSR es un programa de capacitación pedagógico que tiene como objetivo la profesionalización de los maestros en servicio en las áreas requeridas, y también a los profesionales que no tienen un título de enseñanza, pero desean enseñar a nivel secundaria. Está basado en el compromiso transformador, articulación y participación social, tomando como referencia los libros de texto de la colección bicentenario *My Victory*, las necesidades de los estudiantes, la conexión con un aprendizaje de la vida real, la comunidad y un aprendizaje contextualizado. Este programa está basado en una conceptualización teórica, metodológica de constructivismo didáctico, y bajo la predominancia de una investigación activa de participación y transformación, en la práctica y la elaboración reflexiva del conocimiento del educador. Va en correlación con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) en sus artículos 38 y 39 que establecen la capacitación docente permanente, como un proceso integral, continuo para asegurar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva, participativa y protagonista que genere una transformación social demandada por el país con miras a la formación del nuevo ciudadano.

Es con la MMSR, en particular en el área de la lengua extranjera, el inglés, con lo que se dan los primeros pasos hacia un enfoque de transformación para la enseñanza del inglés a la praxis educativa, dejando atrás prácticas viejas, rígidas y contraproductivas que han generado resultados negativos por mucho tiempo en el país, por ejemplo, Villar (2012) explica: “Un estudio reciente, realizado por la escuela internacional EF (Education First), una de las más grandes de su tipo, reveló que Venezuela es el el tercer país de América Latina con el nivel más bajo de inglés.” (p.1) Además, Murillo (2014) añadió:

...hay educadores que cuentan con una extensa capacitación en inglés, pero no cuentan con una metodología apropiada como para que el estudiante aprenda de una forma significativa; mientras que están aquellos que tienen una muy buena educación en pedagogía, pero no cuestionan su praxis, así que utilizan métodos de enseñanza mecánicos y repetitivos. Dentro de este marco, se debe de considerar que los maestros deben estar a la vanguardia de la sociedad actual, pero la enseñanza del inglés está un paso atrás y no responde a las demandas de los estudiantes (p.3).

Estas opciones le permiten a la sociedad venezolana entender y justificar la razón de la existencia de este programa nacional de capacitación para la enseñanza del inglés.

Debido a esto, el Programa Nacional de Capacitación MMSR en Lengua Extranjera - Inglés, comenzó en el 2015 con 1200 profesionales en diferentes áreas quienes respondieron a la convocatoria nacional en línea para las inscripciones que lanzó el Ministerio de Educación. Los

encuestados eran los que querían especializarse en su área para poder enseñar en las escuelas secundarias. Empezaron su capacitación guiados por tutores y facilitadores que son maestros de inglés que fueron seleccionados para llevar a cabo el proceso de la gestión administrativa y la capacitación de maestros. Esta capacitación se llevaba a cabo los viernes y sábados, resultando en 16 horas de capacitación a la semana por un período de dos años, en 140 centros de capacitación a lo largo de todo el país. Todos los maestros becarios comenzaron con un nivel de inglés A0, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), muchos de ellos terminaron la capacitación con el nivel mínimo requerido de A2; sin embargo, muchos de ellos de hecho excedieron los requisitos de obtener hasta un nivel B2 del dominio del inglés. Esto se demostró a través de sus resultados del examen APITS que diseñó el British Council para certificar el nivel del MCER de inglés en sus cuatro competencias (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita) combinada con una prueba de gramática y vocabulario. A principios del 2017, se completó la capacitación del primer grupo en la materia de inglés para educación secundaria.

Durante esta primera experiencia, era importante reconocer la necesidad de expandir la enseñanza del inglés y la importancia de comenzar a una edad temprana. Fue posible identificar que había una población de niños entre la edad de seis y once años que no tenían contacto con la lengua extranjera. En este contexto, en el 2016 surgió el Programa Nacional de Capacitación Avanzada en la Enseñanza del Inglés para las escuelas primarias. Esta es una especialización dedicada exclusivamente a los maestros de primaria que desean obtener el lenguaje y las herramientas necesarias para enseñar inglés a ese nivel. Es una manera de compartir el conocimiento, en donde los maestros ligan cada una de sus estrategias y actividades, basadas en su mayoría en juegos y canciones, con el inglés, y de esta forma, los niños pueden adquirir el idioma de una forma diferente y divertida.

Propuesta

Esta investigación preliminar ha producido un documento inicial que analiza no sólo el impacto de esta capacitación, sino también el contexto legal que permite que este programa surja como resultado de la colaboración entre el British Council y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Bolivariana en la Micro Misión “Simón Rodríguez” (MMSR).

Después de dos años de capacitación, ocho maestros de los diferentes Estados de Venezuela participaron en este diálogo¹⁰. Se les entrevistó y se les preguntó su opinión acerca del programa y el impacto que había tenido en sus estudiantes. Con las respuestas tan positivas que se obtuvieron es más probable que el Ministerio de Educación valore esta iniciativa y continúe con la capacitación con grupos subsecuentes.

.....

10. Aragua, Delta Amacuro, Mérida, Guárico, Barinas and Distrito Capital.

11. El autor de este artículo es responsable de todas las traducciones que se citan.

Para la encuesta fue necesario llevar a cabo:

- Una revisión documentada de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas.
- Una entrevista con ocho participantes acerca del programa nacional de capacitación.

Conclusiones y recomendaciones para la política pública

De las entrevistas que se llevaron a cabo la siguiente información es la más relevante:

Interculturalidad: Esta capacitación le permite a los maestros ampliar su visión del mundo en distintos idiomas hasta la resignificación y lazos con su lengua materna.

“Aprendimos el lenguaje en el contexto indígena, basado en la perspectiva de interculturalidad, con la apreciación ética de la diversidad del idioma manteniendo a su vez la preponderancia de su cultura indígena¹¹”. *Maestro (a) de primaria de estado de Delta Amacuro.*

Aprendizaje colaborativo: La capacitación le ayuda a los maestros a comprender el rol de vivir en inclusión desde una perspectiva integrada. El objetivo principal es la erradicación de la hegemonía de la educación tradicional.

“La práctica de una capacitación dialógica en las formas y métodos en el MMSR para clasificar el aprendizaje de los diferentes grupos de trabajo, es decir (cuando uno aprende del otro) permite el establecimiento de relaciones e interacciones que constituyen una premisa para garantizar la educación participativa y protagonista” *Maestro (a) de primaria del estado de Mérida.*

Adquisición de la lengua: La capacitación le permite a los maestros cambiar sus perspectivas respecto a la enseñanza del inglés en las escuelas primarias y cambiar su práctica pedagógica.

“Este programa me ha dado la oportunidad de ver y entender el inglés desde otra perspectiva, y más allá de eso poder enseñar a mis alumnos de otra manera”. *Maestro (a) de primaria del estado de Aragua*

Valores: Podemos observar los efectos que la pedagogía ha tenido no sólo en los niños, sino también en las familias y las comunidades, para así poder compartir lo mejor de cada una de las partes para poder garantizar una coexistencia pacífica.

“Ahora mis alumnos se ríen, cantan y hablan en inglés, pero también comparten, se ayudan unos a otros y piden tener su clase de inglés lo que para mí es un gran avance.” *Maestro (a) de Primaria del estado de Aragua.*

“Los maestros venezolanos se reconocen y recrean, en un trabajo conjunto ya que contribuye a la coexistencia, a compartir el conocimiento, y a un proceso permanente de inclusión sin discriminación”. *Maestro (a) de primaria del estado de Guárico.*

Metodología de la enseñanza: Es posible descubrir y comprender que han podido pensar en su didáctica escolar, innovaciones en los métodos de enseñanza basados en un enfoque dialógico, lo que los ha invitado a ser creativos, tener una reflexión permanente respecto a su praxis

“Cuando se planea la enseñanza con proyectos de aprendizaje, como metodología del

aprendizaje, la enseñanza está orientada, entonces se pueden alcanzar niveles de interacción entre tu práctica escolar y los contenidos programáticos con mayor efectividad. Como se reconoce, esta práctica le permite al maestro concatenar el contenido, funciones y estructuras gramaticales en una sola actividad, dejando fuera la práctica de enseñar temas gramaticales aislados” *Maestro (a) de primaria del estado de Barinas*

Todos los testimonios presentados son el resultado de la capacitación que recibieron los maestros de primaria guiados por sus facilitadores y tutores de *La Enseñanza del Inglés para las Escuelas Primarias* bajo la supervisión permanente del MPPE y el British Council. Esta experiencia ha permitido romper esquemas relacionados a la enseñanza de las lenguas extranjeras a una edad temprana y a las prácticas tradicionales de la enseñanza, debido a que la activa integración de los educadores, familias y estudiantes al proceso de enseñanza significa dejar la gramática a un lado. Actualmente los niños venezolanos disfrutan aprender inglés en la escuela. Este idioma se considera tanto por los maestros como por los alumnos como una herramienta de comunicación que va más allá de la gramática y la estructura de las oraciones, a veces sin sentido. La lengua extranjera es, en nuestro contexto, un lenguaje auxiliar para comunicarnos con otros, con su cultura, con su dinámica social; el rol social de la educación, desde esta perspectiva nos acerca más y nos humaniza, contribuyendo al rol social de la educación.

Para poder fomentar y mejorar la enseñanza del inglés en los niveles educativos de primaria, se brindan las siguientes recomendaciones:

- Expandir por todo Venezuela la enseñanza del inglés empezando a nivel primaria.
- Unificar los criterios respecto al propósito del inglés a nivel primaria, y el número de horas dedicados a la enseñanza de la lengua
- Adaptar el contenido de la enseñanza a la realidad de cada país de la región para poder resaltar sus idiosincrasias y su cultura a través de la lengua extranjera.
- Buscar más alianzas con distintas instituciones de América Latina.
- Organizar actividades para compartir experiencias de enseñanza del inglés a lo largo de toda la región.

A pesar de la existencia de algunas experiencias aisladas de la enseñanza del inglés en el país, no se ha elaborado una propuesta o proyecto serio para asegurar la continuidad y cobertura nacional. Con la creación del Programa de Capacitación Nacional Avanzado, se han establecido las bases para promover una política educativa nacional que incluye capacitación lingüística y pedagógica de los maestros de escuelas primarias con el apoyo de otras instituciones, por ejemplo el British Council de Venezuela. Este estudio nos ha permitido evaluar la experiencia de los maestros que están dedicados a enseñar el idioma a niños venezolanos utilizando un enfoque comunicativo, en línea con las otras áreas de capacitación dentro del sistema educativo nacional.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Disponible en: <http://preescolarab.blogspot.com/2013/07/ley-organica-de-educacion-2009-vigente.html>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html
- Ministerio del poder popular para la Educación. (2014). Consulta por la calidad educativa. Available at: http://www.cerpe.org8ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/PRESENTACION.u00D3N%20DEFINITIVA%20DE%20LA%20CONSULTA%20POR%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf
- Murillo, F. (2017). Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Santiago de Chile- Chile
- Pérez, T. (2015). La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (Eds.), La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas (pp. 77-107). Caracas: British Council y CEP Universidad Central de Venezuela.
- Villar, J. (2012). Venezuela: medalla de bronce entre los que peor hablan inglés. Universidad Central de Venezuela. Available at: <http://periodismo3ucv.blogspot.com/2012/04/venezuela-habla-ingles-tan-mal-como-lo.html>

De los retos a las soluciones innovadoras: ¿Qué podemos aprender?

4.1 Observaciones para una política efectiva para el aprendizaje del inglés en Brasil

Ivan Cláudio Pereira Siqueira

**Universidad de São Paulo - Escuela de Comunicación y Artes
Consejo Nacional de Educación, Brasil**

Resumen

Este artículo analiza las dificultades históricas que Brasil ha enfrentado para poder abordar la desigualdad en el aprendizaje del inglés en instituciones estatales de educación básica. Debido al aplazamiento de la agenda decisiva de un plan nacional para lenguas extranjeras en las escuelas estatales, el país aparece al final de las tablas de los estándares internacionales del conocimiento del inglés. El principal objetivo de este artículo es enfatizar que con los próximos Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Básica (BNCC), el país tiene la oportunidad de brindar un aprendizaje de calidad al tener metas claras de las habilidades y capacidades que se requieren para el aprendizaje del idioma. Por primera vez en la historia, el inglés está conectado con el propósito general del desarrollo de la educación básica, y es el único idioma extranjero obligatorio para todo el país. Además, ahora se considera al inglés como área de conocimiento estratégico para que el país desarrolle todo su potencial. La conclusión indica que se requieren de más iniciativas para mejorar la enseñanza del inglés, como materiales para la enseñanza y el aprendizaje, el incremento en el número de horas de clase a la semana, y una política en donde la profesión como docente sea valorada por la comunidad y por lo tanto atractiva para maestros potenciales.

Palabras clave: El aprendizaje del inglés en Brasil, parámetros curriculares nacionales para la educación básica, aprendizaje efectivo.

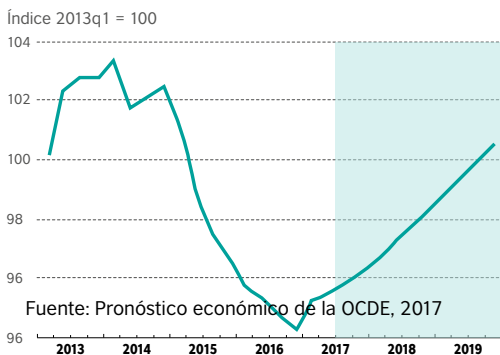
Este artículo es un estudio acerca de los retos que enfrenta Brasil en la calidad de la enseñanza del inglés y que reflejan la desigualdad estructural persistente en la educación básica estatal. Pretende destacar el panorama general histórico de la enseñanza y el aprendizaje del inglés y sus principales barreras. Basado en el análisis de un procedimiento con un contexto delicado, el trabajo hace hincapié en una metodología sin estructura. Existen muchos trabajos de educación, pero pocos acerca del rol del inglés como segunda lengua en el sistema de educación básica estatal.

El artículo está dividido en cinco partes: una introducción, una descripción histórica de las barreras para aprender inglés; una revisión del nuevo contexto para el aprendizaje del inglés (“Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Básica” - BNCC); conclusiones y finalmente algunas recomendaciones.

Brasil es el país de habla portuguesa más grande del mundo; sin embargo, en la actualidad están vigentes entre los nativos aproximadamente 150 lenguas indígenas diferentes. La República Federal de Brasil es la nación más grande en América del Sur con 206 millones de habitantes en más de 5,000 ciudades divididas en 26 estados y un distrito federal. Entre 2003 y 2013, el crecimiento económico sostenido junto con las políticas sociales y la justa distribución, sacó de la pobreza a 29 millones de habitantes. No obstante, en los últimos cinco años, la peor recesión en la historia reciente del país ha acabado con aproximadamente siete años de generación de ingresos. En términos del producto interno bruto (PIB), el porcentaje cambió entre 3.0 (2013) a -3.6 (2016), con un incremento dramático en las tasas de desempleo (Banco Mundial, 2017).

Gráfica 1. PIB de Brasil y el desempleo

El PIB real ha disminuido; aunque se espera una recuperación



El desempleo ha empezado a disminuir

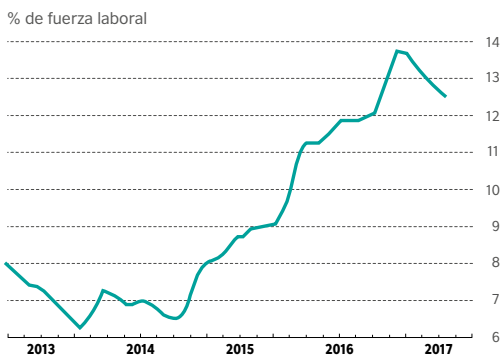


Tabla 1. Sistema educativo obligatorio en Brasil (4 a 17 años)

Educación básica	Edad teórica
Pre-escolar	de 4 a 6 años
Elemental (1ero a 5to grado) Secundaria baja (6to a 9no grado)	de 6 a 10 años de 11 a 14 años
Bachillerato	de 15 a 17 años

Fuente: LDB-1996 post Enmienda Constitucional 59/2009

Sin embargo, sigue siendo por mucho la principal economía de la región con un PIB de 1.796 trillones de dólares americanos hasta diciembre del 2016 (OCDE, 2017). Además de ser un país de gran extensión, multicultural y rico, la desigualdad económica ha permanecido en niveles muy altos. En 1980, el 10% de la personas más ricas captaron el 58% del ingreso nacional, 55% en el 2015 (Reporte de Desigualdad Mundial, 2018). En el 2015, como miembro del foro internacional del G20, que incluye a las potencias económicas, Brasil estaba en el lugar número 79 de 188 países, con 0.754 puntos en el Índice de desarrollo humano de las Naciones Unidas (HDI por sus siglas en inglés). En América Latina, Chile y Argentina ocuparon el lugar 38 y 45 respectivamente (Índice de desarrollo humano de las Naciones Unidas, 2016).

Brasil logró su independencia en 1822, pero desarrolló su sistema educativo estatal 100 años después. Con más de 350 años de esclavitud, la desigualdad económica siempre ha sido un problema fundamental, especialmente para los afro-descendientes que comprenden el 54% de la población (IBGE, 2017). Esto explica parte del presente índice del 22.6% respecto a la desigualdad en la educación. Este panorama puede ser un buen punto de partida para comprender la educación básica de Brasil y el reto de establecer al inglés como segunda lengua para millones de estudiantes.

Considerando que los inminentes y nuevos “Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Básica” (BNCC) establecen al inglés como la segunda lengua obligatoria para los primeros grados de secundaria (de 11 a 14 años) y bachillerato (15 a 17 años), existe una oportunidad única para impartir inglés de calidad en las escuelas estatales.

Pasos hacia el aprendizaje del inglés en el sistema educativo de Brasil

En estos tiempos de globalización y rápidos cambios, parecía imposible alcanzar propósitos individuales y nacionales de desarrollo sin políticas para la enseñanza del idioma inglés en las escuelas. No obstante, Brasil nunca tuvo una agenda nacional para el aprendizaje del inglés, aunque por otra parte la enseñanza del inglés ha estado presente desde que llegó la Corte Portuguesa a Brasil en 1808, pero sólo para un grupo muy selecto de personas.

Después de la proclamación de la República en 1889, tuvimos varias enmiendas educativas: Fernando Lobo (1892), Después de la Revolución (1930), y Capanema (1942). El plan educativo de 1892 establecía 76 horas a la semana de enseñanza obligatoria de una lengua extranjera, y se incluía lenguas clásicas como el latín o el griego y lenguas modernas como el inglés. En los años treinta, en la primaria, los alumnos estudiaban inglés ocho horas por semana. Y con el “Plan Capanema”, en la primaria se impartían tres años de clases de inglés y dos en la secundaria (Bohn, 2003).

Durante el periodo de la dictadura (1964-1985), la “Constitución de 1967” y las leyes subsiguientes cancelaron la inversión pública obligatoria en educación básica por federación, estados y ciudades. En 1961, se publicaron los primeros Parámetros Curriculares Nacionales (LDB). Las lenguas extranjeras ya no eran obligatorias en las escuelas estatales, sino que se convirtieron en una opción para los estados con las condiciones y los recursos necesarios. A partir de entonces, el aprendizaje del inglés se convirtió en un privilegio para un grupo selecto que podía estudiar en instituciones privadas, pagaba clases particulares o estudiaba en el extranjero (Paiva 2003).

Con la “Constitución Federal de 1988”, Brasil prometió construir una democracia basada en educación. La educación entonces debe brindar un marco común permitiendo que los estudiantes tengan una integración social lo más completa posible y desarrollo individual. Esto requiere de un sistema escolar innovador que mejore sistemáticamente el nivel de educación para alcanzar las competencias y habilidades del siglo XXI.

Con el LDB de 1996, las lenguas extranjeras modernas se consideraban como obligatorias desde los primeros años de secundaria (11 a 14 años) a bachillerato (15 a 17 años). Se establecía que las escuelas debían de escoger el idioma de su preferencia, pero el inglés ha sido la opción nacional de la gran mayoría.

Después del “LDB 1996” y la impartición obligatoria de enseñar una lengua extranjera, en 1998, el Ministerio de Educación (MEC) produjo los “Parámetros Curriculares Nacionales de la Lengua Extranjera” (*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*). Para los primeros años de secundaria, el objetivo era sobre todo desarrollar un buen dominio de la lectura. Para los años más avanzados, la meta estaba dirigida a la lectura, escritura, comunicación oral y habilidades auditivas en diversas situaciones de la vida social.

Sin embargo, nunca se recibió el presupuesto adecuado para llevar a cabo estas recomendaciones porque en Brasil, por tradición, se designan recursos públicos favoreciendo a ciertos grupos selectos. En el siglo XX, creamos un sistema educativo nacional apenas 100 años después de la independencia, en combinación con altos índices de crecimiento económico y con un retraso educativo.

Tabla 2. Alfabetización y crecimiento per capita – América Latina

País	Alfabetización (porcentaje)			PIB per cápita bruto (porcentaje por año)		
	1900	1950	2000	1900-39	1940-80	1981-2000
Argentina	51	88	97	1	1.7	0.6
Brasil	35	49	85	1.6	3.7	0.7
Chile	44	79	96	1.4	1.7	2.6
Colombia	34	62	92	0.3	2.1	0.7
México	24	61	91	1	3.2	0.6
Perú	24	51	90	-	-	-
Uruguay	59	86	98	-	-	-
Venezuela	28	51	93	3.9	2.8	-0.9

Fuente: (Wjuniski, 2013)

Parámetros curriculares nacionales para la educación básica (BNCC)

En los últimos años ha habido un consenso general respecto al mayor número de oportunidades y distinción que ofrece el inglés en el mercado laboral, ofreciendo así la oportunidad también de movilidad social (MEC, 2017). El principal obstáculo para ello era la falta de una política nacional para la enseñanza de la lengua extranjera. Por lo menos desde 1960, Brasil nunca ha tenido estrategias para el aprendizaje del inglés en las escuelas estatales, en donde la gran mayoría de los estudiantes estudian: 75% en pre-escolar, 85% en primaria, y 87% en secundaria y bachillerato (MEC, 2013).

Aunque se menciona en la “Constitución Nacional de 1988” (Artículos 205 y 210), en el “LDB” de 1996 (Artículos 9 y 26) y en el “Plan Educativo Nacional” (2014-2024, estrategia 2.1 de la meta 2), comenzamos a abordar el “BNCC” en el 2014. El inglés es actualmente la única lengua extranjera obligatoria para los primeros años de secundaria (11 a 14 años) y bachillerato (15 a 17 años). El plan para los primeros años de secundaria se terminó en diciembre del 2017. De acuerdo al Ministerio de Educación, los parámetros para el bachillerato deben finalizarse el próximo año.

Un programa nacional debe especificar metas claras de enseñanza para todo el país, debe brindar un marco teórico sólido basado en las necesidades de los estudiantes, instalaciones adecuadas para el uso de tecnología, y capacitación sistemática y de calidad para los maestros.

Además, para que sea efectivo, el aprendizaje del inglés debe de ir ligado al objetivo de educación y desarrollo (ALAB, 2012).

Claramente no contamos con todas estas facilidades. No obstante, desde el 2015, Brasil se ha dedicado a diseñar competencias básicas a nivel nacional que se supone cada niño debe desarrollar. La responsabilidad general de las clases de inglés es aumentar las habilidades de comunicación de los estudiantes para que puedan desarrollar relaciones de cooperación en base a entendimientos mutuos de intercambio cultural y académico. La implementación del BNCC comenzará después del 2019 y resalta que el programa de idiomas tiene dos dimensiones esenciales: una pedagógica y otra política (MEC, 2017).

Los temas pedagógicos están relacionados con el derecho a aprender, que además está establecido por ley. Las dimensiones políticas revelan que el aprendizaje del inglés ahora tiene una posición estratégica en la educación nacional. La creencia es que el inglés será tratado como un factor clave para el aprendizaje, y el desarrollo científico e intercultural.

El programa nacional está basado en las habilidades orales, de lectura, la gramática y las dimensiones interculturales. La habilidad oral le debe permitir a los estudiantes hablar con fluidez cuando se enfrentan a situaciones diversas. También deben de aprender cómo entender y usar los valores éticos en situaciones normales con diferentes recursos digitales. La lectura se considera como un acto de colaboración, una práctica social útil para distinguir y usar estructuras multimodales y semióticas, verbales y no verbales. La gramática tendrá como objetivo revelar los patrones resaltando cómo está estructurado el inglés para la comunicación específica. Las dimensiones interculturales resaltan el entendimiento de cómo las culturas interactúan en un mundo global a través de la tecnología digital. La pregunta es cómo alcanzar estas habilidades en inglés con sólo dos clases de 50 minutos a la semana.

El siguiente esfuerzo más importante será capacitar a los maestros, un tema en donde Brasil tiene mucho que hacer para lograr la profesionalización, así como mejorar el prestigio de la profesión ante la sociedad. De acuerdo al “LDB”, Brasil tiene una regulación nacional para la capacitación de los maestros, que especifica que cada maestro de educación básica debe contar con una licenciatura de acuerdo a su área de conocimiento. Para propósitos de la enseñanza del idioma inglés, 87% de los maestros tienen un título adecuado, pero esto no es conocimiento suficiente para satisfacer las necesidades de los alumnos. Parte del problema se puede comprender cuando 55% de ellos reportan que no tienen oportunidad de utilizar el inglés en la vida diaria y 62% indican que en las instituciones públicas donde trabajan no tienen acceso a una capacitación que les permita mejorar sus habilidades (British Council, 2015).

Aunque enfrentamos una serie de retos para impartir inglés de calidad en todo el país, finalmente contamos con un plan nacional que claramente indica las habilidades, destrezas y las competencias que año con año necesitan alcanzar los estudiantes. Las barreras para alcanzar la meta de la calidad son la desigualdad del ingreso entre las regiones norte y sur, la reciente crisis económica, y la necesidad de establecer un nuevo currículum para que los futuros maestros tengan títulos universitarios. Sin embargo, más que nada, el reto principal es

producir un acuerdo político para poder destinar y usar los recursos disponibles de la manera más eficiente y equitativa posible.

Conclusiones

Hasta hace poco, Brasil no tenía un plan nacional para las lenguas extranjeras; no obstante, con el nuevo BNCC tenemos la oportunidad de cambiar problemas históricos de la educación básica. Anteriormente, cada estado tenía su propio marco en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera, y la consecuencia era que no había un plan nacional estratégico para ninguna lengua extranjera. Más allá de ello, no hay evidencia alguna que demuestre que este sistema descentralizado ayudó a la impartición de calidad de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas estatales.

Ahora que el inglés es la única lengua extranjera en la educación básica, y debido a que tenemos antecedentes a nivel nacional para poder ayudar a las escuelas en cada estado, es posible abordar las desigualdades históricas entre las escuelas particulares y las estatales – finalmente comienza el programa nacional para el inglés.

Para poder alcanzar las metas para crear un ambiente público en donde las clases de inglés sean eficaces, es esencial ligar los “Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Básica” con sistemas de capacitación en las universidades. Otros factores importantes a considerar para mejorar la calidad del aprendizaje de inglés en Brasil incluyen: laboratorios de idiomas, impartición de más horas de clase a la semana, buen material y programas de mejoras que se actualicen continuamente. Desafortunadamente, estas cosas no han sido una realidad en el pasado para la mayoría de la gente. Se requieren esfuerzos adicionales para mejorar el inglés y esto incluye los aspectos de evaluación y certificación en las escuelas y abordar el tema de lo atractivo de la profesión y su valor en la sociedad.

Recomendaciones

En Brasil, las personas que hablan inglés lo aprendieron en instituciones particulares o en el extranjero. Hay una interpretación general de que no es posible aprender inglés en las escuelas estatales de educación básica, por la falta de buenas instalaciones, de una política, de estándares, maestros y materiales, además de que se cuenta con salones de clase con un gran número de alumnos. Los recursos y materiales son factores clave para aprender una segunda lengua pero no es suficiente. En un país tan grande y diverso, con una desigualdad económica entre los estados y las ciudades, incluso dentro de la misma ciudad, contar con un estándar nacional puede ser el primer paso para implementar una política para el inglés como segunda lengua.

Considerando que la mayoría de los brasileños rara vez o nunca viajan al extranjero para hablar inglés, las escuelas estatales juegan un papel fundamental en ofrecer las oportunidades necesarias para comunicarse en inglés. Ciertamente, esta meta requiere de programas en línea y actividades orales en bibliotecas, museos y otras instituciones públicas. Además, es necesario cambiar el programa de capacitación de maestros en las universidades, y considerar

la posibilidad de que aquellos que ya dominan el inglés, pueden enseñar si se les brinda una capacitación pedagógica adecuada. También es necesario fomentar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales, como tiras cómicas, juegos y plataformas educativas.

Para concluir, estudiar una lengua extranjera se puede ver como un derecho para cada estudiante, e indudablemente, en la actualidad aprender inglés es una decisión estratégica. Cada estudiante debe tener el derecho a lograrlo, a tener éxito, y se ha demostrado que aprender una lengua extranjera conlleva beneficios académicos y sociales.

Referencias bibliográficas

- Applied Linguistics Association of Brazil (ALAB, 2012). "National meeting of Postgraduate programmes". Letter of Niteroi. ENANPOLL.
- Bohn, H. (2003). "The educational role and status of English in Brazil". *World Englishes* (Print), Estados Unidos, v. 22, n.02, pp. 159-172.
- Brazil, LDB-1996 after Constitutional Amendment 59/2009. retrieved from: <http://www.planalto.gov.br>
- British Council. (2015). *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). (2017). *Coordenação de População e Indicadores Sociais*. (2017, November, 02). Retrieved from: <https://biblioteca.ibge.gov.br>
- Ministry of Education (MEC). (2013) *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, INEP/MEC. Brasília: DF.
- Ministry of Education (MEC). (2017) *National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC)*. Brasília/DF.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *OECD Economic Outlook 2017*. (2017, November, 13). Retrieved from: <http://www.oecd.org/eco/outlook/economicoutlook.htm>
- Paiva, V. (2003) "A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa". In: STEVENS, C. e CUNHA, M.: *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, pp.53- 84.
- The World Inequality Lab. (2017). *World Inequality Report 2018*. Creative Commons License. (2017, November, 15). Retrieved from: <http://wir2018.wid.world/>
- Todos pela Educação. (2017). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna & Todos pela Educação.
- United Nations Development Program. *Human Development Report 2016*. (2017, December, 05). Retrieved from: <http://hdr.undp.org/en/2016-report>
- Wjuniski, B. (2013). "Education and development projects in Brazil (1932-2004): political economy perspective". *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 33, n. 1. São Paulo. (2017, November, 18). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572013000100008>
- World Bank. (2017). "The World Bank in Brazil". (2017, December, 10). Retrieved from: <http://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview>

4.2 Innovaciones y transformaciones en la enseñanza del idioma inglés en las escuelas Venezolanas (1999-2017)

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Belkys Blanco Gudiño

Universidad Central de Venezuela

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Resumen

Desde 1999, la República Bolivariana de Venezuela ha experimentado un periodo de profunda transformación en todas sus áreas sociales. Como lo demuestran previos artículos, en educación, estos cambios se pueden observar en todas las áreas y en cada nivel del sistema, desde la educación básica hasta la educación superior, especialmente desde el 2013, cuando el gobierno hizo importantes esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés). En este artículo, mostramos diferentes políticas, iniciativas y programas que se han implementado para producir cambios sistémicos a través de estrategias innovadoras, especialmente las que tienen como propósito mejorar la calidad de los materiales de la enseñanza (EFL) en las escuelas estatales. Al analizar el caso de *My Victory*, los libros de texto de inglés de la Colección Bicentenario, publicados en el 2015, nuestro propósito es reflejar las principales lecciones que han surgido de este proyecto y mostrar cómo el EFL puede promover justicia social e igualdad a través de una política pública diseñada e implementada para incorporar a los grupos sociales previamente marginados.

Palabras clave: Venezuela, iniciativas de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, libros de texto de inglés, Misiones.

Este artículo presenta una perspectiva de las políticas educativas implementadas en la República Bolivariana de Venezuela durante los últimos 18 años. Estas políticas han reducido la exclusión educativa para la mayoría de la población del país. Factores como la alfabetización, acceso limitado al sistema escolar, los parámetros educativos y recursos educativos han mostrado una mejora significativa debido a las iniciativas, programas y políticas implementadas. Aunque todavía hay mucho que hacer, este artículo muestra los esfuerzos realizados hasta ahora.

Este artículo señala:

1. Las bases legales de los programas e iniciativas promovidas por el gobierno nacional para erradicar la exclusión de los sistemas sociales.
2. Iniciativas educativas como Misiones y programas que han influenciado el inglés como segunda lengua.
3. Los fundamentos de las áreas del conocimiento de las lenguas extranjeras en el proceso de la transformación pedagógica en las escuelas secundarias estatales en Venezuela.
4. Los libros *My Victory*, libros de texto en inglés que forman parte de la Colección Bicentenario y representan una de las herramientas más novedosas para la inclusión social a través de la educación en inglés.
5. Conclusiones y recomendaciones.

Desde 1999 en la República Bolivariana de Venezuela, se han llevado a cabo profundas transformaciones y cambios en todos los ámbitos de la vida nacional. Respecto a la esfera social, se debe prestar particular atención a las transformaciones impulsadas por el gobierno nacional para poder lograr la política “Toda la patria, una escuela”, una política que promueve políticas novedosas, iniciativas y programas para promover la inclusión de todos los ciudadanos en el sistema educativo sin importar su género, edad, grupo étnico y estatus social. La inclusión, hasta hoy en día, puede verse en números como en el nivel de la alfabetización del 98%; 34% de toda la población inscritos en los diferentes niveles del sistema educativo (más de 10 millones de personas inscritas con una población de 31,108,000 habitantes), y 98% de la población en edad escolar inscrita; una reducción constante de niños y adolescentes que abandonan la escuela entre el 2002 y el 2012; la aplicación de una encuesta nacional de la calidad educativa (Consulta Nacional por la Calidad Educativa) en el 2014 y las políticas que se derivaron de sus resultados (UNICEF, 2017; UNESCO, 2017; MPPE, 2014). Una de las iniciativas más importantes para promover el estudio del idioma inglés fue el incremento en el número de horas de estudio en escuelas secundarias de cuatro a seis horas en el primer año y de tres a seis horas del segundo al quinto año con la posibilidad de incrementar estas horas de contacto en otras esferas del desarrollo académico dentro de la escuela.

Todas estas políticas, programas e iniciativas están basadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que en su preámbulo plasma la visión de una República que se propone establecer “...una sociedad democrática, participativa y autosuficiente, multiétnica y multicultural...”.

Por lo tanto, la diversidad define al país y supone una complejidad cultural construida por varias necesidades e intereses. Las lenguas, entonces, nativa, indígena o extranjera, se utilizarán para satisfacer una amplia variedad de necesidades que representan diferentes niveles de interacción entre nosotros y otros. A estas necesidades de interacción, debemos añadir las contribuciones de paradigmas psicológicos y pedagógicos que contemplan a la educación como un proceso fundamental en la transformación de la gente, la interacción entre los seres humanos, y el contexto cultural como un conductor de experiencia y conocimiento.

Junto con la dirección constitucional, La Ley Orgánica de Educación en el Artículo 24 (2009, p. 14) establece:

“El Sistema Educativo es una unidad orgánica y estructurada formada por niveles y modalidades de acuerdo a las diferentes etapas del desarrollo humano. Está basado en los diferentes componentes de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra las políticas [...] para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de los individuos sin importar la edad y sus capacidades, étnicas, lingüísticas o diversidad cultural, y se abordan necesidades y potenciales locales, regionales y nacionales”.

En esta cita se pueden ver las bases legales que sustentan la importancia de estimular el proceso de enseñar-aprender lenguas maternas, indígenas o extranjeras como un componente crucial de una educación integral. El estudio de las lenguas en Venezuela está enfocado al reconocimiento de la función social de las mismas en conjunto con la promoción de las habilidades, actitudes, aptitudes y valores para ayudar en el desarrollo de un estudiante reflexivo, crítico y creativo, dando pie a procesos educativos para incrementar el intercambio e interacción con diversas personas y comunidades.

El proceso de la reforma educativa empezó en 1999 cuando el presidente Hugo Chávez Frías decretó la transformación educativa enmarcada dentro del Proyecto Bolivariano Escolar, con el fin de cambiar la educación y transformarla en una herramienta liberadora, democrática,

.....
12. Misión Robinson I and II Misión Robinson I and II tenían como objetivo la erradicación del analfabetismo y la finalización de la educación primaria (Sexto grado) respectivamente. *Robinson Productiva* propone junto con la finalización de la educación primaria, capacitación técnica en una área productiva, como carpintería o construcción, entre otras. *Misión Ribas* tiene como propósito apoyar a estudiantes jóvenes y adultos que quieren completar la escuela secundaria. *Ribas Productiva* además de que los apoya para terminar la escuela secundaria, les ofrece la posibilidad de recibir capacitación técnica en áreas productivas.

Misión Sucre y *Misión Alma Mater* promueven la inclusión al dar acceso a aquellos adultos y jóvenes que han estado históricamente excluidos, a la educación a nivel universitario. *Micromisión Simón Rodríguez (MMSR)* le da acceso a los maestros en servicio de bachilleratos a dos especialidades en ocho áreas diferentes del conocimiento. El MPPE junto con la Universidad Simón Rodríguez ofrecen programas a nivel posgrado en dieciséis especialidades, ocho programas de maestría y un doctorado. El objetivo final es incrementar el nivel académico y científico de los maestros y la calidad tanto del proceso pedagógico como educativo.

A la par de las misiones que tienen como propósito transformar la práctica pedagógica y mejorar la calidad de la educación, se han creado una serie de proyectos y programas para asegurar la atención integral y el cuidado de los estudiantes. Entre ellos, el *Programa de Alimentación Escolar*. Este programa garantiza dos comidas diarias a más de 4,000,000 de estudiantes en todo el país.

y participativa para la justicia social. El proyecto comenzó con 540 instituciones educativas. Actualmente, tenemos 4,793 centros en todo el país, junto con “Simoncitos” (centros pre-escolares) y “Liceos Bolivarianos” (bachilleratos bolivarianos) que se integraron al proyecto tiempo después.

La transformación educativa está apoyada además por el Sistema de Misiones Educativas. Un sistema que brinda apoyo a los que históricamente han estado excluidos del sistema educativo convencional. Misiones está definido dentro del Artículo 4 de la Ley de Misiones (2014) como “una política pública dirigida a materializarse de una forma acelerada y progresiva que condiciona al esfuerzo efectivo y universal y al goce de uno o más derechos sociales...”¹² Misiones promueve la erradicación de la pobreza y la consecución de los derechos sociales enmarcados en la constitución. Desde el 2003, Misiones ha llegado a todos los niveles de educación (primaria, media superior, universitaria y de adultos) y a los diferentes sectores sociales de la población.

Algunas de estas misiones han tenido una influencia directa en la enseñanza del idioma inglés en Venezuela. Podemos mencionar en primer lugar la “Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) Inglés”, la cual después de dos años de capacitación entre marzo del 2015 y diciembre del 2017, dio como resultado que 341 maestros de bachillerato recibieran capacitación en la enseñanza del inglés como segunda lengua, también se arrancaron estudios de investigación y se impartió pedagogía crítica, mientras trabajaban como pasantes o como maestros en servicio (Plata, 2017; López, 2017). Los maestros que se graduaron del MMSR-Inglés ahora promueven el uso del idioma inglés como una herramienta de comunicación que le permite a los estudiantes explorar las diferentes realidades, interactuar con gente de distintos antecedentes y que les da acceso al conocimiento utilizando el inglés como una herramienta de intercambio. Los maestros que han recibido la capacitación a través de MMSR muestran un enfoque diferente, más dinámico, centrado en el estudiante y con mayor comunicación en el salón de clase (Plata, 2017), a diferencia de la práctica tradicional en los bachilleratos públicos de Venezuela, cuya estructura se centra en la gramática (Beke, 2015).

Junto con las misiones dirigidas a transformar la práctica pedagógica y mejorar la calidad de la educación, se han creado una serie de proyectos y programas para garantizar la atención integral y el cuidado del alumno. Los proyectos más importantes que han impactado el estudio de lenguas extranjeras incluyen los siguientes:

Proyecto Canaima Educativo. De 2008 a la fecha, este proyecto ha entregado 6,000,000 de laptops y tabletas a estudiantes de nivel básico y universitario, con software educativo. Un ejemplo de este tipo de software es KLetter, una aplicación diseñada para ayudar a los alumnos a aprender el alfabeto y palabras sencillas en siete lenguas extranjeras: checo, danés, holandés, inglés, francés, italiano y eslovaco. Se puede utilizar desde los dos años de edad.

La Colección Bicentenario. Esta es la producción de libros de texto gratuitos desarrollados por autores venezolanos desde primaria hasta el quinto año de secundaria en las seis áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, artes, ciencias sociales, educación física e inglés). Más adelante, en este artículo se expondrá con mayor detalle el análisis de los libros de inglés de la “Colección Bicentenario”, *My Victory*.

El incremento en el número de horas de estudio de inglés en la escuela secundaria (Salas, 2017). Esta es una iniciativa que se presentó al comienzo de este artículo y que propone aumentar las horas dedicadas al inglés como segunda lengua de 560 a 700 por año académico en escuelas de medio tiempo y a 1050 en escuelas de tiempo completo. Este aumento se implementó en el año escolar 2015-2016 y específicamente en escuelas de tiempo completo o integrales. Los resultados de la investigación que llevó a cabo Salas (2017) mostraron que las horas adicionales brindan un espacio más flexible para la planeación y la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas (comunicación oral, comprensión auditiva, lectura y escritura).

Hasta ahora, el resultado de estas políticas y programas ha mostrado un efecto positivo en general en los índices de deserción y permanencia de estudiantes en la escuela, un aumento en el ingreso a la educación universitaria e incluso una mejora en la talla y la altura de los alumnos gracias al *Programa de Alimentación Escolar*, que brinda comidas para los estudiantes. En cuanto al estudio del idioma inglés, los resultados de los proyectos de investigación que se llevaron a cabo en el 2017 muestran resultados alentadores; aquí se analizó el impacto de MMSR (Plata et al), “Colección Bicentenario” (Blanco, 2017) y el aumento de horas de clases de inglés en bachilleratos estatales (Salas 2017). Se incluyen la percepción de los estudiantes y los maestros respecto a su proceso con el idioma, una influencia positiva en la práctica de la enseñanza y el interés y el apoyo de las autoridades para incrementar y mejorar la enseñanza del idioma inglés en la educación estatal. Los proyectos de investigación se pueden encontrar en el libro *respira cambio, transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano* (López, R. y Gregson, M. 2017)

Las lenguas extranjeras en el proceso de una transformación pedagógica en las escuelas secundarias públicas en Venezuela

La asignatura de las lenguas extranjeras pretende fomentar el estudio y el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras brindándoles a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas y de comunicación para facilitarles la comprensión de códigos lingüísticos diferentes a la lengua materna (español) con todos sus elementos lingüísticos. El Ministerio de Educación visualiza al estudiante con un buen nivel de comprensión (lectura y comprensión auditiva) y producción (expresión oral y escritura) como para poder sostener una conversación fluida así como intercambios de situaciones y hechos cotidianos.

Aunque el área de los idiomas extranjeros está diseñada para incluir otras opciones lingüísticas, desde la segunda mitad del siglo XX ha sido casi exclusivamente¹³ el inglés el idioma que se estudia en el sistema educativo venezolano. El estudio del inglés como lengua extranjera está apoyado por el uso de la “Colección Bicentenario”, y los libros *My Victory*.

.....

13. Hasta mediados de los ochentas, el latín, el griego y el francés eran parte de la oferta lingüística en el 4to y 5to años de humanidades.

My Victory se basa en la concepción curricular de la enseñanza del inglés como una herramienta de interacción comunicativa e intercambio cultural con hablantes del inglés y otros idiomas alrededor del mundo, desde una perspectiva basada en la investigación y reflexión real del idioma. La colección *My Victory* está compuesta por cinco libros que deben usarse desde el primero hasta el quinto año de la educación secundaria. Está orientado para apoyar a los maestros y a los estudiantes en la adquisición progresiva del idioma, a través de la interacción continua y comunicación, entre maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-comunidad, etc. Se promueven la comprensión auditiva y la producción oral, junto con la construcción de una base léxica que irá en aumento progresivamente, permitiendo una mayor interacción y confianza. Adopta un enfoque comunicativo, por tareas, interactivo, respaldado por un intercambio cultural respetuoso.

My Victory aborda el tema de la gramática no como el centro de la enseñanza del lenguaje sino como parte del proceso de comunicación. Al momento en que los alumnos vean la gramática utilizada dentro de un contexto, utilizarán sus poderes inductivos y sabrán cuáles son las reglas. El dominio de la gramática se logrará a través de un análisis contrastivo, la obtención de reglas por ejemplos prácticos. Se recalcará la gramática sólo para mostrar cómo funciona la estructura del lenguaje en contexto y para comunicación. Las reglas sintácticas, por ejemplo, brindan un espacio para contrastar las reglas y la lógica del lenguaje en sí entre nuestro idioma español y la lengua extranjera, el inglés en este caso.

Es importante mencionar que las clases de inglés pueden brindar un espacio para reconocer, respetar y valorar a otras personas, sus culturas y su forma de pensar, por medio de un análisis lingüístico basado en los principios de la igualdad de las culturas y favoreciendo la integración. Los valores y el respeto cultural son directrices que se muestran a lo largo de la *Colección Bicentenario*.

La experiencia de aprender una lengua extranjera se presenta como algo placentero en donde los estudiantes y maestros pueden cantar, leer textos con la ayuda de diccionarios, escribir poemas y cuentos cortos, llevar a cabo conversaciones informales con diferentes estrategias de colaboración y participación; se pueden cometer errores y aprender de ellos con el propósito de adquirir conocimiento y experiencia. Esta forma de aprender brinda oportunidades para crear grupos de estudio entre los estudiantes y maestros para poder practicar y analizar el idioma, aprovechando las diferencias individuales para que se apoyen entre sí.

Finalmente, cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje puede construir una relación única con el lenguaje de acuerdo a las necesidades personales e individuales, ya que el inglés, francés y portugués pueden estar presentes en diferentes instancias de la vida, es decir en los medios de comunicación, en los textos técnicos, el internet, los manuales, las etiquetas, etcétera.

My Victory, aprendizajes y recomendaciones

La *Colección Bicentenario* se lanzó con el propósito de desafiar al sistema editorial, al brindarle a los estudiantes y sus familias libros de distribución gratuita, y de alta calidad, con el fin de promover la transformación del programa de estudios venezolano. Estos libros deben fomentar la interculturalidad, la interdisciplina y el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, los libros deben apoyar a la familia venezolana con acceso a los libros gratuitos para todos los niños y adolescentes. Se publicó y se distribuyó un número de libros sin precedente, de hecho, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (Blanco, 2017) publicó más de 2,000,000 libros de inglés. El esfuerzo para la distribución durante tres años consecutivos, del 2013 al 2016, alcanzó un apogeo del 46% en el año académico 2015-2016. En el 2017, sin embargo, la distribución disminuyó dramáticamente. Las cuestiones económicas del país y los altos niveles de confrontación política junto con la falta de participación de los padres de familia y de la comunidad han, sin duda, afectado el programa. Hay otros temas relacionados con el uso de los libros que se tienen que abordar, por ejemplo, la capacitación para los maestros y los alumnos, el apoyo auditivo y la actualización de los temas.

Los resultados de la investigación “Impacto de la Colección Bicentenario en la Enseñanza del Idioma Inglés en la Educación Pública en Venezuela” (Blanco, 2017) muestra que aunque el programa representó un esfuerzo educativo importante, se necesitan todavía abordar varios temas.

- Capacitación para maestros y alumnos usando los libros: la investigación muestra que los maestros que ya recibieron capacitación para usar los libros de manera efectiva están mejor preparados para motivar a los estudiantes al manejo adecuado del recurso. Para esto, el British Council ha sido de gran apoyo a través de la implementación de talleres y seminarios para fomentar las prácticas idóneas con los libros *My Victory*.
- Disponibilidad del recurso: es indispensable que los estudiantes tengan los libros. Aunque se debe reconocer que los libros impresos no son amigables con el medio ambiente, se deben explorar otras formas de distribución. Los libros deben estar disponibles en cada salón de clase, en cada biblioteca y en cada Canaima y se deben poder bajar fácilmente de internet. Aunque esto difiere del proyecto inicial en donde se pretendía que cada niño tuviera en sus manos una colección de los libros, al igual que en cada hogar, la tecnología puede suplementar la falta de recursos materiales.
- Apropiación por la comunidad: la comunidad escolar y los padres deben estar incluidos en los esfuerzos para reusar y reciclar los libros de *My Victory* al igual que los de la *Colección Bicentenario*.
- Actualización de los libros: han pasado ya cinco años desde que se escribieron y publicaron los libros *My Victory*, por lo tanto se debe apoyar una actualización para que se adapten los libros a la realidad nacional e internacional.

My Victory fue una iniciativa editorial que unió los esfuerzos de diferentes personas (autores, artistas, autoridades) de distintos ámbitos académicos. Esta iniciativa conllevó la oportunidad de transformar el mercado editorial venezolano para siempre y sigue representando retos para los maestros y los autores. Su producción se llevó a cabo en un tiempo récord y sigue siendo un motivo de orgullo para el equipo editorial. Se creó usando referencias venezolanas y de América Latina no sólo para los textos sino desde su concepción curricular. Todo lo anterior representa un ejemplo del que otros países pueden aprender.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. On line search online version: <http://www.venezuelaemb.or.kr/english/ConstitutionoftheBolivarianingles.pdf>
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. In M. Gregson & E. Zeuch (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Blanco, B. (2017). Impacto de los libros de la Colección Bicentenario en la enseñanza del inglés en la educación pública en Venezuela. In R. López & M. Gregson (coords.), *Se Respira Cambio. Transformando la Enseñanza del Inglés en el Sistema Educativo Público Venezolano* (pp. 67-116). Caracas: British Council y Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ley Orgánica de Educación (2009). <http://uil.unesco.org/system/files/venezuela-organic-education-law.pdf>. Accessed November 13th Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de Misiones, Grandes Misiones y Micro-Misiones, Caracas, 13 de noviembre de 2014)
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. In E. M. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017). *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). Consulta nacional por la calidad educativa. Resultados. Recuperado de <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/315.html>
- Plata, J. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Plata, J., González, Ruiz, J. (2017). Programa Nacional de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras: impacto en la educación media general en Venezuela. En López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017) (coords.) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 13-66) Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Salas, J. (2017). Impacto del aumento del número de horas para la enseñanza de lenguas extranjeras (Inglés) en la educación media. En López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017) (coords.) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 181-226) Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- UNICEF (2017) At a glance: Venezuela, The Bolivarian Republic of. Statistics. Available at: https://www.unicef.org/infobycountry/venezuela_statistics.html.
- UNESCO Institute for Statistics. (2017). Venezuela, (Bolivarian Republic of) Education and Literacy. Available at: <http://uis.unesco.org/country/VE>.

4.3 Inglés sin fronteras - El programa de inglés de Brasil: enfrentando los retos con un plan

Virgílio Almeida

Ministerio de Educación, Brasil

Resumen

El gobierno de Brasil, creó el programa de *Inglés sin fronteras* como respuesta al programa *Ciencia sin Fronteras*, un plan cuyo objetivo era enviar a 100,000 estudiantes al extranjero en un periodo de cuatro años para mejorar la calidad del espíritu empresarial y la fuerza laboral. Identifiqué la adopción de prácticas idóneas durante la concepción y la implementación de *Inglés sin fronteras*, utilizando el marco de Williamson (2015) de mejores prácticas. Mi principal argumento es que estas prácticas fueron fundamentales para garantizar su continuidad, incluso después de la desaparición de *Ciencia sin fronteras* y de cambios en posiciones oficiales claves en el Ministerio de Educación. El programa de *Inglés sin fronteras* se encuentra bajo la Secretaría de Educación Superior dependiente del Ministerio. Este artículo destaca la relevancia de las mejores prácticas en la implementación de las políticas públicas en contextos en donde los recursos son escasos y cuando las respuestas a los problemas educativos son imperativas y necesitan trabajarse junto con otras políticas.

Palabras clave: Idioma sin fronteras; políticas públicas para el aprendizaje de la lengua extranjera.

.....

En un reporte de programas para reformas de éxito en ambientes difíciles, Williamson (2015) resumió algunas características que para él eran fundamentales para el logro de dichas reformas. El autor sacó sus conclusiones después de analizar iniciativas para fortalecer los presupuestos en el sur de Sudán, Liberia y la República Democrática del Congo. Presentó las características en el resumen ejecutivo del reporte. Primero, señala que los programas de éxito “comienzan con un problema y una oportunidad, no con una solución integral” (Williamson, 2015, p. 8). Debido a que es imposible brindar una solución para todos los problemas en un corto periodo de tiempo, los reformadores “necesitan seleccionar una serie limitada de problemas inmediatos, comprenderlos lo mejor que se pueda y encontrar una solución para ellos” (p.8).

Segundo, los impulsores del cambio deben comprender cuál es el problema y reconocer los límites dentro de los que se puede llevar a cabo la reforma. Esto implica no sólo el espacio físico para el cambio, sino también el espacio en términos de poder e intereses. Esto representaría, al final del camino, la sensibilidad para comprender la naturaleza de los problemas que se tienen que afrontar. Tercero, aunque los impulsores del cambio deben saber cuáles son los objetivos a largo plazo, se deben tomar pequeños pasos para alcanzar la meta. El objetivo final “da un sentido de finalidad y motivación” (Williamson, 2015, p.9); no obstante, para tener éxito, el camino no se puede recorrer dando grandes zancadas.

Paso seguido, el autor menciona la importancia de implementar procesos y sistemas desde el inicio. “Tienen que diseñarse de tal manera que sea relevante para el problema, y la implementación tiene que ser creíble desde el principio” (p.9). Para que un proceso sea creíble, Williamson enfatiza que se deben hacer respetar las reglas y que debe haber cero flexibilidad. La quinta característica de un plan de reforma exitoso es la habilidad de aprender y adaptar, a través de la implementación real del plan. Aunque los problemas y los errores pueden ser frustrantes, deben abordarse como oportunidades para adaptarse y evolucionar. Por ello, el proceso y el sistema mencionado anteriormente debe ser confiable pero ajustable para responder a los retos que son inevitables durante la operación.

Posteriormente, Williamson menciona la importancia de la formalización para dar credibilidad al plan. Sin embargo, los actores tienen que darse cuenta de que “demasiada formalización, demasiado temprano, a un nivel demasiado alto puede impedir la innovación y el aprendizaje” (205, p.9) En experiencias con éxito, la formalización comienza con recomendaciones antes de que se conviertan en reglas. Entre estas fases, ocurren adaptaciones. Otro aspecto importante es asegurarse de que los pasos que se lleven a cabo en la implementación gradual del programa estén conectados para construir el todo lógico contemplado al principio del proceso. Conforme se van resolviendo los retos, se convierten en parte de un plan y dejan de ser retos.

La octava característica de un plan de reforma es el hecho de que actores internos están conscientes de que no pueden lograrlo por sí mismos. Es difícil lograr una reforma efectiva en forma descendente. Un equipo de apoyo es crítico, puesto que el equipo de gestión nunca podría implementar la reforma por su cuenta. El noveno aspecto para una reforma exitosa es la protección por parte de las autoridades oficiales. Ya sea de manera explícita o tácita, la autorización oficial garantiza las reformas y fortalece los procedimientos. Finalmente, los reformadores deben aprovechar el asesoramiento externo para aprender cómo manejar los problemas. El buscar asesoría externa es altamente recomendable ya que es muy probable que otros países ya hayan enfrentado problemas similares. La experiencia descrita en este capítulo - el programa de *Inglés sin fronteras* de Brasil - refleja la adopción de las diez características que describe Williamson como cruciales para un plan de reforma efectivo. Sin embargo, por cuestión de espacio, no cubriré todos los aspectos del programa, aunque sí mencionaré la mayoría de las características.

Después de esta introducción, presento el escenario que se planteó para la implementación del programa. Posteriormente describo de qué manera se diseñó el programa, seguido de su implementación y la descripción de las estrategias y el sistema de apoyo diseñado exclusivamente para el programa. Finalizo el artículo con algunos de los resultados de los cuatro años del programa incluyendo algunas conclusiones y recomendaciones.

Un enfoque basado en la demanda para el cambio

El programa de *Ciencia sin Fronteras* de Brasil (CsF) fue instituido por el proyecto de ley número 7,642 el 13 de diciembre del 2011, con el objetivo de brindar formación y capacitación para los estudiantes de educación superior de Brasil en las universidades, instituciones educativas profesionales y tecnológicas, y centros de investigación en el extranjero (Brasil, 2011a). El gobierno quería crear “recursos humanos altamente calificados, capacitados en las mejores universidades extranjeras e institutos de investigación, para promover la internacionalización de la ciencia nacional y la tecnología, estimular el desarrollo que promueve la innovación y, en consecuencia, mejorar la calidad de las empresas brasileñas¹⁴(Brasil, 2011b).

Brasil ha tenido décadas de experiencia de intercambio científico en nuestras universidades. En 1951, se fundó la Coordinación para la Mejora de Personal de Alto Nivel (Capes), un organismo gubernamental adjunto al Ministerio de Educación, y desde 1953 ha otorgado becas a estudiantes universitarios y profesores para mejorar sus habilidades en el extranjero (Capes, 2008). Sin embargo, CsF fue el primer intento formal para ayudar a capacitar a los alumnos universitarios y darles una oportunidad de llevar a cabo parte de los cursos (por 12 meses) en una institución extranjera con una modalidad diferente de beca: el llamado “programa sándwich”.

A diferencia del programa de beca completa, en donde llevan a cabo el estudio en un país en el extranjero, en la modalidad “sándwich”, los becarios comienzan sus cursos en Brasil, se van al extranjero durante un año, y después regresan a su institución de origen. Así que, en términos coloquiales, la analogía del sándwich es útil para transmitir la idea que el año en el extranjero es el relleno del sándwich y los años que están en la institución de origen, son las rebanadas de pan. En vista de ello, aunque la ley que creó el programa no indicó explícitamente que los alumnos universitarios predominarían, la información indica que han sido los principales beneficiarios, como lo muestra la Figura 1.

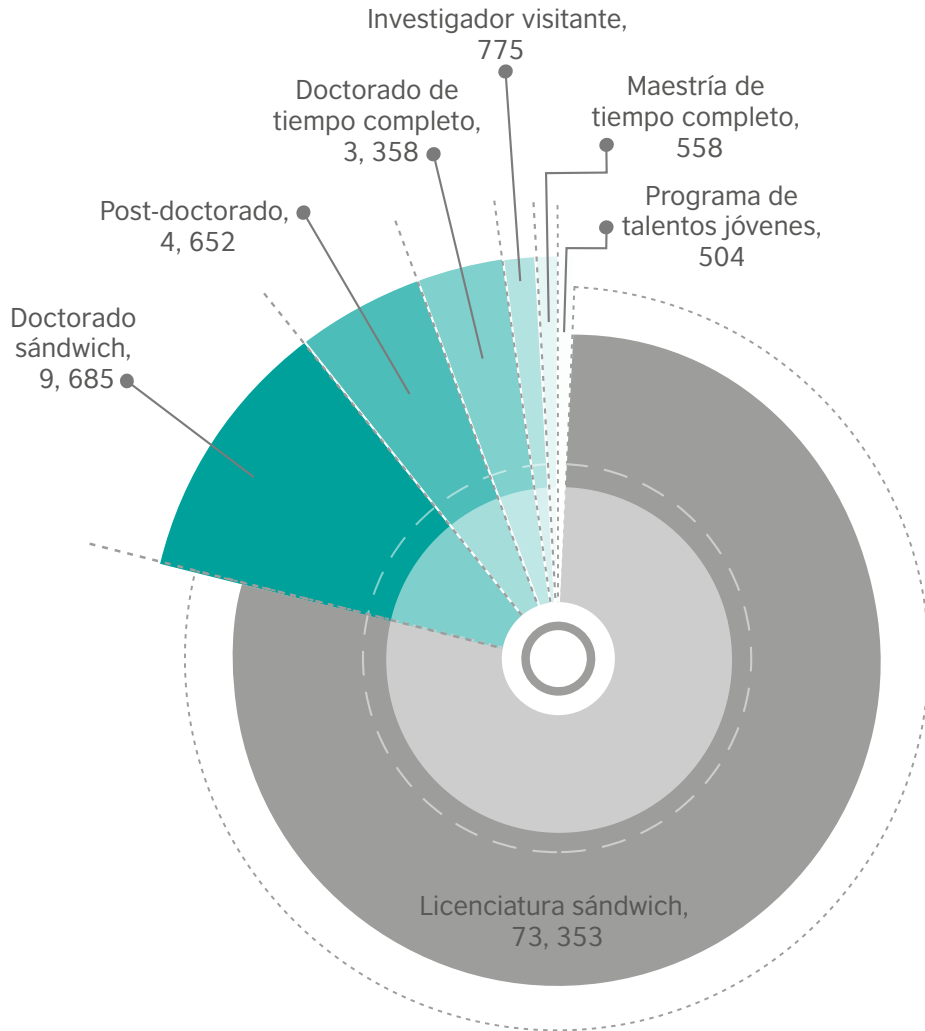
.....

14. El autor de este artículo es responsable de todas las traducciones citadas.

15. El sitio web muestra información de enero del 2016.

16. El Examen Nacional de Educación Superior – ENEM – es un examen nacional para los estudiantes que finalizan su bachillerato.

Figura 1: Becas por Modalidad de “Ciencia sin Fronteras”¹⁵



Fuente: Panel de Controle do Programa Ciências sem Fronteiras (Brasil, 2016)

Desde el lanzamiento de CsF a finales del 2011 hasta enero del 2016, el programa otorgó un total de 92,880 becas. Considerando que en el 2013 Brasil tenía 7,305,977 estudiantes inscritos en las instituciones de educación superior (IES) (universidades, colegios e institutos técnicos) (INEP, 2015), el número de becas corresponde a 1.27% de los estudiantes del país (pero 91.96% del número destinado de 101,000 estudiantes).

Con 79% de becas otorgadas por el programa, el esquema “sándwich” fue una novedad para la educación superior en Brasil. Para poder ser elegibles para el programa, los candidatos tenían que: (a) ser brasileños de nacimiento o naturalizados, (b) estar inscritos en alguna IES en una de las áreas prioritarias definidas por el programa de CsF, (c) tener una puntuación de más de 600 en el Examen Nacional de Educación Superior¹⁶, del 2009 en adelante, (d) tener un buen desempeño académico, y (e) haber concluido por lo menos 20% y cuando mucho 90% del curso al que están inscritos. Las áreas prioritarias eran aquellas que se definen como “ciencias duras”, ingeniería, tecnología, agricultura.

Sin embargo, a menos de seis meses después del lanzamiento del programa CsF, el gobierno brasileño se dio cuenta que los estudiantes universitarios carecían de las habilidades de dominio del idioma inglés para poder desempeñarse satisfactoriamente en una institución en el extranjero. Muchos de los candidatos para las becas se estaban inscribiendo en universidades de Portugal o de España ya que la barrera del idioma no sería un problema para los nativos del portugués. Debido a que los funcionarios del gobierno no querían que los estudiantes universitarios brasileños se perdieran la oportunidad de pasar parte de sus años escolares en las mejores universidades de países de habla inglesa, se requirió de una línea de acción para ayudar a los estudiantes a enfrentar este reto. El Ministerio de Educación tendría entonces que presentar un plan para ayudar a *Ciencia sin fronteras* y permitirles a los estudiantes que se desempeñaran mejor en instituciones por todo el mundo en donde se utiliza el inglés como medio de instrucción. Este contexto fue la base del programa *Lenguas sin fronteras*.

Experiencia requerida

La primera característica identificada por Williamson en un plan de reforma efectivo es que debe de “empezar con un problema y una oportunidad, no una solución integral” (2015, p.9). Ese fue exactamente el caso en cuestión: Brasil tenía que asegurarse de que los estudiantes que solicitaran beca para *Ciencia sin fronteras* tuvieran el dominio necesario del inglés.

En mayo del 2012, la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación publicó una ordenanza estableciendo el grupo de trabajo *Inglés sin fronteras*, involucrando a 10 universidades federales, cada una de las cuales tendría que nominar a un representante del área del inglés como lengua extranjera y un experto en educación a distancia. El grupo de trabajo tendría 180 días para presentar a la Secretaría una serie de propuestas y acciones específicas para fomentar la inserción de los estudiantes universitarios con un dominio del idioma inglés en el programa CsF (Secretaría de Educação Superior, 2012). Al traer a expertos del área para

que ayudaran a desarrollar un plan como respuesta al problema identificado, en lugar de darle la tarea a los tecnócratas, el gobierno se aseguraba de que la propuesta “tomara en cuenta el poder relativo, los intereses e incentivos de diferentes actores e instituciones” (Williamson, 2015, p.15) involucradas en la implementación real del programa, en particular los profesores que coordinarían el programa dentro de las universidades.

La concientización del ambiente institucional en el que se implementaría el programa era un factor clave para la amplia aprobación y reconocimiento de *Inglés sin fronteras* (IsF) en universidades de todo el país. Las políticas públicas en Brasil, sobre todo las que tienen que ver con la educación, por lo general se desarrollan y discuten en dependencias cerradas, dentro de las demarcaciones de los políticos o burócratas. Rara vez se invita a aquellos que están involucrados con la implementación real a participar en las fases de concepción o planeación de los programas. Como consecuencia, una vez que las políticas se hacen públicas, a menudo se reciben con considerable desconfianza y escepticismo, y se les acusa a los autores de no saber la realidad sobre la cual quieren imponer el plan. Ante tal panorama, las universidades federales brasileñas, aunque mantenidas con dinero aportado por el gobierno, a menudo hacen uso de su autonomía constitucional para declinar tomar parte en ciertas políticas implementadas por el mismo gobierno. Este no es el caso del programa de IsF, dado que el grupo de trabajo que se asignó a la elaboración del plan estaba compuesto por las mismas personas que estarían a cargo de implementarlo en las universidades; los nuevos colaboradores a quienes se invitó a participar en el programa se percataron de inmediato de que el plan estaba propuesto e implementado por sus iguales, es decir, otros profesores e investigadores universitarios.

En los meses que siguieron a la publicación del decreto que daba lugar al grupo de IsF, los miembros empezaron a “entender la problemática y espacio para una reforma” que es, como lo indica Williamson (2015, p. 9), la segunda característica de los planes efectivos de reformas. Después de varias juntas y recopilación de datos, el grupo diagnosticó un panorama que se resume como a continuación:

- No había suficientes centros examinadores (ni en cantidad ni con una amplia distribución), particularmente en pequeñas ciudades para la demanda del programa *Ciencia sin fronteras*, forzando a los candidatos a viajar a ciudades más grandes para poder presentar los exámenes.
- Los candidatos tenían que presentar el examen sin saber si tenían el conocimiento suficiente para lograr el resultado requerido por el programa CsF, y en algunos casos potencialmente perdían tiempo y dinero al presentar el examen.
- Las universidades no tenían información de quién tenía el nivel indicado y quién no, ni tenían los medios para satisfacer la demanda del programa CsF (Abreu-e-Lima, Moraes Filho, Barbosa, & Blum, 2017, p. 50).

A raíz de la identificación de los problemas, el grupo de trabajo presentó una serie de propuestas que formaron la base de la Ordenanza Ministerial 1.466, publicada en diciembre de 2012, y que creó el programa¹⁷ de *Inglés sin fronteras* con los siguientes objetivos:

1. Promover, con el objetivo de mejorar el dominio del idioma, el aprendizaje del inglés presencial y en línea para estudiantes brasileños, así como brindarles oportunidades para nuevas experiencias educativas y profesionales enfocadas en la excelencia, el espíritu empresarial, la competitividad y la innovación para las áreas prioritarias y estratégicas en Brasil.
2. Aumentar la participación y la movilidad internacional de los estudiantes universitarios de las instituciones de educación superior de Brasil, para desarrollar la investigación, el estudio, la capacitación para diversos proyectos en las instituciones de excelencia en el extranjero.
3. Contribuir al proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior brasileñas y centros de investigación.
4. Contribuir al dominio lingüístico de los estudiantes brasileños de las instituciones de educación superior.
5. Contribuir al desarrollo de centros de idiomas en las instituciones de educación superior, e incrementar el número de centros (Ministério da Educação, 2012, p. 29).

De este modo, se lanzó el programa de IsF y se invitó a las instituciones federales de educación superior del país a que participaran en una convocatoria pública, puesto que era evidente que el grupo no podría impulsar la reforma por su cuenta – octavo artículo del resumen ejecutivo de Williamson acerca de planes efectivos de la reforma (2015, p.9). Se nominó un equipo de gestión, a través de un tercer estatuto ministerial en marzo del 2013 lo que determinó que el equipo estaría compuesto de un presidente, un vicepresidente para el idioma inglés y un vicepresidente para la educación a distancia (Ministério da Educação, 2013). El equipo de gestión trabajaría como gestores de nivel medio, quienes deberían reunir y coordinar a los equipos en cada una de las instituciones de educación superior y serían los que implementarían plan. Los impulsores del cambio también garantizaron becas para aquellos involucrados en el programa. El apoyo de las autoridades, el noveno artículo de Williamson, establecía la legitimidad del programa y su importancia.

En el transcurso de un año, 63 universidades estatales están activamente involucradas en las tres iniciativas principales del programa, que son complementarias aunque independientes.

.....

17. A finales del 2014, una nueva ordenanza del Ministerio amplió el alcance del programa original de IsF y estableció el programa *Idiomas sin fronteras*, que permitió la inclusión de otros siete idiomas al plan, español, francés, alemán, italiano, japonés, mandarín y portugués como lengua extranjera (PFL por sus siglas en inglés Portuguese as a Foreign Language).

Los tres pilares

El grupo de IsF identificó que los estudiantes que estaban cerca de alcanzar el dominio del idioma requerido por el programa de CsF tenían que recibir capacitación específica en un ambiente académico internacional. Sin embargo, también se dieron cuenta de que el primer paso era identificar a esos estudiantes. Debido a que las universidades no sabían el nivel del dominio del inglés de sus estudiantes, el primer reto a vencer era un examen diagnóstico. Este escenario resume que el grupo sabía hacia dónde iba, pero estaban conscientes de que el camino tendría que realizarse con pasos pequeños, como Williamson lo señala en su tercer artículo de planes efectivos de reforma (2015, p.9). Por lo tanto, el primer segmento de IsF era la implementación de los centros examinadores. Las universidades se acreditaron oficialmente como centros examinadores y se capacitó al personal para que pudieran aplicar los exámenes TOEFL ITP y el TOEIC Bridge²⁰ a la comunidad académica. Los beneficios de la iniciativa eran triples. Primero, los estudiantes que querían participar en el programa de CsF no necesitaban viajar para tomar el examen. Segundo, el gobierno patrocinó los exámenes, así que los estudiantes no tenían que cubrir el costo. Estos dos aspectos le permitieron a los estudiantes de bajos recursos aplicar al programa CsF, pues no tenían que pagar por transportación y alojamiento (como lo hacían los solicitantes anteriormente), además del costo del examen. Finalmente, con 500,000 exámenes disponibles, el país podía determinar el nivel de dominio de un porcentaje importante de estudiantes de educación superior de Brasil. Las universidades identificarían no sólo a los estudiantes que ya tenían el dominio suficiente para aplicar al programa de CsF, sino también a aquellos que necesitaban un poco más de preparación, y también a los que necesitaban más tiempo para lograr el dominio requerido. Para este último grupo, se lanzó una segunda estrategia, capacitación de inglés en línea.

El Ministerio de Educación adquirió cinco millones de accesos para un curso en línea para poder ayudar a los estudiantes con un menor dominio del inglés: es decir, estudiantes sin dominio o para aquellos que estaban por debajo del nivel B1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas (CERF por sus siglas en inglés “Common European Reference Framework for Languages) en los exámenes TOEFL ITP o TOEIC Bridge¹⁸. Aunque el curso es de

-
- 18.** La selección de estos exámenes entre la multitud de exámenes disponibles para los brasileños fue por razones prácticas. Por un lado, las universidades no tenían laboratorios suficientes para realizar un examen por computadora, y algunas universidades, sobre todo las que estaban lejos de las grandes ciudades, no contaban con un servicio confiable de banda ancha para llevar a cabo un examen por internet. En segundo lugar, los exámenes que evalúan también las habilidades de escritura y orales son más caros y requieren de una capacitación más compleja para los examinadores.
 - 19.** Con 20 horas a la semana dedicadas al programa, después de dos años da un total de 2,080 horas (20 x 104 semanas). Con 12 horas a la semana dedicadas a la enseñanza (excluyendo los periodos vacacionales), el número total de horas dedicadas a la enseñanza es de 768 horas (12 x 64 semanas). La tutoría del curso en línea se ofrece durante todo el año; con 3 horas a la semana, da un total de 312 horas (3 x 104 semanas). El tiempo restante se dedica a la formación pedagógica (2,080 – 768 – 104 = 1,000). Los programas de becas en Brasil no incluyen periodos vacacionales. Si el participante se va de vacaciones, se suspende la beca y se reactiva a su regreso.
 - 20.** Se aceptan maestros en formación con un nivel B2 siempre y cuando lleguen a un nivel C1 en el transcurso de un año.

aprendizaje autodidacta, los maestros en pre-servicio que fueron seleccionados para participar en el programa de IsF dedican tres horas a la semana para apoyar a aquellos que están haciendo el curso en línea. Eventualmente, estos estudiantes llegarán a un nivel intermedio y podrán participar en el tercer pilar más robusto del programa, los cursos presenciales.

Los cursos presenciales del programa IsF son quizá la estrategia más visible. Con las becas otorgadas por el Ministerio de Educación a través de Capes, los profesores universitarios fueron nominados para trabajar como coordinadores pedagógicos, y se seleccionaron maestros en formación para responsabilizarse de las clases que se ofrecían a la comunidad universitaria. Los cursos tenían que ser dirigidos hacia la internacionalización y la movilidad, por lo tanto incluían la preparación para exámenes de reconocimiento internacional (como el IELTS, Cambridge y Michigan Proficiency, etc.), aspectos interculturales, escritura académica, y otros cursos que reducirían el shock académico y cultural que pudieran experimentar los estudiantes brasileños en una universidad del extranjero. Los cursos que están dentro del catálogo del programa, están diseñados por maestros en servicio y coordinadores, y están basados en la demanda que detectan en sus instituciones. Es decir, una vez que el curso fue aprobado por el equipo de gestión quien toma en consideración los objetivos del programa de movilidad e internacionalización, se ingresa al catálogo y cada institución participante puede empezar a ofrecerlos en sus propias universidades.

Los maestros en formación que se seleccionan para participar en el programa reciben una beca para dedicar 20 horas a la semana a estas actividades. Estas actividades están divididas en enseñanza (12 horas a la semana), tutorías (3 horas a la semana), y preparación pedagógica (5 horas a la semana). Considerando que el participante permanece en el programa de IsF durante un total de 24 meses, debería tener al finalizar el periodo, un total de aproximadamente 2,080 horas dedicadas al programa, de las cuales 768 horas es enseñanza supervisada, y más o menos, mil horas¹⁹ en formación pedagógica, que incluye creación de curso, preparación de clase, desarrollo de material, capacitación para el manejo del salón de clase, retroalimentación después de la observación de la clase y desarrollo del dominio del idioma. Esta residencia de enseñanza, que por cierto, no es el principal objetivo de IsF, resultó ser la iniciativa más valorada del programa. Los maestros en formación, que necesitan alcanzar un nivel C1 o un B2 alto²⁰ para participar en el programa, trabajan arduamente para ser aceptados; los coordinadores que ven la oportunidad de hacer una diferencia en la preparación de los estudiantes, se dedican casi de lleno a esta tarea, asegurándose de que los cursos se impartan sin contratiempos; y así, los alumnos evalúan el programa satisfactoriamente, lo que eventualmente podría otorgarle al centro más becas para incrementar el número de maestros.

