

Ruta Maestra

Edición 16

Perspectives on English
Language Teaching

Perspectivas sobre la enseñanza del Inglés

Evaluando la calidad
de la educación bilingüe en Colombia
*Evaluating the quality
of bilingual education in Colombia*
ICFES

El inglés en América Latina
English in Latin America
BID

**Bilingüismo en Colombia: Retos
que enfrentan los profesores**
*Bilingualism in Colombia:
Challenges for Teachers*

La alfabetización visual
Visual Literacy

**Estilos de aprendizaje: ¿Hemos estado
perdiendo el tiempo y los recursos?**
*Learning styles: Have we been
wasting time and resources?*



EDITORIAL

Testigo del cambio: 1
Colombia en su camino al bilingüismo Ricardo Romero

CENTRAL INTERNACIONAL

¿Qué Significa «Educación Bilingüe»? 11
Simon Brewster

CONTEXTO INTERNACIONAL

El inglés en América Latina 22
Horacio Álvarez Marinelli

CONTEXTO NACIONAL

Bilingüismo en Colombia: Retos que enfrentan los Profesores 36
Anne-Marie Truscott

CENTRAL NACIONAL

Bilingüismo: definición, perspectivas y retos 25
Jenny Bermúdez / Jiménez Yamith Fandiño Parra

Evaluando la calidad de la educación bilingüe en Colombia 51
Andrés Gutiérrez

Campos de Inmersión: inglés al 100% para los colegios oficiales 56

Textos escolares para aprender inglés y fomentar la colombianidad en colegios oficiales del país 61

El Currículo Sugerido y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés: una apuesta nacional de equidad 65

EVALUACIÓN

Momento de pruebas: La importancia de incorporar la evaluación en el currículo escolar 69
Graeme Harrison

¿Cuál es la diferencia entre evaluación, enseñar y los exámenes? 75
Andrew Baxter

Estilos de aprendizaje: ¿Hemos estado perdiendo el tiempo y los recursos? 83
Carol Lethaby

La enseñanza de estudiantes B2 / C1: Más complicado de lo que parece 90
Luiz Otávio Barros

La Alfabetización Visual 95
Ben Goldstein

Enseñanza de la Fluidez como Apoyo: La clave para el éxito en la lectura 101
Timothy Rasinski

Tratando de enseñar la habilidad de escucha 108
Paul Seligson

El programa bilingüe Inglés-Español en la Comunidad de Madrid. 114
Ismael Sanz Labrador / David Cervera Olivares

Enfrentándose al vocabulario 69
Simon Brewster
www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/enfrentandose-al-vocabulario



DISPONIBLE EN PDF

REFLEXIÓN

TENDENCIAS

APLICACIONES DE AULA

EXPERIENCIA INTERNACIONAL

ARTÍCULO DIGITAL

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

EDITORES

Andrés Guerrero
Orlando Bermúdez
Jill Fortune

CONSEJO EDITORIAL

Mariano Jabonero
Andrea Muñoz
Carolina Lezaca

Hilda Marina Mosquera

Jimena Lizalde

FOTOGRAFÍAS

Shutterstock, iStock

ICONOGRAFÍA

www.freepik.com

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luis Felipe Jáuregui
Sandra Acosta

PRODUCCIÓN WEB

Fabían Estupiñán

EDITORIAL

Santillana S.A.S
Carrera 11A No 98-50

Bogotá D. C., Colombia

Teléfono: 705-7777

www.santillana.com.co

marketingco@santillana.com

ISSN 2322-7036

Impreso en Colombia por

Stilo Impresores

Octubre de 2016

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra? Envíanosla a: marketingco@santillana.com

Testigo del cambio: Colombia en su camino al bilingüismo

Witnessing change: Colombia on its way to bilingualism



Ricardo Romero

Director of English - British Council.

Desde mis inicios en la Asociación de Profesores de Inglés por allá en enero de 1989, he sido testigo de una serie de iniciativas enfocadas en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en Colombia. Primero, apenas arrancaba este siglo se publicó el documento de Lineamientos Curriculares para Lenguas Extranjeras **1**, importante guía con consideraciones teóricas para el currículo de lenguas; luego, con una invitación a una reunión en marzo de 2002, citada por la Secretaría de Educación de Bogotá en mi rol de Director Ejecutivo de ASOCOPI: *El proyecto Bogotá y Cundinamarca*, Región Bilingüe.

Hay dos razones por las que menciono esta reunión: En primer lugar, por los asistentes: representantes de ASOCOPI, el British Council, la Secretaría de Educación, el Colombo, cuatro universidades y un representante de la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB). Segundo, por que era la primera vez en que se discutía una política de bilingüismo a este nivel. Viniendo del mundo académico, mi concepción de la promoción de la enseñanza-aprendizaje del inglés se amplió de una manera dramática al escuchar al representante de la CCB hablando de sectores promisorios, de los planes de crecimiento y competitividad de la ciudad, entre otros temas. Esta reunión fue el primer encuentro de tres sectores: El sector Gobierno, el sector productivo y el sector educativo.

Aunque se avanzó mucho en la construcción de una estructura congruente con el modelo de ciudad-región, fue solo hasta que la entonces secretaria de educación, Cecilia María Vélez White, fue nombrada meses después como Ministra de Educación, que este modelo trascendió lo local para empezar a consolidarse como política pública. Este

Since my early days at the Association of English Teachers (ASOCOPI) in January 1989, I have witnessed a series of initiatives in Colombia focused on the improvement of processes in teaching and learning English. First, at the beginning of this century, the document known as foreign curricular guidelines **1** was published; an important guide with theoretical considerations for the languages curriculum. Then, in March 2002, as I was working in my role as Executive Director of ASOCOPI, I received an invitation to a meeting from the Bogota Education secretariat, where I saw the project Bogotá and Cundinamarca: Bilingual Region revealed.

There are two reasons I mention this meeting. First, the participants: representatives of ASOCOPI, the British Council, the secretariat of Education, the Colombo, four universities and a representative of the Chamber of Commerce of Bogotá (CCB). Second, because it was the first time that a bilingualism policy was discussed at this level. Coming from the academic world, my conception of the promotion of the English language was expanded dramatically, as I heard the representative of the CCB speaking about promising sectors, plans for growth and competitiveness of the city, among other topics. This meeting was the first encounter of three sectors: the Government sector, the productive sector and the education sector.

Although significant advances were made in the construction of a consistent structure in accordance with the parameters of the city-region model, it was not until months later, when the then Secretary of Education, Cecilia Maria Velez White, was named Minister of Education, that this model became public policy. This change marked



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/testigo-del-cambio>

cambio marcó el inicio de una serie de iniciativas –unas poco eficientes, otras bien intencionadas pero ingenuas, y otras con gran impacto. ¡Nació así el Programa Nacional de Bilingüismo!

La pre-tarea

Bilingüismo, un término político

A pesar de tener claridad en que el naciente programa tenía por objeto mejorar el nivel de dominio del inglés en Colombia, el Ministerio escogió llamar a esta iniciativa el Programa Nacional de Bilingüismo. Esto generó la primera reacción en contra del programa, particularmente de académicos **2** que veían problemático e inadecuado usar un término en un país donde el inglés no llega a ser considerado Segunda Lengua y alegaban implicaciones para las poblaciones aborígenes hablantes de sus propias lenguas maternas **3**. Este tema evolucionó en dos caminos: Por un lado, aclarando que se trataba de un “Bilingüismo aditivo” **4**, y por otro, dejando claro que las comunidades indígenas recibirían otro manejo que salvaguardara los derechos consagrados en la Constitución Política. Unos años después, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) cambió su nombre a “Programa de Fortalecimiento a las Competencias en Lenguas Extranjeras”, luego a “Colombia Very Well”, recibiendo, en la actual administración, el nombre de “Programa Colombia Bilingüe”.

El objetivo inicial

La discusión sobre las implicaciones del término “bilingüismo” se despejaron cuando el Ministerio hizo el lanzamiento del Programa Nacional de Bilingüismo en 2006 y propuso como objetivo general “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” **5** Un análisis cuidadoso de este objetivo nos presenta tres aspectos que marcaron el desarrollo ulterior de la iniciativa:

* Para empezar, por primera vez el Ministerio se refería específicamente al idioma inglés (todos los documentos anteriores hacían referencia a “una lengua extranjera”), bajo el argumento que en el estudio de línea base se encontró que en el 99,96% de las instituciones evaluadas enseñaban inglés como lengua extranjera. Esta

the beginning of a series of initiatives - some inefficient, others well-intentioned but naive, and others of great impact. The National Bilingualism Programme was born!

The pre-task

Bilingualism, a political term

Despite being clear on the fact that the emergent programme was intended to improve the level of English in Colombia, the Ministry chose to call this initiative the National Bilingualism Programme. This generated the first backlash against the programme, particularly from academics **2** who considered it problematic and inappropriate to use this term in a country where English is not considered a second language; they also claimed there were implications for Aboriginal populations who spoke their own mother tongues. This matter has evolved in two ways: on the one hand, by clarifying that it was an “additive bilingualism” **4**, and on the other, by making it clear that indigenous communities would receive other treatment that safeguarded the rights enshrined in the Constitution. A few years later, the National Bilingualism Programme changed its name to the “Programme for the Strengthening of Competences in Foreign Languages”, then to “Colombia Very Well”, and in the current administration, it is referred to as the “Bilingual Colombia Programme”.

