

Inglés para el empleo:

El aprendizaje del inglés en la educación técnica y la formación profesional

JUNIO 2021

Sarah Stanton



Índice

Introducción	4
Sección I: El inglés y las políticas de enseñanza en la educación técnica y la formación profesional	7
Sección II: Inglés para el empleo	17
Sección III: Responder a la demanda del mercado laboral	32
Recomendaciones	41
Nota metodológica	45
Referencias	47

Introducción

El dominio del inglés adquiere cada vez mayor importancia en el ámbito laboral y puede tener un efecto determinante en las oportunidades laborales y en el crecimiento profesional de los trabajadores de hoy en día. En las encuestas y los estudios realizados con empleadores de toda América Latina, se suele identificar al inglés como una de las habilidades más importantes y demandadas. La enseñanza del inglés en los niveles primario y secundario se ha ampliado de forma significativa en las últimas décadas, y, actualmente, muchos países latinoamericanos exigen esta asignatura en sus planes nacionales de estudio, estableciendo estándares y parámetros claros. Aunque todavía queda mucho camino por recorrer para cumplir con estas metas, los ministerios de educación a nivel nacional han dejado asentado que la enseñanza del inglés es un área importante de estudio para todos los estudiantes del sistema de educación pública.

Lo que no se ha analizado demasiado es el aprendizaje del inglés en América Latina con el objetivo específico de preparar a los jóvenes para ingresar al mercado laboral. En otras palabras, ¿en qué medida se incorpora el inglés en los planes de estudio en el ámbito de la educación técnica y la formación profesional? ¿Los estudiantes aprenden habilidades de inglés general o estudian el inglés para fines específicos, es decir, un inglés más técnico que se relaciona directamente con su área de estudio? Por último, ¿en qué medida se ajusta esta instrucción a las demandas del mercado laboral y a las habilidades y competencias específicas de inglés que los empleadores buscan a la hora de tomar decisiones para contratar y ascender a sus empleados?

El presente informe estudia la enseñanza del inglés en los niveles de educación técnica y formación profesional en seis países de América Latina: Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú y Uruguay. En cada país, se toma en cuenta: el marco jurídico y regulatorio de enseñanza del inglés en instituciones de formación técnico-profesional; en qué medida la enseñanza del inglés se concentra explícitamente en mejorar la preparación de los estudiantes para ingresar al mercado laboral; y, por último, las brechas y los desafíos que existen entre la demanda de dominio del inglés del mercado laboral (en particular en la industria turística y hotelera) y las habilidades que efectivamente poseen los estudiantes cuando empiezan a buscar empleo.

Este informe revela que casi todos los países analizados incluyen al inglés como una materia básica en los planes de estudio dentro de la educación técnico-profesional. Sin

embargo, existe bastante diversidad con respecto a si los estudiantes siguen un plan de estudios de inglés general como continuación de su educación primaria o secundaria, o si desarrollan un vocabulario y habilidades especializadas en función de su área de estudio. Asimismo, aunque los países establezcan metas de dominio del idioma para los estudiantes, solo algunos países evalúan de forma sistemática el dominio del inglés en la educación técnica y la formación profesional, incluso a pesar de contar con sistemas sólidos de evaluación del inglés en la educación primaria y secundaria. La mayoría de las instituciones técnicas y profesionales también emplea sus propias evaluaciones de inglés, no solo como un diagnóstico para determinar el dominio del idioma de los estudiantes al comenzar sus estudios, sino además (como suele ocurrir más habitualmente) para evaluar su desempeño a lo largo del programa. Si bien, en algunos casos, cada institución puede, además, exigir que los estudiantes demuestren un determinado nivel de competencia en el idioma, este es un dato que rara vez se analiza o informa a nivel nacional.

Casi todos los países tienen requisitos específicos para los docentes de inglés en la educación técnica y la formación profesional, pero estos suelen ser los mismos requisitos que se exigen a los docentes de inglés en el nivel secundario en general. No obstante, los datos de la encuesta indican que, dentro de las instituciones, a veces se convoca a los docentes de otras materias con un alto nivel de dominio del inglés para que impartan clases de ese idioma, en particular de un inglés más técnico (véase la nota metodológica para conocer más sobre el proceso de investigación).

Las entrevistas en profundidad con empleadores del sector de turismo y hotelería revelan la imperiosa necesidad que existe de contar con un dominio del inglés, a medida que en muchos países crece la cantidad de turistas internacionales que los visitan, en especial desde países angloparlantes. A pesar de que distintos puestos de trabajo requieren diferentes niveles de dominio del idioma, con el tiempo, tener habilidades lingüísticas sólidas será un requisito para el avance profesional dentro del sector turístico y hotelero. Sin embargo, aún más que en el vocabulario técnico o específico, los empleadores pusieron énfasis en la necesidad de contar con buenas habilidades de comunicación y fluidez oral en inglés. De hecho, en algunos casos, a la hora de contratar personal, ser competente en ese idioma es un factor más importante que si el candidato tiene o no experiencia específica en la industria turística y hotelera. Por último, muchos empleadores

Introducción

han trabajado junto con los ministerios de educación y de trabajo para brindar orientación y retroalimentación con respecto a las habilidades necesarias en estas industrias en general, incluido el dominio del inglés. No obstante, estos espacios formales de colaboración no siempre son continuos o sostenidos para recibir retroalimentación constante, y ningún país evalúa en particular el impacto del inglés en los resultados de empleo de aquellos estudiantes que se gradúan de instituciones técnico-profesionales.

Como este informe pretende mostrar, a fin de mejorar la enseñanza del inglés en la educación técnica y la formación profesional, los países latinoamericanos no solo deben trabajar para garantizar la implementación exitosa de los planes de estudio y las políticas existentes, sino que también deben abordar los otros desafíos que existan, como la preparación de los docentes, la evaluación de los estudiantes y la colaboración con el sector privado para garantizar la preparación laboral de los candidatos. Este informe ofrece cinco recomendaciones que apuntan a consolidar el dominio de inglés de los estudiantes en el ámbito técnico y profesional y a vincular las habilidades lingüísticas que desarrollen directamente con las demandas del mercado laboral en el sector en el que elijan desempeñarse:

1. Crear planes de estudio y objetivos de aprendizaje especializados y apropiados para el dominio del inglés en la educación técnica y la formación profesional.
2. Desarrollar oportunidades de capacitación o certificación para que los docentes certifiquen simultáneamente sus conocimientos de los contenidos y del idioma.
3. Evaluar el manejo del inglés de los estudiantes, tanto en relación con su fluidez general como con sus habilidades específicas de contenido.
4. Fortalecer la educación dual y los programas de pasantías, para dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las habilidades de inglés que necesitan y brindar a los docentes un espacio para la retroalimentación.
5. Crear colaboraciones público-privadas con sectores estratégicos para desarrollar iniciativas enfocadas en el inglés para el empleo.

Sección I: El inglés y las políticas de enseñanza en la educación técnica y la formación profesional

Si bien este informe analiza los programas de educación técnica y formación profesional de seis países, es importante destacar que no se trata de sistemas comparables, ya que están dirigidos a poblaciones diferentes de estudiantes con objetivos distintos. Mientras que, en países como Uruguay, la educación técnica y la formación profesional pueden comenzar desde temprano (por ejemplo, desde el octavo grado), en otros se ofrece principalmente en los últimos años de secundaria, o incluso como un título corto luego de finalizar esa etapa, como en el caso de muchos de los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia o de los institutos de educación técnica superior en Perú. El tamaño y el alcance de la educación técnica y vocacional también varían mucho de país en país. En el caso de Chile, representa cerca de un tercio de toda la matrícula secundaria, mientras que en Costa Rica apenas constituye una pequeña proporción de esa oferta. Del mismo modo, a la hora de caracterizar a cada sistema, también es importante tener en cuenta la cantidad de posibles orientaciones en las carreras, así como la existencia de un plan de estudios común a todos los programas (incluso aquellos de educación general) en contraposición a un programa de estudios altamente especializado. Debido a esta variación en la definición y en el alcance de la educación técnica y la formación profesional, este informe no pretende ser un estudio comparativo sobre los logros de un país en particular; en cambio, busca analizar en todos los países los marcos que estos han implementado a fin de promover el aprendizaje del inglés en esos ámbitos.

Para empezar, sigue siendo importante comprender la forma en la que se organizan la educación técnica y la formación profesional en cada uno de los seis países analizados y, dentro de cada sistema, la manera en la que se aborda la cuestión del aprendizaje de inglés. Sin embargo, corresponde aclarar que, para todos los países, la educación técnica y la formación profesional incluyen alguna combinación de educación secundaria y postsecundaria o terciaria.

En Colombia, la educación técnico-profesional se divide en dos niveles: la formación tecnológica y técnico profesional, ofrecida por el SENA, y las Instituciones de Educación Superior (IES), que incluyen las universidades e instituciones técnicas, tecnológicas y profesionales. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) regula la mayor parte de la formación técnico-profesional, aunque el responsable de supervisar al SENA es el Ministerio del Trabajo. Tanto el MEN como el SENA dictan políticas y guías a nivel nacional para orientar la

Sección I:

El inglés y las políticas de enseñanza en la educación técnica y la formación profesional

capacitación técnico-profesional, pero el sistema educativo es bastante descentralizado, lo que permite que cada institución establezca sus propios requisitos curriculares, de idioma y de graduación.

En Costa Rica, la educación técnico-profesional se divide en: programas de nivel secundario, que se ofrecen en colegios técnicos; capacitaciones formales, que se ofrecen en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA); e instrucción universitaria o parauniversitaria, que, por lo general, se ofrece en dos establecimientos: el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Técnica Nacional.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) regula los colegios técnicos, que comienzan a partir del décimo grado (los estudiantes pueden matricularse una vez que hayan completado su educación básica, que termina con el noveno grado). A pesar de que, en la actualidad, hay varios cursos que están en proceso de reforma (incluso con el fin de fortalecer el componente de inglés), en 2017 se ofrecían 54 especialidades, seis de las cuales eran específicamente bilingües. En los otros niveles, si bien están sujetos a la supervisión del ministerio, el INA y las universidades son autónomos, y cada institución puede determinar sus políticas y programas.

En Ecuador, como sucede en Costa Rica, la formación técnico-profesional tiene lugar en dos niveles: la educación secundaria, que otorga a los estudiantes en los últimos tres años la posibilidad de recibir un título técnico o técnico productivo, especializado en una de las 34 áreas que se ofrecen; y la educación superior, que brinda capacitación técnica y tecnológica.

El Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC) regula y administra el nivel secundario; la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) controla los niveles de educación superior; y la Secretaría Técnica del Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional (SETEC) regula y administra el marco nacional de cualificaciones y las capacitaciones adicionales.

En Chile, existe una división similar entre la educación técnica y la formación profesional en el nivel secundario y en el nivel superior: la educación media técnico profesional, que representa al 36 % de la matrícula en ese nivel y se ofrece en los últimos dos años de educación secundaria; y la enseñanza técnica de nivel superior, que agrupa a institutos, universidades y centros de capacitación técnica. La formación técnico-profesional está organizada en 15 sectores

productivos con 35 especialidades, y cada una tiene su propio programa de estudios y perfil de egresado.

En Perú, en el nivel secundario, los estudiantes pueden completar una educación técnico-productiva; la formación técnica se ofrece también en el nivel superior por medio de los Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST). A nivel secundario, el Ministerio de Educación determina el alcance y la oferta de educación técnica y formación profesional, donde se **considera** parte de la oferta general de educación básica. En este sentido, **no** existen escuelas separadas de capacitación técnico-profesional a nivel secundario, aunque algunas escuelas secundarias colaboran con los Centros de Educación Técnico-Productiva (**CETPRO**), para brindar clases vocacionales a sus estudiantes. En este caso, cada CETPRO está a cargo de programar su diseño curricular y de llevar adelante su propio desarrollo y su propia planificación. Sin embargo, la mayoría de los CETPRO son instituciones privadas (el 55 % de las instituciones representaba más del 63 % de los estudiantes en 2018) y, por lo tanto, tienen mucho más control sobre el diseño de sus propios programas y planes de estudio.

Con respecto a la educación superior, el Organismo de Gestión de Institutos y Escuelas de Educación Superior Tecnológica Públicos (EDUCATEC) está a cargo de la gestión de la red nacional de IEST, en colaboración con los gobiernos regionales, aunque las instituciones conservan su autonomía académica y administrativa. Los IEST ocupan un lugar intermedio entre la educación secundaria y la educación superior; clasificándose en el nivel postsecundario. Otorgan una gran variedad de títulos, incluidas las licenciaturas técnicas y otros tipos de títulos técnicos. El Ministerio de Educación **establece** guías académicas generales para todos los IEST, con inclusión de los requisitos básicos de matriculación y graduación, pero el programa curricular, la planificación de las clases y las actividades de instrucción y enseñanza están a cargo de cada IEST.