Estas tres iniciativas: los centros examinadores, el curso en línea y las clases presenciales, fueron creadas por un sistema robusto pero a la vez flexible que fue diseñado exclusivamente para el programa de IsF.

Apoyo técnico

Así como se tomó en cuenta un enfoque de acuerdo a la demanda para poder definir la acción a seguir, y con el apoyo de los impulsores del cambio que son los expertos en las áreas clave y que conocen el ambiente en donde se va a implementar el plan, otro aspecto vital para el éxito del programa es el desarrollo de un sistema de procesamiento de datos en donde se registran y reportan todas las actividades de IsF. Se presentó un sistema complejo que se empezó a desarrollar para manejar un sinfín de información, acerca de todos los actores involucrados en el programa. Antes de que se ofreciera el primer examen, el sistema de IsF (MS) ya se había implementado y podía registrar cada una de las actividades relacionadas con el programa. El uso obligatorio del programa desde el principio avaló la credibilidad del mismo.

La automatización de los procesos y la centralización de los registros en una sola plataforma permitió que aquellos que estaban a cargo del programa, pudieran:

- presentar reportes anuales a los presidentes de las universidades acerca de los resultados del programa en su institución;
- ajustar el tamaño del centro de idiomas en una universidad con particular con relación a la demanda reflejada en los reportes mensuales;
- brindarle al Ministerio de Educación, y a otras autoridades información financiera y relacionada con los avances del programa, con el fin de asegurar su continuidad;
- brindar respuestas individuales correspondientes a realidades específicas de diversas universidades por todo el país, y
- brindar información relevante para los investigadores.

El sistema de IsF se diseñó con el fin de permitir, a todos los actores involucrados en las actividades del programa, acceso a áreas específicas de contenido en una estructura jerárquica. Mientras que los administradores pueden acceder a todo tipo de información, el maestro sólo tiene acceso a su calendario de clases, dado que es ahí donde se incluye el desempeño de los alumnos en las clases presenciales. Los coordinadores tienen acceso a la información de los estudiantes en sus universidades y pueden ofrecer cursos basados en la información que obtienen del sistema. Los estudiantes reciben el reporte de su curso y la calificación que obtienen de los exámenes que presentan.

Esta serie de subsistemas dentro del sistema MS, de IsF, no estaba obviamente disponible al inicio del programa. Se diseñó una agenda detallada para el desarrollo gradual del sistema. Se dio respuesta a las necesidades más inmediatas para que pudiera arrancar el programa, se fueron agregando otros elementos de manera gradual. Una vez más, fue necesario dar pasos pequeños para preparar el camino hacia grandes objetivos.

Los primeros módulos que se implementaron fueron las bases de datos de los estudiantes, el módulo de exámenes, y el módulo de clases presenciales. La base de datos está a cargo del coordinador de cada institución de educación superior, e incluye la información de cada uno de los alumnos de su institución, la facultad y el personal, que serían los beneficiarios del programa de IsF. Lo anterior brindará la información necesaria al MS para saber quién es elegible

para beneficiarse de las iniciativas del programa. Cada semestre, el coordinador tendría que actualizar la base de datos, subiendo un nuevo archivo al MS.

El módulo de exámenes permite a los coordinadores ofrecer exámenes en días específicos en diferentes campus. Para inscribirse a los exámenes, los beneficiarios (cuya información se subió con anticipación al MS) simplemente tienen que ingresar al sitio web del programa y seleccionar el día de su preferencia para presentar el examen. Los resultados también se publican en línea, en la cuenta del estudiante.

El MS no le permite al estudiante registrarse a más de un examen en el mismo período, y también evita que el estudiante se registre en el mismo formato de examen (el mismo cuadernillo de examen) en periodos subsecuentes. El alumno podrá tomar el examen dos veces al año, siempre y cuando los exámenes ofrecidos por la institución sean diferentes.

El tercer módulo toma información del módulo de exámenes y guía al coordinador para saber qué cursos se deben de ofrecer en su institución. El coordinador puede acceder al módulo de exámenes para saber cuál es el nivel de los estudiantes de su institución de acuerdo con el MCER. Con base en lo anterior, se ofrecen cursos para satisfacer las necesidades de esa comunidad en particular. Así, los estudiantes que ya tomaron el examen, y que ya determinaron su nivel, pueden registrarse a los cursos específicos que requieran. El MS le permite al alumno ver sólo los cursos disponibles para su nivel, basándose en la calificación dentro del módulo de exámenes.

Estos tres módulos, con sus funciones básicas, estaban listos y en uso durante los primeros meses del 2014. Desde entonces, se añadieron otras funciones: el módulo de cursos en línea, el módulo del diario de clase, el módulo del catálogo del curso, el módulo de monitoreo de exámenes, el módulo de actividades adicionales, entre otras mejoras. La implementación de algunos de estos módulos se retrasó con el fin de que el MS se pudiera adaptar y responder a cualquier necesidad específica que no se hubiera anticipado. Por lo tanto, la implementación real del sistema administrativo del programa ilustra los artículos cuatro y cinco de Williamson de los planes efectivos de reforma, es decir, el sistema se implementó desde el principio y sigue siendo la base del programa; sin embargo, es lo suficientemente flexible para permitir que haya una serie de adaptaciones y así evitar que el programa quede limitado (Williamson, 2015, p. 9).

Durante el primer semestre del 2018, se espera que el sistema de *Inglés sin fronteras* se implemente con todas las características con las cuales se concibió desde su diseño, incluyendo el área de estudiantes, en donde los alumnos que han tomado cursos presenciales puedan imprimir su propio certificado, una vez que han terminado el curso.

Conclusiones y recomendaciones

El programa mantiene toda una sección en su sitio web con información para los investigadores, además de una lista de publicaciones acerca su funcionamiento. De ahí sabemos que se han calificado más de 340,000 exámenes TOEFL ITP, y que la mayoría de los candidatos (51.6%) están dentro del nivel de usuario independiente del MCER (*Idiomas sem Fronteiras*, 2017). Asimismo, de acuerdo con sitio web, 82% de los participantes que recibieron una beca para impartir las clases presenciales son estudiantes universitarios o egresados de alguna especialidad de idiomas, son los futuros maestros de inglés que están adquiriendo una experiencia privilegiada con una residencia de enseñanza que marcará una diferencia en sus carreras. Hasta julio del 2017, 699 estudiantes universitarios han tomado parte en el programa, con un promedio de 976 horas de práctica bajo supervisión y 406 horas de reuniones de trabajo con coordinadores pedagógicos (Almeida, 2017). En estas reuniones, los maestros en formación discuten los planes del curso, preparan el material, debaten sobre distintos temas de enseñanza, el manejo de la clase, la evaluación, reciben retroalimentación de las observaciones de clase, tanto de sus compañeros como de sus coordinadores, y aprenden cómo ser mejores en lo que escogieron como su profesión.

En el 2017 el programa inauguró una nueva fase, con la inclusión de universidades municipales y estatales, y de institutos federales. Varias instituciones nuevas han respondido a la convocatoria, y ahora son 96 las que colaboran oficialmente en el programa. Al momento de elaborar este artículo, se está revisando una nueva convocatoria para que se incluyan a las universidades privadas en el programa. Cada vez serán más los estudiantes de educación superior los que puedan beneficiarse de las iniciativas del programa.

El éxito y continuidad del programa, a pesar de los cambios de los funcionarios de alto nivel en las posiciones de autoridad, puede tener crédito por lo menos de manera parcial por la adopción de una serie de prácticas idóneas que abordó Williamson (2015) en su reporte de programas efectivos para la reforma en ambientes difíciles.

Aunque el programa de *Inglés sin fronteras* de Brasil es muy diferente a las iniciativas de afianzamiento presupuestal evaluadas por Williamson en el sur de Sudán, Liberia y la República Democrática del Congo, el hecho de que tantas de las características que el autor identificó como cruciales para el éxito de las mismas y que se identificaron también en el programa brasileño es revelador. No debemos ser tan inflexibles como para rechazar alguna iniciativa que no siga cada uno de los puntos resaltados en el reporte de Williamson, pero sí es importante considerar que algunos de ellos son cruciales para alcanzar el éxito.

Me atrevería a decir que aquellos que tengan la oportunidad de afrontar un problema similar al que se describe en este artículo, primero deben asegurarse de analizar la situación completa. Estudien la situación y decidan una solución que a menudo (si no es que siempre) depende de la implementación de pequeñas iniciativas, no traten de resolver todo el problema al mismo tiempo. Después asegúrense de tener el apoyo de las autoridades, particularmente si su plan requiere de una inversión del gobierno de cualquier tipo, esto va a necesitar una clara explicación de

cuál es el plan; por lo que es importante ofrecer información detallada con respecto a la ruta que se puede tomar ante situaciones inesperadas que se presenten. Después deben garantizar que el proceso se registre y se controle por medio de un sistema de base de datos amigable y confiable. Esto permitirá que las autoridades vayan monitoreando el plan en tiempo real y verifiquen los resultados. También es fundamental la colaboración de los que en realidad van a implementar el plan. No hay forma de promover un cambio de manera individual. Asimismo, es importante que identifique a la gente correcta, que sean la fuerza conductora, y que tengan la habilidad de convencerlos para que trabajen en la misma dirección. En muchas ocasiones los buenos planes se vienen abajo debido a las personas a cargo de la implementación. Mi último consejo es que escuchen. Quizá han estado involucrados en el programa más tiempo que otros a su alrededor, y seguramente ya pensaron en los problemas que han enfrentado por más tiempo; no obstante, otros piensan distinto. Escuchen las sugerencias y las críticas con la misma atención con la que ofrecen un cumplido una recomendación. El escuchar con atención evitará que pasen por alto lo aquello que puede estar muy claro sólo para algunos.

Referências bibliográficas

- Abreu-e-Lima, D. A., Moraes Filho, W. B., Barbosa, W. C., & Blum, A. S. (2017). O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. Em S. Sarmiento, D. M. Abreu-e-Lima, & W. B. Moraes Filho, Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização (pp. 28-73). Belo Horizonte: UFMG.
- Almeida, V. (July de 2017). LwB: Local Training and Teacher Reports. AILA Conference Presentation. Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
- Brazil. (December, 13th, 2011a). Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2h0i63H>
- Brazil. (August, 15th, 2011b). Programa Ciência sem Fronteiras concede a primeira cota de bolsas. Acesso em 12 de December de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2AxQrDF>
- Brazil. (2016). Painel de Controle do Programa Ciências sem Fronteiras. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2AdjloQ>
- Capes. (2008). História e Missão. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Capes: <http://capes.gov.br/historia-e-missao>
- Idiomas sem Fronteiras. (February 2017). Relatório Nacional de Proficiência em Inglês. Acesso em 2 de novembro de 2017, disponível em Idiomas sem Fronteiras: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>
- INEP. (2015). Censo da educação superior 2013: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (December 18th, 2012). Portaria Nº 1466. Diário Oficial da União, 28-29.
- Ministério da Educação. (March 28th 2013). Portaria Nº 246. Diário Oficial da União, 11.
- Secretaria de Educação Superior. (May 24th 2012). Portaria Nº 105. Diário Oficial da União, 15.
- Williamson, T. (2015). Change in challenging contexts. London: Overseas Development Institute.

4.4 Mejora de la calidad de la capacitación docente para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación superior cubana

Ivonne de la Caridad Collada Peña

Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba

Pedro Castro Álvarez

Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba

Santiago Jorge Rivera Pérez

Ministerio de Educación Superior

Resumen

A pesar de que la formación docente previa al servicio y para maestros en servicio en Cuba tiene una larga y rica historia, algunos cambios importantes que se dieron en el Ministerio de Educación Superior (MES) en el 2015, en cuanto a la política de enseñanza y aprendizaje del inglés incitaron la necesidad de diseñar una nueva estrategia. Ésta se enfocaría en una capacitación docente más extensa para la implementación y adaptación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en las tendencias más recientes de la enseñanza y evaluación de idiomas en el contexto cubano. La situación exigió la ejecución de un proyecto de desarrollo de capacidades en forma de red que incluyera representantes de todas las universidades cubanas para que recibieran capacitación y aseguraran la difusión de estos conocimientos y habilidades a todos los docentes en todas las instituciones superiores del país. Esta red está en función ahora y se ha convertido en una estrategia a nivel nacional debido a que es un mecanismo exitoso para abordar y superar los desafíos asociados con ofrecer capacitación docente de inglés como segunda lengua de alta calidad.

Palabras clave: Marco Común Europeo de Referencia, educación superior, inglés como segunda lengua.

.....

Antecedentes y justificación

En las universidades cubanas, el inglés se ha enseñado durante muchos años como una asignatura curricular, y ha pasado por una variedad de enfoques y métodos tradicionales. Desde el 2015, debido al cambiante panorama de la enseñanza y evaluación de idiomas, el Ministerio de Educación Superior ha promovido un cambio paradigmático en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, incluyendo la adaptación del Marco Común Europeo de Referencia

(MCER). Este cambio implica una capacitación extensa a los maestros sobre la implementación y adaptación del MCER y sobre las tendencias recientes en la enseñanza de idiomas y las evaluaciones, adaptadas al contexto cubano. Los profesores en servicio, aunque con una gran experiencia en el aula, en la mayoría de los casos, carecían de conocimientos actualizados sobre los temas descritos anteriormente: hay muy poca comprensión sobre lo que el MCER y otros estándares internacionales pueden ofrecer para llevar la enseñanza y la evaluación a niveles más estandarizados, se tenían muy pocas herramientas prácticas y válidas para evaluaciones y exámenes, además de carecer de expertos desarrolladores de pruebas tanto dentro el Ministerio como en universidades cubanas. Como los enfoques y métodos no estaban integrados a estos estándares generales, era imperativo proveer este conocimiento de la enseñanza y la evaluación a un grupo central, con el fin de conformar una “comunidad de práctica”, cuyo objetivo sería aumentar la participación y difundir estas competencias dentro del sistema cubano.

Planteamiento

El desarrollo de este tipo de conocimiento para los profesores de inglés partió de la idea de que el desarrollo docente debería alentar a los maestros a involucrarse como si fuesen alumnos, de la misma manera en que lo hacen con sus propios estudiantes (Lieberman, 1995). Como la práctica de los docentes está fuertemente influenciada por sus creencias, sus enfoques y percepciones de la enseñanza, así como por sus creencias de enfoque cognitivo (Richards y Farrell, 2005), el Ministerio estableció un sistema de actividades de desarrollo de capacidades para transformar las creencias y enfoques de los docentes.

El Ministerio creó una red o comunidad de práctica con la expectativa de que este sistema contribuiría al crecimiento docente y proporcionaría más oportunidades de mejora a los maestros en todas las universidades del país. La lógica para aplicar esa estrategia es que, a diferencia de la mayoría de las estrategias de desarrollo profesional, las redes y/o coaliciones y asociaciones brinden oportunidades para que los docentes se comprometan en menor o mayor medida con los temas que deseen desarrollar, con los que sean de interés intrínseco para ellos, o donde puedan desarrollarse fuera de su lugar de trabajo (Lieberman, 1995).

El primer paso para determinar qué incluir fue hacer un análisis de necesidades realizado con un grupo de profesores del Ministerio. Los resultados se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Creencias, enfoques y estilos obsoletos de los maestros.
2. Falta de conocimiento del MCER y otros estándares y marcos.
3. Diferentes niveles de competencia comunicativa.
4. Materiales insuficientes y obsoletos.
5. Falta de conocimiento de formas de evaluación.
6. Competencias limitadas de las TIC.

Las áreas de conocimiento en las que se centró la intervención para el desarrollo docente para abordar las limitaciones del grupo anterior de profesores fueron las siguientes:

- MCER y otros estándares y marcos: como los maestros nunca habían aplicado ningún estándar internacional en su práctica docente, necesitaban conocimiento del marco de referencia que seleccionó el Ministerio.
- Conocimiento de la enseñanza: se necesitaba una actualización para el uso de métodos contemporáneos del TESOL.
- Desarrollo curricular: la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje del MCER exigió nuevas definiciones en términos de resultados de aprendizaje y desarrollo curricular en todos los niveles.
- Lenguaje y habilidades del lenguaje: dado que muchos docentes del Ministerio carecían de una formación sólida y de intercambios con personas con un nivel avanzado en el dominio del idioma, su competencia comunicativa era limitada para poder hacer frente a estos desafíos.
- Desarrollo y adaptación de materiales: los problemas para la adquisición de materiales debido a las limitaciones financieras y al bloqueo impuesto a la economía y a la sociedad cubanas son una realidad. El acceso a internet es insuficiente, por lo que los recursos en línea son de difícil acceso y la capacidad de la banda ancha no es suficiente para trabajar interactivamente en línea. Por lo tanto, se tuvieron que buscar y poner en práctica formas alternativas para adquirir y adaptar dichos materiales.
- Evaluación y examinación: los docentes requieren conocimientos de evaluación para implementar los cambios necesarios y para poder certificar la competencia comunicativa con un sistema válido y confiable:
 - evaluación en el aula, desarrollo de rúbricas y adaptaciones a los exámenes;
 - especificaciones para exámenes, teoría de los exámenes, estadísticas básicas.
- Competencias de las TIC: actualmente la enseñanza y el aprendizaje de idiomas no pueden concebirse sin el uso de las TIC. Por lo tanto, los maestros necesitaban ser capacitados en el uso de estas tecnologías con fines educativos.

Aunque en Cuba todo el sistema educativo es público y gratuito, en última instancia depende del presupuesto del gobierno. Por lo tanto, aunque se asignan recursos considerables a la educación, los recursos financieros son insuficientes para todos los proyectos que se requieren realizar, y para poder lograr el desarrollo de capacidades necesarias, el apoyo se tenía que encontrar en proyectos de cooperación existentes y en otras nuevas iniciativas.

Al mismo tiempo, se necesitaba un programa para combinar todos los esfuerzos y oportunidades para promover la sinergia dentro de las diferentes fuentes de financiamiento. El hecho de que todas las universidades respondan a la misma unidad organizativa (el Ministerio) es una ventaja obvia. Así, los esfuerzos de diferentes fuentes se combinaron para crear una sinergia con todos los recursos humanos y materiales. Se creó una red a la que se le ofrecieron varias posibilidades de desarrollo de capacidades.

A continuación se enlistan las actividades más destacadas que se desarrollaron dentro del programa:

Actividad	Fecha	Lugar	Financiamiento
Curso de capacitación: Enseñanza y evaluación según el MCER	02/16	UCI	Universidad Estatal del Suroeste de Rusia & UCI
Curso de capacitación: Gira del lenguaje, cultura y sociedad	03/16	San Gerónimo College	British Council
1er Taller ELT	06/16	UCI	MES & UCI
Curso de capacitación: Evaluación electrónica para fines académicos	11/16	UCI	VLIR Network & UCI
TKT (Teacher's Knowledge Test), Cambridge	11/16	Instituto de Comercio Exterior	British Council
Curso en línea sobre métodos TESOL. U Oregon	12/16	--(en línea)	MES-EEUU & UCI
Curso de capacitación y certificación: Premio profesional British Council	01/17	Hotel Capri	British Council
Conferencia ELT	03/17	Hotel Panorama	British Council
Curso de capacitación: Escritura académica y comunicación científica	04/17	UCI	VLIR & UCI
2do Taller ELT	06/17	UCI	MES-EEUU & UCI
Curso de capacitación: Aprendizaje remoto en habilidades de comunicación	06/17	UCI	British Council & UCI
Seminario: ELT en el siglo XXI	06/17	ISPEJV	Express Publishing, MES & ISPEJV
1er Taller: Desarrollo de la evaluación para la educación superior – crear una red de evaluadores del idioma en Cuba	07/2017	UCI	Universidad de Bremen, ILTA, British Council, MES & UCI
2do Taller: Desarrollo de la evaluación para la educación superior – montar una red de evaluadores del idioma en Cuba	10/17	UCI	British Council, Universidad de Bremen, MES & UCI
Curso de Capacitación: Capacitación en Moodle enfocado a ELT	01/18	UCI	UCI & MES
Proyecto de cooperación estratégica. Desarrollo de un sistema de certificación cubano para inglés académico en la educación superior	11/17 -12/21		UCI-MES-Universidad de Bremen-British Council

Como lo muestra la tabla, el proyecto de desarrollo de capacidades fue financiado por el MES, la UCI, la Universidad Pedagógica de La Habana (ISPEJV) y el resto por universidades cubanas, el British Council, el Consejo de la Universidad Flamenca (VLIR), la Universidad de Bremen, la Embajada de los Estados Unidos en La Habana, Express Publishing y la Universidad Estatal del Suroeste de Rusia, entre otros.

El logro más relevante del programa ha sido la integración de tantos esfuerzos en un objetivo común: el crecimiento profesional docente que abarca la implementación del desarrollo curricular. Para esta implementación de políticas, los siguientes principios fueron los que marcaron el camino:

Participación institucional

Todas las instituciones de educación superior están directamente involucradas. Se envían convocatorias de actividades de desarrollo de capacidades a la dirección de las universidades, y las decisiones sobre participación y difusión y la implementación de los resultados forman parte del flujo de trabajo de las universidades.

Gran número de participantes

Hubo una gran cantidad de participantes que pertenecían a diferentes instituciones que formaban parte tanto del MES como de otros ministerios.

Difusión del conocimiento y capacidades

En todos los talleres y cursos se hizo hincapié en la necesidad de que los participantes profundizaran y difundieran el conocimiento y las habilidades adquiridas. Se está implementando un sistema de retroalimentación.

Innovación contra limitaciones

En todos los casos, la falta de recursos o de infraestructura necesaria se abordó desde un punto de vista innovador. A los docentes y administradores se les dio la posibilidad de sustituir equipos más sofisticados o recursos digitales no disponibles (principalmente recursos en línea debido a la falta de conexión a internet) por otros recursos o métodos.

Resultados

Con la implementación de esta estrategia, se han obtenido algunos resultados parciales:

- El fortalecimiento de las redes de trabajo y la labor colaborativa en conjunto entre profesores de inglés dentro y fuera del ministerio en toda Cuba.
- Desarrollo de capacidades en la mayoría de los temas identificados en el análisis de necesidades.
- Maestros y administradores mejor preparados para enfrentar los desafíos del nuevo contexto.
- La creación de una red nacional de evaluadores en un proyecto de cooperación internacional con el objetivo de diseñar un sistema nacional cubano de capacitación y certificación del idioma inglés en la educación superior.

Conclusiones

El desarrollo profesional de docentes es uno de los principales aspectos a considerar cuando se implementan cambios en la educación. En el Ministerio de Educación Superior en Cuba se están haciendo notables transformaciones en cuanto a los planes de estudios, los estándares y los marcos. Para llevarlos a cabo, se está implementando una estrategia completamente nueva para la creación de capacidades para el desarrollo docente. La estrategia se basa en la instauración de una red de docentes y evaluadores de inglés capacitados por expertos de alto nivel de diferentes fuentes que puedan difundir todo el conocimiento y las habilidades adquiridas en sus propias instituciones locales. Este trabajo colaborativo común ha fomentado la educación continua de los maestros en servicio y ha aumentado su capacidad para satisfacer las demandas de los nuevos objetivos establecidos. Es un proyecto en curso para el cual se implementarán nuevas iniciativas y esquemas de colaboración.

Referencias bibliográficas

- Can, L. (2002) Sustainable Professional Development. University of Hanoi. Retrieved from <http://www.nzdl.org/gsd/collect/literatu/index/assoc/HASH010a.dir/doc.pdf>
- Clandinin, D.J (1986). Classroom Practices: Teacher Images in Action. Falmer Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Phi Delta Kappan.
- Richards, J. & T. Farrell (2005). Professional Development for Language Teachers. In Richards, J & T. Farrell (Eds.), Professional Development for Language Teachers. Strategies for teacher learning (p. 9). Cambridge University Press.

Soluciones innovadoras hacia un cambio sostenido y sistémico

5.1 Programa *El Inglés Abre Puertas*: los resultados de una política pública para la enseñanza del idioma inglés en Chile

Karina Fernanda Piña Pérez
Ministerio de Educación, Chile

Resumen

El interés del gobierno chileno en la promoción del inglés es un tema que data de por lo menos finales de los años sesenta. En 1967, por ejemplo, los estudiantes que se graduaron del bachillerato y deseaban cursar estudios superiores en instituciones de educación superior tuvieron que tomar el examen de ingreso al Bachillerato que evaluó, entre otras materias, sus conocimientos de francés e inglés. Además, en 1970, Chile fue uno de los diez países que participaron en el primer estudio internacional conocido como la “Encuesta de seis materias: inglés y francés como lenguas extranjeras”, realizada por la Asociación Internacional de Educación. Indudablemente, para entonces ya existía un gran interés por los idiomas. A pesar de este interés, no fue sino hasta el 2003 -más de 30 años después- que el Ministerio de Educación de Chile creó e implementó la primera política pública diseñada para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en el sistema escolar estatal. El proceso de modernización que estaba experimentando la educación chilena, así como los desafíos económicos y científicos fueron incentivos suficientes para que las autoridades reconocieran de forma generalizada que la enseñanza del idioma inglés debía democratizarse, permitiendo así que un Chile cada vez más globalizado abriera sus puertas al mundo. Esta medida se ajustó mucho a la tendencia internacional que mostraba que, a principios del siglo XX, sólo el 5.4% de los países de todo el mundo enseñaban inglés como principal lengua extranjera en la educación primaria y el 18.2% lo hacía en la educación secundaria. Sin embargo,

a finales del siglo pasado, esas cifras habían aumentado sustancialmente: el 68.1% de los países de todo el mundo enseñaba inglés en la educación primaria, mientras que el 78.5% lo hacía en la educación secundaria (Cha & Ham, 2011). ¿Qué esfuerzos se han realizado en los últimos años para aumentar la cobertura y la calidad en lo que respecta a la enseñanza de la lengua inglesa? Este artículo describe la evolución que ha tenido la enseñanza y el aprendizaje del inglés después de que el Ministerio de Educación creara el Programa *El Inglés Abre Puertas*. La primera sección proporciona una explicación de cómo se institucionalizó como una política de Estado. La segunda sección es una revisión de todas las principales iniciativas implementadas para fortalecer y fomentar la enseñanza del idioma inglés y sus resultados. Finalmente, en la tercera sección, esbozaremos los principales desafíos para esta política de Estado en los próximos años dentro del contexto de la Reforma Educativa Chilena.

Palabras clave: Programa *El Inglés Abre Puertas*, Chile, enseñanza del idioma inglés.

Institucionalización como política de Estado

El Programa *El Inglés Abre Puertas* (EIAP) se creó en el 2003 para fomentar condiciones diseñadas para mejorar las habilidades del idioma inglés entre los estudiantes de quinto año de la escuela primaria a cuarto año de la educación secundaria o bachillerato. La misión de conducir el programa del EIAP se basó en tres preguntas: ¿qué nivel de dominio del inglés deben tener nuestros estudiantes al graduarse del bachillerato o de la escuela secundaria? ¿En qué o en quién deberíamos enfocarnos? ¿Cómo podemos mejorar las clases de inglés? Las respuestas fueron estas: nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; profesores e innovación.

La importancia de la enseñanza del idioma inglés se refleja en el hecho de que, sin excepción, todas las administraciones recientes (Lagos, Bachelet, Piñera y Bachelet) incluyeron medidas en sus programas gubernamentales para continuar fomentando y fortaleciendo la idea de que el inglés es un componente necesario para ejercer aún más los derechos civiles en el siglo XXI.

En el 2006, durante su primer gobierno, la presidenta Michelle Bachelet incorporó dos de las 36 medidas presidenciales orientadas hacia, primero: ampliar las oportunidades para que los estudiantes de las escuelas estatales practiquen el inglés hablado. Así, el Centro Nacional de Voluntarios de Habla Inglesa fue creado para cumplir este objetivo. Hasta la fecha, más de 3,000 de estos voluntarios han venido a Chile para brindar apoyo en el aula a profesores chilenos de inglés; y segundo: permitir que los estudiantes universitarios que persiguen un grado de enseñanza del idioma inglés experimenten un semestre en el extranjero antes de graduarse y trabajar como profesores. Esto se llevó a cabo proporcionando a los estudiantes elegibles una beca semestral en el extranjero para asistir a clases en instituciones de educación superior,

ubicadas en países de habla inglesa. Hasta el momento, 1250 estudiantes en su penúltimo y último año en la universidad han tenido la oportunidad de pasar un semestre completo en una universidad ubicada en un país de habla inglesa, con todos los gastos pagados.

En el 2010, durante la primera administración del presidente Piñera, su *Programa de Gobierno para el Cambio, el Futuro y la Esperanza*, introdujo tres medidas: (a) financiamiento de programas de formación docente en inglés de alta calidad a través de solicitudes de subsidio; (b) la creación de programas de capacitación para maestros cuyas habilidades necesitaban mejoras; y (c) convocatorias internacionales para traer a Chile profesores extranjeros de habla inglesa. Su gobierno también incluyó el diseño de una Estrategia Nacional del Idioma Inglés (2014-2030).

En 2014, durante su segunda administración y como parte de su *Agenda Inmediata para el Fortalecimiento de la Educación Pública*, la presidenta Bachelet incorporó la medida presidencial número 1.7, que abarca un *Plan para Fortalecer la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa* en 1000 escuelas estatales.

El Marco Institucional para la Enseñanza de la Lengua Inglesa se analizó en un informe reciente titulado: “Aprendizaje del Idioma Inglés en América Latina” (Cronquist y Fizbein, 2017) y publicado por el Diálogo Inter-Americano, un centro de análisis de políticas basado en los Estados Unidos. El informe analizó las políticas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, implementadas en diez países latinoamericanos y concluyó que Chile es la única nación que cumple con todos los indicadores establecidos. Estos indicadores incluyen la definición de una base legal para las políticas y los estándares de aprendizaje, así como parámetros para el rendimiento del estudiante y las calificaciones de los maestros. Durante sus visitas a Chile, los autores de este informe declararon que: “Chile cumple con todos los indicadores para la enseñanza de la lengua inglesa y ha recabado una gran cantidad de datos para el análisis”.

En marzo del 2018, se asumirá una nueva administración y el presidente electo, Sebastián Piñera, una vez más ha incorporado la enseñanza de la lengua inglesa en su programa gubernamental para la educación.

Políticas implementadas para la enseñanza del idioma inglés

A fines del 2004, el Ministerio de Educación informó que sólo uno de cada 20 estudiantes en Chile que se graduaban alcanzó el nivel estándar de competencia en inglés establecido para los que terminan el bachillerato. A su inicio, el programa EIAP desarrolló un estudio para identificar el punto de referencia para las habilidades predominantes del idioma inglés entre los estudiantes. Con este fin, un muestreo representativo de estudiantes en su último año de escuela primaria (12-13 años) y su último año de bachillerato (17-18 años) tomaron una prueba desarrollada por la Universidad de Cambridge. Después, los resultados de esta prueba de diagnóstico se usaron para desarrollar diferentes estudios que, a su vez, fueron la base principal de un conjunto de políticas e iniciativas implementadas para la enseñanza del idioma inglés. El programa EIAP ha continuado monitoreando el progreso de estudiantes a través de pruebas de muestreo y censo.

Los estudios mostraron que una de las causas del bajo rendimiento de los estudiantes era que

muchos estudiantes no tenían acceso a clases impartidas por profesores de inglés. En efecto, con la tasa prevaleciente de tendencia de graduación, Chile tendría hasta el 2037 el número necesario de profesores de inglés a fin de cubrir todas las escuelas. Por lo tanto, el Ministerio de Educación realizó un esfuerzo concertado para alentar a las universidades chilenas a ofrecer programas de licenciatura en la enseñanza del idioma inglés (*Palabra Maestra*, 2009). En el 2003, en promedio, había 500 estudiantes en dichos programas, y este número ha aumentado a más de 12000 por año (*Consejo Nacional de Educación*, 2017).

Si bien puede haber existido un problema de “inventario y flujo” con respecto al capital humano calificado para enseñar inglés, las universidades chilenas estaban ciertamente equipadas con profesores de las facultades altamente capacitados, quienes podrían ayudar a capacitar a los docentes y a abrir las aulas para las innovaciones. Por lo tanto, los académicos de las facultades de educación desarrollaron cursos para ayudar a los profesores de inglés a actualizar sus conocimientos lingüísticos y metodológicos, así como talleres durante diferentes temporadas y observaciones prácticas dentro del salón de clase, entre otros. Asimismo, los jefes de departamentos y profesores de inglés como lengua extranjera, fueron invitados a participar en seminarios para la formación inicial de docentes que se llevaron a cabo durante un período de cinco años. De los cuales, los objetivos fueron promover la alineación de los programas de capacitación docente con los estándares de orientación para el aprendizaje del idioma inglés, según lo definido por el Ministerio de Educación; para acercar a las universidades al trabajo que se lleva a cabo a lo largo de estas líneas por el Ministerio; y, al mismo tiempo, fomentar la generación de comunidades de aprendizaje profesional tanto dentro como entre las instituciones. Además, se invitó a sus estudiantes de licenciatura de enseñanza del idioma inglés a formar parte de los talleres del programa EIAP diseñados para actualizar las habilidades lingüísticas y metodológicas de los docentes en servicio, y también convertirse en monitores de los campamentos de inglés del programa EIAP. Se invitó a becarios y estudiantes a trabajar en colaboración sobre proyectos orientados a fortalecer los lazos con las escuelas, generando así un canal de apoyo bidireccional para promover una mejor educación pública. Gracias a todas estas medidas, hemos forjado alianzas que fomentan el conocimiento territorial y nuevas mejoras en la formación inicial de docentes.

Junto con la cobertura nacional brindada al contar con un profesional en cada región, responsable de implementar la política del idioma inglés, hemos podido contar con el apoyo clave de instituciones líderes como la Embajada de Estados Unidos, La Embajada de Australia, el British Council, TESOL (por su acrónimo en inglés; y en español: “Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otros Idiomas”) y universidades. Este apoyo ha resultado en una oferta permanente de conferencias y oportunidades de aprendizaje dirigidas por destacados investigadores en lingüística aplicada, el enfoque léxico y la fonética. Por lo tanto, el programa EIAP aprovechó todo este conocimiento de vanguardia que se ha compartido con las universidades y los profesores del país.

El aumento de profesores de inglés fue significativo. En el 2004, Chile tenía 0.4 maestros de inglés por cada escuela. Para el 2016, esa cifra había aumentado a 1.6 (Jara, 2017). A pesar de

todos los logros alcanzados, sigue habiendo desafíos sustanciales en la cobertura de las zonas rurales, donde unas 1743 escuelas rurales no tienen maestros que se hayan especializado en la enseñanza del idioma inglés (*Sistema de Información General de Estudiantes SIGE - Estado, Dependencia y Matrícula del 16-08-2017*). Estas escuelas rurales continúan utilizando recursos digitales, principalmente, clases pregrabadas alineadas con el plan nacional de estudios para quinto y sexto grados de educación primaria, llamado: *Es mi Turno*. Estos fueron desarrollados por el programa EIAP, y los puede usar el profesor con sus alumnos.

Con el fin de alcanzar el estándar establecido para los estudiantes y brindar apoyo tecnológico a los docentes, el programa EIAP diseñó una estrategia de tecnología de la información y la comunicación para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. En el caso de los estudiantes, hemos implementado cursos de inglés para todos los niveles establecidos por el plan nacional de estudios, así como cursos para algunas de las áreas especiales incluidas en la Educación Secundaria Profesional Técnica. Desarrollamos una prueba de progreso en línea alineada con el Marco Común Europeo de Referencia. En el 2018, ofreceremos una variedad de cursos sobre apropiación curricular y metodología para profesores de inglés en un formato de aprendizaje electrónico y mixto. En el área de programación, organizamos campamentos de codificación y algunos talleres para profesores de inglés, a fin de que pudieran aprender los conceptos básicos de programación; de esa manera, ellos pueden enseñar inglés a través de la programación.

El diseño de programa EIAP está dando exitosamente los resultados deseados, proporcionando herramientas vitales como conocimiento profesional, desarrollo profesional docente, redes de docentes, torneos nacionales de debate y distribución de materiales e incentivos dentro de la comunidad escolar, para que los estudiantes terminen la escuela primaria con un nivel A2 de dominio y los estudiantes de nivel bachillerato se gradúen con un nivel de dominio estándar B1. A pesar de todos los progresos realizados, el mayor desafío del ministerio es promover mejoras en los sectores donde los resultados de las pruebas muestran un nivel estándar de dominio inferior a A1. Esto implica expandir la cobertura, desarrollar nuevas estrategias para el desarrollo profesional docente, la institucionalización regional y forjar alianzas con universidades que brinden capacitación docente, así como con instituciones de la sociedad civil y el sector privado, y organismos internacionales, entre otros.

Un estudio reciente desarrollado por el Ministerio de Educación muestra los resultados obtenidos entre 2004 y 2016: en el 2004, el 5% de los estudiantes alcanzó el dominio estándar B1 después de completar 12 años de escolaridad (graduados de bachillerato) y, en el 2016, esa cifra ascendió a 17%. En otras palabras, en el 2004, era uno de cada 20 estudiantes y, en el 2016, era uno de cada seis. Si analizamos los resultados para el estándar A2, se mantienen estables y cada día hay menos estudiantes con niveles estándar más bajos.

Desafíos dentro del marco de la reforma educativa

En Chile, se ha impulsado una reforma educativa en todos los niveles de educación basada en los principios de igualdad y calidad, donde todos y cada uno de los proveedores de educación

que reciben apoyo estatal se están convirtiendo ahora en organizaciones sin fines de lucro y la administración escolar ha sido entregada a las autoridades territoriales. Además, la ley que ha creado el *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* busca reconocer la profesión docente, proporcionar apoyo a los maestros en servicio y mejorar el estado de los maestros para las generaciones venideras. Esta reforma incluye las diferentes transformaciones a ser realizadas en el proceso inicial de formación docente. Por ejemplo, establece lo siguiente:

- Requisitos estándar para ser aceptado en los programas de capacitación docente;
- Acreditación obligatoria para cualquier universidad que ofrezca programas de licenciatura de formación docente;
- Estándares pedagógicos y disciplinarios para el FID (formación inicial del profesorado);
- Evaluaciones diagnósticas para la etapa inicial de capacitación docente; y
- La creación de una *Comisión Asesora para la Mejora en la Calidad de la Formación Inicial Docente*.

En este contexto, el programa EIAP ha progresado hacia una política de articulación y estamos desarrollando estrategias en conjunto con diferentes programas ministeriales, incorporando una amplia gama de temas en la enseñanza del idioma inglés, que se ven afectados por la reforma educativa, y continuamos colaborando con las universidades a lo largo del país.

Se están expandiendo diferentes iniciativas como parte de la nueva educación estatal. Ahora nuestro desafío es lograr los resultados deseados y esforzarnos por habilitar al 50% de los estudiantes que aún no han alcanzado el nivel de dominio necesario (*Agencia de la Calidad de la Educación*, 2014) para dar ese salto de acuerdo con los objetivos establecidos en el plan nacional de estudios. Para aumentar la cobertura y llegar a más áreas, debemos continuar forjando alianzas sólidas, tanto con organizaciones locales como con organizaciones regionales. De esta manera, podemos llegar a un mayor número de escuelas, ya sea proporcionándoles asistencia técnica o llevando a cabo proyectos conjuntos. Si bien mantendremos las líneas de acción que hemos implementado hasta ahora, el gran desafío para el futuro es trabajar más estrechamente, en conjunto con los niveles intermedios de gestión y brindar asistencia técnico-pedagógica y apoyo.

Conclusiones y recomendaciones

Todos los días en Chile, son más las personas que aprenden inglés. Estamos seguros de que el mejor lugar para aprender inglés es la escuela y quienes están más preparados para impartir clases son los maestros que se han especializado en la enseñanza del idioma inglés. Comenzamos por romper el paradigma prevaleciente que era enseñar inglés en español. Para decirlo de otra manera, vimos cómo nuestros profesores de inglés podían hablar sobre el inglés, cómo surgió ese lenguaje y cómo estaba estructurado, etc.; sin embargo, un número significativo de esos profesores no podía hablar, escribir o leer en inglés, y mucho menos entender que sus alumnos tenían que conversar en inglés. El programa EIAP se promueve bajo el hecho de que el inglés ya no es una materia escolar más, sino una habilidad vital para los ciudadanos de este siglo.

Por lo tanto, hemos sido enfáticos acerca de la necesidad de que los profesores de inglés no sólo tienen que hablar inglés, sino que también se tienen que sentir cómodos con el idioma; no deben preocuparse por cuestiones secundarias, sólo deben de esforzarse para ser capaces de comunicarse en inglés. Desde sus inicios, en el programa EIAP siempre señalamos que: “un profesor de inglés debería sentirse orgulloso de su profesión, ya que él/ella está haciendo una gran contribución a este país y que ayuda a formar a toda una generación que luego tendrá una mejor calidad de vida y mejores oportunidades de trabajo”. El programa EIAP ha tenido éxito en fomentar la auto-confianza entre los profesores de inglés, de modo que, cuando uno de ellos quiere innovar y presentarnos una idea, lo aceptamos como nuestro propio desafío y proporcionamos apoyo a ese maestro.

Desde el principio, las iniciativas del programa EIAP se han basado en tres principios rectores principales. El primero, es la acumulación de conocimiento. Hay un gran número de expertos que saben cómo hacer las cosas correctamente, especialistas en política pública y teoría de la educación con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este tipo de conocimiento es clave, ya que no se trata solo de enseñar a las generaciones futuras un idioma determinado, sino de equipar a todo un país con las habilidades necesarias para construir su propio futuro. El segundo, es forjar alianzas o asociaciones. En el programa EIAP mantenemos la profunda convicción de que no podemos cumplir nuestros objetivos por nuestra cuenta, que necesitamos participantes a nivel local y regional, tanto en Chile como en el extranjero, tanto del sector público como del privado, contribuyendo cada uno de nosotros con su experiencia y de manera consensuada. Finalmente, el tercer principio rector que orienta nuestro trabajo es pensar a largo plazo.

Dado el trabajo desarrollado durante las últimas décadas, las estructuras gubernamentales establecidas son tales que, en unos pocos años más, los resultados mostrarán las mejoras. De esta manera, Chile habrá convertido con éxito una política pública para la enseñanza del idioma inglés en política de Estado.

Referencias bibliográficas

- Cambridge ESOL. (2005). English Diagnostic test: Project Report. Cambridge, United Kingdom.
- Cambridge ESOL. (2011). Research Notes: Issue 40, May 2010. Cambridge, United Kingdom.
- Cha, Y. & Ham, S., 2011. "Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies". American Journal of Education, 117(2), pp. 183-209.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Síntesis de Resultados de Aprendizaje: Simce 2014 Inglés. Available at: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IIIM_2014.pdf
- Cronquist, K. & Fizbein, A. (2017). English Language Learning in Latin America. Recovered on December 24, 2017 Available at: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Mineduc. (2013). Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Inglés. Available at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf>
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). How Languages are learned. (4th ed). Oxford UK: Oxford University Press.
- Palabra Maestra (2009). Entrevista: "Maestros de Inglés: Los Alquimistas de la Educación en Chile".
- Consejo Nacional de Educación, 2017. Statistics Available at: www.cned.cl.
- Programa Inglés Abre Puertas. (2005). Autoevaluación Docente 2005. Unpublished report.
- Manual de Orientaciones (2017). Manual de Orientaciones sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés para directivos de establecimientos, jefes técnicos y autoridades ministeriales. Available on http://piap.cl/descargas-pdf/documentos-2017/manual_de_orientaciones_2017.pdf
- Estudio: Evaluación de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés. Jara, Jara, Charlín, Serón, Reyes. Marzo 2017. Available at: <http://sige.mineduc.cl/>
- Formación Inicial Docente: Available at: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Ingles.pdf>

5.2 *Ceibal en Inglés*: integración de la tecnología y pedagogía para la equidad en la educación en Uruguay

Claudia Brovetto

Plan Ceibal, Uruguay

Resumen

El presente artículo presenta un caso de política del lenguaje para la enseñanza del inglés en el sector educativo público en Uruguay. La iniciativa, llamada *Ceibal en Inglés* (CEI), consiste en una serie de proyectos de enseñanza del inglés como segunda lengua (EFL) que combinan la pedagogía y la tecnología en función de las necesidades, características y contexto de los grupos de estudiantes y docentes que participan en cada proyecto. También se basa en los problemas del sistema educativo uruguayo en el área de enseñanza del inglés: a nivel primaria, hay una falta de profesores de inglés que puedan llegar a todos los niños del país y, a nivel secundaria y vocacional, existe la necesidad de brindar oportunidades más auténticas para el uso del lenguaje oral en el aula EFL. Como el CEI siguió los objetivos de educación y enseñanza de idiomas de Uruguay a nivel nacional en el contexto de una iniciativa nacional de inversión para garantizar el acceso a la tecnología para todos, representa una solución innovadora en la que la tecnología desempeñó un papel clave. Así, este artículo presenta los proyectos de *Ceibal en Inglés* como el resultado de la articulación de objetivos claros, apoyo gubernamental y recursos tecnológicos para diseñar soluciones creativas y ponerlas en práctica con un sentido de sustentabilidad y responsabilidad. Adicionalmente, plantea los principales elementos del CEI, así como sus desafíos y algunos de los resultados durante su diseño e implementación.

Palabras clave: inglés como segunda lengua (EFL), *Ceibal en Inglés*, tecnología, Uruguay.

.....

***Ceibal en Inglés* en el contexto de los objetivos educativos nacionales**

Los programas innovadores requieren el contexto correcto para emerger. Es necesario que exista un contexto sociopolítico que haga posible la innovación. En particular, se requiere de un cierto nivel de acuerdo e independencia de los ciclos gubernamentales. En las últimas dos décadas, Uruguay logró generar un acuerdo en el área de la enseñanza de idiomas que se consigna en dos documentos públicos: la Ley General de Educación y los Documentos de Políticas Lingüísticas.

La Ley General de Educación del 2008, actualmente vigente, incluye una referencia explícita sobre el español y los idiomas extranjeros (MEC, 2008):

“El dominio lingüístico de la educación perseguirá el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio del lenguaje escrito, el respeto por las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas nativas presentes en el país (español uruguayo, portugués uruguayo, lenguaje de señas uruguayo), y la educación multilingüe a través de la enseñanza de un segundo idioma y de idiomas extranjeros”. (Ley N° 18.437, Capítulo VII, Art. 42, Sección 5).

Esta ley reconoce la condición de heterogeneidad lingüística de Uruguay y la importancia de su consideración para propósitos de la educación. Por primera vez en la legislación uruguaya aparece una referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras.

La segunda declaración oficial a la que se hace referencia figura en los documentos de la Comisión de Política Lingüística para la Educación del Estado (ANEP, 2008). Este documento fue relevante en el campo de la enseñanza del idioma inglés en Uruguay ya que creó un objetivo común a nivel nacional para la relevancia y el sentido de urgencia de incluir al inglés de manera consistente en el sector educativo estatal.

Ceibal en Inglés en el contexto de una institución tecnológica innovadora

El *Plan Ceibal* se creó en el 2007 como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar las políticas educativas uruguayas con la tecnología. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo estatal en cualquier parte del país recibe una computadora para uso personal con conexión gratuita a internet en la escuela. Además, el *Plan Ceibal* ofrece programas, recursos educativos y cursos de capacitación para docentes (*Plan Ceibal*, 2017).

Uruguay, un país que se destaca por sus importantes tasas de escolaridad, ahora enfrenta el desafío de retener a los estudiantes de secundaria de los entornos sociales más pobres. El sistema educativo estatal cubre al 83% de los estudiantes entre los 4 y los 15 años de edad. La incorporación de tecnologías digitales es estratégica para transformar el enfoque pedagógico.

Gracias a la instalación de fibra óptica en todo el país, Uruguay es líder en velocidad de conexión a internet fija. El *Plan Ceibal* contribuyó a reducir la brecha de acceso a computadoras entre los quintiles de ingresos más altos y más bajos, estableciendo un escenario de equidad que se ha mantenido sólido desde el 2010. En su primera década de implementación, *Plan Ceibal* fue crucial para reducir la brecha social entre quienes tenían acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad y los que no contaban con dicho acceso. Sin embargo, en la fase actual, el *Ceibal* se enfoca en la pedagogía como la clave para promover la equidad. *Ceibal en inglés* es un ejemplo de estos esfuerzos, donde los recursos tecnológicos y pedagógicos interactúan para brindar soluciones innovadoras a los problemas tradicionales.

Ceibal en Inglés: diseño e implementación

Ceibal en inglés en las escuelas primarias (CEI-P) inició en 2012 con el objetivo de generalizar la enseñanza del idioma inglés a todos los niños a nivel primaria en las escuelas urbanas uruguayas. Fue diseñado para enseñar inglés a niños y sus maestros en 4º, 5º y 6º grado (edades de 9 a 12). El programa consiste en una combinación de enseñanza presencial y remota, a través de videoconferencias. De esta forma, CEI-P proporciona una solución tecnológica para hacer un uso más eficaz de los docentes que están disponibles para enseñar, pero que no están ubicados físicamente en escuelas uruguayas distribuidas por todo el país. El programa combina tres modalidades de enseñanza de idiomas: la primera, “enseñanza remota”: el profesor de inglés no está físicamente presente en el aula, los niños se reúnen con su profesor de inglés de forma remota a través de una videoconferencia cada semana. La segunda, la “enseñanza colaborativa”: dos profesores son conjuntamente responsables del contenido del curso, las actividades de las clases y las evaluaciones. El profesor *remoto* (PR) y el profesor del aula (PA) enseñan a través de la cooperación mutua con funciones específicas y complementarias: el PR es el experto en EFL, mientras que el PA, que en la mayoría de los casos tiene un conocimiento limitado de inglés, es quien guía a los alumnos en su proceso de aprendizaje. La tercera modalidad, la “enseñanza combinada”: un modelo de educación que combina modalidades a distancia y presenciales. Este programa es un caso de enseñanza combinada: el maestro de inglés enseña a distancia, mientras que el maestro del aula lo hace de manera presencial (véase Brovotto, 2017 y 2014, Kaplan, 2016).

El diseño del CEI-P incluye tres clases de 45 minutos de inglés a la semana. A éstas se les llama lecciones A, B y C. La lección A es enseñada por el PR a través de una videoconferencia. Durante esta lección, el PA y sus alumnos se reúnen con el PR y ambos maestros trabajan en conjunto para facilitar el aprendizaje. Las lecciones B y C no requieren la participación del profesor de inglés a través de videoconferencia. Los alumnos son dirigidos, organizados y orientados por el PA, quienes en la mayoría de los casos tienen un dominio limitado del inglés, pero que a través de planes de estudio en español pueden revisar y reciclar lo que se enseñó en la lección A. La planeación de las lecciones guía a los maestros remotos y del aula; cuentan con juegos, canciones, videos y otros materiales digitales que se encuentran en el sistema de gestión de aprendizaje del *Plan Ceibal*. Se puede acceder a los materiales digitales disponibles en la plataforma a través de las computadoras portátiles de los alumnos, comúnmente conocidas como *XO* o *ceibalitas*. El sistema de gestión del aprendizaje también permite la comunicación individual entre el alumno y el profesor, entre un alumno y otro, y entre el grupo y ambos profesores. Como parte de las políticas nacionales para la enseñanza de idiomas, el programa tiene como propósito guiar a los estudiantes para que alcancen un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Uno de los componentes innovadores del CEI es la relación entre la tecnología y la pedagogía del lenguaje y, en particular, la interacción mediada por la tecnología. Otro aspecto innovador

está relacionado con el rol del docente en el aula. En el CEI, el PA, un hablante nativo del español con dominio limitado o sin dominio del inglés, es el activador y el habilitador del aprendizaje.

El CEI-P se puso a prueba en el 2012 con 57 grupos en 20 escuelas, y se extendió rápida y progresivamente durante los siguientes cuatro años. El CEI-P trabaja en coordinación con otro programa de EFL en escuelas primarias que ha estado funcionando desde la década de los noventa, con maestros de inglés que asisten a las escuelas tres veces por semana (Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras CEIP). La gráfica y la tabla a continuación muestran la expansión de *Ceibal en Inglés* y el programa presencial (*Segundas Lenguas*) en los últimos cuatro años.

Gráfica 1: Enseñanza del inglés en primaria 2014 - 2017 (número de alumnos)

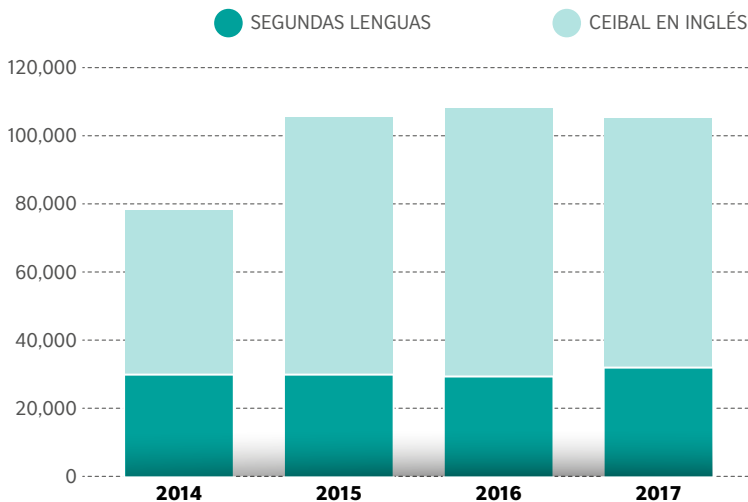


Tabla 1: Enseñanza del inglés en primaria 2014 - 2017 (número de alumnos)				
	2014	2015	2016	2017
<i>Segundas Lenguas</i>	28,300	29,037	29,300	31,507
<i>Ceibal en Inglés</i>	50,345	77,068	80,217	74,907
Total	78,645	106,105	109,517	106,414

Al momento de redactar este artículo, *Ceibal en Inglés* se implementa en 536 escuelas, 3,327 grupos y llega aproximadamente a 75,000 alumnos. Junto con el programa presencial, el 95% de la población urbana de niños de 4º a 6º año a nivel primaria tiene clases de inglés.

En las escuelas secundarias y vocacionales, el contexto demandaba un diseño diferente. El inglés ha sido incluido como una materia en estos dos niveles de la educación uruguaya desde la década de los cuarenta. En este contexto, sin embargo, existía la necesidad de crear oportunidades más auténticas para el uso del lenguaje oral. Tomando en cuenta esta necesidad específica, *Ceibal en Inglés* diseñó un programa llamado *Clase de Conversación*. Una de las horas curriculares obligatorias del curso de inglés incluye la participación de un profesor remoto que es hablante nativo de inglés quien co-conduce, junto con el profesor de inglés del aula (PIA), una clase que se enfoca en promover habilidades orales y conciencia multicultural. Para el programa de la *Clase de Conversación* de *Ceibal en Inglés* se desarrollaron una serie específica de planes de clase y materiales. Al momento de escribir este documento, este programa está presente en 151 escuelas, 680 grupos y alcanza aproximadamente a 17,500 estudiantes, cerca del 10% de la población objeto. Es importante considerar que, a diferencia del CEI-P, este programa pretende ser un recurso adicional y de apoyo para un profesor de inglés ya existente.

Hay maestros remotos que vienen a participar en el proyecto a través de acuerdos con instituciones en Uruguay y en otros países. El proveedor más importante de lecciones remotas es el British Council que instaló centros de enseñanza a distancia en Uruguay y Argentina. Otras academias en Uruguay, Argentina, Chile, Filipinas y el Reino Unido, así como universidades en Uruguay y Estados Unidos participan también en el proyecto. Lo anterior se traduce en un complejo sistema administrativo. Todos los profesores en estos diferentes lugares trabajan con los mismos materiales y lecciones, pero aportan al proyecto diversidad lingüística y cultural. Necesitan aprender sobre el sistema educativo uruguayo y trabajar en equipo con profesores de aula uruguayos. Aunque esta característica del programa requiere un gran esfuerzo en la administración de los recursos humanos y materiales, el programa se beneficia de la diversidad, que constituye uno de sus componentes más originales, con impactos potenciales positivos que van más allá del dominio del lenguaje específico.

Evaluación del conocimiento de los alumnos

La evaluación del conocimiento de los alumnos es un componente clave de *Ceibal en Inglés*. Se diseñó una prueba adaptativa en línea para estos fines. Esta prueba es el resultado de un esfuerzo interinstitucional. Se creó un grupo de trabajo formado por representantes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Plan Ceibal y el British Council, así como por consultores técnicos independientes.

Una prueba adaptativa es una herramienta de evaluación que se ajusta al nivel de inglés de los estudiantes. Se les pide a los estudiantes que respondan una pregunta y, dependiendo de la precisión de la respuesta, se les presenta una pregunta más difícil o más fácil. Una evaluación adaptativa es una herramienta útil para evaluar grandes poblaciones de alumnos con un amplio rango de competencia lingüística.

La prueba adaptativa de inglés comenzó en Uruguay en el 2014 y ha sido implementada y revisada regularmente en años posteriores. Desde el 2014, se ha administrado la prueba al final del año escolar, sobre la base de un acuerdo estable entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Plan Ceibal y el British Council. El examen adaptativo de inglés en línea se administra a todos los niños de escuelas primarias en 4º, 5º y 6º grado que aprenden inglés en una de las dos modalidades presentes en las escuelas estatales como prueba obligatoria (Ceibal en Inglés y Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras), y de manera progresiva a alumnos en escuelas secundarias y vocacionales en una modalidad voluntaria. Los niveles de rendimiento se diseñaron de acuerdo con los estándares definidos por el Marco Común Europeo.

En su primera edición en noviembre del 2014, la evaluación adaptativa incluyó un componente de opción múltiple con elementos que evaluaban el vocabulario, la lectura y la gramática (VLG) y una prueba escrita no adaptativa. La prueba escrita incluía preguntas semi-cerradas y abiertas para ser contestadas en línea. En el 2015, se agregó un módulo de comprensión auditiva en la prueba, también con una modalidad adaptativa. Los componentes VLG y los auditivos se corrigen automáticamente, mientras que el componente escrito es corregido por un grupo de maestros capacitados.

La evaluación tiene los siguientes objetivos principales: (a) evaluar el conocimiento del idioma inglés de los alumnos en los diferentes grados y modalidades de enseñanza presentes en el sistema, (b) proporcionar a los alumnos un certificado interno del nivel obtenido, (c) construir un plan de evaluación permanente que permita a los administradores seguir el progreso anual del aprendizaje del idioma inglés, y (d) construir un sistema de información para la continuidad de las políticas lingüísticas entre las escuelas a nivel primaria y secundaria.

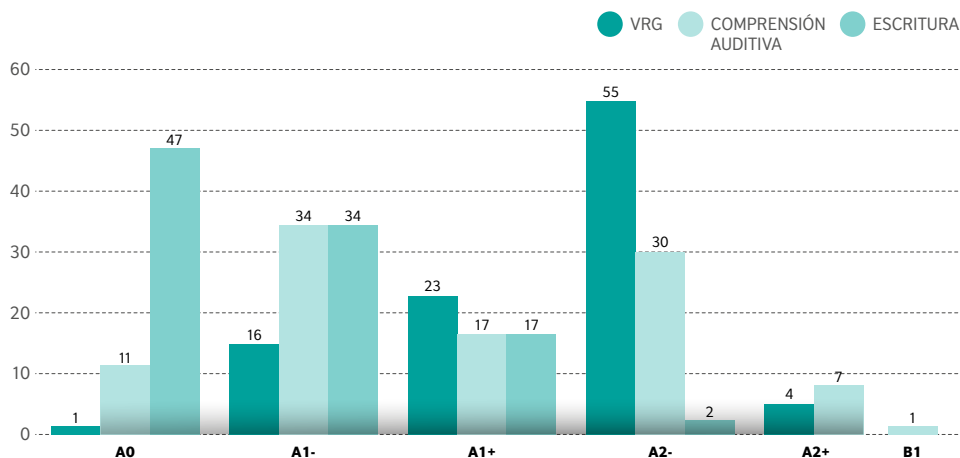
Una población de miles de estudiantes toma la evaluación adaptativa cada año. El presente documento se centra en los resultados de las escuelas primarias, donde la prueba es obligatoria. Las siguientes tablas muestran el número y porcentaje de alumnos de escuelas primarias que han tomado el examen en los últimos tres años (2014 - 2016) (Plan Ceibal, 2016 y 2017). La tabla muestra el número de alumnos en cada una de las dos modalidades de enseñanza de inglés presentes en el sistema (Ceibal en Inglés y Segundas Lenguas).

Tabla 2. Evaluación adaptativa de inglés en el periodo 2014-2016						
	2014		2015		2016	
	Nº alumnos	Tasa de respuesta	Nº alumnos	Tasa de respuesta	Nº alumnos	Tasa de respuesta
VRG	51	88	97	1	1.7	0.6
Comprensión²¹			85	1.6	3.7	0.7
Escritura	44	79	96	1.4	1.7	2.6

.....
21 En el 2014 no hubo un componente de comprensión auditiva en la evaluación.

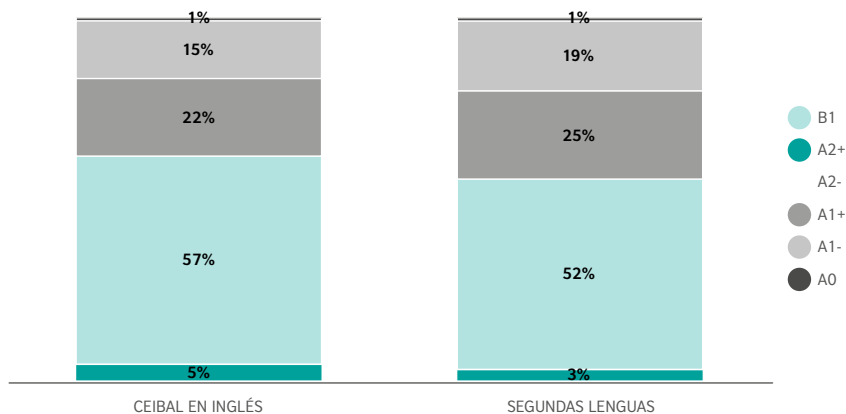
La siguiente gráfica presenta los resultados obtenidos en la última edición de la prueba adaptativa en el 2016. La gráfica 2 presenta los resultados globales obtenidos por los alumnos en ambos programas, y la gráfica 3 los resultados analizados por programa en el componente VLG.

Gráfica 2. Niveles de competencia de los alumnos en la prueba adaptativa 2016 por componente evaluado. Resultados globales nivel primaria (% de alumnos que tomaron la prueba)



Al término del año escolar 2016, el 59.4% de los alumnos alcanzó un nivel A2 en la prueba de vocabulario, lectura y gramática (VLG) y el 37.7% alcanzó A2 en el componente de comprensión auditiva. La gráfica muestra que el componente más débil es la escritura.

Gráfica 3. Resultados de la prueba VLG por programa (% de los alumnos que tomaron la prueba)



Reflexiones finales, desafíos y recomendaciones

Este artículo presenta el proyecto *Ceibal en Inglés* como un caso de innovación que busca dar solución a un problema en el sistema educativo uruguayo relacionado con la falta de profesores de inglés calificados.

Para diseñar e implementar este proyecto, se requirió la confluencia de diversos factores. A nivel de las políticas educativas, se otorgó una clara prioridad a la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del inglés en particular. Esto fue explícito en los documentos públicos relevantes que son evidencia del acuerdo entre los grupos y los ciclos del gobierno. *Ceibal en Inglés* es también el esfuerzo combinado de varias instituciones relacionadas con la educación: la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP (la institución gubernamental responsable de la educación básica), el Plan Ceibal y el British Council. Cada uno de ellos contribuyó al proyecto con sus conocimientos y experiencia.

Ceibal en Inglés constituye una innovación que combina tecnología y pedagogía de una manera específica. En particular, la instrucción mediada por tecnología trata de aprovechar y maximizar las fortalezas que cada uno de los maestros (maestros remotos y maestros en el aula) aporta al proyecto.

Un aspecto crucial del proyecto se relaciona con la calidad de la enseñanza. El Plan Ceibal, el British Council y las academias establecen altos estándares en la selección de maestros remotos, así como también en el monitoreo y la evaluación de la calidad de la enseñanza. Esto exige altos estándares en la gestión del proyecto y oportunidades de desarrollo profesional.

El objetivo principal y final del proyecto es mejorar los niveles de dominio del inglés de los alumnos en el sistema público. Por esta razón, la herramienta más importante para evaluar la eficiencia del proyecto es la evaluación del progreso de los estudiantes. *Ceibal en Inglés* combina una evaluación nacional estandarizada (la prueba adaptativa en línea tomada por todos los alumnos) con los exámenes internacionales de Cambridge en diferentes niveles de competencia (que toma una población más pequeña de alumnos). Además de estas pruebas, hay una agenda de investigación que incluye enfoques cualitativos para el análisis de la interacción en el aula y la identificación de prácticas efectivas para la enseñanza de idiomas mediadas por la tecnología.

Ceibal en Inglés tiene importantes desafíos por delante. La continuidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en todos los componentes del sistema educativo aún no es una realidad. La enseñanza del inglés en primaria y secundaria no está coordinada, por lo que el progreso de los alumnos debe observarse por medio de los diferentes componentes de la educación obligatoria.

La falta de profesores de inglés calificados es un problema presente en muchos países de la región que afecta principalmente al sistema educativo público. Como consecuencia, típicamente los sectores más vulnerables son los niños latinoamericanos que tienen menos oportunidades de aprender inglés. Esta publicación es una oportunidad para compartir y comunicar la experiencia uruguayo con otros países que podrían implementar soluciones similares para superar la falta de docentes. Se deben considerar cuatro componentes cruciales y

se pueden tomar como recomendaciones para la implementación de soluciones que combinan tecnología y pedagogía de forma innovadora. Un componente clave es basar el proyecto en el apoyo explícito de las autoridades locales y la comunidad que se beneficiará de él, de modo que el proyecto se vea como la implementación de una política pública claramente definida. Para que esto suceda, se requiere una comunicación clara y consistente de los objetivos, en diferentes niveles y por diversos medios. En segundo lugar, dicha implementación requiere un equipo multidisciplinario cuyos miembros puedan seguir objetivos claros. La articulación compleja de la tecnología y la pedagogía exigen la combinación de equipos profesionales con personas dispuestas a comprender la lógica y los métodos de otros campos y los desafíos que enfrenta cada componente del proyecto. La tercera recomendación se refiere a la calidad de la propuesta. La solución tecnológica, como el servicio de videoconferencia, por ejemplo, debe ser de alta calidad, que siga los estándares internacionales y sea sustentada por una solución de internet estable. Del mismo modo, la propuesta pedagógica debe ser sólida y comprobada. Probablemente no sea una buena idea innovar en todos los niveles al mismo tiempo. Por lo tanto, se recomienda que la solución pedagógica implementada sea respaldada por precedentes con evidencia de aprendizaje bien documentada en proyectos previos. Finalmente, un proyecto innovador requiere un sistema cerrado de monitoreo y evaluación desde el principio, lo que constituye un componente integral del proyecto. Este componente requiere objetividad para garantizar la independencia de los intereses, pero debe ser visto como un sistema de apoyo y detección temprana de problemas, y no como una amenaza para la continuidad del proyecto.

Existen dicotomías y oposiciones tradicionales que los proyectos innovadores ponen en tela de juicio. En el caso de *Ceibal en Inglés*, se revisan tres contrastes y se establecen nuevas formas de interacción: educación pública/privada; profesores e instituciones nacionales/internacionales; y educación presencial/a distancia/remota. Estas revisiones y el nuevo orden propuesto generan tensión que siempre forma parte de los procesos innovadores. Para enfrentar estas tensiones, *Plan Ceibal* desarrolla estrategias basadas en la comunicación, la transparencia de los resultados y el diálogo continuo con todas las partes involucradas.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: ANEP-CODICEN. [Sections quoted in the chapter translated by the Author].
- Brovetto, C. (2014). “Ceibal en Inglés.” Enseñanza de inglés por videoconferencia en Educación Primaria. In J. M. García and G. Rabajoli (Comp.) Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales (pp. 209-229). ANEP – Plan Ceibal.
- Brovetto, C. (2017). “Language policy and language practice in Uruguay: a case of innovation in English language teaching in primary schools. In Kamhi-Stein et al. (Eds.) English Language Teaching in South America. Policy, Preparation and Practices. (pp. 54-74). Bristol, Multilingual Matters.
- Kaplan, G. (2016) Panel Ceibal en Inglés: I spy with My Foreign Eye. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/12/I-spy-with-My-Foreign-Eye-complete.pdf>
- MEC (2008). Ley General de Educación. Ley No. 18.437, Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. [sections quoted in the chapter translated by the Author].
- Plan Ceibal et al. (2017) 2016 English Adaptive Assessment Executive Summary. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>
- Plan Ceibal et al. (2017) 2016 English Adaptive Assessment Executive Summary. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>
- Plan Ceibal web site (2017) <http://www.ceibal.edu.uy/es>

Trabajando en pro de una política pública para el inglés como segunda lengua en la región de América Latina

Jimena Hernández-Fernández y Javier Rojas

PIPE-CIDE, México

Este libro se considera una fuente de información no sólo respecto a lo que se está haciendo en América Latina en relación a las políticas públicas para el inglés como segunda lengua (PPESL por sus siglas en inglés); sino también como un espacio para que los principales actores de los sectores públicos puedan analizar de manera crítica sus estrategias y brindar recomendaciones. En ese sentido, el libro se concibió como un referente con escritos prácticos de las políticas y no simplemente con contribuciones académicas y que a su vez muestre el cambio hacia la generación de políticas con el propósito de brindar una ELT de calidad en la región. Como hemos visto, el nivel de progreso, alcance, resultados y efectos varían.

La finalidad de este artículo es ofrecer conclusiones y recomendaciones después de analizar las características que debe tener una PPESL para que se pueda considerar una política pública en los países de la región. Recopilamos todas las experiencias que se presentaron en el libro para llevar a cabo un análisis de las fortalezas, retos y áreas de oportunidad y resaltar la importancia que tiene comprender los diferentes contextos para alcanzar políticas integrales para el desarrollo de una PPESL.

Este artículo está dividido en tres secciones. La primera describe las características que debe tener una PPESL. La segunda presenta un análisis de las fortalezas, retos y oportunidades de las políticas y programas que se están implementando en Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Uruguay y Venezuela. Finalmente, sacamos algunas conclusiones generales y brindamos algunas recomendaciones.

Enseñanza del inglés como política pública

En la literatura académica, la política pública se define como una acción deliberada del gobierno para resolver un problema público. Un enfoque más reciente añade que la política pública está diseñada no sólo para resolver los problemas públicos sino para hacer uso de las oportunidades que pueden brindar un beneficio público (Franco, 2017). En ese sentido, la política pública tiene tres características principales:

1. El actor ejecutivo es el gobierno. La política pública es ejecutada por el Estado y por lo tanto está apoyada por las leyes generales del país. La política pública es entonces la forma correcta para que el gobierno intervenga en el área pública. Finalmente, como es ejecutada por el Estado, particularmente en los países democráticos, representa el interés y los valores compartidos de los ciudadanos.
2. La política pública implica una acción deliberada. Una acción que es deliberada, necesariamente requiere de un diagnóstico, de una planeación e implementación. En estricto sentido, la política pública debe de estar basada en el análisis del problema por sus causas para definir cuál es la acción más efectiva y eficiente que se debe llevar a cabo. La etapa de planeación o diseño incluye el análisis para saber si la estrategia se puede implementar con los recursos disponibles y por quién. En la literatura, también se indica que la política pública debe incluir idealmente, un proceso de evaluación, sin ello, el ejecutor, no puede comprobar los resultados y efectos de su acción. Dichos resultados le pueden dar al responsable de las políticas públicas retroalimentación de los cambios que se necesitan para poder mejorar la implementación y el alcance de las intervenciones.
3. La política pública resuelve un problema o hace uso de una oportunidad que es pública. Algo público se define como un producto o servicio y es no excluible y no rivaliza, así que los individuos no pueden quedar excluidos de su uso y el uso de un individuo no afecta la disponibilidad para otros. Además, “público” describe algo que es útil para el público en general, como la seguridad nacional, la educación o la infraestructura (Franco, 2017).

Si consideramos al inglés como una política pública, entonces tenemos que considerar las tres características descritas anteriormente. En primer lugar, el gobierno es quien debe promover la PPEL. Es el Estado entonces quien debe de tener la responsabilidad legal y la atribución de impartir el inglés a través del sistema educativo. Esto quiere decir, que de ser posible, se deben modificar las leyes para reconocer la enseñanza del inglés como un derecho. El derecho a una educación que incluya el inglés tiene que indicar que la enseñanza debe ser de buena calidad y que debe asegurar el proceso, no sólo de aprender la gramática en inglés por ejemplo, sino que también se desarrollen otras habilidades como pensamiento de orden superior, ciencia, tecnología y matemáticas, a través del idioma inglés (Mexicanos Primero, 2015).

En segundo lugar, la PPEL, tiene que ser una acción deliberada que involucre el análisis de la educación actual en el país. El análisis se lleva a cabo para definir cómo, con los recursos disponibles es viable impartir inglés como un bien público. El diseño y la planeación de la PPEL tiene que ir acompañada de un monitoreo de metas. También se debe incluir un proceso de evaluación para verificar hasta dónde, los maestros y alumnos, están logrando sus metas, después de un periodo posterior a la implementación.

Finalmente, la planeación de la PPEL tiene que llegar al ámbito público. Esto quiere decir que los gobiernos a través de la educación pública deben asegurarse de que la estrategia llegue a cada sector. Lo anterior, con el fin de garantizar que el inglés se convierta en un bien público que está disponible para cada estudiante sin importar su condición social o económica.

En este libro, nos enfocamos en la innovación sistémica para la enseñanza del idioma inglés de calidad en Latinoamérica. Para ello, presentamos algunas estrategias de América Latina para impartir la enseñanza del inglés en el sector público. Para calificar si cada intervención que se presenta está encaminada hacia el cambio sistémico, observamos si han establecido, o están por consolidar, políticas públicas para el inglés con el objeto de generar cambios en los paradigmas existentes relacionados a la enseñanza del idioma inglés. Por lo tanto, la PPEL promueve el cambio sistémico cuando cubre los tres aspectos de la política pública: (a) Es una estrategia nacional ejecutada por el gobierno del país y se garantiza que las leyes apoyan la enseñanza del inglés. (b) La estrategia del inglés es una acción deliberada que incluye un diagnóstico, la implementación, el monitoreo y/o la evaluación. (c) La estrategia para el inglés, cubre el ámbito público, en otras palabras, se implementa a través del sistema educativo público para que ningún niño quede excluido y reciba clases de inglés en la escuela, puesto que se trata de un bien público.

Fortalezas, retos y oportunidades de la PPEL en América Latina

Muchos países en América Latina están demostrando que están realizando grandes esfuerzos para mejorar el nivel de inglés entre sus ciudadanos. Es evidente que las estrategias varían considerablemente: algunos están haciendo uso de la tecnología para llegar a más estudiantes en el país, muchos otros están capacitando a los maestros, ofreciendo libros o cambiando los programas de estudio; mientras que otros, están creando redes para contar con comunidades de aprendizaje.