The initial target

The discussion on the implications of the term “bilingualism” dissipated when the Ministry launched the National Bilingualism Programme in 2006 and proposed as a general objective “to have citizens able to communicate in English, so that they can help the country into the process of universal communication, the global economy and cultural openness with internationally comparable standards” **5** A careful analysis of this goal presents three aspects that marked the development of the initiative:

* To begin with, for the first time the Ministry referred specifically to English language (all previous documents referred to “a foreign language”), under the argument that in the baseline study it was found that 99.96% of the evaluated institutions taught English as a foreign language. This measure has generated reactions among professional associations that

medida generó reacciones entre asociaciones profesionales de docencia de otras lenguas extranjeras como el francés, el alemán, el italiano y el portugués. **6**

- * El segundo asunto define el “para qué” del programa, ya que se establecen propósitos de promover esta lengua extranjera, dándole un alcance importante en términos de visión universal (el inglés como **lingua franca**), los procesos de apertura de mercados (el inglés como la lengua que apoye los tratados de libre comercio) y la visión de relaciones culturales inherentes tanto al castellano como al inglés (apertura cultural).
- * Finalmente, el objetivo determina la necesidad de buscar estándares internacionalmente comparables, la posibilidad de comparar a Colombia con el resto del mundo, asunto que abrió las puertas para la posterior adopción del Marco Común de Referencia **7** en el país.

El Marco Común de Referencia Europeo en Colombia

Otro interesante foro de discusión se centró en la creación, adopción o adaptación de descriptores de niveles de dominio del idioma inglés. A pesar de la presión de algunos académicos que proponían la posibilidad de crear descriptores colombianos, esta idea no prosperó pues reñía con el objetivo de comparar a Colombia con el resto del mundo. Por otro lado, una adopción sin modificaciones de cualquier estándar perdería de vista el contexto y las realidades del sector educativo colombiano. Por esta razón, la decisión final fue la de adoptar el Marco Común de Referencia **8** (MCR) y “tra-

teach other foreign languages such as French, German, Italian and Portuguese **6**.

- * The second aspect defines the “what for” of the programme, since purposes of promoting this foreign language are established, giving it important scope in terms of universal vision (English as a lingua franca), the processes of emerging markets (English as a language that supports free trade agreements) and the vision of cultural relations inherent to both Spanish and English (cultural opening).
- * Finally, the objective determines the need to seek international comparable standards; the possibility to compare Colombia with the rest of the world. This is an issue that opened the door for the further adoption of the Common Framework of Reference **7** in the country.

The Common European Framework of Reference in Colombia

Another interesting discussion forum was focused on the creation, adoption or adaptation of English language proficiency level descriptors. Despite the pressure of some academics proposing the possibility of creating Colombian descriptors, the idea did not prosper, as it went against the objective of comparing Colombia with the rest of the world. On the other hand, an adoption without amendments of any standard would overlook the context and realities of the Colombian education sector. For this reason, the final decision was to adopt the Common European Framework of Reference **8** (CEFR) and “translate it” into the Colombian context by means of the production of a Spanish guide with



ducirlo” al contexto colombiano a través de la producción de una guía en español con los descriptores de niveles de dominio para diferentes grados educativos **9**. Como en toda pre-tarea, no fueron pocos los detractores de la idea de adoptar el MCR ante el argumento de haber sido escrito “en el contexto de Europa, que distaba mucho de la realidad colombiana”. Sin embargo, este marco permitió al menos tres tareas importantes:

- * Definir con claridad y en términos positivos lo que un aprendiz de una lengua podría “hacer” con el uso de esa lengua (El término “CAN DO statement” se volvió recurrente en este aspecto).
- * Como resultado de lo anterior, permitió que los diseñadores de currículo, los escritores de textos y materiales didácticos para el inglés y los docentes en su propia preparación de clases supieran qué deberían enseñar para que sus estudiantes pasaran de un nivel a otro.
- * Tener la descripción de niveles de dominio y la claridad en cuanto a lo que cada persona debería poder hacer con el idioma para ser considerado en determinado nivel, ofreció las bases para el diseño de pruebas de dominio del idioma internacionalmente comparables.

Otros beneficios colaterales en la adopción fueron:

- * El MCR tiene descripciones para otros 17 idiomas, incluyendo el español, el francés, el italiano, el alemán y el portugués, entre otros, con lo que se abren las puertas a la promoción de idiomas extranjeros diferentes al inglés.
- * En tanto “marco”, no dicta preceptos sino invita al análisis de cada contexto.
- * Tiene un fuerte componente pluricultural y multilingüe que respeta las lenguas aborígenes y propone la protección de las culturas locales.
- * Propone un modelo de implementación pedagógica que es fácilmente adaptable al contexto de cada región.

La tarea

Antes de hablar de la forma en que se ha implementado el Programa Nacional de Bilingüismo, es importante recordar que la Ley General de Educación establece que “las instituciones gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de cada nivel, introducir asignaturas optativas, adaptar las áreas a las necesidades regionales” **10**. Es igualmente conveniente aclarar que la ley 715 de 2001 que establece las

level proficiency descriptors for the different educational levels **9**. As in all pre-tasks, criticism of the idea of adopting the CEFR was abundant, as it was developed “in a European context, far from the Colombian reality”. However, this framework allowed for at least three important tasks:

- * The clear definition, in positive terms, of what a language learner could “do” by using it (the term “CAN DO statement” became recurrent in this aspect).
- * As a result of the above, curriculum designers, teachers and materials-writers knew what to teach to help students advance from one level to another.
- * The proficiency level descriptors and the clarity with regard to what each person should be able to do with the language at any given level provided the basis for the design of internationally-comparable proficiency tests.

Other collateral benefits of the adoption included:

- * The CEFR has descriptions for another 17 languages, including Spanish, French, Italian, German, Portuguese, among others, which opens the door to the promotion of foreign languages other than English.
- * As a “framework”, it does not dictate precepts, but rather invites us to analyse each context.
- * It has a strong multicultural and multilingual component that respects Aboriginal languages and proposes the protection of local cultures.
- * It proposes a model of pedagogical implementation that adapts easily to the context of each region.

The task

Before talking about how the National Bilingualism Programme was implemented, it is important to remember that the General Law of Education establishes that “institutions have autonomy to organize the core areas of each level, to introduce optional subjects, and to adapt areas to regional needs” **10**. It is equally relevant to clarify that Law 715 of 2001, which sets organic standards in terms of resources, determines that the nation formulates policies for the sector, regulates the provision of the education service, creates the information system, fosters curricular standards for each grade, and defines mechanisms with the aim of promoting quality in education. Institutional educational projects, curriculum implementation,

normas orgánicas en materia de recursos, determina que la Nación formula políticas para el sector, regula la prestación del servicio educativo, crea el sistema de información, promueve normas curriculares para los grados y define los mecanismos para promover la calidad de la educación. Los proyectos educativos institucionales, la implementación de currículos, la intensidad horaria, etc., entran en el ámbito de la autonomía de cada institución educativa, asunto que plantea una serie de retos en cuanto a la implementación –a nivel nacional- de programas como el de bilingüismo.

El estudio de línea base de 2004

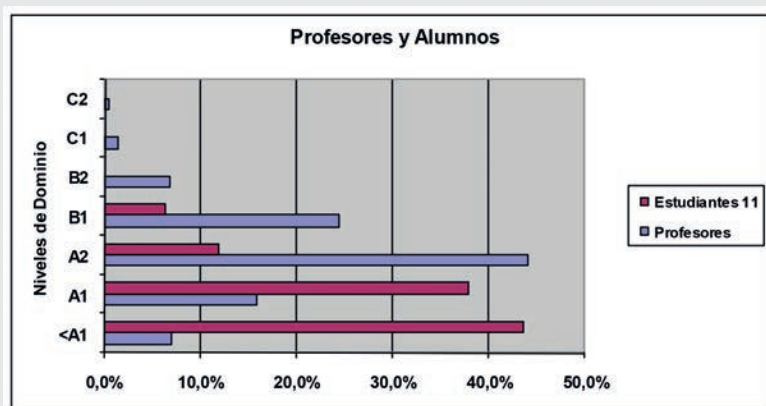
El Ministerio de Educación comisionó al British Council Colombia para elaborar un estudio de línea base que sirviera de punto de partida para las iniciativas del PNB. Para ello, se procedió a aplicar una prueba autoadaptativa de dominio de inglés para un número superior a mil docentes y más de 3.000 estudiantes de grado 11.º. Los resultados (ver gráfica 1) fueron desalentadores: Menos de un 6% de los estudiantes de grado 11.º tenían un nivel igual a B1 del MCR y menos del 6,8% de los docentes tenía un nivel de dominio de B2. Además, menos del 4% de los docentes estaba un nivel avanzado de la lengua:

workload, etc. are components that constitute the autonomy of each educational institution. Therefore, it is an issue that sets a series of challenges in terms of implementing national bilingualism programmes.

The baseline study of 2004

The Ministry of Education commissioned the British Council Colombia to prepare a baseline study that would serve as a starting point for the NBP initiatives. To do so, an auto-adaptive English proficiency test was taken by more than a thousand teachers and more than 3,000 students from 11th grade. The results (see Figure 1) were disappointing: less than 6% of 11th-graders had a level equal to B1 on the CEFR and less than 6.8% of teachers had a level of mastery at B2. In addition, less than 4% of teachers were at an advanced level of the language.