Uruguay cuenta con un sistema muy centralizado, en el cual la educación técnica y la formación profesional están totalmente reguladas por la Dirección General de Educación Técnico Profesional (**DGETP**). Se dividen en tres niveles, empezando por la educación media básica tecnológica (Ciclo Básico Tecnológico o CBT), que corresponde a los primeros tres años de la educación secundaria y que, además del plan de estudios general, incluye un componente tecnológico. El segundo nivel de educación técnica en Uruguay se ofrece en el nivel medio superior y se divide en dos orientaciones:

Sección I:

El inglés y las políticas de enseñanza en la educación técnica y la formación profesional

la tecnológica, que dura tres años y forma a los estudiantes para ingresar al mercado laboral o para seguir avanzando hacia la educación superior; y la profesional, que suele tener una duración de dos años y prepara a los estudiantes para ingresar directamente al mercado laboral. Uruguay también ofrece títulos y programas tecnológicos de educación superior con una variedad de especialidades y duraciones, que incluyen desde cursos tecnológicos terciarios (de dos años) hasta títulos de tecnólogo (de tres años) y de ingeniería tecnológica (también de tres años). El contenido curricular, el plan de estudios y los programas autorizados por la DGETP se aplican a todas las instituciones educativas del país.

Todos los países analizados en este informe ofrecen alguna forma de educación técnico-profesional de nivel secundario, aunque puede haber variaciones entre las clases específicas que se contratan con los establecimientos educativos (por ejemplo, en Perú), o por medio de colegios técnicos específicos que cubren los últimos dos, tres o cuatro años de la educación secundaria (véase la Tabla 1). La mayoría de los países también ofrece alguna forma de educación profesional o técnica de nivel postsecundario, pero, una vez más, esto puede abarcar muchas cosas, desde títulos universitarios hasta programas muy especializados de unos pocos semestres de duración. De igual modo, la cantidad de instituciones que ofrecen estos programas puede tener un impacto significativo en su implementación. Por ejemplo, en Costa Rica, solo existen cuatro instituciones responsables de toda la formación técnico-profesional en el nivel postsecundario, lo que da origen a un sistema altamente centralizado que se relaciona mediante un marco nacional de cualificaciones. En otros países con sistemas más grandes o menos centralizados, puede haber muchas más.

La enseñanza del inglés en la educación técnica y la formación profesional.

Los seis países estudiados en este informe reconocen la importancia del inglés como una habilidad práctica y esencial para el mercado laboral, que cuenta con un espacio en el plan de estudios en el ámbito de la educación técnica y la formación profesional. Por lo tanto, en particular a nivel secundario, la mayoría de los países (al menos aquellos en donde el gobierno nacional tiene autoridad para regular estas cuestiones) contempla la enseñanza del inglés, ya sea como parte de un plan de estudios secundario básico o especialmente para estudiantes de formación técnico-profesional.

Tabla 1: Educación técnica y formación profesional en América Latina.

País	Estructura de educación técnica y formación profesional	Estudiantes		Instituciones	
		Secundarios	Post-secundarios	Secundarias	Post-secundarias
Chile	Se ofrece como una orientación especializada en los últimos dos años de escuela secundaria junto con un plan de estudios general. Se ofrece nivel postsecundario por medio de universidades e institutos de formación.	155.283		946	
Costa Rica*	Colegios técnicos por separado para los últimos tres años de la escuela secundaria. Se ofrece nivel postsecundario por medio de universidades y del Instituto Nacional de Aprendizaje.	118.834	14.597	224	4
Colombia*	Se ofrece orientación técnica por separado en los últimos dos años de secundaria. Tres títulos postsecundarios: técnico profesional (4 semestres), tecnológico (6 semestres), y universitario (entre 4 y 6 años). El SENA ofrece formación de tecnólogos (8 trimestres, incluida una experiencia práctica) y capacitación técnico profesional (4 trimestres).	2.234.285		299	
Ecuador*	Orientaciones técnicas en los últimos tres años de la educación secundaria y postsecundaria por medio de universidades técnicas e institutos tecnológicos superiores.	280.123		1.502	
Perú*	No ofrece programas específicos de educación técnica a nivel secundario, aunque los colegios pueden asociarse con instituciones de formación. Los institutos tecnológicos superiores ofrecen formación postsecundaria.	2.074.703			
Uruguay	Se ofrece educación técnica secundaria desde el octavo grado hasta el nivel medio superior, con dos títulos distintos. Programas postsecundarios de dos y tres años en educación superior.				

Fuente: Comunicación de los autores con expertos de cada país.

*Incluye instituciones públicas y privadas.

Sección I:

El inglés y las políticas de enseñanza en la educación técnica y la formación profesional

En Costa Rica y Chile, la enseñanza del inglés es obligatoria por ley en estos ámbitos. Costa Rica empezó este proceso en 2003, al determinar que los estudiantes que se graduaban de programas técnicos en escuelas secundarias debían hablar una segunda lengua a un nivel aceptable para su entorno laboral. En 2010, el Consejo Superior de Educación (CSE), el ente regulador del sistema educativo de Costa Rica, aprobó los programas de inglés para los estudiantes de formación técnica. En Chile se estableció en 2004 el programa nacional “Inglés Abre Puertas” con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje de inglés de todos los estudiantes, desde quinto grado hasta el final de la escuela secundaria. Sin embargo, recién en **2020** el programa asumió la responsabilidad oficial de trabajar junto al sector de educación técnica y formación profesional para mejorar la calidad de la enseñanza de ese idioma. Durante la pandemia de COVID-19, el programa elaboró folletos para cada una de las orientaciones profesionales y empezó a capacitar a los docentes de inglés de forma sistemática en las instituciones de educación técnica y formación profesional, con el fin de fortalecer sus habilidades de enseñanza del idioma.

En varios otros países, si bien es posible que no se exija oficialmente la enseñanza del inglés, sí se requiere la instrucción de una lengua extranjera, y el inglés suele ser el idioma preferido. Por lo general, esta preferencia se ve reforzada por los programas y los planes de estudio nacionales y también por la demanda general de este idioma en particular. En Colombia, por ejemplo, a pesar de que no existe un marco regulatorio para la enseñanza del inglés en la formación técnico-profesional, la **Ley 1651 aprobada en 2013** exige que todos los estudiantes (no solo aquellos en el ámbito técnico y profesional) desarrollen habilidades en una lengua extranjera, aunque sin especificar cuál. No obstante, para muchos estudiantes esa lengua extranjera es el inglés y los graduados universitarios en particular están obligados a cumplir con un requisito de dominio del idioma. En **2005**, Colombia también adoptó oficialmente el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como parámetro para determinar estándares mínimos de idioma. Este es un paso importante hacia la creación de un acuerdo común en todo el país con respecto al aprendizaje del inglés, dado que todos los programas y todas las escuelas deben establecer sus objetivos y resultados de aprendizaje con respecto al MCER.

En efecto, el **MCER** es el marco de referencia de aprendizaje de idiomas más usado en toda América Latina, e incluso

en países donde no se ha adoptado un estándar nacional oficial, es muy conocido y se tiene como referencia. Se trata de un estándar internacional para la medición y descripción del dominio de una lengua, que puede aplicarse a cualquier idioma. Fue desarrollado por primera vez por el Consejo de Europa en 2001 y actualizado en 2020. El Marco se divide en seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), el nivel A1 es el más básico y el C2 representa el dominio máximo de un idioma (véase la Tabla 2).

En Uruguay, de forma similar a lo que sucede en Colombia, la **Ley General de Educación de 2009** incluye el aprendizaje de una lengua extranjera como requisito, pero no especifica que esa lengua sea el inglés. Del mismo modo, en Ecuador y en Perú los estudiantes deben demostrar el dominio de un segundo idioma para graduarse de los programas técnicos y profesionales, pero no necesariamente tiene que ser el inglés, y la enseñanza de un idioma extranjero no está explícitamente requerida en las escuelas. Esto significa que, si bien se les puede exigir a los estudiantes que aprueben un examen de dominio del idioma para recibir su título, es posible que estos necesiten recibir instrucción por fuera del sistema educativo formal a fin de adquirir las habilidades necesarias para aprobar el examen.

Sin embargo, incluso cuando se requiere la enseñanza del inglés en los programas de educación técnica y formación profesional, no siempre hay planes de estudio o contenidos curriculares que orienten esa enseñanza. En otros casos, aunque por ley no se exija la enseñanza del inglés, la creación de programas y planes de estudio a nivel nacional, junto con la inversión en certificaciones y capacitaciones de los docentes, pueden universalizar efectivamente la enseñanza del inglés, a pesar de la ausencia de un marco jurídico. En muchos países, la existencia de políticas de orientación y de planes curriculares para la enseñanza del inglés depende, en gran parte, de qué tan centralizado es el sistema educativo. La autonomía en la educación superior también suele complicar la situación, ya que, en muchos países, las universidades pueden establecer sus propios requisitos curriculares o de graduación. Además, si bien se encuentran reguladas por los ministerios de educación, las instituciones de formación a nivel nacional también pueden gozar de mayor autonomía que otros establecimientos educativos.

Por ejemplo, Colombia tiene un sistema sumamente descentralizado, lo cual permite que cada institución

Tabla 2: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

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

Fuente: Consejo de Europa, 2020.

secundaria establezca sus propios requisitos curriculares y de graduación, aunque sí se les exige utilizar el MCER como punto de referencia. Sin embargo, el sistema educativo colombiano establece determinados niveles mínimos de dominio del inglés para los estudiantes por medio de herramientas de evaluación que miden su desempeño. Si bien no son parte del diseño curricular, estos requisitos, junto con el MCER, funcionan como indicadores para que las universidades, las instituciones y las escuelas de formación técnico-profesional orienten sus programas de inglés. Los estudiantes que se gradúan de programas universitarios, por ejemplo, deben contar con un nivel B1 como mínimo en un idioma extranjero, mientras que aquellos que estudian lenguas extranjeras (incluidos los programas de formación de docentes de inglés) deben tener un nivel C1. Si bien no se indica de forma explícita que esa lengua debe ser el inglés, este es, por lejos, el idioma más habitualmente elegido por los estudiantes.

De igual modo en Ecuador, a pesar de que existe un requisito de idioma para graduarse en el ámbito de la formación técnico-profesional, depende de cada institución si se incluye o no la enseñanza del inglés en sus planes de estudio. Ecuador también aplica el estándar del MCER para establecer estos requisitos de dominio del inglés. Desde el **2019**, los estudiantes que reciben un título técnico o tecnológico postsecundario deben demostrar que dominan un idioma extranjero (no necesariamente el inglés) en un nivel A1 (técnico) o A2 (tecnológico). Esto es en contraposición con los estudiantes que reciben un título universitario, que deben demostrar un nivel B1.

En Perú, el MCER fue adoptado como el estándar nacional por medio de la política "**Inglés, Puertas al Mundo**". En 2018, el Ministerio de Educación declaró que, a fin de obtener el bachiller técnico, otorgado por los institutos de educación superior tecnológica, los estudiantes deberían tener, idealmente, un nivel **B1** de dominio de una lengua extranjera, de preferencia el inglés. En comparación, se espera que los estudiantes que completan bachilleres no técnicos alcancen un nivel **B2** de certificación en un idioma extranjero.

En aquellos sistemas educativos más centralizados es más probable que exista una política o un plan de estudios universal para la enseñanza del inglés a nivel técnico y profesional, en particular en la educación secundaria, donde suele haber menos autonomía institucional. Uruguay, por

Sección I:

El inglés y las políticas de enseñanza en la educación técnica y la formación profesional

ejemplo, tiene un programa muy centralizado, en el cual la autoridad central (la DGETP) dictamina todas las políticas de enseñanza del inglés para la formación técnico-profesional.

En Costa Rica, la enseñanza del inglés es obligatoria en todas las especialidades técnicas a nivel secundario y terciario y debe incluirse el inglés para fines específicos en cada plan de estudios, incluso si solo se trata de un nivel básico. La enseñanza se regula por medio del **Marco Nacional de Cualificaciones**, que requiere que quienes se gradúen estén familiarizados con el vocabulario y el idioma técnicos de su área de especialización en una lengua extranjera. En aquellos niveles más avanzados, no solo se exige a los estudiantes que conozcan el idioma técnico de su especialidad sino que además lo dominen.

Algunos países, como Perú y Chile, han vinculado de forma explícita sus programas o políticas nacionales de inglés con los objetivos de empleabilidad o de desarrollo laboral. En el caso de Perú, la política nacional “Inglés, Puertas al Mundo” incluye “Aprendizaje del idioma inglés para el trabajo” como uno de sus cuatro ejes centrales. En Chile, el programa nacional **“Inglés Abre Puertas”** se ha asociado con el sistema de educación técnica y formación profesional, en especial en el marco de la pandemia de COVID-19, para ofrecer recursos curriculares y de formación de docentes.

En Ecuador, si bien existe una **política nacional** para fortalecer la educación técnico-profesional, publicada en 2018, esta no hace referencia explícita al aprendizaje del inglés, ni tampoco a la enseñanza de ningún otro idioma extranjero.