Quizá es demasiado pronto para medir el impacto o la sostenibilidad de las iniciativas. Sin embargo, es útil examinar las políticas existentes y las metas, así como los factores que son únicos a cada país y que contribuyen al estado actual del aprendizaje del idioma inglés (British Council, 2013).

El inglés, como se describió anteriormente, brinda ventajas al mundo moderno. El que haya ciudadanos que no hablen inglés puede considerarse un problema debido a la exclusión y a la falta de oportunidades que van de la mano. La enseñanza del inglés se puede ver también como una oportunidad por el valor agregado que tiene a nivel individual y también a nivel macro. El

inglés, dado que es la *lingua franca actual*, conlleva una gran responsabilidad para los gobiernos y sus sistemas educativos.

El inglés no se puede considerar como una asignatura más dentro del programa de estudios sino como un derecho en sí por las implicaciones que tiene para el futuro de los estudiantes. La enseñanza del idioma inglés le permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades y destrezas para salir adelante con éxito en el mundo real. De la misma manera, la PPESL ya no se puede concebir como un tema opcional en el currículo sino como parte importante del perfil del alumno en donde se establecen metas claras. Además, los estudiantes deben ser capaces de utilizar el inglés junto con sus destrezas y habilidades para aprender, comunicarse de manera eficiente e interactuar con los demás. Por lo tanto, el diseño y la implementación de la PPESL debe basarse en una sólida investigación acerca de las necesidades en contexto, y así saber cuál es la mejor manera de alcanzar las metas y diseñar las estrategias.

A continuación analizaremos más a fondo las estrategias que presentaron, para este libro, Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Uruguay y Venezuela. Brindamos algunos antecedentes para el desarrollo de la enseñanza del idioma inglés en cada país para profundizar aún más en las estrategias que se presentan en el libro.

Argentina

La enseñanza del idioma inglés tiene una larga historia en Argentina. Este país es el único en América Latina en donde la presencia de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera data desde los primeros años del nacimiento del país como nación. Eso se debe a la historia de su movimiento independentista y a la enorme migración europea que tuvo lugar entre 1860 y 1940. Con esa parte de la historia vino una gran difusión de escuelas privadas con un programa de estudios de inglés. Por lo tanto, el inglés como segunda lengua, sólo se impartía a aquellos que podían pagar una educación particular²² (Tocalli-Beller, 2017).

En 1968, algunas escuelas estatales comenzaron a enseñar inglés; sin embargo, no fue sino hasta 1982 cuando se fundó el primer “Centro Complementario de Idioma Extranjero (CCIE) en la provincia de Buenos Aires, para impartir la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua para los estudiantes de las escuelas públicas. Diez años después se inauguró un CCIE en cada distrito escolar en Argentina, impartiendo así la enseñanza del inglés a todos los alumnos de las escuelas públicas desde el cuarto grado en adelante (Tocalli-Beller, 2017).

Como se mencionó, el inglés es parte del currículo, ya que con la reforma educativa de 1993 se convirtió en obligatorio. Argentina cuenta con una estrategia nacional para la enseñanza del idioma inglés en donde el gobierno federal asesora con respecto al currículo, brinda capacitación a los representantes y fomenta la comunicación entre las provincias. El inglés como segunda

22. Cabe observar que la educación argentina tiene un componente importante de educación particular ya que 24% de los estudiantes en Argentina asisten a una escuela particular y la mitad de de las escuelas en Buenos Aires son particulares (Tocalli-Beller, 2017).

lengua es obligatorio tanto en la primaria como en la secundaria aunque la ley no especifica qué lengua extranjera debe enseñarse (British Council, 2015). Asimismo, el gobierno central promueve la diversidad lingüística; no obstante, en la práctica, la mayoría de las provincias han promovido sobre todo el inglés.

Con respecto al currículo, conocido como “Núcleos de Aprendizaje Prioritario” (NAP), incluye objetivos, enfoques y cierto contenido para las lenguas extranjeras. Las provincias pueden desarrollar sus programas de estudio basándose en los NAPs en donde se incluyen las competencias interculturales como meta para la educación de la lengua (British Council, 2015). Roldán, en su artículo, subraya la importancia de la capacitación de los maestros de inglés para alcanzar las metas que ha establecido el gobierno federal argentino. Ella sugiere específicamente que es responsabilidad del estado el capacitar a la gente que pueda desempeñar sus tareas docentes a los distintos niveles obligatorios con una sólida capacitación pedagógica y disciplinaria. Por lo tanto, el reto sigue siendo encontrar capacitación adecuada y accesible para que los maestros se puedan adaptar a los distintos ámbitos argentinos. Es sorprendente el trabajo que la provincia de Buenos Aires ha hecho hasta ahora con relación a la capacitación docente, puesto que muestra una determinación de abordar el tema de la impartición del inglés desde sus raíces. Sin embargo, como vimos en el artículo de Labate, el contexto rural argentino tiene un número limitado de maestros de inglés calificados. Labate presenta una propuesta estratégica en donde se propone la introducción de la tecnología para poder brindar el servicio educativo. La propuesta se puede resumir de la siguiente manera:

- incluir una mezcla de estilos de interacción,
- utilizar una mezcla de materiales de apoyo,
- utilizar facilitadores locales,
- hacer uso de maestros vía remota,
- brindar oportunidades de programas de intercambio para los estudiantes a otras escuelas en la misma área,
- utilizar evaluaciones alternativas basadas en los trabajos de los alumnos.

Como lo señala el artículo de Labate, el uso extenso de la tecnología como en el caso de Uruguay con *Ceibal en Inglés*, no es posible por el requerimiento de la banda ancha. Esa observación es importante porque sería muy tentador depender únicamente de la tecnología para llegar a entornos aislados o marginados en donde por lo general no hay suficientes maestros de inglés. A pesar del hecho de que se puede considerar a la tecnología como una solución, se deben tomar en cuenta las características del contexto para analizar ex ante si la tecnología es la solución indicada. Es muy probable que la tecnología no funcione como solución para las PPEL por los problemas de conectividad que persisten en la mayor parte de las áreas rurales y remotas de América Latina.

Ahora bien, analicemos si las estrategias de Argentina se consideran política pública y, más aún, si sus políticas públicas están generando un cambio sistémico. En lo que a la política pública

se refiere, Argentina ha trabajado en las definiciones legales para que la enseñanza del idioma inglés sea obligatoria, por lo que el estado tiene la libertad de diseñar las estrategias necesarias para asegurar el derecho de que se enseñe otro idioma en las escuelas estatales además del español. La estrategia que se presenta identifica el problema en el contexto rural para tener una PPEL. Dicha identificación, como lo mencionamos anteriormente, es importante para un diseño adecuado de la política. Como el contexto rural es el que está teniendo dificultades para impartir el inglés como segunda lengua, no sólo se necesita la política, sino que es crucial para garantizar la enseñanza del inglés como segunda lengua como un bien público en el sentido en el que lo hemos descrito anteriormente.

A pesar del hecho de que la política incluye características que se necesitan para convertirse en una PPEL, es muy pronto para saber si va en la dirección correcta para generar un cambio sistémico. Como lo indicó Labate, se necesita pilotear la política para poder analizar los efectos y los riesgos potenciales de la implementación. Una vez que se alcance esa parte no hay duda de que la política funcionará dentro del sistema educativo argentino para impartir la enseñanza del inglés para todos los estudiantes en escuelas estatales del país y por lo tanto promover un verdadero cambio sistémico.

Brasil

El gobierno brasileño publicó los Parámetros Curriculares Nacionales Brasileños para la Educación Básica (BNCC) en el 2001, estableciendo un enfoque más significativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (Almeida, 2012). La estrategia de inglés en Brasil está basada en la concepción que el enseñar múltiples lenguas extranjeras, no sólo inglés, ayudará a promover la igualdad y la inclusión en nuestro mundo globalizado.

No fue sino hasta hace poco que el inglés como segunda lengua se convirtió en obligatorio a nivel educación media superior. El libro blanco para el inglés como segunda lengua confirma que el gobierno federal de Brasil se encuentra trabajando hacia la PPEL. Sin embargo, todavía le tomará un tiempo al gobierno poder diseñar e implementar estrategias alineadas. Uno de los retos principales serán las diferentes posibilidades estatales y municipales para implementar la PPEL. Por lo tanto, el gobierno tendrá que brindar apoyo adicional en aquellas áreas donde más se necesite. Además, las estrategias se tendrán que revisar conforme se vayan necesitando los cambios para asegurar que el inglés como segunda lengua, funcione a nivel educativo. Por ejemplo, Pereira destaca la pregunta de cómo se puede alcanzar la meta pautada del inglés con sólo dos clases regulares de 50 minutos a la semana como lo permite el programa de estudios. Se necesitan realizar más cambios en el programa de estudios para poder asegurar la PPEL.

En el artículo de Almeida, se presentó la estrategia de *Inglés sin Fronteras* (EwB por sus siglas en inglés). A pesar de que la política ha tenido éxito en llegar a la población de educación superior, se considera una estrategia aislada que funciona con el programa de *Ciencia sin Fronteras*, y no es en sí una PPEL. Es más, debido a que es una estrategia que tiene como

objetivo llegar a los estudiantes de educación superior, el programa está ayudando a un grupo ya de por sí privilegiado, puesto que ha logrado llegar a un nivel educativo a donde en ese país muchos millones se quedan atrás.

Sin embargo, *Inglés sin Fronteras*, puede ofrecer un marco de referencia de lo que puede hacer el gobierno si tiene la iniciativa de establecer un plan, implementar y monitorear una política pública. Una estrategia de tal magnitud se tiene que desarrollar para alcanzar al resto de la población, como parte del sistema educativo. Se recomienda sobre todo, que cualquier estrategia que se diseñe llegue a los estudiantes a una edad más temprana cuando la enseñanza del idioma inglés puede agregar un incentivo extra para que los estudiantes continúen con sus estudios escolares.

Para completar el análisis, observamos que Brasil todavía tiene el reto de asegurarse de que una política pública para el inglés como segunda lengua funcione. Primero, aunque el estado ha reconocido la importancia del idioma inglés al modificar la legislación para establecer que el inglés como segunda lengua es obligatorio en las escuelas de educación media superior, se requieren políticas y programas para que se brinde un beneficio público. Adicionalmente, también se necesitan estrategias de ejecución para llegar a todos los niveles de la educación pública.

Finalmente, como en otros países de América Latina, en Brasil el inglés ha sido un producto al que sólo puede acceder las élites. Brasil tiene la ventaja de tener un gobierno que está consciente de lo que está en riesgo si el inglés como segunda lengua no se desarrolla como una política pública. La prueba está en las recientes enmiendas a la ley. Lo que resta por hacer es trabajar en un diagnóstico actual del problema. En otras palabras, ¿cuál es la condición del inglés en las escuelas públicas en cada uno de los diferentes niveles? ¿Qué tipo de maestros están disponibles? ¿Se necesita capacitar a más maestros? ¿Cómo se llega a todos los estudiantes? Estas preguntas ayudarán a identificar las estrategias reales que se pueden establecer por parte del gobierno federal; así como estrategias para brindar a los gobiernos estatales y municipales todas las capacidades requeridas, el conocimiento y los recursos para implementar una. Brasil, como muchos otros países de América Latina, necesita trabajar más hacia un cambio sistémico en la PPESL.

Cuba

Cuba es la isla del Caribe más grande. Aunque está localizada a tan sólo 150 km de de la costa de Florida, ha sobrellevado una relación muy complicada con los Estados Unidos, pero al mismo tiempo, ha mantenido una relación cercana con sus vecinos del Caribe (Smith 2012). A pesar del embargo de los Estados Unidos y su historia problemática, es bien sabido que la población de Cuba tiene un muy buen nivel educativo y que en parte lo anterior se atribuye a la sólida educación de los maestros y a los programas de capacitación para los maestros en servicio (Malott, 2007 citado en Smith, 2012).

A pesar de que el inglés no se utilizaba mucho en el día a día, por la falta de contacto con su vecino, el gobierno cubano decidió promover el inglés como segunda lengua. El gobierno cubano ha reconocido la necesidad de dominar el idioma para sostener relaciones internacionales, alianzas de negocios, y el desarrollo de su industria turística; así como para su investigación científica y tecnológica. Por ello las recientes reformas educativas incluyeron como obligatorio el inglés como segunda lengua en el currículo (Smith, 2012).

Desde los años 50's el inglés ha sido la lengua extranjera más estudiada en Cuba (Martin, 2007 citado en Smith, 2012). Esto se logró a través del desarrollo y profesionalización de la capacitación de los maestros de inglés, en los 60's sólo en los institutos de idiomas, en los 70's y 80's en institutos pedagógicos y escuelas de capacitación para docentes, en universidades pedagógicas e institutos superiores para docentes en los 90's.

En Cuba, las clases de inglés están disponibles y accesibles para los niños y adultos en todo el país. La calidad de la enseñanza en estas clases está en gran medida influenciada por la calidad de la educación de los docentes de las universidades cubanas de ciencias pedagógicas (Smith, 2012). En su artículo, De la Collada, Castro y Rivera presentan una nueva estrategia que surgió como un programa para combinar todos los esfuerzos y las oportunidades para promover una sinergia dentro de diferentes fuentes de financiamiento a nivel de educación superior. Esta estrategia tomó la forma de una red que brinda posibilidades para formación de capacidades a través de vínculos entre los patrocinadores y las universidades. La estrategia le brinda a los maestros en servicio y en capacitación, la oportunidad de compartir sus experiencias, tener acceso a una actualización y también oportunidades de práctica docente.

Como lo sugieren De la Collada, Castro y Rivera, se requieren de nuevas formas de interacción para la enseñanza del idioma inglés para que vaya más allá de la acción del Estado. La iniciativa que se presenta de hecho no está impulsada por el Estado; sin embargo, el impacto que puede tener la impartición del inglés en todo el país es prometedor. El caso que presentan es interesante, considerando que el inglés como segunda lengua en América Latina está, en la mayoría de los casos, sujeto a fondos públicos disponibles. Debido a que en la región siempre hay tantos problemas públicos que requieren atención inmediata, los gobiernos siempre están conflictuados con la decisión de en dónde invertir los recursos tan limitados. La estrategia de red cubana marca un precedente de cómo el sector privado puede apoyar los esfuerzos del gobierno cuando ya se tiene una PPESL.

En el caso de Cuba, el esfuerzo del gobierno logró lanzar una PPESL, gracias a ello, se reconoce por ley que el ESL es obligatorio y su impartición es pública. Es importante destacar que esto está ligado con el éxito cubano para abordar el tema de la educación. Esa peculiaridad, es sin duda la base del éxito de la PPESL. La red apoya el cambio sistémico pues ayuda al gobierno a mantener la impartición de la enseñanza del inglés que continuamente se está actualizando en términos de capacitación. Se requiere de mayor investigación para analizar si una red impulsada por el sector privado puede mantenerse activa con el paso del tiempo esto

se debe a que va a requerir un mantenimiento constante y continuo para lograrlo. Por lo anterior, Cuba pone el ejemplo de cómo un gobierno comprometido con la educación puede hacer uso de una red más amplia de aliados para promover la mejora de la política pública para el inglés como segunda lengua. El cambio sistémico se logrará cuando la estrategia de red logre permear no sólo a nivel educación superior sino que llegue al nivel de educación obligatoria, y más allá. Eso podría apoyar la PPEL para mantener la capacitación docente al día y la disponibilidad de los maestros a lo largo del país.

Finalmente, es importante resaltar que la estrategia de red se puede considerar como un impulsor del cambio sistémico sólo en un país pequeño como Cuba, por las probabilidades que se tienen de llegar al ámbito público. En un país más grande, como el resto de los países de América Latina que se analizan en el libro, la estrategia de red se enfrentaría a una serie de retos demográficos adicionales.

Chile

Chile está considerado como un país en desarrollo con más de 17 millones de habitantes. En Chile la tasa promedio de alfabetización, crecimiento económico, desarrollo humano, esperanza de vida y PIB per cápita son de las más altas en América Latina. La educación chilena está gobernada por la Ley General de Educación de 2009 (LGE). El derecho a la educación está protegido por la constitución. A pesar de esto, en Chile hay una serie de problemas relacionados con la calidad y el acceso de la educación, especialmente a nivel superior, lo que causó dos grandes manifestaciones sociales en el 2006 y el 2011. Esas manifestaciones mostraron lo activa que es la sociedad civil ya que se organizaron para defender su derecho a la educación.

En cuanto al inglés como segunda lengua, el gobierno diseñó el programa *El Inglés Abre Puertas* en el 2003 (EODP por sus siglas en inglés). Este programa tiene como finalidad asegurarse de que cada estudiante desarrolle un determinado nivel de fluidez en inglés. Esta iniciativa fue promulgada específicamente con el desarrollo económico en mente, y la meta es que todos los jóvenes por lo menos alcancen cierto dominio del inglés. Está dirigido a todos los estudiantes, pero centrado sobre todo en aquellos en desventaja. El objetivo es que gradualmente Chile se convierta en un estado bilingüe. El gobierno ha establecido los siguientes objetivos:

- Los niños de los grados quinto y séptimo tomarán tres horas de inglés a la semana, con el objetivo de alcanzar un nivel A2 al finalizar el octavo grado y un nivel B1 al finalizar el doceavo grado.
- A los maestros se les pide lleguen a un nivel C1 con más capacitación y desarrollo profesional (Byrd, 2013).

El Programa *El Inglés Abre Puertas* se creó junto con el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. Una particularidad del programa es que está dirigido para promover la equidad al ampliar el aprendizaje del inglés a todos los estudiantes de las escuelas públicas (Matear, 2008 citado en Byrd, 2013). Eso es importante en un país en donde la historia ha privilegiado la privatización de la educación.

Como se mencionó anteriormente, otra característica que vale la pena mencionar del programa *El Inglés Abre Puertas* es que tienen un programa de voluntarios, que atrae a hablantes nativos al salón de clase ya sea como maestros o asistentes de maestros. Antes de la implementación del programa, la mayoría de los chilenos que hablaban inglés, eran una élite que asistía a escuelas particulares o pagaba por tutores particulares. La estrategia contribuyó a que ese sector privilegiado ayudara a igualar la oportunidad al acceso del inglés como segunda lengua, lo cual es un planteamiento muy interesante (Byrd, 2013).

Como lo menciona Piña en su artículo, el programa *El Inglés Abre Puertas* ha ido de la mano de diferentes estrategias: el uso de voluntarios, lo que permite a los estudiantes universitarios que están estudiando una especialidad en la enseñanza del idioma inglés, adquirir experiencia como docentes, también les brinda a los estudiantes elegibles una beca para estudiar un semestre en el extranjero y más. El caso chileno muestra no sólo una PPEL establecida sino la voluntad de incluir progresivamente otros aspectos para reforzar el éxito de la política pública.

La PPEL de Chile tiene las características requeridas para ser una política pública ya que es el gobierno quien la facilita y la hace cumplir. La política tiene el propósito de llegar a todas las escuelas públicas; de esta manera, las estrategias que se diseñan apoyan ese objetivo. El programa *El Inglés Abre Puertas* puede considerarse como una política que promueve el cambio sistémico ya que está compuesto por varias estrategias que juntas refuerzan la política pública para el inglés como segunda lengua y la promoción del inglés como segunda lengua como un bien público. Asimismo, hay metas claras establecidas y el gobierno ha brindado las herramientas para monitorear el progreso de los estudiantes haciendo que la política sea única por su habilidad de evaluar su progreso. Como se ha mencionado, el aspecto de la evaluación en una política pública es fundamental para monitorear el progreso y brindar retroalimentación. El cambio sistémico tiene que entender el progreso, para en caso necesario, poder planear de nuevo la política en curso.

Uruguay

Uruguay es un país que ha establecido un precedente de innovación. Al principio de su mandato, el presidente José Mujica, estableció que era crucial para su gobierno que todos los ciudadanos en Uruguay aprendieran a navegar en internet y hablaran inglés para que Uruguay sobreviviera en el mundo moderno y globalizado. Como resultado, en el 2007 se creó *Plan Ceibal* como un plan para la inclusión y las oportunidades equitativas con el propósito de apoyar las políticas educativas uruguayas con tecnología.

Vale la pena mencionar que *Plan Ceibal* es un programa inter-institucional que ha garantizado la conectividad a internet entre los estudiantes de las escuelas y los maestros. El propósito es introducir el inglés como segunda lengua en la educación primaria, a través del uso de nuevas formas de enseñanza que incorporan una laptop como una herramienta para el aprendizaje, la participación y la democratización (British Council, 2013).

Con la implementación de este programa, Uruguay aseguró fondos para un proyecto que integra la enseñanza a distancia, por medio de la videoconferencia, el uso de un sistema

de gestión del aprendizaje, y desarrollo profesional. *Plan Ceibal* pretende demostrar que las lecciones que se imparten por maestros a distancia vía videoconferencia con el apoyo de los maestros en el salón de clases con un dominio limitado o nulo del inglés, pueden brindar buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos y los maestros en el salón de clase (British Council, 2013).

Con respecto a la asignatura de inglés, el gobierno diseñó los programas *Ceibal en Inglés*. El artículo de Brovetto explica sus características, e incluye los siguientes aspectos:

- Una serie de metas de aprendizaje para los estudiantes de diferentes grados.
- El diseño de un sistema para seleccionar maestros, y para monitorear y evaluar la calidad de la enseñanza.
- La integración de diferentes actores clave y agencias para promover la mejor implementación de los programas.
- La inclusión de una manera formal para monitorear y evaluar el progreso de los estudiantes.

Brovetto también especifica un reto que sigue vigente: la continuidad de la enseñanza del inglés a través del sistema educativo, puesto que no existe una coordinación de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en primaria y secundaria. La falta de alineación puede afectar el aprendizaje de los estudiantes y es un aspecto que Uruguay tendrá que resolver a corto plazo. A pesar del hecho de que el reto no es menor, Uruguay está poniendo el ejemplo de lo que se puede lograr cuando la verdadera voluntad política y económica trabajan de la mano.

No podemos minimizar el hecho de que Uruguay es un país pequeño que apoyó la viabilidad del diseño de la política. No obstante, no se debe subestimar el uso de la tecnología en el mundo moderno y se debe tomar en cuenta para apoyar la falta de maestros de inglés en áreas aisladas y remotas. El ejemplo de Uruguay nos enseña una lección respecto al deseo de garantizar que el inglés como segunda lengua sea un derecho del sector público. La estrategia cubre todos los aspectos de la política pública ya que surge de un ejercicio de diagnóstico y cubre todas las etapas hasta la evaluación. La estrategia ha demostrado a lo largo de la implementación que los cambios y las modificaciones se pueden hacer cuando se obtiene retroalimentación. Sin duda, la PPEL está dando resultado para un cambio sistémico, considerando que ha revolucionado no sólo el sector educativo para la impartición del inglés, sino también el proceso del aprendizaje en su totalidad.

Venezuela

En 1910 se documentó la primera política pública para la enseñanza del inglés en Venezuela en una escuela vespertina en Caracas. En 1914, como parte de la reforma educativa, se incluyó al inglés para el tercero y cuarto año de la educación media superior. Después, en 1918, un libro blanco estableció que la enseñanza del inglés era obligatoria en todas las escuelas estatales. Desde entonces, Venezuela experimentó un proceso de reforma educativa que culminó en 1999

con el Proyecto Escolar Bolivariano.

El conjunto más reciente de reformas educativas, está apoyado por el Sistema de Misiones Educativas, un sistema que brinda apoyo a aquellos que están excluidos del sistema educativo convencional (López, 2010). A pesar de las reformas educativas, con respecto a la impartición del inglés, en Venezuela así como en la mayoría de los países de América Latina, el siguiente problema sigue vigente: falta de maestros capacitados de inglés, una población con acceso limitado a libros de texto en inglés, un currículo que designa muy poco tiempo al inglés como segunda lengua y una situación general de una pedagogía muy pobre en las escuelas (López, 2010).

El gobierno venezolano está comprometido a incorporar el idioma inglés como una asignatura obligatoria en las escuelas primarias y de educación media superior. Para lograr lo anterior, se ha establecido un conjunto nuevo de metas como: incrementar el número de maestros de inglés y mejorar la práctica de los maestros en servicio, la creación de materiales de enseñanza para la educación primaria y media superior, entre otras. Los cambios comenzaron a finales del 2013 con los libros de inglés que formaron parte de la Colección Bicentenario en nivel secundaria. Posteriormente, el establecimiento de la *Micromisión Simón Rodríguez* incluyó al inglés como una materia dentro de la capacitación docente.

En este libro se presentan tres artículos sobre el caso de Venezuela. López de D'Amico (et. al) presenta un panorama general del sistema educativo y cómo se han llevado a cabo una serie de cambios. Silvia Medina (et.al) presenta el *Programa Avanzado de Capacitación Venezolano* y Franklin Esteves nos habla acerca de *My Victory*, los libros de texto de la Colección del Bicentenario. Las experiencias presentadas muestran cómo el gobierno venezolano se ha comprometido con la idea de que el inglés como segunda lengua debe ser materia de política pública. La estrategia ha sido abordar diferentes aspectos que históricamente han sido un obstáculo en la impartición del servicio: la falta de maestros capacitados y la falta de libros en inglés y materiales disponibles tanto para maestros como alumnos. La política ha estado diseñada a nivel nacional y pretende llegar al sector público en su totalidad. En ese caso la estrategia venezolana se puede considerar como una PPEL, debido a que está ejecutada por el gobierno, llega al sector público y tiene una forma integral de proporcionar el servicio que incluye la capacitación, cambios en el currículo y suministro de material.

Para definir si la política de Venezuela para el inglés como segunda lengua está funcionando y podría generar un cambio sistémico, se requieren todavía de más años de implementación para observar los efectos, y para poder determinar que los cambios hechos hasta ahora puedan garantizar el acceso a clases de inglés de calidad para todos los estudiantes. Además, para evaluar si Venezuela promoverá el cambio sistémico será importante dar seguimiento en los próximos años a lo que suceda en el ámbito político. A diferencia de Chile, que es un país que ha abordado el tema de la PPEL a través de diferentes gobiernos, la inestabilidad actual en Venezuela hace evidente algunos de los retos asociados con el cambio a largo plazo aun cuando los planes estratégicos ya se tengan listos.

Observaciones finales: conclusiones y recomendaciones

Como hemos observado, la PPEL, se está convirtiendo en una realidad para América Latina. Los gobiernos están estableciendo varias estrategias para impartir inglés como segunda lengua en sus respectivos países, a la vez que identifican los diferentes tipos de acciones que se necesitan llevar a cabo. Este libro resalta los beneficios, las ventajas y la necesidad del inglés en el mundo moderno; no obstante, también es necesario ver las complejidades que existen dentro de las recomendaciones para la ejecución de la PPEL.

Observamos que los problemas y retos que América Latina todavía confronta en relación con el inglés como segunda lengua se pueden resumir de la siguiente manera:

- No hay suficientes maestros que puedan y que enseñen inglés. Los alumnos no pueden entender lo que les enseñan si el maestro no domina el inglés y no tiene las habilidades para enseñar. Para enseñar inglés, como cualquier otra materia, se requiere de una capacitación en pedagogía. En América Latina a muchos estudiantes les están enseñando inglés en español o portugués. En otras palabras, los estudiantes reciben las instrucciones en su lengua materna y les enseñan vocabulario en la lengua extranjera. Si la enseñanza en la región sigue así los estudiantes no van a lograr un aprendizaje relevante.
- Los maestros no tienen acceso a oportunidades de capacitación y certificación, ya sea por tiempo, geografía o costos. Actualmente, parece que la región se está esforzando por crear una “cultura de aprendizaje” que fomente el estudio autónomo y la promoción de dicha cultura. Cualquier reforma educativa integral necesita incluir una red para promover el intercambio de conocimiento y oportunidades para que los maestros aprendan unos de otros.
- Existe una falta de alineación entre las PPELs y las prácticas educativas generales en el salón de clase. Este puede ser el resultado de no diseñar políticas públicas integrales que observen tanto la implementación y el currículo como la planeación de la pedagógica. En términos simples, los alumnos no pueden dominar una lengua extranjera cuando tienen serias deficiencias en su lengua materna. Alguien que no tiene buenas habilidades para la lectura, la expresión oral o escrita en su lengua materna difícilmente las tendrá en una lengua extranjera.
- La exclusión de los maestros de inglés en las escuelas (falta de contratos permanentes, falta de beneficios legales, y falta de integración en las entidades escolares) pone en riesgo la enseñanza del idioma inglés. Los maestros de inglés deben tener las mismas oportunidades que sus colegas.
- Existe una brecha entre la teoría y la práctica por razones sistémicas. El número de horas asignadas a la enseñanza del inglés deben garantizar que los estudiantes puedan alcanzar las metas de aprendizaje que están establecidas a nivel macro. En la mayoría de los casos, la expectativa de aprender de acuerdo con programa de estudios implicaría estudiar mucho más horas que las que se imparten en realidad. En otras palabras, es importante definir el conocimiento específico de manera más precisa, lo que se debe incluir, revisar, y en el caso indicado, el dominio al que se debe llegar cada año escolar.

- La idea errónea que capacitación docente es sinónimo de desarrollo docente. Como sugiere la contribución de Knagg, se requiere de un enfoque más holístico. Los maestros necesitan algo más que una capacitación inicial, requieren de un acompañamiento a lo largo de su vida profesional para poder brindar una enseñanza de calidad y con sentido para los alumnos.
- Existe una falta de exámenes disponibles en el sector público. Los exámenes nos permiten saber cuál es el punto de partida. Si no se tiene esa información es imposible monitorear el progreso y evaluar los logros de los estudiantes. Lo anterior es particularmente importante cuando los estudiantes están concluyendo cierto nivel educativo.
- En relación con el tema anterior, existe poca evidencia de que las políticas o los programas incluyan un proceso formal, o incluso informal, para recabar la información. Ese proceso es importante para poder establecer la base de referencia y las metas realistas para el cambio. Con la evidencia presentada es difícil saber cómo se evaluará la PPEL. La evaluación es una parte crucial del diseño de la política pública y parece que ha quedado excluida en la región.
- La experiencia regional muestra poca evidencia del compromiso de los actores claves con la excepción de Brasil y Venezuela. Es importante que todos los actores claves se involucren en el diseño de la política, como lo menciona Almeida, porque las reformas no pueden alcanzar cambios sistémicos cuando no tienen el apoyo de la sociedad en su totalidad.
- Finalmente, hay una falta de congruencia y transparencia en ciertas políticas. Por ejemplo, los requisitos de la reciente convocatoria de maestros para capacitar a futuros estudiantes/ maestros de inglés en escuelas docentes. La región necesita trabajar más en la capacitación de maestros.

Basado en la evidencia que aquí se presenta, hemos llegado a las siguientes recomendaciones generales:

- Reconocer que la descentralización es un componente clave para la implementación de la PPEL. Muchas de las experiencias presentadas están haciendo uso de sistemas educativos descentralizados para diseñar estrategias a nivel local para impartir el inglés como segunda lengua. El permitir que sean los actores locales, quienes comprenden el contexto, los que estén a cargo de la implementación de las estrategias, puede ser una decisión acertada para asegurarse que la política no sólo sea bien recibida por la comunidad sino que esté adaptada al contexto.
- Hacer uso de las ventajas que ofrecen los programas piloto. El pilotear las nuevas iniciativas le puede dar a los responsables de las políticas públicas retroalimentación respecto a qué cambios se necesitan hacer para poder alcanzar la PPEL. Asimismo, ellos necesitan, a nivel nacional, comprender cuál es su situación educativa con respecto a la impartición del inglés. Quizá se requieran diferentes tipos de estrategias para poder impartir el inglés como segunda lengua a los estudiantes en diferentes ambientes.
- Hacer uso de la tecnología. Aunque el nivel de desarrollo varía enormemente, se ha demostrado que la tecnología es una herramienta que le puede dar a la PPEL la oportunidad

de superar su mayor obstáculo: la falta de maestros. La tecnología también se puede utilizar para que la nueva generación de estudiantes participe de una manera más didáctica y amistosa con el segundo idioma.

- Promover el aprendizaje autónomo. Aunque los maestros son guías importantes en el proceso de aprendizaje, sería recomendable tener recursos que faciliten el aprendizaje autónomo de los estudiantes que no tienen acceso a clases de calidad.
- Involucrar a todos los actores clave. Cualquier cambio sistémico requiere del apoyo de la comunidad. El asegurarse que todos los actores clave estén involucrados puede ser una forma de asegurar que el diseño y la implementación tengan éxito.
- Evaluar. Cualquier política pública debe de incluir un proceso para recabar información relevante respecto al desempeño de la misma. Las contribuciones y la retroalimentación de dicha información puede ser crucial para detectar los cuellos de botella a tiempo; y de esta manera, poder volver a planear las estrategias cuando sea necesario. Los responsables de las políticas públicas también utilizan la evaluación como una forma de validación de su trabajo.

Cada vez más las PPEsLs, se están alejando de la enseñanza tradicional respecto a tener una lengua extranjera en el programa de estudios. El giro en este paradigma conlleva un conjunto de pedagogías que están cambiando la relación entre el maestro y el estudiante, el estudiante y el programa de estudio, la enseñanza y la evaluación. La clave está en que esos cambios brindan mayor flexibilidad entre las relaciones. Los responsables de las políticas públicas en nuestra región necesitan aprovechar los estudios disponibles y adaptar las estrategias para que se adecuen a sus propios contextos. Todavía falta mucho camino por recorrer. Sin embargo, los estudiantes de la región tienen más oportunidades que nunca para poder lograr un aprendizaje del inglés como segunda lengua de mucha mayor trascendencia.

Referencias bibliográficas

- Almeida, R. (2012) The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Rev. bras. linguist. apl.* [online], vol.12, n.2, pp.331-348. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006&lng=en&nrm=iso ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000200006>.
- Banegas, D, L. (2001) Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008 - 2011. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 33-50. ISSN 2322-9721. Available at: <http://aclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2634/2770>. Date accessed: 29 jan. 2018.
- Banegas D, L (2012) ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: first steps. I. Volume 7, 2013 - Issue 2. Pages 179-188 |
- British Council (2013) English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries.
- Byrd, K. (2013). "Reactions to English Language Learning in Chile as a Means for Personal and National Development" Master's Theses. 57. <https://repository.usfca.edu/thes/57>
- Cummins, J and Davidson C. (2017) *International Handbook of English Language Teaching*. Ed Springer, New York.
- Franco, J (2017) *Diseño de Políticas Públicas. Una guía para transformar ideas en proyectos viables*. IEXE Editorial. 3rd Edition. México
- López, R (2010) *La Enseñanza del Inglés en Venezuela en Canton*, I (2010) *retos educativos en la sociedad del conocimiento*. ISBN: 978-84-92651-40-5
- Mexicanos Primero (2015) *Sorry- El aprendizaje del Inglés en México*. Mexicanos Primero
- Smith, Steven John (2012) *English language teacher education in Cuba : context, pedagogy and identity*. Masters by Research thesis, Queensland University of Technology.
- Tocalli-Beller, A. (2007). *ELT and Bilingual Education in Argentina*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language Teaching: Part I*. (pp. 107-122). New York, NY: Springer.
- Tocalli-Beller, A., (2017) *ELT and Bilingual education in Argentina*. In *International Handbook of English Language Teaching*. Ed Springer. New York.



Políticas públicas para o ensino de inglês na América Latina: a busca por inovação e melhorias sistêmicas no ensino de inglês de qualidade



Índice

Seção 1. A importância do inglês como segunda língua na América Latina 334

**A importância do inglês como segunda língua na América Latina
por Javier Rojas y Jimena Hernández-Fernández 334**

Seção 2. Em busca de uma mudança sistêmica: como melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas na América Latina 356

**2.1 Melhorias na proficiência da Língua Inglesa em
escolas públicas: política e implementação sistêmica
por Michael Carrier 356**

**2.2 O papel dos pais, professores e legisladores
no ensino de inglês para crianças por John Knagg 374**

**2.3 Formação e desenvolvimento de professores de língua inglesa
na América Latina: passado, presente e futuro por Cristina Banfi. 386**

Seção 3. Desafios de qualidade no ensino de inglês. 400

**3.1 Argentina: estratégias para alcançar o aprendizado
de inglês de qualidade em regiões rurais o ensino de um
segundo idioma em contextos rurais por Hugo Alberto Labate. 400**

**3.2 Formação inicial para professores de inglês na América Latina:
o caso da província de Buenos Aires por María Laura Roldán. 408**

**3.3 Ensino de inglês no âmbito do sistema público
de educação na Venezuela: objetivos, conquistas
e desafios por Rosa López de D’Amico, Mark Gregson,
Silvia Magdalena Medina y Franklin Esteves. 413**

**3.4 O programa venezuelano nacional avançado para a melhoria
da qualidade do ensino em escolas de ensino fundamental
por Silvia Magdalena Medina, Jhoanna Karina Ruíz García,
Rosa López de D’Amico, Mark Gregson, Franklin Esteves y
Lenín Roberto Romero Sosa 422**

Seção 4. Dos desafios às soluções inovadoras: o que podemos aprender?	428
4.1 Notas para uma política eficaz de aprendizagem de inglês no Brasil por Ivan Cláudio Pereira Siqueira	428
4.2 Inovações e transformações no ensino da língua inglesa nas escolas da Venezuela (1999-2017) por Franklin Esteves, Belkys Blanco Gudiño, Rosa López de D'Amico, Mark Gregson y Silvia Magdalena Medina	436
4.3 O programa brasileiro inglês sem fronteiras: superando desafios com um plano por Virgilio Almeida	444
4.4 Melhoria da qualidade do inglês como segunda língua formação docente no ensino superior cubano por Ivonne de la Caridad Collada Peña, Pedro Castro Álvarez y Santiago Jorge Rivera Pérez	456
Seção 5. Soluções inovadoras, levando a uma mudança sistêmica e sustentável	462
5.1 Programa english opens doors: resultados de uma política pública para o ensino da língua inglesa no Chile por Karina Fernanda Piña Pérez.	462
5.2 Ceibal en inglés: integração da tecnologia e pedagogia para a equidade na educação no Uruguai por Claudia Brovetto.	469
Seção 6. Trabalhando para o desenvolvimento de políticas públicas de inglês como segunda língua na América Latina	478
Trabalhando para o desenvolvimento de políticas públicas de inglês como segunda língua na América Latina por Jimena Hernández-Fernández y Javier Rojas	478

A importância do inglês como segunda língua na América Latina

Javier Rojas | Jimena Hernández-Fernández

PIPE-CIDE, México

Nas décadas recentes, o inglês tem operado como rede única global que conecta diversas famílias linguísticas, incluindo francês, espanhol, alemão, português, russo e chinês (Northrup, 2013). Portanto, o papel do inglês como língua franca global nos setores da economia, negócios, educação, política e entretenimento não é surpreendente (Cronquist & Fizbein, 2017; Malik & Mohamed, 2014). No entanto, uma revolução menos óbvia na utilização do Inglês como Segunda Língua (ESL) é sua expansão para novos territórios, grupos sociais, bem como sua incorporação no currículo de mais de 138 países ao redor do mundo (Cha & Ham, 2011; Northrup, 2013). Atualmente, o inglês não é apenas falado por 1.75 bilhões de pessoas, ou quase um quarto da população mundial, mas é principalmente usado por pessoas que não tem inglês nativo, superando drasticamente a quantidade de pessoas que falam o inglês de forma nativa (British Council, 2013, p.5).

Essa transformação sinaliza a transição de um sistema em que o ESL era um privilégio para as elites, para uma nova realidade em que pessoas com menor poder aquisitivo se tornam parte de uma nova circunscrição capaz de acelerar o ritmo nacional e internacional de expansão do ESL. Se o inglês como língua estrangeira continuar a se expandir, qual será o papel das escolas públicas na garantia de que a Alta Qualidade de Ensino da Língua Inglesa (ELT) e Aprendizagem da Língua Inglesa (ELL) não sejam o privilégio de um pequeno grupo? Será que os governos latino-americanos verão que o ESL é um caminho para facilitar o engajamento de cidadãos em um mundo cada vez mais globalizado e com problemas como o aquecimento global, que não se limitam por fronteiras? Que papel o ESL desempenhará na redução ou no aumento da desigualdade socioeconômica, ou no incentivo ao crescimento econômico? Quais políticas específicas os governos podem implementar para melhorar o ELT na região?

A coleção de artigos que compõe este livro visa responder a essas perguntas, dando voz a especialistas e legisladores de diversos países, mostrando como a América Latina poderia promover uma mudança sistêmica no ELT. Ao mencionarmos uma mudança sistêmica, nos referimos a mudanças que visam alterar paradigmas para produzir transformações em grande escala, ao invés de mudanças fragmentadas dentro de paradigmas preexistentes, que resultam apenas em transformações marginais (Joseph & Reigeluth, 2010; Reigeluth, 1994; Taylor, 2016; Steen, 2008). As contribuições dos autores, refletem sobre as mudanças de grande escala que são capazes de transformar as estruturas que servem de base aos paradigmas atuais, garantindo que a inovação encontre um terreno fértil e apoiando as transformações pedagógicas, políticas, de caráter e capazes de dar origem a mudanças organizacionais (Hawley, 1997; Taylor, 2016; Jucker, 2011; Steen, 2008).

Este livro tem como objetivo ampliar nossa compreensão de como o ELT pode contribuir para uma mudança sistêmica. Embora os legisladores latino-americanos certamente enfrentem desafios semelhantes, tais como os baixos níveis de proficiência na língua inglesa, suas inovações ocorrem e geram resultados em diferentes ambientes da política de aprendizagem. Portanto, solicitamos que os autores descrevessem o histórico e a relevância de uma política específica ou intervenção, para compreendermos a replicabilidade dessa política em outros locais. Esperamos que os leitores sejam beneficiados com as contribuições práticas de legisladores que estão ou estiveram diretamente envolvidos na estruturação e na implementação de experiências pioneiras que demonstram o que a América Latina está fazendo para consolidar um conjunto de políticas para o inglês como segunda língua.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma visão geral do surgimento do inglês como língua global e o que isso implica para a América Latina. O argumento principal é que há um novo grupo de pessoas ou circunscrição vital emergente nos países da América Latina que manterão a demanda por ESL em crescimento nos próximos anos. À medida em que o ESL vai além dos antigos ambientes elitizados, exclusivos para quem pudesse pagar pela educação privada, o Estado desempenha um papel fundamental no sentido de garantir que o ELT possa atingir grupos socioeconomicamente com menor poder aquisitivo. Assim, este artigo discute alguns dos desafios que a América Latina enfrenta com relação aos baixos níveis de proficiência do ESL, descrevendo os diversos ambientes de aprendizagem em que a inovação sistêmica precisa ocorrer. A última parte explica a lógica por trás da estruturação deste livro, além de apresentar uma breve avaliação de algumas das mais importantes contribuições expostas nos demais capítulos do livro.

O poder do inglês como língua global

Em 1887, quando Lazaro Ludoviko Zamenhof publicou o folheto *Lingvo Internacia*, seu objetivo era criar um novo idioma internacional para facilitar o contato entre diferentes culturas. Embora Doktoro Esperanto — o pseudônimo de Zamenhof usado para publicar esse livreto, que mais tarde daria origem ao movimento esperantista — não tenha visto seu sonho se tornar realidade, nas décadas seguintes o inglês ganhou o status de língua global e consolidou seu papel como língua franca (Li, 2003).

O termo “língua franca” é aplicado às línguas que, em determinados momentos históricos, desempenham um papel fundamental nas interações gerais, na comunicação e na troca de conhecimentos. A língua franca é utilizada como um meio de comunicação, mesmo quando não é a língua materna dos usuários. O prestígio e o uso de uma língua franca não são apenas sua conveniência, mas pela potência que proporciona como meio de aprender e comunicar ideias. Dessa forma, pode funcionar como uma língua comum para a ciência, literatura, música, negócios, diplomacia, migração e assim por diante.

Historicamente, as línguas que funcionam como língua franca mudaram. Nos séculos 17 e 18, o latim desempenhou um papel crucial nas revoluções científicas e na filosofia política. Os franceses então assumiram o papel do século 17 até meados do século 20. O uso do francês como língua franca consolidou-se desde o início do período do movimento enciclopédico em 1751. Os enciclopedistas eram membros da *Société des gens de lettres*, uma sociedade de escritores franceses, que contribuiu para o desenvolvimento da *Encyclopédie*. A *Encyclopédie* promoveu o pensamento liberal que inspirou muitas revoluções. O inglês é considerado a língua franca atual, substituindo gradualmente o francês após a Segunda Guerra Mundial. O surgimento do inglês começou em 1919, quando o Tratado de Versalhes foi escrito em inglês e francês. O uso abrangente do inglês foi avançando, ainda mais pelo proeminente papel internacional desempenhado pelos países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a *Commonwealth of Nations*, após a Segunda Guerra Mundial, e particularmente no estabelecimento das Nações Unidas.

O inglês é a língua franca atual, pois é a língua usada para negócios internacionais, ciência, tecnologia, diplomacia, entretenimento, entre outros. Pesquisas sugerem que mais de 80% das interações em nível global ocorrem em inglês, entre pessoas cuja língua materna não é o inglês (Weil & Polish, 2011 citado em *Mexicanos Primero*, 2015). Pesquisas também sugerem que as pessoas, independente de sua nacionalidade, acreditam que é importante aprender inglês. Muitos consideram o inglês como a língua do autoaperfeiçoamento, pois as pessoas em todo o mundo reconheceram as vantagens que ele traz para um mundo globalizado.

Mas qual é o nível de influência do inglês, em comparação com outras línguas que pessoas que não tem inglês como língua materna poderiam aprender? Será que a percepção de que o inglês é uma **língua franca** trata-se apenas de uma intuição, ou há evidências que sustentam essa afirmação? Para responder a essas perguntas, a metodologia do Índice de Poder da Língua de Chan (2016) é útil, uma vez que classifica mais de 120 idiomas de acordo com várias medidas, que vão desde a facilidade de viajar para o exterior e participar na economia global,

até oportunidades para consumir conhecimento e meios de comunicação em outras línguas e a se envolver em assuntos diplomáticos.¹

Uma vez que o Índice de Poder da Língua de Chan varia de zero (língua menos poderosa) a um (língua mais poderosa), o status do inglês é sólido, já que conta com a pontuação mais próxima do um (ver Tabela 1). O poder do inglês supera o do mandarim, uma língua com mais falantes nativos (960 milhões) e até mesmo o francês, uma língua de prestígio na arena internacional com 80 milhões de falantes. Embora possamos questionar a metodologia de Chan ou o quanto esse recorte temporal da linguagem continue a ser relevante nos próximos anos, há uma mudança recente que sugere que o inglês irá aprofundar ainda mais seu papel como **língua franca** global.

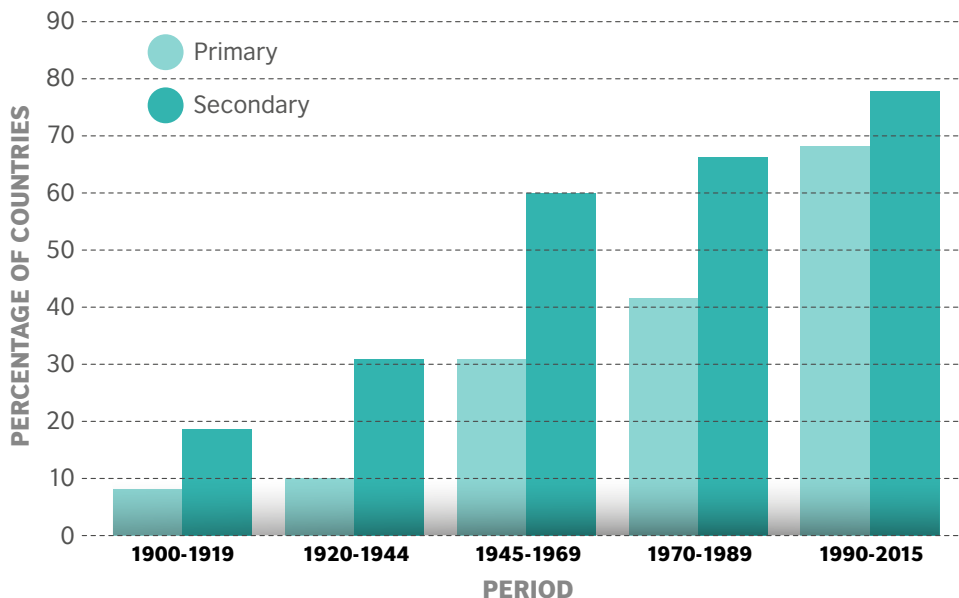
Tabela 1. Ranking do Índice de Poder da Língua (top 10)

Língua	Pontuação	Falantes nativos (milhões)
Inglês	0.889	446
Mandarim	0.411	960
Francês	0.337	80
Espanhol	0.329	470
Árabe	0.273	295
Russo	0.244	150
Alemão	0.191	93
Japonês	0.133	125
Português	0.119	215
Hindi	0.117	310

Fonte: Tabela adaptada de Chan (2016, p.2)

1. O índice de Poder da Língua se baseia em categorias analíticas com conexão direta às “portas” ou oportunidades que cada língua abre. A metodologia de Chan (2016) classifica as línguas de acordo com cinco tipos de benefícios: a) geografia ou a capacidade de viajar; b) economia ou capacidade de participação na economia global; c) comunicação ou capacidade de se envolver em diálogo internacional; d) conhecimento e mídia ou a capacidade de consumir esses recursos; e) diplomacia ou capacidade de se envolver em relações internacionais.

English as First Foreign Language in the School Curriculum
by Country and Level (Cha & Ham, 2011, p.192)



ESL na América Latina: potencial de crescimento econômico e de mobilidade social

Por que os governos latino-americanos e os cidadãos desses países devem se importar com a expansão do inglês como **língua franca**? Se a expansão do inglês nos próximos anos continuar a tirar o espaço de rivais linguísticos importantes de potências econômicas crescentes e consolidadas, como a China e a Alemanha, bem como de países de prestígio, como a França, faz sentido continuar investindo no Ensino da Língua Inglesa (ELT)? Quais são os benefícios de manter uma abordagem estratégica a longo prazo para o ELT e ESL? A expansão do ESL na América Latina promete impulsionar o crescimento econômico e reduzir a desigualdade de renda?

A relação entre educação e crescimento econômico remonta à ideia do vencedor do Prêmio Nobel Gary Becker (1975) de que a educação é um componente central na formação do capital humano. Além de indicar que o capital humano também depende de formação e saúde, uma das principais contribuições desse economista foi separar analiticamente os trabalhadores especializados dos não especializados, com o objetivo de identificar as vantagens representadas pela formação profissional como habilidades que poderiam ser comercializadas. Podemos esperar que a expansão do ESL na América Latina impulse o

crescimento econômico e reduza a desigualdade de renda através dos benefícios que o inglês proporciona como língua estrangeira em uma economia global?

Essas questões se aprofundam na agenda de pesquisa da “economia linguística”, isto é, um paradigma da economia teórica predominante que utiliza conceitos e ferramentas da economia para analisar as relações que caracterizam as variáveis linguísticas e seu impacto nas variáveis econômicas (Grin & Vaillancourt, 2012: 1; Grin, 2014). No nível macro, a pesquisa mostrou uma correlação entre o domínio do inglês de uma população e o desempenho econômico do país (Grin, 2014; McCormick, 2013). A interação entre a proficiência em inglês e a renda nacional bruta per capita é um ciclo virtuoso, em que a melhoria do domínio do inglês aumenta os salários, aumenta o investimento no ensino de línguas e melhora as oportunidades em geral. Além disso, Ging Lee (2015) descobriu que os países com um nível mais alto de proficiência em inglês provavelmente crescerão mais rapidamente. Os resultados empíricos fornecem evidências da correlação positiva entre a proficiência inicial em inglês e o crescimento econômico de países da Ásia e da Europa.

Uma vez que a competitividade econômica depende da capacidade de atrair e reter investimento e talento e superar fronteiras linguísticas, reduzir taxas de transação e fornecer melhor um tráfego de informações através dos canais de comunicação (IMCO, 2015, p. 9), o ESL desempenha um papel importante ao impulsionar o crescimento econômico e contribuir para o desenvolvimento nacional. À medida que a mão de obra de um país se torna mais proficiente no inglês como segunda língua, se tornam candidatos mais atraentes para o investimento estrangeiro direto que fornece fontes adicionais de crescimento econômico, pois a chegada de novas empresas ou empreendimentos multinacionais cria novos empregos.

Para pessoas em economias emergentes como China, Rússia, Brasil e México, onde o inglês não é a língua oficial, proficiência em inglês provou ser uma ferramenta essencial, que ajuda a explorar novas oportunidades de negócios e desenvolvimento acadêmico. Uma vez que pessoas com habilidades linguísticas mais avançadas alcançam salários mais altos, a proficiência em línguas estrangeiras, como o inglês, tem sido consistentemente associado a rendas mais altas, inclusive entre imigrantes em países como os Estados Unidos e Canadá (Grin, 1994; Grin, 2014). Pesquisas recentes sugerem que níveis mais altos de proficiência em ESL nos países em desenvolvimento estão associados a maiores rendas (Casale & Posel, 2011; Azam, Chin & Prakash, 2010; Di Paolo & Tansel, 2013). Mais recentemente e como parte dos esforços atuais da América Latina para aumentar a qualidade do ELT, o governo do México anunciou no ano passado que ofereceria salários mais altos com a intenção de atrair professores de ESL para treinar o novo grupo de professores das escolas públicas (Expansion, 2017). Embora uma renda mais elevada não implique diretamente no crescimento econômico, dominar uma segunda língua estrangeira certamente aumenta a atratividade de potenciais candidatos no mercado de trabalho.

Além disso, programas acadêmicos e cursos que são competitivos internacionalmente são lecionados em inglês. Conforme apresentado na Tabela 2, todas exceto uma das 20 maiores instituições no Ranking da *Times de 2016-2017 para Instituições de Ensino Superior no Mundo*, estão em países de língua inglesa. Como essas instituições estão concentradas no Reino Unido e nos Estados Unidos, o ESL é comprovadamente o melhor mecanismo para a formação de parte da elite global acadêmica.

De fato, ter uma certificação de uma universidade em um país de língua inglesa tende a ter mais valor no mercado de trabalho. Isso não resulta apenas da qualidade de tais universidades, mas a percepção geral de que ter estudado em inglês comprova a proficiência do indivíduo na língua.

Além disso, como pesquisadores de países que não falam inglês publicam suas descobertas em inglês quando querem alcançar um público global, o acesso a informações e descobertas científicas será mais fácil para aqueles que dominam ESL, já que a maioria dos materiais e publicações apresentados em todos os campos de conhecimento demandam inglês. (Crystal, 2003; Grabe, 1988).

Isso sugere que o ESL é um investimento que estudantes, famílias e governos devem considerar, uma vez que aumenta a probabilidade de acesso a instituições de ensino superior cujos cursos possuem altos níveis de produtividade e registros de citações (Times Higher Education, 2017), conforme a tabela.

Tabela 2. Ranking universitário por país e estudantes internacionais (top 20)

Ranking	Nome	País
1	University of Oxford	Reino Unido
2	California Institute of Technology	Estados Unidos
3	Stanford University	Estados Unidos
4	University of Cambridge	Reino Unido
5	Massachusetts Institute of Technology	Estados Unidos
6	Harvard University	Estados Unidos
7	Princeton University	Estados Unidos
8	Imperial College London	Reino Unido
9	ETH Zurich-Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Suíça
10	University of California, Berkeley	Estados Unidos
10	University of Chicago	Estados Unidos
12	Yale University	Estados Unidos
13	University of Pennsylvania	Estados Unidos
14	University of California, Los Angeles	Estados Unidos
15	University College London	Reino Unido
16	Columbia University	Estados Unidos
17	Johns Hopkins University	Estados Unidos
18	Duke University	Estados Unidos
19	Cornell University	Estados Unidos
20	Northwestern University	Estados Unidos

Fonte: *Times Higher Education* (2017).

Embora as perspectivas do crescimento econômico associado ao ESL dependam de outras políticas, também é importante estabelecer os mecanismos por meio dos quais o ESL pode mitigar ou exacerbar a desigualdade social. Se for distribuído uniformemente na sociedade, o inglês pode ser visto como um equalizador social, uma vez que existe correlação entre proficiência em inglês e desenvolvimento humano. Especificamente, o *Human Development Index*, um estudo publicado em 2013 pelas Nações Unidas citado por McCormick (2013), medindo educação, expectativa de vida, alfabetização e padrões de vida, mostra que, em países em desenvolvimento, a proficiência em inglês pode aumentar o poder aquisitivo de indivíduos em cerca de 25%. Essa melhoria também está associada ao acesso a melhores serviços de saúde e melhor educação.

No entanto, se concebermos o ESL como uma forma de capital cultural (Bourdieu, 1986), ou seja, um recurso simbólico que estudantes de origens privilegiadas podem adquirir por meio da educação particular ou mecanismos semelhantes, o ESL pode perpetuar as desigualdades sociais. Pelo contrário, se os benefícios do ensino de inglês de alta qualidade (ELT) estiverem disponíveis para qualquer aluno, independentemente de sua classe social ou origem socioeconômica, poderá promover a mobilidade ascendente.

O ESL tem o potencial de contribuir com a tendência de queda na desigualdade socioeconômica na América Latina, se os governos assegurarem que o ELT de alta qualidade seja instituído em seus países. Uma vez que a América Latina mostrou uma redução consistente na desigualdade de renda (Lustig, 2015), o ELT poderá também contribuir para continuar com essa tendência. De fato, se observarmos uma amostra de países latino-americanos para os quais estão disponíveis dados recentes, houve uma queda nos coeficientes do Índice Gini, que serve para avaliar desigualdade de renda, na última década (ver Tabela 3). Embora ainda exista um longo caminho para alcançar a igualdade perfeita (coeficiente de Gini = 0), o ESL pode contribuir para que os países se afastem da desigualdade perfeita (coeficiente de Gini = 100).

Portanto, a relevância do inglês é clara. Há muita responsabilidade sobre os governos nacionais, uma vez que os sistemas de ensino devem proporcionar aos seus alunos a oportunidade não apenas de aprender a língua, mas de aprender através da língua. Em outras palavras, os sistemas de ensino devem proporcionar aos alunos um ensino de inglês de qualidade que lhes permita comunicar tanto por escrito como oralmente. Além disso, a aprendizagem deve ser significativa de tal forma que os alunos não sejam apenas capazes de se comunicar, mas também de aprender, pensar, analisar e criar conhecimento usando o inglês.

Tabela 3. Tendências da desigualdade de renda nos países da América Latina: 2008-2011

País	GINI 2008 ou 2009	GINI 2010 ou 2011	Tendência
Argentina	45.9	43.1	Declínio
Bolívia	51.5	43.6	Declínio
Brasil	54.2	52.7	Declínio
Chile	51.9	50.8	Declínio
Colômbia	55.5	53.5	Declínio
Costa Rica	48.4	49.7	Aumentar
República Dominicana	49.0	47.4	Declínio
Equador	50.2	45.8	Declínio
El Salvador	46.5	45.5	Declínio
Honduras	55.6	57.2	Aumentar
México	50.2	47.5	Declínio
Paraguai	52.1	54.3	Aumentar
Peru	48.0	45.7	Declínio
Uruguai	46.3	43.4	Declínio
Venezuela	40.3	38.8	Declínio

Fonte: Banco Mundial (2017). O conjunto de dados se refere ao Banco de Dados Socioeconômicos para a América Latina: um coeficiente de 100 equivale a desigualdade perfeita e 0 igualdade perfeita.

ESL na América Latina: uma visão geral dos desafios

Apesar da relevância aceita do ESL, a região da América Latina tem uma particularidade que o torna mais desafiador. A maioria dos países tem espanhol, ou português no caso do Brasil, como a língua oficial, mas há muitas outras línguas indígenas que são faladas. Historicamente, os governos têm enfrentado dois grandes desafios: primeiro, fornecer serviços de educação às comunidades indígenas que os integrem à sociedade (ensinando na língua oficial); e, em segundo lugar, respeitar e preservar a sua identidade, fornecendo um currículo adaptado à sua língua materna e aos seus costumes étnicos.

Além disso, os países latino-americanos foram extremamente nacionalistas devido à sua história colonial que levou a fortes movimentos de independência. Por isso, para muitos governos, incluir o inglês em seu currículo gerou críticas políticas e desafios demográficos. Devido à diversidade populacional e aos contextos políticos, os países latino-americanos são extremamente desiguais. Essa desigualdade reflete os níveis muito diferentes de oportunidades de acesso e educação aos cidadãos. Portanto, as políticas educacionais tradicionalmente se concentram principalmente em alcançar todos os grupos para fornecer acesso à educação e garantir que as crianças permaneçam na escola o máximo possível. Como resultado, o ensino de línguas estrangeiras na América Latina no sistema público de ensino foi negligenciado e tornou-se um privilégio que somente as elites podiam acessar na rede privada.

Hoje em dia, no entanto, os países latino-americanos precisam interagir com um mundo globalizado, onde há mais interdependência e onde a única maneira de sobreviver é interagindo com os outros. O inglês é a ferramenta e a chave para a sobrevivência, portanto os países latino-americanos estão reconhecendo a importância de desenvolver políticas públicas que apoiem o multilinguismo e as sociedades interculturais (Starkey, 2010). A preservação do status quo e do monolingüismo têm agora novas implicações políticas, pois as comunidades e os países estão mais conscientes da necessidade, bem como dos benefícios de ter ESL nas escolas públicas. Agora, os governos são abertamente solicitados a fornecer inglês em seus sistemas de ensino público.

No entanto, os desafios para o fornecimento de ESL de alta qualidade variam consideravelmente. Por mais que os Índices de Proficiência em Inglês (EPI) publicados pela *Education First* (2017) no ano passado, estão longes de ser uma avaliação exata da magnitude dos desafios, se aceitarmos os resultados de cara, verificaremos que a proficiência em inglês na América Latina é geralmente baixa, por mais que existam variações consideráveis dentro dessa região.

Como mostra a Figura 1, nenhum dos países latino-americanos que participaram da pesquisa da *Education First* alcançou níveis altos ou muito elevados de proficiência. Mesmo a Argentina, que ocupa o primeiro lugar na América Latina (1/15) e tem um nível de proficiência moderado, não está no top 20 do ranking mundial (25/80). No entanto, enquanto a Argentina, a República Dominicana e a Costa Rica não fazem parte deste nível superior global, sua situação é melhor em comparação com o resto da América Latina.

Figura 1. Índices de proficiência em inglês da *Education First* (2017, p.26)



Mas, qual é a precisão desta avaliação preliminar, que afirma que a maioria dos países latino-americanos têm pontuações baixas ou muito baixas? Uma das limitações do índice da *Education First* é que o seu projeto de amostragem é enviesado em favor de entrevistados interessados em estudar uma segunda língua que realizam avaliações on-line voluntariamente, sem custos e que exigem pouca participação. O EPI deve ser considerado com ressalvas, pois é mais provável que retrate uma avaliação imprecisa da situação real do ELL na América Latina. Por um lado, uma vez que o EPI é baseado nos resultados de pessoas que estudam idiomas, pode refletir uma situação mais favorável do que a realidade. Pelo fato de que esses indivíduos provavelmente têm mais chances de apreciar, dominar ou pelo menos estar interessado em línguas estrangeiras. Em outras palavras, como pessoas que não têm interesse em línguas estrangeiras ou que não têm acesso à Internet têm menos probabilidade de fazer parte da amostra, os níveis reais de proficiência podem ser menores do que aqueles baseados em indivíduos altamente motivados que fazem o teste voluntário. Por outro lado, como as pontuações do EPI dependem de testes on-line que não são muito exigentes, a situação na América Latina pode ser melhor do que a apresentada pelo EPI, já que os candidatos provavelmente realizam a prova com menos atenção ou cuidado comparados àqueles para os quais os exames são significativos e geram consequências profissionais. Assim, a situação da América Latina é um enigma que exige uma avaliação crítica.

Na realidade, se compararmos os níveis de proficiência da *English First* com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), o panorama é menos otimista. O CEFR fornece uma orientação para a avaliação do domínio de qualquer língua falada na Europa com base em seis níveis de ordem crescente: para usuários básicos, A1 (iniciante) e A2 (básico ou elementar); para falantes autônomos, B1 (limiar ou intermediário) e B2 (vantage ou intermediário superior); e para falantes proficientes C1 (proficiência operacional efetiva ou avançada) e C2 (domínio ou proficiência) (Council of Europe, 2001; Cronquist e Fizbein, 2017).

Uma vez que os níveis de desempenho alto, moderado e baixo da EF correspondem a um nível B1 na escala CEFR, a Argentina, a Costa Rica e a República Dominicana estão no limiar como falantes autônomos, assim como o restante da América Latina. Venezuela e El Salvador são exceções, pois seu Nível de Proficiência na escala EF corresponde a uma A2 na escala CEFR ou um nível básico.

Tabela 4. Níveis de proficiência em inglês na América Latina

País	Nível CEFR	Nível de proficiência EF	Pontuação EPI EF	Ranking global da EF	Ranking regional da EF
Argentina	B1	Moderado	56.5	25/80	1/15
República Dominicana	B1	Moderado	56.3	26/80	2/15
Costa Rica	B1	Moderado	53.1	35/80	3/15
Brasil	B1	Baixa	51.9	41/80	4/15
Uruguai	B1	Baixa	51.7	43/80	5/15
México	B1	Baixa	51.6	44/80	6/15
Chile	B1	Baixa	51.5	45/80	7/15
Cuba	B1	Baixa	50.8	48/80	8/15
Panamá	B1	Baixa	50.7	49/80	9/15
Peru	B1	Baixa	50.5	50/80	10/15
Colômbia	B1	Baixa	50.0	51/80	11/15
Guatemala	B1	Baixa	49.5	54/80	12/15
Equador	B1	Baixa	49.4	55/80	13/15
Venezuela	A2	Muito baixo	45.7	68/80	14/15
El Salvador	A2	Muito baixo	45.7	69/80	15/15

Fonte: Tabela adaptada da *Education First* (2017). Os valores equivalentes dos níveis de proficiência EF no CEFR são fornecidas no relatório da *Education First* (pág. 41).

Outro desafio associado ao fornecimento do ESL de alta qualidade na América Latina é o desenvolvimento de normas adequadas às políticas de aprendizagem de cada país. O estudo recente de Kathryn Cronquist e Ariel Fizbein (2017), *English Language Learning in Latin America*, que analisa a Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Uruguai e Peru, é um ponto de partida útil para refletir sobre os mecanismos que regulam o ELT na América Latina. O ambiente de políticas de aprendizagem classifica o quadro institucional de ELT nos países em quatro dimensões: fundamentos legais, padrões de aprendizagem, realizações dos estudantes e qualificação dos professores.

Os fundamentos legais que apoiam o ELT são críticos, pois indicam a importância que cada país atribui a línguas estrangeiras e à obrigação que as autoridades governamentais têm de fornecer os recursos necessários para a provisão do ESL. Embora em alguns países o inglês seja obrigatório no Ensino Fundamental, em outros, não é obrigatório, mas incentivado por outros mecanismos. Os autores verificaram que o inglês é obrigatório por lei em todos os níveis de Ensino Fundamental no Chile, na Costa Rica, no Equador, no México e no Panamá. No Brasil só é obrigatório no Ensino Médio, na Argentina, na Colômbia, no Peru e no Uruguai, o ensino de inglês é incentivado durante o currículo.

A segunda dimensão do quadro de políticas de aprendizagem identifica quais países possuem diretrizes para o ensino e a aprendizagem de ESL. Em outras palavras, classifica os países de acordo com seu esforço explícito para estabelecer formalmente o que os alunos devem saber ou ser capazes de fazer no âmbito do ESL. De acordo com Cronquist e Fizbein (2017), a maioria dos países latino-americanos possui padrões e objetivos nacionais específicos para a Aprendizagem da Língua Inglesa (ELL), exceto a Argentina e o Brasil, cujos objetivos são mais amplos, uma vez que se relacionam com línguas estrangeiras em geral. Os autores também verificaram que, embora a maioria dos países tenha currículos ou programas de estudo que estabeleçam a sequência em que o conteúdo do ESL deve ser ensinado, isso não ocorre no Equador, no Peru ou no Uruguai.

A dimensão do desempenho estudantil identifica se os países estabeleceram metas de proficiência e se existem medidas para avaliar o cumprimento dessas metas. Como discutem os autores, enquanto os padrões descrevem o que os alunos devem saber ou podem fazer, as medidas nos permitem avaliar se estes foram cumpridos ou realizados (Cronquist e Fizbein, 2017, página 32). O grau de variação neste assunto é amplo: enquanto a Argentina, o Brasil e o Panamá não possuem medidas de avaliação para o ELL, a Costa Rica e o Uruguai estabelecem expectativas muito elevadas, já que os estudantes do Ensino Médio devem atingir um nível B2.

Embora o estabelecimento de expectativas acadêmicas elevadas seja importante, isso não equivale a ter sistemas de avaliação ou um exame nacional ou internacional para determinar se as expectativas correspondem à realidade. Os autores revelam que poucos países têm exames nacionais ou internacionais para medir e avaliar a proficiência. As exceções são Costa Rica e Uruguai, países que aplicam avaliações internacionais, como o exame *TOEIC-Bridge*, o *Cambridge English Key Exam* e o *Cambridge English Preliminary Exam* para avaliar amostras de alunos em diferentes níveis educacionais. Em contraste, existem países onde os exames não são aplicados ou onde são aplicados apenas de forma voluntária, como o Brasil e o México, onde os exames são opcionais. A falta de amostras representativas do desempenho dos alunos é uma séria limitação para avaliar como um país se classifica, pois os exames opcionais provavelmente apresentam uma realidade enviesada que pode esconder uma situação mais séria.

A quarta dimensão que os autores propõem examina as qualificações e os requisitos que os governos estabelecem para regulamentar quem pode se tornar professor de inglês. Na Argentina, no Chile, na Colômbia, no Equador, no Peru e no Uruguai, diretrizes nacionais para a formação

de professores de inglês que se aplicam a todos os cursos de formação de professores são a norma. Embora a Costa Rica e o Panamá não possuam diretrizes nacionais, o governo trabalha em conjunto com as universidades do país para desenvolver perfis de professores capazes de determinar quem pode atuar como professor de inglês. Em contrapartida, diretrizes nacionais para programas de formação de professores de inglês não existem em países como o Brasil e o México.

A quarta dimensão analisada pelos autores nos permite entender se os países aplicam avaliações e exames de proficiência para professores. A maioria dos países tem um desempenho ruim nesta dimensão, já que as avaliações dos professores são consideradas uma exceção. No entanto, os autores identificam o Chile, o México e o Equador como casos em que alguns mecanismos institucionais estão em vigor. O *Examen Inicial de Conocimientos y Habilidades Docentes* no Chile é um exemplo privilegiado, pois esse exame nacional avalia quatro componentes do ELT: compreensão auditiva, leitura, análise da língua e ensino de ESL. O México segue outra abordagem, exigindo que os professores certifiquem sua competência para o ESL por meio de várias avaliações internacionais alinhadas ao CEFR. No entanto, os autores deixam claro que não existe um esforço sistemático para garantir que todos os professores de inglês atendam a este requisito, pois a aplicação das avaliações não é sistemática.

Este breve panorama sugere que os legisladores na América Latina enfrentam desafios semelhantes relacionados à necessidade de melhorar o ELT para garantir que sua população e, em especial, os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para alcançar altos níveis de proficiência em inglês. Embora esse desafio comum certamente conecte a América Latina, as políticas variam muito, pois os legisladores que desenvolvem as políticas para enfrentar esses desafios devem atuar em diferentes ambientes institucionais. Essas variações não derivam apenas das características de cada país, como a quantidade da população urbana e rural ou se existem minorias ou grupos de pessoas que falam outras línguas, mas também existem variáveis na estrutura das políticas de aprendizagem e diversas partes interessadas precisam promover a agenda de transformação do ELT e ELL.

Mudança sistêmica e inovação na América Latina: a voz dos legisladores

O livro está organizado em seções que incluem artigos que discutem o papel do ESL no mundo e na América Latina, bem como estudos de caso com foco em inovações que visam produzir mudanças sistêmicas no ELT. O objetivo da seção “Em busca de mudanças sistêmicas: como melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem do inglês nas escolas públicas da América Latina” é fornecer aos leitores ferramentas políticas e discutir alguns dos paradoxos e desafios associados à mudança sistêmica. Por sua vez, a seção “Desafios da qualidade do ensino em inglês” mostra alguns obstáculos enfrentados pelos formuladores de políticas no que se refere ao fornecimento do ELT de alta qualidade para grupos historicamente marginalizados. A seção “De desafios para soluções inovadoras: o que podemos aprender?” apresenta algumas inovações com o potencial de enfrentar desafios significativos relacionados ao ELL que poderiam encontrar ressonância com outras áreas. A seção “Soluções inovadoras que conduzem a mudanças

sustentáveis e sistêmicas” destaca os casos de países que geraram mudanças sistêmicas e continuam nesse caminho, para mostrar algumas características comuns subjacentes a sua educação e seus sistemas políticos. Por fim, a seção “Trabalhar para desenvolver políticas públicas para o inglês como segunda língua na região latino-americana” fornece conclusões e recomendações gerais, analisando se os casos apresentados podem ser considerados políticas públicas e se contribuem para mudanças sistêmicas.

A primeira seção sobre como produzir mudanças sistêmicas nas escolas públicas da América Latina inclui três contribuições. O artigo do Michael Carrier é fundamental para provocar a reflexão sobre como os governos devem enfrentar os desafios associados à entrega de um ELL de alta qualidade à partir de um ponto de vista que defende uma abordagem estratégica de longo prazo. Como Carrier mostra, isso envolve trabalhar dentro de uma estrutura estratégica articulada por uma visão nítida e uma análise da linha de base que permite aos legisladores planejar estrategicamente. Carrier se concentra nas escolas públicas e seu escopo de políticas garantem que, quando combinadas, as mudanças sistêmicas sejam possíveis, pois essas escolas são financiadas publicamente e atendem a maioria da população nacional.²

O artigo seguinte, de John Knagg, oferece recomendações políticas fundamentais para promover mudanças sistêmicas por meio de reformas educacionais. O autor sugere que, caso os legisladores que não consigam criar iniciativas de reforma levar em conta os elementos fundamentais do sistema educacional (professores, currículo, avaliação do aluno e garantia de qualidade), as tentativas de reforma provavelmente não serão capazes de gerar as mudanças sistêmicas desejadas. Da mesma forma, as reformas que não envolvem todas as partes interessadas irão provavelmente falhar, pois a falta de compromisso ou oposição de um grupo pode prejudicar os esforços de melhoria. Knagg também argumenta que os programas-piloto são ferramentas úteis que os legisladores podem utilizar para testar se as novas formas de trabalho são capazes de produzir mudanças sistêmicas, além de afirmar que os legisladores do alto escalão devam dar uma ampla margem de poder de decisão aos profissionais e gestores que estão diretamente envolvidos nos contextos educacionais.

A análise de Cristina Banfi sobre as mudanças nos perfis de professores e alunos nos últimos 70 anos é fundamental para começar a pensar em certos desafios e paradoxos relacionados à formação e ao treinamento de professores de inglês. Banfi argumenta que é paradoxal que muitas vezes tenhamos a ideia de que os professores e suas habilidades sejam cruciais quando se trata de inovação e de sua relação com o planejamento, implementação e avaliação bem-sucedidos, mesmo quando o desenvolvimento dos professores não é nada sistemático, nem abrangente o suficiente. Banfi também levanta um alerta importante para aqueles que visam produzir mudanças sistêmicas. Como ela argumenta, quando pensamos sobre a reforma curricular, as reformas raramente vão

.....