Figure 1
Ministry of National Education Baseline Study - British Council 2004



Otros hallazgos

Esta prueba fue acompañada por una corta encuesta en la que se evidenció que:

- * El dominio del idioma entre los docentes no mejoraba a medida que avanzaba en los niveles de escalafón existentes en el momento. Es posible que esto se deba a que pocos docentes tomaban programas de especialización o maestría en temas relacionados con la docencia de lenguas; otra posible razón es la limitada posibilidad de práctica

Gráfica 1.
Estudio de línea base Ministerio de Educación Nacional – British Council 2004
(Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2004)

Other findings

This test was accompanied by a short survey that revealed the following:

- * Although teachers got promoted in the teaching scale, Teachers' language proficiency did

- del idioma dentro de las instituciones educativas.
- * la gran mayoría de docentes estaban utilizando metodologías tradicionales tales como la traducción gramatical o el método audio-lingual.
 - * cuando se trató del tema de la intensidad horaria, se evidenció que el número de horas no era un factor determinante, pero **sí lo era lo que sucedía en estas horas.**

Definiendo las metas

Fue con estos datos de 2004 que el Ministerio de Educación determinó una serie de metas tanto para los docentes como para los estudiantes. Hubo dos elementos relevantes y vitales: El primero fue plantearse una meta que no coincidiera con el período presidencial, como era la costumbre, sino que tuviera alcance a largo plazo (15 años). Otro, ampliar el espectro en las metas para que no se limitaran al dominio del idioma sino a consideraciones didácticas en la enseñanza del inglés. En términos de nivel de inglés entre docentes y estudiantes, las metas fueron

	2004	2010	2015	2019
Profesores de inglés	6.80%	35.0%	75.00%	B2
Estudiantes de grado 11	6.40%	30.40%	70.40%	B1

not improve as they moved up on the teaching scale. This could be due to the fact that few teachers studied specialization programmes or postgraduate studies in topics related to foreign language teaching and education; another possible reason is that there were not many possibilities for teachers to practice the target language within their educational institutions.

- * Most teachers were using traditional methodologies such as grammar translation and/or the audio-lingual method.
- * In terms of workload, the number of hours was not a determinant factor, but what happened during these hours was.

Defining goals

Based on this data, the Ministry of National Education determined a series of targets for both teachers and students. There were two relevant and vital elements: the first was to set a goal that did not coincide with the presidential period as used to happen, but to establish a long-term objective (15 years). Second, it was deemed important to broaden the spectrum within objectives, in order to place special attention not only on teachers' language proficiency, but also on their teaching practices. In terms of the teachers' and students' level of English, the goals established were as follows:

	2004	2010	2015	2019
Teachers of English	6.80%	35.0%	75.00%	B2
11 th grade students	6.40%	30.40%	70.40%	B1

Today's progress

Both detractors and promoters of the National Bilingualism Programme agree that, despite the little progress in terms of language proficiency level, the programme did put several sensitive and current issues on the table, such as the educational preparation of English teachers, their proficiency levels, the universities' responsibility to provide teachers with pedagogical training programmes, difficult classroom conditions, especially in the public sector and the lack of resources to support the work of teaching, among others. However, there have been several achievements accomplished over the years:

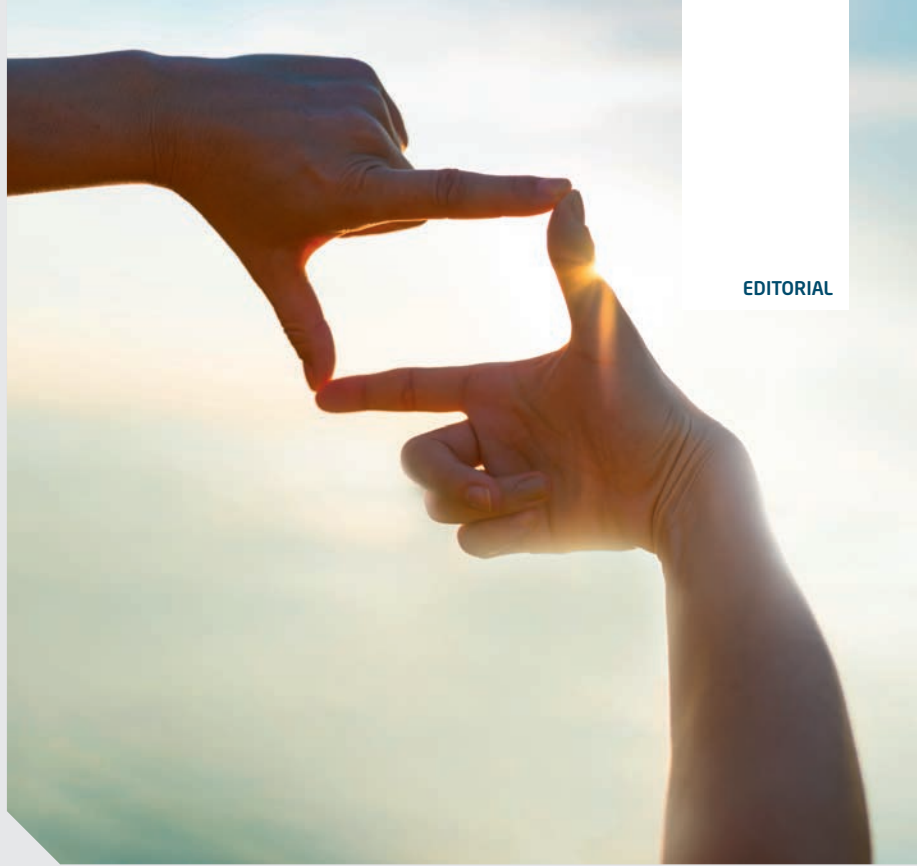
1. The official registration, accreditation and quality processes in place led to those universities with language teaching training programmes to review their internal standards and programmes, to be more demanding through-



El progreso hasta hoy

Tanto detractores como promotores del Programa Nacional de Bilingüismo coinciden que, si bien es cierto los avances planteados en términos de niveles de dominio no se han logrado, este programa puso sobre la mesa varios asuntos sensibles tales como la preparación pedagógica de los docentes de inglés, sus niveles de dominio, la responsabilidad de las universidades con programas de formación de docentes de lengua, las condiciones difíciles en las aulas de clase, sobre todo en el sector público, la carencia de recursos para apoyar las labores de docencia, entre otros, que redundan aun hoy en el nivel del estudiantado del país. Sin embargo, han sido varios los logros en todos estos años:

1. Los procesos de registro calificado, acreditación y procesos de calidad llevaron a las universidades con programas de formación de maestros de lengua a revisar sus estándares internos, a revisar sus programas, a ser más exigentes a lo largo de todo el proceso educativo de sus estudiantes, a implementar programas de seguimiento a egresados. Los resultados de las pruebas Saber Pro indican que más del 50% de los estudiantes de Educación Superior mejoraron uno o más niveles de inglés durante su paso por las Instituciones de Educación Superior. De acuerdo con los resultados de esta prueba, en el 2010 el 6% de los estudiantes que la presentaron se encontraban nivel intermedio. En 2012 este porcentaje pasó al 8% y en 2014 al 11%. **11**
2. La capacidad de acción por parte del Ministerio de Educación se ve tremendamente limitada por la legislación que protege la autonomía de las instituciones educativas. Ante este panorama, el Ministerio de Educación encontró varias maneras creativas de incidir en la calidad de la enseñanza del inglés: Por una parte, creó los Derechos Básicos de Aprendizaje, **12** documento que ilustra la forma en que se pueden traducir los estándares de idioma inglés de la guía 22 en un salón de clase y que cambia la perspectiva del docente de “esto es lo que planeo enseñar” por uno de “esto es a los que mis estudiantes tienen derecho”. Igualmente produjo el Currículo Sugerido asociado a un plan de focalización e incentivos para su uso. Por otro lado, creó un plan de estímulos para instituciones y docentes que muestren resultados. Esto incluyó cursos de inmersión en Colombia o el exterior. **13**
3. El Ministerio instauró el programa de Formadores Nativos Extranjeros que suma más de 500 docentes extranjeros co-enseñando con los maestros de instituciones educativas oficiales.



- out the whole educational process, and to implement follow-up programmes for graduates. The results obtained from the national prueba saber pro test indicate that more than 50% of the students in higher education improved by one or more levels of English during their time at university. According to the results, in 2010, 6% of the students who took this test were intermediate learners. In 2012, this percentage reached 8%, and in 2014 it increased to 11% **11**.
2. The Ministry of Education’s capacity for action is tremendously limited, due to the legislation that protects the educational institutions’ autonomy. The Ministry therefore found creative ways to have a positive influence on the quality of English teaching: on the one hand, it created the basic rights of learning (DBA, in Spanish) **12**, a document that illustrates the way English language standards, found in guide 22, can be translated into the context of a real classroom. Moreover, it contributes to changing the teaching perspective from “this is what I plan to teach” to “these are my students’ learning rights”. Likewise, it also created a suggested curriculum, along with a plan and incentives for its use. It also created an incentives plan for institutions and teachers that show positive results. This included immersion courses in both Colombia and abroad **13**.
 3. The Ministry established the foreign native trainers programme, made up of more than

4. Finalmente, se han distribuido más de 431.000 textos de inglés para los estudiantes en los grados 9.º, 10.º y 11.º y se dieron más de 140 sesiones de entrenamiento para el adecuado uso de estos textos.

El progreso hasta ahora...

Cada año, hacia el mes de noviembre, la organización internacional EF (*English First*) publica un índice de nivel de dominio del inglés en varios paí-

500 foreign teachers that work alongside local staff in official educational institutions.

4. Finally, more than 431,000 English texts have been distributed for 9th, 10th and 11th graders and there have been more than 140 training sessions for teachers regarding the appropriate use of these texts.

Progress

Every year, around November, international organization EF (*English First*) publishes an English Proficiency Index in several countries around the world. This index is produced based on adults who voluntarily agree to take an online test; however, the organization clarifies its limited reliability, given that it does not support a statistical sample analysis, and its largest bias is that only those who have a computer with internet access can take the test.

Colombia Aprende, a web portal, has responded to these results with first-hand information showing that there has indeed been an increase in language proficiency level, although it recognizes that this increase is limited. So, what is the Achilles heel that prevents change in English proficiency levels, despite the fact that the Ministry has invested more money in this four-year term than in the entire history of the BNP?