Por medio de distintas combinaciones de marcos jurídicos y políticas, planes nacionales de estudio y guías de enseñanza, así como de requisitos de graduación y perfiles de egreso, todos los países analizados en este informe reconocen la importancia del inglés como una habilidad clave en el ámbito laboral. Esto es particularmente cierto para los estudiantes de los programas de educación técnica y formación profesional, ya sea a nivel secundario, postsecundario o terciario, quienes, en muchos casos, pretenden ingresar directamente al mercado laboral luego de haber finalizado su programa de estudios.

Sección II: Inglés para el empleo.

La educación técnica y la formación profesional suelen diferenciarse de los programas de educación general o de programas con planes de estudio de humanidades debido a su enfoque de gran contenido técnico. Dado que se está formando a los estudiantes para ingresar al mercado laboral directamente luego de graduarse, se espera que estos ya cuenten con el conocimiento y las habilidades necesarias para su profesión. En muchos países de la región, además de la enseñanza tradicional en el aula que reciben los estudiantes, se incluye un componente de formación en el puesto de trabajo o **programas de aprendices**. Estas experiencias prácticas ofrecen a los estudiantes oportunidades del mundo real para desarrollar sus habilidades profesionales, incluido su dominio del inglés.

Debido a la amplia variedad de carreras ofrecidas en los programas de educación técnico-profesional, las habilidades lingüísticas (técnicas y de comunicación) que los estudiantes tendrán que desarrollar también varían. Desde la **década del sesenta**, existe un panorama diverso de **investigación académica y literatura** dedicada al estudio del inglés para fines específicos (ESP, por sus siglas en inglés). Si bien no existe una única definición en **común** del ESP, por lo general se puede describir como la enseñanza del inglés diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes y que adapta la metodología y las actividades que emplea, así como la gramática, el vocabulario, el registro y el género discursivo que los estudiantes desarrollan, para cumplir con ese fin específico. En este sentido, el estudio del inglés para el empleo es un componente esencial de los estudios más amplios de ESP.

Además de las leyes o políticas nacionales que determinan la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en la educación técnico-profesional, es posible que los estudiantes a menudo necesiten aprender ESP según su área de especialización. En este caso, los objetivos, los estándares y los planes de estudio específicos implementados por los ministerios o incluso por las instituciones juegan un papel fundamental a la hora de determinar las habilidades que adquirirán los estudiantes. Asimismo, la evaluación cumple una función importante para determinar si los estudiantes están preparados o no para alcanzar los parámetros establecidos.

La mitad de los países analizados en este informe (Ecuador, Colombia y Perú) no cuenta con un diseño curricular nacional para el inglés en la educación técnica y la formación profesional y, aunque se exija el dominio de este idioma como

Sección II:

Inglés para el empleo

requisito de graduación, no se requiere que las instituciones y los programas lo incluyan como parte de su plan de estudios. En **Ecuador**, el inglés en el nivel secundario forma parte del **currículo general** y, a pesar de que los estudiantes no suelen tener acceso a la enseñanza de ESP, al menos sí reciben instrucción en ese idioma. La enseñanza del inglés está incluida en los planes de estudio de todos los estudiantes secundarios se le dedican cinco horas semanales en los primeros dos años, y dos horas por semana en el último año. Debido a que las **clases técnicas** solo representan diez horas semanales de la escolaridad para los estudiantes (las 35 horas restantes son parte del currículo básico), no siempre se incluye al inglés en el plan de estudios. No obstante, algunas especialidades sí contemplan la enseñanza del inglés técnico. Por ejemplo, las carreras en los sectores de hotelería, turismo, comercio internacional, ventas y marketing incluyen “inglés técnico” en al menos un año del currículo. Debido a su autonomía, las instituciones de educación superior tienen libertad para establecer sus propios planes de estudio, aunque aún se espera que los estudiantes finalicen sus programas con algún nivel de dominio del inglés (A1, A2 o B1) según el título que reciben.

En el caso de Colombia, como se indicó en la sección anterior, no existe un diseño curricular de inglés a nivel nacional para la educación técnica y la formación profesional. En 2014, el Sistema Nacional de Aprendizaje de Colombia (SENA), en alianza con un socio británico, diseñó un Currículo Nacional para la Educación de Inglés General y ocho documentos curriculares sobre ESP para orientar la enseñanza del inglés en ámbitos técnicos como el turismo, la gastronomía, la hotelería, la administración de negocios, la logística y el comercio internacional. Si bien los documentos curriculares fueron implementados durante algunos años, posteriormente se decidió aplicar una estrategia diferente.

No obstante, se requiere que las instituciones y universidades incluyan la enseñanza del inglés en sus mallas curriculares, que además deben ajustarse al MCER. En el caso de los programas ofrecidos por el SENA, las mesas sectoriales cumplen un papel importante a la hora de reunir a los empleadores del sector privado con los docentes y los educadores, a fin de determinar con exactitud qué tipo de inglés debería enseñarse y cómo. Actualmente existen 85 mesas sectoriales organizadas por región en función de las principales industrias en todo el país, con especialización en

áreas tan diversas como las telecomunicaciones, el diseño y las artes textiles, y la minería. Dentro de la descripción de las competencias de cada programa de grado se incluyen, en caso de ser pertinente, las habilidades de inglés que se espera que los estudiantes adquieran durante sus estudios.

Por fuera del SENA, el Ministerio de Educación es responsable de regular y supervisar la formación técnico-profesional en la educación secundaria y superior. Sin embargo, las instituciones de educación superior gozan de autonomía curricular para establecer sus programas de grado. No obstante ello, se espera que todos los estudiantes que se gradúan de una institución de educación superior desarrollen, por lo menos, un nivel A2 de dominio de una lengua extranjera, y, si bien no se especifica que tiene que ser el inglés, ese **idioma es el más común**. También se espera que los estudiantes que completan una licenciatura demuestren un nivel B1 de dominio de una lengua extranjera, aunque algunos programas de grado exigen una certificación B2 o C1.

En Chile, la formación técnico-profesional en el nivel secundario aparece como una orientación en los últimos dos años de secundaria. A lo largo de los cuatro años de educación secundaria, todos los estudiantes siguen un plan de estudios común que incluye al inglés como una de las seis materias básicas. A partir del tercer año, los estudiantes pueden optar por una orientación en educación técnico-profesional, que ofrece 35 especialidades divididas entre 15 sectores distintos.

Si bien no existe un plan de estudios específico para la enseñanza del inglés en la educación técnico-profesional, varias de estas especialidades incluyen un currículo de ESP como parte de su programa, además de los cursos de inglés general que hacen los estudiantes. Quienes estudian las especialidades de turismo, hotelería y mecánica de mantenimiento aeronáutico reciben enseñanza adicional de inglés, con objetivos de aprendizaje específicos según su área de estudio. De las 35 especializaciones técnicas que se ofrecen en la actualidad, estas son las únicas tres que incluyen objetivos de aprendizaje particulares relativos al dominio del inglés, que son altamente específicos y se relacionan de forma directa con el área de estudio correspondiente. Por ejemplo, se espera que los estudiantes del **programa de servicios hoteleros** sean capaces de dar la bienvenida a los turistas y ofrecerles una breve descripción de sus servicios, y, además, que puedan “describir lugares importantes, hechos históricos,

Sección II:

Inglés para el empleo

comidas tradicionales, celebraciones, festivales y atracciones locales, según las necesidades del cliente". Además, el Marco Nacional de Cualificaciones de Chile, que también contempla cualificaciones de educación superior, incluye competencias de inglés para varias especialidades técnicas, en particular en el sector turístico y hotelero.

Costa Rica y Uruguay también cuentan con planes de estudio de inglés específicos para la educación técnica y la formación profesional, que se aplican en todas las instituciones públicas. En Costa Rica, la formación técnico-profesional — ya sea en colegios técnicos, en los INA o en instituciones de educación superior— debe ajustarse al Marco Nacional de Cualificaciones. El Ministerio de Educación también estipula la cantidad de horas semanales de enseñanza del inglés que deben recibir los estudiantes en cada ámbito técnico. Por ejemplo, si bien quienes **estudian** agricultura o acuicultura no reciben ninguna enseñanza especializada de inglés, se espera que los que estudian para trabajar en centros de servicio o en ámbitos bilingües reciban hasta catorce horas semanales de instrucción de ese idioma. **Costa Rica** también está en proceso de actualizar su plan de estudios de inglés técnico para que se ajuste mejor a las habilidades y competencias descritas en el Marco Nacional de Cualificaciones.

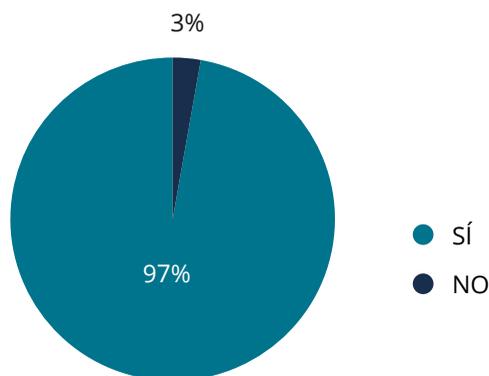
En Uruguay, existe un **plan de estudios** de inglés común para todos los estudiantes secundarios que reciben un título técnico de tres años. El plan cubre tres horas de instrucción por semana durante los tres años de estudio. Debido a que no está diseñado específicamente para un campo técnico en particular, el contenido se enfoca en las habilidades más generales. El plan de estudios de quienes reciben un título **profesional** más corto, de dos años de duración, incluye un inglés más técnico para algunos estudiantes, que, por otro lado, no está contemplado en otros planes. Por ejemplo, los estudiantes en los ámbitos automotriz y de refrigeración solo estudian inglés en el segundo año de su programa, en ambos casos a partir del mismo plan de estudios general. Por el contrario, los programas de ámbitos administrativos y hoteleros sí contemplan una materia de "Inglés Aplicado" en sus dos años de estudio.

En el caso de los títulos técnicos ofrecidos en la educación superior, existe un **plan de estudios de inglés** para estudiantes que se especializan en turismo u hotelería. Este requisito se divide en tres orientaciones en función del

dominio de la lengua por parte de los estudiantes, que se mide mediante una prueba de diagnóstico inicial diseñada conforme al MCER. Si bien el plan de estudios recomienda que los estudiantes —incluso aquellos que comienzan en un nivel A2 o menor— reciban una certificación B1 al final de su primer año y una certificación B2 al finalizar su segundo año, también reconoce que esta es una meta ambiciosa y hasta el momento solo son sugerencias tentativas.

Por sí solo, el hecho de que un país no cuente con un plan nacional de estudios para el inglés a nivel técnico y profesional no implica que cada institución no incluya la instrucción de inglés o no tenga su propio plan curricular. Por ejemplo, los resultados de las encuestas realizadas en este informe provenientes de Colombia revelaron que el 97 % de las instituciones que participaron de la encuesta incluye al inglés dentro de su diseño curricular, aunque la mayoría informó que esos documentos fueron diseñados por la institución misma o por los profesores (véase el Gráfico 1). Pocas instituciones mencionaron contar con mallas curriculares externas, aunque muchas indicaron que usaron recursos y herramientas de enseñanza y aprendizaje en línea. En las instituciones de educación superior que cuentan con un departamento de inglés, dichas divisiones son las que suelen estar a cargo de diseñar el diseño curricular de ese idioma para ese establecimiento.

Gráfico 1: Instituciones colombianas de educación técnica y formación profesional con inglés en el diseño curricular.



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

Sección II:

Inglés para el empleo

Un **estudio** de 2020 sobre el inglés para la empleabilidad en Perú arrojó resultados similares: si bien el inglés estaba integrado en los planes de estudio de los Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST), dado que se espera que los estudiantes se gradúen con un nivel B1, hubo una variación significativa con respecto al tiempo de instrucción que recibían los estudiantes (tanto en horas semanales como en semestres totales). A pesar de que algunos IEST ofrecen enseñanza del inglés general para todos sus estudiantes, el estudio concluyó que es más probable que quienes están en orientaciones técnicas particulares (como turismo, hotelería y estudios de secretariado) reciban una instrucción de inglés más intensiva, mientras que aquellos con otras especializaciones tengan menos exposición al idioma.

En los Centros de Educación Técnico-Productiva (**CETPRO**) que ofrecen sus servicios a estudiantes en niveles educativos diferentes, la enseñanza del inglés es más variada: algunos lo incluyen en el plan de estudios básico; otros, como una materia opcional; y, en algunos lugares, directamente no lo incluyen. No obstante, en los CETPRO que sí contemplan la enseñanza del inglés, es más probable que ofrezcan un inglés técnico y que esté más relacionado con el área de estudio en cuestión, con menos instancias de clases de inglés general dirigidas a todos los estudiantes.