2. Os leitores devem estar cientes do uso diferente do termo escolas públicas na América Latina e no inglês britânico. Enquanto na América Latina as escolas *públicas* são financiadas pelo governo, no inglês britânico, o termo “escola pública” se refere na verdade a uma escola privada. As escolas financiadas pelo governo que atendem gratuitamente aos alunos são chamadas de escolas estaduais.

além das simples formalidades, porque, quando implementadas, o medo de modificar ou eliminar conteúdos geralmente leva à adição de mais tópicos e matérias a um currículo que já está sobrecarregado. Essa abordagem fragmentária não só é incapaz de produzir mudanças sistêmicas, como resulta em cursos longos e densos que oneram a atuação dos professores na recriação dos ambientes de aprendizagem que os alunos precisam para desenvolver habilidades do século XXI.

A seção intitulada “Desafios da qualidade do ensino de inglês” inclui estudos de casos da Argentina e da Venezuela que refletem sobre os obstáculos enfrentados atualmente pelos legisladores em relação à inclusão de grupos anteriormente marginalizados no ESL. Embora os dois primeiros artigos desta seção se concentrem na Argentina, eles oferecem vislumbres contrastantes e complementares, uma vez que um deles se concentra em áreas rurais, e outro na província mais populosa do país. O artigo de Hugo Labate concentra-se em uma proposta de política destinada a melhorar a qualidade do ELT em contextos rurais por meio de uma combinação de tecnologia, professores remotos e facilitadores locais, já que basear-se em políticas bem-sucedidas, como o *Plan CEIBAL de Inglés* no Uruguai, não é viável devido a custos e problemas de banda larga e conectividade. Por sua vez, Laura Roldán discute uma proposta de formação de professores para a grande província de Buenos Aires que destaca os desafios associados ao trabalho em um ambiente de política de aprendizagem com um órgão nacional que regulamenta a formação de professores em todo o país, com as províncias desempenhando um papel proeminente na implementação.

Os dois últimos artigos abordam o caso Venezuelano, um país que os autores afirmam estar passando por profundas mudanças sistêmicas como mecanismo para abordar desafios significativos ligados ao fornecimento de ELT de alta qualidade. Rosa López, Mark Gregson, Silvia Medina e Franklin Esteves fornecem uma visão geral das políticas mais importantes no campo da educação que a Venezuela lançou recentemente para abordar a situação. Incluem mudanças que vão desde o fornecimento gratuito de livros didáticos de inglês para estudantes do Ensino Médio (*My Victory*), até os esforços concentrados em aumentar as horas de aulas de inglês nas escolas públicas da Venezuela. Essa contribuição e o próximo artigo escrito por Silvia Medina, Johanna Ruiz, Rosa López, Mark Gregson, Franklin Esteves e Lenín Romero, se concentram em alguns dos desafios mais importantes da Venezuela no que tange à formação de professores no nível da graduação e pós-graduação. O artigo dá voz aos professores que participaram de um programa nacional para melhorar o ELT nas escolas fundamentais públicas.

A próxima seção apresenta estudos de caso que descrevem inovações projetadas para responder criativamente a desafios significativos relacionados ao ELL no Brasil, na Venezuela e em Cuba. O primeiro artigo, de Ivan Siqueira, mostra que a reforma curricular do inglês passa por mudanças constantes. Embora Cronquist e Fizbein (2017) classifiquem o Brasil como um país sem padrões nacionais e objetivos específicos para o ELL, Siqueira mostra que este não é o caso atualmente, já que o Brasil acaba de terminar, em dezembro de 2017, suas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Essas diretrizes, que tornam o inglês obrigatório no Ensino Fundamental 2 (estudantes de 11 a 14 anos), deverão ser concluídas para o Ensino

Médio em 2018, pois sua implementação terá início em 2019. O artigo de Siqueira é importante, pois mostra a importância de estabelecer diretrizes comuns em um país que não tinha um plano estratégico nacional e onde as desigualdades econômicas entre estados geraram um ELT com níveis desiguais de qualidade.

A contribuição de Esteves, Blanco, López, Gregson e Medina reforça a abordagem sistêmica adotada pelos demais autores que analisam o caso da Venezuela para garantir que a educação desempenhe um papel mais proeminente na promoção da justiça social por meio da inclusão de grupos sociais anteriormente marginalizados, ressaltando algumas das soluções mais inovadoras que elaboraram para esse fim. Os autores mostram como o governo da Venezuela está implementando uma abordagem equilibrada para melhorar a qualidade do ELT como parte desta agenda educacional mais ampla. Além de aprofundar o papel que os livros didáticos *My Victory* desempenham na promoção da inclusão social entre os alunos das escolas públicas, os autores descrevem os papéis importantes de seus “sistemas de missão”, que retomam as *misiones culturales* iniciadas por José Vasconcelos no início do século 20 para garantir que o sistema educacional pudesse chegar a todos os cantos do México. No entanto, a abordagem Venezuelana revela o impacto do século 21, uma vez que combina novos elementos, como o fornecimento de laptops e tablets com conteúdo em inglês.

Voltando ao Brasil, Virgílio Almeida discute as origens e a expansão do programa *Inglês Sem Fronteiras*. Embora este programa tenha começado como complemento do *Ciência Sem Fronteiras*, lançado em 2011 pelo governo brasileiro para fortalecer sua mão de obra, enviando mais de 100 mil estudantes para o exterior, o *Inglês sem Fronteiras* sobreviveu apesar do fim do *Ciência Sem Fronteiras*. Uma das inovações mais importantes discutidas por Almeida é a criação de bolsas sanduíche. Ao invés de bolsas de estudo completas para estudar no exterior, como pretendia o *Ciência sem Fronteiras* originalmente, esta modalidade de bolsa beneficia principalmente estudantes de graduação que iniciam sua educação no Brasil, completando até um ano no exterior e mais tarde retornando ao Brasil. Essa política tem sido tão bem sucedida que o programa, que inicialmente começou com o apoio de dez universidades federais, agora inclui universidades estaduais e municipais e as atuais discussões indicam que as universidades privadas podem seguir a mesma direção em breve. Esse programa parece promissor como alternativa para outros países latino-americanos, já que os estudantes não só se beneficiam com a melhoria das suas habilidades linguísticas depois de estudar um ano no exterior, mas suas aspirações de realizar uma pós-graduação no exterior podem se solidificar, pelo menos parcialmente, na mesma direção do *Ciência Sem Fronteiras*.

O artigo de Ivonne de la Collada, Pedro Castro e Santiago Rivera analisa algumas das mais recentes estratégias para a formação de professores em Cuba, orientadas para garantir a adequada implementação e adaptação do Quadro Comum Europeu de Referência, juntamente de um grande esforço de reciclagem para melhorar as habilidades de ensino dos professores. De la Collada, Castro e Rivera argumentam que a criação de uma rede com representantes de todas as universidades cubanas que recebem treinamento de especialistas de alto nível é uma grande

inovação no país. Uma vez que a rede oferece uma possibilidade para os representantes recém-formados transmitirem seus conhecimentos e habilidades em suas respectivas instituições, há grandes esperanças de que esta “comunidade prática”, como a chamam, amplie a participação e compartilhe expertise com todo o sistema escolar cubano. Embora esse modelo possa ser inadequado para países grandes ou mais populosos, outros países latino-americanos, particularmente no Caribe, podem encontrar maneiras criativas de fomentar a formação de professores se utilizarem o exemplo cubano como referência.

Os artigos da seção “Soluções inovadoras que geram mudanças sustentáveis e sistêmicas” destacam a importância de elaborar políticas para o ELT e o ELL como parte de metas e políticas de educação nacional mais amplas, nas quais as visões de longo prazo e as iniciativas sustentadas por várias administrações são essenciais para garantir a inovação. As práticas se traduzem em mudanças sistêmicas. Em sua análise do programa *English Open Doors*, Karina Piña mostra que os governos mais recentes do Chile, desde 2003, veem no ESL um componente necessário para o efetivo exercício dos direitos civis no século XXI. Mais do que a visão de um governo, o Chile reflete uma visão estatal sobre o papel que o ESL desempenha nas sociedades modernas que veem na expansão desta língua franca um caminho adicional para a democratização, por meio da inclusão de grupos atualmente excluídos das oportunidades de desenvolvimento de níveis elevados de proficiência em inglês.

O artigo de Claudia Brovetto sobre o *Ceibal de Inglês* destaca a importância que a tecnologia pode desempenhar na promoção de mudanças sistêmicas no sistema educacional público, alterando os estilos pedagógicos e chegando a áreas onde há carência de professores proficientes de inglês. Uma vez que o *Ceibal de Inglês* faz parte de um programa mais amplo iniciado em 2007 no Uruguai para apoiar a política educacional com tecnologia, a inovação encontrou terreno fértil para o ELT, pois, no nível da escola fundamental emergiram novas modalidades de ensino de inglês. Desde o ensino remoto, no qual as crianças realizam encontros semanais com seus professores através de videoconferência e ensino colaborativo, por meio do qual um instrutor remoto especialista em ELT trabalha em parceria com o professor que está na sala de aula guiando o processo de aprendizagem das crianças. A mistura entre o ensino presencial e o remoto mostra que em um contexto no qual a tecnologia e os recursos podem alcançar qualquer aluno no sistema público, as oportunidades para transformar paradigmas educacionais podem prosperar.

No último artigo, os editores refletem sobre as características necessárias para que as estratégias de ESL sejam consideradas políticas públicas. Os editores discutem o fato de que ter uma política pública para o ELT não promove automaticamente as mudanças sistêmicas, pois requer sustentabilidade, alcance público, igualdade no acesso ao ELT em todos os setores e monitoramento dos processos para avaliar o progresso. Esperamos que os leitores considerem os artigos úteis para refletir sobre como o ELT de alta qualidade em escolas públicas da América Latina pode contribuir para impulsionar o crescimento econômico, reduzir a desigualdade de renda e fornecer novas vias para a cidadania global para crianças e jovens estudantes nas escolas da América Latina.

Referências

- Azam, Mehtabul, Aimee Chin and Nishit Prakash. (2010). *The Returns to English-Language Skills in India*. Bonn, Germany: IZA.
- Becker, Gary S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2nd edition. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, Pierre. (1986). *The Forms of Capital*. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- British Council. (2013). *The English Effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Documento disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Casale, Daniela & Dorrit Posel. (2011). *English Language Proficiency and Earnings in a Developing Country: The Case of South Africa*. *Journal of Socio-Economics*, 40(4), pp. 385-393.
- Cha, Yun-Kyung & Seung-Hwan Ham. (2011). *Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies*. *American Journal of Education*, 117(2) (February), pp. 183-209.
- Chan, Kai L. (2016). *Power Language Index. Which are the World's Most Influential Languages?* Documento disponível em: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT*. CAMBRIDGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Cronquist, Kathryn & Ariel Fizbein. (2017). *English Language Learning in Latin America*. Pearson/ Inter-American Development Bank. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Crystal, David. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Paolo, Antonio & Aysit Transel. (2013). *Returns to Foreign Language Skills in a Developing Country: The Case of Turkey*. Working paper. Barcelona, Spain: Research Institute of Applied Economics.
- Education First. (2017). *EF EPI. EF English Proficiency Index*. Disponível em: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>
- Expansion. (2017). *Los Nuevos 'Teachers' Ganarán 21,000 Pesos al Mes*. Disponível em: <https://expansion.mx/nacional/2017/07/20/quieres-ser-uno-de-los-nuevos-maestros-de-ingles-puedes-ganar-21-000-al-mes>
- Grin, François (1994). "The Economics of Language: Match or Mismatch?". *International Political Science Review* 15 (1), pp. 25-52.
- Grin, François (2014). *50 Years of Economics in Language Policy. Critical Assessment and Priorities*. Université de Genève. ELF Working Paper 13. Disponível em: <https://www.unige.ch/fti/elf/files/7614/5865/9203/elfwp13.pdf>
- Grin, François & François Vaillancourt (2012). "Multilingualism in Economic Activity", in C. Chapelle (ed.), *Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell. Document available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0808>
- Hawley, Chandra. (1997). *Systemic Change in Education: A Road Map*. *Educational Technology*, 37(6), 57-64. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/44428430>

- IMCO. 2015. Inglés es Posible. Propuesta de una Agenda Nacional. http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Ging Lee, C (2015) English Language and Economic Growth: Cross-Country Empirical Evidence. Thesis Nottingham University Business School.
- Grabe, William. (1988). English, Information Access, and Technology Transfer: A Rationale for English as an International Language. *World Englishes* 7(1), pp. 63-72.
- Joseph, Roberto & Charles M. Reigeluth. (2010). The Systemic Change Process in Education: A Conceptual Framework. *Contemporary Educational Technology* 1(12), pp. 97-117.
- Jucker, Rolf. (2011). ESD between Systemic Change and Bureaucratic Obfuscation. *Journal of Education for Sustainable Development* 5(1), pp. 39-60.
- Li, David C.S. (2003). Between English and Esperanto: What does it Take to be a World Language? *International Journal of the Sociology of Language*. 164. Pp. 33-63.
- Lustig, Nora. (2015). Most Unequal on Earth. *Finance & Development*. 52(3), September, pp. 14-16.
- Malik, Akhtar H. & Anes E. AbderIbrahim Mohamed. (2014). English as Cultural Capital: EFL Teachers' Perceptions: A Cross-Cultural Study. *Journal of Sociological Research*. 5(2), pp. 63-74.
- McCormick, C (2013) Countries with Better English have Better Economies. *Harvard Business Review*. Disponible em <https://hbr.org/2013/11/countries-with-better-english-have-better-economies>
- Mexicanos Primero. (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Ciudad de México: Mexicanos Primero. <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Northrup, David. (2013). *How English Became the Global Language*. New York: Palgrave Macmillan.
- Reigeluth, Charles M. (1994). The Imperative for Systemic Change. In Charles M. Reigeluth and Robert J. Garfinkle (eds.), *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Starkey, Hugh (2010). Language Learning for Human Rights and Democratic Citizenship, In C. Ros i Solé & J. Fenoulhet (eds.), *Mobility and Localisation in Language Learning*, Oxford, Peter Lang.
- Steen, Sandy. (2008). Bastions of Mechanism—Castles Built on Sand. A Critique of Schooling from an Ecological Perspective. In Gray-Donald and Selby (eds.), *Green Frontiers: Environment educators dancing away from mechanism*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Taylor, Ben. (2016). *Systems and Systemic Change-Clarity in Concept*. The Springfield Centre. Disponible em: <http://www.springfieldcentre.com/wp-content/uploads/2016/04/Systemic-and-Systemic-Change-clarification-of-concept-V2-BT-260416.pdf>
- Times Higher Education. (2017). 2016-2017 Times Higher Education World University Rankings. Informação estatística disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- World Bank. (2017). All the Ginis Dataset. Disponible em: <https://data.worldbank.org/data-catalog/all-the-ginis>

Em busca de uma mudança sistêmica: como melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de inglês em escolas públicas na América Latina

2.1 Melhorias na proficiência da língua inglesa em escolas públicas: política e implementação sistêmica

Michael Carrier
Highdale Consulting

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar como o ensino da língua inglesa nos sistemas públicos de ensino pode ser atualizado sistematicamente para produzir competências linguísticas de nível elevado entre estudantes que se formam no Ensino Médio e superior. O artigo também busca demonstrar abordagens para a transformação sistêmica, assim como os principais indicadores de sucesso para um ensino de inglês de qualidade, descrevendo as mudanças políticas que podem levar a um curso de inglês mais bem-sucedido. O artigo avalia melhores práticas para análises de base, projetos curriculares, desenvolvimento de materiais didáticos, formação de professores, estratégias de avaliação, transformação e integração digital. Além disso, o autor procura identificar as intervenções políticas mais funcionais para garantir que o ensino de línguas seja abordado de maneira sistêmica e sistemática, assumindo uma postura estratégica de longo prazo, ao invés de se perder em meio a intervenções de curto prazo. Isso inclui a análise do papel da capacitação dos professores, identificando o quadro de competências e habilidades que os professores precisam para atingir um alto desempenho, incluindo proficiência

linguística, compreensão teórica e habilidades metodológicas. O artigo destaca soluções inovadoras que podem melhorar a qualidade do ensino da língua inglesa, especificamente na área da aprendizagem digital. Em conclusão, este artigo resume as melhores abordagens estratégicas que os governos podem adotar para o ensino da língua inglesa, garantindo que a mudança seja sistêmica e sustentável.

Palavras-chave: ensino da língua inglesa, escolas públicas, qualidade do ensino da língua inglesa.

Este artigo analisa o estado atual do ensino do inglês na América Latina e aborda os fatores-chave que parecem impedir o sucesso dos estudantes. Apesar dos grandes investimentos em formação e desenvolvimento de sistemas, muitos estudantes não concluem o Ensino Médio com os altos níveis de proficiência linguística exigidos pelas sociedades. Dessa forma, o presente artigo desmembra as possíveis causas e soluções para isso.

Contexto e impactos do inglês

É importante colocar qualquer discussão sobre o ensino da língua inglesa no contexto global da necessidade e da finalidade do ensino da língua inglesa.

Para o bem ou para o mal, atualmente o inglês é a língua franca global e não há sinal de que isso mudará drasticamente nas próximas décadas. O impacto desse status do inglês sobre os jovens em todo o mundo é semelhante na maioria dos contextos. Os jovens querem ter melhor acesso a uma educação de alta qualidade, uma gama mais ampla de oportunidades de emprego e à mobilidade social dentro de seu próprio país ou para além das fronteiras. Ter um nível significativo de proficiência em inglês ajuda os jovens a atingir esses objetivos. O inglês claramente muda vidas e abre portas para novas oportunidades (British Council, 2012, pp. 8-9).

Os pais também querem que seus filhos tenham mais oportunidades no mundo. Os empregadores precisam de trabalhadores multilíngues com visão global. As sociedades precisam de cidadãos multilíngues e multiculturais para lidar com os desafios de um mundo globalizado, que possam competir internacionalmente e ter acesso ao conhecimento, emprego e oportunidades de negócios no mundo. Além disso, os governos querem aumentar a competitividade industrial e o empreendedorismo em suas sociedades, que gerará maior prosperidade para todos.

Estudos realizados pela Euromonitor em nome do British Council (Euromonitor, 2010) demonstram claramente as vantagens econômicas para os jovens que desenvolvem sua proficiência na língua inglesa. A proficiência intermediária a avançada pode levar a níveis salariais de 25% a 40% maiores ao longo da vida, de acordo com pesquisas detalhadas em mais de uma dúzia de países emergentes.

Pesquisas desenvolvidas pela TIRF, *The International Research Foundation* (Fitzpatrick & O'Dowd, 2012), demonstraram claramente as preocupações dos empregadores, que cada vez mais precisam levar em conta a proficiência na língua inglesa ao procurarem novos funcionários para os diferentes níveis de sua operação.

Desafios e gargalos

Na maioria dos países, há um conjunto de políticas linguísticas que estabelecem objetivos e metas para o ensino de inglês no sistema educacional público.

Muitos países reconhecem que o objetivo ideal que deveriam atingir, com relação à proficiência em inglês na educação pública, seria que os estudantes do Ensino Médio se formassem aos 18 anos de idade com pelo menos o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o CEFR, e que os estudantes do Ensino Superior concluíssem a universidade com pelo menos um nível B2 de proficiência na escala CEFR.

Da mesma forma, a maioria dos programas iniciais de formação de professores no nível universitário estabelece objetivos para a entrada e saída, embora muitos sejam apenas pressupostos (pois não são rigorosamente testados) e, muitas vezes, são apenas expressos implicitamente. Os alvos tendem a sugerir que os professores devem iniciar sua formação com pelo menos um nível B2 e concluir a formação, afim de darem aula em escolas, com um nível C1 de proficiência na língua inglesa pelo menos (cf. Freeman et al. 2015).

Qualquer profissional que trabalhou com professores, estudantes e legisladores ao redor do mundo sabe que é raro que esses objetivos sejam alcançados por uma proporção significativa dos professores ou alunos. Conforme apresentado por *Cronquist* (et al. 2017) e *The European Survey on Language Competences* que pode ser acessado através do seguinte link: www.surveylang.org/.

Embora faltem pesquisas claras e consistentes para demonstrar mais precisamente os níveis de proficiência linguística de alunos e professores em todo o mundo, diversos estudos foram realizados pelo British Council, pelo Cambridge English e pela EF no Índice Anual de Proficiência em Inglês (EPI). A análise dessa pesquisa está além do escopo deste artigo, mas basta dizer que a maioria dos estudos de linha de base e avaliações realizadas parecem indicar uma tendência similar.

Parece ser indiscutível que estudantes em muitos países estão deixando a escola e a universidade com níveis muito mais baixos de proficiência linguística do que necessitam, e os professores estão entrando na formação profissional e assumindo cargos de ensino com níveis muito mais baixos de proficiência linguística que o necessário para inspirar e ensinar de forma eficaz (Cronquist et al. 2017, pp. 59-60).

Os desafios enfrentados pelos legisladores vão além do dos baixos níveis de proficiência linguística entre alunos e professores.

Em primeiro lugar, o impacto desses níveis de proficiência linguística é que os alunos que se formam no Ensino Médio não estão preparados para carreiras no Ensino Superior que

incluem cada vez mais estudos em inglês e leituras adicionais que só podem ser acessadas através de fontes de em inglês.

Os estudantes que se formam na universidade não estão preparados para os estudos de pós-graduação, que na maioria das especializações, certamente exigirá um estudo detalhado de fontes de pesquisa em inglês.

Além disso, os estudantes que concluem estudos de pós-graduação não estão preparados para muitos dos empregos de alto nível em empresas e organizações internacionais que, na maioria dos casos, exigem altos níveis de proficiência em inglês, tanto no trabalho em equipe no escritório, quanto nas representações e conferências internacionais. Dessa forma, esses estudantes encontrarão um grande desafio pessoal.

Em segundo lugar, a proficiência linguística dos professores tem um impacto que vai além das dificuldades na sala de aula. Professores que não são confiantes em sua proficiência na conversação, costumam adotar metodologias diferentes, mais tradicionais, que perpetuam a falta da proficiência para a conversação entre seus alunos. Professores que não estão confiantes e sabem de suas deficiências na conversação tornam-se desmotivados e podem muitas vezes achar que novos métodos e materiais são difíceis e desesperadores. Os sindicatos de professores em alguns países são resistentes à realização de avaliações entre professores, criando assim conflitos à medida que se torna mais difícil designar investimentos para a formação (Cronquist et al. 2017, p. 40).

Além disso, espera-se que professores cuja área de especialidade não é o ensino de idiomas deem suas aulas em inglês, o que colabora para elevar os níveis de desmotivação e frustração (Simpson, 2017, pp. 8-9).

Os legisladores devem ter uma visão estratégica que permita encontrar novas soluções para esses desafios fundamentais.

Além da proficiência linguística, existem outros desafios para o ensino de inglês. A logística da escola e a disposição da sala de aula, além das escolhas feitas nos projetos curriculares e de avaliação também podem aumentar as dificuldades.

O tamanho das turmas também tem um impacto. Os estudantes têm menos chances de desenvolver níveis elevados de proficiência da língua falada quando as salas de aulas chegam a ter mais de 50 alunos por turma (ver Kamhi-Stein et al. 2017, Bahanshal, 2013 e outros).

As horas de aula têm um impacto. É extremamente difícil desenvolver níveis elevados de proficiência falada no Ensino Médio, com estudantes entre 11 e 18 anos de idade, se os alunos tiverem apenas duas a três horas de aula de inglês por semana. Esse tipo de ensino com “alimentação por gotejamento” é muito diluído. Se o ano letivo inclui efetivamente 35 semanas de aula, com três aulas de 45 minutos por semana, isso representa apenas 78 horas de aula por ano. Isso equivale a apenas três semanas em uma escola de idiomas intensiva. Esse tempo é simplesmente insuficiente para desenvolver a compreensão, o vocabulário, conhecimentos gramaticais e a proficiência falada necessária para atingir os objetivos e as metas estabelecidas pelos legisladores, o que também pode levar ao acesso desigual ao EFL (Kamhi-Stein et al. 2017).

A falta de exposição ao inglês fora do ambiente escolar é um desafio adicional. Estudantes que nunca veem ou ouvem inglês, exceto na sala de aula, farão um progresso mais lento e podem ser desmotivados, caso sintam que o inglês não é relevante para eles (Benson, 2011 p. 7; Duff, 1990). Os legisladores podem melhorar a situação dramaticamente trabalhando em colaboração com a mídia e a sociedade civil. Por exemplo, muitos países viram uma melhoria na proficiência da língua inglesa quando conseguiram desencorajar ou mesmo proibir o uso de dublagem em filmes ou programas de televisão de língua inglesa, incentivando as pessoas a ouvir o inglês enquanto liam legendas em seu próprio idioma-aumentando assim a exposição ao idioma.

A falta de instrumentos de avaliação adequados é um desafio adicional. Se a política governamental exige que os estudantes que concluem o Ensino Médio aos 18 anos façam um exame nacional para demonstrar seus níveis de inglês, os professores se concentrarão nos métodos, materiais e estratégias que estimulam o sucesso nesse exame.

Mas se o exame nacional se concentra principalmente, ou apenas, em questões de leitura e escrita e de múltipla escolha, sem uma avaliação significativa da proficiência falada em inglês, é muito provável que os professores não se dediquem ao desenvolvimento do idioma falado, uma vez que ele não é avaliado. Esse efeito retroativo pode prejudicar seriamente o desenvolvimento da proficiência falada em inglês, assim como os objetivos que a avaliação deve medir.

Talvez o maior desafio seja o desempenho dos professores na sala de aula. A maioria dos professores se dedica e trabalha muito para ajudar seus alunos a alcançar altos níveis de inglês. Muitos professores, no entanto, são prejudicados por seus próprios níveis baixos de proficiência na língua. Muitos professores são restringidos pela falta de confiança e familiaridade com técnicas modernas de ensino comunicativo, que enfatizam a produção oral ao invés de atividades de leitura e escrita. Alguns professores recebem pouco treinamento prático no uso da metodologia comunicativa – que vai além de uma visão geral acadêmica das teorias da aquisição da linguagem. Alguns professores recebem formação detalhada em literatura inglesa sob o pressuposto equivocado de que o conhecimento e amor pela literatura têm algum impacto no ensino do inglês como língua. Alguns professores recebem formações extremamente teóricas em linguística, estudando Chomsky em sua língua nativa, e sentem que isso de alguma forma os prepara para serem professores de inglês, quando o próprio Chomsky discorda dessa abordagem (Chomsky, 1971).

Por fim, os legisladores devem trabalhar em um contexto político. Os Ministérios da Educação estão sujeitos a decisões políticas e a direcionamentos, e os políticos com as melhores intenções só são capazes de ter uma atuação positiva enquanto ocupam seus cargos. Assim, muitos políticos orientam seus legisladores a se concentrarem em um planejamento de prazo mais curto, procurando vitórias rápidas e mudanças imediatas que os ajudarão a serem reeleitos (e continuar o bom trabalho). Essas mudanças e políticas podem ser apropriadas, mas uma mudança educacional séria é um processo de longo prazo, e a política deve ser desenvolvida em uma escala de dez anos, e não em uma escala de curto prazo ligada aos ciclos eleitorais.

Estrutura política

O que pode ser feito com relação a esses desafios? É claro que qualquer um ou até mesmo todos os seguintes componentes do ensino de língua podem ser alterados e atualizados por legisladores e profissionais da educação, a fim de tentar obter níveis mais altos de proficiência na língua entre os estudantes:

- política;
- grade curricular;
- vestibulares;
- certificação de professores;
- materiais de ensino;
- exames de conclusão;
- metodologia;
- tecnologia;
- status social.

Está além do escopo deste artigo abordar cada uma dessas áreas detalhadamente (por razões de espaço), mas é importante destacar algumas das escolhas políticas que podem ter o impacto mais negativo nos resultados dos estudantes.

Por exemplo, o desenvolvimento de um currículo realista e realizável é crucial para o sucesso do ensino da língua. Em alguns casos, o currículo é essencialmente ocupado pelo conteúdo de um determinado livro didático, portanto, não há consistência ao longo do tempo se os livros forem alterados. Em outras situações, os objetivos dos currículos podem ser ambiciosos demais, ou o ritmo do ensino do novo conteúdo excessivamente rápido para que os estudantes façam progressos suficientes.

Muitos ministérios da educação estão relutantes em modificar os exames de conclusão que os estudantes precisam realizar ao final do Ensino Médio, mas esses exames costumam avaliar principalmente habilidades de leitura e escrita, em vez de proficiência da fala. A falta de avaliação da proficiência falada leva a um efeito retroativo em que os professores deixam de enfatizar a língua falada, já que essa habilidade não faz parte da avaliação final. Portanto, os estudantes alcançam níveis mais baixos de proficiência falada (Cheng, 2008; Khaniya, 1990).

Além disso, a percepção de baixo status social da profissão do professor e os salários correspondentes podem levar a níveis mais baixos de desempenho entre professores e a dificuldades de recrutamento. Portanto, alcançar o status social dos professores em países como Alemanha, Japão ou Finlândia é um importante objetivo político como parte da estratégia para elevar os padrões e desempenho dos estudantes (Dolton, 2013; Tye, 2002).

Cada grupo de legisladores precisará definir as necessidades e questões do seu contexto particular e decidir em qual desses componentes se concentrar e quais componentes podem ter o impacto mais positivo.

Ao olhar globalmente para a política linguística, é útil considerar quais aspectos da política podem ser modificados pelos legisladores. Os componentes da política linguística podem incluir o seguinte:

- objetivos dos cursos de inglês;
- quais padrões são estabelecidos (nacionais e/ou internacionais, parâmetro de referência);
- metas para o desempenho dos estudantes
- quando o ensino de inglês começa;
- quanto tempo é gasto;
- como os orçamentos são priorizados;
- como os professores são treinados;
- qual conteúdo é ensinado;
- como os estudantes são avaliados, e
- como os professores são avaliados.

A Figura 1 mostra um resumo mais amplo dessa estrutura política, neste caso proposto pelo *Inter-American Dialogue* em sua análise das dificuldades enfrentadas na aprendizagem da língua inglesa na América Latina (Cronquist e Fizbein, 2017).

Figura 1. Estrutura da política linguística do *Inter-American Dialogue* (Cronquist e Fizbein, 2017).



Com relação à política, o relatório descreve alguns dos desafios detalhados enfrentados pelos estudantes de língua inglesa na América Latina, entre os quais os principais obstáculos parecem incluir os seguintes problemas:

- falta de avaliação e padrões consistentes — para alunos e professores;
- avaliações inadequadas da proficiência entre professores; os professores precisam de uma requalificação na língua;
- falta de regulamentação governamental dos professores privados de ELT;
- falta de influência do governo na formação universitária de professores;
- inovação insuficiente das iniciativas de aprendizagem digital e semidigital;
- engajamento insuficiente fora da sala de aula: autodidatismo, educação complementar;
- falta de coordenação regional e compartilhamento de experiências;
- falta de certificação e credenciamento de professores;
- falta de avaliação dos impactos do programa de desenvolvimento de professores.

As recomendações deste relatório detalhado concentram-se em algumas áreas-chave. As três áreas com maior potencial de aplicabilidade são as a seguir.

Em primeiro lugar, abordar os limites das políticas por meio do desenvolvimento de uma estrutura política conforme exposto anteriormente, abordando cada um dos componentes da taxonomia, aprendendo com a experiência de outros países e assegurando que haja um conjunto sólido de políticas pragmáticas e realizáveis em todo o país, com adesão obrigatória de todas as escolas e instituições.

Em segundo lugar, melhorar a formação de professores, tanto antes no pré-serviço, quanto durante a prática docente, de modo a garantir que os professores estejam melhor preparados para o trabalho. Isso significa dar ênfase à proficiência linguística dos professores, bem como sua formação metodológica, além do rigor na separação dos professores que não atendem aos padrões linguísticos exigidos e que demandam suporte adicional.

Isso também significa garantir que os professores tenham acesso a técnicas, métodos e materiais apropriados para os objetivos da política e que os ajudem a alcançar objetivos de ensino comunicativo da língua, sem ter que preparar seus próprios materiais e passar várias horas planejando cada aula.

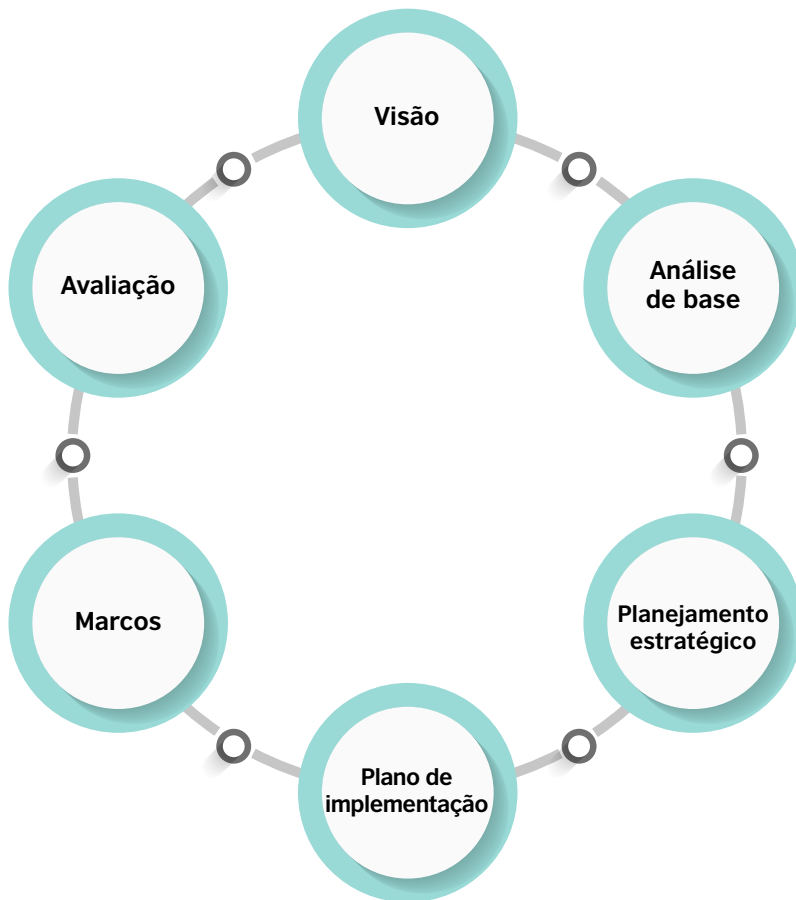
Em terceiro lugar, os estudantes devem ter acesso a oportunidades de aprendizado fora do ambiente escolar regular. Isso significa acesso ao ensino virtual, oportunidades para estudo individual, comunidades virtuais e oportunidades de contato com outras pessoas e visitas de intercâmbio a países, oportunidades de exposição ao inglês via rádio, televisão, cinema e outros meios de comunicação.

Estrutura estratégica

Componentes da estrutura estratégica

Qualquer sistema de mudança na educação linguística dentro do sistema escolar público deve ser estratégico e sistêmico. As medidas de curto prazo, como enviar um pequeno grupo de professores para o exterior para melhorarem suas habilidades de ensino, não terão um efeito sistêmico. A maioria dos desafios discutidos acima são sistêmicos e precisam de medidas estratégicas de longo prazo que afetem todo o sistema em todo o país.

Figura 2. Componentes da estrutura estratégica



Uma abordagem clara é desenvolver um plano nacional de cinco ou dez anos para o ensino da língua inglesa. O plano nacional precisaria ser composto por vários componentes.

Em primeiro lugar, é necessário que haja uma visão clara e viável para o inglês dentro de um prazo definido como meta, olhando para o futuro em cinco ou dez anos, afim de permitir a continuidade a longo prazo das mudanças.

Em segundo lugar, deve-se realizar estudos detalhados e abrangentes para evidenciar o estado atual do ensino da língua inglesa, com relação aos resultados dos estudantes e ao desempenho docente, para produzir dados de base para futuras mudanças nas políticas.

Em terceiro lugar, deve-se desenvolver um plano estratégico para o inglês que se concentre nas necessidades da política linguística, no desenvolvimento curricular, na formação e desenvolvimento de professores e na pesquisa nacional sobre o ensino e avaliação do inglês. Cada um desses componentes estratégicos estabelecerá o direcionamento para a comunidade de ensino de idiomas que os ajudará a atingir os objetivos dentro do prazo.

Por fim, é necessário um plano de implementação detalhado e rigoroso. Não é incomum que planos nacionais e planos estratégicos, metas e objetivos sejam criados com grande fanfarras. No entanto, sem um plano detalhado de implementação passo a passo, com base em princípios sólidos de gerenciamento de projetos e medidos por marcos regulares e avaliações de projetos, essas grandes estratégias não serão realizadas com sucesso e eficiência.

Implementação

Um plano de implementação precisa dividir as métricas de mudança de acordo com as prioridades sequenciadas. As prioridades precisam ser definidas para permitir que a implementação seja bem-sucedida. Alguns exemplos de definição de prioridades (de um amplo conjunto) são apresentados aqui.

Atenção às faixas etárias. Uma questão-chave é se a introdução do inglês no Ensino Fundamental contribuirá mais para os objetivos estratégicos de longo prazo do que um investimento no Ensino Médio. Se houver recursos suficientes para investir em ambas as áreas, isso seria o ideal. Se houver verbas e recursos humanos limitados, vale a pena considerar investir inicialmente na melhoria do ensino de inglês no Ensino Médio, pois isso terá um efeito rápido no nível dos estudantes de inglês em cursos superiores, assim como nos níveis de proficiência nos cursos universitários. Os investimentos no inglês durante o Ensino Fundamental, embora apropriados, só terão impacto nos níveis de inglês na sociedade após 15 anos ou mais.

Prioridades orçamentárias. Antecipando a próxima seção, outra prioridade clara de implementação é garantir que os processos orçamentários aloquem verbas suficientes para a formação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos, ao invés de orçamentos gastos com alta tecnologia que muitas vezes são comuns no planejamento de programas educacionais.

Uma norma útil, ainda que subjetiva, para os projetos educacionais é que deve se dedicar ao menos um terço do orçamento geral à formação e desenvolvimento de professores. Caso contrário, as mudanças podem não ser efetivamente adotadas.

Sequência e velocidade. As etapas da estratégia podem ser divididas em dois grupos, um para processos acelerados e outro para processos mais lentos. As mudanças aceleradas são desenvolvimentos estratégicos que podem ser implementados rapidamente e podem começar a ter um impacto positivo relativamente breve. Mudanças lentas são desenvolvimentos estratégicos que levarão de cinco a dez anos após implementadas para ter o impacto desejado, devido às mudanças institucionais associadas que são necessárias.

Os exemplos de mudanças aceleradas incluem avaliações de base para obter dados sobre a situação atual; iniciar cursos de melhoria da proficiência linguística para os atuais professores; projetar novos exames de conclusão para o inglês que sigam padrões internacionais e sejam equivalentes a avaliações internacionais; assim como fornecer oportunidades para estudo individual monitorado para todos os cidadãos, para que a proficiência em inglês possa ser praticada on - line sem nenhum custo.

Capacitação de professores

Em muitos países do mundo, desenvolvidos e em desenvolvimento, a disparidade dos níveis de proficiência na língua inglesa alcançada pelos estudantes pode ser identificada já na equipe de professores, na capacidade e desempenho do professor.

Principais desafios

Falta de mão de obra. Há uma escassez de professores de língua inglesa bem formados na educação pública e, em alguns casos, há uma falta de professores de inglês, mesmo sem formação.

Proficiência na língua. Conforme indicado acima, há problemas na proficiência linguística, especialmente a proficiência falada, entre muitos professores. Essas dificuldades devem ser abordadas para ajudar os estudantes a atingirem os resultados necessários.

Treinamento inicial. Conforme observado anteriormente, há muitas questões envolvidas na formação pré-serviço. Muitos cursos são excessivamente teóricos e se concentram no conhecimento da teoria linguística e da educação, ao invés do desenvolvimento de métodos e técnicas para a sala de aula.

Treinamento continuado. Em muitos países, há falta de formação continuada ou falta de verbas para a formação continuada. Em alguns países, não é obrigatório, e, portanto, apenas os professores mais motivados participam dessas atividades. A formação continuada deve se tornar obrigatória e estruturada, além de estar disponível para todos os professores.

Avaliação de desempenho. No setor privado de escolas de idiomas, os professores são regularmente observados e avaliados quanto ao seu desempenho. Nas escolas públicas, os professores podem passar anos sem ser observados ou avaliados, após completarem a formação inicial. Professores que se beneficiariam com o aperfeiçoamento do idioma muitas vezes não

conseguem receber isso, porque sindicatos de professores impedem que sejam avaliados e, portanto, os déficits de formação são difíceis de identificar com clareza.

Acesso a recursos. Se os orçamentos são limitados, o acesso dos professores a novos materiais de aprendizagem, livros didáticos novos e aprimorados e componentes complementares podem ser limitados. Isso coloca uma pressão extra sobre os profissionais que, em consequência, passam horas desenvolvendo seus próprios materiais, enquanto que professores menos ambiciosos dependem apenas dos materiais disponíveis, que talvez não alcancem o resultado efetivo.

Motivação. A atuação docente é difícil e muitas vezes mal remunerada. Professores frequentemente trabalham por longas jornadas e podem ter que complementar sua renda com um segundo ou, até mesmo, terceiro emprego no setor privado, ou dando aulas particulares. Isso pode levar à desmotivação e ao êxodo profissional, em troca de empregos com remuneração melhor nas áreas de tradução, ou empresarial.

Status social. Outro problema é o status social dos professores. Em alguns países, como o Japão, a Finlândia e a Alemanha, os professores têm status social muito elevado, semelhante a médicos e advogados. Isso faz com que seja mais fácil atrair os melhores candidatos para a profissão e mantê-los em uma profissão de status elevado. Os legisladores precisam ver como esse status social pode ser aprimorado para apoiar o desempenho do professor.

Possíveis soluções

Quais são as principais áreas de mudança na capacitação de professores? As instituições responsáveis pela formação e desenvolvimento inicial e continuado em cada país podem considerar algumas dessas propostas como etapas para atingirem níveis mais altos de desempenho entre professores.

Formação pré-serviço. O Ministério de Educação deve rever e reavaliar o atual modelo de formação de professores e o formato das qualificações recebidas. Trazer conselheiros externos capazes de auxiliar os professores universitários responsáveis pela formação docente seria benéfico e ajudaria na qualificação do professor de inglês, de forma a tornar a formação mais relevante para a situação real de ensino e prática docente.

A fim de garantir que os professores saibam utilizar metodologias comunicativas eficazes, as universidades podem integrar durante ou ao final de seus cursos uma versão adaptada ao contexto do CiSELT (fornecido pelo British Council) ou do CELT-S (fornecido por Cambridge), uma qualificação prática de formação docente do Reino Unido, como as versões do CELTA para os programas de formação para o Ensino Médio.

As universidades também devem considerar a criação ou a adoção, a partir de fontes internacionais, de uma estrutura de competência profissional baseada em pesquisas para ajudar os professores a desenvolver e refletir sobre suas habilidades durante a carreira (cf. bases do British Council e da Cambridge English).

Formação e desenvolvimento continuado. Para os professores que já atuam na profissão, uma questão-chave costuma ser a proficiência linguística. Assim, a abordagem do ministério para a

formação continuada deve se concentrar inicialmente na avaliação das necessidades linguísticas dos professores e na criação de um programa de requalificação linguística. Isto consistiria em cursos de aperfeiçoamento do idioma para professores, afim de elevar os padrões na sala de aula (por exemplo o *Language for Teaching do Cambridge English*).

A avaliação deste desafio, juntamente de outras insuficiências metodológicas, deve se dar por meio de um estudo de base a respeito das habilidades e desempenhos dos professores. Sem um conjunto claro de dados que mostre os déficit atuais no desempenho do professor, é difícil fornecer uma solução apropriada.

Posteriormente, a instituição encarregada pelo desenvolvimento dos professores deve fornecer uma série de cursos de desenvolvimento continuado, que poderiam acontecer em nível nacional por meio de um sistema de formação em cascata, utilizando formadores mestres que atendam aos padrões internacionais.

Desenvolvimento de recursos. Para apoiar e auxiliar os professores em seu trabalho, é importante garantir que tenham acesso aos recursos corretos. Assim, ministérios e órgãos relevantes devem criar um banco de recursos que sejam didáticos, inovadores e gratuitos (como pode ser encontrado no site do British Council), como uma espécie de Plataforma Nacional de Recursos para professores.

Outra parte desta plataforma deveria ser uma comunidade virtual que permita que os professores se encontrem e colaborem com colegas de todo o país.

Adotar a inovação digital

Está além do escopo deste artigo descrever todas as áreas da inovação e, especificamente, a inovação para ensino e aprendizagem digital que poderia ser incorporadas nos sistemas nacionais de ensino da língua inglesa. Alguns exemplos são suficientes.

Modelos de aprendizagem digital

As ferramentas de aprendizagem digital podem ser utilizadas na sala de aula, fora da aula, para trabalhos em grupo ou individuais. Os estudantes podem seguir um curso linear em seus dispositivos (telefones, tablets ou laptops), usá-los para acessar materiais práticos apropriados, ou criar novos textos, histórias e vídeos em inglês. Existe uma grande variedade de modelos de aprendizagem digital – mas a questão fundamental é que os professores sintam que têm controle sobre as ferramentas (Carrier et al, 2017).

Uso da tecnologia em sala de aula

Os estudantes estão cada vez mais envolvidos com a tecnologia digital e móvel fora da sala de aula e é frustrante que eles não possam usar essas ferramentas para aprender na escola. Aconselha-se que os professores adotem o uso de dispositivos na sala de aula, desde que possam ser cuidadosamente controlados, com professores orientando o conteúdo e atividades. Novos *softwares* de gerenciamento de dispositivos em sala de aula (ex. *NetOp, Apple Classroom*)

permitem que o professor assegure que os dispositivos sejam usados apenas para acessar materiais de aprendizagem específicos.

Conectando o aprendizado fora da sala de aula ao aprendizado em sala

Em vista do número limitado de horas-aula (abordado acima), é necessário que os professores se concentrem cada vez mais em fornecer atividades que possam ser realizadas fora da sala de aula e após o horário de aula, ampliando o “tempo de tarefa” dos estudantes. Isso envolve mais do que simplesmente dar um dever de casa, pois envolve a formação dos professores para o uso novas técnicas como a “sala de aula invertida”, além do acesso a materiais de aprendizagem e recursos que estão ligados ao currículo escolar.

Conteúdo monitorado

Para obter mais oportunidades de práticas da língua fora da sala de aula, os estudantes devem ter acesso a materiais de aprendizagem, atividades e conteúdos de mídia cuidadosamente selecionados e monitorados de acordo com os níveis apropriados de dificuldade. Qualquer um pode usar a Internet para acessar o conteúdo em inglês, mas isso provavelmente irá frustrar e desmotivar os estudantes por causa dos níveis inadequados de idioma do conteúdo autêntico. O conteúdo selecionado, classificado e especialmente escrito pode orientar as atividades práticas dos estudantes com mais sucesso.

Idealmente, ministérios ou universidades devem fornecer conteúdos educacionais virtuais para todos os cidadãos acessarem. Um exemplo é o projeto realizado pelo Cambridge English para a província de Antioquia, na Colômbia, que criou Parques Educacionais para a prática da língua on - line, fornecido gratuitamente para todos os cidadãos.

Avaliação digital

O uso de ferramentas digitais pode contribuir para uma avaliação adequada das quatro habilidades sem custos e investimentos desnecessários. Por exemplo, o desenvolvimento das avaliações adaptativas permite que as atividades de avaliação alimentem o ciclo de aprendizagem, oferecendo atividades de aprendizagem mais específicas aos estudantes, personalizadas de acordo com seu nível de proficiência. Testes automatizados de habilidades de escrita e fala (ver o site writeandimprove.com) permitem que os dados de avaliação sejam coletados de forma mais rápida, barata e fácil – recurso importante para avaliar um grande número de estudantes.

Estratégias de mídia digital

Os legisladores podem ajudar a aumentar a exposição fora da sala de aula à língua inglesa por meio do desenvolvimento de uma estratégia de mídia digital que utilize meios de divulgação em massa, como aplicativos de celular, transmissão ao vivo e redes sociais, para levar as atividades de aprendizagem motivadoras a um público mais amplo, com um custo baixo por usuário. Esses desenvolvimentos de mídia poderiam incluir:

- programas de televisão em inglês para estudantes,
- programas de televisão para formação de professores
- discussões participativas via rádio para estudantes,
- bate-papo via rádio para professores e especialistas,
- aplicativos nacionais para a prática do inglês – vinculados ao currículo, e
- uma plataforma nacional para uma prática interativa e/ou monitorada.

Embora o investimento inicial possa ser substancial, o uso de meios de comunicação em massa garante que o custo por aluno permaneça muito baixo e muito menor do que o custo por aluno dos livros didáticos tradicionais, por exemplo.

Futuras tendências digitais

O aumento do uso e da aplicação da tecnologia de reconhecimento de fala automatizada (*automated speech recognition* ASR) mudará drasticamente a relação dos estudantes com a tecnologia e com idiomas estrangeiros. Atualmente, a tecnologia ASR tem simplificado a tradução automatizada e em tempo real de conversas de uma língua para outra, de forma bastante precisa e barata. Assim, as necessidades fundamentais de muitos estudantes em situações de turismo, viagens de negócios, etc. podem ser atendidas usando aplicativos de tradução em telefones, sem a necessidade de aprender o idioma.

O desenvolvimento rápido da realidade aumentada (*augmented reality* AR) e da realidade virtual (*virtual reality* VR) provavelmente terá um grande impacto sobre a forma como os estudantes são motivados por materiais de ensino e atividades de aprendizagem, trazendo o inglês do mundo exterior e real aos contextos de aprendizagem.

A adoção do uso dessas tecnologias em oportunidades de aprendizado fora da sala de aula pode muito bem contribuir para o aprendizado aprimorado, especialmente para os estudantes que se sentem subestimados pelas atividades tradicionais.

Os legisladores precisam estar atentos a essas tendências e considerar como incorporá-las nos sistemas nacionais de educação, quando apropriado e acessível.

Conclusão e recomendações para políticas públicas

A principal conclusão deste artigo é que existe uma necessidade urgente de uma abordagem mais estratégica para planejar e implementar programas e políticas de ensino da língua inglesa na América Latina. Muito pode ser aprendido com o trabalho realizado por legisladores ao redor da América Latina e em outros lugares ao longo da última década.

Muito tem sido experimentado, mas inúmeros projetos e melhorias tiveram menos sucesso em aumentar para os níveis desejados o nível de proficiência em inglês entre os estudantes da educação pública.

Este artigo analisou alguns dos desafios e possíveis soluções, e agora resumirá as principais recomendações para as políticas mencionadas acima.

Recomendações para Políticas Públicas

O que podemos aprender com inovações em outros lugares e quais soluções devemos adotar?

As principais recomendações são:

- **Alterar a formação inicial do professor** de modo que seja menos focada na teoria e se concentre mais na metodologia prática, mais relevante para a prática real em sala de aula, com programas integrados de ensino prático.
- **Realizar estudos de base sobre o desempenho do professor, com dados em larga escala a respeito:**
 - › da língua dos alunos e professores e
 - › do desempenho docente.
- **Foco em melhorar a proficiência linguística** dos professores de inglês.
- **Melhorar o exame de conclusão das escolas de Ensino Médio para** que também se avalie a proficiência falada dos alunos, bem como o conhecimento passivo; equiparar os padrões deste exame a parâmetros internacionais para que seja comparável.
- **Concentrar no desenvolvimento de professores a longo prazo** e apoio aos professores, com recursos e aprendizagem virtual.
- **Concentrar em aumentar** a exposição do estudante ao idioma e o tempo na tarefa fora da sala de aula, por meio de oportunidades de aprendizagem digital e esforços para reduzir a dublagem na TV pública.

Referências

- Benson, P. (2011.) Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. In: Benson P., Reinders H. (eds) Beyond the Language Classroom. London: Palgrave Macmillan.
- British Council. (2012). The Benefits of the English Language for Individuals and Societies. London: British Council.
- Bahanshal, D. (2013). The Effect of Large Classes on English Teaching and Learning in Saudi Secondary Schools. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 11, 49-59.
- Carrier, M., Damerow, R., and Bailey, K. (2017). *Digital Language Learning: research, theory and practice*. London: Routledge.
- Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences. In Shohamy, E. & Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn). Language Testing and Assessment (vol. 7), New York, NY: Springer, 349–364
- Chomsky, N. (1971). Linguistic Theory, in Chomsky: Selected Readings, ed. by J.P.B. Allen and P.V. Buren, pp. 152-153. Oxford: Oxford University Press.
- Cronquist, K. and Fizbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America*. Washington DC: InterAmerican Dialogue.
- Dolton, P (2013). Why Do Some Countries Respect Their Teachers More Than Others? Recuperado de <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/03/teacher-respect-status-global-survey>.
- Duff, P.A. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *Modern Language Journal*, Volume 74, issue 2, pp. 154-166
- Euromonitor. (2010). *The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Cameroon, Nigeria, Rwanda, Bangladesh and Pakistan*. London: Euromonitor/British Council.
- Fitzpatrick, F. and O'Dowd, R. (2012). *English at Work: An Analysis of Case Reports about English Language Training for the 21st-century Workforce*. Washington DC: The International Research Foundation: TIRF.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P.G. & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129 - 139.
- Kamhi-Stein, L.D, Díaz Maggioli, G., de Oliveira, L. (2017). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Khaniya, T.R. (1990). Examinations as instruments for educational change: investigating the washback effect of the Nepalese English exams. *Edinburgh Research Archive*. Recuperado de: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/9862>
- Parrales, T.M. (2017). The influence of large classes in the English language teaching learning process in Ecuadorian high schools. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos107/influence-large-classes-english-language-teaching-learning-process-in-ecuadorian-high-schools>
- Simpson, J. (2017). English language and medium of instruction in basic education in low- and middle-income countries: a British Council perspective. Recuperado de: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/pub_h106_elt_position_paper_on_english_in_basic_education_in_low_and_middle-income_countries_final_web_v3.pdf
- Tye, B. & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, Vol 84, Issue 1.

2.2 O Papel dos pais, professores e legisladores no ensino de inglês para crianças

John Knagg

Pesquisa e Consultoria para inglês, Reino Unido

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre os principais fatores que contribuem para o sucesso do aprendizado de inglês nos sistemas educacionais públicos de grande escala, considera as contribuições feitas por pais, professores e legisladores e traz recomendações e sugestões para futuras reflexões relacionadas a cada um dos três grupos. As sugestões e as recomendações se baseiam na experiência acumulada pelo autor enquanto atuou com uma série de programas do British Council que lidam globalmente com o aprendizado da língua inglesa nos sistemas nacionais de educação. A experiência se baseia em algumas pesquisas importantes e estudos de caso que foram disponibilizados gratuitamente na internet.

Palavras-chave: aprendizado de inglês bem-sucedido, pais, professores e legisladores

Qual é a maneira mais útil de analisar a competência linguística?

Como premissa inicial, quero deixar claro que estou entre os profissionais que acreditam que a competência ou proficiência em inglês deveria ser considerada uma habilidade e não um corpo de conhecimento. Existem profissionais que pensam nisso mais como um corpo de conhecimento a ser aplicado, ou seja, um conhecimento de regras gramaticais e itens de vocabulário que podem ser combinados. Não acho que seja útil pensar no aprendizado do inglês e a competência em inglês dessa maneira. Acredito que esse raciocínio tenha contribuído para a ineficiência dos currículos e metodologias de inglês em todo o mundo. Acho mais útil pensar em aprender inglês, como se fosse uma competência como nadar ou andar de bicicleta. No entanto, aprender inglês é muito mais complexo do que aprender a andar de bicicleta, na verdade mais complexo do que aprender a pilotar um avião.

A principal implicação de pensar no inglês como competência é que não é possível aprender o idioma sem praticá-lo. O que quero dizer é que, assim como você não pode aprender a nadar sem água, ou andar de bicicleta sem uma bicicleta, não é possível aprender inglês sem praticar. Isso tem enormes implicações para o currículo e para os planos de estudos. O formulador do currículo precisa incluir a prática do inglês no currículo desde o início. Algumas pessoas têm

dificuldade para compreender esse conceito e perguntam: “Como você pode usar o inglês se você não sabe falar inglês?”. Porém, parte da resposta está na divisão tradicional e muito útil da aprendizagem de línguas em quatro competências – duas receptivas, de compreensão auditiva e leitura, e duas habilidades produtivas, de conversação e escrita. As competências receptivas são, logicamente, desenvolvidas primeiro – ouvir antes de falar, no campo da conversação, e ler antes de escrever, no campo da escrita. Assim, logo no início de cada curso, os estudantes ouvirão o professor ou uma gravação ou vídeo de alguém falando sobre si mesmo, antes de terem a oportunidade de falar sobre si mesmos, começando logo no início com “I’m John” e construindo passo a passo. Muitos de nós conhecemos alunos de inglês que têm mais facilidade para compreender o inglês falado (ouvir) e ler em inglês do que para falar (ou escrever).

Claro, isso não nega que há conhecimento envolvido no aprendizado de idiomas. Memorizar palavras e frases e aprender o significado delas sempre foi uma parte fundamental da aprendizagem, e os alunos mais velhos podem se beneficiar muito ao conhecerem regras gramaticais que contribuem para a geração de frases significativas e precisas. Mas a experiência nos últimos 50 anos nos ensina que basear a aprendizagem de línguas no desenvolvimento da competência linguística, como habilidade, provavelmente funciona melhor para a maioria dos alunos.

Quais fatores fazem diferença?

Os principais fatores, listados em ordem de importância para o sucesso educacional (incluindo o aprendizado da língua inglesa) são:

1. o aluno – especialmente motivação e capacidade;
2. o professor;
3. a liderança e administração, incluindo a “formulação de políticas”.

A lista, obviamente, não está completa, por exemplo, não menciona explicitamente o efeito do ambiente doméstico ou dos colegas do estudante, mas cumpre o propósito de nos fazer pensar sobre a quantidade de controle dos diferentes atores no cenário. Se o fator mais importante para o sucesso da aprendizagem é a motivação e capacidade individual do aluno, devemos perguntar quem é capaz de influenciar e contribuir para essa motivação e capacidade. Embora dependa do contexto individual e da idade do jovem, é difícil escapar da suposição de que os pais, responsáveis ou cuidadores tenham um efeito crítico. Voltarei a abordar esse assunto adiante, mas a experiência escolar anterior (incluindo pré-escola) também terá um efeito importante na motivação e na capacidade do estudante.

A hierarquia é interessante no segundo fator e o professor afeta o primeiro fator, os estudantes. Além disso, o terceiro fator, liderança, afeta o segundo fator, os professores. Uma das funções de um professor é possibilitar que o aluno tenha as melhores condições possíveis para aprender, e um dos principais papéis dos líderes educacionais é garantir que os professores estejam equipados da melhor forma possível para que sejam excelentes professores. Na prática, isso é importante pois o investimento no segundo e terceiro fator terá também um efeito positivo

no primeiro e segundo fator. Isso significa que, no nível do sistema, por exemplo, um ministério da educação ou autoridade educacional local, onde os fundos para melhorias na educação são sempre escassos, o investimento no terceiro fator – a qualidade da liderança e da administração – costuma ter o melhor retorno com relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes a longo prazo. Boas políticas, liderança e administração de qualidade melhorarão o ensino nas salas de aula e tal melhoria contribuirá para o aprendizado, melhorando a motivação e a capacidade dos estudantes. O segundo investimento mais eficaz é o direto na melhoria da qualidade do professor – isso tem um efeito direto sobre os estudantes, embora possa ser caro alcançar um grande número de alunos, a formação precisa estar alcançando um grande número de professores. E essa formação precisa ser bem projetada e implementada³.

O papel dos pais na aprendizagem da língua inglesa

Os pais (ou responsáveis e cuidadores) transmitem valores a seus filhos de forma consciente e explícita, ou subconsciente, através de suas palavras e ações. Geralmente, transmitem competências e conhecimento. E a desigualdade que os sistemas educacionais públicos buscam reduzir começa em casa. Pais com mais recursos, intelectuais ou financeiros, costumam ter melhores condições para ajudar os filhos. Recursos financeiros permitem uma valiosa experiência pré-escolar, educação escolar privada, aulas extras, férias no exterior e acesso a tecnologias em casa. É óbvio que pais com algum conhecimento de inglês têm mais condição de ajudar seus filhos a aprender inglês, desde que sejam sensatos, motivando e incentivando as crianças, ao invés de estabelecer expectativas irrealistas. Mas todos os pais, incluindo os que não falam inglês, podem fazer uma diferença positiva ao compreender e transmitir aos filhos a importância de aprender inglês. A maneira mais óbvia que os pais podem ajudar é criando um ambiente em que o inglês esteja presente – por meio da televisão e da exibição de desenhos animados e outros programas em inglês apropriados para a idade das crianças (usando trilhas sonoras originais em inglês com ou sem legendas no idioma local) –, algo cada vez mais fácil, graças às tecnologias modernas, incluindo o uso do material online em inglês, a configuração do videogame em inglês, músicas em inglês – mesmo como fundo sonoro enquanto realizam outras atividades –, assim como materiais visuais como livros, cartazes e jogos de tabuleiro⁴.

-
3. For more on factors affecting learning, and especially on what good teaching consists of, read John Hattie's work. Walter and Briggs (2012) give an excellent overview of what kind of training works best for the improvement of teaching quality.
 4. Este artigo não está diretamente direcionado aos pais. No entanto, há muitas dicas e ideias na internet para pais que querem ajudar seus filhos, inclusive no site *British Council's Learn English Kids* (ver Referências). É também um lembrete para professores e autoridades educacionais que os pais têm um papel fundamental a desempenhar, e que é uma boa ideia dedicar tempo e recursos educando e envolvendo os pais na educação de seus filhos.

O papel dos professores no aprendizado da língua inglesa

Nenhum estudante, pai ou ministro da educação nega o papel central do professor. No entanto, nossa experiência em todo o mundo mostra que falta qualidade no ensino público. O British Council acredita que ensinar é uma profissão e que os professores, como profissionais, são responsáveis, entre muitas outras coisas, por refletirem continuamente sobre como podem aperfeiçoar sua prática profissional. Embora as autoridades educacionais possam tornar o processo de reflexão e desenvolvimento dos professores mais fácil ou difícil, o professor é individualmente responsável por seu próprio desenvolvimento.

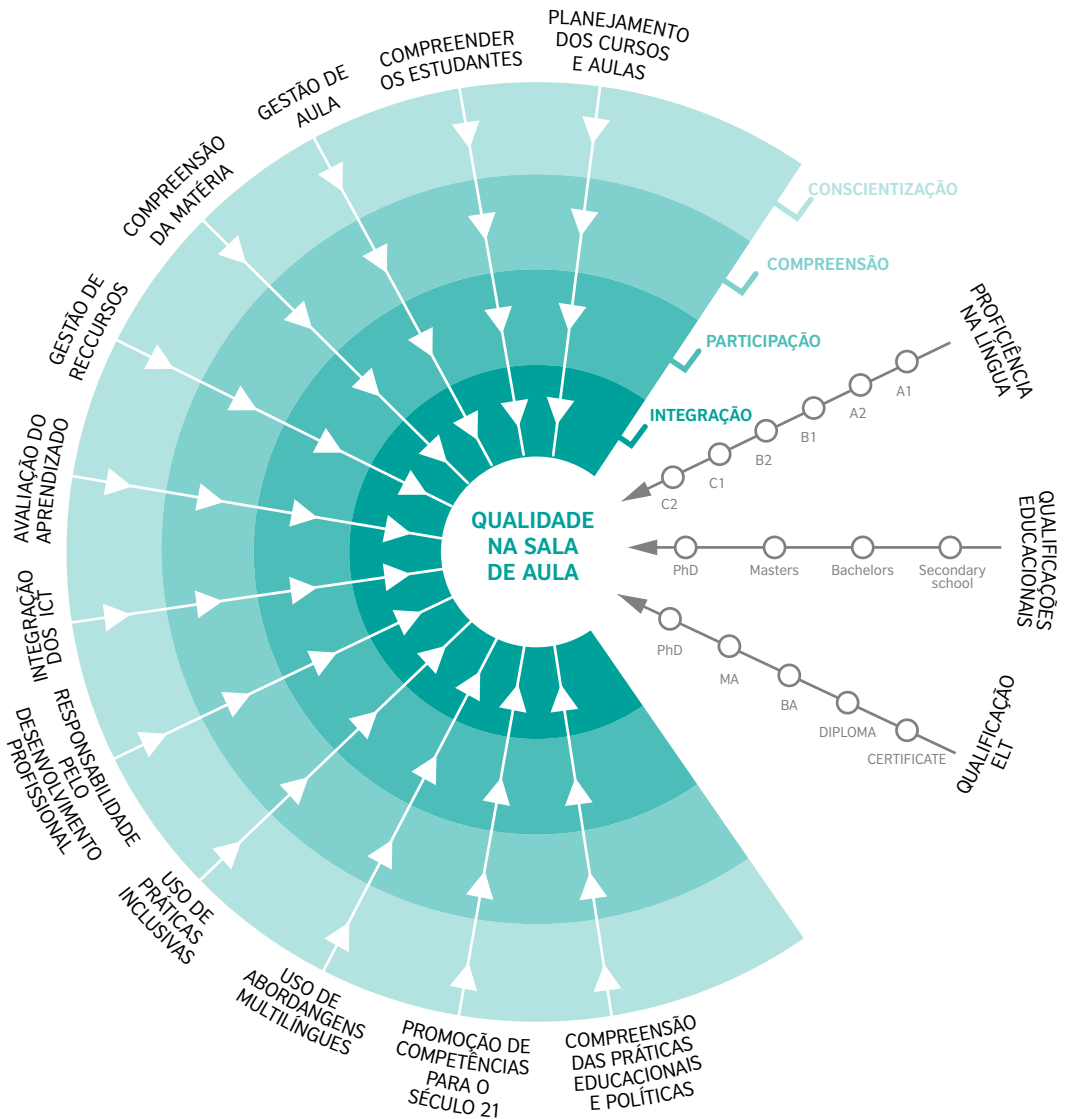
Uma questão central é a compreensão que o professor tem sobre sua identidade profissional, ou seja, sobre o que o seu trabalho engloba. É comum que exista a suposição de que o trabalho envolve implementar uma série de ações educativas que o professor aprendeu e que costumam ser repetidas em todas as aulas, ano após ano. Muitas vezes, o foco está no ensino e não no aprendizado do aluno. Encorajamos um foco na aprendizagem do aluno e entendemos que o objetivo primordial do professor seja garantir a aprendizagem do aluno e não a aplicação de técnicas de ensino. Este é o foco da abordagem centrada no aluno. Embora o contexto e a cultura local sejam sempre de vital importância, vemos tendências semelhantes nas mudanças de percepções sobre o papel dos professores em diferentes lugares. Um fator comum é a crescente mobilidade internacional e a aceitação do inglês como língua internacional, em uma quantidade crescente de áreas. Está se tornando mais comum que os professores encontrem turmas com estudantes que já tiveram uma experiência anterior com o inglês, podem até ser mais fluentes ou ter conhecimentos mais precisos que os do professor. Os professores terão que lidar cada vez mais com isso, e essa é apenas uma parte do desafio na era moderna. Assim como um técnico esportivo profissional pode ajudar no desempenho de um atleta que pode apresentar um desempenho melhor que o do técnico, o professor deve aprender as competências do técnico, para ajudar estudantes de diversos níveis de competência.

O British Council desenvolveu a **Estrutura de Formação Profissional Continuada (CPD)** para professores, contribuindo também com os sistemas onde trabalham e aperfeiçoando o ensino de forma sistemática. A estrutura propõe 12 práticas profissionais com quatro níveis de especialização (Figuras 1, 2 e 3). O professor avalia seu próprio perfil profissional com uma ferramenta de autoavaliação e concentra sua formação nas áreas e práticas que precisam de mais apoio, de acordo com seu próprio contexto⁵.

.....

5. Mais informações detalhadas sobre a estrutura CPD do British Council, incluindo um resumo que pode ser baixado e uma ferramenta de auto-avaliação, podem ser encontradas em <http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development>

Figura 1. Qualidade na sala de aula

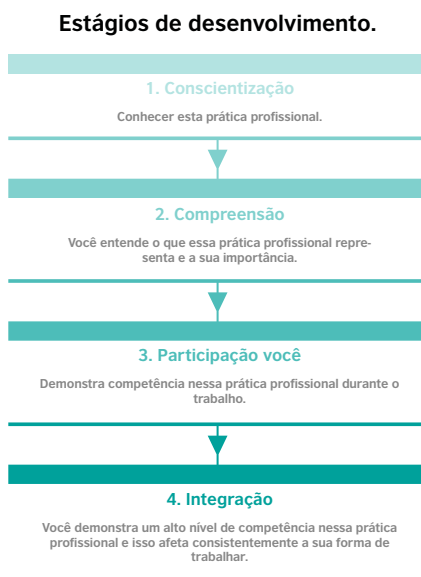


Fonte: Estrutura de Formação Profissional Continuada (CPD). British Council.

As 12 práticas profissionais visam abranger competências e conhecimentos que um professor precisa. As práticas de **Compreender Estudantes e Uso de Práticas Inclusivas** são essenciais para o sucesso de uma abordagem centrada no estudante, assim como a prática de **Avaliação da Aprendizagem**, compartilhando conhecimento e competências na área de avaliações, uma vez que entendemos que professores em todo o mundo carecem de formação e competências nessa área. As práticas de **Planejamento de Aulas e Cursos, Gestão das Aulas e Gestão de Recursos** abordam as principais práticas na sala de aula e competências pedagógicas necessárias para professores – estão presentes em muitos cursos de formação inicial para professores, mas precisam ser desenvolvidas ao longo da carreira do professor.

A prática profissional de **Compreensão da Disciplina** é particularmente relevante para professores de inglês (e professores de outras línguas) uma vez que a grande maioria dos professores de inglês em todo o mundo aprendeu inglês como língua adicional, proporcionando uma vantagem considerável em comparação com o professor de inglês nativo, pois já vivenciaram a perspectiva do aluno. Geralmente fornecem um modelo mais útil de inglês para seus alunos do que um falante nativo, embora o nível de proficiência do professor de inglês continue sendo importante.

Figura 2. Estágios de desenvolvimento



Fonte: Estrutura de Formação Profissional Continuada (CPD). British Council.

Figura 3. Práticas profissionais

Práticas profissionais
Compreensão das práticas educacionais e políticas
Promoção de competências para o século 21
Uso de abordagens multilíngues
Uso de práticas inclusivas
Responsabilidade pelo desenvolvimento profissional
Integração dos ICT
Avaliação do aprendizado
Gestão de recursos
Compreensão da matéria
Compreensão das práticas educacionais e políticas
Promoção de competências para o século 21
Uso de abordagens multilíngues
Compreensão da matéria
Fonte: Estrutura de Formação Profissional Continuada (CPD). British Council

Três práticas profissionais que refletem as mudanças dos últimos anos são **Integração de TICs, Promoção de Competências para o século XXI e Uso de Abordagens Multilíngues**. A prática que se refere às competências para o século XXI, ressalta o crescente reconhecimento de que o professor de inglês é mais do que um instrutor técnico de competências linguísticas e que tem a mesma responsabilidade que outros professores, preparando estudantes em idade escolar para que dominem uma ampla gama de competências genéricas necessárias para ter sucesso em diferentes aspectos da vida adulta. Abordagens multilíngues são mais relevantes do que antes, como resultado da mudança de padrões de mobilidade e do aumento da diversidade linguística numa quantidade crescente de turmas, além de reconhecer que o uso fundamentado da língua 1 dos estudantes em sala de aula pode ser útil e apropriado.

Professores trabalham em diferentes contextos e a prática **Compreendendo Políticas Educacionais e Práticas** visa promover o trabalho harmônico entre professores e a sociedade em geral, considerando as características particulares, os regulamentos e até as leis de suas instituições, culturas e nações.

Por mais que a estrutura toda esteja centrada no desenvolvimento do professor, é notável que prática **Assumindo a Responsabilidade pelo Desenvolvimento Profissional** se concentre especificamente na responsabilidade que o professor tem nesta área. Isso difere do modelo em que o professor espera que ordens ou oportunidades de desenvolvimento profissional venham de cima. Tal modelo, no pior caso, pode gerar um cenário em que os professores tenham pouco ou nenhum desenvolvimento profissional após a formação inicial, durante uma carreira que pode durar décadas.

Walter e Briggs (2012) analisaram várias iniciativas de desenvolvimento para professores nos últimos anos e concluíram que o desenvolvimento que mais ajuda os professores é aquele que envolve os professores no processo decisório sobre o que é necessário, além de permitir que os professores trabalhem de forma colaborativa e em questões concretas relacionadas à sala de aula, envolve aconselhamento e mentoria, conta com o apoio da liderança e permanece a longo prazo. Essa é uma lista útil de critérios a serem considerados pelos professores e líderes escolares quando planejam programas e jornadas de formação, podendo substituir as práticas menos eficazes para o desenvolvimento de professores, que são consideradas imposições e definições de cima pra baixo, distantes da escola e meramente teóricas, com pouca ou nenhuma colaboração e apoio contínuo.

Liderança, gestão e política na aprendizagem da língua inglesa

Um equívoco comum sobre o papel dos ministérios e autoridades educacionais similares é que todos os problemas podem ser resolvidos e que as melhorias venham principalmente de mudanças na política, de cima para baixo. As experiências e pesquisas mostram que os melhores exemplos de melhorias nos desempenhos de alunos são direcionados de baixo pra cima, incluindo o envolvimento dos pais e da comunidade nas escolas, com os professores e nas iniciativas dos líderes das escolas.

Um princípio para mudança educacional eficaz é que todos os interessados precisam estar envolvidos, e uma maneira de entender por que isso é verdade, é considerar a variedade de fatores que levam a um aprendizado bem-sucedido – veja a Tabela 1 para verificar alguns dos fatores envolvidos. Podemos ver que a responsabilidade primária de cada fator recai sobre uma gama de partes interessadas, desde os pais até o Ministro da Educação.

Tabela 1. Quais as condições para formar estudantes com nível B1⁶? Alguns fatores.

Estudantes saudáveis e bem alimentados	Pais que colaboram
Tecnologia disponível	Sala de aula confortável
Abordagem centrada no aluno	Metodologia Comunicativa
Currículo relevante	Coleção de materiais
Avaliação apropriada	Garantia de qualidade efetiva
Estudantes entusiasmados	Quantidade de exposição
Professores motivados e treinados	Professores atualizados
Aprendizado e não ensino	Professores com bom nível de inglês
Colegas que apoiam	Princípios conscientes
Inglês na TV	Aulas interessantes

Tim Williamson (2015) propõe um modelo não tradicional para legisladores que buscam mudanças no sistema educacional, segundo o qual a principal responsabilidade dos legisladores de alto escalão (por exemplo, ministros) não é projetar ou implementar a mudança, mas articular o problema e o direcionamento geral, criando o espaço para que profissionais mais próximos às instituições envolvidas possam determinar os passos exatos a serem implementados para melhorar a aprendizagem, considerando os contextos locais que só eles conhecem. As dez recomendações de Williamson para legisladores estão na Tabela 2

Claramente, um papel vital dos legisladores é obter e alocar recursos, especialmente financeiros, necessários para a reforma, e como cumprem essa responsabilidade será um fator importante para o sucesso de qualquer reforma.

6. B1 é usado aqui como o nível CEFR que a maioria dos sistemas escolares públicos pode alcançar de forma realista para a maioria dos alunos, dentro dos recursos disponíveis.