I propose three areas of reflection:

1. The reluctance of the labour union organizations to allow the assessment of teaching practices. Every process of improvement begins by recognizing strengths and weaknesses, but facing this situation, it is up to the teachers to determine how to improve not only their proficiency level but their teaching practices. There are many teachers who do work on these two areas of improvement, but it should be something that all teachers are involved in.
2. The lack of mobility in accessing a teaching career in the public sector. The assignment of teaching posts is behind the times. In the best-case scenario, only when a teacher retires can he be replaced by another full-time teacher. It is a matter of urgency to review the numbers and open up new career opportunities for those qualified young people who are, with excellent proficiency levels, graduating now from different universities.
3. Finally, the most complex issue is the labour market: many qualified teachers are immedi-



ses del mundo. Este índice es tomado de personas adultas que voluntariamente acceden a una prueba en línea, pero la propia organización aclara lo limitado en la confiabilidad de su índice pues no soporta un análisis de definición de muestra desde el punto de vista estadístico y su mayor sesgo es que solo quienes tienen computador con acceso a Internet toman esta prueba. El portal Colombia Aprende ha contestado a estos resultados con información de primera mano que muestra que sí ha habido incremento en los niveles de dominio, aunque reconoce que tal incremento es limitado. Entonces, ¿dónde puede estar ese talón de Aquiles que no permite cambios en los niveles de inglés a pesar que el Ministerio ha invertido más dinero en este cuatrienio que en toda la historia del PNB?

Propongo tres áreas de reflexión:

1. La reticencia de las organizaciones sindicales a permitir evaluar el quehacer docente: Todo proceso de mejoramiento parte de un reconocimiento de las fortalezas y debilidades, pero ante esta dificultad, queda en la conciencia de los docentes determinar qué hacer para mejorar, no solo su nivel de inglés sino el de la docencia misma. Son muchos los y las docentes que trabajan en estas dos áreas de mejoramiento, pero esto debe permear a todos y todas.
2. La falta de movilidad en el acceso a la carrera docente en el sector público. El nombramiento en propiedad de maestros tiene un retraso histórico. En el mejor de los escenarios, solo cuando un docente se retira o se jubila puede entrar otro docente de planta a reemplazarlo. Es urgente revisar los números y abrir nuevas oportunidades laborales a la juventud calificada, con excelentes niveles de dominio que las universidades están graduando en la actualidad.
3. Finalmente, el tema más complejo es el del mercado laboral: muchos docentes calificados son absorbidos inmediatamente por las universidades o los institutos privados y no llegan al sector público debido a una simple pero aterradora ley de mercado de oferta y demanda de personal calificado. Los salarios ofrecidos en el sector privado superan ampliamente lo ofrecido en el sector público.

Estas tres áreas pueden brindarnos algunas luces que puedan considerarse para generar los cambios que se requieren y para mejorar el impacto del Programa Nacional de Bilingüismo. **RM**

ately absorbed either by universities or private institutes and do not reach the public sector due to a simple but terrifying market law of supply and demand for qualified staff. The salaries offered in the private sector widely exceed those offered in the public sector.

These three areas can shed some light on the situation, with the hope of generating the changes needed and improving the impact of the National Bilingual Programme. **RM**

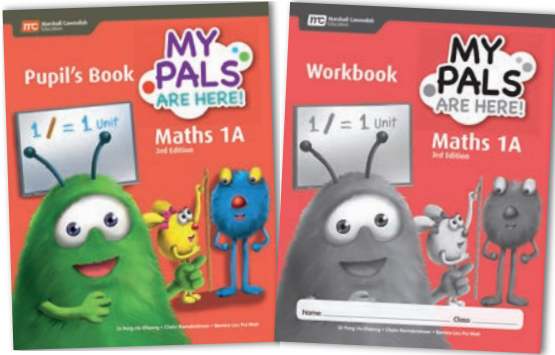


BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/educacion-16/referencias>



Enriching lives through knowledge



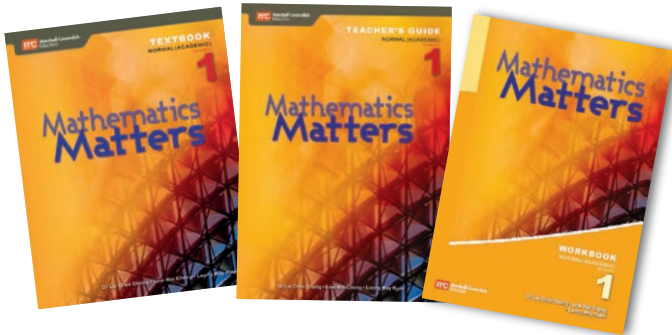
MY PALS ARE HERE! MATHS
(2^o AND 3^o EDITION)



MY PALS ARE HERE! SCIENCE
(INTERNATIONAL EDITION)



UPPER SECONDARY SCHOOL
FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA



MATHEMATICS MATTERS



LOWER SECONDARY SCIENCE
(2ND EDITION)

¿Qué Significa «Educación Bilingüe»?

*What do we mean
by bilingual education?*

Datos históricos

Curiosamente, antes del último trimestre del siglo pasado, no se le daba mucha importancia a la educación bilingüe en los programas educativos. Muy pocas escuelas enseñaban lenguas extranjeras antes de la década de los sesenta, y la mayoría de las personas bilingües nació en familias bilingües o vivía en un país donde tuvo que aprender otro idioma distinto a su lengua materna. Eso ya cambió, como resultado del mundo globalizado y del aumento de la importancia del idioma inglés como lengua internacional. En gran parte de las escuelas se enseñan lenguas extranjeras y el inglés ha adquirido una importancia tal que se ha vuelto parte esencial de la mayoría de los programas educativos en todo el mundo.

Historical note

Curiously, bilingual education didn't feature much in education before the final quarter of the last century. Very few schools taught foreign languages before the 1960s and most people were bilingual either because they were born in bilingual families or because they lived in a country where they had to learn another language that was not their native language. With a globalised world and the rise in the importance of English as an international language, all this has changed. Foreign languages are taught in most schools and English has assumed an importance that has made it a key part of most educational programmes across the world.



**Simon
Brewster**

Teacher trainer and author



DISPONIBLE EN PDF

 [www.santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-16/que-significa-educacion-
bilingue](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/que-significa-educacion-bilingue)

Antecedentes

Durante la última década, ha habido varios debates acerca de la importancia de la enseñanza del inglés en las escuelas de América Latina. Muchas evidencias sugieren que una base sólida en inglés dará a los alumnos más oportunidades en el futuro. Los diferentes Gobiernos de la región han invertido en la creación de programas nacionales de enseñanza de inglés y cursos de formación de profesores, y la mayoría de las escuelas privadas ha incluido el inglés como una parte integral de sus programas académicos. Además, de acuerdo con las investigaciones, aprender una lengua es más fácil para los niños que para los adultos. En especial cuando están expuestos a los idiomas en un ambiente de inmersión, como el que ofrece un programa bilingüe. Las escuelas privadas con más recursos promueven el concepto de “educación bilingüe” siempre que es posible. Estos tipos de escuelas son cada vez más comunes en América Latina. Sin embargo, no todas estas escuelas logran que sus alumnos adquieran un dominio sólido del inglés. ¿Qué es lo que hace la diferencia? ¿Cómo podemos garantizar que la enseñanza bilingüe en estas escuelas sea eficaz? ¿Cuáles son los factores más importantes para crear condiciones que promueven el bilingüismo?

¿Cómo podemos definir la educación bilingüe?

Comencemos por determinar qué queremos decir cuando afirmamos que alguien es bilingüe. Una persona bilingüe es alguien que puede expresarse de manera eficaz en dos idiomas, su lengua materna y otro idioma, en situaciones comunicativas similares. Una persona bilingüe puede cambiar de

Background

Over the last decade there has been a great deal of discussion about the importance of the teaching of English in schools in Latin America. Evidence suggests that a good grounding in English will provide students with more and better opportunities in the future. Different governments in the region have invested in creating national English programmes and teacher training courses, and the majority of private schools have made English an integral part of their academic programmes. In addition, research has indicated that it is easier for children to learn a language than it is for adults – especially when exposed to the languages in an immersive environment, such as that of a bilingual programme. Private schools with more resources promote the concept of ‘bilingual education’ at every opportunity. These types of schools are more and more common in Latin America. However, not all these schools achieve the same results in terms of their students achieving a solid command of English. What is it that makes the difference? How can we ensure that bilingual teaching in these schools is effective? What are the most important factors which create conditions that promote bilingualism?

How can we define bilingual education?

Let’s start by clarifying what we mean when we say someone is bilingual. A bilingual person is someone who can express themselves effectively in two languages —their first language and another language— in similar communicative situations. A bilingual person can change from one language to the other without significant difficulty; he or she can clearly express their ideas in either language in speaking and writing. How does this happen? In some cases, children become bilingual because their parents speak different languages or because their country has more than one official language, for example Switzerland, which has four official languages. These scenarios are more common than we might think, but for most children, bilingual schools offer the best opportunity for mastering another language apart from their mother tongue.

Taking this definition into account, bilingual education should ensure that pupils receive instruction in at least two languages and that the target language is used wherever possible, both inside



un idioma a otro sin mayor dificultad, y puede expresar claramente sus ideas, en uno u otro idioma, al hablar y escribir. En algunos casos, los niños son bilingües debido a que sus padres hablan diferentes idiomas o porque su país tiene más de un idioma oficial, como Suiza, que tiene cuatro idiomas oficiales. Estos escenarios son más comunes de lo que pensamos, pero las escuelas bilingües ofrecen a la mayoría de los niños la mejor oportunidad para dominar otro idioma, aparte de su lengua materna.

Teniendo en cuenta esta definición, la educación bilingüe debe garantizar que la enseñanza que los alumnos reciban se lleve a cabo en al menos dos idiomas, y que la lengua extranjera se utilice siempre que sea posible, tanto dentro como fuera del aula. Esto significa asegurarse de que haya suficiente exposición a la lengua y que esta se enseña correctamente. Esto también puede implicar aspectos de la cultura de la lengua extranjera. Las escuelas bilingües deben ofrecer a los alumnos una educación orientada hacia el éxito en el idioma de destino, incluyendo la certificación externa reconocida, como la que brinda la evaluación *Cambridge English Language Assessment*.