El tema de cómo establecer estándares de dominio de un idioma por parte de los estudiantes y cómo evaluar las habilidades lingüísticas es de gran importancia, en particular en aquellos casos en los que el inglés es esencial para el desempeño laboral. Si se espera que los estudiantes completen una certificación o un programa de grado en especial, con un determinado nivel de conocimientos de inglés, es imperativo que los empleadores puedan contar con la validez de esa certificación de idioma a la hora de tomar decisiones de contratación.

A nivel nacional, los países también necesitan poder medir el progreso en función de metas establecidas u objetivos de políticas, para determinar la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Esto es de particular importancia en el contexto de la educación técnica y la formación profesional, que **históricamente** han sido consideradas menos prestigiosas que las orientaciones educativas más generales, en las que, en algunos casos (como el de Perú y Ecuador), las políticas nacionales siguen estableciendo metas de dominio del inglés más bajas para los estudiantes en los programas

técnicos que las de aquellos en programas de estudio no técnicos, de ciencias o de arte.

No obstante, todos los países analizados en este informe exigen algún requisito de dominio del inglés a nivel secundario, aunque el nivel en particular que se espera que alcancen los estudiantes varía bastante. Además, según la estructura del programa de formación técnico-profesional, en algunos casos, los estudiantes tienen la oportunidad de cumplir con el requisito de dominio del idioma mientras todavía forman parte de las clases de educación general antes de ingresar a su orientación técnica. Solo unos pocos países evalúan el desempeño de los estudiantes en inglés en las orientaciones técnicas y profesionales a nivel nacional, dado que suele ser un inglés más general. Debido a que el MCER es una herramienta para medir las habilidades del idioma en general y no el conocimiento técnico específico, los países que exigen un requisito de inglés técnico suelen basarse en estándares de medición menos reconocidos a nivel internacional.

Costa Rica y Colombia evalúan el dominio del inglés de todos sus estudiantes secundarios, independientemente de su orientación, e informan los resultados según el tipo de institución (técnica o general) a la que estos asisten. Dichos resultados pueden ser una herramienta importante para garantizar que los estudiantes, sin importar su especialización, tengan acceso a una instrucción de inglés de buena calidad.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) es responsable de toda la evaluación educativa a nivel nacional. Para poder recibir un título técnico profesional o tecnológico, los estudiantes deben completar el Examen **Saber TyT**, aplicado por el Icfes. Este examen incluye una combinación de pruebas de materias académicas básicas, incluido el inglés, y un conjunto de módulos temáticos que corresponden al título técnico que el estudiante desea obtener; sin embargo, para el examen de inglés, no hay una puntuación o un nivel de dominio específico que los estudiantes deben alcanzar para aprobarlo; solo basta con que completen el examen.

Los resultados de exámenes tomados recientemente (véase el Gráfico 2) revelan que la mayoría de los estudiantes recibe una puntuación en el nivel A1 o inferior del MCER, y apenas el 3 % llega a obtener una puntuación por encima del nivel B1. Además, los resultados publicados entre 2016 y 2019 indican que los niveles de desempeño de los estudiantes se

Sección II:
Inglés para el
empleo

mantiene bastante estables en el tiempo. En comparación, los resultados del examen **Saber Pro**, aplicado a estudiantes universitarios que han completado al menos el 75 % de su programa de estudio, indican que menos de la mitad se desempeña a un nivel A1 o inferior, y casi el 10 % se ubica por encima del nivel B1. Estos resultados también muestran una leve tendencia en alza de los niveles de dominio del idioma de los estudiantes durante el mismo período 2016-2019. Si bien no son estrictamente comparables, tanto el examen Saber TyT como el Saber Pro miden el manejo del inglés de los estudiantes en la educación superior.

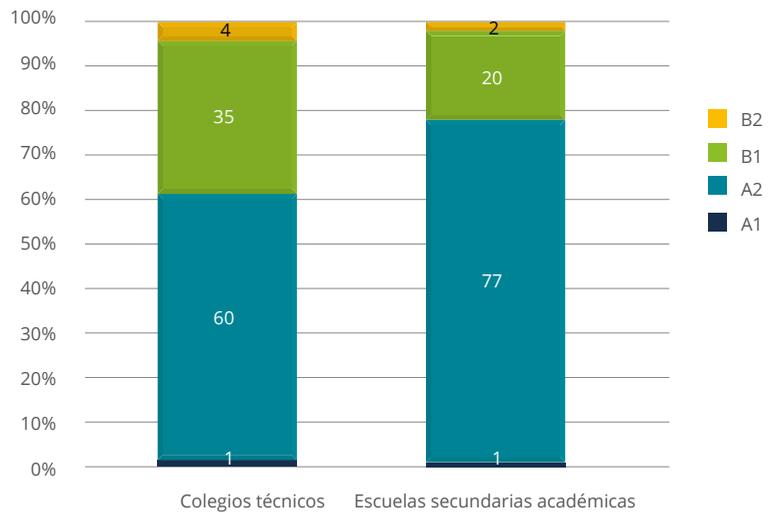
Gráfico 2: Niveles de dominio de inglés del examen Saber TyT (Colombia).



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Icfes. 2020.

En Costa Rica, todos los estudiantes secundarios deben aprobar una prueba de inglés como requisito de graduación, y en algunas especialidades técnicas, también deben completar una certificación adicional de dominio del idioma. La prueba es diseñada y aplicada por la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad del Ministerio de Educación. Los resultados del año **2019** arrojaron que el 60 % de los colegios técnicos alcanza un nivel A2 de dominio del idioma, mientras que el 35 % cuenta con un nivel B1 (véase el Gráfico 3) (la prueba **no se llevó a cabo** en 2020 debido a la pandemia de COVID-19). En comparación, el 77 % de los estudiantes que completan programas académicos secundarios recibió una certificación A2, y apenas el 20 % demostró un nivel B1 de dominio del inglés.

Gráfico 3: Resultados de inglés de la prueba de dominio lingüístico (Costa Rica, 2019).



Fuente: Cordero Parra, 2019.

Estos datos resultan de interés porque parecen contradecir la creencia de que los programas de educación técnica y formación profesional suelen ser menos rigurosos. Por el contrario, los estudiantes costarricenses en los colegios técnicos demostraron, en promedio, tener un nivel de dominio de inglés un poco más avanzado que sus pares.

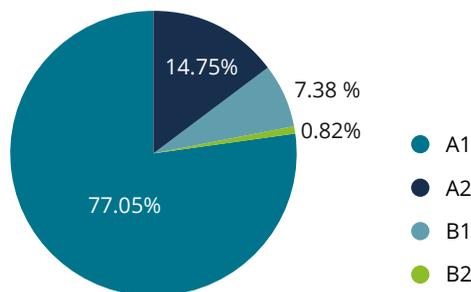
En Ecuador y Perú, no existe una evaluación nacional de manejo del inglés que incluya a los estudiantes en programas técnicos y profesionales. El examen nacional de Ecuador para graduarse del secundario, tanto en orientaciones técnicas como generales, no incluye al inglés, a pesar de que se ha **discutido** incorporarlo como asignatura en un futuro. Aun así, Ecuador exige que los estudiantes de programas de grado postsecundarios técnicos y tecnológicos cuenten con una certificación de nivel A1 o A2 para graduarse. Desafortunadamente, sin una evaluación nacional, es imposible saber si algunos estudiantes tienen niveles de dominio del idioma incluso más altos.

Un **estudio** sobre el aprendizaje del inglés realizado en 2020 en el sistema de educación técnica y formación profesional de Perú pidió a los estudiantes que autoevaluaran su nivel de dominio lingüístico. La encuesta, de la que participaron casi 350 estudiantes de títulos técnicos a nivel postsecundario, reveló que el 77 % creía tener un nivel A1 de dominio

Sección II:
Inglés para el
empleo

del idioma, mientras que menos del 1 % determinó sus habilidades en el nivel B2 (véase el Gráfico 4). A pesar de que estos resultados no están verificados con las certificaciones reales del MCER, sí constituyen un fuerte indicador de que los estudiantes técnicos y profesionales peruanos consideran, en general, que les falta dominio del inglés.

Gráfico 4: Autoevaluación del dominio lingüístico de los estudiantes (Perú).



Fuente: British Council, 2020.

El Plan **Nacional de Inglés de Chile** establece un nivel B1 de dominio del idioma como el estándar para todos los graduados de secundaria, independientemente de si forman parte de la orientación humanístico-científica o si tienen formación técnico-profesional. No existe un examen de inglés para los estudiantes que completan su educación secundaria, y tampoco se aplican pruebas de idiomas específicas una vez que estos completan la formación técnica de su título. La única **excepción** es la especialidad aeronáutica, que exige a los candidatos que aprueben un examen de dominio de inglés, pero los resultados solo se informan de manera individual a cada estudiante y no se comparten en ningún documento público.

No obstante ello, Chile cuenta con otro instrumento de evaluación, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aunque no informa los resultados de los estudiantes en el ámbito de la educación técnica y la formación profesional específicamente. Los resultados más recientes de inglés del SIMCE en la educación media son de 2017; estaba **planeada** otra edición del examen para el 2020, pero aún no se ha aplicado debido a la pandemia de COVID-19.

Los **resultados** de la evaluación de 2017, tomados a partir de una muestra estadísticamente representativa de

estudiantes en todo el país, revelaron que menos de un tercio de los estudiantes tiene competencias básicas (A2) o superiores, mientras que más de dos tercios ni siquiera alcanzó la meta mínima de dominio del idioma establecida para los estudiantes de octavo grado, incluso en su penúltimo año de educación secundaria. Debido a que los datos no están desglosados por orientación, es imposible determinar cómo se han desempeñado los estudiantes del ámbito de la formación técnico-profesional en comparación con sus pares en las orientaciones más generales. Sin embargo, los resultados sugieren que el desempeño de los estudiantes guarda una alta **relación** con su situación socioeconómica; mientras que el 85 % de los estudiantes del quintil con mayores ingresos obtuvo una puntuación en el nivel A2 o B1, solo el 9 % de aquellos en el quintil con los ingresos más bajos alcanzó ese nivel. A su vez, la educación técnico-profesional secundaria en Chile es más propensa a atraer estudiantes de contextos vulnerables; en **promedio**, las escuelas que ofrecen programas técnicos obtienen una calificación del 82 % en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Por lo tanto, si bien es imposible saber con exactitud el nivel de dominio del idioma de los estudiantes de formación técnico-profesional a nivel secundario, parece certero afirmar que la mayoría no alcanza el parámetro establecido por el gobierno, e incluso parece desempeñarse peor que sus pares.

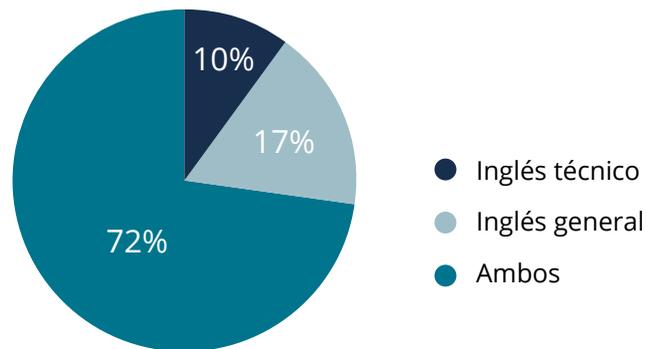
En el caso de los países que cuentan con evaluaciones estandarizadas a gran escala para medir el dominio de inglés de los estudiantes, se suele medir solo el inglés general, a menudo en concordancia con los documentos curriculares nacionales, en lugar de medir las habilidades más específicas de inglés técnico. Incluso en una situación como la de Colombia, en donde la evaluación en sí misma es específica para los estudiantes que buscan obtener un título técnico y profesional, el componente de inglés sigue siendo una determinación más general de competencia alineada con el MCER. Sin embargo, si se analizan los documentos curriculares, los perfiles de graduación y los requisitos de certificación, también queda claro que muchas instituciones enseñan un inglés más técnico a fin de preparar a sus estudiantes para las demandas específicas de su área de estudio elegida.

Los resultados de la encuesta realizada en este informe revelan que la gran mayoría (casi tres cuartos) de las instituciones ofrece instrucción de inglés técnico y general a sus estudiantes, y solo el 17 % ofrece únicamente enseñanza

Sección II:
Inglés para el
empleo

del inglés general, mientras que el 10 % solo ofrece instrucción de inglés técnico (véase el Gráfico 5). Los cursos técnicos específicos varían muchísimo, desde cursos para contextos profesionales amplios (“inglés para negocios” o “inglés para ingenieros”) hasta carreras mucho más especializadas (contabilidad, atención al cliente, cosmetología, servicios gastronómicos, producción multimedia y transporte marítimo, entre muchas otras). Varios de los encuestados indicaron que, incluso en las clases de inglés general, se hace un esfuerzo para garantizar que los contenidos que aprenden los estudiantes sean pertinentes para el área de estudio que han elegido.

Gráfico 5: Enseñanza del inglés técnico frente al inglés general en la formación técnico-profesional.