Tabela 2. Dez mensagens para quem promove reformas – adaptado de Williamson (2015).

1.	Comece com um problema e uma oportunidade, não uma solução muito abrangente.
2.	Entenda o problema e o espaço para a reforma.
3.	Dê pequenos passos, mas saiba para onde está indo.
4.	Inicie processos e sistemas com o pé direito e sustente-os.
5.	Aprenda e adapte, evitando ficar preso.
6.	Decida quando, o quê e como formalizar.
7.	Junte os pontos.
8.	Não tente implementar uma reforma sozinho.
9.	Aqueles em posições de autoridade fornecem e protegem o espaço para a mudança.
10.	Procure conselhos externos, adaptando-os.

Recomendações para políticas

Os legisladores e educadores envolvidos no ensino, aprimoramento e reforma da língua inglesa devem considerar a pesquisa feita sobre o assunto e os estudos de caso de iniciativas bem-sucedidas de reforma de ELT, assim como as iniciativas que não foram tão bem-sucedidas. Tribble (2012) analisa a teoria e os exemplos práticos de reforma de ELT a nível do sistema⁷. Em suma, proponho quatro lições essenciais à partir da minha experiência a serem consideradas.

1) Considere todos os elementos do sistema educacional – professores, currículo, avaliação do aluno e garantia de qualidade.

Se qualquer um desses quatro elementos não for considerado, as tentativas de reforma serão menos eficazes. Houve exemplos de reformas curriculares positivas que não tiveram o efeito desejado porque não foram acompanhadas pela formação de professores e implementação do novo currículo. Outro problema comum em alguns países é o currículo e a metodologia de ensino guiado por um sistema de provas e avaliação de alunos que não estimula a aprendizagem da língua como uma habilidade comunicativa. Enquanto o sistema de avaliação, que envolve a definição de resultados importantes para as oportunidades de vida dos alunos, não atingir corretamente seu propósito, as tentativas de incentivar os professores a melhorar ou ampliar sua metodologia, ensinando com um currículo mais útil, provavelmente falharão. Em outros casos, muitos esforços e recursos são aplicados na formação e na educação de professores, mas os professores e os alunos ficam com um currículo ou materiais inadequados para apoiá-los nas aulas. Por fim, qualquer sistema que não tenha um processo de garantia de qualidade adequado para monitorar cada elemento provavelmente não será efetivo em longo prazo..

2) Envolve todas as partes interessadas.

Uma reforma efetiva da educação requer o comprometimento de várias partes interessadas, dependendo do contexto. Falta de comprometimento ou mesmo oposição de um grupo a uma melhoria proposta pode significar que a melhoria simplesmente não funcionará. Com frequência, o grupo menos envolvido e consultado é justamente os dos **professores**. Vimos exemplos em que os legisladores definem as diretrizes e esperam que os representantes do ministério implementem a reforma com pouco ou nenhum envolvimento dos professores, ainda que eles fossem responsáveis por implementar a reforma na sala de aula. No entanto, existem outros grupos importantes a serem considerados. A oposição dos **pais de alunos** pode muitas vezes influenciar os legisladores, que perdem o comprometimento ou mudam o direcionamento. As **lideranças** da escola são de vital importância, quando os professores de línguas são instruídos a ensinar de forma diferente do que é esperado dos professores de outras disciplinas. **Sindicatos e associações de professores** são poderosos influenciadores em alguns países. **Políticos locais** podem fazer uma enorme diferença, de acordo com seu apoio ou oposição às iniciativas nacionais. A comunicação e o envolvimento de todos os atores é parte essencial de qualquer mudança social, e isso inclui a melhoria no ensino de línguas. Uma consequência da necessidade de incluir cuidadosamente todas as partes interessadas é que a reforma da educação, como toda mudança social planejada, leva tempo. É improvável que as tentativas de implementar mudanças em um período irrealista tragam benefícios a longo prazo.

3) Experimente primeiro em escala reduzida.

O foco aqui é o potencial de um **programa piloto**. Ao experimentar novas maneiras de trabalhar, as chances de sucesso serão maiores se você utilizar uma escala reduzida, de modo que os vários fatores possam ser controlados. Resultados mais rápidos são possíveis. Quando algo não dá certo, lições podem ser aprendidas e aplicadas em outros contextos. Menos recursos são necessários para uma implementação em pequena escala e o sucesso pode providenciar recursos para outros contextos. Uma dificuldade de trabalhar com um projeto piloto é a questão ética de escolher algumas escolas, professores ou estudantes possivelmente beneficiando-os e conseqüentemente excluindo outros. Isso gera a necessidade de uma análise cuidadosa de como os locais para um projeto piloto podem ser escolhidos de forma aceitável para a população em geral. Existe também a possibilidade de limitar a aplicação de uma reforma a escolas, professores ou estudantes que tenham cumprido algum pré-requisito. Tais pré-requisitos poderiam incluir escolas que demonstram a capacidade de recrutar professores com um padrão adequado, professores que alcançaram um certo nível de proficiência na língua ou estudantes que alcançaram um certo nível ou demonstram competências de forma válida.

.....

7. Esta é outra publicação do British Council que está disponível gratuitamente pelo site teachingenglish.org.uk

4) Descentralizar o processo de tomada de decisão.

Cada estudante, cada sala de aula e cada escola é diferente de alguma forma, e faz sentido que as decisões sejam tomadas considerando o contexto de aprendizagem o máximo possível. Quanto mais detalhada for uma política, menos provável será sua aplicação em muitos contextos diferentes. Quando os legisladores delegam a elaboração de políticas mais localizadas a profissionais e gestores próximos do contexto de aprendizagem, esses contextos poderão ser contemplados com maior facilidade. As decisões podem ser tomadas localmente no momento certo, considerando as circunstâncias da área, as partes interessadas e os recursos disponíveis. Os decisores locais terão maior participação nas decisões, ao contrário dos cenários em que as decisões são simplesmente comunicadas, e podem, então, ser responsabilizados. Assim, os legisladores de alto nível se ocupam com a definição dos parâmetros para a mudança, fornecendo e protegendo o espaço para a mudança, conforme mencionado nas mensagens de Williamson para os que participam de uma reforma.

No nível nacional de formulação de políticas, o grupo de decisores costuma incluir políticos e educadores profissionais. O foco e os prazos desses dois grupos costumam ser bem diferentes. Os educadores especialistas compreendem que a reforma do sistema em grande escala levará tempo e podem não estar sob a mesma pressão para demonstrar ações e resultados que os políticos, cuja reputação pode depender de retornos de curto prazo. É importante encontrar soluções que satisfaçam as agendas de ambos os grupos. Os políticos podem celebrar a obtenção dos recursos para a reforma, e podem apontar **as ações** que foram tomadas em um período de meses, ao invés de anos – podendo incluir a comunicação de planos, a criação de oficinas ou cursos de formação para professores, o recrutamento de novos professores e o estabelecimento de comitês para reformar os modelos de avaliação. No entanto, é difícil avaliar os **resultados** com relação ao benefício para uma geração de jovens estudantes, sem olhar para um prazo de anos ao invés de meses.

Referências e leituras adicionais

- Hattie J. (2003) Teachers Make a Difference, What is the Research Evidence? ACER 2003. Available at: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Tribble, C. (2012) Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B330%20MC%20in%20ELT%20book_v7.pdf
- Walter, C & Briggs, J. (2012) What Professional Development Makes the Most Difference to Teachers? Oxford University Department of Education. Available at: http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/WalterBriggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2.pdf
- Williamson, T. (2015) Change in Challenging Contexts: How does it Happen?, Overseas Development Institute. Available at: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9829.pdf>
- British Council. Supporting your Child's English Learning. <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/parents> <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/helping-your-child> <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-ways-support-your-childs-english-learning-home>
- British Council. CPD Framework. <http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development>

2.3 Formação e desenvolvimento de professores de língua inglesa na América Latina: passado, presente e futuro

Cristina Banfi

Universidad de Buenos Aires e

Ministério de Educação, Cidade de Buenos Aires, Argentina

O professor apresenta o passado, revela o presente e cria o futuro.

Resumo

Nos últimos anos, o ensino de inglês expandiu-se e diversificou-se na América Latina, e os diversos projetos implementados em toda a região respondem às crescentes demandas sociais e às mudanças de circunstâncias socioeconômicas. Nesses projetos, o leque das partes interessadas também se expandiu. No entanto, os cursos de formação docente parecem se adaptar com maior lentidão às mudanças, ao passo que as atividades de desenvolvimento de professores geralmente são assistemáticas e não têm alcance suficiente. Isso é paradoxal se considerarmos que a maioria dos estudos leva em conta os professores e seu conjunto de habilidades cruciais para o planejamento, implementação e avaliação bem-sucedida da inovação. Este artigo analisa algumas das mudanças sofridas nos últimos anos, com foco especial nos perfis de estudantes e professores, e analisa como a formação docente e o desenvolvimento contínuo são afetados por essas mudanças e quais os possíveis caminhos para o futuro.

Palavras-chave: formação de professores, desenvolvimento de professores, partes interessadas no ELT, inovação educacional.

Para entender melhor o cenário atual do ensino de inglês na América Latina, seguiremos um caminho cronológico. Para esse fim, poderíamos considerar marcos históricos que definiram o setor, como a fundação de escolas importantes; a criação de cursos, departamentos ou instituições de formação docente; a introdução de várias abordagens metodológicas inovadoras e recursos didáticos; a produção de uma base de conhecimento específica e documentos curriculares; a aprovação de leis e regulamentos que impactam o setor; etc. (veja Banfi 2013a). Por mais importantes que sejam essas inovações, elas fornecem uma visão parcial do cenário bastante complexo da atualidade. Seguiremos um caminho alternativo com foco nos atores envolvidos no ensino e aprendizado do inglês, ou seja, no papel de estudantes, professores, e das outras partes interessadas que tornam esse processo possível.

Primeiramente, apresentamos uma visão geral do perfil dos estudantes e professores da língua inglesa e como mudaram ao longo das últimas décadas, tomando como referência 1950 e o presente. Além da natureza cada vez mais heterogênea desses dois grupos, observamos que, nos dias de hoje, eles existem em um contexto muito mais complexo do que no passado, composto por uma infinidade de partes interessadas que impactam diretamente e indiretamente o ensino e a aprendizagem. Na seção final, discutiremos os desafios enfrentados pela formação de professores de inglês à luz da crescente demanda por professores e os crescentes requisitos de especialização para cumprir novos papéis.

Perfis de estudantes e professores: como as coisas mudaram

Aqui, nos concentraremos em descrever alguns exemplos prototípicos que podem servir para ilustrar os perfis e outros traços característicos dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do inglês. Vamos utilizar essa abordagem em relação a estudantes e professores a partir de dois pontos relativamente arbitrários (e um tanto idealizados) no tempo: 1950 e o presente momento.

Em 1950, a maior parte do ensino da língua inglesa no país ocorreu nas escolas de Ensino Médio. Como este nível de escolaridade não era obrigatório na época, a maioria dos adolescentes que frequentavam a escola, geralmente, tinha condições socioeconômicas acima da média e havia uma desigualdade de gênero com predominância masculina nas salas de aula na maior parte das vezes (as proporções podem variar de acordo com o país e até mesmo a região dentro de um país). Dentro do contexto escolar, o inglês era apenas mais uma disciplina e geralmente recebia duas a três aulas de 45 minutos por semana durante um período de dois ou três anos, às vezes antes ou depois de outro idioma, como francês ou italiano. A abordagem metodológica tipicamente utilizada foi a tradução gramatical com ênfase no desenvolvimento de habilidades de linguagem escrita (ou seja, leitura e escrita). Em escolas mais progressistas, ocorreram algumas tentativas de incorporar métodos mais inovadores (por exemplo, elementos do método audiolingual e direto) quando surgiram; no entanto, esses projetos se restringiam pelo grande tamanho das turmas, recursos limitados e o suposto objetivo valorizado de compreender textos escritos e gramática que relegavam a segundo plano habilidades de conversação ou compreensão auditiva. Algumas escolas do setor privado, que atendiam às elites econômicas, forneciam cursos de idiomas mais intensivos, incluindo algum nível de integração entre o conteúdo e a língua (ver Banfi & Day, 2005). Os recursos de aprendizagem mais típicos utilizados no ensino nessa época eram os próprios professores (como fonte de linguagem), um número limitado de livros didáticos e alguns livros de leitura (que geralmente não eram simplificados) e dicionários bilíngues.

Hoje, por outro lado, descobrimos que o ensino da língua inglesa ocorre em uma grande variedade de contextos que incluem o sistema de educação formal, ou seja, da pré-escola à universidade (para aprender os aspectos específicos da língua na educação, consulte Baldauf & Kaplan 2005). A expansão mais recente, e numericamente significativa, dentro do sistema escolar tem ocorrido no nível do Ensino Fundamental (ver Porto, 2016, Banfi, 2017, Brovotto, 2017). Dentro das escolas, o ensino tem várias modalidades diferentes, como disciplina, dentro de uma

modalidade intensiva ou como parte de um programa de educação bilingue (ver Banfi & Day, 2005; Tocalli-Beller, 2007; Banfi & Rettaroli, 2008; Banfi, Rettaroli e Moreno, 2016). Há também uma variedade de cursos de ensino superior que são ministrados em inglês, ou seja, cursos de inglês (ensino e tradução), bem como aulas ministradas em inglês em outros cursos de ensino superior. Por fim, um desenvolvimento recente, possibilitado pela rápida expansão da tecnologia, é o uso de salas de aula remotas, como no programa *Ceibal em Inglês* (Brovetto, 2017). Além desses contextos formais, o ensino de inglês também pode ser encontrado em uma grande rede de escolas de idiomas particulares, bem como em aulas de idiomas em empresas, aulas particulares e em centros comunitários, para citar alguns dos contextos. Muitos adultos com histórias de vida diferentes, fazem aulas de inglês como parte de sua formação profissional ou como meio de desenvolvimento contínuo. Turismo e viagens, que se tornaram uma possibilidade para um grupo maior, também representam uma motivação para aprender inglês. Nestes contextos diferentes, o grupo dos estudantes de inglês agora inclui uma gama muito maior de perfis: desde crianças muito novas (é até possível encontrar cursos comercializados para mães e bebês) até os idosos, incluindo adolescentes e jovens. adultos, com interesses que vão de aspectos gerais até muito específicos. Também representam um espectro socioeconômico muito mais amplo, já que o inglês não é mais acessível exclusivamente a uma pequena elite, mas é visto como chave para o sucesso ou até mesmo uma exigência para muitas profissões. Uma consequência dessa diversidade é que os objetivos dos estudantes agora variam consideravelmente quando se trata de aprender inglês, indo de objetivos muito práticos e instrumentais a objetivos mais comunicativos e interculturais, além de objetivos cognitivos e educacionais mais amplos. Ademais, para o indivíduo ou grupo de estudantes, esses objetivos podem mudar com o tempo ou serem combinados. A abordagem de ensino atualmente usada pode ser melhor descrita como eclética, sob uma ampla abordagem de comunicação que também inclui elementos de aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem integrada de conteúdo e língua e consciência gramatical. É comum que existam alternativas aos métodos diretos ou audiolinguais, assim como a tradução, dependendo das possibilidades oferecidas pelo contexto de ensino e o perfil do professor. Por fim, a gama de recursos disponíveis para os estudantes que querem aprender inglês aumentou consideravelmente e inclui o professor, livros didáticos (muitos), diferentes tipos de dicionários, leitores, vídeos, áudios, cartões, jogos, plataformas interativas e uma riqueza de materiais didáticos disponíveis na Internet. Os cursos também são apoiados por currículos explícitos e outros documentos formais para apoiar professores e estudantes. Além disso, os estudantes têm muita exposição ao idioma fora da sala de aula, por meio da televisão, de filmes, da internet e de outras pessoas que falam inglês.

Se os estudantes e os contextos de ensino mudaram, os próprios professores também mudaram. Vamos considerar como os professores de inglês mudaram durante esse mesmo período.

Na década de 1950, os professores de inglês que iniciavam seus cursos de formação para professores geralmente aprendiam inglês dentro do contexto do Ensino Médio. Ensinar era considerado uma carreira apropriada para mulheres, então muitos dos futuros estudantes eram de fato mulheres. As qualificações de ensino nas escolas de Ensino Fundamental da região

eram, naquela época, muitas vezes atribuídas a pessoas com qualificações do Ensino Médio (*Escuelas Normales*, ver Ducoing Watty, 2013), mas, para se tornar professor de inglês, o ensino superior era o caminho, principalmente nas faculdades de educação e com menor frequência nas universidades. Os cursos de formação docente tinham uma duração de três a quatro anos e forneciam certificação para dar aula em escolas de Ensino Médio. Uma vez que esses estudantes se formassem, poderiam assumir cargos de professores naquelas escolas de Ensino Médio onde o inglês era ensinado, muitas vezes durante meio período, ou em escolas particulares de idiomas que estavam começando a surgir. Mais tarde, ao longo de suas carreiras, alguns desses professores poderiam desejar se tornar coordenadores de departamento ou suplementar sua carga de ensino com cursos em faculdades de formação de professores. No âmbito do crescimento profissional, as opções eram poucas e distantes: os profissionais podiam fazer parte de uma associação de professores que pudesse organizar um seminário anual; ocasionalmente, um especialista visitava o país e fazia algumas palestras, mas a noção de desenvolvimento profissional continuado não era predominante na época e essas atividades, por natureza, eram opcionais e atendiam apenas a uma minoria que desejava aperfeiçoar suas habilidades de ensino ou domínio do idioma.

Hoje em dia, é mais provável que aqueles que desejarem se tornar professores de inglês ingressem na faculdade tendo aprendido inglês em uma escola particular ou dentro de alguma modalidade de inglês intensivo na escola. Isso significa que é improvável que tenham experiência de primeira mão com o aprendizado da língua inglesa em escolas comuns. Muitas vezes, escolhem se tornar professores como uma segunda opção (ou seja, depois de abandonar outro curso). É cada vez mais comum que já tenham tido alguma experiência de ensino da língua inglesa antes de considerar iniciar a formação de professores, durante a qual adquirem os conhecimentos necessários e desenvolvem as habilidades pertinentes para realizar seu trabalho. Os cursos de formação de professores duram de quatro a cinco anos, mas, na realidade, demoram o dobro do tempo para serem concluídos. Os professores em formação, geralmente, trabalham (como professores) enquanto estudam, mas essa experiência de ensino não é reconhecida formalmente para a sua qualificação. O trabalho dos professores que ainda estão se formando, é muitas vezes informal, o que significa que, após a graduação, já estarão empregados e familiarizados com estes ambientes, sendo assim menos provável que assumam um emprego em escolas regulares. Ao invés de um único emprego em tempo integral, os professores de inglês, normalmente, têm o que pode ser considerado “trabalho-múltiplo”, ou seja, vários trabalhos simultâneos que podem incluir:

- cargos de ensino em escolas de Ensino Fundamental, Médio ou Pré-escolar (podem ser contratados por hora, o que significa que darão apenas algumas horas de aula semanais);
 - em uma variedade de modalidades (educação bilíngue, cursos intensivos ou básicos de inglês; EAP, ESP, cursos preparatórios para exames);
 - e uma variedade de tipos de instituições (escolas formais, escolas de idiomas, associações sem fins lucrativos);
 - ensino de crianças em idade pré-escolar, adolescentes, adultos; do nível iniciante até o nível bem avançado;

- cargos de gerência ou coordenação de escolas ou departamentos de inglês;
- cargos de ensino superior ensinando futuros professores ou tradutores;
- examinador para um grupo que está realizando uma avaliação;
- escrever materiais para editoras;
- cargos de consultoria;
- palestrante para empresas comerciais (editora, grupo de exames etc.);
- aulas particulares e *coaching*.

Se compararmos o que acontece na Argentina com outras partes do mundo, a noção-chave aqui é a simultaneidade desses papéis que os professores possuem e como interagem tanto positiva quanto negativamente na carreira de um professor. Este padrão de emprego múltiplo é frequentemente motivado pela necessidade de renda, uma vez que estão inseridos no contexto de remuneração tipicamente baixo dos cargos formais de ensino, e talvez um aspecto crucial sejam as múltiplas possibilidades de emprego abertas para professores de inglês.

As oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para professores são variadas e diversas. Essas atividades são oferecidas pelo sistema educacional ou as escolas onde o professor trabalha (algumas atividades são obrigatórias, outras fornecem créditos), pelas universidades (cursos formais e cursos de pós-graduação), editoras e grupos de exames (palestras e apresentações) e associações de professores (apresentações e conferências). Ao realizarem algumas dessas atividades, os professores obtêm créditos que podem usar para promoções se desejarem conquistar novos cargos. Alguns cursos de pós-graduação surgiram nas últimas duas décadas; no entanto, poucos têm influência direta sobre questões de ensino e as pessoas que se matriculam costumam sentir que os cursos não estão conectados com a sua prática profissional. Como os professores, geralmente, têm papéis tão diversos, as atividades de desenvolvimento profissional nas quais se envolvem normalmente não seguem um caminho consistente ou sistemático. Além disso, como os objetivos das organizações e os tipos de atividades costumam ser diferentes, não é possível afirmar que formem uma unidade sistemática. Considerando essa situação, seria importante incorporar elementos que ajudem o professor a refletir sobre a necessidade de planejar seu desenvolvimento profissional durante a formação inicial.

A partir da comparação dos perfis de estudantes e professores, o cenário emergente é de maior heterogeneidade, maior variação e aumento da complexidade entre as duas fases selecionadas. A expansão do ensino da língua inglesa que mencionamos acima é multifacetada e requer um conjunto amplo de competências na esfera coletiva dos professores, além da especialização individual, que é ideal.

As mudanças nos perfis de estudantes e professores são compostas por transformações no contexto do ensino, nas quais inúmeras partes interessadas (legisladores; acadêmicos e outros especialistas; sistemas escolares; provedores de serviços, por exemplo, editoras, empresas de tecnologia, órgãos responsáveis por aplicar exames) os sindicatos de professores e estudantes, as instituições de ensino superior, especialmente as que formam professores, os meios de

comunicação tradicionais e sociais, as organizações nacionais e internacionais adquiriram maior importância no processo de tomada de decisões que, em última instância e invariavelmente, afeta o ensino. O aspecto peculiar a respeito da interação entre esses grupos é que os indivíduos, geralmente, têm filiação múltipla e simultânea a esses diferentes grupos, gerando padrões de influência e, em alguns casos, interesses conflitantes. Uma análise minuciosa desses fatores vai além do escopo deste artigo, mas continua sendo uma questão importante a ser considerada, especialmente ao gerenciar os relacionamentos entre as partes interessadas e reconhecer as assimetrias de poder existentes entre elas.

Reforma na formação docente e desenvolvimento de professores: o que precisamos?

Nesta sessão, discutimos os desafios enfrentados na formação de professores e no desenvolvimento profissional de professores na região, considerando o contexto complexo descrito na seção anterior. Nos baseamos nos estudos sobre a formação de professores em geral, uma vez que muitas tendências gerais se aplicam claramente, incluindo as que se concentram especificamente nos professores de inglês. Considerando o complexo cenário descrito acima, encontramos vários pedidos de ação que consideram que o papel do professor está passando por uma grave crise (veja Tenti Fanfani, 2004, Howard et al. 2016, Sutcher et al. 2016). Essa crise assume diferentes formas e inclui questões como a escassez de professores, o esgotamento e o desgaste associado normalmente à profissão docente e, em alguns contextos, especificamente ao ensino da língua inglesa.

Por um lado, espera-se mais dos professores do que antes (por exemplo, desenvolver competências sociais e cognitivas dos estudantes, estar em dia com os avanços tecnológicos e disciplinares, envolver-se em pesquisa de ação, estar atualizado com as inovações metodológicas e avaliar sua pertinência, etc.). Esses deveres não foram simplesmente adicionados aos já existentes, mas o papel do professor parece exigir uma transformação substancial que considere as mudanças contextuais (veja UNESCO-OREALC, 2013b; Livingston & Flores, 2017). Os professores sentem que não receberam a preparação adequada para assumir esses novos papéis e, muitas vezes, sentem que estão sendo solicitados a cumprir funções que não são de sua responsabilidade. Por outro lado, as bases educacionais e sociais dos professores em formação parecem estar mais fracas (Vaillant & Rossel, 2006) e seu desempenho está sob crescente estresse. Estas preocupações resultaram em inúmeros apelos e algumas ações para a reforma do processo de formação docente e novos cursos de certificação (veja Navarro e Verdisco, 2000; Ducoing Watty, 2013; Bruns e Luque, 2014, entre outros; assim como uma série de relatórios com recomendações para a reforma da política: UNESCO-OREALC, 2013a, 2013b, 2016). Esses relatórios apresentam a complexidade e a diversidade das situações existentes na região no que se refere à formação docente.

Os cursos de formação docente devem preparar professores, não para o presente, mas para que estejam prontos para lidar com as necessidades de um futuro que esperamos ser muito diferente do presente. Isto exige uma base de conhecimento das disciplina, que é essencial, mas exige

também, e isso é claramente diferente do que esperava-se no passado, um conjunto de habilidades e competências que são distintas (veja European Commission, 2013; Puryear, 2015). No caso dos professores de línguas, a disciplina envolve o conteúdo e o meio, de modo que a proficiência linguística é um componente-chave (veja Banfi e Rettaroli, 2008; Banfi, Rettaroli e Moreno, 2016), mas os níveis de proficiência variam bastante entre os países, sistemas e instituições e muitas vezes há uma falta de parâmetros claros aplicados para definir os níveis de proficiência esperados no início e no final da formação. Novas concepções do idioma também devem ser consideradas dentro dos cursos a serem desenvolvidos. Após o trabalho do *World Englishes* ou o *Concentric Circles* de Kachru (1992) e *English as a Global Language* (Crystal, 2007), a discussão atual se concentra em quais aspectos da língua devem realmente ser ensinados aos futuros professores (veja *English for teaching* (Freeman et al. 2015)). Os novos usos da língua, especialmente os presentes em ambientes tecnológicos, provavelmente ganharão relevância. A comunicação intercultural é outro componente específico que adquiriu maior relevância na formação docente. Os professores precisam de conhecimento e competências linguísticas e culturais suficientes para cumprir sua tarefa e continuar aprendendo. No entanto, isso não basta. É claro que precisamos formar professores capazes de contribuir para a futura empregabilidade e desenvolvimento de seus alunos (sobre os trabalhos do futuro, veja *World Economic Forum*, 2016), mas também sabemos que o lado instrumental da aprendizagem de línguas é uma dimensão necessária, mas insuficiente. Os estudantes precisam estar preparados para lidar com desafios globais e, para isso, precisam das competências essenciais para o século XXI (Schleicher, 2012; Trilling e Fadel, 2009). Algumas organizações começaram desenvolver avaliações de desempenho para estudantes que contemplem a dimensão global da educação (por exemplo, *Global Cities*, 2017). Os professores devem ser capazes de usar uma gama de recursos (por exemplo, currículos, recursos de ensino, etc.) que gerem as condições necessárias para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes. Com esta finalidade, precisam dominar as noções pedagógicas e metodológicas e as competências desenvolvidas durante sua formação. Os professores devem estar preparados para trabalhar de forma colaborativa e ter a iniciativa e as competências para planejar seu processo de aprendizado contínuo e autônomo. Apesar da crescente riqueza de recursos disponíveis para o ensino do inglês, isso não parece estar refletido nos resultados da aprendizagem, como Wedell (2011) afirma eloquentemente:

Novos documentos curriculares e materiais didáticos para o inglês proliferam nos sistemas educacionais públicos em todo o mundo. O inglês tornou-se uma disciplina obrigatória para uma quantidade crescente de anos letivos durante a educação básica. Renomadas avaliações de língua inglesa são cada vez mais importantes para alcançar níveis mais altos de educação. Embora tenhamos investimentos humanos e financeiros significativos para tais iniciativas, os resultados até agora têm sido decepcionantes. Os relatórios sugerem que há poucas salas de aula em escolas públicas em qualquer lugar, onde a maioria dos estudantes esteja desenvolvendo um conhecimento de inglês funcional. (p.3)

Portanto, muitos consideram a formação docente fundamental para resolver este enigma e procuram implementar reformas na formação profissional. Na verdade, algumas iniciativas de

reforma na formação docente foram implementadas em diferentes países latino-americanos, gerando resultados mistos. Em muitos casos, nos países onde existe uma extensa tradição de ensino da língua inglesa, a reforma não afeta a prática muito além dos aspectos formais (por exemplo, mudanças nos nomes das disciplinas, novos agrupamentos de assuntos, etc.) e a atualização do curso é responsabilidade de cada um dos educadores na formação docente. Além disso, uma vez que existe uma preocupação geral em não eliminar conteúdos, em parte devido ao medo de que isso possa levar à perda de cargos de educadores de professores, a reforma curricular, geralmente, envolve a inclusão de conteúdos e cursos sem a remoção de outros conteúdos, através de camadas genealógicas, resultando em cursos excessivamente longos e densos, dificultando assim a conclusão dos cursos para estudantes e agravando ainda mais a realidade da falta de professores. No outro extremo do espectro, encontramos sistemas de certificação em massa que funcionam como soluções rápidas e que podem incluir cursos intensivos curtos, mais um certificado estrangeiro e/ou um exame que valide o conhecimento prévio e permita acesso a cargos docentes. Alguns desses incluíram cursos virtuais para professores ou bolsas de estudo em países de língua inglesa (como o *Programa Inglés Abre Puertas*, *Colombia Bilingüe* e iniciativas como as relatadas no *Peru por la Puente* González, 2015). Nenhuma das duas opções parece ter atingido soluções duradouras, no sistema todo, suprimindo a quantia necessária de professores com os conhecimentos e habilidades exigidas para atender as demandas atuais. Seria interessante se alternativas fossem criadas, por meio das quais um sistema mais articulado de educação e certificação de professores fosse implementado, contemplando opções como múltiplos pontos de entrada e saída, estruturas curriculares modulares, reconhecimento do aprendizado prático anterior, aplicação integrada das possibilidades proporcionadas pela tecnologia, especialmente a formação combinada (veja a discussão e os exemplos apresentados por Carrier, Damerow e Bailey, 2017), a concessão de crédito acadêmico pela experiência adquirida no trabalho, experiência como estudante, etc. Isso deverá permitir que os indivíduos que saíam do sistema concluam cursos parcialmente e fornecer alternativas para o desenvolvimento profissional e para a construção de qualificações de nível superior para os que estiverem interessados em aprimorar seus perfis profissionais. Os cursos devem ser flexíveis, incluindo algumas disciplinas opcionais, possibilitando a escolha e especialização.

Como indicamos na primeira seção deste artigo, as opções de desenvolvimento profissional aumentaram muito, com maior variedade nas últimas décadas e os professores em geral, estão mais conscientes da necessidade de se envolverem (ver Banfi, 1997 e Pickering & Gunashekar, 2015). Atualmente, as dificuldades estão precisamente na multiplicidade de opções disponíveis e na falta de preparação para navegar nelas. A qualidade relativa e pertinência dessas atividades variam consideravelmente, mas esses fatores nem sempre são transparentes para os professores envolvidos. De qualquer forma, por conta da realidade de seus empregos, os professores costumam ter pouco tempo para participar dessas atividades. Ao analisar as atividades de desenvolvimento profissional realizadas pelos professores, é possível identificar que falta um direcionamento, gerando o que pode ser descrito como uma coleção não sistemática de tipo e qualidade variados de atividades.

Apesar de muita retórica, uma área que não foi impactada pela reforma e que permanece inexplorada nos contextos de formação docente é a da pesquisa, como parte dos cursos e como atividade central das instituições. Isso pode ser parcialmente atribuído à matriz de fundação das faculdades de formação para professores, assim como suas estruturas institucionais atuais e o percurso educacional dos formadores de professores, que frequentemente não inclui a pós-graduação. Essa vacância tem um efeito particularmente negativo, já que muitos dos projetos de inovação implementados no sistema escolar não podem se beneficiar da contribuição que a análise sistemática geraria. Algumas iniciativas gerais para fomentar a pesquisa, por exemplo, bolsas do *Instituto Nacional de Formación Docente* na Argentina, não parecem ter “adesão” na comunidade de professores de inglês e, de qualquer forma, os resultados dos projetos de pesquisa realizados não são frequentemente publicados ou compartilhados. Não há um repositório onde os professores possam acessar as pesquisas realizadas, por exemplo, como parte das teses de pós-graduação e, portanto, mesmo quando o conhecimento é gerado, a questão da difusão do conhecimento ainda permanece sem resposta. Esta é uma deficiência verdadeiramente importante, especialmente nos casos em que a pesquisa é realizada com financiamento público. Embora algumas publicações recentes tenham tentado preencher essa lacuna (por exemplo, British Council, 2015; Howard et al. 2016; Kamhi-Stein, Maggioli e Oliveira, 2017), é necessário que mais esforços sejam feitos a esse respeito, e uma iniciativa muito positiva, seria a formação de uma rede para a região que inclui um repositório de trabalhos publicados, com curadoria de conteúdo (ver Deschaine e Sharma, 2015; Ungerer, 2016). Isto é particularmente importante em uma região onde o acesso a publicações via bibliotecas é tão limitado.

Olhando para o futuro

Embora outras línguas (francês, italiano, português, alemão, línguas indígenas e de tradição) sejam ensinadas até certo ponto na América Latina, especialmente em certos contextos, o inglês está atualmente estabelecido como a língua mais ensinada na região. O inglês é ensinado por mais anos e mais horas, com níveis mais altos e, em muitos casos, é a única opção disponível quando se trata de aprender uma segunda língua. Como em muitos outros casos ao redor do mundo, isso colocou uma pressão sem precedentes sobre as organizações de formação docente (faculdades e universidades) e sobre os legisladores para que gerassem as condições para atender a essa demanda. É claro que isso não é algo que pode ser feito da noite para o dia: preparar professores é um processo que leva tempo, especialmente no caso de professores de idiomas onde há uma exigência de proficiência linguística, além dos requisitos pedagógicos gerais. Este enigma é composto por outros fatores, como a incorporação de requisitos para cumprir as reformas educacionais gerais, o menor status social concedido à profissão docente, o aumento dos níveis de expectativas dos professores com relação a competências exigidas, remunerações que não correspondem com a quantidade ou tipo de funções esperadas etc. Ao invés de gerarem uma estrutura flexível para a formação docente e o desenvolvimento profissional que contemple ideias, como a validação do aprendizado prático anterior, formatos

de aulas flexíveis, certificações intermediárias, e opções de especialização, por exemplo, esses fatores combinados geram sistemas que se tornam mais rígidos e criam obstáculos próprios. Essa situação acaba gerando uma maior escassez de professores, esgotamento e atrito, algo que certamente não é exclusivo à América Latina (por exemplo, Mason e Poyatos Matos, 2015; Sutchet et al, 2016; Foster, 2018). Uma característica específica da região é a falta de dados longitudinais confiáveis e consistentes assim como pesquisas substanciais na área, que possibilitem uma melhor compreensão das lacunas e identificação de possíveis soluções.

Talvez as áreas mais desafiadoras que precisam ser consideradas ao planejar futuras configurações, sejam os cursos ampliados de formação docente que incluem muitas disciplinas e muitas horas a mais do que antes, na esperança de atender todos os conteúdos e competências possíveis que os professores possam necessitar, enquanto se tornam desproporcionalmente exigentes, fazendo com que estudantes geralmente desistam ou demorem muito para se formar. Uma alternativa para essa situação seria adotar uma abordagem mais modular durante a formulação de cursos de formação para professores (com conteúdo equivalente, se não igual), nos quais os estudantes possam seguir caminhos alternativos para a graduação, obter qualificações intermediárias, seguir caminhos de especialização nas áreas de seu interesse, etc. Idealmente, esses cursos contemplariam múltiplos pontos de entrada e saída, levando em conta os caminhos individuais tanto dentro do ensino superior, quanto com os professores que já atuam profissionalmente, de modo que os planos fossem projetados para complementar e desenvolver suas competências e conhecimento. Para torná-los viáveis, certos acordos precisam ser estabelecidos entre os especialistas quanto ao conhecimento e competências essenciais e quais possíveis caminhos de especialização podem existir. Algumas dessas atividades podem se desenvolver durante a formação, outras poderiam fazer parte de atividades de desenvolvimento profissional, e outras ainda podem ser construídas durante uma pós-graduação.

A realidade cada vez mais complexa do ensino da língua inglesa requer abordagens que sejam cada vez mais criativas para o ensino do inglês, especialmente em um sistema educacional que deve considerar o seguinte:

- os desafios do acesso universal;
- uma abordagem interdisciplinar que visa desenvolver habilidades de resolução de problemas, levando em consideração a heterogeneidade do contexto docente, como línguas, motivação, propósitos, necessidades, expectativas, objetivos, entre outros (Cenoz e Gorter, 2015);
- os desafios associados aos tratamentos que é dado a situações diversas e a identificação de soluções pertinentes em nível local (o que é politicamente e socialmente viável em cada caso);
- considerando a participação de todas as partes interessadas e estabelecendo formas claras de interação, reconhecendo a assimetria dos relacionamentos, gerando situações que promovam sinergias (ver, por exemplo, Brovotto 2017).

Portanto, é necessário gerar capacitação para diferentes papéis e posições de liderança, bem como sobre questões relativas às competências necessárias para a observação, supervisão

e avaliação de professores e da gestão da mudança (Schleicher, 2012; Bolitho, 2013; Kiely, 2012).

Ao considerar as opções para o desenvolvimento e especialização docente, professores precisarão dominar as competências de planejamento das atividades que realizam, equilibrando o desenvolvimento profissional, competências para a vida, desenvolvimento acadêmico e a formação de redes (como o curso proposto pela *School of Interdisciplinary and Graduate Studies* na *University of Louisville*, (ver Cassuto, 2015)). As redes são ferramentas particularmente poderosas que não costumam ser exploradas suficientemente durante o desenvolvimento profissional, assim como a difusão do conhecimento em geral (Ernst and Kim, 2001). Os indivíduos podem participar de redes de aprendizagem pessoal e comunidades profissionais. As comunidades de aprendizagem profissional e as instituições onde esses indivíduos atuam, também podem fazer parte de redes institucionais, o que geraria algum tipo de rede de múltiplas camadas. É claro que o desenvolvimento profissional dentro das redes deve fomentar o intercâmbio aberto e colaborativo. E é nesse aspecto que a realidade de empregos múltiplos entre professores complica ainda mais o cenário. As atividades de desenvolvimento profissional fornecidas pelas diferentes organizações são medidas por diferentes parâmetros para os diferentes papéis/empregos que as pessoas têm, de modo que os indivíduos tentam fazer tudo isso de maneira esquizofrênica. É aqui que o conceito de curadoria de conteúdo pode desempenhar um papel importante nos próximos anos.

Especificamente, no que se refere à formação docente, para que a inovação seja implementada com sucesso, dadas as circunstâncias atuais, os seguintes pontos devem ser levados em consideração:

- fazer um balanço da realidade e tomar decisões sobre políticas de base através de uma análise clara dos desafios;
- fornecer incentivos que atraiam futuros professores (econômicos e outros);
- gerar as condições para a criação de redes de professores e redes institucionais para que possam aprender com outras experiências;
- adaptar ao invés de adotar as soluções dos outros (Hayes, 2012; Murray e Christison, 2012);
- encontrar áreas comuns, gerando sinergias entre as partes interessadas;
- concentrar na natureza educacional do ensino de línguas;
- promover cursos de formação docente que sejam modulares;
- proporcionar uma formação melhor (e não maior) para os futuros professores;
- envolver acadêmicos, professores e estudantes e outras partes interessadas no planejamento e implementação das políticas, com papéis claramente definidos;

Referências

- Baldauf, R. B. Jr., and R. B. Kaplan (2005) Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1013-1034).
- Banfi, C. (1997) "Some Thoughts on the Professional Development of Language Teachers," *ELT News and Views* 4.1, Supplement on Professional Development.
- Banfi, C. & and. Day (2005) "The Evolution of Bilingual Schools in Argentina" In A.M. de Mejía (ed.) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C. (2013a) "The Landscape of English Language Teaching: Roots, Routes and Ramifications" In L. Renart & D. Banegas (eds.) *Roots & routes in language education: Bi-multiplurilingualism, interculturality and identity*. Selected papers from the 38th FAAPI Conference. Buenos Aires: APIBA.
- Banfi, C. (2017) English language teaching expansion in South America: Challenges and Opportunities. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli & L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp 13-30.
- Banfi, C. and R. Day (2005) "The Evolution of Bilingual Schools in Argentina" In A.M. de Mejía (Ed.), *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C. and S. Rettaroli (2008) "Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina." In: de Mejía, A. M. & C. Hélot (Eds.) *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banfi, C., S. Rettaroli and L. Moreno (2016) "Educación bilingüe en Argentina – Programas y docentes" *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*. www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54916/55066
- Bolitho, R. (2013) *Dilemmas in Observing, Supervising and Assessing Teachers*. In P. Powell-Davies *Assessing and Evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning*. New Delhi: British Council.
- British Council (2015) *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries (English in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Mexico, Peru)*. www.teachingenglish.org.uk/article/english-latin-america-examination-policy-priorities-seven-countries
- Brovetto, C. (2017) *Language Policy and Language Planning Practice in Uruguay: A case of innovation in English language teaching in primary schools*. In L. D. Kamhi-Stein, G. Diaz Maggioli and L. C. de Oliveira (Eds.) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bruns, B. and J. Luque (2014) *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C: World Bank. www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf.
- Carrier, M., R.M. Damerow and K.M. Bailey (eds.) (2017) *Digital Language Learning: Research, Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Cassuto, L. (2015) *The Graduate School Mess: What Caused It and How We Can Fix It*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cenoz, J. and D. Gorter (eds.) (2015) *Multilingual Education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crystal, D. (2007). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press de la Puente González, Y. A. (2015) La enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Peruano y su importancia. *Conocimiento Amazónico* 6.2, pp. 151-156. <http://revistas.unapiquitos.edu.pe/index.php/Conocimientoamazonico/article/view/142/286>
- Deschaine, M. E., and Sharma, S. A. (2015) The five Cs of digital curation: Supporting twenty-first-century teaching and learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 19-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074044.pdf>
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2013) *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México: IISUE Educación. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Ernst, D. and L. Kim. (2001) "Global Production Networks, Knowledge Diffusion and Local Capability Formation. A conceptual framework" *Research Policy*, 31 (8-9), 1417-1429.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*.
- Freeman, D., A. Katz, P. Garcia Gómez and A. Burns (2015) English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal* 69.2: 129 - 139.
- Foster, D. (2018) *Teacher recruitment and retention in England*. Briefing Paper 7222. London: House of Commons. <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf>
- Global Cities (2017) *Global Digital Education Leaders Convene in Paris to Define and Evaluate Student Outcomes*. Press Release. www.globalcities.org/press-releases/
- Hayes, D. (2012) *Planning for success: Culture, engagement and power in English language education innovation*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 47-60.
- Howard, A., N. M Basurto-Santos, T. Gimenez, A. Maria Gonzáles Moncada, M. McMurray and A. Traish (2016) *A Comparative Study of English Language Teacher Recruitment Latin America and the Middle East*. London: British Council. London: British Council. www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/G051-ELTRA-paper-a-comparative-study-of-english-language-teacher-recruitment-education-and-retention.pdf
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kamhi-Stein, L. D., G. Diaz Maggioli and L. C. de Oliveira (Eds.) (2017) *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kiely, R. (2012) *Designing evaluation into change management processes*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 75-89.
- Livingston, K. and M. A. Flores (2017) *Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years* (Editorial). *European Journal of Teacher Education*.
- Mason, S. and C. Poyatos Matos (2015) *Teacher Attrition and Retention Research in Australia: Towards a New Theoretical Framework*. *Australian Journal of Teacher Education* 40.11 <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2919&context=ajte>
- Murray, D. E. and M. A. Christison (2012) *Understanding innovation in English language education: Contexts and issues*. In C. Tribble (Ed.) *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council. Pp. 61-74.

- Navarro, J. C. and A. Verdisco (2000) *Teacher training in Latin America: Innovations and trends*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Pickering, G. and P. Gunashekar (2015) *Innovation in English Language Teacher Education*. London: British Council.
- Porto, M. (2016) *English Language Education in Primary Schooling in Argentina*. Education Policy Analysis Archives (Special Issue - English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America) 24:80. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2450/1810>
- Puryear, J. (2015) *Producing High-Quality Teachers in Latin America*. PREAL Policy Briefs. Inter-American Dialogue. www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/04/Producing-High-Quality-Teachers-v.2.pdf
- Schleicher, A. (ed.) (2012) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Sutch, L., L. Darling-Hammond, and D. Carver-Thomas (2016) *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching>
- Tenti Fanfani, E. (2004) *Educabilidad en tiempos de crisis*. Revista Novedades Educativas 168.
- Tocalli-Beller, A. (2007). *ELT and Bilingual Education in Argentina*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language Teaching: Part I*. (pp. 107-122). New York, NY: Springer.
- Trilling, B. and C. Fadel (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- UNESCO-OREALC (2013a) *Background and criteria for teacher-policy development in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245226e.pdf>
- UNESCO-OREALC (2013b) *Critical issues for formulating new teacher policies in Latin America and the Caribbean: The current debate*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002436/243639e.pdf>
- Ungerer, L. M. (2016). *Digital Curation as a Core Competency in Current Learning and Literacy: A Higher Education Perspective*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2566>
- Vaillant, D. and C. Rossel (eds.) (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una biografía de la profesión*. Santiago: PREAL. http://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf
- Wedell, M. (2011) *More than just “technology”: English language teaching initiatives as complex educational changes*. In H. Coleman (ed.). *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*. London: British Council.
- World Economic Forum (2016) *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Washington, DC: WOF.

Desafios de qualidade no ensino de inglês

3.1 Argentina: estratégias para alcançar o aprendizado de inglês de qualidade em regiões rurais

Hugo Alberto Labate
Ministério da Educação, Argentina

Resumo

O aprendizado do inglês em ambientes rurais na Argentina sofre com uma oferta limitada de professores qualificados para oferecer aulas presenciais para estudantes de vários anos letivos e os incentivos para aumentar esse número são escassos. A sustentabilidade econômica do modelo presencial também é problemática. Para cumprir a lei e os objetivos da política nacional de educação, é necessária uma nova abordagem, baseada em uma combinação de tecnologia e pessoas, que seja culturalmente apropriada para o ambiente rural. Este artigo, pretende descrever a situação atual e propor uma estratégia viável para melhorias. O artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, é apresentada uma breve visão geral da situação do ensino de inglês como segunda língua (*English as a second language teaching* ESLT) na Argentina; a segunda seção descreve os desafios específicos do ESLT, e especificamente o inglês em contextos rurais; a terceira seção descreve uma proposta de política para melhorar o nível do ensino de inglês em escolas rurais dispersadas, a quarta seção descreve recursos pedagógicos desejáveis para um curso piloto; a última seção apresenta o diálogo político como estratégia primordial para alcançar o comprometimento local e a sustentabilidade da implementação.

Palavras-chave: Argentina, áreas rurais, ensino de inglês como segunda língua.

Ensino de inglês como segunda língua na Argentina, uma visão geral

Bein (nd) descreve a situação do ensino de línguas na Argentina, durante a primeira metade do século 20, ressaltando que o francês era ensinado nas escolas de Ensino Médio oficiais por quatro anos, enquanto o inglês era ensinado simultaneamente com o francês por três anos, e o italiano era uma alternativa ao inglês em algumas escolas. Em 1942, uma reforma do currículo das escolas nacionais suprimiu o estudo simultâneo de duas línguas estrangeiras, reforçando o ensino do inglês. A nova estrutura curricular incluiu três anos de inglês, mais dois anos de francês ou italiano, situação que durou até 1988, quando o ensino de uma única língua estrangeira tornou-se obrigatório durante os cinco anos do Ensino Médio. Desde então, o inglês tem sido a escolha preferida das escolas, enquanto o ensino de outras línguas modernas diminuiu lentamente (ver, por exemplo, Pozzo, 2009, Carbonetti, 2015).

A Lei Federal de Educação aprovada em 1993 estabeleceu o ensino obrigatório até o 9º ano e definiu que o governo federal estabeleceria as discussões para alcançar um consenso sobre o currículo para o país todo. No processo de negociação que se seguiu, o ensino de uma língua estrangeira foi estabelecido como obrigatório para as escolas de Ensino Médio, permitindo que as províncias decidissem se desejavam iniciar o ensino do inglês durante o Ensino Fundamental. A ênfase foi o inglês (Argentina – *Acordo Marco de Lenguas Extranjeras*, 1997), parcialmente como uma resposta aos resultados de um amplo estudo envolvendo diferentes partes interessadas no âmbito social que mostraram que famílias e empregadores eram majoritariamente favoráveis ao inglês como língua-alvo para a competitividade da economia e as oportunidades de trabalho (Argentina – *Fuentes para la Transformación Curricular*, 1997). O acordo federal definiu uma estrutura que incluía um objetivo gradual de fornecer três níveis sucessivos para o ensino de língua estrangeira, e dois precisavam ser inglês obrigatoriamente. Cada nível incluiu um conjunto de metas cada vez mais complexas para serem alcançadas após três anos de ensino; o primeiro nível tem o objetivo de iniciar a comunicação oral e a escrita dos estudantes ao ouvirem e produzirem textos escritos e orais, com estrutura linear, incluindo alguns recursos literários. O segundo nível destina-se a desenvolver a comunicação por meio da compreensão e produção de textos complexos orais e escritos, literários e não literários, incluindo a resolução de tarefas comunicativas. O terceiro nível visava promover o desenvolvimento da compreensão e análise crítica de uma ampla gama de discursos autênticos orais e escritos. Nas tarefas de produção, espera-se um grau razoável de fluência e precisão, com relação ao sucesso relativo ou falha no cumprimento do objetivo de comunicação.

Esperava-se que as províncias escolhessem se queriam implementar o primeiro nível no Ensino Fundamental com os estudantes de seis, nove, ou 12 anos, dependendo de sua disponibilidade de recursos.

A Lei de Educação Nacional, aprovada em 2006, estabeleceu que a conclusão do Ensino Médio era obrigatória, até os 18 anos. Como resultado, existe uma crescente pressão para

expandir o sistema escolar com relação ao número de estudantes e professores, especialmente para o Ensino Médio.

O atual acordo sobre conteúdo didático e resultados de aprendizagem (Argentina – *Núcleos de Aprendizajes Priorizados*, 2012) modificou a ênfase anterior no inglês, defendendo uma abordagem mais plurilíngue e pluricultural. Embora qualquer segunda língua possa ser selecionada nas escolas, dependendo da disponibilidade de professores; a demanda por inglês não diminuiu. A Tabela 1 mostra que qualquer segunda língua (L2) pode ser ensinada com o objetivo de alcançar até quatro níveis de proficiência, dependendo da idade que o ensino da língua se iniciar.

Tabela 1. Possíveis trajetórias para o ESLT na Argentina

O ensino começa no →	Primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Segundo Ciclo do Ensino Fundamental	Ciclo básico do Ensino Médio	Ciclo Orientado do Ensino Médio
alcançado →	Nível 1			
	Nível 2	Nível 1		
	Nível 3	Nível 2	Nível 1	
	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 1

Fonte: Adaptado do *Núcleos de Aprendizajes Priorizados – Lenguas Extranjeras*, 2012.

Por exemplo, na habilidade de **Leitura**, espera-se que os estudantes processem textos cada vez mais complexos a cada nível sucessivo.

- Nível 1: leitura de instruções com a ajuda ou sugestão de ícones ou outro suporte visual, usado como referência principal no início, e depois somente como suporte secundário da palavra escrita.
- Nível 2: leitura global ou fragmentada com estilos de texto variados, com diferentes objetivos de comunicação: textos curtos narrativos, descritivos e instrutivos relacionados a situações cotidianas e a tópicos curriculares, como folhetos, cartas com convites, desenhos animados, listas de tarefas sequenciais.
- Nível 3: leitura global ou fragmentada com estilos de texto variados, por exemplo, artigos de notícias, contos, instruções, com diferentes objetivos de comunicação; leitura sustentada de ficção e não ficção com vários estilos, sobre temas de interesse geral e relacionados ao conteúdo de outras disciplinas.
- Nível 4: leitura crítica de textos de estilos variados, relacionados ao conteúdo da disciplina especializada em instâncias de aprendizagem integrada entre conteúdos e segundas línguas.

Ensino de uma segunda língua em contextos rurais

A crescente demanda por professores de inglês que nasce da expansão sucessiva da escolaridade compulsória ainda não foi atendida, e o mesmo está acontecendo com outras disciplinas, por exemplo, ICT ou ciências como Física e Química. O número de instituições de formação docente e/ou o número de professores de pós-graduação vem aumentando lentamente, mas não na velocidade desejada. Combinada com os baixos incentivos salariais e condições de trabalho na profissão docente, essa situação leva à insuficiência de professores qualificados para satisfazer o número crescente de cursos escolares. Já é bastante difícil preencher as vagas necessárias para o ensino de inglês nas pequenas cidades e a situação das escolas rurais é ainda pior. As escolas rurais ensinam o mesmo currículo que as escolas urbanas; no entanto, a possibilidade de encontrar um professor de inglês que queira trabalhar no contexto rural, especialmente em escolas muito distantes das cidades, é limitada, pois de acordo com a estrutura curricular atual, teriam que viajar longas distâncias, além de passar muitos dias fora de casa para ensinar grupos pequenos de estudantes, como Vallejos (2016) descreve corretamente.

Não há pesquisas suficientes na Argentina sobre a qualidade comparativa do aprendizado de inglês em diferentes contextos, mas, como se pode imaginar, ao considerar os estudos paralelos no Chile (Arriagada, 2016), os estudantes rurais provavelmente enfrentam uma defasagem no aprendizado do inglês em comparação com estudantes de escolas urbanas, por conta da falta de aulas de conversação de qualidade em inglês. Mesmo nos melhores cenários, os estudantes são ensinados inglês usando o espanhol como língua de instrução ao organizarem atividades ou explicarem conceitos, reduzindo assim o nível de exposição dos estudantes aos modelos de pronúncia.

Por mais que não exista uma definição nacional sobre a política de línguas, de acordo com Arnaux (2011), a atual formulação da política nacional de educação de meio termo (*Plan Argentina Enseña y Aprende*, 2016) tem enfatizado três principais orientações para a política que poderiam ser construídas como estrutura geral de aperfeiçoamento do ensino de línguas estrangeiras: (a) inovação e tecnologia, (b) políticas contextuais, e (c) decisões baseadas em informações e avaliações. Como resultado, a diretriz política 1.1.4 propõe: “Implementação de estratégias socioeducativas e pedagógicas baseadas no contexto para garantir o progresso e avanço dos estudantes no ensino obrigatório, incluindo propostas específicas para a população nas áreas rurais, comunidades que falam línguas indígenas, ou estudantes em situações vulneráveis, com problemas de saúde, deficiências ou cumprindo penas em presídios”. E a diretriz 1.1.7 afirma que deve existir: “Promoção de novos formatos e arranjos institucionais e pedagógicos adequados às diversas trajetórias educacionais, situações de vida e contextos educacionais”.

Um desafio específico para atender ao direito a uma educação de qualidade reside no preenchimento da lacuna de desempenho na aprendizagem de uma segunda língua nas áreas rurais. A abordagem utilizada para preencher essa lacuna deve utilizar os avanços tecnológicos disponíveis da melhor forma, ser adequada para o ambiente escolar rural, ser aceita pelas comunidades como uma boa alternativa às aulas presenciais tradicionais e ser produtiva,

atingindo o nível desejado de competência na língua inglesa estabelecido pelo currículo nacional, incluindo adaptações dos objetivos locais do currículo.

Proposta de política

Objetivo: fornecer oportunidades de alta qualidade para aprender inglês no meio rural, permitindo que os estudantes alcancem pelo menos os resultados de aprendizagem especificados no primeiro e segundo nível federal, por meio de uma alternativa pedagógica flexível em relação ao ensino presencial que, ao mesmo tempo, seja capaz de fortalecer os laços com a identidade cultural da comunidade local, permitindo que os estudantes se relacionem com a família e o ambiente local.

A alternativa pedagógica deve ajudar os estudantes a alcançar as seis competências estabelecidas para a aprendizagem de qualquer segunda língua:

1. compreensão oral,
2. leitura,
3. produção oral,
4. escrita,
5. reflexão sobre o idioma alvo e
6. reflexão intercultural.

Para garantir a adequação e a viabilidade da ampliação, a alternativa proposta deve ser viável e produtiva em ambientes com vários anos letivos, incluindo:

- inclusão de um processo de acordo local com escolas que adotem de forma pioneira e monitoramento de resultados;
- uso combinado do ICT, no método on-line e off-line;
- participação e capacitação de professores locais (não especializados no ensino de inglês);
- um desenvolvimento simultâneo da competência em línguas estrangeiras e enriquecimento cultural;

Firmar acordos com as secretarias provinciais de educação é crucial para alcançar uma alternativa bem-sucedida, uma vez que a implementação deve ocorrer em nível local. As escolas são financiadas e administradas pelas províncias e são reguladas pelas normas e regulamentos produzidos por suas próprias secretarias, portanto, o primeiro passo é desenvolver um projeto concreto que possa ser discutido com as partes interessadas nas províncias: secretarias que financiam a implementação e instituições de formação para professores que realizem formações e deem apoio aos professores locais, assim como diretores da escola capazes de organizar o espaço da sala de aula de diferentes maneiras e promover o uso do ICT.

O uso do ICT depende da infraestrutura local. Nem todos os locais na Argentina contam com acesso à Internet de banda larga para permitir o uso de configurações sofisticadas de sala de aula virtual ou serviços de conferência via internet. É comum existir uma conectividade limitada. Considerando isso, modelos como *Ceibal Inglês* no Uruguai, com professores nativos

que ensinam os estudantes via teleconferência (<http://ingles.ceibal.edu.uy/>) são interessantes como referência, mas não são considerados viáveis na Argentina devido a problemas de custo e banda larga. Embora a conectividade por satélite possa ser uma solução no futuro próximo, atualmente não está disponível a preços razoáveis.

Características pedagógicas desejáveis

Algumas características de um curso inovador que podem levar a uma implementação facilitada e sucesso são necessárias para evitar os gargalos atuais.

- 1. Uma mistura de estilos de interação:** para que sejam inovadores, os ambientes virtuais não devem reproduzir as estruturas organizacionais dos sistemas presenciais, baseadas na partilha simultânea do tempo da aula entre estudantes e professores dentro de uma sala de aula física. Deve-se buscar uma combinação adequada entre interações virtuais sincronizadas, como salas de bate-papo, videoconferência, sessões de webcam; e atividades que podem ser realizadas por estudantes sozinhos ou em grupos, durante o horário da escola ou mais tarde em casa, lendo, assistindo filmes ou programas de TV, realizando trabalhos em grupo, fóruns de discussão, e-mail ou atividades em plataforma estática, por exemplo.
- 2. Um mix de materiais de apoio:** textos e conteúdos digitais, áudio, imagem e folhetos devem ser preparados para assegurar que os estudantes sejam expostos a bons exemplos de inglês oral e escrito, bem como a aspectos culturais relacionados às sociedades que falam inglês.
- 3. Facilitadores locais:** geralmente, o professor de espanhol ou o coordenador da escola precisam ser treinados para desempenhar novos papéis, pois devem trabalhar como organizadores das atividades dos estudantes e acompanhar o progresso, mesmo quando não são professores de inglês. Portanto, os materiais devem oferecer soluções fáceis para permitir a supervisão das tarefas dos estudantes e ajudar os facilitadores a realizarem exercícios de compreensão auditiva e leitura por meio de atividades sequenciais, incluindo atividades preparatórias para a compreensão auditiva e leitura e textos escritos e audiovisuais. Deve ser também uma forma de aumentar a competência pedagógica dos facilitadores e seu próprio nível de inglês.
- 4. Professores remotos:** seu papel é acompanhar as atividades dos estudantes na plataforma, atuar como referências para a interação oral, on-line ou off-line, avaliar o progresso dos estudantes e compartilhar contribuições sobre o progresso dos estudantes e facilitadores locais, que talvez não tenham confiança suficiente com relação ao uso do inglês para isso.
- 5. Intercâmbios com estudantes de outras escolas:** uma série de intercâmbios na mesma área ou mesmo com estudantes estrangeiros pode ser mediada por telefone ou videoconferência, seguindo protocolos de comunicação, para estimular a conversação real entre estudantes.
- 6. Avaliação alternativa:** instâncias de avaliação baseadas nos portfólios dos estudantes, precisam incluir os resultados de aprendizado de forma resumida e um trabalho final mais substancial que deve ser revisado pelos professores remotos. Os resultados devem ser combinados com a opinião dos facilitadores locais sobre o processo de aprendizagem de cada estudante, permitindo uma sessão de diálogo.

Diálogo sobre implementação da política

Depois que o modelo é desenvolvido tecnicamente como um protótipo, as diversas partes interessadas devem ser incluídas nas discussões para facilitar sua implementação.

1. O modelo pode ser melhor aceito se os sindicatos de professores considerarem a proposta como uma forma de melhorar a educação sem reduzir o número de empregos docentes e dar mais oportunidades para aumentar a capacitação de professores locais.
2. Os facilitadores locais precisam perceber o projeto como uma oportunidade para melhorar suas competências profissionais e não como uma carga de trabalho adicional. Deve ser providenciado um plano de compensação razoável para garantir que o esforço seja considerado um trabalho remunerado.
3. Os líderes da comunidade e os pais de alunos precisam entender melhor o novo modelo de aprendizagem como uma ferramenta que proporcione melhores oportunidades de aprendizado e compreensão do mundo ao seu redor, evitando temores sobre a possibilidade de “perder” os filhos para influências estrangeiras.
4. Autoridades escolares em diferentes níveis precisam refletir sobre as estratégias empregadas no projeto para viabilizar regulamentos escolares específicos que considerem os novos formatos de ensino e avaliação.
5. As equipes técnicas devem aumentar a conectividade. As equipes dependem do Ministério da Educação nacional como a agência de coordenação e financiamento para fornecer o *hardware* e a conectividade, mas também devem avaliar a viabilidade local de aumentar o fornecimento de banda larga para as escolas escolhidas pelas autoridades provinciais.

Uma escala razoável para uma implementação piloto poderia incluir de 10 a 20 escolas rurais, em pelo menos duas regiões do país com características diferentes. Isso permitiria o treinamento de facilitadores locais e professores remotos para que dominem o uso dos materiais, incluindo o desenvolvimento do monitoramento de ações destinadas a avaliar a melhoria da competência dos estudantes para a conversação em inglês e a escrita, em comparação com estudantes em escolas similares que usam outras estratégias para o ensino do inglês.

Conclusões e recomendações

Para desenvolver um curso modelo para o aperfeiçoamento do aprendizado de inglês em contextos rurais, é necessária uma compreensão das condições locais, mas o mais importante é que a mentalidade sobre o significado de “boas oportunidades de aprendizagem” esteja aberta a novas alternativas que ofereçam a melhor combinação disponível entre pessoas e ICT.

Neste sentido, legisladores que buscam melhorar o status do ensino de inglês em zonas remotas, onde a disponibilidade de professores é o principal desafio, poderiam considerar as questões a seguir.

1. Produzir um diagnóstico das necessidades de **aprendizado**, evitando que seja traduzido automaticamente em necessidade de preenchimento de vagas de ensino qualificados.
2. Depois que as necessidades de aprendizado são identificadas, as **oportunidades de**

aprendizado podem ser projetadas usando a melhor combinação de recursos didáticos disponíveis e de ICT.

3. Para garantir a implementação, o curso não deve contar com ferramentas tecnológicas sofisticadas, mas uma combinação inteligente e híbrida de tecnologias existentes e facilmente acessíveis (laptops, celulares, redes sociais).
4. As etapas de implementação exigem coordenação entre as autoridades educacionais nacionais e locais e um diálogo com as comunidades afetadas.
5. As dimensões de custo, facilidade de uso, potencial de expansão e adequação cultural devem ser levadas em consideração.

Referências

- Argentina (1993) – Ley Federal de Educación 24195. Retrieved from <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- Argentina (1997) Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas – A15. Retrieved from <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res97/ane-re66.pdf>
- Argentina (1997). Fuentes para la transformación curricular: consulta a la sociedad. La educación desestabilizada por la competitividad, las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Argentina (2006) – Ley de Educación Nacional N° 26.206. Retrieved from http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Argentina (2012) Núcleos de aprendizajes prioritarios - Lenguas extranjeras. Retrieved from http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Argentina (2016) Argentina Enseña y aprende. Retrieved from http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-59a0468d66579.pdf
- Arnoux, E. (2011). Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. En Varela, L. (ed.) Para una política del lenguaje en Argentina. Buenos Aires, Eduntref, pp. 35-55.
- Arriagada Cruces, M.N. (2016). Estudio de casos: estrategias de enseñanza del inglés utilizadas en escuelas rurales multigrado en Chile. Article presented at the INVEDUC Congress, Universidad de los Lagos, Chile. Retrieved from http://inveduc.ulagos.cl/index.php/actas-2016/Actas-2016/113_Arriagada.pdf/download.
- Bein R. (editor) (n/d) Legislación sobre lenguas en Argentina. Retrieved from <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>
- Carbonetti, M. (2015). Políticas lingüístico-educativas provinciales: el caso de la legislación educativa bonaerense vigente a partir de la Ley de Educación Nacional. In Arnoux, E.N. y Bein R. (Eds.) (2015). Política lingüística y enseñanza de lenguas. Buenos aires: biblos.
- Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. Diálogos Latinoamericanos, (15)
- Vallejos, S. (2016). Escuelas rurales: el desafío de enseñar en zonas inhóspitas y sin recursos. La Nación, 07-03-2016. Retrieved from: <http://www.lanacion.com.ar/1876893-escuelas-rurales-el-desafio-de-ensenar-en-zonas-inhospitas-y-sin-recursos>

3.2 Formação inicial para professores de inglês na América Latina: o caso da província de Buenos Aires

María Laura Roldán

Ministério da Educação na Província de Buenos Aires, Argentina

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir para o conhecimento e a análise da formação inicial de professores de inglês na América Latina, baseando-se no exemplo da Província de Buenos Aires. A intenção deste artigo é ilustrar os efeitos que a proposta de formação para professores gera na realidade da província e do país, especificamente ressaltando a importância do contexto do sistema de ensino na província. O modelo curricular inovador dos professores de inglês na província de Buenos Aires, que foi concebido para melhorar a qualidade do ensino de inglês na região será considerado. O inglês como segunda língua é entendido neste artigo não apenas como o conhecimento da disciplina, mas ao mesmo tempo um sujeito que incentiva um aprofundamento do conhecimento da língua materna e ativa habilidades de raciocínio de ordem superior. Com base nesse fato, é imprescindível desenvolver e implementar políticas de formação docente voltadas para o desenvolvimento educacional dos estudantes, por meio de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Argentina, formação docente de inglês.

Política educacional da província para a formação inicial de professores

A província de Buenos Aires é a mais povoada da República Argentina, representando aproximadamente 38% da população do país. Seu amplo território, a diversidade de sua população, a heterogeneidade de seus produtos culturais e seu extenso sistema educacional, resultam em uma jurisdição com ampla projeção e participação na política educacional nacional, considerando as variadas nuances locais. Neste contexto, a importância de nossas próprias políticas educacionais e os efeitos destas em nível nacional podem ser compreendidas, especialmente levando em conta a autonomia que o governo federal concede às jurisdições nas decisões sobre a formação dos profissionais e estrutura dos currículos.

Com relação ao currículo, existem dois aspectos fundamentais na formação dos professores que devem ser considerados: em primeiro lugar, desde a promulgação da Lei Nacional de

Educação N° 26.206, criada pelo Instituto de Formação de Professores para regulamentar a formação docente em todo o território nacional, as províncias devem se articular com outras jurisdições para viabilizar um perfil de ensino com bases comuns. É por isso que a resolução 24/07 do Conselho Federal de Educação estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores” que visa garantir “integração, congruência e complementaridade à formação inicial, garantindo níveis de formação e resultados equivalentes nas diferentes jurisdições”(artigo 6). Em segundo lugar, na mesma resolução, o artigo 20.2 afirma que cada jurisdição deve elaborar os projetos curriculares pertinentes e culturalmente relevantes para sua oferta educacional, com base nas Diretrizes Nacionais, e considerando uma margem de flexibilidade para o desenvolvimento de propostas e ações de definição institucional local”.

Os professores de inglês têm uma importância significativa dentro do sistema educacional da Província de Buenos Aires, pois estão presentes em todos os níveis do ensino obrigatório: um percurso que se estende durante um total de nove anos de estudo (três anos de inglês no Ensino Fundamental e seis anos no Ensino Médio). Há alguns casos em que o ensino de inglês é estendido ainda mais, por exemplo: escolas de período integral, unidades acadêmicas, Ensino Médio com orientação para línguas estrangeiras e propostas extracurriculares de escolas multilíngues privadas. Esse amplo espectro, garante que o estado seja responsável pela formação de profissionais que possam realizar suas tarefas de ensino nos vários níveis obrigatórios, com uma sólida formação disciplinar e pedagógica. É por isso que o espaço de formação docente como ambiente adequado para a apropriação do conhecimento da disciplina é necessário para promover uma prática proativa que nos permita entender a complexidade da tarefa de ensinar e desenvolver ferramentas de intervenção apropriadas aos contextos educacionais múltiplos que estão em constante transformação.

Em suma, levando em consideração que o impacto do ELT acompanha o percurso de aprendizado dos estudantes por uma década e que as situações de uso fornecem ao interlocutor o conhecimento e as habilidades para que se comunique e escreva fluentemente, o papel do professor de inglês deve ser o de gerar situações que favoreçam as práticas sociais da língua.

O foco e revisão da maneira como os professores de inglês são formados no ensino superior é uma tarefa central e inevitável para a política educacional. A Lei Provincial de Educação N° 13688/07, alinhada com a Lei Nacional de Educação N° 26206/06, propõe reavaliar a formação docente como fator central e estratégico para a melhoria da qualidade educacional. Estabelece a educação como uma prioridade e “como uma política pública para construir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, aprofundar a cidadania democrática e republicana, respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais e reforçar o desenvolvimento social e econômico sustentável da província dentro da nação.”

Em particular, o ensino superior visa desenvolver nos futuros professores, as competências e conhecimentos necessários para trabalhar nos diferentes níveis e tipos de escolas, de acordo com a diversidade do sistema educacional da província, emitindo certificados para os

professores atuem. É por isso que a formação inicial de professores é necessária para formar profissionais responsáveis que possam assumir o papel de transmissores de conhecimento.

Há uma longa jornada para se tornar um professor de inglês. Essa jornada começa com o início da formação até a ocupação dos cargos de ensino. Nessa jornada, o apoio aos novos professores de inglês é fundamental. Uma das inovações notáveis da abordagem da qualidade formativa considera as diversas condições de entrada dos professores em formação. Atualmente, a tutoria de professores em processo de formação ainda não constitui uma política pública na província, mas sua importância é reconhecida como ferramenta importante para a melhoria do desempenho acadêmico dos futuros professores.

O domínio do inglês, como ferramenta básica na sociedade global e como mecanismo para aperfeiçoar competências cognitivas, é uma área de conhecimento que se mistura às práticas sociais que vão além do ensino obrigatório: em muitos casos a língua é estudada fora do sistema educacional obrigatório. Isso significa que alguns professores em processo de formação, no início do ensino superior, têm um histórico de conhecimento prévio da língua e outros não. Essa diversidade de situações fez com que o Estado mantivesse a política de aceitar potenciais professores de inglês com dois processos diferenciados que consideram as diferenças nas competências de linguagem apresentadas pelos novos professores em processo de formação.

A primeira maneira de se tornar um professor de inglês é realizar um “curso básico de formação” que permita que os professores desenvolvam competências específicas na língua de forma prática, para garantir os padrões necessários para o desenvolvimento acadêmico. O objetivo deste curso é capacitar aqueles que escolhem se tornar professores de inglês, possibilitando a aquisição das competências comunicativas necessárias para entrar no curso de formação docente. Esse curso ocorre anualmente, com uma carga de trabalho de oito horas semanais. Candidatos que concluíram o Ensino Médio ou os estudantes no último ano do Ensino Médio, podem participar dessa modalidade. Entre os aspectos a serem alcançados estão a compreensão de um texto na língua inglesa, narração falada e escrita de situações que nos permitam avaliar a língua de forma prática, a capacidade de usar conversas simples da vida cotidiana de forma fluente, considerando o uso correto da fonética, elementos lexicais e a gramática.

Como segunda opção de entrada, os candidatos podem fazer uma “prova básica de formação”, para que comprovem as competências da formação básica que já dominam através de avaliações de nivelamento. Os candidatos que passarem nesta prova, entram diretamente no curso de formação docente, sem a necessidade de fazer o curso básico de formação. Esta avaliação foi desenvolvida considerando o fato de que alguns candidatos potenciais para a formação têm conhecimento do idioma que poderia ter sido adquirido em outros cursos de formação ou situações.

Independentemente de como os candidatos entram no curso, os cursos universitários de formação docente são organizados considerando a língua como objeto de estudo, competência comunicativa intercultural e aspecto da construção da missão do professor. Portanto, a graduação concentra sua proposta pedagógica em uma visão integrada de línguas estrangeiras com três perspectivas específicas.

1. Língua e conversação: centrada na fonética e no laboratório de línguas, ou seja, trabalhar com e através do inglês.
2. Língua e escrita: a língua é sistematizada através do uso reflexivo da gramática, que é então transformada no objeto de estudo.
3. Língua e cultura: o conteúdo trabalha com a dimensão histórica e cultural da língua. Esta é uma maneira de estudar e acessar a cultura, e um instrumento para analisar a escrita e a fala. Trabalhar no desenvolvimento dessas competências promove um desempenho comunicativo eficiente (isso significa usar corretamente os diferentes códigos linguísticos e não linguísticos), em contextos comunicativos variados e com diferentes graus de formalidade nas tarefas orais e escritas.

O programa de estudos em cursos universitários de formação de professores de inglês se baseia no pressuposto de que esses conteúdos fazem sentido em um programa sistemático de práticas de ensino – experiências sociais e históricas repletas de significância e tradição, ligadas à prática em sala de aula dentro de um contexto específico. Nesse sentido, é importante desenvolver algum tipo de programa com as tarefas e o trabalho dos professores, do primeiro ao último ano do curso. Estas tarefas são organizadas por diferentes períodos de imersão nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, individualmente ou em grupos, até que o professor em formação possa assumir total responsabilidade em todas as áreas da prática profissional. Por meio deste processo, os formandos realizam a observação, o trabalho de campo, as práticas supervisionadas e, por fim, desempenham suas práticas profissionais.

Desafios para o futuro

É possível chegar a certas conclusões preliminares sobre como o ensino e a aprendizagem do inglês como segunda língua no sistema educacional da Província de Buenos Aires, constrói uma política educacional que se baseia no foco inicial dado à formação de professores responsáveis pelo ensino em diferentes níveis. De um lado, as ações de políticas públicas apresentadas se concentram na construção disciplinar e nas demandas dos níveis obrigatórios do sistema educacional. Por outro lado, temos o fortalecimento da formação de professores de nível superior, como futuros profissionais docentes.

A complexidade da construção desses processos de formação, que estão ligados a estruturas profundas de pensamento, gera (ou pode gerar) dentro do sistema educacional um paradoxo que se apresenta na questão da certificação do conhecimento. Assim, a formação inicial para professores de inglês no sistema de ensino provincial de Buenos Aires cria uma tensão ao abordar a língua estrangeira com rigor e especificidade e cria desafios no âmbito da certificação e avaliação formal.