Aprender un segundo idioma es una gran ventaja para los alumnos, y los beneficios se extienden a otras áreas académicas. Los alumnos que llevan programas bilingües tienen mejores habilidades de comprensión de lectura, son mejores para resolver problemas y tienden a desarrollar una amplia visión multicultural de la sociedad, así como un mayor aprecio por la diversidad internacional. Los estudiantes en programas bilingües también tienen un concepto más claro de sí mismos y su comunidad. En cuanto a los resultados en la vida profesional, las investigaciones realizadas en un ambiente empresarial indican que los empleadores prefieren contratar personal bilingüe, ya que pueden adaptarse con más facilidad a diferentes entornos y relacionarse mejor con la gente de diversos orígenes.

Así que... ¿cuál es el enfoque de enseñanza del inglés de diferentes escuelas?

Las escuelas bilingües pueden encontrarse en diferentes etapas en el proceso de fortalecimiento de su programa de enseñanza de idiomas. Pueden ofrecer una cantidad variable de horas de inglés y

and outside of the classroom. This means ensuring there is enough exposure to the language and that it is well taught. This may involve aspects of the culture of the target language as well. Bilingual schools should offer pupils an education oriented towards success in the target language, including recognised external certification such as that provided by Cambridge English Language Assessment.

Learning a second language is a great advantage to students, and the benefits extend to other subject areas. Students in bilingual programmes have better reading comprehension skills, are better problem-solvers and are more likely to develop a wide multicultural view of society with a greater appreciation for global diversity. Students in bilingual programmes also develop a clearer sense of themselves and their community. In terms of career outcomes, corporate research indicates that employers prefer to hire bilingual staff as they can adapt more easily to different environments and relate better with people from diverse backgrounds.

So... how do different schools approach teaching English?

Many schools that include English in their curriculum and aspire to become bilingual may find themselves at different stages in the process of strengthening their language programme. They may offer varying number of hours of English and measure results in different ways. They may have other respectable priorities in their programme, seeking to provide a solid general education to their students, which includes giving pupils some degree of language proficiency. This is the case of many schools and the main aim is often to continue working so that students achieve a solid level in the target language. In order to achieve a more effective language programme, schools would need to implement one of the programmes described below, the third one guaranteeing the truly bilingual outcome.

Teaching a foreign language as part of the curriculum



Many bilingual schools seek to provide their students with a certain number of hours of English or foreign language instruction, in order to ensure a solid level of language proficiency. In most cases schools in this group focus mainly on English as a Foreign Language (EFL) materials. In EFL, English

medir los resultados de diferentes maneras. Pueden tener otras prioridades respetables en su programa que busquen proporcionar una sólida formación general para los alumnos, lo cual supone ofrecerles cierto grado de bilingüismo. Este es el caso de muchas escuelas, y el objetivo principal es, a menudo, seguir trabajando a fin de que los estudiantes alcancen un buen nivel en el idioma de destino. Con el objetivo de lograr un programa más eficaz de enseñanza de idiomas, las escuelas necesitarían para poner en práctica uno de los programas que se describen a continuación, el tercero de los cuales garantiza un resultado realmente bilingüe.

1

La enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua como parte del plan de estudios.

Muchas escuelas bilingües buscan proporcionar a sus estudiantes un cierto número de horas de inglés o de enseñanza de lenguas extranjeras, con el fin de garantizar un nivel sólido de dominio del idioma. En la mayoría de los casos, las escuelas que pertenecen a este grupo se enfocan principalmente en materiales de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés). En EFL, se enseña inglés a hablantes no nativos fuera de los países anglohablantes. Los materiales utilizados para la enseñanza de EFL suelen desarrollar cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Además, prestan especial atención a la gramática y al vocabulario. Este enfoque EFL probablemente incluirá todas o algunas o todas estas características:

1. Hay diez o más horas de instrucción de Inglés por semana, aunque el número real de horas puede variar considerablemente de una escuela a otra.
2. Los programas de inglés abarcan todos los niveles escolares, a partir de preescolar y continuando hasta el final de la secundaria, con programas que se vinculan de un nivel a otro.
3. Hay profesores de inglés cualificados que han tenido un curso de formación antes de comenzar a enseñar, como CELTA, o una cualificación cuando ya tienen experiencia, como ICALT o equivalente.
4. Existen certificaciones externas, como PET o FCE de *Cambridge English Language Assessment*, que pueden establecer puntos de referencia para los alumnos en cada nivel escolar y que se relacionan con los niveles establecidos en el Marco Común Europeo (MCE).

instruction is for non-native speakers outside of English-speaking countries. The materials used for teaching EFL generally develop grammar and vocabulary in addition to and through four key skill areas: listening, speaking, reading and writing. This EFL approach will probably include all or some or all of these features:

1. The school provides ten or more hours of English instruction per week, although the actual number of hours may vary considerably from one school to another.
2. English language programmes run through all levels of the school, starting in pre-school and continuing through the end of high school, with programmes linked from one level to another.
3. Classes are taught by qualified English teachers who have had a pre-service teacher-training course such as CELTA or an in-service qualification such as ICALT or equivalent.
4. The school makes use of external certification such as PET or FCE from Cambridge English Language Assessment, which can set benchmarks for students in each level of the school linked to the levels set out in the Common European Framework (CEF).
5. The school has established a system for monitoring the quality of the English courses and teaching. For example, a system of class observations by experienced, trained teachers or administrators, with follow up based on the results of each observation.
6. The school provides ongoing teacher training and development, such as workshops, internal training or more formal external training through outside educational institutions.

English as a second language with a focus on language arts

2

Schools in this group teach English using a methodology designed for educational contexts with English as a Second Language (ESL) – English instruction for non-native speakers in English-speaking countries. In particular, these schools often implement a literacy approach which emphasises literature and promotes language arts: reading and writing skills which can transfer across languages. This kind of programme also incorporates multidisciplinary materials combining English with other subject areas, often math, social sciences and science. In this type of bilingual school programme, students develop reading comprehension, vocabulary and critical thinking skills



- Hay un sistema de monitoreo de la calidad de los cursos de inglés y enseñanza. Por ejemplo, un sistema de observaciones de clase realizadas por maestros o administradores capacitados y con experiencia, con un seguimiento basado en los resultados de cada observación.
- Se ofrece a los profesores capacitación y desarrollo continuos, como talleres, formación interna o externa, más formal, por medio de instituciones educativas externas.

Inglés como segundo idioma con un enfoque en lengua y literatura

2

Las escuelas en este grupo enseñan inglés utilizando una metodología diseñada para contextos educativos de Inglés como Segunda Lengua (ESL, por sus siglas en inglés), que es la enseñanza del inglés para hablantes no nativos en países de habla inglesa. En particular, estas escuelas suelen implementar un enfoque de alfabetización que enfatiza la literatura y promueve las artes del lenguaje: habilidades de lectura y escritura que se pueden transferir a todos los idiomas. Este tipo de programa también incorpora materiales multidisciplinarios que combinan inglés y otras materias, casi siempre matemáticas, ciencias sociales y ciencias. En este tipo de programa de escuelas bilingües, hay más de un enfoque de alfabetización: la comprensión lectora, la adquisición de vocabulario y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a través de la exposición a una gran variedad de literatura en la lengua de destino. Dentro de la categoría de las artes del lenguaje, la escritura de ensayos también forma parte de este tipo de educación bilingüe. Puede haber actividades extracurriculares relacionadas, tales como participar en debates, hablar en público y actuar, todo ello en inglés (o cualquiera que sea el idioma de destino). El objetivo es un híbrido: la enseñanza de idiomas y de contenido.

Estas escuelas tienden a tener algunas o todas estas características:

- Los programas utilizan libros de texto o materiales desarrollados para los hablantes nativos en un contexto educativo que pertenece a la primera lengua.
- Las escuelas pueden estar afiliadas a organizaciones extranjeras, como la *Southern Schools Conference*, en los Estados Unidos.
- La certificación lingüística está vinculada al contexto educativo de la primera lengua, por ejemplo, TOEFL y *Michigan Test*.

through exposure to a variety of text genres in the target language. Under the umbrella of language arts, essay writing also forms a part of this type of bilingual education. There may be related extra-curricular activities such as debate, public speaking and drama – all in English or whatever the target language happens to be. The aim is a hybrid: language instruction and content instruction.

These schools are likely to have some or all of these features

- Programmes use textbooks or material developed for native-speakers in a first-language educational context.
- Schools may be affiliated to foreign-based organisations such as the Southern Schools Conference in the United States.
- Language certification is linked to the first-language educational context, e.g. TOEFL, Michigan Test.
- Proficiency tests are linked to the same English-speaking context e.g. SATs.
- Some teaching staff are recruited from the English-speaking context.
- Other subjects are taught in the target language—especially literature—but also science and social sciences.
- There are extra-curricular activities in English: debate, theatre, public speaking, spelling bees, etc.

International curriculum

3

In its broadest sense, bilingual education goes beyond being proficient in two languages. It involves a full programme of English language instruction in every area of the school, complemented by the instruction of a number of other subjects in English, typically natural and social sciences and mathematics. This type of programme uses course materials designed for native speakers in their native countries, not materials designed for language instruction. In many cases, these schools are accredited by international organisations such as the International Baccalaureate (IB) using their Primary Years' Programme (PYP) or Middle Years' Programme (MYP), or the formally assessed university entrance Diploma. Some schools use the Cambridge International Examinations' programmes and certifications such as IGCSEs or A levels. One challenge of teaching other subjects in English —Content and Language Integrated



4. Las pruebas de competencia están relacionados con el mismo contexto de habla inglesa, por ejemplo, las SAT.
5. Algunos profesores provienen del contexto de habla inglesa.
6. Otras materias se enseñan en el idioma de destino, en especial la literatura, además de la ciencia y las ciencias sociales.
7. Hay actividades extracurriculares en inglés: debate, teatro, hablar en público, concursos de ortografía (*spelling bees*), etc.