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

Estudios **anteriores** han revelado brechas significativas en el cuerpo docente dedicado al idioma inglés en América Latina, que incluyen el nivel de formación o educación profesional de los docentes, el dominio del inglés (o la falta de dominio) por parte de muchos de ellos, y la necesidad de evaluar y certificar las habilidades lingüísticas de los docentes de inglés a fin de garantizar que cumplen con los requisitos básicos necesarios para llevar adelante su función. Asimismo, debemos hacer una importante distinción entre dominar con fluidez un idioma y efectivamente ser capaz de enseñar ese idioma a otros; a la hora de determinar la calidad de los docentes, estas habilidades pedagógicas son tan fundamentales como contar con una base sólida en la materia. En el caso de la enseñanza

del inglés técnico y profesional, el panorama se complica aún más debido a que es posible que los docentes necesiten tener un buen nivel de inglés y, a la vez, dominar una especialidad técnica.

En los países analizados en este informe, no existen requisitos especiales para enseñar inglés en el ámbito de la educación técnica y la formación profesional, salvo por los requisitos nacionales necesarios para ser un instructor de inglés de nivel secundario. A nivel universitario, las instituciones de educación superior en América Latina suelen tener bastante autonomía, que se traduce en la capacidad de establecer sus propios requisitos y políticas de contratación de docentes de inglés. Es probable que esto se deba no solo a una falta de políticas para fijar criterios más específicos para los docentes de inglés en la educación técnico-profesional, sino también al hecho de que no existen oportunidades de formación de docentes en las áreas de inglés más técnicas. Ninguno de los países analizados indicó contar con programas de formación docente inicial específicos para la enseñanza técnico-profesional del inglés, aunque, hace poco, la Universidad Nacional de Costa Rica inauguró un programa de maestrías dedicado específicamente a la Enseñanza del Inglés para Fines Específicos.

Una de las cualificaciones básicas de los docentes de inglés en todos los países consiste en el requisito mínimo de dominio del idioma, que varía entre los niveles B2 (Ecuador y Perú), C1 (Colombia, Costa Rica y Chile) y C2 (Uruguay). Si bien estos requisitos mínimos son un primer paso importante a fin de mejorar la calidad de los docentes, en aquellos **casos** en los que hay datos a gran escala sobre el dominio del inglés por parte de los docentes (como en Costa Rica y Uruguay), los resultados muestran que muchos de ellos no cumplen con estos estándares. A pesar de que no son específicas a los docentes de inglés en las carreras técnicas y profesionales, estas brechas refuerzan la necesidad de establecer estándares de dominio del idioma por parte de los docentes, así como de supervisar y evaluar el progreso hacia el cumplimiento de estos estándares.

Los indicios de la encuesta incluida en este informe sugieren que, al menos dentro de los campos de educación técnica y formación profesional, también es posible que la enseñanza a través de todas las disciplinas tenga una presencia significativa, en particular en los cursos de inglés técnico. En otras palabras, también existen docentes de otras materias que dictan clases de inglés, a pesar de no estar certificados

Sección II:

Inglés para el empleo

formalmente en esa área, en tanto puedan demostrar tener una certificación mínima de dominio del idioma. Más del 40 % de las instituciones informó que los docentes de disciplinas técnicas también pueden impartir clases de inglés. Por otro lado, apenas el 10 % indicó que los docentes de inglés enseñan otras áreas de contenido. Esto sugiere que hay mucha más flexibilidad para los docentes que tienen una especialidad técnica y que también hablan inglés, y no al revés. Con respecto a los docentes de otras materias que también enseñan inglés, cerca del 50 % de las instituciones encuestadas exige una certificación de nivel B1 o B2, mientras que aproximadamente un cuarto de ellas no establece requisitos específicos de inglés para esos docentes.

En el ámbito de la educación técnica y la formación profesional en América Latina, existe muchísima diversidad en cuanto a la instrucción de inglés que reciben los estudiantes. Esto se ve impulsado, en gran parte, por las diferentes maneras en las que la formación técnico-profesional está estructurada en todos los países. Como ejemplo, en Chile y en Ecuador, donde existe un plan de estudios a nivel secundario común para todos los estudiantes con una orientación técnica opcional en los últimos años, quienes siguen carreras técnicas y profesionales reciben clases de inglés general junto con el resto de sus pares. En otros casos, como Colombia y Perú, donde hay una sólida oferta técnica y vocacional postsecundaria, es menos probable que exista un plan de estudios de inglés común y, por lo general, cada institución tiene mayor libertad para establecer sus propios estándares y pautas.

Si bien algunos países, como Colombia y Costa Rica, cuentan con evaluaciones estandarizadas y generales para todos los estudiantes de nivel secundario (que pueden incluir un componente de inglés) y otros, como Chile, en determinados momentos han evaluado las habilidades de inglés de todos los estudiantes secundarios, no existen ejemplos de exámenes estandarizados a gran escala de inglés técnico o de inglés para fines específicos. Esto puede constituir un vacío importante a la hora de registrar las habilidades de inglés para el empleo que poseen los estudiantes, dado que la información a gran escala sobre dichas habilidades en el ámbito técnico y profesional solo está disponible en unos pocos países y no está vinculada a sus orientaciones reales.

En Colombia y Costa Rica, donde existen datos comparativos sobre el nivel de dominio del inglés de los estudiantes en clases de educación técnica frente a la educación general, los

estudiantes en carreras técnicas obtienen puntuaciones más altas (Costa Rica) o apenas por debajo (Colombia) de las de sus pares en otras especializaciones. Dado el carácter limitado de los datos y estas tendencias débiles, es difícil afirmar si dichas tendencias, en líneas generales, son verdaderas en toda la región y a lo largo de toda la variedad de programas de educación técnico-profesional.

Los docentes juegan un papel fundamental en la calidad de la educación. Dentro de los sistemas de formación técnico-profesional analizados en este informe, no se exigen cualificaciones específicas para ser docente de inglés, aparte de aquellas requeridas para la enseñanza del inglés general (en caso de existir). Sin duda, esto puede atribuirse, en parte, al hecho de que no existen programas de formación docente inicial que ofrezcan especialidades en la enseñanza del inglés técnico. Los resultados de la encuesta incluida en este informe indican que, en la práctica, esto lleva a que las clases de inglés sean, a menudo, dictadas por docentes de otras áreas de contenido que casualmente hablan inglés y pueden o no tener una certificación o formación específica en la enseñanza del idioma.

Sección III: Responder a la demanda del mercado laboral

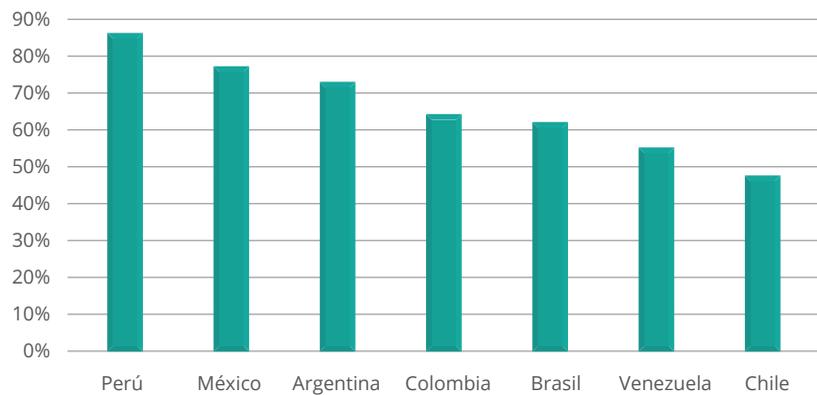
La eficacia y la calidad de la enseñanza del inglés para el empleo será evaluada en base a los resultados que genere en el mercado laboral. En otras palabras, si los estudiantes están adquiriendo habilidades de manejo de inglés para mejorar su competitividad en el mercado laboral, el tipo y el nivel de inglés que estudian debería traducirse en un perfil más competitivo y en mejores opciones de empleo. Lamentablemente, ninguno de los países contemplados en este informe indicó contar con un sistema específico para medir o evaluar el impacto de la enseñanza del inglés sobre los resultados de empleo de sus estudiantes. Para las instituciones de formación técnico-profesional, esto representa el desafío de medir la eficacia de su instrucción de inglés.

Si bien toda decisión laboral es compleja por naturaleza e implica muchos factores diferentes (de los cuales las habilidades lingüísticas son solo un componente), también hay **indicios contundentes** de la especial importancia que tienen las competencias de inglés en el mercado laboral latinoamericano. Un **estudio** de 2016 sobre el inglés en el ámbito laboral que incluyó a varios países de América Latina reveló que, a pesar de que había diferencias significativas en la demanda en todos los países (véase el Gráfico 6), al menos la mitad de los empleadores en todos ellos (excepto por Chile, con un 48 %) declaró que el inglés era importante para sus organizaciones. Quizás lo que resulte más significativo es que los mismos empleadores también informaron que ofrecen mejores paquetes de empleo (que incluyen el salario inicial y las opciones de ascenso y puestos de mayor jerarquía) a los candidatos que tienen un fuerte dominio del inglés (véase el Gráfico 7). Sin dudas, el inglés es una habilidad importante en el ámbito laboral, que puede generar beneficios considerables durante toda la trayectoria profesional, no solo en el proceso de contratación inicial, sino además en el desarrollo y crecimiento profesional a lo largo del tiempo.

La tercera sección de este informe se concentra en la demanda de inglés específicamente dentro del sector de turismo y hotelería, desde la perspectiva de la oferta. Si bien el inglés es una habilidad significativa en diversas áreas, es de indiscutible importancia en un sector que, por definición, requiere de la interacción con personas de otros países y otras culturas. El mismo **informe** de 2016 sobre inglés en el ámbito laboral reveló que el 75 % de los empleadores en la industria turística y hotelera de países que no son angloparlantes considera que el dominio de este idioma es importante para sus organizaciones. Un **estudio** de 2015 sobre la enseñanza del inglés en Ecuador informó un crecimiento anual del 7,1%

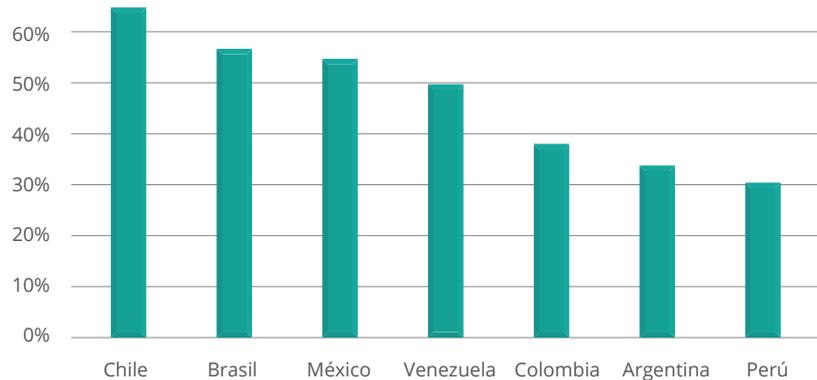
en la industria del turismo con respecto al año anterior, junto con la respectiva demanda de candidatos calificados con un sólido dominio del inglés. En 2017, estimaciones en Perú mostraron que hasta un tercio de los turistas en el país hablaba inglés como lengua materna, o bien utilizaba ese idioma como lengua franca para comunicarse. En 2019, Costa Rica, un país con un poco más de cinco millones de habitantes, recibió a 3.100.000 turistas extranjeros, la mitad de los cuales provenía de los Estados Unidos y Canadá solamente (véase la Tabla 3).

Gráfico 6: Porcentaje de empleadores que declararon que el idioma inglés es de importancia en su organización.



Fuente: Cambridge English Language Assessment, 2016.

Gráfico 7: Porcentaje de empleadores que ofrecen mejores paquetes a los candidatos con buenas habilidades de inglés.



Fuente: Cambridge English Language Assessment, 2016.

Tabla 3: Turistas internacionales y angloparlantes que ingresan al país (2019).

País	Habitantes	Turistas (2019)	Turistas provenientes de países angloparlantes
Costa Rica	5.048.000	3.139.008	1.665.018
Chile	18.952.000	4.517.962	397.144
Colombia	50.339.000	3.211.876	868.097
Ecuador	17.379.000	2.043.993	996.013
Perú	32.510.000	4.370.000	806.356
Uruguay	3.462.000	3.220.602	N/D

Fuente: Instituto Costarricense de Turismo, 2019; Subsecretaría de Turismo de Chile, 2021; Centro de Información Turística de Colombia, 2021; Ministerio de Turismo del Ecuador, 2021; Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo – PROMPERÚ, 2019; Ministerio de Turismo de Uruguay, 2019. Datos demográficos: Banco Mundial, 2019.

*En Colombia, solo por vía aérea. “Turistas provenientes de países angloparlantes”, con base en los cálculos de los autores. Perú no registra los arribos de turistas extranjeros por país, de modo que los totales se calculan según la región “anglosajona” y la región “Oceanía” (Australia y Nueva Zelanda).