.....

8. *Federal Council of Education, Resolution N°. 285/16.*

9. Avaliação diagnóstica dos estudantes do 4º ano, que possibilitou a seleção do professor de inglês; Esta ação visa fornecer elementos para um diagnóstico da formação inicial de professores a nível nacional, a fim de contribuir com a avaliação das políticas de formação docente.

A fim de atualizar e aperfeiçoar a formação docente, considera-se necessário analisar não apenas o conteúdo e os fundamentos pedagógicos das propostas de formação, mas também considerar a implementação de determinadas ferramentas de avaliação que forneçam informações valiosas. O Plano Estratégico Nacional 2016-2021 “*Argentina Enseña y Aprende*”⁸ (Argentina Ensina e Aprende) para educação e esportes em nível nacional, estabelece em seus eixos os objetivos para formar novos professores com conhecimentos e competências específicas garantindo a aprendizagem de qualidade e a inclusão dos estudantes. A formação inicial de professores destina-se a priorizar, dentro da profissão docente, o fortalecimento das práticas de ensino de maneira sistemática em todos os níveis e métodos educacionais. De acordo com essa estrutura de diretrizes político-pedagógicas, no dia 31 de Outubro de 2017, a operação de avaliação *Enseñar*⁹ foi implementada em todo o território nacional. Na província de Buenos Aires, essa avaliação adquire uma dupla importância: fornecer elementos para ponderar a política implementada com relação à hierarquia da formação inicial de professores e, principalmente, acompanhar a renovação dos projetos curriculares planejados pelos professores para as próximas gerações de professores em formação.

Neste contexto de renovação curricular, duas decisões políticas podem formar a base para um avanço no desenvolvimento de uma política abrangente para o ensino de línguas e a formação docente na região. Em primeiro lugar, a revisão dos projetos curriculares atuais com a incorporação de diretrizes curriculares agregam estratégias de ensino com suporte tecnológico inovador e promovem inclusão. Em segundo lugar, estabelecem a formação de professores de inglês, para além da disciplina, mas como uma ferramenta básica que permite o acesso a outras formas de aprendizagem e do uso de línguas estrangeiras.

Os desafios parecem continuar no âmbito da definição do lugar que o inglês ocupa na agenda educacional pública, não só em Buenos Aires, mas na esfera nacional. Este artigo explicou a proposta de formação docente na Província de Buenos Aires, considerando as decisões que afetam a formação inicial dos professores de inglês. No entanto, conceber uma política abrangente de ensino do inglês deve ser um processo muito mais amplo, incluindo também outros aspectos, como a formação continuada de professores e a inserção da língua em cada área da educação.

Referências

- Alcaraz Varo, E. (2000) *El Inglés profesional y Académico*. Madrid, Alianza Editorial
- Graddol, D. (2000). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language*. U.K.: British Council.
- Vandergrift, T. & Goh, c.c.m. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Wallace, M. (2006). *Study Skills in English*. Cambridge: C.U.P. 2nd ed.

3.3 Ensino de Inglês no sistema público de educação da Venezuela: objetivos, conquistas e desafios

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

Conselho Britânico, Venezuela

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación-CENAMEC

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Resumo

Este artigo apresenta uma visão geral das principais mudanças que ocorreram na Venezuela desde 2013 em relação ao ensino do inglês como segunda língua no sistema público e se concentra principalmente nas políticas que estão sendo implantadas para incorporar o inglês como matéria obrigatória no Ensino Fundamental e aumentar o tempo dedicado ao estudo do inglês no Ensino Médio; aumentando assim a quantidade de professores de inglês e melhorando sua atuação; além de criar materiais didáticos para o Ensino Fundamental e Médio. Essa visão ampla das políticas pretende facilitar a avaliação do impacto de políticas específicas, especialmente as políticas relacionadas à formação no nível da graduação e pós - graduação, e as políticas elaboradas com a intenção de aumentar o papel do inglês na promoção de justiça social, conforme analisado por outros autores em capítulos que se concentram na Venezuela. Depois de fornecer uma visão geral do sistema educacional nesse país, apresentando o contexto em que estão sendo implementadas tais políticas, argumentamos que, apesar dos resultados positivos, o desafio mais importante para uma implementação sustentável é a tensão política no país.

Palavras-chave: formação docente, Venezuela, British Council.

Histórico e relevância

O ensino de inglês na Venezuela tem uma longa história, se iniciou com a criação da primeira universidade com o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a formação docente de inglês na universidade não começou até a década de 1940 (López de D'Amico, 2010). No século XX, o inglês se tornou uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, na educação pública. O inglês não foi oficialmente incluído no Ensino Fundamental em 2007, no entanto, apesar do fato de que esta era uma política nacional não foi aplicada no país todo (por exemplo, Zeuch & Gregson, 2015). Assim, o inglês é disciplina oficial no Ensino Médio há várias décadas, no entanto, os resultados foram ruins, pois a literatura indica que os estudantes não tinham um bom nível de proficiência em inglês, mesmo após cinco anos de estudo no Ensino Médio (Plata, 2006). Existem muitas variáveis mencionadas na literatura: poucos professores de inglês, limitação de recursos e de acesso a livros didáticos, poucas horas na grade dedicadas ao inglês (no passado, eram ministradas quatro horas semanais para o primeiro ano e três horas por semana nos anos seguintes), a relevância do programa de formação docente e a abordagem pedagógica do ensino do inglês no Ensino Médio (por exemplo, Beke, 2015; López de D'Amico, 2015).

Grandes mudanças no sistema educacional começaram a ocorrer a partir de 2013, após a pesquisa nacional de educação de qualidade (*Ministerio del Poder Popular para la Educación*, 2014). Especialmente no caso do inglês, ficou mais uma vez evidente que havia uma falta de professores para trabalhar no Ensino Médio. A pesquisa também identificou, além de outras coisas, a necessidade de contextualizar o conteúdo e rever a prática pedagógica, também foi identificado como reconhecer a importância de começar a ensinar inglês a partir do Ensino Fundamental, entre outros. Essas descobertas tornaram possíveis algumas mudanças e transformações importantes, que são explicadas na seção seguinte.

Antes de fazer isso, é importante entender o contexto, especialmente alguns aspectos relacionados ao país e ao sistema educacional. A Venezuela tem uma população de 30 milhões de pessoas em um território de 916.445 km²; a distribuição política é de 23 estados e um distrito capital. As línguas oficiais são o espanhol e as línguas indígenas, e seus principais recursos são o petróleo, gás natural e água. O sistema nacional de educação inclui a educação básica (pré-escola, fundamental e médio) e a educação universitária (níveis de graduação e pós-graduação) e é estruturado da seguinte forma:

- pré-escola: 1º período: 0-3 anos; 2º período: 4-6 anos;
- ensino fundamental: 1º período: 1º-3º ano; 2º período: 4º-6º ano;
- ensino médio e técnico: ensino médio: anos 1º-5º ano; ou educação técnica: 1º-6º ano;
- nível universitário: cursos de cinco anos de estudo que estão em processo de reestruturação, mudando para quatro anos de formação.

Vale ressaltar que na área de formação docente existem dois tipos de graduação: *profesor* (escola de formação docente) ou *licenciado* (faculdade de educação dentro de uma universidade). Ambos têm o mesmo status legal.

Abordagem

O Ministério do Poder Popular para a Educação (MPPE) precisou promover os objetivos desejados para que eles fossem alcançados, uma vez que a Venezuela possui uma política nacional para a educação. Além disso, os esforços individuais que foram iniciados para apoiar o ensino de inglês na educação básica não foram sustentáveis ao longo do tempo, de modo que a intervenção do MPPE foi crucial. Os objetivos eram:

1. incorporar a língua inglesa como disciplina obrigatória no ensino fundamental;
2. aumentar o número de professores de inglês;
3. melhorar a prática dos professores que já atuam na rede;
4. aumentar o número de horas dedicadas ao inglês nas escolas de Ensino Médio;
5. criar material didático para o Ensino Fundamental e Médio.

Esses cinco aspectos tornaram-se os objetivos do MPPE e foram implementados em diferentes momentos. As mudanças começaram no Ensino Médio, de acordo com a pesquisa nacional para educação de qualidade, pois esse nível exigia atenção imediata. Os livros de inglês como língua estrangeira do Ensino Médio se tornaram parte da *Colección Bicentenario* no final de 2013; incluindo os livros didáticos de todas as demais disciplinas do Ensino Fundamental ao Médio.

O MPPE e o MPPEUCT optaram pela realização de um treinamento especial para professores que já atuavam na rede, assim como de outros profissionais formados que queriam se tornar professores de inglês. Na Venezuela esse programa se chama *professionalisation*. São dois anos de estudos (pois os participantes já são formados) e faz parte da *Micro Misión Simón Rodríguez (MMSR)*. O programa inclui diversas áreas do conhecimento e o inglês é uma delas. As universidades não formam um número suficiente de professores de inglês e, por essa razão, o programa MMSR foi especialmente criado. Em todo o país, 1.282 participantes entraram no programa de inglês em fevereiro de 2015. O inglês era a área com menor número de participantes. Um aspecto importante é que essa abordagem contou com grupos em todos os estados. É especialmente importante pelo fato de que a maioria dos estados não possuía cursos universitários dedicados à formação docente de inglês.

Uma aliança estratégica com o British Council permitiu que o MPPE oferecesse diversos serviços que beneficiassem o ensino de inglês no sistema educacional público. O British Council forneceu um curso de inglês virtual e a prova APTIS para todos os participantes (professores em processo de formação). O British Council também participou da formação dos facilitadores (professores) que colaboram com os participantes que estão se formando para trabalhar no Ensino Fundamental ou Médio. Os livros para o Ensino Fundamental fazem parte do estudo piloto em fase de implementação no ano letivo de 2017 a 2018.

Resultados

As cinco metas apresentadas na seção anterior foram todas implementadas e, além disso, diversas pesquisas foram realizadas em 2016-2017 para compilar dados indicativos de até que

ponto essas metas foram atingidas. Os resultados foram apresentados em um livro publicado pelo British Council e MPPE (López de D'Amico & Gregson, 2017). As metas atingidas são resumidas conforme a seguir.

Número de estudantes em formação

Na primeira parte do MMSR, 340 estudantes se formaram. Esta é uma cifra importante, uma vez que o número de professores que se formam em cursos universitários é tipicamente menor devido ao volume insuficiente de cursos de formação docente. Devido a esse resultado positivo e após a recomendação do Ministério da Educação sobre a necessidade de formar mais professores de inglês após uma avaliação realizada em setembro, uma segunda parte do programa terá início em janeiro de 2018 (López de D'Amico & Gregson, 2017). Em relação à segunda parte do programa, dados recentes mostram que há um total de 6.000 pessoas inscritos em todo o país. No momento, é importante que os professores sejam formados em seus próprios estados para que continuem a trabalhar nas mesmas áreas.

Aumento de horas

A alocação de tempo para o inglês nas escolas de Ensino Médio aumentou. Um estudo piloto foi realizado durante o ano letivo de 2015-2016; sendo posteriormente revisado em 2016-2017 e finalmente aprovado como política nacional em 2017 (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2017). No passado, quatro horas eram dedicadas ao inglês semanalmente no primeiro ano e três horas nos anos seguintes. O aumento de horas tem sido significativo (ver tabela 1), pois representa um crescimento de mais de 50% em alguns casos. Embora seja muito cedo para afirmar que os resultados são significativos, é importante enfatizar que os professores expressaram sua satisfação com a mudança (Salas, 2017), principalmente porque esperam que esse tempo adicional permita que seus alunos dediquem mais tempo para praticar o inglês.

Tabela 1. Ministerio del Poder Popular para la Educación-CENAMEC

 Gobierno Bolivariano de Venezuela					
Grade Curricular do Ensino Secundário					
Áreas de Conhecimento	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Espanhol	4	4	4	4	4
Inglês e outras línguas estrangeiras	6	6	6	6	4
Matemática	4	4	4	4	4
Educação Física	6	6	6	6	6
Artes	4	4	-	-	-
Ciências Naturais	6	6	-	-	-
Física	-	-	4	4	4
Química	-	-	4	4	4
Biologia	-	-	4	4	4
Ciências da Terra	-	-	-	-	2
Geografia, História e Cidadania	6	6	6	4	4
Soberania Nacional	-	-	-	2	2
Acompanhamento e Coexistência	2	2	2	2	2
Participação em grupos por áreas de interesse: criação, recreação e produção	6	6	6	6	6
TOTAL	44	44	46	46	46

Programas novos

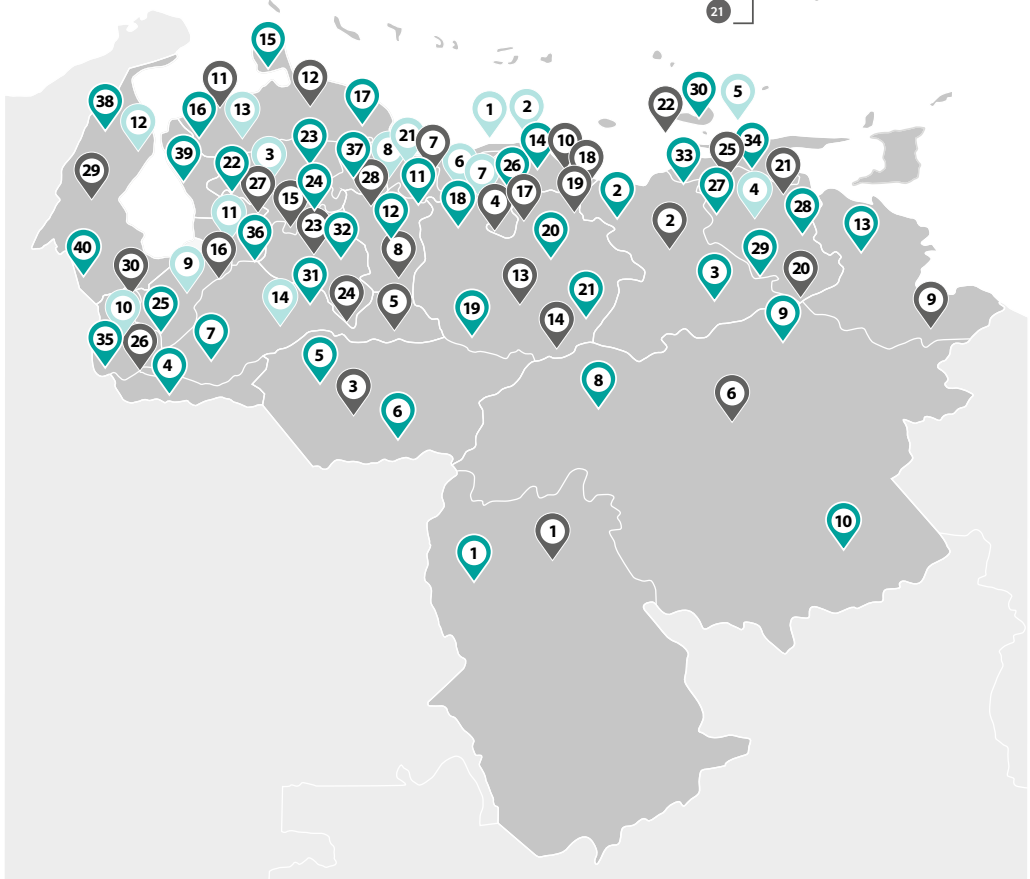
Para professores de inglês que já atuam na rede, dois cursos de pós-graduação passaram a ser oferecidos a partir de 2016, ambos gratuitamente. Novecentos estudantes estavam matriculados no programa de pós-graduação “Ensino de inglês no Ensino Fundamental”, em novembro de 2016. No momento, 600 permanecem no programa e defenderão suas teses em fevereiro de 2018. O outro curso, “Ensino de inglês como Língua Estrangeira”, teve 120 professores inscritos e 59 completaram o programa. No momento, há 800 professores inscritos no segundo grupo. Para todos os outros cursos de pós-graduação, é necessário que os estudantes paguem taxas na Venezuela, independentemente da universidade ser financiada de forma pública ou privada. Esses dois cursos são uma exceção, pois fazem parte de um programa implementado pelo MPPE para apoiar o desenvolvimento profissional de professores que já atuam na rede de ensino.

Table 2

PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO NA VENEZUELA

- Universidades onde os professores de inglês são formados
- Centros de formação para professores do ensino secundário (MPPE)
- Programa de Pós-Graduação em Educação para escolas primárias (MPPE-MMSR)

- | | | |
|---------------------|------------|------------------|
| 1 Amazonas | 11 Falcón | 22 Nueva Esparta |
| 2 Anzoátegui | 12 Falcón | 23 Portuguesa |
| 3 Apure | 13 Guárico | 24 Portuguesa |
| 4 Aragua | 14 Guárico | 25 Sucre |
| 5 Barinas | 15 Lara | 26 Táchira |
| 6 Bolívar | 16 Mérida | 27 Trujillo |
| 7 Carabobo | 17 Miranda | 28 Yaracuy |
| 8 Cojedes | 18 Miranda | 29 Zulia |
| 9 Delta Amacuro | 19 Miranda | 30 Zulia |
| 10 Distrito Capital | 20 Monagas | |
| | 21 Monagas | |



Apoio

O MMSR é uma iniciativa do MPPE e recebe apoio do British Council (BC). Além das atividades mencionadas anteriormente, também houve apoio para professores que já atuavam, mas que não estavam envolvidos no MMSR.

Pesquisa

Pesquisas importantes foram realizadas de 2012 a 2013, a fim de analisar a situação do ensino de inglês na Venezuela. Foi uma iniciativa do British Council com pesquisadores de todo o país, e autoridades do MPPE também participaram.

Foram realizadas pesquisas sobre as novas iniciativas (cinco metas) do MPPE relacionadas ao ensino da língua inglesa no sistema educacional público (López de D'Amico e Gregson, 2017).

Uma nova proposta de pesquisa está em vigor experimentando o uso de livros didáticos para ensinar inglês no Ensino Fundamental no ano letivo de 2017-2018.

Os objetivos mais complexos são aqueles que incluem a formação docente. Felizmente, com o MMSR no nível de graduação (Programa Nacional de Formación) e pós-graduação (Programa Nacional de Formación Avanzada), um número maior de professores recebeu formação e, atualmente, existem centros de treinamento em todos os estados do país (ver Tabela 2).

Ninguém é forçado a estudar, trata-se de um processo voluntário. Cada grupo conta com no máximo 30 participantes e deve ter, pelo menos, dois facilitadores. O número de grupos é limitado apenas pelo número de facilitadores disponíveis. Na primeira parte havia 61 facilitadores no país todo. Agora, para a segunda parte, esse número aumentou para 120.

Conclusões

As conquistas em tão pouco tempo (2013-2017) são significativas, especialmente porque são cursos e políticas implementadas pelo MPPE. Há reconhecimento da importância de se aprender inglês no sistema de educação básica nacional e, importantes recursos foram alocados e alianças (por exemplo, MPPE-British Council) estabelecidas. Por exemplo, a parceria com o British Council contribuiu para garantir que, em média, pelo menos 60% do número de professores de inglês exigido em cada estado seja atendido. Embora certamente ainda há muito trabalho a ser feito, a Venezuela está dando passos significativos para sustentar esses esforços, por exemplo, a segunda etapa do MMSR, que contribuirá para aumentar o número de professores de inglês formados em universidades tradicionais que oferecem essa formação.

Existem muitos desafios adiante, desde a continuidade do programa de formação para novos professores; usar o *Canaima* (laptops) com muito mais conteúdo em inglês; desenvolver o curso de inglês no Ensino Fundamental (já está sendo feito); desenvolvimento profissional contínuo de professores que já atuam na rede; melhorias na infraestrutura escolar para cumprir o cronograma completo em todas as escolas; promover grandes mudanças em um curto período (setor governamental ao invés das estruturas tradicionais nas universidades. No entanto, definitivamente o desafio mais complexo é o ambiente de tensões políticas que às

vezes interferem ou criam obstáculos na sustentabilidade dos projetos que já estão em vigor..

Recomendações para políticas públicas

Não é uma tarefa fácil recomendar aos outros o que fazer em relação ao ELT, mas há alguns aspectos que funcionaram na Venezuela e que merecem destaque.

1. Fazer alianças estratégicas, neste caso MPPE e o British Council, para formar novos professores e treinar os que já estão atuando. Era impossível para o MPPE ter essa abordagem nacional sozinho, pois precisávamos de apoio para formar facilitadores e trabalhar com uma estrutura de cascata. Além disso, o British Council queria apoiar o ensino de inglês, especialmente com os professores que já atuavam na rede de ensino, mas sem a permissão do MPPE seria impossível realizar isto. A implementação da avaliação APTIS em todo o país facilitou a possibilidade de ter mais informações sobre o nível de nossos professores de inglês. Outra grande vantagem foi o apoio para desenvolver o estudo piloto com os livros didáticos no Ensino Fundamental.
2. Ter uma política ou projeto nacional que seja apoiado pela autoridade governamental para a educação (o ministério ou secretaria) e que agregue valor ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Os professores são motivados a estudar, pois esse programa melhorará seu currículo e também levará a um aumento no salário. Além disso, nenhum diretor de escola negaria permissão para que qualquer professor que queira estudar se ausente às sextas-feiras, já que se trata de um programa do MPPE.
3. Pesquisa e estudos acadêmicos que apoiam o desenvolvimento do ensino de inglês como língua estrangeira no sistema escolar. Isso tem sido crucial para demonstrar aos legisladores a necessidade de aumentar o número de horas destinadas ao inglês nas escolas, assim como a relevância de ensinar inglês no Ensino Fundamental e a necessidade de continuar apoiando o desenvolvimento dos professores por meio da educação continuada.

Referências

- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Resolución mediante la cual se dicta el Plan de Estudio para la Educación Media General. Caracas, jueves 24 de agosto de 2017, Número 41.221. pp. 10-11
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. In E. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. (2010). *La Enseñanza del Inglés en Venezuela*. In I. Canton, R. Valle, R. Baelo y R. Cañón (comp.). *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*. CD ISBN 978-81-92651-10-5. Universidad de León, Spain.
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. In E. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council/ Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017). *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Informe de la consulta sectorial por la calidad educativa*. Caracas: Author.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media*. Caracas: Author.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de formación en educación media general*. Caracas: Author
- Plata, J. (2006). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Salas, J. (2017). Impacto del aumento de horas para la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) en la educación media. In R. López de D'Amico & M. Gregson, M. (coords) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano (181-226)*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Zeuch, E. & Gregson, M. (Coords.) (2015). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas*. Caracas: British Council & Universidad Central de Venezuela. Available at https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/f145_venezuela_combined_final_v2.pdf

3.4 O programa venezuelano nacional avançado para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Jhoanna Karina Ruíz García

Universidad Politécnica Territorial del Estado Aragua “Federico Brito Figueroa”

Rosa López de D’Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Lenín Roberto Romero Sosa

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Resumo

Conforme discutido em artigos anteriores, na Venezuela, uma das maiores prioridades desde 2013 tem sido a incorporação do inglês como matéria obrigatória no Ensino Fundamental público. Apesar de existirem várias experiências bem-sucedidas, a maioria não teve a continuidade desejada, até 2015, quando o Ministério de Educação iniciou, em parceria com o British Council, o Programa Nacional de Formação Avançada para professores em escolas públicas do Ensino Fundamental. Como a primeira parte do grupo que participou desta formação já se graduou, consideramos relevante ouvir os depoimentos dos próprios professores que participaram desta experiência, para refletir sobre o significado deste programa para eles. Concentrando na língua estrangeira como meio para expandir estruturas linguísticas e de referência com uma perspectiva crítica e uma pedagogia ativa, este artigo ressalta os efeitos do programa nas vidas dos professores e nas vidas de seus alunos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Ensino de inglês, *Micro Misión Simón Rodríguez*, Venezuela.

Histórico e relevância

Hoje em dia, há muitas razões para aprender inglês, desde a compreensão dos avanços científicos em tecnologia até o fato de ser uma poderosa ferramenta de comunicação no

mundo. Por isso, diferentes países da América Latina, como México, Chile, Colômbia e outros, decidiram iniciar o ensino de inglês nos primeiros estágios da educação; além disso, como muitas outras disciplinas, é mais fácil aprender o inglês quando somos mais jovens. Autores como Lenneberg (1967), citado por Perez (2015), apontam que “antes da puberdade o cérebro tem maior plasticidade cognitiva para aprender uma língua” (p.16). É por isso que a importância de ensinar esta língua nas escolas de Ensino Fundamental desde os primeiros anos surge para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Na Venezuela, embora seja reconhecida a importância do estudo da língua, ela não é uma disciplina obrigatória antes do Ensino Médio (do 1º ao 5º ou 6º ano). Em 2007, no documento da política proposta pelo Sistema Educacional Bolivariano, sugeriu-se que o estudo do inglês começasse na 4ª série do Ensino Fundamental, no entanto, esta proposta não foi implementada. Uma interpretação dessas políticas, no entanto, permitiu a implementação de algumas iniciativas regionais. Em 2014, após a Consulta Nacional de Qualidade Educacional, um evento político pedagógico que conseguiu mobilizar a sociedade venezuelana para expressar livremente sua opinião sobre aspectos educacionais, o Ministério da Educação dedicou o espaço e a atenção necessários à formação docente por meio de programas nacionais de formação, especificamente para o nível do Ensino Médio.

Um ano depois, devido à necessidade de continuar a formação docente para diferentes níveis e modalidades, o Ministério de Educação criou os Programas Nacionais de Formação Avançada, por meio dos quais o ensino de inglês foi incorporado ao Ensino Fundamental com o apoio do British Council na Venezuela. Este programa nacional de formação é conhecido como *Micro Misión Simón Rodríguez (MMSR)*. Ele foi criado para que o ensino da língua não seja responsabilidade de professores de inglês especializados, mas que faça parte das atribuições de professores de outras disciplinas. As razões fundamentais para isso são, primeiramente: Ensino Fundamental tem características específicas; estratégias, atividades e teorias que apoiam o trabalho com crianças entre 6 e 11 anos de idade. Na Venezuela, professores de inglês se formam para trabalhar com educação universitária e, mais recentemente, com o MMSR, no Ensino Médio com estudantes a partir dos 13 anos. Em segundo lugar, as crianças se sentem mais confiantes e desenvolvem um amor pela língua se estiverem trabalhando com o professor normal da turma. Esta é a pessoa com quem passam tempo, compartilham, jogam, falam e riem todos os dias, então isso irá fortalecer a motivação e a empatia na sala de aula.

Contextualização da formação de professores relacionada ao ensino de inglês nas escolas de ensino fundamental na Venezuela

A formação docente vem ganhando força devido à necessidade expressa por nossos professores na Consulta Nacional de Qualidade Educacional (2014). Mais de 53% dos professores queriam receber formação com uma abordagem mais didática e ter a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e atitudes, aprender fazendo, reconstruindo e inovando através de experiências pessoais e coletivas (p.26). Isto está de acordo com os artigos 102 e 103 da Constituição da

República Bolivariana da Venezuela, que indicam que a educação é um direito humano e um dever social fundamental, devendo ser democrática, gratuita e obrigatória até o nível da graduação.

No entanto, o MMSR é um programa de formação pedagógica voltado à profissionalização de professores que já atuam nas áreas requeridas, e também para os profissionais que não possuem diploma, mas que desejam lecionar no Ensino Médio. O programa se baseia no compromisso transformador, participação social e articulação, tomando como referência os livros didáticos da coleção bicentenária *“My Victory”*, assim como as necessidades dos estudantes, a conexão da aprendizagem com a vida, com a comunidade e a aprendizagem contextualizada. Este programa se baseia em uma conceituação teórico-metodológica do construtivismo didático, com predominância da pesquisa-ação participativa e transformadora, da prática e da elaboração reflexiva do conhecimento do educador. Além disso, o MMSR está em consonância com a Lei Orgânica da Educação (LOE, 2009) nos artigos 38 e 39 que estabelecem a formação permanente de professores, como um processo integral e contínuo para assegurar o fortalecimento de uma sociedade crítica, reflexiva, participativa e protagonista, capaz de gerar a transformação exigida pelo país e a formação do novo cidadão.

É com o MMSR, especialmente na área de Línguas Estrangeiras/Inglês, que foram dados os primeiros passos para ensinar inglês sob uma abordagem transformadora na prática educacional, deixando para trás práticas antigas, rígidas e improdutivas, que geraram resultados negativos por muito tempo no país; por exemplo, Villar (2012) explica que: “Um estudo recente, feito pela escola internacional de idiomas EF (*Education First*), uma das maiores na área, revelou que a Venezuela tem o terceiro pior nível de inglês entre os países latino-americanos.” (p.1). Além disso, Murillo (2014) afirmou que:

“(...) Há educadores que têm uma extensiva formação em inglês, mas não possuem uma metodologia apropriada para que o estudante aprenda de maneira significativa; enquanto há aqueles que têm formação superior em pedagogia, mas não questionam sua práxis, e por isso utilizam métodos de ensino mecânicos e repetitivos. Dentro deste cenário, deve-- se considerar que os professores precisam estar na vanguarda da sociedade atual, mas o ensino de inglês está um passo atrás e não responde às demandas dos estudantes.” (p.3).

Essas opiniões permitem que a sociedade Venezuelana entenda e justifique a implementação desse programa nacional de formação docente para o inglês.

Portanto, o Programa Nacional de Treinamento MMSR para Línguas Estrangeiras/Inglês teve início em 2015, com 1200 profissionais de diferentes áreas, que responderam ao cadastro nacional virtual feito pelo Ministério da Educação. Os profissionais cadastrados eram aqueles que desejavam se especializar em sua área para lecionar em escolas de Ensino Médio. Eles começaram a formação guiados por tutores e facilitadores que são professores de inglês selecionados para realizar o processo de gestão administrativa e formação docente. Essa formação foi realizada às sextas e sábados, totalizando 16 horas de formação por semana, por um período de dois anos, em 140 centros de formação espalhados pelo país. Todos os professores estagiários começaram com um nível A0 de inglês, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

(CEFR), muitos deles terminaram a formação com o nível mínimo exigido de A2, mas muitos realmente superaram esses requisitos, chegando até o nível B2 de proficiência no idioma. Isto foi comprovado pelos resultados no teste APTIS, criado pelo British Council para certificar o nível de inglês CEFR nas quatro competências linguísticas (leitura e compreensão auditiva, conversação e escrita) combinadas com gramática e um teste de vocabulário. O início de 2017 marcou a conclusão da formação da primeira parte do curso de inglês para professores do Ensino Médio.

Durante essa primeira experiência, foi importante reconhecer a necessidade de expandir o ensino de inglês e a importância de começar cedo. Foi possível identificar que há uma população de crianças entre 6 e 11 anos que não têm contato com a língua estrangeira. Neste contexto, o Programa Nacional de Formação Avançada no Ensino de inglês para o Ensino Fundamental surgiu em 2016. Esta é uma especialização dedicada exclusivamente a professores do Ensino Fundamental que desejam dominar o idioma e as ferramentas necessárias para ensinar inglês nesse nível. Trata-se de uma forma de compartilhar conhecimento, em que os professores vinculam cada uma de suas estratégias e atividades com o inglês, principalmente por meio de jogos e músicas, de modo que as crianças possam adquirir a linguagem de uma maneira diferente e divertida.

Abordagem

Essa pesquisa preliminar produziu um documento inicial que analisa não apenas o impacto da formação, mas também o contexto legal que permitiu que o programa emergisse como resultado da parceria entre o British Council e o Ministério do Poder Popular para a Educação Bolivariana em a *Micro Missão “Simón Rodríguez” (MMSR)*.

Após dois anos de formação, oito professores de diferentes estados da Venezuela participaram desse diálogo¹⁰. Eles foram entrevistados e contribuíram com sua opinião sobre o programa e o impacto que teve em seus estudantes. Suas respostas positivas fazem com que seja mais provável que o Ministério de Educação valorize esta iniciativa e dê seguimento aos grupos subsequentes de professores.

Para realizar a pesquisa foi necessário:

- desenvolver uma revisão documental do ensino de inglês em escolas de Ensino Fundamental;
- uma entrevista com oito participantes do programa nacional de formação.

Conclusões e recomendações para políticas públicas

As seguintes informações se destacam das entrevistas realizadas:

Interculturalidade: a formação permite que os professores ampliem sua visão de mundo em diferentes idiomas para a resignificação e o relacionamento com a sua língua materna.

“Aprendemos a língua no contexto indígena, com base na perspectiva da interculturalidade, com a valorização ética da diversidade da língua, mantendo a preponderância de sua cultura

.....

10. Aragua, Delta Amacuro, Mérida, Guárico, Barinas and Distrito Capital.

11. O autor deste artigo é responsável por todas as traduções citadas.

indígena¹¹.” Professora do Ensino Fundamental do estado de Delta Amacuro.

Aprendizado colaborativo: o formação ajuda os professores a entender o papel da inclusão viva a partir de uma perspectiva integrada. A erradicação da hegemonia da educação tradicional é o objetivo principal.

“A prática da formação dialógica nas formas e métodos do MMSR para classificar a aprendizagem dos diferentes grupos de trabalho, ou seja, quando se aprende com o outro, permite estabelecer relações e interações que constituem uma premissa, garantindo uma educação baseada em participação e protagonismo.” Professora do Ensino Fundamental do estado de Mérida.

Aquisição da linguagem: a formação permite que os professores mudem suas perspectivas sobre o ensino de inglês nas escolas de Ensino Fundamental e sua prática pedagógica.

“Este programa me deu a oportunidade de ver e entender o inglês de outra perspectiva que vai além dessa outra maneira de ensinar meus alunos”. Professora do Ensino Fundamental do estado de Aragua.

Valores: pudemos observar os efeitos que a pedagogia trouxe não apenas para as crianças, mas também para as famílias e comunidades, a fim de compartilhar os melhores aspectos de cada um e garantir uma coexistência pacífica.

“Agora meus alunos riem, cantam e falam inglês, eles também compartilham, se ajudam e pedem as aulas de inglês, o que para mim é um grande avanço.” Professora do Ensino Fundamental do estado de Aragua.

“Os professores venezuelanos os reconhecem e recriam, no trabalho coletivo, pois isso contribui para a convivência, o compartilhamento do conhecimento e um processo permanente de inclusão sem discriminação” Professora do Ensino Fundamental do estado de Guárico.

Metodologia de ensino: é possível descobrir e compreender que os professores foram capazes de assumir em sua didática escolar inovações em métodos de ensino baseados na abordagem dialógica, tornando-os mais criativos e permitindo que realizassem uma reflexão permanente sobre sua práxis.

“Ao planejar o ensino utilizando projetos de aprendizagem como metodologia de aprendizagem, o ensino torna-se orientado, e você é capaz de alcançar níveis de interação entre a prática escolar e os conteúdos programáticos com maior efetividade. Como é reconhecido, essa prática permite ao professor coordenar conteúdos, funções e estruturas gramaticais em uma única atividade, deixando de lado a prática de ensinar tópicos gramaticais isolados ” Professora do Ensino Fundamental do estado de Barinas.

Todos os depoimentos apresentados são o resultado da formação recebida pelos professores de Ensino Fundamental guiados pelos facilitadores e tutores de *Ensino de Inglês para o Ensino Fundamental* sob a supervisão permanente do MPPE e o British Council. Isso tem sido essencial para quebrar paradigmas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos na escola e às práticas tradicionais de ensino, já que a integração ativa de educadores, famílias e estudantes no processo de ensino significa deixar a gramática para trás. Atualmente, as crianças

venezuelanas gostam de aprender inglês em suas escolas. O idioma é visto por professores e estudantes como uma ferramenta de comunicação que vai além de ensinar gramática e as estruturas das frases, que às vezes não tem muito significado. A língua estrangeira é, no nosso contexto, uma língua auxiliar para se comunicar com os outros, com sua cultura, com sua dinâmica social, e a partir dessa perspectiva, nos aproxima e nos humaniza, contribuindo para o papel social da educação.

As recomendações a seguir foram elaboradas, a fim de incentivar e melhorar o ensino do inglês no Ensino Fundamental.

- Expandir o ensino do inglês para toda a Venezuela a partir do Ensino Fundamental.
- Unificar os critérios relacionados ao propósito do inglês no nível primário e o número de horas dedicadas ao ensino do idioma.
- Adaptar os conteúdos pedagógicos às características específicas de cada país da região, a fim de destacar suas idiossincrasias e sua cultura por meio da língua estrangeira.
- Estabelecer mais alianças com diferentes instituições na América Latina.
- Organizar atividades para compartilhar experiências do ensino de inglês em toda a região.

Apesar da existência de algumas experiências isoladas de ensino de inglês no país, nenhum projeto ou proposta séria havia sido estabelecida para assegurar a continuidade e o alcance nacional. Com a criação do *Programa Nacional de Formação Avançada*, as bases foram criadas para promover uma política nacional de educação pública que incluía a formação pedagógica e linguística de professores do Ensino Fundamental com o apoio de outras instituições, por exemplo, o British Council Venezuela. Este estudo nos permitiu avaliar a experiência de professores que se dedicam a ensinar inglês às crianças venezuelanas, utilizando uma abordagem comunicativa, em consonância com as outras áreas de formação dentro do sistema nacional de educação.

Referências

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Disponible en: <http://preescolarab.blogspot.com/2013/07/ley-organica-de-educacion-2009-vigente.html>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html
- Ministerio del poder popular para la Educación. (2014). Consulta por la calidad educativa. Available at: http://www.cerpe.org8ve/tj_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/PRESENTACION.u00D3N%20DEFINITIVA%20DE%20LA%20CONSULTA%20POR%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf
- Murillo, F. (2017). Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Santiago de Chile- Chile
- Pérez, T. (2015). La situación actual en las escuelas primarias de Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (Eds.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council y CEP Universidad Central de Venezuela.
- Villar, J. (2012). Venezuela: medalla de bronce entre los que peor hablan inglés. Universidad Central de Venezuela. Available at: <http://periodismo3ucv.blogspot.com/2012/04/venezuela-habla-ingles-tan-mal-como-lo.html>

Dos desafios às soluções inovadoras: o que podemos aprender?

4.1 Notas para uma política eficaz de aprendizagem de inglês no Brasil

Ivan Cláudio Pereira Siqueira

**Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes
Conselho Nacional de Educação, Brasil**

Resumo

Este artigo analisa as dificuldades históricas que o Brasil vem enfrentando para abordar a desigualdade da aprendizagem de inglês em instituições públicas de Ensino Fundamental. Devido à procrastinação e adiamento da agenda crítica de um plano nacional para línguas estrangeiras nas escolas públicas, o país se encontra na base dos rankings de padrões internacionais de conhecimento em inglês. O principal objetivo deste artigo é enfatizar que, com a próxima Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o país terá a oportunidade de fornecer uma qualidade efetiva no aprendizado de inglês, fornecendo metas claras de competências e habilidades relacionadas à aprendizagem de línguas. Pela primeira vez na história, o inglês está ligado ao propósito geral do desenvolvimento do Ensino Fundamental, e é a única língua estrangeira obrigatória para toda a nação. Além disso, o inglês também é considerado uma área de conhecimento estratégico para o pleno desenvolvimento do país. A conclusão indica que são necessárias outras iniciativas para melhorar o ensino de inglês, como condições reais para o ensino e a aprendizagem, o aumento do número de horas de aulas semanais e uma política onde a profissão docente seja valorizada pela comunidade e, conseqüentemente, atraente para potenciais professores.

Palavras-chave: aprendizagem de inglês no Brasil, Base Nacional Comum Curricular, aprendizagem eficaz.

Este artigo é um estudo sobre os desafios da qualidade no ensino de inglês no Brasil, refletindo as persistentes desigualdades estruturais no ensino fundamental público. Destina-se a destacar uma visão histórica do ensino e aprendizagem de inglês no Brasil e as principais barreiras que isso gerou. Com base em uma análise com procedimento contextualizado, o trabalho enfatiza uma metodologia não estruturada. Há muitos estudos sobre educação, mas poucos sobre o papel do inglês como segunda língua no ensino fundamental público.

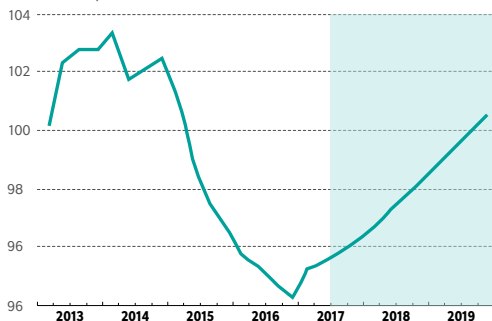
O artigo está organizado em cinco partes: uma introdução; uma visão histórica das barreiras à aprendizagem do inglês; uma avaliação do novo contexto para a aprendizagem de inglês (Base Nacional Comum Curricular (BNCC)); conclusões; e por final algumas recomendações.

O Brasil é o maior país falante de português no mundo, mas aproximadamente 150 línguas indígenas diferentes são faladas como idioma materno dos povos nativos. A República Federativa do Brasil é o maior país da América do Sul, com 206 milhões de pessoas vivendo em mais de 5.000 cidades organizadas em 26 estados e um Distrito Federal. Entre 2003 e 2013, o crescimento econômico sustentado por políticas sociais e distribuição de renda tirou 29 milhões de pessoas da pobreza. Mas nos últimos cinco anos, a pior recessão na história recente do país eliminou aproximadamente sete anos de crescimento na renda. Com relação ao produto interno bruto (PIB), o percentual passou de 3,0 (2013) para -3,6 (2016), com um aumento expressivo das taxas de desemprego (Banco Mundial, 2017).

Gráfico 1. PIB e desemprego do Brasil

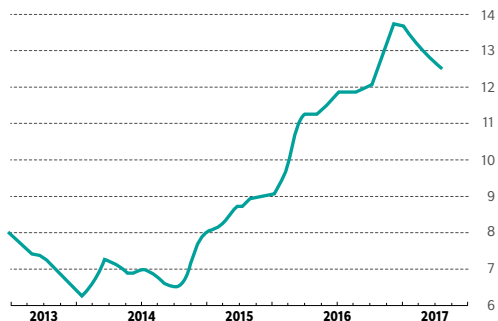
PIB real declinou mas há previsões de recuperação

Índice 2013 primeiro trimestre = 100



Desemprego começou a declinar

% de mão de obra



Fonte: *Perspectiva Econômica da OCDE, 2017*

No entanto, a economia brasileira ainda é líder isolada na região, com um PIB de 1.796 trilhão de dólares em dezembro de 2016 (OCDE, 2017). Apesar de ser um país grande, multicultural e rico, a desigualdade de renda permanece em níveis extremamente altos. Em 1980, 10% das pessoas mais ricas mantinham 58% da renda nacional; e 55% em 2015 (Relatório Mundial de Desigualdade, 2018). Como membro do fórum internacional das economias mais ricas do G20, ficou em 79º lugar entre 188 países, com 0,754 pontos no Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (IDH) em 2015. Na América Latina, o Chile e a Argentina ficaram em 38º e 45º lugar, respectivamente (ONU – Relatório de Desenvolvimento Humano, 2016).

Tabela 1. Sistema de Educação Obrigatório no Brasil (4 a 17 anos)	
Educação fundamental	Idade teórica
Pré-escola	4 a 6 anos
Fundamental 1 (1º ao 5º ano) Fundamental 2 (6º ao 9º ano)	6 a 10 anos 11 a 14 anos
Ensino Médio	15 a 17 anos
Fonte: LDB-1996 após a Emenda Constitucional 59/2009	

O Brasil conquistou a independência em 1822, mas só começou a desenvolver um sistema educacional público 100 anos depois. Com mais de 350 anos de escravidão, a desigualdade de renda sempre foi um problema fundamental, especialmente para os afrodescendentes, que representam 54% da população (IBGE, 2017). Isso explica parte do atual índice de 22,6% com relação à desigualdade na educação. O quadro pode ser um bom ponto de partida para entender o Ensino Fundamental público no Brasil e o desafio de estabelecer o inglês como segunda língua para milhões de estudantes.

Considerando que a próxima **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** estabelece o inglês como segunda língua obrigatória para o Ensino Fundamental 2 (11 a 14 anos) e para o Ensino Médio (15 a 17 anos), existe uma oportunidade única de fornecer o ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas.

Etapas para o aprendizado de inglês no sistema educacional brasileiro

Em tempos de globalização e mudanças rápidas, parecia impossível alcançar objetivos de desenvolvimento individuais e nacionais sem políticas para o ensino de inglês nas escolas. Mas o Brasil nunca teve uma agenda nacional para o aprendizado de inglês, embora o ensino de inglês esteja presente desde que a Corte Portuguesa chegou em 1808, ainda que apenas para um grupo extremamente seleto de pessoas.

Após a proclamação da República em 1889, tivemos várias reformas educacionais: Fernando Lobo (1892), após a Revolução (1930) e Capanema (1942). O plano de educação de 1892 tornou obrigatória 76 horas por semana exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras, que incluía línguas clássicas como latim e o grego e línguas modernas, como o inglês. No Ensino Fundamental na década de 1930, os estudantes tinham oito horas por semana de aulas de inglês. E com o **Plano Capanema**, o Ensino Fundamental contava com três anos de aulas de inglês e dois anos no Ensino Médio (Bohn, 2003).

Durante o período da ditadura (1964-1985), a **Constituição** de 1967 e leis posteriores cancelaram o investimento público obrigatório no Ensino Fundamental a nível federal, estadual e municipal. Em 1961, tivemos nossa primeira **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Línguas estrangeiras não eram mais obrigatórias nas escolas públicas, mas opcionais para os estados que tivessem as condições e recursos necessários. A partir de então, o aprendizado de inglês se tornou principalmente um privilégio para um grupo selecionado que pudesse estudar em instituições privadas, pagar por aulas ou estudar no exterior (Paiva, 2003).

Com a **Constituição Federal de 1988**, o Brasil prometeu construir uma democracia baseada na educação. A educação, então, deveria fornecer uma base comum que permitisse aos estudantes a mais completa integração social e desenvolvimento individual possível. Isto requer um sistema inovador educacional para melhorar sistematicamente os níveis de educação, a fim de cumprir as competências e habilidades do século XXI.

Com a **LDB** de 1996, as línguas estrangeiras modernas tornaram-se obrigatórias a partir do Ensino Fundamental 2 (11 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos). A escolha das línguas ficaria à cargo das próprias escolas, mas o inglês tem sido a principal opção nacional.

Devido à obrigação do ensino de idioma estrangeiro após a LDB 1996, o Ministério de Educação (MEC) publicou os **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira** em 1998. Para o Fundamental 2, o principal objetivo era desenvolver um bom domínio da leitura. Para o Ensino Médio, o objetivo relacionado à leitura, escrita, conversação e compreensão auditiva em diversas situações da vida social.

No entanto, essas recomendações nunca receberam orçamentos adequados porque o Brasil tem uma tradição de alocar recursos públicos que favorecem grupos selecionados. Nós só começamos a criar um sistema nacional de educação 100 anos após nossa independência, combinando elevados índices de crescimento econômico com atrasos educacionais ao longo do século XX.

Tabela 2. Alfabetização e Crescimento do PIB per capita - América Latina

Country	Literacy (percent)			GDP per capita grwth (percent per year)		
	1900	1950	2000	1900-39	1940-80	1981-2000
Argentina	51	88	97	1	1.7	0.6
Brazil	35	49	85	1.6	3.7	0.7
Chile	44	79	96	1.4	1.7	2.6
Colombia	34	62	92	0.3	2.1	0.7
Mexico	24	61	91	1	3.2	0.6
Peru	24	51	90	-	-	-
Uruguay	59	86	98	-	-	-
Venezuela	28	51	93	3.9	2.8	-0.9

Fonte: (Wjuniski, 2013)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nos últimos, tem existido um consenso geral de que o inglês aumenta as oportunidades e gera diferenciação no mercado, proporcionando mobilidade social (MEC, 2017). O principal obstáculo para isso foi a falta de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras. Pelo menos até a década de 1960, o Brasil nunca teve estratégias nacionais de aprendizagem de inglês nas escolas públicas, onde a grande maioria dos estudantes estuda: 75% na pré-escola, 85% no Ensino Fundamental e 87% no Ensino Médio (MEC, 2013).

Embora mencionado no **Constituição Nacional de 1988** (Artigo 205 e 210), na LDB de 1996 (artigos 9 e 26) e no **Plano Nacional de Educação** (2014-2024, estratégia 2.1 da meta 2), começamos a discutir a **BNCC** em 2014. O inglês é atualmente a única língua estrangeira obrigatória para o Ensino Fundamental 2 (11 a 14 anos) e para o Ensino Médio (15 a 17 anos). O plano para o Ensino Fundamental 2 foi concluído em dezembro de 2017. Segundo o Ministério da Educação, as diretrizes do Ensino Médio devem ser concluídas no próximo ano.

Um programa nacional deve especificar metas claras de ensino para todo o país, fornecer um arcabouço teórico sólido baseado nas necessidades dos estudantes, bem como um uso efetivo de instalações tecnológicas e formações sistemáticas e de qualidade para professores. Além disso, a aprendizagem de inglês deve estar conectada ao objetivo nacional de educação e desenvolvimento para que seja eficaz (ALAB, 2012).

Claramente, não temos todas essas facilidades. No entanto, desde 2015, o Brasil vem desenvolvendo competências básicas nacionais que toda criança deve desenvolver. A responsabilidade geral das aulas de inglês é ampliar as habilidades de comunicação dos estudantes para que possam desenvolver relações cooperativas baseadas em entendimentos mútuos estabelecidos a respeito do intercâmbio cultural e acadêmico. A implementação da BNCC terá início após 2019, enfatizando que o programa de idiomas tem duas dimensões essenciais: pedagógica e política (MEC, 2017).

As questões pedagógicas estão relacionadas ao direito de aprender, que é fixado por lei. As dimensões políticas revelam que a aprendizagem de inglês agora tem uma posição estratégica na educação nacional. Acredita-se que o inglês será tratado como fator-chave para o aprendizado, desenvolvimento intercultural e científico.

O programa nacional se baseia na conversação, leitura, gramática e dimensões interculturais. O pilar de conversação deve possibilitar que os estudantes se comuniquem de maneira crítica em diversas situações. Também devem aprender a entender e usar valores éticos em situações comuns com diferentes recursos digitais. A leitura é considerada um ato de colaboração, uma prática social útil para distinguir e usar estruturas verbais, não verbais e semióticas multimodais. A gramática se concentrará em revelar os padrões e ressaltar como o inglês como língua é organizado especificamente para comunicação. As dimensões interculturais destacam a compreensão de como as culturas estão interagindo em um mundo globalizado por meio de tecnologias digitais. A questão é como alcançar essas competências de inglês com apenas duas aulas de 50 minutos por semana.

O principal desafio para garantir que essas metas ambiciosas sejam alcançadas é a baixa qualidade de nossas escolas públicas atualmente. Embora o acesso à educação básica tenha melhorado significativamente nas últimas duas décadas, o sistema educacional público não oferece uma educação de alto nível, especialmente para as pessoas mais pobres. Entre as escolas brasileiras de Ensino Fundamental 2 (11 a 14 anos), apenas 27% têm bibliotecas, 55% têm acesso à Internet e 51% tem acesso a um laboratório digital. Certamente, precisaremos de uma política sobre suplementos de aprendizagem virtual (Todos pela Educação, 2017).

O esforço mais importante subsequente será a formação docente, um campo no qual o Brasil tem muito a realizar para alcançar a profissionalização e elevar o prestígio da profissão na sociedade. De acordo com a **LDB**, desde 1996, o Brasil tem um regulamento nacional de formação docente, segundo o qual todos os professores do Ensino Fundamental devem ter bacharelado adequado à sua área de conhecimento. Para fins de ensino de inglês, 87% dos professores têm uma formação apropriada, mas isso não representa conhecimento suficiente para satisfazer as necessidades dos estudantes. Parte do problema torna-se visível quando 55% dos professores relatam que não têm oportunidade de usar o inglês na vida cotidiana, e 62% relatam que não há treinamento para atualizar suas habilidades, fornecido por suas instituições públicas (British Council, 2015).

Embora haja um conjunto de desafios para oferecer um ensino de inglês de qualidade em todo o país, finalmente temos um plano nacional que indica claramente as habilidades e

competências a serem alcançadas pelos estudantes em cada ano letivo. As barreiras para atingir a meta de qualidade incluem a desigualdade de renda entre as regiões norte e sul, a recente crise econômica e a necessidade de estabelecer um novo currículo para futuros professores que se formarem nas universidades. Mas, acima de tudo, o principal desafio é produzir um arranjo político capaz de alocar e usar os recursos disponíveis da maneira mais eficiente e igualitária.

Conclusões

Até recentemente, o Brasil não possuía um plano nacional para idiomas estrangeiros. Mas com a nova BNCC temos a oportunidade de mudar problemas históricos com a educação básica e aprendizado de inglês. Antes disso, cada estado tinha sua própria estrutura em relação ao ensino de língua estrangeira, o que gerou a ausência de um plano estratégico nacional para qualquer língua estrangeira. Além disso, não há evidências de que esse sistema descentralizado tenha gerado um ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas.

Agora que o inglês é a única língua estrangeira obrigatória para o Ensino Fundamental, e finalmente temos uma base nacional para ajudar as escolas em todos os estados, será possível abordar as desigualdades históricas entre os sistemas públicos e privados de ensino – uma agenda nacional para o inglês está nascendo.

A fim de cumprir plenamente os objetivos necessários para criar um ambiente público em que as aulas de inglês sejam eficazes, é essencial conectar a **Base Nacional Comum Curricular** com os sistemas de formação docente nas universidades. Laboratórios de idiomas, o aumento do número de horas em aulas semanais, bons materiais e programas de aperfeiçoamento frequentes são outras questões importantes para melhorar a qualidade da aprendizagem de inglês no Brasil. Infelizmente, esses recursos não têm sido disponibilizados para a maioria das pessoas. Outros esforços para melhorar a aprendizagem de inglês incluem testes e certificação nas escolas, além de abordar a atratividade da profissão e sua valorização na sociedade.

Recomendações

As pessoas que falam inglês no Brasil costumam estudar em instituições privadas ou no exterior. Há um entendimento geral de que não é possível aprender inglês nas escolas de Ensino Fundamental públicas, devido à falta de boas instalações, políticas, padrões, professores e materiais; assim como as turmas grandes. Recursos e materiais são fatores-chave para aprender uma segunda língua, mas não são suficientes por si só. Em um país grande e diversificado, com níveis diferentes de desigualdade de renda entre estados e cidades, e até mesmo na mesma cidade, um padrão nacional pode ser o primeiro passo para implementar uma política para o inglês como segunda língua.

Considerando que a maioria dos brasileiros raramente ou nunca vai ao exterior para falar inglês, as escolas públicas desempenham um papel fundamental na oferta de oportunidades de comunicação em inglês. Certamente, esse objetivo requer programas on - line e atividades de conversação em bibliotecas, museus e outras instituições públicas. Além disso, é necessário

mudar o currículo de formação docente nas universidades, levando em consideração que as pessoas que já são fluentes em inglês podem ensinar depois de receber a formação pedagógica relevante. Também é necessário incentivar novas práticas de aprendizagem e ensino com tecnologias digitais, como quadrinhos, jogos e plataformas educacionais.

Por fim, estudar uma língua estrangeira pode ser visto como um direito para todos os estudantes, e aprender inglês é certamente uma decisão estratégica no momento atual. Todo estudante deve ter o direito de ter sucesso, e aprender uma língua estrangeira apresenta benefícios acadêmicos e sociais.

Referências

- Applied Linguistics Association of Brazil (ALAB, 2012). “National meeting of Postgraduate programmes”. Letter of Niteroi. ENANPOLL.
- Bohn, H. (2003). “The educational role and status of English in Brazil”. *World Englishes* (Print), Estados Unidos, v. 22, n.02, pp. 159-172.
- Brazil, LDB-1996 after Constitutional Amendment 59/2009. retrieved from: <http://www.planalto.gov.br>
- British Council. (2015). *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). (2017). *Coordenação de População e Indicadores Sociais*. (2017, November, 02). Retrieved from: <https://biblioteca.ibge.gov.br>
- Ministry of Education (MEC). (2013) *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, INEP/MEC. Brasília: DF.
- Ministry of Education (MEC). (2017) *National Curricular Guidelines for Basic Education (BNCC)*. Brasília/DF.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *OECD Economic Outlook 2017*. (2017, November, 13). Retrieved from: <http://www.oecd.org/eco/outlook/economicoutlook.htm>
- Paiva, V. (2003) “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa”. In: STEVENS, C. e CUNHA, M.: *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, pp.53- 84.
- The World Inequality Lab. (2017). *World Inequality Report 2018*. Creative Commons License. (2017, November, 15). Retrieved from: <http://wir2018.wid.world/>
- Todos pela Educação. (2017). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna & Todos pela Educação.
- United Nations Development Program. *Human Development Report 2016*. (2017, December, 05). Retrieved from: <http://hdr.undp.org/en/2016-report>
- Wjuniski, B. (2013). “Education and development projects in Brazil (1932-2004): political economy perspective”. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 33, n. 1. São Paulo. (2017, November, 18). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572013000100008>
- World Bank. (2017). “The World Bank in Brazil”. (2017, December, 10). Retrieved from: <http://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview>

4.2 Inovações e transformações no ensino da língua inglesa nas escolas da Venezuela (1999-2017)

Franklin Esteves

Ministerio del Poder Popular para la Educación – CENAMEC

Belkys Blanco Gudiño,

Universidad Central de Venezuela

Rosa López de D'Amico

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Mark Gregson

British Council, Venezuela

Silvia Magdalena Medina

Ministerio del Poder Popular para la Educación - CENAMEC

Resumo

Desde 1999, a República Bolivariana da Venezuela tem vivenciado um período de profunda transformação em todas as áreas sociais. Conforme apresentado nos artigos anteriores, na área da educação essas mudanças podem ser vistas em todas as áreas e níveis do sistema educacional, desde o Ensino Fundamental até o ensino superior, especialmente desde 2013, quando o governo fez esforços significativos para melhorar a qualidade do ensino de inglês como língua estrangeira (EFL). O presente artigo apresenta as diferentes políticas, iniciativas e programas que foram implementados para produzir mudanças sistêmicas através de abordagens inovadoras, especialmente aquelas direcionadas a aperfeiçoar a qualidade dos materiais didáticos para o EFL nas escolas públicas. Ao analisar o caso dos livros *My Victory*, livros de inglês publicados em 2015 como parte da Coleção do Bicentenário, nossa meta é refletir sobre os principais aprendizados desse projeto e demonstrar como o EFL pode promover justiça social e igualdade através de uma política pública estruturada e implementada para incorporar grupos sociais que eram marginalizados.

Palavras-chave: Venezuela, ensino de inglês como segunda língua, livros didáticos em inglês, missões.

Este artigo apresenta uma visão das políticas educacionais implementadas na República Bolivariana da Venezuela nos últimos 18 anos. Essas políticas reduziram a exclusão educacional para a maioria da população do país. Fatores como analfabetismo, acesso limitado ao sistema escolar, ambientes educacionais e recursos educacionais mostraram uma melhoria significativa devido às iniciativas, programas e políticas implementadas. Embora ainda exista muito o que fazer, este artigo mostra os esforços realizados até o momento.

Este artigo apresenta:

1. fundamentos jurídicos dos programas e iniciativas promovidas pelo governo nacional para erradicar a exclusão dos sistemas sociais;
2. iniciativas educacionais como missões e programas que influenciam o ensino de inglês como segunda língua;
3. justificativa para a área de conhecimento de línguas estrangeiras no processo de transformação pedagógica nas escolas públicas de Ensino Médio na Venezuela;
4. *My Victory* uma coleção de livros didáticos de inglês que faz parte da Coleção Bicentenária, representando uma das ferramentas mais inovadoras para a inclusão social por meio do ensino de inglês;
5. conclusões e recomendações

Desde 1999, na República Bolivariana da Venezuela, uma série de profundas transformações e mudanças ocorreram em todos os contextos da vida nacional. No que diz respeito à esfera social, é importante ressaltar as transformações promovidas pelo governo nacional para realizar a política **A pátria toda, uma escola** (*Toda la patria, una escuela*), uma política que incentivou políticas, iniciativas e programas inovadores que promovem inclusão de todos os cidadãos no sistema educacional, independentemente de gênero, idade, etnia e status social. Essa inclusão, atualmente pode ser comprovada por meio de dados como o nível de alfabetização de 98%; o fato de 34% de toda a população estar matriculada nos diferentes níveis do sistema educacional (mais de 10 milhões de pessoas matriculadas em uma população total de 31.108.000 habitantes) e 98% da população em idade escolar regularmente matriculada; uma redução constante do número de crianças e adolescentes fora da escola entre 2002 e 2012; a aplicação de uma pesquisa nacional de qualidade educacional (Consulta Nacional pela Qualidade Educativa) em 2014 e as políticas que surgiram à partir desses resultados (UNICEF, 2017; UNESCO, 2017; MPPE, 2014). Uma das iniciativas mais significativas para incentivar o estudo da língua inglesa foi o aumento do número de horas de aula nas escolas de Ensino Médio de quatro para seis horas no primeiro ano e de três para seis horas do segundo ao quinto ano, com a possibilidade de aumentar essas horas de contato em outras esferas do desenvolvimento acadêmico dentro da escola.

Todas essas políticas, programas e iniciativas baseiam-se na Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999) que retrata, em seu preâmbulo, a visão de uma república que visa estabelecer "...uma sociedade democrática, participativa, autossuficiente, multiétnica e multicultural...". Portanto, a diversidade define o país e supõe uma complexidade cultural

marcada por várias necessidades e interesses. Os idiomas nativos, indígenas ou estrangeiros, serão utilizados para satisfazer uma ampla gama de necessidades que representam diferentes níveis de interação entre nós e os outros. Além dessas necessidades de interação, devemos acrescentar as contribuições de paradigmas psicológicos e pedagógicos que consideram a educação como um processo fundamental na transformação das pessoas, a interação entre os seres humanos e o contexto cultural como condutor de experiências e conhecimentos.

Junto da direção constitucional, a Lei Orgânica da Educação, no artigo 24 (2009, p. 14), afirma:

“O Sistema Educacional é uma unidade orgânica e estruturada, moldada por níveis e modalidades de acordo com os diferentes estágios do desenvolvimento humano e que se baseia nas construções de unidade, corresponsabilidade, interdependência e flexibilidade. Integra as políticas [...] para garantir o processo educativo e a formação permanente de indivíduos, independentemente de sua idade e capacidades, diversidade étnica, linguística ou cultural, atendendo as necessidades e potencialidades locais, regionais e nacionais. ”

Nesse documento, identificamos as bases jurídicas que sustentam a importância de fomentar o processo de ensino-aprendizagem de línguas maternas, indígenas e estrangeiras como componente crucial de uma educação integral. O estudo das línguas na Venezuela visa o reconhecimento de sua função social em conjunto com a promoção de habilidades, atitudes, aptidões e valores para auxiliar no desenvolvimento de um estudante que seja reflexivo, crítico e criativo, permitindo que os processos comunicativos aumentem a troca e interação com diversas pessoas e comunidades.

O processo de reforma educacional começou em 1999, quando o presidente Hugo Chávez Frías decretou a transformação educacional emoldurada pelo Projeto Escola Bolivariana, que visava transformar a educação em uma ferramenta libertadora, democrática e participativa para a justiça social. Este projeto começou com 540 instituições de ensino. Atualmente, temos 4.793 centros ao redor do país, além dos *Simoncitos* (Centros pré-escolares) e *Liceos Bolivarianos* (Escolas de Ensino Médio bolivarianas) que foram integradas no projeto, um pouco depois.

A transformação educacional também é apoiada pelo *Sistema de Misiones Educativas* (Sistema de Missões Educacionais). Um sistema que apoia indivíduos historicamente excluídos do sistema educacional convencional. As missões são definidas no artigo 4 da *Ley de Misiones* (2014) como “uma política pública que visa materializar de forma acelerada e progressiva as condições para o efetivo exercício universal e aproveitamento de direitos sociais...”¹² As missões promovem a

.....

12. A *Misión Robinson I e II* se concentrou na erradicação do analfabetismo e conclusão do Ensino Fundamental (6th grade) respectivamente. *Robinson Productiva* propõe, juntamente com a conclusão do Ensino Fundamental, a formação técnica numa área produtiva, como carpintaria ou construção, entre outros. *Misión Ribas* destina-se a apoiar jovens e adultos estudantes que desejam concluir o Ensino Médio. *Ribas Productiva* acrescenta à conclusão do Ensino Médio a possibilidade de capacitação técnica em áreas produtivas.

erradicação da pobreza e a conquista dos direitos sociais declarados na constituição. Desde 2003, as missões alcançaram todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e para adultos) e os diferentes setores sociais da população.

Algumas dessas missões influenciaram diretamente o ELT na Venezuela. Podemos mencionar em primeiro lugar a *Micromisión Simón Rodríguez (MMSR) Inglés* que, após dois anos de formação entre março de 2015 e dezembro de 2017, formou 341 professores do Ensino Médio para o ELT, incluindo pesquisa de ações e pedagogia crítica enquanto trabalhavam como estagiários ou professores (Plata, 2017; López, 2017). Os professores que se formam no *MMSR-Inglés* foram instruídos a promover o uso da língua inglesa como ferramenta de comunicação que permite aos estudantes explorar diferentes realidades, além de interagir com pessoas de diversas origens e obter acesso ao conhecimento usando o inglês como ferramenta de troca. Professores formados no MMSR mostram uma abordagem de ensino diferente, mais dinâmica, centrada no estudante e com uma abordagem comunicativa prática (Plata, 2017), diferente da prática tradicional nas escolas públicas de Ensino Médio na Venezuela, com foco estrutural e gramatical (Beke, 2015).

Juntamente das missões destinadas a transformar a prática pedagógica e melhorar a qualidade da educação, uma série de projetos e programas foram criados para assegurar a atenção integral e o cuidado dos estudantes. Os projetos mais importantes que influenciaram o estudo de idiomas estrangeiros, são:

Proyecto Canaima Educativo (Projeto Educacional Canaima). De 2008 até hoje, este projeto forneceu 6.000.000 de laptops e tablets para estudantes de ensino fundamental e superior, repletos de softwares educacionais. Um exemplo desse tipo de software é o *KLetter*, um aplicativo destinado a ajudar estudantes a aprender o alfabeto e palavras simples em sete línguas estrangeiras: checo, dinamarquês, holandês, inglês, francês, italiano e eslovaco. Pode ser usado a partir dos dois anos de idade.

La Colección Bicentenario (Coleção Bicentenária). A produção e distribuição gratuita de livros didáticos desenvolvidos por autores venezuelanos do ensino fundamental até o 5º ano do Ensino Médio em seis áreas do conhecimento (Matemática, Ciências Naturais, Gramática, Artes, Ciências Sociais, Educação Física e Inglês). Mais adiante neste artigo, uma seção mais detalhada será dedicada à análise dos livros de inglês *My Victory*, da *Colección Bicentenario*.

.....

Misión Sucre e *Misión Alma Mater* promovem a inclusão, concedendo a adultos e jovens historicamente excluídos, o acesso à educação universitária. A *Micromisión Simón Rodríguez (MMSR)* concede acesso a ambos os cursos para professores que atuam integralmente em escolas de Ensino Médio, em oito diferentes áreas do conhecimento. O MPPE, juntamente com a Universidade Simón Rodríguez, oferece programas de pós-graduação em dezesseis especializações, oito programas de mestrado e um doutorado. O objetivo final é elevar o nível acadêmico e científico dos professores e a qualidade dos processos pedagógicos e educacionais. Juntamente com as missões destinadas a transformar a prática pedagógica e melhorar a qualidade da educação, uma série de projetos e programas foram criados para garantir a atenção integral e cuidado dos estudantes. Entre eles, o *Programa de Alimentación Escolar* (Programa de Alimentação Escolar). Este programa garante até duas refeições diárias para mais de 4.000.000 estudantes ao redor do país.

O **aumento no número de horas** de estudo de inglês no Ensino Médio (Salas, 2017) é uma iniciativa que foi apresentada no início deste artigo que propõe aumentar o número de horas dedicadas ao ELT de 560 a 700 por ano letivo em escolas de período parcial ou 1050 em escolas de período integral. Esse aumento foi implementado no ano letivo de 2015-2016, especificamente em escolas de período integral. Os resultados da pesquisa realizada por Salas (2017) mostram que o acréscimo no número de horas oferece um espaço mais flexível para planejar e praticar as quatro competências linguísticas (conversação, compreensão auditiva, leitura e escrita).

Até o momento, o resultado dessas políticas e programas mostra um efeito positivo geral sobre as taxas de evasão e permanência dos estudantes na escola, o aumento do acesso ao ensino universitário e até mesmo uma melhoria no tamanho e altura dos estudantes por conta do *Programa de Alimentación Escolar*, que fornece refeições para os estudantes. Em relação ao estudo da língua inglesa, os resultados dos projetos de pesquisa realizados em 2017 que estudaram o impacto do MMSR (Plata et al.), *Colección Bicentenario* (Blanco, 2017) e o aumento de horas de aulas de inglês em escolas públicas de Ensino Médio (Salas, 2017) mostram resultados encorajadores com relação à percepção de estudantes e professores sobre o processo de aprendizagem, bem como uma influência positiva na prática docente e interesse e apoio das autoridades para aumentar e melhorar o ELT na educação pública. Esses projetos de pesquisa podem ser encontrados no livro *Se Respira Cambio, Transformando la Enseñanza del Inglés en el Sistema Educativo Venezolano* (López, R. e Gregson, M. 2017)

Línguas estrangeiras no processo de transformação pedagógica das escolas públicas de Ensino Médio na Venezuela

A área temática de línguas estrangeiras destina-se a incentivar o estudo e aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras, proporcionando aos estudantes a possibilidade de desenvolver competências cognitivas e de comunicação para permitir a compreensão de códigos linguísticos que diferem de sua língua nativa (espanhol) com todos os seus elementos linguísticos. O Ministério de Educação visualiza um estudante com um nível alto suficiente de habilidades de compreensão (leitura e compreensão auditiva) e de produção (fala e escrita) para realizar conversas e trocas fluentes sobre situações e fatos cotidianos.

Embora a área de línguas estrangeiras seja projetada para incluir outras opções linguísticas, desde a segunda metade do século XX, o inglês tem sido¹³ a língua quase exclusivamente estudada no sistema educacional público na Venezuela. O estudo do EFL é apoiado pelo uso da *Colección Bicentenario*, e dos livros *My Victory*.

Os livros *My Victory* são baseados na concepção curricular de ensino do inglês como ferramenta de interação comunicativa e intercâmbio cultural com aqueles que falam inglês e outras línguas ao redor do mundo, a partir de uma perspectiva fundamentada na pesquisa

.....
13. Até meados da década de 1980, o latim, o grego e o francês faziam parte das disciplinas de línguas do quarto e quinto anos dos cursos de humanas.

e reflexão real sobre a língua. A coleção *My Victory* inclui cinco livros que devem ser usados do 1º ao 5º ano do Ensino Médio. Foi orientado para apoiar professores e estudantes na aquisição progressiva da língua por meio da interação e da comunicação contínua, entre professor-estudante, estudante-estudante, estudante-comunidade etc. A compreensão auditiva e a produção oral são encorajadas, juntamente da construção de uma base lexical que irá crescer progressivamente, permitindo a interação e o estabelecimento de confiança. Segue uma abordagem comunicativa, baseada em tarefas, interativa e sustentada por um intercâmbio cultural respeitoso.

My Victory aborda a gramática não como o foco do ensino da língua, mas como parte do processo de comunicação. Ao ver a gramática usada de forma contextual, os estudantes usarão suas capacidades dedutivas para compreender as regras. O domínio da gramática será alcançado por meio de uma análise contrastiva e da dedução das regras à partir de exemplos práticos. A gramática será destacada apenas para mostrar a maneira como a estrutura da linguagem funciona no contexto e para a comunicação. As regras sintáticas, por exemplo, fornecem um espaço para regras contrastantes e a lógica da própria linguagem entre a nossa língua espanhola e a língua estrangeira, que neste caso é o inglês.

É importante mencionar que as aulas de inglês podem fornecer um espaço para reconhecer, respeitar e valorizar outras pessoas, suas culturas e seu modo de pensar através da análise linguística baseada nos princípios da igualdade entre culturas e favorecendo a integração. Valores e respeito cultural são as bases da *Colección Bicentenario*.

O estudo da língua estrangeira é apresentada como uma experiência feliz, por meio da qual os estudantes e professores podem cantar, ler textos com a ajuda de dicionários, escrever poemas e contos, realizar conversas informais entre diferentes estratégias colaborativas de engajamento, cometer erros e aprender com o objetivo de adquirir conhecimento e experiência. Esta forma de aprendizagem oferece oportunidades para a criação de grupos de estudo envolvendo alunos e professores, a fim de praticar e analisar a língua, aproveitando as diferenças individuais para apoiar uns aos outros.

Finalmente, cada estudante em seu próprio processo de aprendizagem pode construir uma relação única com a língua estrangeira de acordo com suas necessidades pessoais individuais, uma vez que o inglês, francês ou português podem estar presentes em diferentes instâncias de sua vida, ou seja, na mídia, textos técnicos, na Internet, manuais, etiquetas, etc.

My Victory, aprendizados e recomendações

A *Colección Bicentenario* tinha o objetivo de desafiar o sistema editorial, oferecendo aos estudantes e suas famílias livros de alta qualidade, distribuídos gratuitamente, destinados a promover a transformação do currículo venezuelano. Esses livros devem promover a interculturalidade, a interdisciplinaridade e o pensamento crítico. Ao mesmo tempo, os livros devem apoiar a família venezuelana com acesso a livros gratuitos para todas as crianças e adolescentes. Uma quantidade de livros sem precedentes foi publicada e distribuída, mais de 2.000.000 de livros

de inglês foram publicados pelo *Ministerio del Poder Popular para la Educación* (Ministério do Poder Popular para a Educação), (Blanco, 2017). O esforço de distribuição durante três anos consecutivos, 2013 a 2016, atingiu um pico de 46% no ano letivo de 2015-2016. Em 2017, no entanto, a distribuição caiu drasticamente. As dificuldades econômicas do país e os altos níveis de confronto político, assim como a falta de envolvimento com os pais e a comunidade, sem dúvida afetaram o programa. Outros pontos relacionados ao uso de livros ainda precisam ser elucidados, por exemplo, a formação para professores e estudantes, o suporte via áudio e a atualização necessária dos tópicos. Os resultados da pesquisa *Impact of the Bicentennial Collection in English Language Teaching in the Public Education in Venezuela* (Impacto da Coleção Bicentenária no Ensino da Língua Inglesa na Educação Pública na Venezuela, em tradução literal) (Blanco, 2017) mostram que, embora o programa tenha representado um esforço educacional significativo, várias questões ainda precisam ser abordadas.

- Formação de professores e estudantes com os livros: a pesquisa mostra que os professores que foram treinados para usar o livro efetivamente são mais capazes de motivar os estudantes no uso adequado do recurso. Neste sentido, o British Council tem sido um grande parceiro para a implementação de oficinas de formação e seminários para incentivar as melhores práticas de ensino com os livros *My Victory*.
- Disponibilidade do recurso: é indispensável que os estudantes tenham os livros. Embora seja necessário reconhecer que os livros impressos não são um método ambientalmente favorável, outras formas de distribuição devem ser exploradas. Os livros devem estar disponíveis em todas as salas de aula, em todas as bibliotecas e em todos os centros *Canaima*, e devem ser facilmente baixados pela Internet. Embora seja diferente do projeto inicial que previa uma coleção nas mãos de cada criança e na casa de cada criança, a tecnologia poderia suplementar a falta de recursos materiais.
- Apropriação pela comunidade: a comunidade escolar e os pais devem ser incluídos nos esforços para reutilizar e reciclar os livros *My Victory* e todos os livros da *Collección Bicentenario*.
- Atualização dos livros: cinco anos se passaram desde que os livros *My Victory* foram escritos e publicados, portanto, uma revisão editorial com novos autores deve ser promovida, para atualizar e adaptar os livros às realidades nacionais e internacionais.