3

Programa internacional

En su sentido más amplio, la educación bilingüe va más allá de dominar dos idiomas. Implica un programa completo de enseñanza del idioma inglés en todas las áreas académicas, que se complementa con la enseñanza de varias otras asignaturas en inglés, por lo general, ciencias naturales y sociales y matemáticas. Este tipo de programa utiliza materiales didácticos diseñados para los hablantes nativos en sus países de origen, y no materiales diseñados para la enseñanza de idiomas. En muchos casos, estas escuelas están acreditadas por organismos internacionales como el Bachillerato Internacional (IB), empleando el *Primary Years' Programme* (PYP) o el *Middle Years' Programme* (MYP), o el curso de acceso a la universidad, que se evalúa formalmente. Algunas escuelas usan los programas de los exámenes internacionales y las certificaciones de Cambridge, como IGCSE o los niveles A. Uno de los retos de la enseñanza de otras materias en inglés, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (CLIL, por sus siglas en inglés) es que la escuela tendrá que asegurarse de que los profesores de asignatura presten atención tanto al uso del inglés de los estudiantes como al contenido, o al contrario, tener los conocimientos y estar cualificado para enseñar otras materias, además de inglés. Este tipo de programa puede requerir coordinación y formación adicionales, así como establecer acuerdos respecto a la retroalimentación, el sistema de calificaciones y el uso de rúbricas.

La educación bilingüe de este tipo a menudo incluye:

1. Programas internacionales: IB, CIE, combinados con programas locales obligatorios.
2. Programas nacionales exportados a otros países: bachillerato francés, American Common Core.
3. Evaluación internacional: IGCSE, Diploma IB, pruebas de evaluación Cambridge English Language Assessment.



Learning (CLIL)— is that the school will need to ensure subject teachers pay attention to the English the students are using as well as the content, or inversely, be knowledgeable and qualified to teach other core subjects in addition to English. This type of programme may require extra coordination and training, as well as an agreement on feedback, marking and use of rubrics.

Bilingual education of this type often includes:

1. International programmes: IB, CIE combined with local compulsory programmes.
2. National programmes exported to other countries: French baccalaureate, American Common Core.
3. International evaluation: IGCSEs, IB Diploma, Cambridge English Language Assessment tests.
4. An external quality assessment and/or inspection.
5. Other subjects taught using English.
6. Use of foreign teachers in combination with local staff.

General considerations for bilingual education

4

Whatever type of bilingual education a school opts for, there are clear areas of priority that must be addressed by school leaders and decision-makers.

1. **Programmes:** What are the best programmes for helping to achieve the educational aims of the school? Can the school take advantage of programmes offered by international providers and materials produced by publishers? Do these suppliers offer any kind of support for im-



4. Algún tipo de evaluación de la calidad e inspección externas.
5. Otras materias que se enseñen en inglés.
6. El empleo de profesores extranjeros en combinación con el personal local.

Consideraciones generales para la educación bilingüe



Cualquiera que sea el tipo de educación bilingüe que una escuela elija, hay áreas claras de prioridad que las autoridades de la escuela deben considerar:

1. **Programas:** ¿Cuáles son los mejores programas que pueden ayudar a lograr los objetivos educativos de la escuela? ¿La escuela puede aprovechar los programas ofrecidos por los proveedores internacionales y los materiales creados por los editores? ¿Estos proveedores ofrecen algún tipo de apoyo para la implementación de estos programas? ¿Cómo pueden los programas que se imparten en inglés combinarse de manera eficaz con los programas obligatorios impartidos en la lengua nativa? ¿Cómo se puede evitar abrumar a los alumnos si hay programas duales en dos idiomas?
2. **Personal docente calificado y con experiencia:** Los maestros son la clave del éxito para cualquier escuela. La compensación también debe estar vinculada con la experiencia y las cualificaciones de los maestros, de manera que sea un incentivo para mejorar. Las cualificaciones deben ser reconocidas y consideradas como un indicador. Los profesores de inglés adecuadamente calificados, con formación pedagógica y que han pasado por el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, están en

plementing these programmes? How can programmes taught in English combine effectively with compulsory programmes taught in the native language? How can a bilingual school avoid overloading students if there are dual programmes in two languages?

2. **Qualified, experienced teaching staff:** Teachers are the key to success for any school. Compensation should also be linked to teachers' experience and qualifications so that there is an incentive to improve. Qualifications should be recognised and benchmarked. Properly qualified English teachers with pedagogical training who have gone through the process of learning a foreign language are ideally placed to provide quality instruction in a bilingual school. In addition, success also depends on ongoing teacher training linked to an organised programme of teacher development. Formal training should be complemented with internal training and opportunities for peer observation on a regular basis. (imagen 07)
3. **Communication with parents/parental involvement:** Most parents are interested in the progress of their children at school and are willing to support the school and be involved in the learning process of their children. Parents need to know about the approach that a school employs. If the school transitions to a bilingual programme, parents need to be aware of what this involves and how they can help. They also need to be informed of the aims, values and evaluation system of the school. Parent associations are potential allies in transmitting infor-

una posición ideal para ofrecer una enseñanza de calidad en una escuela bilingüe. Además, el éxito también depende de la formación docente continua que se relacione con un programa organizado de desarrollo de profesores. La capacitación formal debe complementarse, de manera constante, con la formación y las oportunidades de observación interna por parte de los compañeros.

3. **Comunicación con los padres / Participación de los padres:** la mayoría de los padres se interesan en el progreso académico de sus hijos y están dispuestos a apoyar a la escuela e involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Los padres necesitan conocer el enfoque que una escuela emplea. Si la escuela está cambiando a un programa bilingüe, los padres deben estar conscientes de lo que esto implica y cómo pueden ayudar. También tienen que estar informados de los objetivos, los valores y el sistema de evaluación de la escuela. Las asociaciones de padres son aliadas potenciales para transmitir información sobre la escuela a toda la comunidad. La información sobre los resultados también debe compartirse con los padres.
4. **Objetivos y medición:** Cualquiera que sea el tipo de programa bilingüe que una escuela elija, es necesario establecer objetivos de aprovechamiento. Estos pueden ser habilidades expresadas como enunciados de lo que los alumnos pueden hacer (*can do statements*) o exámenes externos, que realicen en las etapas clave de su educación. Por ejemplo, tomar PET al final de la primaria o FCE al final de la secundaria. Los exámenes externos son buenos puntos de referencia, ya que son medidas objetivas de competencia en la lengua o en otras materias. La clave es asegurar que los estudiantes tengan una preparación sólida y estén listos para realizar y aprobar estos exámenes. En la mayoría de los casos, son los padres quienes tendrán que pagar por estos exámenes.
5. **Calidad:** La eficacia de cualquier programa escolar depende de cómo se enseña, y la calidad de la enseñanza que hay que supervisar. En la mayoría de los casos, la observación del maestro es la mejor manera de comprobar lo que está sucediendo en el aula, pero estas observaciones tienen que ser sistemáticas y realizadas por observadores entrenados que utilicen formatos establecidos para asegurar que la observación sea objetiva, justa y productiva. A través de la reflexión docente y acciones acordadas, información about the school to the whole community. Information about results should also be shared with parents.
4. **Targets and measurement:** Whichever type of bilingual programme a school chooses, it is necessary to set targets for achievement. These can be skills expressed in ‘can-do’ statements or external examinations which students sit at key stages of their education, for example, taking PET at the end of primary or FCE at the end of secondary. External examinations are ideal because they are objective measures of proficiency in the language or in other subject areas. The key is to ensure that students have a solid preparation and are ready to take and pass these examinations. In most cases it is the parents who will have to pay for these examinations.
5. **Quality:** Any school programme’s effectiveness depends on how it is taught, and the quality of teaching must be monitored. In most cases, teacher observation is the best way to check what is happening in the classroom, but these observations have to be systematic and undertaken by trained observers using established formats to ensure that observation is objective, fair and productive. Through teacher reflection and agreed-upon actions, each observation should lead to steps to improve the quality of teaching. With all staff participating in observations, school administrators will be able to construct a clear picture of teachers’ strengths and identify areas which can be improved.
6. **Cost-benefit analysis:** There are definitely benefits from a high quality bilingual programme. This education provides students with another language which itself is a form of linking to a more globalized world. Mastery of another language opens up greater possibilities in terms of study in higher education and employment beyond that. Through bilingual education, schools have more opportunities to receive support by networking with foreign organisations. On the down side, bilingual education implies additional costs if it is to be done well. In some cases, it can be argued that the term ‘bilingual’ is very elastic and is not always synonymous with quality education. Running several programmes does increase the workload for schools and some people might see bilingual education as something reserved for elites with more money.
7. **Bilingual programme selection:** There is no single perfect model for bilingual education.

cada observación debe conducir a la adopción de medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Con todo el personal que participa en las observaciones, los administradores escolares serán capaces de construir una imagen clara de las fortalezas de los maestros e identificar las áreas que pueden mejorarse.