A fin de analizar la necesidad de contar con hablantes de inglés en el sector turístico y hotelero desde la perspectiva de la demanda, la investigación para este estudio incluyó una serie de entrevistas con expertos y empleadores del sector privado de esas industrias. Estas entrevistas se enfocaron en las brechas, los desafíos, la coordinación y las medidas que vinculan al sistema de educación técnica y vocacional con el sector turístico y hotelero. En particular, apuntan a entender qué tan importantes son las habilidades de inglés a la hora de tomar decisiones de contratación, si se requieren diferentes competencias de idioma para distintos roles y funciones, qué desafíos o brechas consideran que existen en las habilidades de inglés de los graduados en la actualidad, y qué espacios (ya sean formales o informales) hay disponibles para brindar retroalimentación a fin de mejorar los programas existentes.

El mensaje más contundente y más presente en todas las entrevistas es la importancia crítica de las habilidades de inglés en la industria de hotelería y turismo. Todos los entrevistados coincidieron en que estas habilidades se encuentran entre las principales que se tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones de empleo, y, para algunos, pueden ser el factor determinante para decidir si se le ofrece el puesto a un candidato.

Este hallazgo no sorprende, dada la necesidad de interactuar con extranjeros que no hablan español en casi todas las áreas

de la industria hotelera, así como el protagonismo global del inglés como el idioma común para la comunicación. Además, guarda relación con los resultados de otros estudios similares. Por ejemplo, un **estudio** en Perú determinó: *“Actualmente, los empleadores en la mayoría de los sectores no exigen niveles altos de inglés. La excepción son los graduados en el sector turístico, ya sea en el ámbito hotelero o gastronómico, o en las agencias de viajes, donde la demanda de inglés es alta”*. Los entrevistados también hicieron hincapié en que la demanda sigue aumentando a medida que crece el turismo y más turistas angloparlantes visitan América Latina cada año.

Lo que sin duda corresponde destacar es el acuerdo unánime entre los entrevistados, en todos los países y en todos los roles, al afirmar la importancia crítica del inglés en el sector turístico y hotelero. Como lo expresó un interlocutor colombiano: *“El inglés es un factor diferenciador”*.

A pesar de esta unanimidad, los entrevistados también destacaron matices significativos en la forma en la que se utiliza el idioma en los distintos puestos e interacciones. Por ejemplo, en la industria hotelera, los interlocutores expresaron que los roles de atención al cliente, que tienen más contacto directo y continuo con los huéspedes, necesitan contar con un dominio sólido del idioma. Estos roles incluyen a los recepcionistas, conserjes, camareros, meseros y personal administrativo de hoteles. Por otro lado, el personal “de servicio”, como el de limpieza, portería y cocina, no necesita el mismo nivel de fluidez en el idioma, aunque también es importante que puedan tener interacciones básicas con los huéspedes en inglés.

Fuera de la hotelería, puede requerirse un menor dominio del inglés en el caso de los choferes de transporte y personal en otros roles logísticos, aunque, por lo general, los guías turísticos necesitan contar con conocimientos de inglés más técnico, debido a las interacciones personales que deben mantener con los turistas y a la necesidad de explicar ideas complejas y responder posibles preguntas de visitantes angloparlantes. En palabras de un experto de Costa Rica: *“Para aquellos que ingresan al [área de] ecoturismo o guía de turismo, es esencial contar con un dominio sólido del inglés”*. Pero eso no es suficiente; el Instituto Costarricense de Turismo (ICT) publica listados de guías turísticos en su sitio web, lo que permite que los visitantes encuentren guías certificados según el idioma que hablan. En otras palabras, si hay guías turísticos que no tienen alguna cualificación de inglés registrada ante el ICT, estos pueden perderse posibles trabajos si los

Sección III:

Responder a la demanda del mercado laboral

turistas angloparlantes usan filtros básicos de búsqueda para identificar a aquellos que estén cualificados.

A pesar de que las políticas y los planes de estudio de inglés a nivel nacional utilizan uniformemente el MCER como referencia para medir el manejo del idioma, dentro del sector de hotelería y turismo hay menos referencias uniformes a requisitos de una certificación específica de dominio lingüístico en estas industrias. Por ejemplo, mientras que un interlocutor en Colombia destacó que el nivel B2 es lo que se demanda en el sector para los roles de atención al cliente, en Chile, un gerente de hotel informó que, por su parte, suele llevar a cabo una parte de la entrevista de trabajo en inglés a fin de evaluar las habilidades lingüísticas de cada candidato. Muchos otros entrevistados también admitieron conocer que se llevan a cabo entrevistas en inglés durante el proceso de contratación, ya sea en lugar de requerir una certificación formal en ese idioma, o como un requisito adicional a dicha certificación. Estos datos guardan relación con una **encuesta** realizada en Perú que indicó que *“varios trabajos exigen saber inglés: meseros, gerentes y, en especial, recepcionistas, y quienes desempeñan roles de atención al cliente o en mostradores [...] [Los encuestados también afirmaron] llevar a cabo parte de su entrevista inicial en inglés y que, en algunos casos, esto mismo es aplicado por varios miembros del personal directivo en los niveles más altos”*. El uso de entrevistas en inglés, en lugar de basarse simplemente en certificaciones de renombre internacional, puede deberse en parte a que el conocimiento técnico específico o determinadas habilidades lingüísticas son más pertinentes que el dominio general del idioma. Por ejemplo, si bien un guía turístico necesita dominar muy bien la expresión y comprensión oral en inglés, es menos probable que tenga que escribir documentos o comunicaciones técnicas de gran extensión en esa lengua, como sí podría tener que hacerlo un gerente de hotel. Debido a que el MCER evalúa todas las habilidades, puede resultar menos útil para tomar determinadas decisiones de contratación.

Entre los desafíos más mencionados por los entrevistados se incluye la necesidad de encontrar más candidatos con un buen manejo del inglés para ocupar puestos de trabajo. También hicieron hincapié en que la oferta de estudiantes que se gradúan de carreras en el ámbito turístico y hotelero con un buen dominio del inglés no es suficiente para cubrir la demanda de un mercado cada vez más global y en expansión. Sin embargo, varios expertos, en especial en Costa Rica y Colombia, expresaron que ha habido un avance positivo

para mejorar las competencias de inglés de los candidatos en los últimos años y que, si bien el dominio de esa lengua sigue siendo un desafío, los candidatos de ahora tienen, por lo general, mejores habilidades que las que se tenían hace una década. La enorme **inversión** de recursos económicos, humanos y políticos para fortalecer la enseñanza del inglés en toda la región revela el impacto de la instrucción de este idioma en los estudiantes que empezaron su escolaridad hace diez o quince años —cuando muchas políticas de inglés a nivel nacional recién comenzaban a implementarse— y que ahora se gradúan o empiezan a ingresar al mercado laboral.

La falta de candidatos capacitados con un dominio sólido del inglés puede generar obstáculos complejos y aumentar las deficiencias dentro del sistema de educación técnica y formación profesional. Por ejemplo, todos los entrevistados informaron instancias similares en las que los candidatos a un empleo son contratados únicamente debido a su buen dominio del inglés, incluso a pesar de que no cuentan con una certificación o capacitación oficial en su rol específico. En palabras de un entrevistado de Colombia: *“Muchos puestos se cubren con personas que tienen un gran nivel de inglés, pero carecen de capacitación formal”*. Dicho de otro modo, a pesar de que existan candidatos que cuenten con la capacitación y las cualificaciones acreditadas para trabajar en la industria turística y hotelera, si sus habilidades de inglés son más débiles que las de otro candidato, quien tenga un mejor dominio del idioma será quien consiga ser contratado. Otro experto de Chile expresó que, a la hora de evaluar a los candidatos y tomar decisiones de contratación, es más importante que se demuestre experiencia de vida o de estudio en el extranjero en un país angloparlante que tener una certificación en ese idioma. Este tipo de situaciones sugiere que, si bien los estudiantes y las instituciones de educación técnica y formación profesional están invirtiendo tiempo, recursos y esfuerzos considerables para prepararse para el ámbito laboral, esta inversión puede verse socavada por aquellos candidatos que tengan habilidades de inglés más avanzadas.

No obstante, no todos los puestos dentro de la industria turística y hotelera pueden cubrirse únicamente en base al buen nivel de inglés de una persona. Además de las funciones que requieren menos dominio de la lengua, en particular las que no conllevan responsabilidades formales de atención al cliente, existen otros puestos en los cuales el conocimiento técnico es más importante que las habilidades lingüísticas. Por

Sección III:

Responder a la demanda del mercado laboral

ejemplo, los entrevistados en Colombia y Chile destacaron que los guías turísticos, en especial en la industria del ecoturismo, deben ser expertos en la materia que corresponda, ya sea geología, ornitología, historia o cultura. Los expertos en Uruguay también hicieron hincapié en que, en la práctica, distintas regiones dentro de un país pueden tener diferentes requisitos de manejo de idiomas según el puesto en cuestión. Los turistas extranjeros se concentran mayormente en las zonas costeras y urbanas, donde el dominio del inglés es clave; por otro lado, el turismo en el interior del país sigue favoreciendo en mayor medida a los hispanoparlantes.

Además de los diferentes niveles de dominio del inglés requeridos para los distintos puestos en el sector de turismo y hotelería, hubo determinadas habilidades lingüísticas que los entrevistados también remarcaron. En particular, los expertos del sector turístico declararon que se necesitan mayores habilidades de comunicación oral en inglés entre sus empleados. Debido a la naturaleza oral de la mayoría de las interacciones, enfatizaron que la expresión oral fluida puede ser muy útil para hacer que los turistas se sientan cómodos y comprendidos, incluso en un contexto que no les resulta familiar. Los entrevistados de varios países también recalcaron que muchos candidatos, en especial aquellos que se sienten inseguros sobre su manejo del inglés, suelen mostrarse vacilantes o tímidos a la hora de hablar con huéspedes en ese idioma, lo que puede generar otros problemas. En palabras de un experto de Costa Rica: *“Si [los candidatos] no superan su miedo y frustración con el [idioma] inglés, pueden terminar por [...] abandonar el sector”*. En vez de enfocarse en el vocabulario técnico o el aprendizaje de fórmulas, los interlocutores del sector privado remarcaron la importancia de que los empleados puedan mantener conversaciones básicas con los huéspedes o los turistas en un inglés claro y fluido.

La demanda de los empleadores para que los estudiantes en los programas de turismo y hotelería desarrollen habilidades más sólidas de comunicación y expresión oral en inglés concuerda con los desafíos que las instituciones de formación identifican en sus propios programas. Al preguntarles sobre los problemas más graves que encuentran en sus programas de inglés, muchos de los entrevistados mencionaron la necesidad de mejorar las habilidades de comunicación oral de los estudiantes y de brindarles constantes oportunidades para practicar en entornos reales por fuera del salón de clases. Otro de los desafíos más comunes que las instituciones de educación técnica y formación profesional comentaron

es el nivel bajo de inglés que muchos estudiantes tienen al momento de ingresar a sus programas, lo que dificulta ponerlos al día con el contenido del plan de estudios. En ambos casos, es evidente que los estudiantes necesitan no solo más exposición al inglés, sino más oportunidades de aplicar lo que aprenden en la escuela en interacciones profesionales significativas.

Además de la importancia del inglés en las responsabilidades específicas de un trabajo, la falta de dominio del idioma también puede ser un factor limitante para otras oportunidades profesionales, como las colaboraciones o capacitaciones internacionales, en las que solo se ofrecen cursos en inglés. Un ejemplo de este caso proviene de un entrevistado colombiano que mencionó las capacitaciones que se brindan en los programas y en las escuelas de formación en hotelería más importantes de los Estados Unidos, como el American Hotel and Lodging Educational Institute y la Escuela de Administración Hotelera de la Universidad de Cornell. Si bien ambas instituciones ofrecen un amplio catálogo de cursos, la gran mayoría se dicta en inglés, y las ofertas en español son mucho más limitadas. Por lo tanto, los empleadores se encuentran en la posición de tener que limitar la participación en esos cursos a empleados que saben hablar esa lengua, o bien pagar costos adicionales para traducir los materiales del curso al español.

Una de las maneras clave para fortalecer y formalizar las relaciones entre la industria del turismo y los programas de educación técnica y formación profesional, en especial en lo que respecta a las habilidades de inglés, consiste en la creación de espacios específicos para la retroalimentación y la colaboración. Las entrevistas realizadas en esta sección del informe revelaron que existen varios espacios para la colaboración formal entre el sector educativo (y, a veces, incluso el ministerio de trabajo) y el sector privado, aunque muchos de ellos están dedicados al ámbito turístico y hotelero en general, y no específicamente al fortalecimiento de las habilidades de inglés. Aun así, debido al carácter esencial de este idioma en la industria turística y hotelera, es natural que el dominio del inglés pase a ser un punto de enfoque importante.