A coleção *My Victory* foi uma iniciativa editorial que uniu os esforços de diferentes pessoas (autores, artistas, autoridades) oriundas de diferentes ambientes acadêmicos. Isso gerou a oportunidade de transformar positivamente o mercado editorial venezuelano, além de apresentar desafios para professores e autores. Sua produção foi realizada em tempo recorde e ainda é motivo de orgulho para a equipe editorial. A coleção foi criada utilizando referências venezuelanas e Latino-Americanas não apenas para os textos, mas também para a concepção curricular. Isso é algo que pode representar um exemplo para outros países aproveitarem.

Referências

- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. On line search online version: <http://www.venezuelaemb.or.kr/english/ConstitutionoftheBolivarianingles.pdf>
- Beke, R. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. In M. Gregson & E. Zeuch (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Blanco, B. (2017). Impacto de los libros de la Colección Bicentenario en la enseñanza del inglés en la educación pública en Venezuela. In R. López & M. Gregson (coords.), *Se Respira Cambio. Transformando la Enseñanza del Inglés en el Sistema Educativo Público Venezolano* (pp. 67-116). Caracas: British Council y Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ley Orgánica de Educación (2009). <http://uil.unesco.org/system/files/venezuela-organic-education-law.pdf>. Accessed November 13th
Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de Misiones, Grandes Misiones y Micro-Misiones, Caracas, 13 de noviembre de 2014)
- López de D'Amico, R. (2015). La formación de docentes de inglés. In E. M. Zeuch & M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 77-107). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017). *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). Consulta nacional por la calidad educativa. Resultados. Recuperado de <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/315.html>
- Plata, J. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.
- Plata, J., González, Ruiz, J. (2017). Programa Nacional de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras: impacto en la educación media general en Venezuela. En López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017) (coords.) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 13-66) Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- Salas, J. (2017). Impacto del aumento del número de horas para la enseñanza de lenguas extranjeras (Inglés) en la educación media. En López de D'Amico, R. & Gregson, M. (2017) (coords.) *Se respira cambio. Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 181-226) Caracas: British Council & CENAMEC. Available at <http://www.teachingenglish.org.uk/article/se-respira-cambio>
- UNICEF (2017) At a glance: Venezuela, The Bolivarian Republic of. Statistics. Available at: https://www.unicef.org/infobycountry/venezuela_statistics.html.
- UNESCO Institute for Statistics. (2017). Venezuela, (Bolivarian Republic of) Education and Literacy. Available at: <http://uis.unesco.org/country/VE>.

4.3 O programa brasileiro Inglês Sem Fronteiras: superando desafios com um plano

Virgílio Almeida

Ministério da Educação, Brasil

Resumo

O governo brasileiro criou o programa Inglês sem Fronteiras como uma resposta para expandir o Ciência sem Fronteiras, que foi um plano com o objetivo de enviar mais de 100 mil estudantes ao exterior durante um período de quatro anos para melhorar a qualidade do empreendedorismo e da mão de obra no Brasil. Através do quadro de boas práticas de Williamson (2015), identifiquei a adoção de boas práticas durante a concepção e implementação do programa Inglês sem Fronteiras. Minha principal reivindicação é que essas boas práticas foram fundamentais para garantir sua sobrevivência, mesmo após o desaparecimento do programa Ciência sem Fronteiras e das mudanças em cargos oficiais importantes no Ministério da Educação, que supervisiona a Secretaria de Educação Superior, onde o programa está oficialmente inserido. O presente artigo destaca a relevância das boas práticas na implementação de políticas públicas em contextos nos quais os recursos são escassos e quando as respostas aos problemas educacionais são essenciais e precisam trabalhar em conjunto com outras políticas.

Palavras-chave: Idiomas sem Fronteiras; políticas públicas de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em relatório sobre programas de reforma bem-sucedidos em ambientes desafiadores, Williamson (2015) resumiu algumas características que lhe pareciam primordiais para a realização de tais reformas. O autor tirou suas conclusões depois de analisar as iniciativas de fortalecimento do orçamento no Sudão do Sul, Libéria e na República Democrática do Congo, apresentando as características do resumo executivo do relatório. Primeiro, ele aponta que programas bem-sucedidos “começam com um problema e uma oportunidade, não uma solução abrangente” (Williamson, 2015, p. 8). Como é impossível produzir uma solução para todos os problemas em um curto período de tempo, os reformadores “precisam selecionar um número limitado de problemas imediatos que enfrentam, entendê-los da melhor forma possível e elaborar soluções.” (p. 8).

Em segundo lugar, os impulsionadores da mudança devem entender o problema e reconhecer os limites dentro dos quais a reforma pode ocorrer. Isso envolve não apenas o espaço físico para a mudança, mas também o espaço no âmbito do poder e dos interesses. Isso representaria,

em última análise, a sensibilidade para entender a natureza dos problemas que precisam ser enfrentados. Em terceiro lugar, embora os impulsionadores da mudança devam saber quais são seus objetivos a longo prazo, é necessário que tomem pequenos passos para alcançá-los. O objetivo “possibilita um sentimento de propósito e motivação” (Williamson, 2015, p. 9), mas para ter sucesso, o caminho não é construído a passos largos.

Em seguida, o autor menciona a importância da implementação de processos e sistemas desde o início. “Eles precisam ser projetados de maneira que sejam relevantes para o problema, e a implementação precisa ser confiável desde o início” (p. 9). Para que um sistema ou processo gere confiança, Williamson enfatiza que as regras devem ser aplicadas e que nenhuma brecha seja permitida. A quinta característica de um plano de reforma bem-sucedido é a capacidade de aprender e se adaptar durante a implementação real do plano. Mesmo que os problemas e erros possam ser frustrantes, devem ser abordados como oportunidades de adaptação e evolução. Assim, o processo e o sistema mencionados anteriormente devem ser confiáveis, mas ajustáveis para responder aos desafios que são inevitáveis durante a operação.

Em seguida, Williamson menciona a importância da formalização para que um plano tenha credibilidade. No entanto, as partes interessadas precisam perceber que “muita formalização no início, com nível alto demais, pode sufocar a inovação e aprendizagem” (2015, p. 9). Em experiências bem-sucedidas, a formalização começa com diretrizes antes de se tornarem regras. Entre essas fases, podem ocorrer adaptações. Outro aspecto importante é garantir que as medidas tomadas na implementação gradual do programa estejam conectadas para construir toda a base lógica prevista no início do processo. À medida que os desafios são abordados e resolvidos, eles se tornam parte de todo o plano e não serão mais desafios.

A oitava característica de um plano de reforma bem-sucedido é o fato de que os agentes internos precisam estar conscientes de que não podem fazer isso acontecer sozinhos. A reforma efetiva é difícil alcançar de cima para baixo. Assim, uma equipe de apoio é fundamental, já que a equipe de gestores nunca será capaz de implementar a reforma sozinha. O nono aspecto de um plano de reforma bem-sucedido é o fornecimento de proteção pelas autoridades oficiais. Quer seja explícita ou tácita, a autorização oficial garante as reformas e fortalece seus procedimentos. Por fim, os reformadores devem aproveitar conselhos externos sobre como lidar com os problemas. Como é muito provável que problemas semelhantes tenham sido enfrentados em outros países, a busca por ajuda externa deve ser incentivada extensivamente.

A experiência descrita neste capítulo – o programa Inglês sem Fronteiras, do Brasil – reflete a adoção de todos os dez recursos descritos por Williamson como cruciais para os planos de reforma bem-sucedidos. Devido a limitações de espaço, no entanto, nem todos os aspectos do programa serão cobertos, mas mencionaremos a maioria das características.

Após esta introdução, apresentarei o cenário que exigiu a implementação do programa. Em seguida, descreverei o modo como o programa foi desenvolvido, seguindo sua implementação e a descrição das estratégias e do sistema de apoio feito sob medida para o programa. Finalizarei o artigo com alguns dos resultados dos quatro anos do programa, incluindo algumas conclusões e recomendações.

Uma abordagem liderada pela demanda por mudanças

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF) do Brasil foi instituído pelo projeto de lei presidencial número 7.642 de 13 de dezembro de 2011, com o objetivo de fornecer formação e treinamento para que estudantes brasileiros pudessem cursar o ensino superior em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no exterior (Brasil, 2011a).. O governo desejava criar “recursos humanos altamente qualificados, formados nas melhores universidades e institutos de pesquisa estrangeiros, para promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisas que promovam a inovação e, conseqüentemente, melhorem a qualidade das empresas brasileiras¹⁴ (Brasil, 2011b).

O Brasil tem tido décadas de experiência de intercâmbio científico em suas universidades. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do governo ligado ao Ministério da Educação, foi fundada em 1951 e desde 1953 oferece bolsas de estudo para estudantes de pós-graduação e professores universitários para aperfeiçoarem suas qualificações no exterior (Capes, 2008). No entanto, o Ciência sem Fronteiras foi a primeira tentativa substancial de ajudar a qualificar estudantes de graduação, oferecendo uma oportunidade para concluir parte de seus cursos (doze meses) em uma instituição estrangeira com uma modalidade diferente de bolsas de estudo: o chamado ‘programa sanduíche’.

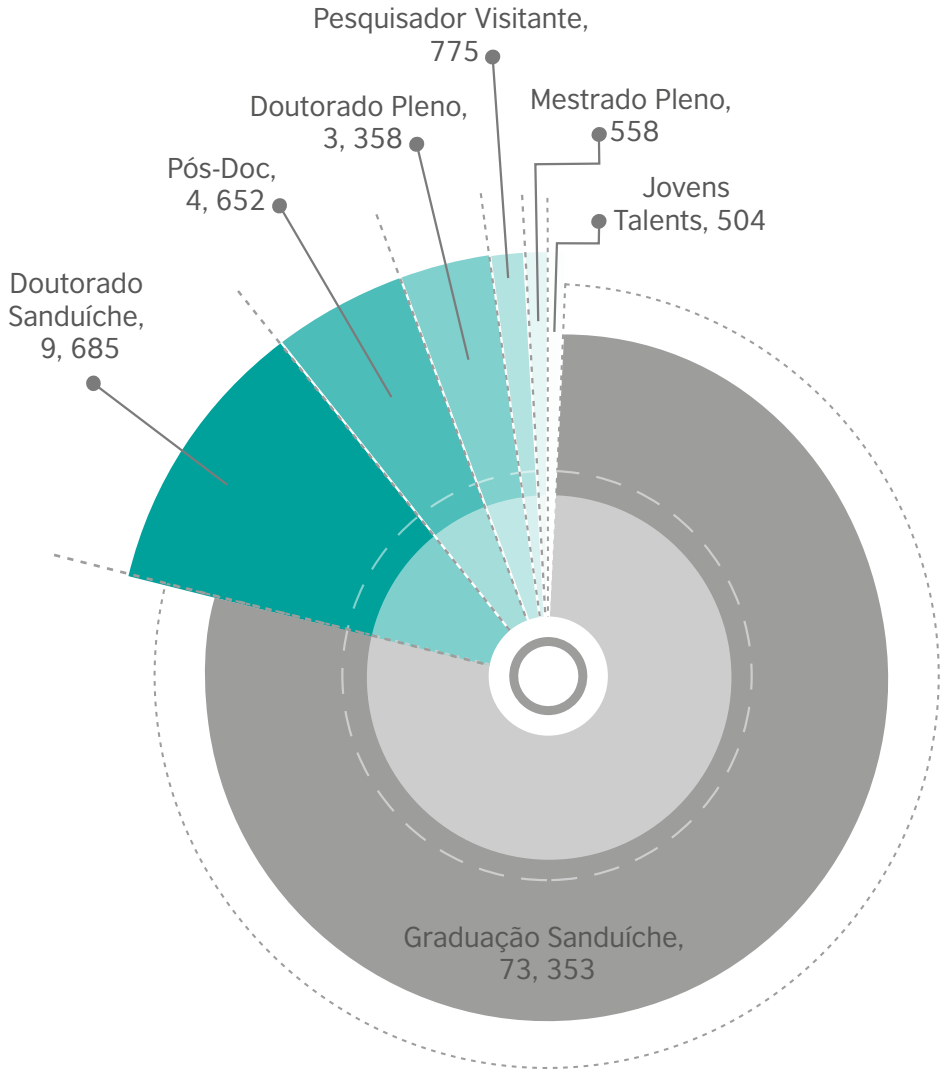
O programa de bolsas integral, no qual os bolsistas realizam o curso completo em um país estrangeiro, difere da modalidade sanduíche, por meio da qual os bolsistas iniciam seus cursos no Brasil, vão ao exterior por um ano e retornam para sua instituição de origem. Assim, coloquialmente falando, a analogia do sanduíche é útil para transmitir a ideia de que o ano vivenciado no exterior é o recheio do sanduíche e os anos passados na instituição de origem são as fatias de pão. Diante disso, embora o projeto de lei que criou o programa não indicasse explicitamente que os estudantes de graduação predominariam, os dados indicam que eles têm sido os principais beneficiários, como mostra a Figura 1.

Desde o lançamento do Ciências sem Fronteiras, no final de 2011 até janeiro de 2016, o programa implementou um total de 92.880 bolsas de estudo. Considerando que em 2013 o Brasil possuía 7.305.977 estudantes em instituições de ensino superior (IES) (universidades, faculdades e institutos técnicos) (INEP, 2015), o número de bolsas corresponde a 1,27% dos estudantes do país (mas 91,96% do número pretendido de 101.000 estudantes).

Com 79% das bolsas oferecidas pelo programa, a graduação sanduíche foi uma novidade para o ensino superior brasileiro. Para que um candidato seja elegível para o programa precisa (a) ser brasileiro ou naturalizado, (b) estar regularmente matriculados em uma IES brasileira em uma das áreas prioritárias definidas pelo programa Ciências sem Fronteiras, (c) ter uma nota acima de 600 no Exame Nacional de Educação Superior¹⁶ a partir de 2009, (d) ter bom desempenho acadêmico, e (e) ter concluído pelo menos 20% e no máximo 90% do curso que está cursando. As áreas prioritárias eram aquelas chamadas de “ciências exatas” – engenharia, tecnologia, agricultura.

.....
14. O autor deste artigo é responsável por todas as traduções citadas.

Figura 1: Bolsas de estudo do Ciências sem Fronteiras por Modalidade ¹⁵



Fonte: Painel de controle do Programa de Ciências sem Fronteiras (Brasil, 2016).

.....

15. O site apresenta dados de Janeiro de 2016.

Menos de seis meses após o lançamento do Ciências sem Fronteiras, no entanto, o governo brasileiro percebeu que nossos estudantes de graduação não tinham a proficiência em inglês necessária para serem capazes de ter um desempenho satisfatório em uma instituição estrangeira. Muitos dos candidatos para as bolsas de estudos estavam se inscrevendo para frequentar universidades em Portugal ou na Espanha, já que as barreiras linguísticas não seriam tão grandes para estudantes que dominavam o português brasileiro. Como o governo não queria que os estudantes de graduação brasileiros perdessem a oportunidade de passar parte de seus anos de estudo nas melhores universidades dos países anglófonos, era necessário implementar um plano de ação para ajudar os estudantes a enfrentar o desafio. O Ministro de Educação teria que apresentar um plano para ajudar o Ciências sem Fronteiras e permitir que nossos estudantes tivessem um melhor desempenho em instituições ao redor do mundo que usassem o inglês como meio de instrução. Esse contexto foi a base do programa Idiomas sem Fronteiras.

Experiência exigida

A primeira característica identificada por Williamson em planos de reforma bem-sucedidos é que devem “começar com um problema e uma oportunidade, não uma solução abrangente” (2015, p. 9). Esse era exatamente o caso: o Brasil precisava garantir que os estudantes que solicitassem o Ciência sem Fronteiras tivessem a proficiência necessária em inglês.

Em maio de 2012, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação publicou uma portaria estabelecendo o grupo de trabalho Inglês sem Fronteiras, com o envolvimento de 10 universidades federais, sendo que cada uma teria que nomear um representante da área de EFL e um especialista em educação à distância. O grupo de trabalho teria 180 dias para apresentar à Secretaria um conjunto de propostas e ações específicas para promover a inserção de estudantes de graduação proficientes em inglês no programa Ciências Sem Fronteiras (Secretaria de Educação Superior, 2012). Ao trazer especialistas da área para ajudar a desenvolver um plano que atendesse ao problema identificado, ao invés de entregar a tarefa a tecnocratas, o governo assegurou que a proposta “levasse em conta o poder relativo, interesses e incentivos de diferentes agentes e instituições” (Williamson, 2015, p. 15) envolvidos na implementação real do programa, principalmente os professores que coordenariam o programa dentro das universidades.

Essa consciência do ambiente institucional em que o programa seria implementado foi um fator - chave para a ampla aprovação e reconhecimento do Inglês sem Fronteiras em universidades ao redor do país. As políticas públicas no Brasil, principalmente aquelas relacionadas à educação, são geralmente desenvolvidas e discutidas internamente, dentro dos limites dos escritórios de políticos ou burocratas. É raro que os agentes envolvidos na implementação efetiva de políticas sejam convidados a participar das fases de criação e planejamento dos programas. Como consequência, uma vez que as políticas se tornam públicas, elas são frequentemente recebidas com considerável

.....
16. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação nacional para estudantes que terminam o Ensino Médio.

17. No final de 2014, uma nova portaria ministerial expandiu a extensão do programa Inglês sem Fronteiras original, estabelecendo o programa Idiomas sem Fronteiras, que permitiu a inclusão de outras sete línguas no plano – espanhol, francês, alemão, italiano, japonês, mandarim e português como língua estrangeira (PFL).

desconfiança e ceticismo, e os proponentes são acusados de não conhecer a realidade sobre a qual desejam impor o plano. Em tal panorama, as universidades federais brasileiras – embora mantidas com dinheiro público – muitas vezes utilizam sua autonomia constitucional para se recusar a participar de certas políticas implementadas pelo mesmo governo. Esse não seria o caso do programa Inglês sem Fronteiras, já que o grupo de trabalho responsável pela elaboração do plano era composto pelas mesmas pessoas encarregadas de implementá-lo nas universidades. Os novos parceiros convidados a participar do programa perceberam imediatamente que o plano foi proposto e implementado por seus colegas – outros professores universitários e pesquisadores.

Nos meses que se seguiram à publicação da portaria que criou o grupo Inglês sem Fronteiras, os membros partiram para “entender o problema e o espaço para a reforma”, conforme destacado por Williamson (2015, p. 9) como a segunda característica dos planos de reforma bem-sucedidos. Após várias reuniões e a coleta de dados, o grupo diagnosticou um panorama que foi resumido da seguinte forma:

- não existiam centros de avaliação suficientes (nem quantidade suficiente, nem distribuição necessária), especialmente em cidades pequenas para atender a demanda do programa Ciências sem Fronteiras, forçando os candidatos a viajar para cidades maiores para realizarem as avaliações;
- os candidatos teriam que fazer a avaliação sem saber se tinham a proficiência para obter o resultado solicitado pelo programa Ciências sem Fronteiras, potencialmente perdendo tempo e dinheiro na realização do exame;
- as universidades não tinham informações sobre qual estudante era proficiente ou não, nem tinham meios para atender todas as demandas do programa Ciências sem Fronteiras. (Abreu-Lima, Moraes Filho, Barbosa, & Blum, 2017, p. 50).

A partir da identificação dos problemas, o grupo de trabalho apresentou um conjunto de propostas que resultaram no núcleo da Portaria 1.466, publicada em dezembro de 2012, criando o programa Inglês sem Fronteiras¹⁷ com os a seguir.

1. Promover, a fim de melhorar a proficiência em inglês, o aprendizado presencial e on-line para estudantes brasileiros, proporcionando-lhes oportunidades para novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a excelência, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil.
2. Aumentar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação de instituições brasileiras de ensino superior, para desenvolver projetos de pesquisa, estudo, capacitação e treinamento em instituições de excelência no exterior.
3. Contribuir para o processo de internacionalização de instituições de ensino superior e centros de pesquisa brasileiros.
4. Contribuir para a proficiência linguística dos estudantes de instituições brasileiras de ensino superior.
5. Contribuir para o desenvolvimento de centros de idiomas de instituições de ensino superior, aumentando o número de vagas (Ministério da Educação, 2012, p. 29).

Portanto, o programa Inglês sem Fronteiras foi lançado e as instituições federais de ensino superior do país foram convidadas a responder a uma chamada pública para participar da iniciativa, uma vez que estava claro que o grupo não poderia conduzir a reforma sozinho – ponto número oito do resumo executivo de Williamson sobre planos de reforma bem sucedidos (2015, p. 9). Uma equipe gestora foi nomeada por meio de uma terceira portaria ministerial em março de 2013, determinando que a equipe seria composta por um presidente, um vice-presidente para a língua inglesa e um vice-presidente de educação à distância (Ministério da Educação, 2013). A equipe gestora trabalharia como gestores de nível médio para reunir e coordenar as equipes de cada IES que, de fato, concretizariam o plano. Os impulsionadores da mudança também garantiram bolsas de estudo para os envolvidos no programa. O apoio daqueles que estavam em posições de autoridade – ponto 9 de Williamson (2015) – estabeleceu a legitimidade e importância do programa.

Em um ano, todas as 63 universidades públicas federais participaram ativamente das três principais iniciativas do programa, que eram complementares, embora independentes.

Os três pilares

O grupo do Inglês sem Fronteiras identificou que os estudantes que estavam próximos da proficiência exigida pelo Ciências sem Fronteiras tinham que receber treinamento específico para a vida no ambiente acadêmico internacional. No entanto, também perceberam que o primeiro passo era identificar esses estudantes. Assim que as universidades não conheciam o nível de proficiência em inglês de seus estudantes, uma avaliação de nivelamento foi o primeiro desafio a ser enfrentado. Este cenário resume que o grupo sabia para onde estava indo, mas estava ciente de que o caminho era longo e exigiria passos curtos, como Williamson cita no ponto 3 dos planos de reforma bem-sucedidos (2015, p. 9). Portanto, os centros de avaliação foram o primeiro segmento do Inglês sem Fronteiras a ser implementado. As universidades foram oficialmente credenciadas como centros de avaliação e o pessoal foi treinado para aplicar os testes TOEFL ITP e TOEIC Bridge¹⁸ para a comunidade acadêmica. A iniciativa acabou gerando três benefícios. Primeiro, os estudantes que queriam participar do programa Ciências sem Fronteiras não precisavam mais viajar para fazer a avaliação. Em segundo lugar, o governo financiou as avaliações, para que os estudantes não tivessem que pagar uma taxa. Esses dois aspectos, por si só, permitiam que os estudantes de baixa renda se candidatassem ao Ciências sem Fronteiras, já que não precisavam (como os candidatos haviam feito antes) pagar pelo transporte e hospedagem, além da taxa para a avaliação. Finalmente, com 500.000 avaliações disponíveis, o país conseguiu determinar o nível de proficiência de uma porcentagem relevante de estudantes do ensino superior no Brasil. As universidades identificariam não apenas os estudantes que já eram proficientes o suficiente para se candidatarem ao Ciências sem Fronteiras, mas aqueles que precisavam de um pouco mais de formação, e os que ainda precisavam investir mais tempo para obter a proficiência exigida. Para este último grupo, uma segunda estratégia foi lançada – aulas de inglês on-line.

.....
17. No final de 2014, uma nova portaria ministerial expandiu a extensão do programa Inglês sem Fronteiras original, estabelecendo o programa Idiomas sem Fronteiras, que permitiu a inclusão de outras sete línguas no plano – espanhol, francês, alemão, italiano, japonês, mandarim e português como língua estrangeira (PFL).

Um total de cinco milhões de *logins* para um curso on-line foram adquiridos pelo Ministério da Educação para ajudar os estudantes com um nível mais baixo de proficiência, ou seja, estudantes sem proficiência ou aqueles que obtiveram pontuação B1 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CERFL) nas provas TOEFL ITP ou TOEIC Bridge. Embora se trate de um curso autônomo, os professores em formação selecionados para participar do Inglês sem Fronteiras dedicam três horas por semana à tutoria daqueles que estão fazendo o curso on-line. Eventualmente, esses estudantes seguiriam para níveis intermediários e seriam capazes de participar do terceiro e mais robusto pilar do programa – os cursos presenciais.

A etapa presencial do programa Inglês sem Fronteiras talvez seja a estratégia mais visível. Com bolsas do Ministério da Educação, por meio do Capes, os professores universitários foram indicados para atuarem como coordenadores pedagógicos e professores em formação foram selecionados para serem responsáveis pelas aulas oferecidas à comunidade universitária. Os cursos deveriam se concentrar na internacionalização e na mobilidade, portanto, incluindo preparação para avaliações internacionalmente reconhecidas (como IELTS, provas de Proficiência de Cambridge e Michigan, etc.), assim como aspectos interculturais, redações acadêmicas e outros cursos que reduziriam o choque cultural e acadêmico que estudantes brasileiros poderiam experimentar em uma universidade estrangeira. Os cursos que integram o catálogo do programa são elaborados pelos professores em formação e pelos coordenadores com base na demanda que percebem em suas instituições. Ou seja, uma vez que o curso é aprovado pela equipe gestora, que leva em consideração os objetivos de mobilidade e internacionalização do programa, ele entra no catálogo e cada instituição parceira pode começar a oferecê-lo em suas próprias universidades.

Os professores em formação selecionados para participar do programa recebem uma bolsa para dedicar 20 horas por semana às atividades. Essas atividades são divididas entre ensino (12 horas por semana), tutoria (3 horas por semana) e preparação pedagógica (5 horas por semana). Como o participante permanece no programa Inglês sem Fronteiras por um total de 24 meses, ele teria, ao final do período, um total de aproximadamente 2.080 horas dedicadas ao programa, das quais 768 horas são supervisionadas, assim como cerca de mil horas de¹⁹ formação pedagógica, incluindo a criação de cursos, preparação de aulas, desenvolvimento de material do curso, treinamento para a gestão da sala de aula, contribuições baseadas nas observações da sala de aula e desenvolvimento de proficiência linguística. Essa residência de ensino, que, aliás, não é o

.....

18. A escolha de tais avaliações entre a multiplicidade de provas de proficiência disponíveis para brasileiros foi devido a razões práticas. Por um lado, as universidades não tinham laboratórios suficientes para fornecer equipamentos para uma avaliação realizada no computador, e algumas universidades – principalmente as que estão longe das grandes cidades – não tinham uma banda larga confiável para as avaliações via Internet. Em segundo lugar, as avaliações que envolvem competências de escrita e conversação são mais caras e exigem um treinamento mais elaborado dos avaliadores.

19. Com 20 horas semanais dedicadas ao programa, depois de dois anos isso chegaria a (20 x 104 semanas) 2.080 horas. Com 12 horas por semana dedicadas ao ensino (excluindo os períodos de férias durante os quais não há aulas), o total de horas dedicadas ao ensino chega a (12 x 64 semanas) 768 horas. A tutoria do curso virtual é oferecida durante todo o ano; com 3 horas por semana, um total (3 x 104 semanas) de 312 horas. O tempo restante seria investido na formação pedagógica (2.080 - 768 - 104 = 1.000). Os programas de bolsas de estudo no Brasil não incluem o período de férias. Se um participante sair de férias, a bolsa de estudos é suspensa e reativada após seu retorno.

principal objetivo do Inglês sem Fronteiras, acabou se tornando a iniciativa mais valorizada do programa. Professores em formação, que precisam comprovar o nível C1 ou B2²⁰ para participar do programa, se esforçam para serem aceitos; os coordenadores, que veem a oportunidade de fazer a diferença na formação dos estudantes, se dedicam quase exclusivamente à tarefa, certificando-se de que os cursos transcorram sem problemas para que os estudantes avaliem o programa de forma satisfatória, podendo eventualmente ganhar mais bolsas para aumentar o número de professores.

Essas três iniciativas – os centros de avaliação, o curso on-line e as aulas presenciais – foram coordenadas por um sistema robusto, porém adaptável, feito exclusivamente sob medida para o programa Inglês sem Fronteiras.

Apoio técnico

Juntamente da abordagem guiada pela demanda para definir um plano de ação, e com a reunião de impulsionadores de mudança que são especialistas nas áreas envolvidas e sensíveis ao ambiente onde o plano seria implementado, outro aspecto que tem sido vital para o sucesso do programa é o desenvolvimento de um sistema de processamento de dados no qual todas as atividades do Inglês sem Fronteiras seriam registradas e relatadas. Um intrincado sistema foi apresentado e começou a ser desenvolvido para lidar com uma infinidade de informações sobre todos os agentes envolvidos no programa. Antes da primeira avaliação ser oferecida, o sistema de gerenciamento do Inglês sem Fronteiras já havia sido implementado e configurado para registrar qualquer atividade relacionada ao programa. A utilização obrigatória do programa desde o início endossou a credibilidade do programa.

A automação de processos e a centralização de registros em uma única plataforma permitiram que os responsáveis pelo programa, por exemplo,

- apresentassem relatórios anuais aos reitores das universidades sobre o resultado do programa em sua instituição;
- ajustassem o tamanho dos centros de idiomas de cada universidade em relação à demanda refletida nos relatórios mensais;
- fornecessem ao Ministro da Educação e a outras autoridades, dados financeiros e de progressos relacionados ao programa, garantindo assim sua continuidade;
- fornecessem respostas personalizadas para realidades específicas de diversas universidades em todo o país; e
- fornecessem dados para pesquisadores na área.

O sistema de gestão do Inglês sem Fronteiras foi concebido para permitir que todos os agentes envolvidos nas diversas atividades do programa acessassem áreas específicas de conteúdo dentro de uma estrutura hierárquica. Por mais que os gestores possam acessar todas as informações a sua disposição, o professor somente terá acesso à sua lista de alunos, e poderá preencher com dados sobre o desempenho desses alunos nos cursos presenciais. Os

.....
20. Professores em formação são aceitos com um nível B2, desde que cheguem ao C1 dentro de um ano.

coordenadores têm acesso a todos os dados dos estudantes em suas universidades e podem oferecer cursos de acordo com o conhecimento que coletam à partir dos dados. Os alunos recebem os relatórios do curso e a nota das avaliações de proficiência que realizam.

Essa matriz de subsistemas dentro do sistema de gerenciamento do Inglês sem Fronteiras, naturalmente não estava disponível no lançamento do programa. Uma agenda cuidadosamente projetada foi estabelecida para o desenvolvimento gradual do sistema – as necessidades mais imediatas foram atendidas primeiro para que o programa pudesse começar; outros recursos foram adicionados gradualmente. Mais uma vez, pequenos passos para preparar o caminho para os objetivos maiores.

Os primeiros módulos que implementados foram o banco de dados de estudantes, as avaliações e as aulas presenciais. O banco de dados dos estudantes seria preenchido pelo coordenador de cada IES com as informações sobre os estudantes, professores e funcionários da instituição, que seriam os beneficiários do programa Inglês sem Fronteiras. Isto indicaria ao sistema de gerenciamento que estavam elegíveis para se beneficiarem das iniciativas do programa. A cada semestre, o coordenador teria que atualizar o banco de dados, carregando um novo arquivo no sistema de gerenciamento.

O módulo de avaliações permitiu que os coordenadores oferecessem provas em dias específicos em diferentes campi. Para se inscrever nas avaliações, os beneficiários (cujas informações foram previamente carregadas no sistema de gerenciamento) simplesmente entrariam no site do programa e escolheriam o dia de preferência para fazer a avaliação. Os resultados também seriam publicados virtualmente, na conta do estudante. O sistema de gerenciamento evitaria que um estudante se registrasse em mais de uma avaliação durante o mesmo prazo e também impediria que um estudante se registrasse no mesmo formulário de avaliação (o mesmo caderno de avaliação) nos próximos módulos. Um estudante poderia então fazer a avaliação duas vezes por ano, desde que as avaliações oferecidas por sua IES fossem diferentes.

O terceiro módulo reuniria informações do módulo de avaliação e orientaria o coordenador sobre quais cursos presenciais seriam oferecidos em sua IES. O coordenador pode acessar o módulo de testes para descobrir o nível do CERFL dos estudantes de sua instituição. Com base nisso, foram oferecidos cursos para atender às necessidades específicas dessa comunidade específica. Assim, os estudantes que realizaram a avaliação e cujo nível de proficiência havia sido determinado, poderiam se inscrever nos cursos oferecidos para o seu nível. O sistema de gerenciamento do programa permitiria que o estudante visse apenas os cursos disponíveis para o seu nível, com base na pontuação atingida durante o módulo de avaliação.

Os três módulos com as características básicas já estavam prontos e operacionais durante os primeiros meses de 2014. A partir daí, outros recursos foram adicionados – o módulo de cursos on-line, o módulo de diário de turma, o módulo de catálogo de cursos, o módulo de avaliações monitoradas, o módulo de atividades extras, entre outras melhorias. A implementação de alguns destes módulos foi adiada para que o sistema de gerenciamento pudesse ser adaptado para atender uma necessidade específica que não poderia ter sido antecipada. Portanto, a

implementação real do sistema de gerenciamento dos programas, ilustra as características dos planos de reforma bem-sucedidos de Williamson nos pontos 4 e 5 – o sistema foi implementado desde o início e ainda sustenta o programa, mas também é flexível o suficiente para permitir adaptações e prevenir que o programa se torne inflexível (Williamson, 2015, p. 9).

Para o primeiro semestre de 2018, espera-se que o sistema de gerenciamento do Inglês sem Fronteiras seja totalmente implementado com todos os recursos concebidos durante o período de criação, incluindo a área dos estudantes, onde aqueles que fizeram cursos presenciais podem imprimir seu próprio certificado de conclusão do curso.

Conclusões e recomendações

O programa mantém uma seção inteira de seu site com informações para pesquisadores, além de uma lista de publicações sobre o programa. A partir desses dados, identificamos que mais de 340.000 avaliações do TOEFL ITP foram corrigidas e que a maioria dos participantes da avaliação (51,6%) se enquadra no nível de usuário independente do CEFRL (Idiomas sem Fronteiras, 2017).

Além disso, de acordo com o site, 82% dos participantes que receberam uma bolsa de estudos para dar aulas presenciais de inglês são estudantes de graduação e pós-graduação em cursos de línguas – futuros professores de inglês que estão tendo uma experiência de residência de ensino privilegiada, que fará uma diferença em suas carreiras. Até julho de 2017, 699 estudantes de graduação participaram do programa, com uma média de 976 horas de prática pedagógica supervisionada e 406 horas de trabalho com coordenadores pedagógicos (Almeida, 2017). Nessas reuniões, os professores de pós-graduação discutem os planos dos cursos; preparam material do curso; debatem questões relacionadas ao ensino; gerenciamento da sala de aula e avaliação; recebem comentários à partir das observações em sala de aula de colegas e coordenadores; e aprendem a se desenvolver na carreira que escolheram.

Em 2017, o programa inaugurou uma nova fase, com a inclusão de universidades estaduais e municipais e de institutos federais. Muitas novas instituições responderam à nova chamada pública e agora há 96 instituições como parceiras oficiais do programa. Enquanto escrevo este artigo, uma nova chamada pública está sendo revisada para incluir universidades privadas no programa. Cada vez mais estudantes do ensino superior poderão se beneficiar das iniciativas do programa.

O sucesso e a continuidade do programa, apesar das mudanças nas lideranças que ocupavam cargos de autoridade, podem ser creditados, pelo menos parcialmente, à adoção das boas práticas destacadas por Williamson (2015) em seu relatório sobre programas de reforma bem-sucedidos em ambientes desafiadores.

Embora o Inglês sem Fronteiras no Brasil seja muito diferente das iniciativas de fortalecimento orçamentário avaliadas por Williamson no Sudão do Sul, Libéria e República Democrática do Congo, o fato de que muitas das características que o autor identificou como cruciais para o sucesso dessas iniciativas também são identificadas no programa brasileiro, é bastante revelador. Não deveríamos ser tão deterministas a ponto de rejeitar qualquer iniciativa que não siga todos os pontos destacados no relatório de Williamson, mas acredito que alguns ingredientes são essenciais para o sucesso.

Eu diria que aqueles que têm a oportunidade de resolver um problema semelhante ao apresentado neste artigo devem primeiro certificar-se de que entendam o cenário inteiro. Estude a situação e escolha uma solução que, na maioria das vezes (quando não sempre), dependa da implementação de pequenas iniciativas – não tente resolver todo o problema de uma só vez. Então, certifique-se de contar com o apoio das autoridades, especialmente se o plano exigir algum tipo de investimento do governo – pois será necessária uma explicação clara sobre seu plano com informações detalhadas sobre o caminho a ser seguido com situações inesperadas. Então é fundamental se certificar de que os processos serão registrados e controlados por um sistema robusto de banco de dados que seja fácil de usar e confiável. Isso permitirá que as autoridades acompanhem o plano em tempo real e verifiquem os resultados. Também é essencial a colaboração daqueles que realmente implementarão o plano. Não há como promover mudanças por conta própria. Certifique-se de identificar as pessoas certas para assumir a dianteira e de convencê-las a trabalhar na mesma direção. Muitas vezes, bons planos se deterioram por causa dos responsáveis pela implementação. Meu último conselho seria ouvir. Você pode estar envolvido no programa por mais tempo do que as pessoas à sua volta, e é bem provável que tenha pensado sobre as questões relacionadas ao problema que está enfrentando por muito mais tempo, mas outras pessoas podem pensar de maneira diferente. Certifique-se de ouvir sugestões e críticas com a mesma atenção que você dá aos elogios e comentários positivos. Ouvir com atenção impedirá que você ignore o que pode estar claro apenas para os outros.

Referências

- Abreu-e-Lima, D. A., Moraes Filho, W. B., Barbosa, W. C., & Blum, A. S. (2017). O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. Em S. Sarmiento, D. M. Abreu-e-Lima, & W. B. Moraes Filho, *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização* (pp. 28-73). Belo Horizonte: UFMG.
- Almeida, V. (July de 2017). LwB: Local Training and Teacher Reports. AILA Conference Presentation. Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
- Brazil. (December, 13th, 2011a). Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2h0i63H>
- Brazil. (August, 15th, 2011b). Programa Ciência sem Fronteiras concede a primeira cota de bolsas. Acesso em 12 de December de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2AxQrDF>
- Brazil. (2016). Painel de Controle do Programa Ciências sem Fronteiras. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Ciências sem Fronteiras: <http://bit.ly/2AdjloQ>
- Capes. (2008). História e Missão. Acesso em 22 de outubro de 2017, disponível em Capes: <http://capes.gov.br/historia-e-missao>
- Idiomas sem Fronteiras. (February 2017). Relatório Nacional de Proficiência em Inglês. Acesso em 2 de novembro de 2017, disponível em Idiomas sem Fronteiras: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>
- INEP. (2015). Censo da educação superior 2013: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (December 18th, 2012). Portaria Nº 1466. Diário Oficial da União, 28-29.
- Ministério da Educação. (March 28th 2013). Portaria Nº 246. Diário Oficial da União, 11.
- Secretaria de Educação Superior. (May 24th 2012). Portaria Nº 105. Diário Oficial da União, 15.
- Williamson, T. (2015). Change in challenging contexts. London: Overseas Development Institute.

4.4 Melhoria da qualidade da formação para professores de inglês como segunda língua no ensino superior cubano

Ivonne de la Caridad Collada Peña

Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba

Pedro Castro Álvarez

Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba

Santiago Jorge Rivera Pérez

Ministerio de Educación Superior

Resumo

Embora a formação inicial e continuada de professores em Cuba tenha uma longa e rica história, em 2015, algumas mudanças importantes na política de ensino e aprendizagem de inglês no Ministério da Educação Superior (MES) fizeram com que fosse necessário pensar em uma nova estratégia. A estratégia se concentraria na formação continuada de professores para a implementação e adaptação ao Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR) e às tendências mais recentes do ensino e avaliação de línguas no contexto cubano. A situação exigia a implementação de um projeto de capacitação que funcionasse por meio de uma rede formada por representantes de todas as universidades cubanas que recebem formação e asseguram a disseminação de conhecimentos e competências para todos os professores nas instituições superiores no país. Essa rede já está funcionando e se tornou um mecanismo bem-sucedido para abordar e superar os desafios associados ao fornecimento de treinamento de alta qualidade para professores de inglês como segunda língua, como estratégia nacional.

Palavras-chave: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, ensino superior, inglês como segunda língua.

Contexto e justificativa

Nas universidades cubanas, o inglês faz parte da grade curricular há muitos anos, através de uma série de abordagens e métodos tradicionais. Desde 2015, por conta das mudanças no cenário de ensino e avaliação de línguas, o Ministério do Ensino Superior tem promovido uma mudança

de paradigmas no ensino e aprendizado de inglês, incluindo uma adaptação ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). Essa mudança engloba uma formação continuada de professores para a implementação e adaptação do CEFR e das tendências recentes de ensino de línguas e avaliações adaptadas ao contexto cubano. Por mais que tenham muita experiência na sala de aula, a maioria dos professores que já atuam na rede não possuíam conhecimentos atualizados dos tópicos descritos anteriormente: havia uma compreensão muito limitada do que o CEFR e outros padrões internacionais poderiam oferecer para que o ensino e as avaliações tivessem níveis mais padronizados. Além disso, havia uma disponibilidade muito limitada de ferramentas práticas e válidas para avaliações e provas e poucos especialistas no Ministério e nas universidades cubanas para desenvolver provas. Como as abordagens e os métodos não foram integrados a esses padrões gerais, era de extrema importância desenvolver uma formação sobre ensino e avaliação entre um grupo central, que pudesse integrar uma “comunidade profissional”, ampliando a participação e disseminando conhecimentos para todo o sistema cubano.

Abordagem

O desenvolvimento deste tipo de formação para professores de inglês nasceu da ideia de que o processo de desenvolvimento de professores devesse incentivá-los a se envolver como estudantes, tanto quanto esperam que seus próprios estudantes se envolvam em sala de aula (Lieberman, 1995). Considerando que a atuação dos professores é fortemente influenciada por suas crenças, suas abordagens e percepções de ensino, bem como suas crenças cognitivas (Richards & Farrell, 2005), o Ministério criou um sistema de atividades de capacitação para transformar as crenças dos professores e suas abordagens.

O Ministério criou uma rede ou comunidade profissional com a expectativa de que esse sistema contribuísse para o crescimento do professor e proporcionasse mais oportunidades de aperfeiçoamento para professores em todas as universidades do país. A justificativa para prosseguir com essa estratégia foi que, ao contrário da maioria das estratégias de desenvolvimento profissional, as redes e/ou as coalizões e parcerias oferecem oportunidades para que os professores se envolvam de maneiras pequenas e amplas com os tópicos que querem desenvolver, ou pelos quais se interessem, assim como espaços de desenvolvimento fora do ambiente de trabalho (Lieberman, 1995).

O primeiro passo para determinar o que incluir foi realizar uma análise das necessidades com uma amostra de professores do Ministério. Os principais resultados se resumem da como a seguir.

1. Crenças, abordagens e estilos de professores desatualizados.
2. Falta de conhecimento sobre o CEFR e outros padrões e estruturas.
3. Diferentes níveis de competência comunicativa.
4. Materiais insuficientes e desatualizados.
5. Falta de conhecimento sobre avaliações.
6. Competências de TIC limitadas.

O conteúdo da intervenção para o desenvolvimento de professores buscou abordar as limitações dos professores anteriores nas áreas de conhecimento a seguir.

- CEFR e outros padrões e estruturas: como os professores nunca aplicaram um padrão internacional durante sua prática de ensino, precisavam de conhecimento sobre o modelo de referência selecionado pelo Ministério.
- Conhecimento sobre ensino: uma atualização dos métodos TESOL contemporâneos foi necessária.
- Desenvolvimento do currículo: a adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao CEFR exigiu novas definições com relação aos resultados de aprendizagem e desenvolvimento curricular em todos os níveis.
- Língua e competências linguísticas: considerando que muitos dos professores do Ministério não dispõem de formação sólida, nem intercâmbios com pessoas que dominem a língua, havia uma competência comunicativa limitada para enfrentar esses desafios.
- Desenvolvimento e adaptação de materiais: as dificuldades para adquirir o material devidas a limitações financeiras e o bloqueio aplicado à economia e à sociedade cubana são uma realidade. O acesso à internet é insuficiente, de modo que os recursos virtuais são de difícil acesso e o alcance da banda larga não é suficiente para trabalhar de forma interativa on-line. Assim, formas alternativas de adquirir e adaptar materiais tiveram que ser aprendidas e implementadas.
- Avaliação e teste: os professores precisam de conhecimento sobre avaliações para implementar todas as mudanças necessárias e poder certificar a competência comunicativa dos estudantes com um sistema válido e confiável:
 - › avaliação em sala de aula, desenvolvimento de rubricas e adaptações das provas;
 - › especificações das provas, teoria das provas, estatística básica.
- Habilidades em TIC: o ensino e a aprendizagem de línguas hoje não podem ser concebido sem o uso de TICs. Portanto, os professores precisavam ser treinados para que pudessem usar tais tecnologias para fins educacionais.

Em Cuba todo o sistema de educação é gratuito e financiado com recursos públicos e depende do orçamento do governo. Apesar de recursos consideráveis serem dedicados à educação, os recursos financeiros são insuficientes para todos os projetos necessários. Assim, o acesso ao desenvolvimento das competências necessárias precisava ser suprido através de projetos de cooperação existentes e de outras iniciativas novas.

Ao mesmo tempo, um programa capaz de combinar todos os esforços e oportunidades para promover a sinergia dentro das diferentes fontes de financiamento, era necessário. O fato de que todas as universidades respondem à mesma unidade organizacional (o Ministério) é uma vantagem óbvia. Assim, os esforços de diferentes fontes foram combinados, de modo a criar uma sinergia com todos os recursos humanos e materiais. Foi criada uma rede e várias possibilidades de capacitação foram oferecidas.

As atividades que mais se destacaram dentro do programa estão listadas abaixo:

Atividade	Data	Local	Financiamento
Curso de formação: ensino e avaliação de acordo com o CEFR	16/02	UCI	Southwest State University, Russia & UCI
Curso de formação: Vivência de língua, cultura e sociedade	16/03	San Gerónimo College	British Council
1ª oficina de ELT	16/06	UCI	MES & UCI
Curso de formação: Avaliação virtual para fins acadêmicos	16/11	UCI	VLIR Network & UCI
TKT (Prova de Conhecimento dos Professores), Cambridge	16/11	Institute of Foreign Trade	British Council
Curso Virtual de Métodos TESOL. UOregon	16/12	Online	MES-EEUU & UCI
Curso de formação e certificação: Prêmio Professional BC	17/01	Capri Hotel	British Council
Conferência ELT	17/03	Panorama Hotel	British Council
Curso de formação: escrita acadêmica e comunicação científica	17/04	UCI	VLIR & UCI
2ª oficina de ELT	17/06	UCI	MES-EEUU & UCI
Curso de formação: aprendizagem remota sobre competências de comunicação	17/06	UCI	British Council & UCI
Seminário: ELT no século XXI	17/06	ISPEJV	Express Publishing, MES & ISPEJV
1º Workshop: Treinamento sobre avaliação para o ensino superior – criação de uma rede cubana de avaliadores de línguas	07/2017	UCI	University of Bremen, ILTA, British Council, MES & UCI
2º Workshop: Treinamento sobre avaliação para o ensino superior – criação de uma rede cubana de avaliadores de línguas	17/10	UCI	British Council, University of Bremen, MES & UCI
Curso de formação: Treinamento sobre Moodle para ELT	18/01	UCI	UCI & MES
Projeto de cooperação estratégica. Desenvolvimento de um sistema nacional cubano de certificação em inglês acadêmico para o Ensino Superior	17/11 -21/12		UCI-MES-University of Bremen-British Council

Como apresentado na tabela, o projeto de capacitação foi financiado pelo MES, a UCI, o ISPEJV e as universidades cubanas, o British Council, o Flemish University Council (VLIR), a Universidade de Bremen, a Embaixada dos EUA em Havana, a Express Publishing e a Universidade do Sudoeste da Rússia, entre outros.

A conquista mais relevante para o programa foi a integração de tantos esforços em torno de um objetivo comum: o crescimento profissional dos professores, incluindo a implementação do desenvolvimento curricular. Para que esta implementação de políticas pudesse ocorrer, os princípios a seguir guiaram o caminho.

Envolvimento institucional

Todas as instituições de ensino superior estão diretamente envolvidas. Pedidos para atividades de capacitação são enviados à diretoria da universidade e as decisões sobre participação, divulgação e implementação dos resultados são parte do fluxo de trabalho das universidades.

Grande número de estagiários

Houve um número elevado de participantes pertencentes a diferentes instituições do MES e de outros ministérios.

Disseminação de conhecimentos e habilidades

Os participantes precisavam encaminhar e disseminar os conhecimentos e as competências adquiridas, e isso foi enfatizado em todas as oficinas e cursos. Um sistema para coletar contribuições está sendo implementado.

Inovação contra limitações

Em todos os casos, a falta de recursos ou de infraestruturas necessárias foi abordada de um ponto de vista inovador. Os professores e administradores receberam formas de substituir equipamentos mais sofisticados ou recursos digitais indisponíveis (principalmente recursos virtuais devido à falta de conexão com a Internet) por outros recursos ou métodos.

Resultados

Alguns resultados parciais foram obtidos com a implementação desta estratégia:

- o fortalecimento da rede e o trabalho colaborativo conjunto entre professores de inglês dentro e fora do Ministério em todo o país;
- capacitação na maioria dos tópicos identificados durante a análise das necessidades.
- professores e administradores mais preparados para enfrentar os desafios do novo contexto;
- a criação de uma rede nacional de avaliadores em um projeto de cooperação internacional, com o objetivo de projetar um sistema nacional cubano de treinamento e certificação para a língua inglesa no ensino superior.

Conclusões

A formação de professores é um dos principais aspectos a serem considerados ao implementar mudanças na educação. No Ministério do Ensino Superior em Cuba, transformações notáveis quanto ao currículo, padrões e estruturas estão ocorrendo. Para realizá-las, está sendo implementada uma nova estratégia de capacitação para a formação de professores. A estratégia se baseia na criação de uma rede de professores de inglês e avaliadores treinados por especialistas de alto nível e diferentes fontes, capazes de transmitir os conhecimentos e competências adquiridos para suas próprias instituições locais. Esse trabalho colaborativo comum promoveu a formação contínua dos professores que já atuavam e aumentou a capacidade para atender às demandas dos novos objetivos estabelecidos. Atualmente, o projeto se encontra em andamento e novas iniciativas e esforços colaborativos serão implementados.

Referências

- Can, L. (2002) Sustainable Professional Development. University of Hanoi. Retrieved from <http://www.nzdl.org/gsd/collect/literatu/index/assoc/HASH010a.dir/doc.pdf>
- Clandinin, D.J (1986). Classroom Practices: Teacher Images in Action. Falmer Press.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Phi Delta Kappan.
- Richards, J. & T. Farrell (2005). Professional Development for Language Teachers. In Richards, J & T. Farrell (Eds.), Professional Development for Language Teachers. Strategies for teacher learning (p. 9). Cambridge University Press.

Soluções inovadoras, levando a uma mudança sistêmica e sustentável

5.1 Programa *English Opens Doors*: resultados de uma política pública para o ensino da língua inglesa no Chile

Karina Fernanda Piña Pérez
Ministério da Educação, Chile

Resumo

O interesse do governo chileno na promoção do inglês remonta ao final dos anos sessenta. Em 1967, por exemplo, os estudantes que se formavam no Ensino -Médio e que desejavam prosseguir com os estudos em instituições de ensino superior precisavam realizar o vestibular *Bachillerato* que examinava, entre outros assuntos, conhecimentos de francês e inglês. Além disso, em 1970, o Chile foi um dos dez países que participou da primeira pesquisa internacional conhecida como a “Pesquisa das 6 Disciplinas: inglês e francês como Línguas Estrangeiras”, que foi conduzida pela *International Education Association*. Sem dúvida, naquela época já havia um grande interesse em línguas. Apesar desse interesse, somente em 2003 – mais de 30 anos depois – o Ministério de Educação chileno criou e implementou a primeira política pública destinada a fortalecer o ensino e aprendizado de língua inglesa no sistema escolar público. O processo de modernização que a educação chilena estava passando, bem como os desafios econômicos e científicos na época, serviram de incentivo para que as autoridades ao redor do país reconhecessem que o ensino do inglês deveria ser democratizado, permitindo assim que o país se tornasse cada vez mais globalizado, abrindo suas portas para o mundo. Esta medida estava em consonância com a tendência internacional que mostrou que, no início do século XX apenas 5,4% dos países ensinavam o inglês como principal língua

estrangeira no Ensino Fundamental e 18,2% no Ensino Médio. No entanto, no final do século passado, esses números aumentaram substancialmente: 68,1% dos países em todo o mundo ensinavam inglês no Ensino Fundamental e 78,5% no Ensino Médio (Cha & Ham, 2011). Quais esforços foram realizados nos últimos anos para aumentar o alcance e a qualidade do ensino da língua inglesa? Este artigo descreve a evolução que o ensino e a aprendizagem do inglês atingiram após a criação do *English Opens Doors Programme* (EODP) pelo Ministério de Educação. A primeira seção fornece uma explicação sobre como foi institucionalizado como política pública. A segunda seção estabelece uma revisão de todas as principais iniciativas implementadas para fortalecer e promover o ensino da língua inglesa e seus resultados. Por fim, na terceira seção, descreveremos os principais desafios desta política pública nos próximos anos no contexto da Reforma Educacional do Chile.

Institucionalização como política pública

O *English Opens Doors Programme* (EODP) foi criado em 2003 para promover condições que pudessem melhorar as habilidades de inglês entre os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental até o quarto ano do Ensino Médio. A missão do EODP se baseia em três perguntas: qual o nível de proficiência em inglês nossos estudantes devem ter após concluírem o Ensino Médio? Qual deve ser nosso foco? Como podemos melhorar as aulas de inglês? As respostas foram respectivamente: nível B1 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência ; professores; e inovação.

A importância do ensino da língua inglesa se reflete no fato de que, sem exceção, todos os governos recentes (Lagos, Bachelet, Piñera e Bachelet) incluíram medidas em seus programas governamentais para continuar promovendo e fortalecendo a ideia de que o inglês é um componente necessário para o exercício dos direitos civis de forma plena no século XXI.

Em 2006, durante seu primeiro mandato, a presidenta Michelle Bachelet incorporou duas das 36 medidas presidenciais focadas em, primeiramente, expandir as oportunidades para estudantes de escolas públicas praticarem a conversação em inglês. O Centro Nacional de Voluntários Proficientes em Inglês foi criado para cumprir este objetivo. Até o momento, mais de 3.000 voluntários vieram ao Chile para fornecer apoio em sala de aula para professores chilenos da língua inglesa. E em segundo lugar, permitir que estudantes universitários que concluíram formações para o ensino de língua inglesa passassem um semestre no exterior antes de se formar e começar a trabalhar como professores. Os estudantes elegíveis receberam uma bolsa de estudos de um semestre para frequentar aulas em instituições de ensino superior localizadas em países anglófonos. Até agora, 1.250 estudantes no penúltimo e último ano da universidade tiveram a oportunidade de passar um semestre inteiro em uma universidade em um país anglófono, com todas as despesas pagas.

Em 2010, durante seu primeiro mandato, o presidente Piñera criou o **Programa Governamental para a Mudança, o Futuro e a Esperança** e introduziu três medidas: (a)

o financiamento de programas de formação de professores de inglês de alta qualidade por meio de subsídios; (b) a criação de programas de formação para professores cujas habilidades precisam ser aperfeiçoadas; e (c) editais internacionais para trazer professores estrangeiros com proficiência em inglês para o Chile. O governo também elaborou a Estratégia Nacional para a Língua Inglesa (2014-2030).

Em 2014, durante seu segundo mandato e como parte da **Agenda imediata para fortalecer a educação pública**, a presidenta Bachelet incorporou a medida presidencial 1.7 que envolve um **Plano de fortalecimento do Ensino e Aprendizado da Língua Inglesa** em 1.000 escolas públicas.

O quadro institucional para o ensino da língua inglesa foi analisado em um relatório recente intitulado *English Language Learning in Latin America* (Cronquist e Fizbein, 2017) e publicado pelo Diálogo Interamericano, um centro de análise de políticas com sede nos EUA. O relatório analisou as políticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa implementadas em dez países da América Latina e concluiu que o Chile é o único país que atende a todos os indicadores estabelecidos. Esses indicadores incluem a definição de uma base jurídica para políticas e padrões de aprendizagem, bem como parâmetros para o desempenho dos estudantes e as qualificações dos professores. Durante a visita ao Chile, os autores do relatório declararam que “o Chile cumpre todos os indicadores para o ensino da língua inglesa e reuniu um grande conjunto de dados para análise”.

Em março de 2018, um novo governo assumirá e o presidente eleito Sebastián Piñera incorporou mais uma vez o ensino da língua inglesa em seu programa de governo para a educação.

Políticas implementadas para o ensino da língua inglesa

No final de 2004, o Ministério da Educação informou que apenas um em cada vinte estudantes que concluíam o Ensino Médio no Chile atingia o nível padrão de proficiência em inglês estabelecido. No início, o EODP desenvolveu um estudo para identificar a base de referência das habilidades de língua inglesa prevalentes entre os estudantes. Para este fim, uma amostragem representativa de estudantes no último ano do Ensino Fundamental (12-13 anos) e no último ano de Ensino Médio (17-18 anos) realizou uma avaliação desenvolvida pela Universidade de Cambridge. Os resultados dessa avaliação diagnóstica foram então utilizados para desenvolver diferentes estudos que, por sua vez, compuseram a base principal de um conjunto de políticas e iniciativas implementadas para o ensino da língua inglesa. O EODP continuou a monitorar o progresso dos estudantes por meio de testes de amostragem e um censo.

Os estudos mostraram que uma das causas do baixo desempenho dos estudantes foi que muitos deles não tinham acesso a aulas ministradas por professores de inglês. E considerando o número de professores graduandos na época, o Chile só teria o número necessário de professores de inglês para atender todas as escolas em 2037. Assim, o Ministério de Educação fez um esforço estruturado para incentivar as universidades chilenas a oferecer cursos de ensino da língua

inglesa (*Palabra Maestra*, 2009). Se 500 estudantes se matriculassem nesses cursos em 2003, esse número aumentou para mais de 12.000 por ano (*Consejo Nacional de Educación*, Conselho Nacional de Educação, 2017).

Embora possa ter havido um problema de “inventário e fluxo” em relação ao capital humano qualificado para o ensino de inglês, as universidades chilenas foram equipadas com professores universitários altamente capacitados e capazes de ajudar a formar professores e implementar inovações nas salas de aula. Assim, pesquisadores ligados às faculdades de educação desenvolveram cursos para ajudar os professores de inglês a atualizarem seus conhecimentos linguísticos e metodológicos, bem como oficinas e “monitorias” em sala de aula entre outras iniciativas. Além disso, os chefes dos departamentos e professores universitários de EFL foram convidados a participar de seminários para a formação inicial de professores realizados durante um período de cinco anos. Os objetivos eram promover o alinhamento dos programas de treinamento de professores com os padrões e as diretrizes para o aprendizado da língua inglesa, conforme definido pelo Ministério de Educação; assim como aproximar as universidades do trabalho desenvolvido pelo Ministério; e, ao mesmo tempo, promover a criação de comunidades de aprendizado profissional dentro e entre instituições. Além disso, os estudantes da licenciatura em língua inglesa foram convidados a participar das oficinas do EODP destinadas a atualizar as habilidades linguísticas e metodológicas dos professores que já atuam na rede, para que também se tornassem monitores nos acampamentos de inglês do EODP. Estudantes e professores foram convidados a trabalhar de forma colaborativa em projetos voltados para o fortalecimento dos vínculos com as escolas, gerando assim um canal de apoio bidirecional para promover uma educação pública de melhor qualidade. Graças a todas essas medidas, estabelecemos alianças que promovem o conhecimento territorial e outras melhorias na formação inicial de professores.

Em conjunto com a cobertura nacional fornecida, disponibilizando um profissional em cada região responsável pela implementação da política para a língua inglesa, conseguimos contar com o apoio fundamental de instituições líderes como a Embaixada dos EUA, a Embaixada da Austrália, o British Council, o TESOL e as universidades. Esse apoio gerou uma oferta permanente de conferências e oportunidades de aprendizagem lideradas por pesquisadores que se destacavam na área de linguística aplicada, abordagem lexical e fonética. Assim, o EODP fez grande uso do conhecimento de ponta que foi compartilhado com as universidades e professores do país.

O aumento no número de professores de inglês foi significativo. Em 2004, o país tinha 0,4 professores de inglês para cada escola. Em 2016, esse número subiu para 1,6 (Jara, 2017). Apesar de todas as conquistas realizadas, continuam existindo desafios substanciais na cobertura das áreas rurais, onde cerca de 1.743 escolas não possuem professores especializados no ensino da língua inglesa (*Sistema Información General de Estudiantes SIGE - Estado, Dependencia y Matrícula del 16-08-2017*). Essas escolas rurais continuam a usar recursos digitais, como aulas pré-gravadas alinhadas com o currículo nacional para o quinto e sexto ano do Ensino Fundamental – conhecido como *It's My Turn*. Foram desenvolvidos pelo EODP e podem ser usados pelo professor da classe

com seus alunos.

Para alcançar o padrão estabelecido para os estudantes e para fornecer aos professores um suporte tecnológico, o EODP criou uma estratégia de tecnologia da informação e comunicação para o ensino e aprendizagem do inglês. No caso dos estudantes, implementamos cursos de inglês para todos os níveis estabelecidos pelo currículo nacional, bem como cursos para algumas das áreas especiais incluídas no Ensino Médio técnico. Desenvolvemos um teste de progresso on-line alinhado com o CEFR. Em 2018, iremos oferecer uma variedade de cursos sobre adaptação curricular e metodologia para professores de inglês em formato de ensino digital e semidigital. Na área de programação, organizamos eventos de codificação e algumas oficinas para professores de inglês para que pudessem aprender os conceitos básicos de programação; dessa forma, poderão ensinar inglês através da programação.

O formato do EODP tem gerado com sucesso os resultados desejados, fornecendo ferramentas vitais, como conhecimento profissional, desenvolvimento profissional de professores, redes de professores, torneios nacionais de debate e distribuição de materiais e incentivos dentro da comunidade escolar para que os estudantes terminem o Ensino Fundamental com proficiência padrão nível A2 e os estudantes do Ensino Médio concluam seus estudos com um nível de proficiência padrão nível B1. Apesar de todo o progresso alcançado, o maior desafio do Ministério é promover melhorias nos setores que demonstraram ter proficiência padrão inferior a A1 nas avaliações. Isso envolve a expansão da cobertura, o desenvolvimento de novas estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores, a institucionalização regional e a criação de alianças com universidades que oferecem treinamento de professores, bem como instituições da sociedade civil e do setor privado, e organizações internacionais, entre outros.

Um estudo recente desenvolvido pelo Ministério de Educação mostra os resultados obtidos entre 2004 e 2016: 5% dos estudantes, em 2004, alcançaram a proficiência padrão B1 após completar 12 anos de estudos (formandos do Ensino Médio) e, em 2016, esse número aumentou para 17%. Em outras palavras, em 2004, um em cada 20 estudantes se formava com o nível de proficiência desejado. Já em 2016, a proporção saltou para um em cada seis. Se analisarmos os resultados para o padrão A2, eles permanecem estáveis e existem cada vez menos estudantes com níveis mais baixos.

Desafios na estrutura da reforma educacional

No Chile, uma reforma educacional foi adotada em todos os níveis de educação com base nos princípios de igualdade e qualidade. Todas as escolas que recebem financiamento público estão se tornando organizações sem fins lucrativos e a administração escolar foi entregue às autoridades regionais. Além disso, a lei que criou o **Sistema de Desenvolvimento Profissional para Professores** procura reconhecer a profissão docente, prestar apoio aos professores que já atuam profissionalmente e melhorar o status dos professores para as gerações vindouras. Esta reforma inclui diferentes transformações a serem feitas no processo de formação inicial de professores. Por exemplo, ela estabelece o seguinte:

- requisitos padronizados para serem aceitos nos programas de treinamento de professores;
- credenciamento obrigatório para qualquer universidade que ofereça cursos de licenciatura;
- padrões pedagógicos e disciplinares para o FID (treinamento inicial de professores);
- avaliações diagnósticas para o estágio inicial de formação do professor; e
- a criação de um **Comissão Consultiva para a Melhoria da Qualidade da Formação Inicial de Professores.**

Nesse contexto, o EODP progrediu para uma política articulada e estamos desenvolvendo estratégias em conjunto com diferentes programas ministeriais, incorporando uma ampla gama de questões no âmbito do ensino da língua inglesa, impactadas pela reforma educacional, e continuamos a colaborar com as universidades em todo o país.

Diferentes iniciativas estão sendo expandidas como parte da nova educação pública. Nosso desafio agora é alcançar os resultados desejados e tentar capacitar os 50% dos estudantes que ainda não dominam o nível de proficiência necessário (*Agencia de la Calidad de la Educación*, 2014), de modo que avancem conforme os objetivos estabelecidos pelo currículo nacional. Para aumentar a cobertura e alcançar mais áreas, devemos continuar firmando parcerias fortes com organizações locais e regionais. Dessa maneira, poderemos alcançar um maior número de escolas, seja por meio da assistência técnica ou da realização de projetos juntos. Enquanto mantivermos as linhas de ação que implementamos até o momento, o grande desafio para o futuro é trabalhar em conjunto com os níveis de gestão intermediários, fornecendo assistência e suporte técnico-pedagógico.

Conclusões e recomendações

Todos os dias no Chile, um número crescente de indivíduos aprende inglês. Estamos confiantes de que o melhor lugar para aprender inglês é na escola e aqueles que estão mais preparados para ministrar aulas são os professores especializados no ensino da língua inglesa. Começamos por quebrar o paradigma predominante no passado, que era ensinar inglês em espanhol. Em outras palavras, vimos que nossos professores de inglês eram capazes de falar sobre o inglês, como a língua surgiu e como estava estruturada, etc., mas muitos não eram capazes de falar, escrever ou ler em inglês e muito menos de compreender que seus estudantes precisavam desenvolver a capacidade de conversar em inglês. O EODP está motivado com o fato de que o inglês não é mais visto apenas como outra matéria na escola, mas sim como uma habilidade vital para os cidadãos deste século.

Portanto, temos sido enfáticos sobre a necessidade de professores de inglês não apenas falarem inglês, mas também se sentirem confortáveis com a língua, deixando de lado questões secundárias e se esforçando para se comunicar em inglês. Desde o início, nós, no EODP, sempre ressaltamos que “o professor de inglês deve ter orgulho de sua profissão, pois é uma pessoa que está contribuindo de forma importante para este país e que ajuda a moldar uma geração inteira que terá uma melhor qualidade de vida e melhores oportunidades de trabalho”. O EODP tem sido bem - sucedido em promover a autoconfiança entre professores de inglês, de modo que, quando um deles quer inovar

e nos apresentar uma ideia, abraçamos isso como nosso próprio desafio e oferecemos suporte ao professor.

Desde o início, as iniciativas do EODP basearam-se em três principais diretrizes. A primeira é o acúmulo de conhecimento. Há um grande número de especialistas que sabem como fazer as coisas adequadamente, especialistas em políticas públicas e teoria da educação na área de ensino de línguas estrangeiras. Esse tipo de conhecimento é fundamental, pois não se trata apenas de ensinar um determinado idioma às gerações futuras, mas sim de equipar um país inteiro com as habilidades necessárias para construir seu próprio futuro. A segunda é o estabelecimento de alianças ou parcerias. Nós, no EODP, defendemos com profunda convicção, que não podemos cumprir nossos objetivos por conta própria, que precisamos de participantes a nível local e regional, tanto no Chile como no exterior, tanto do setor privado como do público, todos e cada um contribuindo com a sua experiência e de forma consensual. Por fim, a terceira diretriz que orienta nosso trabalho é pensar no longo prazo.

Dado o trabalho desenvolvido nas últimas décadas, as estruturas governamentais em vigor mostrarão melhores resultados nos próximos anos. Dessa forma, o Chile terá sido capaz de elevar para o status de política de Estado uma política pública para o ensino da língua inglesa.

Referências

- Cambridge ESOL. (2005). English Diagnostic test: Project Report. Cambridge, United Kingdom.
- Cambridge ESOL. (2011). Research Notes: Issue 40, May 2010. Cambridge, United Kingdom.
- Cha, Y. & Ham, S., 2011. "Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies". American Journal of Education, 117(2), pp. 183-209.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Síntesis de Resultados de Aprendizaje: Simce 2014 Inglés. Available at: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IllM_2014.pdf
- Cronquist, K. & Fizbein, A. (2017). English Language Learning in Latin America. Recovered on December 24, 2017 Available at: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Mineduc. (2013). Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Inglés. Available at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407311536090.Ingles.pdf>
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). How Languages are learned. (4th ed). Oxford UK: Oxford University Press.
- Palabra Maestra (2009). Entrevista: "Maestros de Inglés: Los Alquimistas de la Educación en Chile".
- Consejo Nacional de Educación, 2017. Statistics Available at: www.cned.cl.
- Programa Inglés Abre Puertas. (2005). Autoevaluación Docente 2005. Unpublished report.
- Manual de Orientaciones (2017). Manual de Orientaciones sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés para directivos de establecimientos, jefes técnicos y autoridades ministeriales. Available on http://piap.cl/descargas-pdf/documentos-2017/manual_de_orientaciones_2017.pdf
- Estudio: Evaluación de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés. Jara, Jara, Charlín, Serón, Reyes. Marzo 2017. Available at: <http://sige.mineduc.cl/>
- Formación Inicial Docente: Available at: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Ingles.pdf>

5.2 *Ceibal en Inglés*: integração da tecnologia e pedagogia para a igualdade na educação uruguaia

Claudia Brovetto

Plan Ceibal, Uruguai

Resumo

Este artigo apresenta o caso de uma política linguística para o ensino de inglês na educação pública uruguaia. A iniciativa, chamada *Ceibal en Inglés* (CEI), envolve uma série de projetos de EFL que combinam pedagogia e tecnologia de acordo com as necessidades, características e contextos dos grupos de estudantes e professores participantes em cada projeto. Também se baseia nos problemas do sistema educacional uruguaio na setor de ELT: no Ensino Fundamental, existe uma falta de professores de inglês para alcançar todas as crianças no país e, no Ensino Médio e técnico, existe a necessidade de proporcionar oportunidades mais autênticas para o uso de língua falada na sala de aula de EFL. O CEI seguiu os objetivos de educação e ensino de línguas no Uruguai em nível nacional no contexto de uma iniciativa nacional de investimento para garantir o acesso à tecnologia, representando uma solução inovadora na qual a tecnologia desempenha um papel fundamental. Assim, este artigo apresenta os projetos do *Ceibal en Inglés* como resultado da articulação de metas claras, apoio governamental e recursos tecnológicos para projetar soluções criativas e implementá-las com um senso de sustentabilidade e responsabilidade. O presente artigo também discute os principais elementos do CEI, bem como os desafios e alguns dos resultados durante a sua concepção e implementação.

Palavras-chave: inglês como uma língua estrangeira, *Ceibal en Inglés*, Tecnologia, Uruguai.

***Ceibal en Inglés* no contexto das metas educacionais nacionais**

Programas inovadores requerem o contexto certo para emergir. É necessário que haja um contexto sociopolítico que possibilite a inovação e é especialmente necessário ter um certo nível de concordância e independência dos ciclos governamentais. Nas últimas duas décadas, o Uruguai conseguiu chegar a um acordo na área da educação linguística, conforme descrito em dois documentos públicos: a Lei de Educação Geral e os Documentos das Políticas Linguísticas.

A Lei de Educação Geral de 2008 – atualmente em vigor – inclui uma referência explícita ao espanhol e a línguas estrangeiras (MEC, 2008):

“O âmbito linguístico da educação buscará desenvolver as competências comunicativas das pessoas, o domínio da língua escrita, o respeito pelas variedades linguísticas, a reflexão sobre a língua, a consideração de diferentes línguas nativas presentes no país (espanhol uruguaio,

português uruguaio, língua uruguaia de sinais) e a educação multilíngue por meio do ensino de línguas estrangeiras”. (Lei N° 18.437, Capítulo VII, Art. 42, Seção 5).

A lei reconhece a condição de heterogeneidade linguística do Uruguai e a importância da sua consideração para a educação. Pela primeira vez na legislação uruguaia, aparece uma referência ao ensino de línguas estrangeiras.

A segunda declaração oficial está contida nos documentos da Comissão sobre Política Linguística para a Educação Pública (ANEP, 2008). Este documento foi relevante para o ensino do inglês no Uruguai, uma vez que estabeleceu um objetivo comum em nível nacional para o senso de urgência e a relevância da inclusão consistente do inglês na educação pública.

Ceibal en Inglés no Contexto de uma Instituição Tecnológica Inovadora

Como resultado, o **Plano Ceibal** foi criado em 2007 afim de garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades com o objetivo de apoiar as políticas educacionais uruguaias com tecnologia. Desde a sua implementação, toda criança que entra no sistema educacional público em qualquer parte do país recebe um computador para uso pessoal com conexão gratuita à internet na escola. Além disso, o *Plano Ceibal* fornece programas, recursos educacionais e cursos de formação para professores (Plan Ceibal, 2017).

O Uruguai, um país que se destaca por suas taxas de escolaridade significativas, agora enfrenta o desafio de reter estudantes do Ensino Médio de origens sociais mais pobres. O sistema educacional público cobre 83% dos estudantes entre quatro e 15 anos de idade. A incorporação de tecnologias digitais é estratégica para transformar a abordagem pedagógica. Graças à instalação de fibra ótica em todo o país, o Uruguai é líder na velocidade de conexão com a internet. O **Plano Ceibal** contribuiu para reduzir a lacuna de acesso ao computador entre a população com a renda mais alta e mais baixa, estabelecendo um cenário de igualdade que permaneceu estável desde 2010. Na sua primeira década de implementação, o **Plano Ceibal** foi crucial na redução da lacuna social entre aqueles que tiveram acesso a dispositivos tecnológicos e conectividade e aqueles que não tiveram. No entanto, na fase atual, o **Ceibal** se concentra na pedagogia como a chave para promover igualdade. *Ceibal en Inglés* é um exemplo desses esforços em que os recursos tecnológicos e pedagógicos interagem para oferecer soluções inovadoras aos problemas tradicionais.

Ceibal en Inglés: concepção e implementação

O *Ceibal en Inglés* no Ensino Fundamental (CEI-P) iniciou-se em 2012 com o objetivo de expandir o ensino da língua inglesa para todos os alunos do Ensino Fundamental nas escolas urbanas uruguaias. Foi concebido para ensinar inglês a alunos e professores no 4º, 5º e 6º ano (9 a 12 anos). O programa consiste em ensino presencial e remoto por meio de videoconferência. Desta forma, o CEI-P fornece uma solução tecnológica para utilizar professores que estão disponíveis para ensinar, mas que não estão localizados fisicamente nas escolas uruguaias espalhadas por todo o país, de forma mais eficiente. O programa combina três modalidades de ensino de línguas.