6. **Análisis costo-beneficio:** En definitiva, un programa bilingüe de alta calidad tiene beneficios. Esta formación brinda a los alumnos otra lengua que es una forma de vincularse con un mundo más globalizado. El dominio de otro idioma abre más posibilidades en la educación superior y el empleo. A través de la educación bilingüe, las escuelas tienen más oportunidades de recibir apoyo al establecer redes con organizaciones externas. Por otro lado, la educación bilingüe implica costos adicionales si se va a hacer bien. En algunos casos, se puede argumentar que el término “bilingüe” es muy flexible y no siempre es sinónimo de una educación de calidad. Llevar a cabo varios programas aumenta la carga de trabajo para las escuelas y algunas personas pueden ver la educación bilingüe como algo reservado a las élites con más dinero.
7. **Selección de un programa bilingüe:** No hay un modelo perfecto para la educación bilingüe. En algunos casos, las escuelas comenzarán por conseguir un sólido nivel de dominio de la lengua en todos los niveles académicos y certificará este dominio a través de exámenes externos. También pueden reconocer la necesidad de la capacitación y calidad docentes y de involucrar a los padres en su modelo. Más adelante, podrían dirigirse hacia un modelo bilingüe o internacional más amplio, donde el inglés deja de ser una lengua extranjera, o la segunda lengua, y se convierte en una lengua materna. Un modelo no es necesariamente mejor que otro. Depende de lo que la escuela quiere lograr y los beneficios de que cada modelo bilingüe ofrezca. Algunas escuelas pueden decidir quedarse con el modelo de dominio del idioma y, si lo hacen bien, será un valor añadido a la educación que ofrecen. El punto principal es que, cualquiera que sea el modelo bilingüe que una escuela decida seguir, debe hacerse bien por medio de destinar el tiempo y los recursos necesarios para crear un programa sólido impartido por profesores con experiencia, formados a través de programas adecuados que produzcan resultados buenos y medibles. No hace falta decir que la educación

In some cases, schools will start by attaining a solid level of language proficiency at every level of the school and certifying this proficiency through external examinations. They may well embrace the need for teacher training and quality and involve parents in their model. A further stage could be moving towards a broader bilingual or international model where English stops being a foreign or second language and becomes more a first language. One model is not necessarily better than another. It depends on what the school wants to achieve and the benefits each bilingual model offers. Some schools may decide to stay with the model of language proficiency and, if they do this well, it is adding value to the education they offer. The main point is that, whatever bilingual model a school chooses to follow, it should be done well, with the necessary time and resources to create a solid programme taught by trained, experienced teachers using suitable programmes which produce good and measurable results. It goes without saying that education is a multi-layered complex undertaking. Being bilingual is in itself not enough to guarantee a good education as there are many other factors which play a role: school premises, values, culture, leadership, programmes and teaching. In the end, education is about learning and children learn when they are motivated, interested—not stressed—and when the content they are being taught matches their needs and interests. Bilingual education can offer options which



es una tarea compleja de varios estratos. Ser bilingüe no es suficiente para garantizar una buena educación, ya que hay muchos otros factores importantes: las instalaciones escolares, los valores, la cultura, el liderazgo, los programas y la enseñanza. Al final, la educación se trata de aprender, y los niños aprenden cuando están motivados e interesados (no estresados) y cuando el contenido que se les enseña está de acuerdo con sus necesidades e intereses. La educación bilingüe puede ofrecer opciones que enriquezcan los programas y cambien el enfoque del aprendizaje hacia una dimensión internacional. Si todos los demás aspectos escolares son sólidos, la educación bilingüe puede llevar a las escuelas a otro nivel.

8. Transición de un modelo bilingüe EFL o ESL a un programa internacional más ambicioso:

Un programa completamente bilingüe no solo tiene una base sólida de enseñanza del idioma inglés, sino que enseña muchas otras materias utilizando el inglés. Este tipo de programa también requiere que los maestros estén capacitados y que se considere que el inglés será la lengua de enseñanza en otras materias (CLIL), garantizando que se apliquen las mismas reglas cuando los alumnos que cursen esas materias en inglés escriban o hablen o cometan errores. Una escuela bilingüe promoverá la inmersión en el plan de estudios. Además, los alumnos necesitarán tiempo para adaptarse a un nuevo sistema. Ser bilingüe no es un proceso instan-

táneo. Una transición a un programa bilingüe debe dar tiempo suficiente para que los alumnos alcancen las expectativas del programa por medio de las mejores prácticas en la enseñanza de idiomas. Necesitan cometer errores, practicar estrategias, aprender y aplicar las reglas y desarrollar la misma confianza con el idioma inglés como lo han hecho con su lengua materna.

Una vez que una escuela toma esta ruta “completamente” bilingüe, se presenta una serie de consecuencias relacionadas con los programas académicos, la contratación de personal, la evaluación y los costos. Los programas internacionales, tales como los ofrecidos por IB y CIE, son buenas opciones para proporcionar una estructura sólida para el contenido, pero ambos implican costos adicionales. Combinar programas internacionales con los programas nacionales obligatorios requiere, necesariamente, de ampliar un día escolar y contar con personal con diferentes especializaciones. La contratación de profesores extranjeros con experiencia en programas internacionales es una manera de resolver el problema de personal, pero esto a menudo implica pagar salarios altos, así como gastos, tales como pasajes aéreos y alojamiento. Como costo adicional, los programas internacionales también incluyen algún tipo de inspección externa para garantizar la calidad de los programas y la enseñanza. **RM**

Lista de verificación para escuelas bilingües

FACTORES PARA EL ÉXITO	Sí/No
1. Tenemos una visión a mediano y largo plazo para la escuela, en relación con el tipo de programas, los objetivos de aprendizaje y el sector del mercado.	
2. Hemos identificado el tipo de programa bilingüe que pondremos en práctica: EFL, ESL, o totalmente bilingüe, con inglés como primera lengua.	
3. Hemos decidido qué materias se enseñan mejor en inglés.	
4. Hemos identificado las necesidades de formación de los docentes para que la escuela pueda implementar este tipo de programas.	
5. Nuestros profesores cuya lengua materna es el inglés tienen un buen dominio del español (o cualquiera que sea la lengua materna de los alumnos).	
6. Tenemos un plan para involucrar a los padres en el proyecto bilingüe que hemos elegido para la escuela.	
7. Hemos identificado las acciones clave necesarias para llevar a cabo el programa bilingüe que hemos elegido.	
8. Estamos plenamente conscientes de los retos que este tipo de proyecto implicará.	
9. Tenemos un plan para un sistema de la calidad para supervisar la eficacia de la enseñanza.	
10. Hemos identificado opciones para evaluar el dominio del idioma en diferentes grados académicos.	

enrich programmes and switches the focus of learning to an international dimension. If all the other aspects in a school are solid, bilingual education can take schools to another level.

- 8. Transition from an EFL or ESL bilingual model to a more ambitious international curriculum:** A fully bilingual international curriculum not only has a solid base of English language teaching, but also teaches a range of other subjects using English. This type of programme also requires proficient teachers and attention given to English as the language of instruction of other subjects (CLIL), ensuring the same rules apply when pupils study these subjects in English, when they write or speak or when they make mistakes. A bilingual school of this type will have the set up to promote immersion in the curriculum. In addition, pupils need time to adapt to a new system. Becoming bilingual is not an instantaneous process. A transition to an international curriculum should allow sufficient time for pupils to reach programme expectations through best practice language instruction. They need to make mistakes, practise

strategies, learn and apply rules and develop the same confidence with English as they have with their mother tongue.

Once a school takes this international curriculum route, there are a number of consequences connected to academic programmes, staffing, evaluation and costs. International programmes such as those offered by IB and CIE are good options for providing a solid structure for content, but both involve additional costs. Combining international programmes with compulsory national programmes necessarily requires an extended school day and staff with different specializations. Recruiting foreign teachers with experience in international programmes is one way to solve the problem of staffing, but this often involves paying high salaries as well as expenses in the form of air fares and accommodation. As an additional cost, international programmes also include some form of external inspection to ensure the quality of the programmes and teaching. **RM**

Checklist for bilingual schools

FACTORS FOR SUCCESS	Si/No
1. We have a medium to long-term vision for the school in terms of the type of programmes, learning objectives and the sector of the market.	
2. We have identified which type of bilingual programme to implement: EFL, ESL, or fully bilingual with English as a first language.	
3. We have decided which subjects are best taught through in English.	
4. We have identified the training needs for teachers so that the school can implement this type of programme.	
5. Our native-English-speaking teachers have a good command of Spanish (or whatever the students' first language is).	
6. We have a plan for involving parents in the bilingual project we have chosen for the school.	
7. We have identified the key actions needed to achieve the bilingual programme we have chosen.	
8. We are fully aware of the challenges this type of project will involve.	
9. We have a plan for a system of quality assurance to monitor the effectiveness of teaching.	
10. We have identified options for evaluating language proficiency at different grade levels.	





El inglés en América Latina

English in Latin America (LA)

Learning English proficiently has become not only an issue related to education but a matter relevant to the development of emerging economies. English is a route to upward social and financial mobility. Governments must find ways to overcome the challenges in their education systems and meet international standards in order to grow.



Horacio Álvarez Marinelli

Education Specialist
of the Inter - American
Development Bank.

El inglés, la *lingua franca* del mundo y el “Lenguaje Global” (Recuadro 1) ha sido llamado a desempeñar diversos papeles en la economía del Siglo XXI. Es visto como una competencia básica para acceder a mejores oportunidades tanto en el plano individual como en el social (British Council, 2013; Coleman, 2010; Graddol, 2006). Para los individuos, el inglés se ha convertido en una habilidad necesaria, especialmente en sectores como la tecnología, el turismo, las finanzas y la investigación académica. En estos sectores, es indispensable para aumentar la probabilidad de obtener y conservar un mejor empleo, lo que los expertos definen como *Inglés para la Empleabilidad* (British Council, 2013; Coleman, 2010). Para las sociedades que no son de habla inglesa, la enseñanza del inglés se ha convertido en una parte de las estrategias nacionales para mejorar la posición competitiva de los países, para fortalecer el comercio y atraer la inversión extranjera directa. A este efecto se le denomina comúnmente como el *Inglés para el Desarrollo* (British Council, 2013; Coleman,

English, the world’s *lingua franca* and “Global Language” (Box 1) has been called to play several roles in the twenty-first century economy. It is viewed as a basic skill to access better opportunities both at the individual and societal levels (British Council, 2013; Coleman, 2010). For individuals, English has become a much needed skill, especially in sectors such as technology, tourism, finance and academic research, to enhance the probability of obtaining and retaining a better job, in what experts define as *English for employability* (British Council, 2013; Coleman, 2010). For non-English speaking societies, English language instruction has become an element of nation-wide strategies to improve a countries competitive position, to enhance trade or to attract foreign direct investment. This is commonly defined as *English for Development* (British Council, 2013; Coleman, 2010). As Graddol (1997; 2006) and Lilly and Curry argue (2013), access to English also seems to determine who participates and benefits in the global economy, who has access to wealth and information, and who doesn’t.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/bilinguismo-en-america-latina>

2010). Tal como Graddol (1997; 2006) y Lilly y Curry argumentan (2013), el acceso al inglés parece estar determinando quién participa y se beneficia en la economía mundial, quién tiene acceso a la riqueza y a la información, y quién no la tiene.