Muchos países han fomentado la participación de las industrias y los sectores claves en los procesos de consulta con el fin de desarrollar planes de estudio y perfiles de egreso. Por ejemplo, en Chile y Perú, fue fundamental la colaboración entre los expertos en educación, los funcionarios del

Sección III:

Responder a la demanda del mercado laboral

ministerio y el sector privado a la hora de desarrollar un marco nacional de cualificaciones o de recibir recomendaciones sobre la enseñanza del inglés en la educación técnica y la formación profesional. Sin embargo, no siempre queda claro que estas relaciones son continuas, con espacio para la retroalimentación y la reflexión una vez que se ha adoptado oficialmente el plan de estudios o el proyecto en cuestión. También suele suceder que estos esfuerzos solo reúnen a un grupo pequeño de representantes del sector, de modo que varios entrevistados, a menos que fueran invitados a participar en estos procedimientos de alto nivel, no tuvieron ninguna experiencia directa para ofrecer retroalimentación a los programas de educación.

Un ejemplo destacable de colaboración sostenida entre la industria y los programas de formación técnico-profesional es Colombia. Dentro del SENA, existe una mesa sectorial para cada sector que vincula a los empleadores, al gobierno y a las instituciones educativas para que brinden retroalimentación y guíen las decisiones políticas de forma continua. No solo aportan sus opiniones sobre el nivel de inglés que exigen los empleadores, sino también sobre el tipo y la cantidad de vacantes que se esperan, para que el SENA pueda planificar su cronograma acorde a ello. Los representantes del sector que participan de las mesas utilizan encuestas y otros instrumentos para recopilar información de líderes de la industria e identificar los temas o los problemas claves a tratar.

Además de estos espacios formales de colaboración, varios interlocutores (en especial en Chile y Costa Rica) mencionaron la importancia de programas de pasantías o de relaciones personales con las universidades e instituciones de formación para fortalecer el vínculo con el sector educativo y construir vías de reclutamiento más sólidas para los estudiantes en los programas de educación técnico-profesional. Si bien estos programas, en caso de estar formalizados, no están diseñados necesariamente para obtener y canalizar la retroalimentación a fin de efectuar cambios de política a gran escala, pueden resultar significativos a nivel local, cuando se necesiten conocimientos y habilidades de inglés específicas (por ejemplo, en los parques nacionales patagónicos de Chile, en las Islas Galápagos de Ecuador o en la industria de ecoturismo de Costa Rica) o en casos en los que se tomen decisiones de contratación de forma habitual.

Recomendaciones

Varios de los programas de educación técnica y formación profesional analizados en este informe cuentan con una larga trayectoria y décadas de experiencia. Sin embargo, la cuestión del aprendizaje de inglés y, en particular, de inglés técnico o para fines específicos sigue siendo una materia pendiente. Mientras que algunos países han incluido planes de estudio y objetivos de aprendizaje del inglés técnico y específico en sus programas de formación técnico-profesional, muchos otros no lo han hecho y todavía ofrecen un inglés general a todos sus estudiantes, sin importar su orientación o especialización. En otros casos, en los que sí se ha avanzado hacia el desarrollo de habilidades de inglés más técnicas y específicas, todavía hay importantes brechas en el cuerpo docente que permitiría cumplir con estos objetivos. Desde la perspectiva de la demanda, en particular en el sector turístico y hotelero, existe una clara necesidad de contar con personas que hablen inglés y, en especial, que tengan gran fluidez oral. Esto coincide con las observaciones de las escuelas y las instituciones de formación, pero el tiempo limitado que se dedica a la enseñanza del idioma, así como los bajos niveles de estudio dificultan el desarrollo de estas habilidades. Las siguientes recomendaciones pretenden ser propuestas para abordar estos desafíos:

1. Crear planes de estudio y objetivos de aprendizaje especializados y apropiados para el dominio del inglés en la educación técnica y la formación profesional.

Todos los países analizados en este informe incluyen la enseñanza del inglés en sus planes de estudio desde un grado inicial. Esto significa que, en teoría, los estudiantes deberían llegar al nivel de educación técnico-profesional con un cierto conocimiento del idioma. Si bien los resultados de encuestas y evaluaciones nacionales sugieren que muchos estudiantes ya están retrasados con respecto a sus metas de aprendizaje, debido a la orientación de sus carreras en los programas de educación técnica y formación profesional, los documentos curriculares y los programas de estudio deberían enfocarse en fortalecer las habilidades generales (cuando sea necesario) y en brindar una instrucción más personalizada. Por ejemplo, los expertos en turismo y hotelería entrevistados en este informe destacaron que, si bien es importante que todos los empleados tengan un mínimo conocimiento de inglés, no es necesaria una gran fluidez en todos los roles. Para algunos estudiantes que

Recomendaciones

ingresan a su formación técnico-profesional con un nivel A2 y tengan pensado asumir funciones sin contacto con clientes (por ejemplo, chefs o puestos gerenciales), debido a su fluidez básica, puede resultarles más productivo y eficaz, recibir clases de comunicación oral para mejorar sus conocimientos y ganar más comodidad en interacciones básicas en inglés, en lugar de intentar desarrollar sus habilidades generales para alcanzar un nivel B1 o B2.

2. Desarrollar oportunidades de capacitación o certificación para que los docentes certifiquen simultáneamente sus conocimientos de los contenidos y del idioma.

Incluso en países como Uruguay, Costa Rica y Chile, donde han habido esfuerzos para desarrollar objetivos de aprendizaje de inglés en carreras específicas o para crear planes de estudio según un modelo de inglés para fines específicos, no existe una trayectoria profesional clara para que los docentes construyan los conocimientos necesarios a fin de alcanzar esos objetivos. Los resultados de la encuesta indican que la mayoría de los docentes de inglés no cuenta con formación especializada en un ámbito técnico y, a pesar de que algunos instructores técnicos pueden dictar clases en inglés, no hay manera de certificar formalmente sus habilidades; además, tampoco hay programas de formación docente inicial que puedan preparar a otros docentes de inglés para esos ámbitos técnicos. Desarrollar estos programas no solo aumentará la calidad y la pertinencia de la enseñanza del inglés, sino que creará oportunidades para incrementar la exposición de los estudiantes a ese idioma, dado que surge la posibilidad de que reciban cursos técnicos en inglés.

3. Evaluar el manejo del inglés de los estudiantes, tanto en relación con su fluidez general como con sus habilidades específicas de contenido.

Debido a la gran demanda de inglés en el mercado laboral y al mayor enfoque en la enseñanza de ese idioma en planes nacionales de estudio, en planes de políticas lingüísticas y en programas de inglés, es interesante destacar que no se ha puesto el énfasis apropiado en la evaluación del dominio del idioma de los estudiantes con respecto a los objetivos de aprendizaje. Como surge a partir de estudios anteriores, la evaluación de inglés en toda la región sigue siendo un punto débil en muchos países, y no se limita a programas de educación técnica y

formación profesional. Sin embargo, la importancia de la evaluación en este nivel es única: tener sólidos resultados de manejo del inglés puede otorgar credibilidad a los programas de educación técnico-profesional y aumentar su prestigio. Asimismo, los estudiantes con buen desempeño en estas evaluaciones pueden usar su calificación como si fuera una credencial importante a la hora de buscar trabajo. Lamentablemente, hay muy pocas evaluaciones a gran escala con respecto al dominio del inglés de los estudiantes en la formación técnico-profesional, y hay muchas menos evaluaciones adaptadas en función de áreas de contenido o especialidades en particular. En aquellos países donde existen resultados comparables entre los programas de educación general y técnica, como Costa Rica y Colombia, hay indicios de que los estudiantes técnicos se están desempeñando tan bien como sus pares, e incluso mejor que ellos. Estos resultados prometedores en el ámbito de la enseñanza del inglés general pueden aprovecharse, además, para evaluar y certificar el nivel de inglés para fines específicos que los estudiantes adquieren al capacitarse, ya sea en determinadas especializaciones o en todas las orientaciones técnicas.

Existen también varios modelos de planes de estudio de inglés general para profesionales que podrían incorporarse en programas de educación técnico-profesional. Por ejemplo, Pearson, la compañía internacional de libros de texto y educación ha desarrollado la escala de competencia lingüística “Escala Global de Objetivos de Aprendizaje para Inglés Profesional”, que está alineada con el MCER y se enfoca específicamente en el uso del inglés en el lugar de trabajo. Al evaluar la competencia de los estudiantes utilizando una escala de este tipo, las instituciones de educación técnico-profesional podrían identificar la competencia lingüística de acuerdo con el MCER y, a un nivel más granular, su capacidad para operar de manera efectiva en un entorno de trabajo de habla inglesa. (Pearson proporcionó generosamente fondos para este informe).

4. Fortalecer la educación dual y los programas de pasantías, para dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las habilidades de inglés que necesitan y brindar a los docentes un espacio para la retroalimentación.

Los expertos de la industria, así como las instituciones de educación técnica y formación profesional,

Recomendaciones

consideran la educación dual y los programas de pasantías como un posible espacio de colaboración que podría desarrollar las habilidades esenciales de inglés de los estudiantes. Debido a la necesidad de mejorar su fluidez y su comunicación oral, las experiencias prácticas les otorgan la posibilidad de aplicar el idioma en entornos reales y ganar confianza en sus habilidades lingüísticas. No obstante, estos programas solo justifican el tiempo y la inversión si pueden conducir a oportunidades laborales reales para los estudiantes una vez que se hayan graduado. Teniendo en cuenta la realidad actual, con empleadores que pueden estar más dispuestos a elegir un candidato con un sólido manejo del inglés en lugar de otro con experiencia técnica, los programas de pasantías y de formación en el puesto de trabajo también deberían brindar a los empleadores la oportunidad de ofrecer retroalimentación sobre los requisitos que esperan de sus posibles candidatos.

5. Crear colaboraciones público-privadas en sectores estratégicos para desarrollar iniciativas enfocadas en el inglés para el empleo.

Además de los programas de pasantías y de formación de aprendices, los empleadores también pueden cumplir una función esencial ofreciendo retroalimentación y opiniones sobre la manera de mejorar la enseñanza del inglés en los programas de educación técnica y formación profesional. Esto es especialmente cierto en determinados sectores que exigen un gran dominio del inglés, como el ámbito turístico (como se analiza en este informe), aeronáutico, marítimo o de ventas. Al incorporar a los empleadores del sector privado como socios claves en la mejora de programas de inglés, los ministerios pueden validar la pertinencia y la calidad de sus programas y desarrollar mejores trayectorias profesionales para sus graduados. En muchos casos, esto implica profundizar las colaboraciones existentes con el sector privado que solo se enfocan en un único componente del aprendizaje de inglés (como los estándares curriculares o la formación en el puesto de trabajo) o que carecen de apoyo sostenido (por ejemplo, una mesa de negocios que apoya el lanzamiento de un programa nacional de inglés, pero no delinea objetivos o roles más amplios). Un enfoque combinado entre sectores estratégicos y en colaboraciones a largo plazo podría aportar experiencias transformadoras de aprendizaje de inglés a los estudiantes, otorgándoles las habilidades y la confianza que necesitan para alcanzar el éxito en el ámbito laboral.

Nota metodológica

La metodología y los instrumentos de investigación utilizados en este informe se desarrollaron en íntima colaboración con nuestros socios nacionales, sin los cuales este informe no habría sido posible. Además de revisar la propuesta original y los instrumentos de la encuesta y de brindar acceso a contactos clave (tanto dentro del sistema de educación técnica y formación profesional como en el sector turístico), nuestros socios fueron esenciales a la hora de brindar información preliminar sobre el sistema de educación técnica y profesional en cada país y sobre las políticas y los programas existentes para guiar la enseñanza del inglés en ese sector. También leyeron las primeras versiones y los borradores posteriores de este informe, brindándonos su opinión y sus comentarios. En resumen, fueron socios y aliados clave durante todo el proceso.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas principales:

1. La primera etapa implicó recopilar información general sobre la educación técnica y la formación profesional en cada país, así como comprender la manera en la que está incorporado el inglés en cada plan de estudios y evaluar el dominio del idioma de los estudiantes, las cualificaciones de los docentes y los espacios formales de colaboración con el sector privado a fin de garantizar que la enseñanza del inglés cumple con las demandas del mercado laboral. Para obtener esta información, pedimos a nuestros socios que respondieran una serie de preguntas generales y que nos brindaran los documentos y las referencias pertinentes para tener un panorama claro de cada país.
2. La segunda etapa consistió en preparar encuestas que se enviaron a las instituciones de educación técnica y formación profesional, a fin de entender mejor la enseñanza del inglés a nivel escolar e institucional. Nuevamente, seguimos las recomendaciones de nuestros socios nacionales para distribuir las encuestas: a veces, lo hicimos directamente a través del Programa de Educación de El Diálogo, y, en otros casos, les pedimos a nuestros socios que compartieran el enlace a la encuesta. A pesar de enviar recordatorios y hacer el debido seguimiento, los índices de respuesta no fueron consistentes en todos los países: alcanzamos niveles de respuesta altos en Colombia y Chile, pero mínimos en Ecuador y Perú. Es importante tomar en cuenta que ninguno de los datos de la encuesta deberá ser considerado como representativo de la situación de un país entero, en virtud de la existencia de muestras no representativas y de los sesgos de selección de los encuestados.