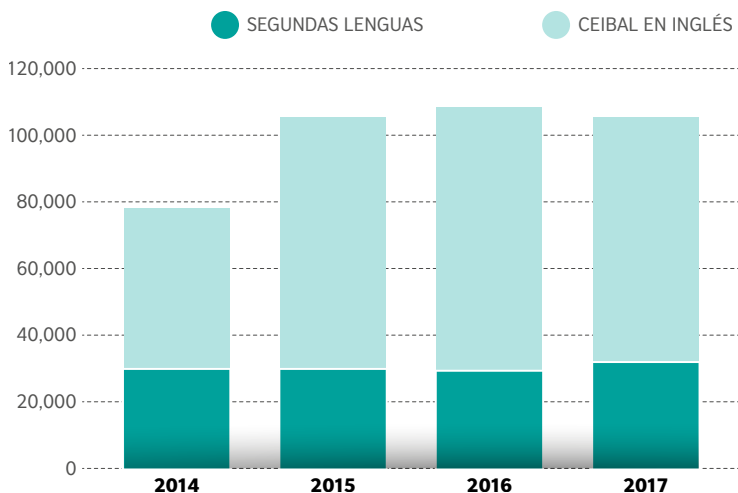
Em primeiro lugar, o “ensino remoto”: o professor de inglês não está fisicamente presente na sala de aula, os alunos encontram os professores de inglês remotamente, por meio de videoconferência todas as semanas. Em segundo lugar, o “ensino colaborativo”: dois professores são mutuamente responsáveis pelo conteúdo do curso, pelas atividades das aulas e pela avaliação. O professor remoto (RT) e o professor da sala de aula (CT) ensinam por meio da cooperação mútua com papéis específicos e complementares: o RT é o especialista em EFL, e o CT, que na maioria dos casos tem conhecimento limitado do inglês, é aquele que guia os alunos durante o processo de aprendizagem. Em terceiro lugar, o “ensino combinado”: um modelo de educação que combina as modalidades presenciais e remotas. Este programa é um caso de ensino combinado: o professor de inglês ensina remotamente, e o professor de sala de aula ensina presencialmente (ver Brovotto, 2017 e 2014, Kaplan, 2016).

O formato do CEI-P inclui três aulas de inglês de 45 minutos por semana. Estas são chamadas de aulas A, B e C. A aula “A” é ministrada pelo professor remoto (RT) via videoconferência. Durante esta aula, o professor da sala de aula (CT) e seus alunos encontram o RT e ambos os professores trabalham juntos para facilitar a aprendizagem. As aulas “B” e “C” não incluem a participação do professor de inglês via videoconferência. São conduzidas, organizadas e orientadas pelo professor da sala de aula que, na maioria dos casos, tem pouca proficiência em inglês, mas que, por meio de planos de aula com roteiro em espanhol, é capaz de revisar e reciclar o que foi ensinado na lição “A”. Os planos de aula orientam os professores remotos e de sala de aula; contêm jogos, músicas, vídeos e outros materiais digitais que se encontram no sistema de gerenciamento de aprendizagem do Plano Ceibal. Os materiais digitais disponíveis na plataforma podem ser acessados por meio dos laptops dos estudantes, popularmente conhecidos como “XOs” ou “ceibalitas”. O sistema de gerenciamento de aprendizagem também permite a comunicação entre alunos e professores de forma individual, aluno-aluno e professor-professor. Como parte das políticas nacionais de ensino de línguas, o programa visa orientar alunos para que alcancem o nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (CEFR) para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Um dos componentes inovadores da CEI é a relação entre a tecnologia e a pedagogia da língua e, em particular, a interação mediada pela tecnologia. Outro aspecto inovador está relacionado ao papel do professor da sala de aula. No CEI, o professor da sala de aula – que tem o espanhol como língua materna, com pouca ou nenhuma proficiência em inglês – é o ativador e facilitador do processo de aprendizagem.

O CEI-P foi testado em 2012 com 57 grupos em 20 escolas e expandiu-se rapidamente e progressivamente ao longo dos quatro anos seguintes. O CEI-P trabalha em coordenação com outro programa EFL no Ensino Fundamental que funciona desde a década de 1990, com professores de inglês que vêm às escolas três vezes por semana (*Departamento de Segundas Lenguas e Lenguas Extranjeras CEIP*). O gráfico e a tabela abaixo mostram a expansão de Ceibal Inglês e o programa presencial (*Segundas Lenguas*) nos últimos quatro anos.

Gráfico 1: Ensino de Inglês no Ensino Fundamental 2014 - 2017
(número de alunos)



**Tabela 1: Ensino de Inglês no Ensino Fundamental 2014 - 2017
(número de alunos)**

	2014	2015	2016	2017
<i>Segundas Lenguas</i>	28,300	29,037	29,300	31,507
<i>Ceibal en Inglés</i>	50,345	77,068	80,217	74,907
Total	78,645	106,105	109,517	106,414

No momento em que este artigo está sendo escrito, o *Ceibal en Inglés* já foi implementado em 536 escolas, 3.327 turmas e atinge cerca de 75.000 estudantes. Em conjunto com o programa presencial, 95% da população urbana de alunos do 4º ao 6º ano no Ensino Fundamental têm aulas de inglês.

Nas escolas de Ensino Médio e técnico, o contexto exigiu um formato diferente. O inglês é uma disciplina integrante desses dois componentes da educação uruguaia desde a década de 1940. Nesse contexto, no entanto, havia a necessidade de criar oportunidades mais autênticas para o uso da língua falada. Considerando essa necessidade específica, o *Ceibal en Inglés* criou um programa chamado *Conversation Class* (aula de conversação). Uma das horas curriculares obrigatórias do curso de inglês inclui a participação de um professor remoto que é um falante nativo de inglês e conduz – com o professor de sala de aula de inglês (CTE) – uma aula que se concentra na promoção de habilidades de fala e consciência multicultural. Uma série específica de planos de aula e materiais foram desenvolvidos para a Aula de Conversação do *Ceibal en Inglés*. No momento em que este artigo foi escrito, o programa estava presente em 151 escolas, 680 grupos e atingia aproximadamente 17.500 estudantes, cerca de 10% da população-alvo. É importante considerar que, diferentemente do CEI-P, esse programa deve servir de suporte e recurso adicional para o professor de inglês que já atua na rede.

Os professores remotos participam do projeto por meio de acordos com instituições no Uruguai e em outros países. O fornecedor mais importante das aulas remotas é o British Council, que instalou centros de ensino remoto no Uruguai e na Argentina. Outros centros de ensino no Uruguai, Argentina, Chile, Filipinas e Reino Unido, bem como universidades do Uruguai e dos EUA participam do projeto. Isso gera um sistema administrativo complexo. Todos os professores nesses locais diferentes trabalham com os mesmos materiais e aulas, mas trazem para o projeto a diversidade linguística e cultural. Precisam aprender sobre o sistema educacional uruguaio e trabalhar em equipe com professores de sala de aula uruguaio. Embora esta característica do programa exija um grande esforço na administração de recursos humanos e materiais, o programa se beneficia da diversidade, que constitui um dos seus componentes mais originais, com potenciais impactos positivos além do domínio linguístico específico.

Avaliação do conhecimento dos alunos

A avaliação do conhecimento dos alunos é um componente - chave do *Ceibal en Inglés*. Uma avaliação adaptativa virtual foi projetada para esse fim. Essa avaliação é o resultado de um esforço interinstitucional por meio do qual foi criado um grupo de trabalho com representantes do Sistema Educacional Nacional (ANEP), Plano Ceibal e o British Council, bem como consultores técnicos independentes.

Avaliações adaptativas são uma ferramenta de avaliação que se ajusta ao nível de inglês de cada estudante. Os estudantes são convidados a responder uma pergunta e, dependendo da precisão da resposta, uma questão mais difícil ou mais fácil é apresentada. A avaliação adaptativa é uma ferramenta útil para avaliar grandes populações de estudantes que potencialmente tenham uma ampla gama de habilidades linguísticas.

A avaliação adaptativa de inglês no Uruguai começou em 2014 e foi regularmente implementada e revisada nos anos subsequentes. Desde 2014, a avaliação tem sido aplicada no final do ano letivo, à partir de um acordo estável entre a Administração Nacional de Educação (ANEP), o *Plan Ceibal*, e o British Council. A avaliação adaptativa virtual é aplicada a todos os alunos do Ensino Fundamental no 4º, 5º e 6º ano que aprendem inglês em uma das duas modalidades presentes nas escolas públicas como avaliação obrigatória (*Ceibal en Inglés* e *Departamento de Segundas Lenguas e Lenguas Extranjeras*), e progressivamente para estudantes do Ensino Médio e técnico por meio de uma modalidade voluntária. Os níveis de desempenho foram projetados de acordo com os padrões definidos pelo Quadro Europeu Comum.

Em sua primeira edição, em novembro de 2014, a avaliação adaptativa incluiu um componente de múltipla escolha com itens que avaliam vocabulário, leitura e gramática (VRG) e uma avaliação da escrita que não era adaptativa. A avaliação da escrita inclui perguntas semiestruturadas e questões abertas para serem respondidas virtualmente. Em 2015, um módulo de compreensão auditiva foi incluído na avaliação, também com uma modalidade adaptativa. O VRG e os exercícios de compreensão auditiva são corrigidos automaticamente; os exercícios de escrita são corrigido por um grupo de professores treinados.

A avaliação tem os seguintes objetivos principais: (a) avaliar o conhecimento da língua inglesa dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino presentes no sistema, (b) fornecer

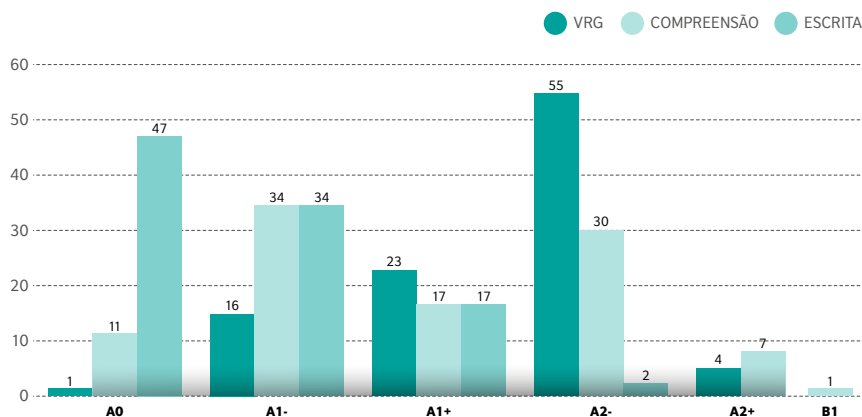
aos estudantes um certificado interno do nível obtido, (c) construir um plano de avaliação permanente que permita aos administradores acompanhar o progresso anual da aprendizagem do inglês e (d) construir um sistema de informação para a continuidade das políticas linguísticas entre escolas do Ensino Fundamental e Médio.

A avaliação adaptativa é realizada por uma grande população de milhares de estudantes todos os anos. Este artigo se concentra nos resultados no Ensino Fundamental, onde a avaliação é obrigatória. As tabelas a seguir mostram o número e a porcentagem de alunos do Ensino Fundamental que fizeram o teste nos últimos três anos (2014-2016) (Plan Ceibal, 2016 e 2017). A tabela mostra o número de alunos em cada uma das duas modalidades de ensino de inglês presentes no sistema (*Ceibal en Inglés e Segundas Lenguas*).

Tabela 2. Avaliação de inglês adaptativa no período 2014-2016						
	2014		2015		2016	
	Número de alunos	Taxa de resposta	Número de alunos	Taxa de resposta	Número de alunos	Taxa de resposta
VRG	51	88	97	1	1.7	0.6
Compreensão Auditiva²¹			85	1.6	3.7	0.7
Escrita	44	79	96	1.4	1.7	2.6

O Gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos na última edição da avaliação adaptativa em 2016. O Gráfico 2 apresenta os resultados globais obtidos pelos estudantes em ambos os programas e o Gráfico 3 apresenta os resultados analisados pelo programa no componente VRG.

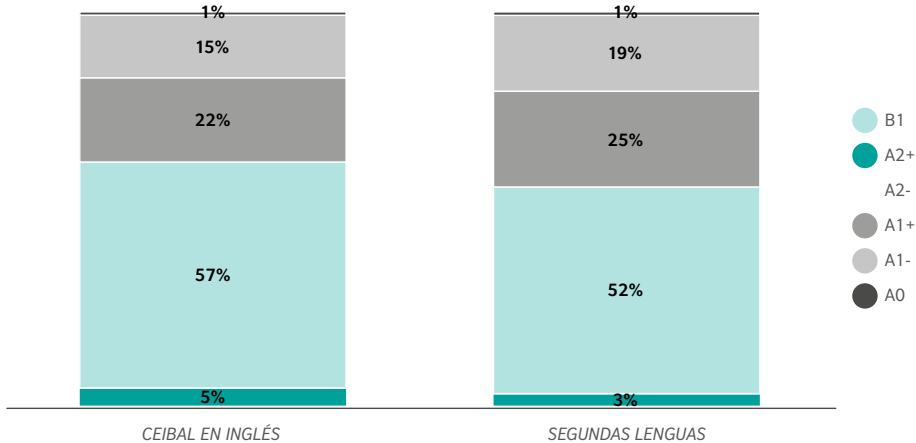
Gráfico 2. Os níveis de proficiência dos estudantes na avaliação adaptativa em 2016, por componente avaliado. Resultados gerais no Ensino Fundamental % dos estudantes que fizeram a avaliação



21. Em 2014, não havia um componente de compreensão auditiva na avaliação.

No final do ano letivo de 2016, 59,4% dos estudantes atingiram o nível A2 no vocabulário, leitura e teste de gramática (VRG) e 37,7% alcançaram A2 no componente de compreensão auditiva. O gráfico mostra que o componente mais fraco é a escrita.

Gráfico 3. Resultados na avaliação VRG por programa % dos estudantes que fizeram a avaliação



O gráfico mostra resultados muito semelhantes para estudantes que estudam inglês por meio do *Ceibal en Inglés* e do programa Segundas Línguas (o programa presencial).

Reflexões finais, desafios e recomendações

Este artigo apresenta o projeto *Ceibal en Inglés* como um caso de inovação que procura fornecer uma solução para um problema no sistema educacional uruguaio relacionado à falta de professores qualificados de inglês.

A confluência de diversos fatores foi necessária para que o projeto pudesse ser concebido e implementado. No nível de política educacional, houve uma prioridade clara para o ensino de línguas estrangeiras em geral e especialmente o inglês. Isso ficou explícito em documentos públicos que representam evidências do acordo entre grupos e ciclos governamentais. *Ceibal en Inglés* é também um esforço combinado de várias instituições relacionadas à educação: a Administração Nacional de Educação Pública, a ANEP (a instituição responsável pela educação básica no governo), *Plan Ceibal*, e o British Council. Cada um contribuiu para o projeto com sua experiência e especialização.

O *Ceibal en Inglés* representa uma inovação que combina tecnologia e pedagogia de forma específica. As aulas mediadas pela tecnologia tiram proveito dos pontos fortes que cada um dos professores – sejam eles professores remotos ou de sala de aula – traz para o projeto, contribuindo para maximizá-los.

Um aspecto crucial do projeto é a qualidade do ensino. O Plan Ceibal, o British Council e as instituições acadêmicas estabelecem padrões elevados na seleção de professores remotos, bem como no monitoramento e na avaliação da qualidade do ensino. Isso exige altos padrões na gestão do projeto e oportunidades de desenvolvimento profissional.

O objetivo primário e final do projeto é melhorar os níveis de proficiência em inglês entre estudantes do ensino público. Por esse motivo, a ferramenta mais importante para avaliar a eficiência do projeto é a avaliação do progresso dos estudantes. O *Ceibal en Inglés* combina uma avaliação nacional padronizada (o teste de adaptação on-line realizado por todos os estudantes) com os exames internacionais em diferentes níveis de proficiência da Cambridge (aplicados a uma população menor de estudantes). Além dessas avaliações, existe uma agenda de pesquisa que inclui abordagens qualitativas para a análise da interação em sala de aula e a identificação de práticas efetivas para o ensino de línguas mediado pela tecnologia.

O *Ceibal en Inglés* possui desafios importantes para o futuro. A continuidade do ensino e aprendizagem de inglês em todos os componentes do sistema educacional ainda não é uma realidade. O ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio não é coordenado para que o progresso dos estudantes seja considerado em todos os diferentes componentes da educação obrigatória.

A falta de professores de inglês qualificados é um problema presente em muitos países da região, principalmente nos sistemas educacionais públicos. Como consequência, os setores mais vulneráveis dos alunos de escolas Latino-Americanas são os que contam com menos oportunidades para aprender inglês. Esta publicação é uma oportunidade para compartilhar e comunicar a experiência uruguaia com outros países que poderiam potencialmente implementar soluções similares para superar a falta de professores. Quatro componentes cruciais devem ser considerados e podem ser aproveitados como recomendações para a implementação de soluções que combinem tecnologia e pedagogia de maneiras inovadoras. Um dos principais componentes é basear o projeto no apoio explícito das autoridades locais e da comunidade que se beneficiará, de modo que o projeto seja visto como a implementação de uma política pública claramente definida. Para que isso aconteça, é necessária uma comunicação clara e consistente dos objetivos, em diferentes níveis e por meio de diversos meios. Em segundo lugar, a implementação requer uma equipe multidisciplinar cujos membros compartilhem objetivos claros. A articulação complexa da tecnologia e da pedagogia exige a combinação de equipes profissionais com pessoas dispostas a entender a lógica e os métodos de outros campos e os desafios que cada componente do projeto enfrenta. A terceira recomendação diz respeito à qualidade da proposta. A solução tecnológica – como o serviço de videoconferência, por exemplo – deve ser de alta qualidade, seguindo os padrões internacionais e sustentada por uma conexão de internet estável. Da mesma forma, a proposta pedagógica deve ser sólida e comprovada. Provavelmente, não é uma boa ideia inovar em todos os níveis ao mesmo tempo. Portanto, recomenda-se que a solução pedagógica implementada seja apoiada por precedentes com evidências bem documentadas de aprendizado em projetos anteriores. Por fim, um projeto

inovador requer um sistema próximo de monitoramento e avaliação que esteja em vigor desde o início e que seja um componente integral do projeto. Esse componente requer objetividade para garantir a lisura do processo, mas deve ser visto como um sistema de apoio e detecção precoce de problemas e não como uma ameaça para a continuidade do projeto.

Existem dicotomias tradicionais e oposições que os projetos inovadores colocam em questão. No caso do *Ceibal en Inglés*, três contrastes são revisados e novas formas de interação estão sendo estabelecidas: educação pública/privada; professores e instituições nacionais/internacionais; e educação presencial/à distância/remota. Essas revisões e nova organizações propostas geram uma tensão que sempre faz parte de processos inovadores. Para lidar com essas tensões, o Plan Ceibal desenvolve estratégias baseadas na comunicação, na transparência de resultados e no diálogo contínuo com todas as partes envolvidas.

Referências

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: ANEP-CODICEN. [sections quoted in the chapter translated by the Author].
- Brovetto, C. (2014). “Ceibal en Inglés.” Enseñanza de inglés por videoconferencia en Educación Primaria. In J. M. García and G. Rabajoli (Comp.) Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales (pp. 209-229). ANEP – Plan Ceibal.
- Brovetto, C. (2017). “Language policy and language practice in Uruguay: a case of innovation in English language teaching in primary schools. In Kamhi-Stein et al. (Eds.) English Language Teaching in South America. Policy, Preparation and Practices. (pp. 54-74). Bristol, Multilingual Matters.
- Kaplan, G. (2016) Panel Ceibal en Inglés: I spy with My Foreign Eye. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/12/I-spy-with-My-Foreign-Eye-complete.pdf>
- MEC (2008). Ley General de Educación. Ley No. 18.437, Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. [sections quoted in the chapter translated by the Author].
- Plan Ceibal et al. (2017) 2016 English Adaptive Assessment Executive Summary. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>
- Plan Ceibal et al. (2017) 2016 English Adaptive Assessment Executive Summary. <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/04/2016-English-Adaptive.pdf>
- Plan Ceibal web site (2017) <http://www.ceibal.edu.uy/es>

Trabalhando para o desenvolvimento de políticas públicas de inglês como segunda língua na América Latina

Jimena Hernández-Fernández e Javier Rojas

PIPE-CIDE, México

Nós idealizamos este livro para que fosse uma fonte de informação não só sobre o que está sendo feito na América Latina para alcançar um conjunto de políticas públicas para o ensino do inglês como segunda língua (ESLPP); mas como um espaço onde os principais atores dos setores públicos poderiam analisar criticamente suas estratégias e fornecer recomendações. Nesse sentido, o livro foi concebido para reunir contribuições práticas em vez de peças puramente acadêmicas, e contribuições que demonstrem uma mudança no sentido de gerar políticas com o objetivo de fornecer ELT de qualidade na região. Conforme vimos, o nível de progresso, o escopo, resultados e efeitos variam.

Este artigo pretende oferecer conclusões e recomendações, analisando as características o ensino de inglês como segunda língua deveria ter para que seja valorizado como política pública nos países da região. Reunimos todas as experiências apresentadas no livro para oferecer uma análise dos pontos fortes, desafios e áreas que apresentem oportunidades e para destacar a importância de compreender os diferentes contextos para alcançar políticas abrangentes para o desenvolvimento das ESLPPs.

Este artigo está dividido em três seções. A primeira descreve as características que as políticas públicas de ESL devem ter. A segunda apresenta uma análise dos pontos fortes, desafios e oportunidades das políticas e programas que estão sendo implementados na Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Uruguai e Venezuela. Por fim, elaboramos algumas conclusões e fazemos algumas recomendações gerais.

Ensino de inglês como política pública

Na literatura acadêmica, uma política pública é definida como a ação deliberada de um governo para resolver um problema público. Uma abordagem mais recente acrescentou que a política pública não se destina apenas a resolver problemas públicos, mas a aproveitar as oportunidades capazes de trazer benefícios públicos (Franco, 2017). Nesse sentido, a política pública tem três características principais:

1. O principal responsável pelas ações é o governo. A política pública é executada pelo Estado e, portanto, apoiada pelas leis do país. A política pública é o caminho legítimo para o governo intervir na arena pública. Por fim, como é executado pelo Estado, especialmente nos países democráticos, representa o interesse e os valores compartilhados pelos cidadãos.
2. Políticas públicas implicam em ações deliberadas. Uma ação deliberada, necessariamente envolve um exercício de diagnóstico, planejamento e implementação. Em termos estritos, a política pública deve basear-se na análise do problema por suas causas para definir qual é o modo de ação mais efetivo e eficiente. O estágio de planejamento inclui a análise da estratégia para verificar se a política poderá ser implementada com os recursos disponíveis, além de definir o responsável pela implementação. Segundo a literatura, a política pública também deve incluir um processo de avaliação, pois sem ele, o executor não será capaz de observar os resultados e os efeitos da ação. Esses resultados podem proporcionar um *feedback* para o legislador a respeito das mudanças que devem ser feitas para melhorar a implementação e o alcance das intervenções.
3. A política pública resolve um problema ou aproveita uma oportunidade pública. Algo público é definido como uma produto ou serviço que não é excludente, nem propenso a disputas, de modo que os indivíduos não sejam excluídos do uso, e que o uso por parte de um indivíduo não reduza a disponibilidade para outros. Além disso, “público” descreve algo que é útil para o público em geral, como a segurança nacional, educação ou infraestrutura (Franco, 2017).

Se considerarmos o inglês como política pública, temos que levar em consideração as três características descritas acima. Primeiro, as políticas públicas para ESL devem ser promovidas pelo governo. Portanto, o Estado deve ter a responsabilidade legal e a atribuição de fornecer o ensino do inglês por meio do sistema educacional. Isso significa que, se possível, as leis devem ser adaptadas para reconhecer o ensino do inglês como direito. O direito ao ensino do inglês deve indicar que o ensino seja de boa qualidade, garantindo todo processo, não apenas o ensino da gramática do inglês, por exemplo, mas também desenvolver outras habilidades, como o pensamento de ordem superior, ciência, tecnologia e matemática através da língua inglesa (Mexicanos Primero, 2015).

Em segundo lugar, as políticas públicas para ESL devem ser ações deliberadas que envolvem a análise da atual situação educacional no país. A análise é realizada para definir como será viável fornecer o ensino do inglês como bem público com os recursos disponíveis. A formatação e o planejamento das políticas públicas para ESL devem ser acompanhados por um processo de monitoramento dos objetivos. Além disso, um processo de avaliação que deve ser incluído para verificar se os professores e estudantes estão atingindo os objetivos após um certo período de implementação.

Por fim, as políticas públicas para ESL devem chegar à arena pública. Isso significa que, por meio do sistema educacional público, os governos devem garantir que a estratégia atinja todos os setores. Isso é necessário afim de garantir que o inglês se torne um bem público acessível a todos os estudantes, independentemente de seu histórico social ou econômico.

Neste livro, nos concentramos na inovação sistêmica para o ensino de inglês de qualidade na América Latina. Para atingir tal finalidade, apresentamos algumas estratégias latino-americanas para fornecer o ensino de inglês no setor público. Para avaliar se as intervenções apresentadas estão gerando mudanças sistêmicas, ou se estão caminhando nessa direção, observamos se políticas públicas para o inglês com o objetivo de produzir mudanças nos paradigmas existentes relacionados ao ELT foram estabelecidas, ou estão em processo de implementação. Assim, as políticas públicas para ESL promovem mudanças sistêmicas quando abrange os três aspectos da política pública: (a) Trata-se de uma estratégia nacional executada pelo governo do país, com a aprovação de leis que apoiem o ensino de inglês. (b) A estratégia para o inglês é uma ação deliberada que inclui um diagnóstico, planejamento, projeto, implementação, monitoramento e/ou avaliação. (c) A estratégia para o inglês abrange a arena pública, ou seja, é implementada em todo o sistema educacional público para que nenhum estudante seja excluído do acesso às aulas de inglês na escola, já que se trata de um bem público.

Os pontos fortes, desafios e oportunidades das políticas públicas para ESL na América Latina

Muitos países latino-americanos estão fazendo importantes esforços para melhorar o nível do inglês entre seus cidadãos. É claro que as estratégias variam muito: algumas utilizam tecnologia para alcançar mais estudantes no país, muitos estão formando seus professores, fornecendo livros ou alterando o currículo, enquanto outros criam redes e comunidades de aprendizado.

Pode ser muito cedo para avaliar o impacto ou a sustentabilidade das iniciativas apresentadas. No entanto, é útil examinar as políticas e metas existentes, bem como os fatores específicos de cada país, que contribuem para o estado atual do aprendizado da língua inglesa (British Council, 2013).

O inglês, como descrito anteriormente, oferece vantagens no mundo moderno. A ausência de cidadãos que falam inglês é um problema para muitos países, em decorrência da exclusão e da falta de oportunidades associadas ao conhecimento do idioma. O ensino do inglês também

pode ser visto como uma oportunidade devido aos valores agregados que ele traz em nível individual e macro. O inglês, por ser a atual língua franca, gera uma grande responsabilidade para os governos e seus sistemas escolares.

O inglês não pode ser visto como uma disciplina extracurricular, mas como um direito por si só, por causa das implicações que gera para o futuro dos estudantes. O ELT permite que os estudantes desenvolvam as habilidades e capacidades necessárias para o sucesso no mundo real. Nesse sentido, as políticas públicas para ESL não podem mais ser concebidas como um assunto eletivo no currículo, mas como parte importante do percurso estudantil, com objetivos claros definidos. Além disso, os estudantes devem ser capazes de usar o inglês em conjunto com suas habilidades para aprender, se comunicar eficientemente e interagir com os outros. Portanto, a formatação e a implementação das políticas públicas para ESL devem se basear em pesquisas sólidas sobre as necessidades naquele contexto e as melhores maneiras de atingir as metas e as estratégias do projeto.

Abaixo, analisaremos as estratégias apresentadas neste livro para Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Uruguai e Venezuela, incluindo o contexto do desenvolvimento do ELT em cada país, para que seja possível avaliar as estratégias.

Argentina

O ensino do inglês tem uma longa história na Argentina. A Argentina é o único país latino-americano onde a presença do ensino de inglês como língua estrangeira se iniciou nos primeiros anos após o nascimento do país como nação independente. Isso se deve à história do movimento de independência e à intensa migração europeia que ocorreu entre 1860 e 1940, que resultou na prevalência de escolas privadas com um currículo de inglês. Portanto, o inglês só foi ensinado a quem podia pagar por uma educação privada²² (Tocalli-Beller, 2017).

Em 1968, algumas escolas públicas começaram a ensinar inglês; mas somente em 1982 o primeiro *Centro Complementario de Idioma Extranjero* (CCIE) foi criado na província de Buenos Aires, oferecendo o ensino de línguas estrangeiras para estudantes da rede pública de ensino. Dez anos depois, um CCIE foi estabelecido em todos os distritos escolares da Argentina, oferecendo ensino de inglês para todos os estudantes à partir do quarto ano (Tocalli-Beller, 2017).

Conforme mencionado anteriormente, o inglês é parte do currículo, já que se tornou obrigatório com a reforma educacional de 1993. A Argentina tem uma estratégia nacional para o ELT e o governo federal fornece diretrizes curriculares, viabiliza uma formação para os representantes do Estado e incentiva a comunicação entre as províncias. O ESL é obrigatório no

22. É interessante notar que a educação Argentina tem um componente importante da educação privada, pois 24% dos estudantes da Argentina frequentam escolas particulares e metade das escolas em Buenos Aires são privadas (Tocalli-Beller, 2017).

Ensino Fundamental e no Ensino Médio, embora a lei não especifique qual idioma estrangeiro deve ser ensinado (British Council, 2015). Além disso, o governo central promove a diversidade linguística; no entanto, na prática, a maioria das províncias tem promovido principalmente o inglês.

Com relação ao currículo, os *Nucleos de Aprendizaje Prioritario* (NAP) incluem objetivos, abordagens e algum conteúdo para idiomas estrangeiros. As províncias podem desenvolver currículos baseados nos NAPs com competências interculturais como meta para a educação linguística (British Council, 2015). Roldan, em seu artigo, destaca a importância da formação de professores de inglês para atingir os objetivos estabelecidos pelo governo federal Argentino. A autora sugere que a responsabilidade do Estado seja formar profissionais capazes de desempenhar suas tarefas de ensino nos vários níveis obrigatórios com uma sólida formação disciplinar e pedagógica. Portanto, o desafio continua a ser o desenvolvimento de uma formação adequada e acessível aos professores, e que seja capaz de se adaptar às diferentes configurações locais. O trabalho realizado até o momento pela Província de Buenos Aires em relação à formação inicial de professores é notável, uma vez que pretende lidar com os limites do ensino de inglês desde a raiz. No entanto, como vimos no artigo de Labate, o ambiente rural na Argentina ainda tem uma oferta limitada de professores de inglês qualificados. Labate aponta uma proposta de estratégia por meio da qual novas tecnologias de informação e comunicação (ICT) forneceriam serviços educacionais. A proposta pode ser resumida da seguinte forma:

- incluir uma mistura de estilos de interação,
- utilizar um conjunto de materiais de apoio variados,
- utilizar facilitadores locais,
- utilizar professores remotos,
- fornecer oportunidades de programas de intercâmbio para estudantes de outras escolas na mesma área,
- utilizar avaliações alternativas de acordo com o portfólio dos estudantes.

Como Labate destaca, um amplo uso das ICT em casos como o do programa *Uruguio Ceibal Inglés*, inviável na Argentina por conta dos requisitos de banda larga. Essa observação é importante, pois não é possível depender apenas das ICT para alcançar ambientes de educação isolados ou marginalizados, nos quais a maior escassez é de professores de inglês. Embora as ICT possam ser uma solução, as características do contexto devem ser consideradas para analisar se a tecnologia é a solução adequada. É muito provável que as ICT não sejam uma solução para as políticas públicas para ESL graças aos problemas de conectividade que persistem na maioria das áreas rurais e remotas da América Latina.

A partir de agora, analisaremos se as estratégias da Argentina podem ser consideradas políticas públicas, e se suas políticas públicas estão trabalhando para gerar mudanças sistêmicas. No que diz respeito às políticas públicas, a Argentina buscou definições legais para tornar o ELT obrigatório. Dessa forma, o Estado tem a responsabilidade de criar as estratégias necessárias para assegurar o direito de ter outro idioma ensinado nas escolas públicas, além do

espanhol. A estratégia apresentada identifica problemas para a disponibilização das políticas públicas para ESL em contextos rurais. Essa identificação, como mencionado anteriormente, é importante para um projeto apropriado de política. Como o contexto rural representa uma das áreas que têm mais dificuldade para fornecer ESL, a política não é apenas necessária, mas crucial para garantir que o ESL seja um bem público no sentido que descrevemos anteriormente.

Ainda que a política inclua as características necessárias que se torne uma política pública para o ensino de inglês, é muito cedo para dizer que ela esteja promovendo uma mudança sistêmica. O monitoramento da política é necessário, como afirmou Labate, a fim de observar os efeitos e riscos potenciais para a implementação. Uma vez que essa parte for alcançada, sem dúvida, a política funcionará dentro do sistema educacional Argentino, fornecendo ELT para todos os estudantes da rede pública no país e, portanto, promover verdadeiras mudanças sistêmicas.

Brasil

O governo brasileiro publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2001, afirmando uma abordagem mais significativa para o ensino de línguas estrangeiras (Almeida, 2012). A estratégia para o inglês no Brasil se baseia na concepção de que o ensino de múltiplas línguas estrangeiras, e não apenas o inglês, ajudará a promover a equidade e a inclusão em nosso mundo globalizado.

Faz pouco tempo que o ESL se tornou obrigatório no Ensino Médio. O relatório branco sobre o ESL confirma que o governo federal brasileiro está trabalhando para o desenvolvimento das políticas públicas para ESL. No entanto, levará algum tempo para que o governo projete e implemente estratégias alinhadas. Um dos principais desafios são os diferentes recursos estaduais e municipais para implementar as políticas públicas para ESL. Portanto, o governo precisará fornecer suporte adicional para as áreas onde for mais necessário. Além disso, as estratégias devem ser revisadas, pois mais mudanças serão necessárias para garantir que o ESL funcione nas escolas. Por exemplo, Pereira destaca que o perfil estabelecido para o inglês não pode ser alcançado com apenas duas aulas padrão de 50 minutos por semana, conforme permitido pelo currículo. Mais mudanças curriculares serão necessárias para garantir as políticas públicas para ESL.

O artigo de Almeida apresentou a estratégia para o Inglês sem Fronteiras (IsF). Ainda que a política tenha sido bem sucedida no alcance da população universitária, o programa só pode ser considerado uma estratégia específica para o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), e não as políticas públicas para ESL reais. Além disso, como se trata de uma estratégia que visa a população universitária, o programa está ajudando um grupo que já é privilegiado, pois alcançou esse nível de educação em um país onde milhões são deixados para trás nessa jornada.

No entanto, o IsF pode servir como referência do que pode ser feito quando o governo tem a iniciativa de estabelecer um plano, implementar e monitorar uma política pública. Uma estratégia dessa escala deve ser desenvolvida para alcançar o resto da população, como parte do sistema educacional. É particularmente recomendável que qualquer estratégia projetada chegue aos estudantes em uma idade mais precoce, quando a qualidade do ensino de inglês poderá servir de incentivo para a permanência estudantil.

Para completar a análise, podemos observar que o Brasil ainda tem o desafio de garantir que as políticas públicas para ESL funcionem. Em primeiro lugar, embora o Estado tenha reconhecido a importância da língua inglesa, alterando a legislação para afirmar que o ESL é obrigatório no Ensino Médio, políticas e programas são necessários para proporcionar um benefício público. Além disso, estratégias de execução são necessárias para atingir todos os níveis escolares do ensino público.

Por fim, no Brasil, como em outros países latino-americanos, o inglês tem sido uma mercadoria que apenas as elites podem acessar. O país tem a vantagem de ter um governo consciente do que está em jogo, caso o ESL não seja desenvolvido como política pública. Uma prova disso são as recentes emendas à lei. O que resta é desenvolver um diagnóstico real do problema. Em outras palavras, qual é a condição do ensino de inglês nas escolas públicas em cada nível? Que tipos de professores estão disponíveis? É preciso formar mais professores? Como alcançarmos todos os estudantes? Essas questões ajudarão a identificar as estratégias reais que podem ser estabelecidas pelo governo federal, bem como estratégias para fornecer aos estados e governos municipais as habilidades, conhecimentos e recursos necessários para implementar as políticas públicas para ESL. O Brasil, como muitos outros países da América Latina, precisa trabalhar ainda mais para atingir uma mudança sistêmica nas políticas públicas para ESL.

Cuba

Cuba é a maior ilha do Caribe. Embora esteja localizada a apenas 150 km da costa da Flórida, a nação sobreviveu a um relacionamento muito complicado com os Estados Unidos. Ao mesmo tempo, manteve um relacionamento próximo dos outros vizinhos do Caribe (Smith, 2012). Não obstante o embargo dos Estados Unidos e sua história problemática, Cuba tem uma população com nível educacional altíssimo, que é em parte atribuível a programas sólidos de capacitação de professores e formação continuada para os professores que já atuam na rede (Malott, 2007 citado por Smith, 2012).

Mesmo que o inglês não seja amplamente utilizado no cotidiano, devido à falta de contato com o vizinho, o governo cubano decidiu promover o ESL. O governo cubano reconheceu a necessidade da língua para estabelecer relações internacionais, parcerias comerciais e o desenvolvimento de sua indústria de turismo, bem como para a pesquisa científica e tecnológica. Essa é a razão pela qual as recentes reformas educacionais incluíram o ESL como disciplina obrigatória no currículo (Smith, 2012).

Desde a década de 1950, o inglês tem sido consistentemente a língua estrangeira mais estudada em Cuba (Martin, 2007 citado por Smith, 2012). Isto foi possível por meio do desenvolvimento e da profissionalização dos professores de inglês, desde as faculdades de pedagogia e os cursos de formação docente, nos anos 70 e 80, até os cursos universitários de letras, as faculdades de pedagogia e cursos de licenciatura na década de 90.

Em Cuba, as aulas de inglês são gratuitas e acessíveis a crianças e adultos em todo o país. A qualidade do ensino nessas aulas depende da formação dos professores de inglês nos cursos universitários de pedagogia (Smith, 2012). Em seu artigo, De la Collada, Castro e Rivera apresentaram uma nova estratégia que surgiu como um programa para combinar todos os esforços e oportunidades, de forma a promover sinergias em diferentes fontes de financiamento no ensino superior cubano. Essa estratégia se tornou uma rede que oferece possibilidades de capacitação, por meio de acordos entre financiadores e universidades. A estratégia oferece aos professores que estão se formando e aqueles que já atuam, a oportunidade de compartilhar suas experiências, acesso a formação atualizada e oportunidades práticas para professores.

Conforme sugerido por la Collada, Castro e Rivera, são necessárias novas formas de interação para o ensino de inglês que vão além de uma ação governamental. A iniciativa apresentada não é, portanto, conduzida pelo Estado; no entanto, o possível impacto para o fornecimento do ensino de inglês em todo o país é promissor. O caso apresentado é interessante porque o ESL na América Latina é, na maioria dos casos, sujeito ao financiamento público disponível. Uma vez que inúmeros problemas exigem atenção imediata na região, os governos estão sempre em conflito com relação a onde investir seus recursos limitados. A estratégia de rede cubana estabelece um precedente de como o setor privado pode apoiar os esforços do governo quando as políticas públicas para ESL já estão em vigor.

No caso de Cuba, as iniciativas do governo deram origem a políticas públicas para ESL adequadas, uma vez que as leis reconhecem a obrigatoriedade do ESL e o fornecimento de tal provisão é público. É relevante ressaltar que isso está associado ao sucesso educacional cubano. Essa particularidade é, sem dúvida, a base do sucesso das políticas públicas para ESL. As mudanças sistêmicas são apoiadas pela rede, pois ajudam o Estado a continuar fornecendo um ensino de inglês continuamente atualizado em termos de formação. Precisamos de mais pesquisas para analisar se uma rede privada pode ser sustentada ao longo do tempo, uma vez que ela exigirá manutenção constante e permanente para manter seu lugar. Cuba, portanto, mostra um exemplo de como um governo comprometido com a educação pode fazer o uso de um conjunto mais amplo de aliados para promover a melhoria das políticas públicas para ESL. A mudança sistêmica será alcançada quando a estratégia da rede conseguir permear não apenas o Ensino Superior, mas atingir e superar o ensino obrigatório. Isso poderia apoiar as atuais políticas públicas para ESL do governo para manter atualizada a formação para professores de inglês e disponibilizar professores de inglês em todo o país.

Por fim, é relevante ressaltar que a estratégia de rede pode ser considerada um propulsor para mudanças sistêmicas em um país pequeno, como Cuba, devido às chances de alcançar a arena pública. Em países maiores, como os demais países latino-americanos analisados no livro, a estratégia de rede enfrentaria desafios demográficos adicionais.

Chile

O Chile é considerado um país em desenvolvimento e possui mais de 17 milhões de habitantes. As taxas médias de alfabetização, o crescimento econômico, o desenvolvimento humano, a expectativa de vida e o PIB per capita do Chile estão entre os mais altos da América Latina. A educação chilena é regida pela Lei Geral de Educação de 2009 (LGE). O direito à educação está protegido pela constituição. Apesar disso, no Chile, há uma série de problemas relacionados à qualidade e ao acesso à educação, especialmente no nível do ensino superior, o que causou duas grandes manifestações sociais no país em 2006 e 2011. Essas manifestações mostram como a sociedade civil é ativa e capaz de se organizar para defender seu direito à educação.

Em assuntos relacionados ao ESL, o governo chileno projetou o *Programa English Opens Doors* em 2003 (EODP). O EODP trabalha para garantir que cada estudante desenvolva um grau de fluência em inglês. Essa iniciativa foi especificamente promulgada com o desenvolvimento econômico em mente, e seu objetivo era dar a todos os jovens pelo menos alguma proficiência em inglês. Destinava-se a todos os estudantes, mas centrou-se naqueles que estavam em desvantagem. O objetivo é que gradualmente o Chile se torne um Estado bilíngue. O governo estabeleceu os objetivos a seguir.

- Crianças do 5º ao 7º ano, terão três horas por semana de inglês, com o objetivo de ler em um nível A2 até o final do 8º ano e no nível B1 até o final do 12º ano.
- Os professores são obrigados a elevar sua proficiência para o nível C1 por meio de formação e desenvolvimento profissional aprimorados (Byrd, 2013).

O EODP foi criado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Uma particularidade do programa é que visa promover a equidade, estendendo a aprendizagem do inglês a todos os estudantes das escolas públicas (Matear, 2008, citado em Byrd, 2013). Isso é importante em um país que, historicamente, privilegiou a privatização da educação.

Conforme mencionado anteriormente, outra característica que vale a pena mencionar é que a EODP usa um programa de voluntariado, que traz profissionais de países anglófonos para as salas de aula como professores ou como auxiliares de ensino. Antes da implementação do EODP, a maioria dos chilenos falantes de inglês faziam parte de uma elite que frequentava escolas privadas ou pagava por professores particulares de inglês. A estratégia trouxe os membros privilegiados da sociedade para ajudar a igualar a oportunidade de acesso à ESL, que é uma abordagem muito interessante (Byrd, 2013).

Como mencionado por Piña em seu artigo, O EODP foi acompanhado por diferentes estratégias: o uso de voluntários, permitindo que estudantes universitários que cursem uma graduação em

língua inglesa obtenham experiência de ensino, oferecendo um semestre de estudos no exterior a uma parte dos estudantes. O caso chileno mostra não apenas o estabelecimento de políticas públicas para ESL adequadas, mas a vontade de incluir progressivamente mais aspectos para reforçar o sucesso da política pública.

As políticas públicas para ESL chilenas têm as características necessárias para ser uma política pública, uma vez que são fornecidas e aplicadas pelo governo. Uma vez que a política tem como objetivo alcançar todas as escolas públicas, as estratégias projetadas contribuem para esse fim. O EODP pode ser visto como uma política que promove transformações sistêmicas, já que engloba várias estratégias que, em conjunto, reforçam as políticas públicas para ESL e a promoção do ESL como bem público. Além disso, há metas adequadas estabelecidas e o governo estabeleceu as ferramentas para monitorar o progresso dos estudantes, tornando a política única por sua capacidade de avaliar seu progresso. Como mencionado anteriormente, a avaliação da política pública é fundamental para rastrear o progresso e fornecer um *feedback*. A mudança sistêmica deve entender o progresso feito para re-planejar o curso de política.

Uruguai

O Uruguai é um país que se destaca pela inovação. No início de seu mandato, o presidente José Mujica estabeleceu que era crucial para o governo que todos os cidadãos do Uruguai aprendessem a navegar na internet e a falar inglês para que o Uruguai pudesse sobreviver no mundo moderno e globalizado. Como resultado, o Plano Ceibal foi criado em 2007 como um plano de inclusão e igualdade de oportunidades, com o objetivo de apoiar as políticas educacionais Uruguaias com tecnologia.

Vale a pena mencionar que o Ceibal é um programa interinstitucional que assegura a conectividade com a Internet entre estudantes e professores. O objetivo dessa iniciativa é apresentar o ESL no Ensino Fundamental por meio do uso de novos modelos de ensino que incorporem o laptop como ferramenta de aprendizado, participação e democratização (British Council, 2013).

Com a implementação do programa, o Uruguai assegurou fundos para um projeto que integra o ensino remoto por videoconferência, o uso de um sistema de gerenciamento da aprendizagem e desenvolvimento profissional. O Plano Ceibal procura demonstrar que aulas de inglês realizadas por professores remotos através de videoconferência – com o apoio de professores na sala de aula que não dominam ou dominam de forma limitada o idioma – podem levar a bons resultados de aprendizado para estudantes e professores (British Council, 2013).

No campo do inglês, o governo criou o programa *Ceibal en Inglés*. O artigo de Brovotto explicou as características do programa, que inclui os aspectos a seguir.

- Um conjunto formal de objetivos de aprendizagem para estudantes de diferentes anos letivos.
- A formatação de um sistema para selecionar professores, bem como um sistema de monitoramento e avaliação da qualidade do ensino.

- A integração de diferentes partes interessadas e agências para promover uma melhor implementação dos programas.
- A inclusão de uma maneira formal de monitorar e avaliar o progresso dos estudantes.

Brovetto também especifica um desafio que ainda está em vigor: a continuidade do ensino de inglês em todo o sistema educacional, pois não existe uma coordenação do ESLT no Ensino Fundamental e Médio. Essa falta de alinhamento pode afetar a aprendizagem dos estudantes e é um aspecto que o Uruguai precisará trabalhar no futuro próximo. Embora o desafio não seja pequeno, o Uruguai está dando um exemplo do que pode ser realizado quando existe um trabalho político e econômico conjunto.

Não podemos minimizar o fato de que o Uruguai é um país pequeno, o que facilitou a viabilidade do projeto político. No entanto, o uso de tecnologias de informação e comunicação deve ser considerado no mundo moderno para apoiar a falta de professores de inglês em áreas remotas e isoladas. O exemplo do Uruguai nos dá uma lição sobre o desejo de garantir que o ESL seja um direito no setor público. A estratégia abrange todos os aspectos da política pública à medida que emerge de um exercício diagnóstico e abrange todas as etapas até a avaliação. Através de sua implementação, a estratégia mostrou que mudanças e alterações podem ser feitas quando for possível obter *feedback*. As políticas públicas para ESL uruguaias estão definitivamente trabalhando para alcançar uma mudança sistêmica, já que revolucionaram não apenas o setor de educação para o ensino de inglês, mas também o processo de aprendizagem como um todo.

Venezuela

A primeira política pública documentada para o ensino do inglês na Venezuela foi uma escola noturna em 1910 em Caracas. Em 1914, como parte de uma reforma educacional, o inglês foi incluído no 3º e 4º ano do Ensino Médio. Mais tarde, em 1918, um documento oficial tornou obrigatório o ensino do inglês em todas as escolas públicas. A partir de então, a Venezuela experimentou um processo de reforma educacional que culminou em 1999 com o Projeto da Escola Bolivariana.

O conjunto mais recente de reformas educacionais foi apoiado pelo *Sistema de Misiones Educativas* (Sistema de Missões Educativas), um sistema que oferece apoio aos cidadãos excluídos pelo sistema educacional convencional (López, 2010). Apesar das reformas educacionais, os seguintes problemas continuam existindo com relação ao ensino de inglês na Venezuela, assim como na maioria dos países latino-americanos: falta de professores de inglês treinados, uma população com acesso limitado a livros e textos em inglês, um currículo que aloca muito pouco tempo para ESL e uma situação geral de deficiência pedagógica nas escolas (López, 2010).

O governo venezuelano está empenhado em incorporar a língua inglesa como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental e Médio. Para conseguir alcançar isso, um novo conjunto de objetivos foi estabelecido, tais como: aumentar o número de professores de inglês e

melhorar a prática dos professores que já atuam na rede, criar materiais didáticos para o Ensino Fundamental e Médio e muito mais. As mudanças começaram no final de 2013, com os livros de inglês que se tornaram parte da *Colección Bicentenario* (Coleção Bicentenária) no Ensino Médio. Posteriormente, o estabelecimento do *Micromisión Simón Rodríguez* incluiu o inglês como disciplina na formação docente.

O caso da Venezuela é apresentado em três artigos neste livro. López de D'Amico (et al.) apresenta uma visão geral do sistema educacional e como as mudanças foram realizadas. Silvia Medina (et al.) apresenta o Programa Venezuelano Nacional de Formação Avançada e Franklin Esteves descreve os livros didáticos de inglês *My Victory*, na Coleção Bicentenária. As experiências apresentadas mostram que o governo venezuelano comprometeu-se com a ideia de que o ESL deve ser uma questão de política pública. A estratégia tem sido abordar diferentes aspectos que historicamente têm sido obstáculos na provisão de serviços: a falta de professores treinados e a escassez de livros e materiais de inglês disponíveis tanto para professores como para estudantes. A política foi concebida em nível nacional e visa atingir o setor público como um todo. Nesse caso, a estratégia venezuelana pode ser considerada uma política pública para o ensino de inglês, já que é executada pelo governo, atinge o setor público e possui uma maneira integral de prestar o serviço, incluindo formação, mudanças curriculares e fornecimento de material.

Para definir se o ESLP venezuelano está promovendo mudanças sistêmicas, serão necessários mais anos de implementação para observar se os efeitos que as mudanças feitas até agora garantem a todos os estudantes o acesso à aulas de ESL de qualidade. Além disso, para avaliar se a Venezuela promoverá mudanças sistêmicas, será importante acompanhar o que acontece na arena política nos próximos anos. Em contraste com o Chile, que é um país que se aproximou das políticas públicas para ESL ao longo de diferentes governos, a atual instabilidade política na Venezuela evidencia alguns dos desafios associados à mudanças de longo prazo, mesmo quando os planos estratégicos são estabelecidos.

Observações finais: conclusões e recomendações

Como observamos, as políticas públicas para ESL estão se tornando uma realidade na América Latina. Os governos estão estabelecendo várias estratégias para fornecer ESL em seus países, identificando diferentes tipos de ações. Este livro destaca os benefícios, vantagens e necessidade do inglês no mundo moderno, mas também precisamos analisar as complexidades na aplicação das recomendações para a implementação das ELSP.

Observamos que os problemas e desafios que a América Latina ainda enfrenta no que diz respeito ao ESL podem ser resumidos como a seguir.

- Não há professores suficientes que possam ensinar inglês e ensinar em inglês. Os alunos não são capazes de compreender o que é ensinado se o professor não é proficiente em inglês e não possui habilidades de ensino. O ensino do inglês, como qualquer outra disciplina, requer formação pedagógica. Na América Latina, muitos estudantes são ensinados inglês em

português ou espanhol. Em outras palavras, os estudantes recebem instruções em sua língua nativa e são ensinados o vocabulário na língua estrangeira. Se o ensino na região permanecer assim, os estudantes não alcançarão uma aprendizagem significativa.

- Os professores permanecem sem acesso viável a oportunidades de formação e certificação, devido a limitações de tempo, geografia ou custos. Neste momento, a região parece lutar pelo desenvolvimento de uma “cultura de aprendizado” que promova a cultura do estudo autônomo. Qualquer reforma educacional abrangente precisa incluir mudanças em rede para promover o intercâmbio de conhecimentos e oportunidades e para que os professores aprendam uns com os outros.
- Existe uma falta de alinhamento entre as políticas públicas para ESL e as práticas educacionais gerais na sala de aula. Isso pode ser o resultado da ausência de políticas públicas abrangentes que observem a implementação e o currículo, bem como o planejamento pedagógico. Em suma, os estudantes não podem dominar uma língua estrangeira quando apresentam graves deficiências em sua língua materna. Alguém que não tenha boa leitura, habilidades de expressão oral e escrita na língua materna provavelmente não alcançará isso em uma língua estrangeira.
- A marginalização dos professores de inglês nas escolas (falta de contratos permanentes, falta de benefícios legais e falta de integração nos órgãos escolares) coloca em risco o ensino de inglês. Ser um professor de inglês deve oferecer aos professores as mesmas oportunidades que as de seus colegas.
- Existe uma lacuna entre a teoria e a prática por razões sistêmicas. O número de horas atribuídas ao ensino de inglês deve garantir que os estudantes possam atingir os objetivos de aprendizagem definidos em nível macro. Na maioria dos casos, as expectativas de aprendizagem nos currículos exigiriam um número de horas de estudo muito superior ao oferecido atualmente. Em outras palavras, é importante definir mais precisamente o conhecimento específico, o que deve ser incluído, revisado e, quando apropriado, dominado a cada ano letivo.
- A ideia equivocada de que a formação de professores é sinônimo de desenvolvimento de professores. Como a contribuição de Knagg sugere, é necessária uma abordagem mais holística. Os professores precisam de mais do que apenas uma formação inicial, precisam de acompanhamento no decorrer de sua vida profissional, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa e de qualidade para seus alunos.
- A falta de avaliações disponíveis no setor público. As avaliações nos permitem observar a linha de base. Se essa informação não for coletada, é impossível monitorar o progresso e avaliar o desempenho dos estudantes. A avaliação do desempenho dos estudantes é particularmente importante quando estão concluindo cada nível educacional.
- Em comparação com a edição anterior, há poucas evidências de que as políticas ou programas incluam um processo formal ou até mesmo informal para a coleta de dados. Esse processo é importante para definir metas de referência e realistas para uma mudança. A partir das

evidências apresentadas, é difícil saber como as políticas públicas de ESL serão avaliadas. A avaliação é uma parte crucial do desenho das políticas públicas e parece que foi deixada de fora na região.

- A experiência regional mostra pouca evidência do envolvimento das partes interessadas com as únicas exceções do Brasil e da Venezuela. O envolvimento de todos os atores relevantes na formulação de políticas é importante, como menciona Almeida, porque as reformas não podem alcançar uma mudança sistêmica quando não são apoiadas pela sociedade como um todo.
- Por fim, falta congruência e transparência nas políticas específicas. Por exemplo, os requisitos do recente apelo aos professores para formar futuros estudantes/professores de inglês em cursos de licenciatura. A região ainda precisa trabalhar mais na formação docente.

Com base nas evidências apresentadas no livro, chegamos recomendações gerais a seguir.

- Reconhecer a descentralização como componente-chave para a implementação das ELSPPs. Muitas experiências apresentadas fazem uso de sistemas educacionais descentralizados para projetar estratégias para fornecer ESL em nível local. Permitir que profissionais regionais que compreendem o contexto se encarreguem da implementação das estratégias é um passo importante para garantir que a política não seja apenas bem aceita pela comunidade, mas que seja adaptada ao contexto local.
- Aproveitar as vantagens dos projetos-piloto, já que podem gerar *feedback* para os legisladores a respeito das mudanças que devem ser feitas para alcançar uma política pública para o ensino de inglês. Em nível nacional, os legisladores precisam compreender a situação educacional em relação ao ensino de inglês. Diferentes estratégias podem ser necessárias para fornecer ESL para estudantes em diferentes ambientes.
- Fazer uso da tecnologia. Embora o nível de desenvolvimento varie muito, as tecnologias de comunicação e informação são uma ferramenta capaz de oferecer a oportunidade que as políticas públicas de ESL precisam para superar seu obstáculo principal: a falta de professores. A tecnologia também pode ser usada para permitir que a nova geração de estudantes se envolva de forma mais didática e amigável com uma segunda língua.
- Promover o aprendizado autônomo. Embora os professores sejam importantes como guias no processo de aprendizagem, seria aconselhável ter recursos que facilitem a aprendizagem autônoma dos estudantes que não tem acesso à aulas de qualidade.
- Envolver todas as partes interessadas. Qualquer mudança sistêmica requer o apoio da comunidade. Certificar-se de que todas as partes interessadas estejam envolvidas pode ser um recurso para garantir que o projeto e a implementação sejam bem-sucedidos.
- Avaliar. Todas as políticas públicas devem incluir um processo para reunir dados relevantes sobre o desempenho. As contribuições e o *feedback* de tais dados podem ser cruciais para detectar gargalos a tempo e replanejar estratégias quando necessário. Os legisladores também usam a avaliação como fonte de validação do seu trabalho.

Mais e mais políticas públicas para ESL estão se afastando do ensino tradicional de línguas estrangeiras compulsória no currículo. Esta mudança de paradigma implica todo um conjunto pedagógico que está mudando a relação entre o professor e estudante, entre estudante e currículo, e entre ensino e avaliação. O ponto-chave é que essas mudanças proporcionam maior flexibilidade nas relações. Os legisladores da nossa região precisam utilizar as vantagens da pesquisa disponível e adaptar as estratégias adequadas ao seu próprio contexto. Ainda temos um longo caminho a percorrer. No entanto, atualmente os estudantes da região têm mais chances do que nunca de acessar o ensino do ESL de forma significativa.

Referências

- Almeida, R. (2012) The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]., vol.12, n.2, pp.331-348. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006&lng=en&nr-m=iso ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000200006>.
- Banegas, D. L. (2001) Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008 - 2011. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 33-50. ISSN 2322-9721. Available at: <http://lajlil.unisabana.edu.co/index.php/LAJLIL/article/view/2634/2770>. Date accessed: 29 jan. 2018.
- Banegas D, L (2012) ELT through videoconferencing in primary schools in Uruguay: first steps. I. Volume 7, 2013 - Issue 2. Pages 179-188 |
- British Council (2013) *English in Latin America: an examination of policy and priorities in seven countries*.
- Byrd, K, (2013). "Reactions to English Language Learning in Chile as a Means for Personal and National Development" Master's Theses. 57. <https://repository.usfca.edu/thes/57>
- Cummins, J and Davidson C. (2017) *International Handbook of English Language Teaching*. Ed Springer, New York.
- Franco, J (2017) *Diseño de Políticas Públicas. Una guía para transformar ideas en proyectos viables*. IEXE Editorial. 3rd Edition. México
- López, R (2010) *La Enseñanza del Inglés en Venezuela* en Canton, I (2010) *retos educativos en la sociedad del conocimiento*. ISBN: 978-84-92651-40-5
- Mexicanos Primero (2015) *Sorry- El aprendizaje del Inglés en México*. Mexicanos Primero
- Smith, Steven John (2012) *English language teacher education in Cuba : context, pedagogy and identity*. Masters by Research thesis, Queensland University of Technology.
- Tocalli-Beller, A. (2007). *ELT and Bilingual Education in Argentina*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English language Teaching: Part I*. (pp. 107-122). New York, NY: Springer.
- Tocalli-Beller, A., (2017) *ELT and Bilingual education in Argentina*. In *International Handbook of English Language Teaching*. Ed Springer. New York.



Biographies



Hernández-Fernández, Jimena

Jimena is currently Senior Lecturer on the interdisciplinary programme of Educational Policies and Practices at the Centre for Research and Teaching Economics (CIDE) in Mexico and a member of the Mexican National Researcher System. Jimena is also coordinator of CIDE's diploma course on interventions and educational policies as well as an associate researcher at the Centre for International Education at the University of Sussex in the UK. Jimena has carried out research projects on education trajectories in Sub-Saharan Africa for UNICEF, Kenya, and on trajectories and educational progress in Spain for the Jaime Bofill Foundation in Barcelona. In Mexico, she has conducted the external evaluations of state educational programmes such as the Quality Schools Programme and programmes provided by the National Council for Educational Development (CONAFE). Recently she coordinated the evaluation of the Salary Scholarship Programme for Morelos State, Talent Scholarship at national level and the Core Skills Programme for the British Council Mexico. Jimena's most recent publication is a forthcoming book entitled "What Happened Next? Changes to the Leadership of English Schools 2014 to 2017" written with Adrian Ingham. Among her research themes are economics of education, design and evaluation of educational policy, as well as the promotion of access, transition and educational progression. Jimena holds a PhD in education from the Centre for International Education at the University of Sussex, a master's degree in administration and public policy from CIDE and a bachelor of science in economics from the National Polytechnic Institute.

Rojas, Javier

Javier Rojas is senior lecturer on the interdisciplinary programme of Educational Policies and Practices of the Centre for Research and Teaching Economics (CIDE) in Mexico City and a member of the Expert Network for the World Economic Forum. Prior to joining CIDE, Dr. Rojas was an advisor to the Secretary of Education and to the Chief of the Executive Office of the President in Mexico. His main research interests include the impact of teachers' unions on the educational system and the implementation of educational reforms in comparative perspective. His publications have analysed the role of social policy in less developed countries and, more recently, in his forthcoming book with Blanca Heredia, *"Times of Change. Transparency and Quality Education"* the link between accountability and the implementation of educational policy. Dr. Rojas was a Fulbright scholar and associate coordinator of the Mexican Centre at the Lozano Long Latin American Studies Institute at the University of Austin, as well as recipient of diverse grants from the Ford, William and Flora Hewlett foundations, among others. He holds a Ph.D. and a M.A. degree in sociology from the University of Texas in Austin and a B.A. in political science from CIDE.

Almeida, Virgilio

Virgilio Almeida assumed the vice-presidency of the Languages Without Borders (ISF) programme in 2015. In this role, he closely monitors the internationalisation policy efforts of 80 Brazilian federal universities, federal, state and municipal, providing institutional support for the effective implementation of such policies within the scope of the ISF programme. He has experience in education, with emphasis on foreign language teaching, mainly in the areas of communication skills, English language teaching, multilingualism and English morphosyntax. He leads the communication skills research group at the Department of Foreign Languages and Translation at the University of Brasilia (UnB). In November 2014, he was appointed general coordinator of the Languages without Borders programme, also at the UnB. Virgilio Almeida has a PhD in linguistics and a master's in education and holds a position as Adjunct Faculty member at the UnB, in the bachelor's degree area of foreign languages applied to multilingualism and the information society.

Banfi, Cristina

Cristina Banfi is currently Director of Foreign Languages at the Ministry of Education of the City of Buenos Aires and a teacher educator at various institutions, including the University of Buenos Aires. She has published papers in the *English Language Journal*, *the International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* and in other refereed and non-refereed publications. She has organised academic conferences and edited several conference proceedings. She was a member of the European Union COST Action "Unraveling the grammars of European sign languages: pathways to full citizenship of deaf signers and to the protection of their linguistic heritage." She co-authored the teaching materials for Ceibal en Inglés. She has published four books on language education: *Cuentos a Mano* (co-authored with Gabriela Bianco), *Los Primeros Pasos en las Lenguas Extranjeras*, *El Aprendizaje de Idiomas: Cómo Habla la Mente y Exorcising Grammar* (co-edited with Silvia Iummatto). Cristina holds a Ph.D. in linguistics from University College London, an M.Phil. also in linguistics from the University of Cambridge, a postgraduate Diploma in Higher Education from the University of Buenos Aires and a teacher's degree from INES en LV "JRF" in Argentina.

Blanco Gudiño, Belkys

Belkys Blanco has been an ESP and reading comprehension teacher in the Department of Engineering at *Universidad Central de Venezuela* from 2003 to date and at *Universidad Nacional Experimental Politécnica: Antonio José de Sucre* until 2011. She is currently developing a research project on needs analysis and the application of ICT in reading comprehension courses. She has contributed and participated in the *Jornadas de Investigación y Encuentro Académico de la Facultad de Ingeniería (JIFI)* in 2012 and 2014. Since 2012 she has collaborated in three emblematic projects for the *Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)* in Venezuela designed to improve the quality of language teaching in the country: The first, a co-author of books for secondary school students for the Bicentenary Collection; secondly, for the *Micromisión Simón Rodríguez*, she has been involved in the training of teachers of English for secondary education; and, most recently, she has been involved with the pilot teacher training project Teaching English in Primary School and collaborated with the joint publication from MPPE and British Council: "*Se Respira Cambio: Transformando la Enseñanza del Inglés en el Sistema Educativo Venezolano*". She is currently studying a master's programme in English language teaching at the UCV and has a bachelor's degree in Foreign Languages (English and Russian).

Brovetto, Claudia

Claudia A. Brovetto works at Plan Ceibal, Uruguay conducting a series of projects for the teaching of English through video conference in state primary and secondary schools. In 2015 she became the cluster leader in Uruguay of *New Pedagogies for Deep Learning*, an international movement for system change and improvement of state education. Her current areas of interest are the relationship between language teaching, new pedagogies, and technology in the context of state schools. Claudia is a member of the National Board for Linguistic Policy and Planning in Uruguay where she contributed to the design of a comprehensive national plan for the teaching of foreign languages across the educational system. She has taught linguistics at several universities and teacher training programmes in Uruguay. Claudia obtained a Ph.D. in linguistics from Georgetown University (Washington DC) and holds a bachelor's degree in linguistics from *Universidad de la República* (Montevideo). In 1996 she was awarded a Fulbright fellowship.

Carrier, Michael

Michael Carrier is managing director of Highdale Consulting and consults for a number of educational organisations. He has worked in language education for 30 years as a teacher, trainer, author, and director in Germany, Italy, Poland, UK and USA, and lectured worldwide. He was formerly CEO of the International House World schools network, Director of English Language Innovation at the British Council in London, Executive Director of Eurocentres USA, and Director of Strategic Partnerships at Cambridge English. He has written many ELT coursebooks and professional articles, including the “Break into English” and, “Front Page” series and “Business Circles”. His area of specialisation is educational technology and his latest book is ‘Digital Language Learning and Teaching’ (Routledge). He is currently serving on a number of boards - as trustee of the TIRF research foundation in the US, board member of ICC the European Language Network, governor of International Students House in London and was formerly on the boards of EAQUALS and ELTJ. He is also chair of the UK government’s working group on ELT, part of the Department of International Trade. Michael holds an MA in applied linguistics and an MBA, and is engaged in both the academic and management aspects of ELT. He is a fellow of the Royal Society of Arts, a member of the Institute of Directors, the Society of Authors and the Oxford & Cambridge Club in London.

Castro Álvarez, Pedro

Pedro Castro is a full professor and deputy director of the Language Centre at the *Universidad de las Ciencias Informáticas* (UCI), Cuba. He has taken many postgraduate courses including participating in the workshop *Assessment Literacy for Higher Education – setting up a Cuban network of language testers* at the University of Bremen in July 2017 and *Academic Writing and Scientific Communication* at Hasselt University in April 2017. His main research interests include: testing and assessment, curricular development and educational technologies. He has a PhD in pedagogy and a master’s degree in English language studies both from *Universidad de las Villas*, Cuba.

De la Caridad Collada Peña, Ivonne

Ivonne de la Caridad Collada Peña is an associate professor and director of the language centre at the *Universidad de las Ciencias Informáticas* (UCI) in Cuba. She has taken many postgraduate courses including participating in the Propell Workshop for the TOEFL iBT Test, by ETS at the University of Cienfuegos in February 2018, and the workshop *Assessment Literacy for Higher Education – setting up a Cuban network of language testers* at the University of Bremen in July 2017. Her main research interests include: testing and assessment, education management, curricular development and applied linguistics. She has a master's degree in tourism management from *Universidad de Oriente* and a professional award in L2 teacher training awarded by the British Council.

Esteves, Franklin

Franklin Esteves is the director of teacher training at the Ministry of Popular Power for Education (CENAMEC) and a speaker at international events on the topic of evaluation of students' performance at primary level. Apart from his teaching experience both at primary and secondary level in social sciences and environmental education, he has also participated as a co-author in the creation of the Bicentenary Collection books of Natural Sciences for primary and secondary school. He has published articles on environmental education. His professional development as director of *Fundación Cenamec* has included the coordination of the survey for the research project: "Evaluation of the educational quality and its impact on Venezuelan society" and the support of teachers' training and development. Franklin graduated as a teacher of geography and history from the *Universidad Pedagógica Libertador (UPEL)–Pedagógico de Caracas*. He has a master's degree in educational research from the *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*, Cuba and is currently finishing his doctorate studies in pedagogy and didactics at *Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe*, Cuba.

Gregson, Mark

Mark Gregson has been Project Manager at the British Council in Caracas for the last 15 years. Before that he taught English and linguistics at the *Universidad Central de Venezuela*. He holds an MA in applied linguistics from Birmingham University in the UK.

Knagg, John

John Knagg has worked in education and English language teaching for the British Council in Spain, Kuwait, Portugal, Singapore, Ecuador Chile and UK. He has been head of research and consultancy for the British Council as well as global head of English for Education Systems. John has supported projects and advised educational authorities in many countries across the world, working at national, regional and institutional level. John has been a member of the advisory board for the English Language Teaching Journal for Oxford University Press, a trustee of TIRF, the International Research Foundation for English Language Teaching, and a trustee of the Language and Development Conference Series. He designed and managed the British Council's ELT Research Awards programme, and was Convenor of Judges for the British Council's ELT Innovation Awards (the ELTons). John retired from the British Council in 2018, and continues to work on a variety of projects to improve education internationally.

Labate, Hugo Alberto

Hugo Labate is current director of the curriculum development unit at the Ministry of Education, Argentina. He currently works in the process of Argentinian competency-based curriculum reform for middle and high school. He has worked in teacher training in Argentina as well as a consultant in several international curriculum development projects for UNESCO and UNICEF. He is the author of textbooks and teaching aids for science in primary and secondary schools. He is specialised in group coaching to improve group performance in both the public and the private sectors.

López de D'Amico, Rosa

Rosa López de D'Amico is coordinator of the research cluster in language, literature and culture. She has participated in more than 30 projects and has contributed to the creation of undergraduate and graduate programs. Co-founder of the master's programme in TEFL at *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, (UPEL) Maracay, Venezuela. She has more than 70 refereed papers, 18 books, 10 book of proceedings, and 28 chapters in books. She has participated in conferences and presentations in all five continents. In 2007 she received the highest research award given by the Venezuelan Universities Council (CDCHT). She is a member of the national research programme (PEI) and is currently chair of the English Department at UPEL Maracay and advisor to the Ministry of Education for training programmes for teachers in service

in the areas of English as foreign language and physical education. She is coordinator of books for secondary education in the English area *Colección Bicentenario* and national coordinator in the English area of *Micromisión Simón Rodríguez*. She is a professor at UPEL, Maracay, Venezuela. Rosa Holds a PhD in philosophy and a Ewing Postdoctoral Fellowship from the University of Sydney. She has a bachelor's degree in physical education, majoring in sport, and a master's in teaching literature in English. She also has a bachelor's degree in foreign languages, majoring in English.

Medina, Silvia Magdalena

Silvia Magdalena Medina has been coordinating on a national level, the *Micromisión Simón Rodríguez* for the Ministry of Popular Power for Education since 2014. She is a specialist in early education. She has offered courses and workshops at *Avec* as an instructor and facilitator in planning, assessment, resource development, self-esteem, and teamwork, among others. She was the teacher training coordinator of the Educational Region of the Capital District, where she participated actively in meetings with the teachers as a speaker in the 24 counties. At the age of 19 she began her university studies in early years education at the *Universidad Experimental Libertador* (UPEL), and was awarded a degree in teaching early years in the year 2001

Pereira Siqueira, Ivan Cláudio

Ivan Cláudio Pereira Siqueira is professor at School of Communications and Arts/USP; visiting professor at Kyoto University of Foreign Languages, Japan; specialist in music and art history at Berklee College of Music and specialist in digital technology and computing. His fields of investigation are: education, arts, digital technologies, and human rights. His subject areas are: English for academic purposes, information literacy, English for communication, and American and English literature. Ivan holds a Ph.D. in theory of literature and compared literature from the Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences at the University of São Paulo.

Piña Pérez, Karina Fernanda

Karina Piña Pérez is the national coordinator for the Open Doors English Programme (PIAP) for the general education division of the ministry of education. Karina has been part of PIAP since it was launched in 2004, and until 2010 she was in charge of the creation of the national volunteer centre, in addition to the planning and budget coordination of the Mandarin, French and German programmes. Her main research area is the proliferation of languages and the implementation and evaluation of public policies related to usable tools for young people. She is also co-author of books and courses on teaching Spanish as a foreign language for English and Chinese speakers, Chinese language and other topics. She is the founder of the corporation *Crossing the Pacific* and the ChileChina Network. She is a commercial engineer (University of Talca, Chile) and has a master's degree in international business from the University of International Business and Economics, Beijing, China.

Rivera Peña, Santiago Jorge

Santiago Rivera is a technical teaching advisor for the training of professionals of the Directorate-General of the Ministry of Higher Education, a professor and researcher of foreign language teaching in the Faculty of Foreign Languages at the University of Havana, a professor on the master's degree in applied linguistics, and a member of the PhD in philosophy of linguistics at the same university. He has broad experience as a professor and advisor regarding training of university professionals in both Cuban and foreign universities, as well as being a master's and doctoral thesis tutor. He has participated in 15 research projects on topics related to the assessment and impact of scientific research, the quality and impact of university student training, educational work focused on education in values, and the improvement of English teaching in Cuban and foreign universities, among others. He has published several articles and two books on topics related to theories of learning, school learning, models of training with a comprehensive approach and communicative teaching of English as a foreign language in higher education. He holds a PhD in pedagogical sciences, a master's degree in educational psychology and personal development, a bachelor's degree in education specialising in English language and he is a full academic scholar in the School of Foreign Languages at the University of Havana.

Roldan, María Laura

María Laura Roldan is the Provincial Director of Higher Education for the Directorate-General for Culture and Education in Argentina. As a teacher and graduate in education, she has developed a socio-political vision on the processes involved in various educational projects. In the Directorate-General of Culture and Education in the Province of Buenos Aires as educational guide at primary school level, she has participated in various general teaching and learning schemes, and in some specific cases with English as the topic of study. She graduated as an educational psychologist from the Holy Spirit Higher Education Institute, and has a bachelor's degree in education from the National University in Quilmes.

Romero Sosa, Lenin Roberto

Lenin Romero is the president of the *Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC)* which is an organization that works hand in hand with the Ministry of the Popular Power for Education. He is also an associate professor at the *Universidad Bolivariana de Venezuela* in Caracas.

Ruíz García, Jhoanna Karina

Jhoanna Ruiz is a teacher at the *Universidad Politécnica Territorial del Estado Aragua* (UPT Aragua). Venezuela. She participates in the Research and Innovation Program (PEII) and is part of the Centre for Territorial Studies and Research at the UPT Aragua and tutor for the English section of *Micromisión Simón Rodríguez* in Aragua state. Jhoanna graduated as an English teacher from the *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Maracay, Venezuela. (IPMAR). She obtained a master's degree in educational management also from IPMAR and a master's degree in management from the University of Pinar del Río. She is currently taking a PhD in educational sciences at IPMAR.

Printed in Mexico • Impreso en México

English Public Policies in Latin America: Looking for Innovation and Systemic Improvement in Quality English Language Teaching terminó de imprimirse en xxxxx(mes) de 2018 en los talleres de XXXXXXXXX(Nombre del impresor), S. A. de C. V., (XXXX Dirección del impresor), México, D. F.