Nota
metodológica

3. La etapa final de la investigación incluyó entrevistas con expertos del sector turístico sobre el uso del inglés en su profesión, así como las brechas, los desafíos y los obstáculos actuales que deben abordarse para mejorar el dominio del idioma entre los graduados de carreras técnicas y profesionales. De nuevo, les pedimos a nuestros socios en los países correspondientes que nos brindaran los nombres y los datos de contacto de estos expertos. Desafortunadamente, en el caso de Ecuador y Perú, no pudimos completar el proceso de entrevista. Debido a la naturaleza cualitativa de las entrevistas, debe interpretarse que esta información en particular representa solo las perspectivas y las experiencias de nuestros interlocutores en cada país, y no de todo el sector turístico y de hotelería.

Ofrecemos nuestra sincera gratitud a las siguientes personas por su apoyo y su colaboración invaluable: Marco Collu (Chile); Rosa María Cely, David Felipe Espinosa Torres, Omar Alexander Valderrama Espejo, Natalia Andrea Mancera Leon, Ingrid Rocío Suárez Ramírez, Lansuel Martínez, Estefanía Sánchez y Hellmann Yesid Rusinque Gamboa (Colombia); Ana Isabel Campos Centeno (Costa Rica); María Fernanda Crespo Cordovez (Ecuador); Sarita Eneida Cusi Palomino, Jorge Eduardo Mori Valenzuela y Magno Fernando Ortega Sanabria (Perú); y Aldo Rodríguez (Uruguay).

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. "Ley General de Educación." N° 27654. June 27, 2017.

Agencia de Calidad de la Educación. "Estudio Nacional Inglés 2017." 2018. https://archivos.agenciaeducacion.cl/ppt_ingles_III_medio.pdf (accessed May 2021).

—. "Informe de Resultados Estudio Nacional de Inglés III medio 2017." 2018. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf (accessed May 2021).

Anthony, Laurence. "Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner." n.d. <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/Aizukiyo97.pdf> (accessed May 2021).

British Council. "El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes." May 2015. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf (accessed May 2021).

—. "English for Employability in Key Technical Productive Sectors in Peru." December 2020. https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/210119_report_english_for_employability_v2_1.pdf (accessed May 2021).

—. "English in Ecuador An examination of policy, perceptions and influencing factors." May 2015. http://www.obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/46_english_in_ecuador.pdf (accessed May 2021).

CAF Banco de Desarrollo de América Latina. "Educación técnica y formación profesional en Perú." 2015. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/826/ETFP%20Per%c3%ba%20Final%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed May 2021).

CAF Banco de desarrollo de América Latina. El Diálogo Interamericano. "Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe." *Desafíos y oportunidades*. 2018. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/11/Educacion-Tecnica-y-Formacion-Profesional.pdf> (accessed May 2021).

Cambridge Assessment English. *International language standards*. n.d. [https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/#:~:text=The%20Common%20European%20Framework%20of%20Reference%20for%20Languages%20\(CEFR\)%20is,who%20have%20mastered%20a%20language](https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/#:~:text=The%20Common%20European%20Framework%20of%20Reference%20for%20Languages%20(CEFR)%20is,who%20have%20mastered%20a%20language) (accessed May 2021).

Referencias

Cambridge English Language Assessment. "English at Work: global analysis of language skills in the workplace." November 2016. <https://www.cambridgeenglish.org/images/english-at-work-full-report.pdf> (accessed May 2021).

Centro de Información Turística de Colombia. CITUR. Estadísticas Nacionales - Tráfico Aéreo. 2021. http://citur.gov.co/estadisticas/df_lleg_pax_inter/all/48#gsc.tab=0 (accessed May 2021).

Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo – PROMPERÚ. *Perfil del Turista Extranjero* 2019. 2019. https://www.promperu.gob.pe/TurismoIN/sitio/VisorDocumentos?titulo=Perfil%20del%20Turista%20Extranjero%202019&url=~/Uploads/perfiles_extranjeros/43/Publicaci%C3%B3n_PTE_2019.pdf&nombObjeto=PerfTuristaExt&back=/TurismoIN/sitio/PerfTuristaExt&issuuid= (accessed May 2021).

Congreso de la República de Colombia. "Ley 1651 de 2013." July 12, 2013.

Congreso de la República de Perú. "Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes." LEY N° 30512. November 2, 2016.

Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación. "Decreto 182." *Establece Plan Nacional de Evaluaciones Nacionales e Internacionales Para el Período 2016-2020*. September 10, 2016.

Consejo de Educación Superior. "Reglamento del régimen académico." *Resolución del Consejo de Educación Superior 111*. RPC-SO-08-No. 111-2019, April 23, 2019.

Cordero Parra, Monserrat. *Semanario Universidad*. MEP: *Colegios Públicos tienen nivel básico en dominio del inglés*. November 29, 2019. <https://semanariouniversidad.com/ultima-hora/mep-colegios-publicos-tienen-nivel-basico-en-dominio-del-ingles/> (accessed May 2021).

Costa Rica Gobierno del Bicentenario 2018-2022. "Marco de Cualificaciones Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica." November 2018. http://www.detce.mep.go.cr/sites/all/files/detce_mep_go_cr/adjuntos/marco_nacional_cualificaciones_.pdf (accessed May 2021).

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. 2020. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (accessed May 2021).

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, 2001.

Cronquist, Kathryn, and Ariel Fiszbein. "English Language Learning in Latin America." 2017. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf> (accessed May 2021).

Dirección General de Educación Técnico Profesional - UTU. *CICLO BÁSICO TECNOLÓGICO (Plan 2007)*. 2007. <https://www.utu.edu.uy/educacion-media-basica/ciclo-basico-tecnologico-plan-2007>.

Dudley-Evans, Tony, and Ann M. Johns. "English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose." 1991. <https://doi.org/10.2307/3587465>.

Dudley-Evans, Tony, and Maggie-Jo St John. *English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose*. Cambridge University Press, 1998.

Espinoza Zúñiga, Aaron Andrés, Carolina Paz Veas Villagra, Paula Ignacia Gómez Mella, and Marcela Romero Jeldres. "Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile." *Revista de estudios y experiencias en educación* 18, no. 36 (2013).

Fiszbein, Ariel, María Oviedo, and Sadie Smeck. "Dual Education in Latin America Challenges and Opportunities." January 2019. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/12/Dual-education-12.9.2019-ENG.pdf> (accessed May 2021).

Government of President Sebastián Piñera. "National English Strategy 2014 – 2030." 2014. <https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ingl%C3%A9s-2014-2030.pdf> (accessed May 2021).

Referencias

Guzmán, Josefa. "Educación técnica y formación profesional en Costa Rica: avances y desafíos." 2011. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/1155> (accessed May 2021).

Hutchinson, Tom, Alan Waters, and Michael Swan. English for specific purposes. Cambridge University Press, 1987.

Icfes. *Cronograma prueba Saber Técnicos y Tecnólogos*. n.d. <https://www.icfes.gov.co/en/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-tyt/oferta-de-modulos-especificos> (accessed May 2021).

Instituto Costarricense de Turismo. "Anuario Estadístico de Turismo 2019." 2019. <https://www.ict.go.cr/en/documents/estad%C3%ADsticas/informes-estad%C3%ADsticos/anuarios/2005-2015/1583-2019-1/file.html> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Programa Inglés Abre Puertas. *Inglés Enseñanza Media Técnico-Profesional*. March 13, 2020. <https://ingles.mineduc.cl/ingles-ensenanza-media-tecnico-profesional/> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación. *Bachillerato Técnico Currículo*. n.d. <https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico-curriculo/> (accessed May 2021).

"Currículo Nacional de la Educación Básica." 2016. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Nacional. "Decreto No. 3870." November 2, 2006.

Ministerio de Educación. *Programa Inglés Abre Puertas (PIAP)*. n.d. <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Programa Inglés Abre Puertas. TP Booklets. April 8, 2021. <https://ingles.mineduc.cl/tp-booklets/> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Pública. *Gobierno anuncia renovación de 12 planes de estudio en educación técnica*. January 29, 2020. <https://www.mep.go.cr/noticias/gobierno-anuncia-renovacion-12-planes-estudio-educacion-tecnica>.

Ministerio de Educación Pública, Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras. *Inglés E.T.P.* n.d. <http://www.detce.mep.go.cr/especialidades-tecnicas/curricular/ingles-etp> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Pública, Dirección Regional Educación Alajuela. *Cancelación de la Prueba de Dominio Lingüístico en Lengua Extranjera para el Curso 2020.* August 12, 2020. <https://www.drea.co.cr/ingles/cancelaci%C3%B3n-de-la-prueba-de-dominio-ling%C3%BC%C3%ADstico-en-lengua-extranjera-para-el-curso-2020> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación de Perú. "Resolución Viceministerial N° 178-2018." Lima, November 9, 2018.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. *Aprendizajes esperados e Indicadores.* n.d. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Tecnico-Profesional/4-Medio-TP/82075:Modulo-08-Comunicaciones#indicadorestp> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación de Chile. Educación Media Técnico Profesional. *Inicio de postulación a "Concurso para promover espacios de Articulación y Fortalecimiento Territorial"* de liceos TP. September 4, 2018. <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/se-abre-postulacion-a-concurso-para-instituciones-ligadas-a-educacion-para-emptp/> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Nacional. Icfes. "Informe Nacional Saber TyT 2016-2019." December 2020. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711716/Informe%20Nacional%20Saber%20TyT%202016%20-2019.pdf> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación Nacional. Icfes. "Informe Nacional Saber Pro 2016-2019." December 2020. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711776/Informe%20nacional%20de%20resultados%20Saber%20Pro%202016-2019.pdf> (accessed May 2021).

Ministerio de Educación de Ecuador. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. "Plan de estudios para el nivel de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU)." 2019. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/Modelo-malla-curricular-carga-horaria.pdf> (accessed May 2021).

Referencias

Ministerio de Turismo del Ecuador. Llegadas y Salidas Internacionales en Ecuador. 2021. <https://servicios.turismo.gob.ec/index.php/turismo-cifras/2018-09-19-17-01-51/movimientos-internacionales> (accessed May 2021).

Ministerio de Turismo de Uruguay. Turismo Receptivo – Año 2019. 2019. <https://www.gub.uy/ministerio-turismo/sites/ministerio-turismo/files/2020-01/Receptivo2019.pdf> (accessed May 2021).

Paltridge, Brian, and Sue Starfield. *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley & Sons, Inc, 2013.

Pearson. Global Scale of English Learning Objectives for Professional English. 2019. <https://online.flippingbook.com/view/272343/> (accessed July 2021).

PerúEduca Sistema Digital para el Aprendizaje. *POLÍTICA NACIONAL DE INGLÉS*. n.d. <http://www.perueduca.pe/en/docentes/plan-ingles-demo> (accessed May 2021).

Presidente de la República de Perú. “Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - “Inglés, puertas al mundo”.” *Decreto Supremo* N° 012-2015-MINEDU. September 8, 2015.

Programa de Planeamiento Educativo CETP-UTU. *Educación Media Profesional*. n.d. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/educacion-media-profesional> (accessed May 2021).

Educación Media Tecnológica. n.d. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/educacion-media-tecnologica> (accessed May 2021).

Secretaría Técnica del Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional. “Estrategia para el fortalecimiento de la Educación y Formación Técnica y Profesional en Ecuador.” 2016. <http://www.cualificaciones.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/Estrategia-SETEC-EFTP-VF.pdf> (accessed May 2021).

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. *Mesas sectoriales*. n.d. <https://www.sena.edu.co/es-co/Empresarios/Paginas/mesasSectoriales.aspx> (accessed May 2021).

Stanton, Sarah, and Ariel Fiszbein. “Work in Progress: English Teaching and Teachers in Latin America.” October 2019. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/11/white-paper-2019-completo-final.pdf> (accessed May 2021).

Subsecretaría de Turismo de Chile. *Llegadas de Turistas Extranjeros a Chile según Nacionalidad o Paso Fronterizo. Serie enero 2008 – abril 2021*. 2021. http://www.subturismo.gob.cl/wp-content/uploads/2021/05/202104_LLEGADAS-DE-TURISTAS-EXTRANJEROS.xlsx (accessed May 2021).

Universidad del Trabajo del Uruguay. Consejo de Educación Técnico Profesional. "Programa Planeamiento Educativo." 2015. <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/ano-1-trayecto-l-sem-1.pdf> (accessed May 2021).

Usma Wilches, Jaime A. "Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform." March 15, 2019. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551/11014> (accessed May 2021).

The World Bank. *Population, total*. Washington, D.C.: The World Bank, 2019. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>



Pearson

Inglés para el empleo:

El aprendizaje del inglés en la educación técnica
y la formación profesional

JUNIO 2021

Sarah Stanton