En términos del *Inglés para la Empleabilidad (IE)*, la evidencia proveniente de los países desarrollados apoyan la afirmación de que el inglés es una valiosa habilidad en el mercado laboral. Grin (2001) encontró que el dominio del inglés en Suiza, estaba asociado con ingresos considerables y mayor movilidad en el mercado laboral; los trabajadores y trabajadoras que dominaban el inglés ganaban más que aquellos que no lo hacían, aunque los beneficios fueron mayores para los hombres que para las mujeres. Grin también descubrió que los retornos eran dependientes del sector: personas estrechamente vinculadas a los sectores de comercio internacional se beneficiaron más en comparación con aquellos que no lo estaban. En los países en desarrollo como la India y Sudáfrica, el inglés también se ha vinculado a mejores salarios. Sin embargo, no todo el mundo se beneficia de la misma manera. En estos países, las mujeres, las personas de color, los individuos de “castas inferiores” o que viven en zonas rurales no obtienen los mismos beneficios que los hombres blancos (Levinsohn, 2007; Azam y Prakash, 2010).

En términos del *Inglés para Desarrollo (ID)*, Ford y Strange (1999) encontraron que el inglés puede tener beneficios a escala nacional. Descubrieron que para las empresas manufactureras japonesas, una variable importante que influía en las decisiones de dónde invertir y establecer fábricas en Europa, fue el dominio del inglés de la población. Una vez variables como el producto interno bruto (PIB) *per cápita* y el nivel educativo general fueron analizados, los mayores niveles de destrezas en el idioma inglés hacía más atractivo para una empresa para establecer una filial o en otra. Esto fue confirmado por Strach y Everett (2001) en su estudio de los gerentes japoneses en la República Checa. Los gerentes esperaban que los empleados hablaran inglés, ya que este era el idioma en que se comunicarían con ellos. Estudios más recientes (Euromonitor, 2010; 2012) han mostrado que los Gobiernos de Oriente Medio y África ven a la mejora de habilidades en el idioma inglés en la sociedad, como parte fundamental de lograr el crecimiento a largo plazo y mejorar la ventaja competitiva de su país para atraer inversión extranjera.

In terms of *English for Employability*, evidence from developed countries support the claim that English is a valuable skill in the labor market. Grin (2001) found that English language skills in Switzerland were associated with significant earnings gains in the labor market; male and female workers who were fluent in English earned more than those who were not, although the benefits were higher for men than women. Grin also discovered that returns were sector-dependent: individuals closely linked to international trade sectors profited more compared to those who were not. In developing countries such as India and South Africa, English proficiency has also been linked to higher wages. However, not everyone benefits in the same way. In these countries, women, blacks, individuals from “lower castes” or who live in rural areas do not reap the same benefits as white males (Levinsohn, 2007; Azam and Prakash, 2010).

In terms of *English for Development*, Ford and Strange (1999) found that English can pay off at a country-wide level. They found that for Japanese manufacturing companies an important variable that influenced decisions as to where to invest and set up manufacturing facilities in Europe was the local population’s level of English proficiency. Once variables such as per capita gross domestic product (GDP) and overall educational attainment were analyzed, higher levels of English language skills made it more attractive for a company to set up an affiliate. This was confirmed by Strach and Everett (2001) in their survey of Japanese managers in Czech based Japanese companies. Managers expected employees speak English, as this was the language in which they would be communicating with them. More recent studies (Euromonitor, 2010; 2012) have shown that governments in the Middle East and Africa view improving English-language skills as an essential part of achieving long term growth, and improving their country’s competitive edge to attract global investment.

English for Employability and Development in Latin America

Building a competent, skilled workforce is essential to Latin America’s development. The region’s labor market currently demands better trained and qualified workers who can communicate effectively, identify problems and the strategies needed to solve them, work as part of a team, and understand and express themselves in other languages (Bassi, et. al. 2012).

Inglés para la empleabilidad y el desarrollo en América Latina

Desarrollar una fuerza laboral competente es esencial para el desarrollo de América Latina. El mercado laboral de la región cada vez exige empleados mejor formados y trabajadores más calificados que puedan comunicarse efectivamente, identificar los problemas y las estrategias necesarias para resolverlos, trabajar como parte de un equipo, y comprender y expresarse en otros idiomas (Bassi, *et al.* 2012).

En términos de *empleabilidad*, a nivel individual, los latinoamericanos valoran el inglés como un medio para el desarrollo profesional y la movilidad social. Según una encuesta realizada en 7 de los 19 países de la región (British Council, 2014), las personas que ya hablan inglés afirman haber aprendido dicho idioma para mejorar sus oportunidades y perspectivas de empleo (Recuadro 2). Además, las personas que no hablan inglés, mencionan que estarían motivados para aprenderlo con el fin de mejorar sus perspectivas de empleo (British Council, 2014).

En términos de *desarrollo*, el gremio empresarial de la región ha estado a la vanguardia de quienes exigen empleados mejor capacitados y que dominen el inglés. Este argumenta que la falta de profesionales que dominen dicho idioma obstaculizan la productividad, restringen el acceso a los mercados internacionales y limitan los esfuerzos para atraer la inversión extranjera directa (IMCO, 2015; Fallas, 2008; Dowling, 2007). Recientemente, las encuestas realizadas por el Consejo Británico con compañías en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, muestran que la comunidad empresarial tiene fuertes y positivas opiniones sobre el aprendizaje del idioma inglés para aumentar la productividad y las oportunidades de negocio (British Council, 2014).

¿Quiénes hablan inglés en América Latina (AL)?

A pesar del interés por parte de particulares y empresas, relativamente pocos ciudadanos de la región hablan inglés. Estimaciones oficiales y no oficiales pintan un sombrío panorama en cuanto al dominio de idiomas extranjeros por parte de los habitantes de AL. De hecho, en ningún país de la región la proporción de hablantes de inglés (auto-reportados) superan el 10%. La información de

In terms of *employability*, at the individual level, Latin Americans value English as a means to career development and upward mobility. According to a survey conducted in 7 of the region's 19 countries (British Council, 2014), individuals who already speak the language claim to have learned it to improve their opportunities and employment prospects (Box 2). Furthermore, individuals who don't speak English mention that they would be motivated to learn it in order to improve their employment prospects (British Council, 2014).

In terms of *development*, the Latin American business community has been at the forefront of demanding a better trained and English proficient workforce. Trade and business organizations have demanded improvements in English-Language instruction throughout the region, claiming that the lack of English-speaking professionals hamper productivity, restrict a country's access to international markets and reduce governmental efforts to attract Foreign Direct Investment (IMCO, 2015; Fallas, 2008; Dowling, 2007). More recently, surveys conducted by the British Council to companies in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Mexico and Peru, show that the business community has strong and positive opinions regarding English language learning to increase productivity and business opportunities (British Council, 2014).

Who Speaks English in LA?

Despite interest by individuals and businesses, few of the region's citizens speak English. Official and non-official estimates paint a dismal picture of the region's overall foreign language skills. In fact, in



las encuestas de hogares en Costa Rica indican que aproximadamente el 10% de la población habla inglés (INEC, 2015); este también es el caso de México (INEGI, 2012), y Chile, según el último censo poblacional (INE, 2012). Según las estimaciones del British Council, aproximadamente el 5% de la población de Brasil habla el idioma (British Council, 2014). Las estimaciones para Colombia por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) indican que solo el 4% de la población habla inglés (DANE, 2016). Los datos para Argentina son un poco más alentadores: el 42% de los Argentinos afirman tener algunos conocimientos del idioma según una encuesta del Ministerio de Cultura; sin embargo, solo el 6% y el 7% afirman que tienen un alto nivel de conocimiento (Naishta, 2001; Contrera, 2006). En general, los angloparlantes se concentran en las zonas urbanas, y tienen un mayor estatus socioeconómico y niveles superiores de educación. Sin embargo, no hay información confiable sobre el nivel de competencia de la población en general. El Recuadro 3 resume la información disponible para seis países de América Latina.

Comparativamente, el 38% de los ciudadanos de la Unión Europea (UE) informó en 2012 que tienen suficiente dominio del inglés como para mantener una conversación (Eurobarómetro, 2012), frente al 32% en 2001. En 19 de los 25 países de habla no inglesa de la UE (exceptuando el Reino Unido e Irlanda) el inglés es la segunda lengua más hablada (Eurobarómetro, 2012). Además, en los pequeños países de la UE, la mayoría de la población adulta indica que puede mantener una conversación en inglés; 90% en los Países Bajos, el 86% en Dinamarca y en Suecia, el 73% en Austria y el 70% en Finlandia. En Alemania, Estonia, Grecia y Eslovenia la proporción

no single country does the proportion of self-reported English speakers surpass 10%. Self-reporting in household surveys in Costa Rica indicate that roughly 10% of the population speaks English (INEC, 2015), which is also the case for Mexico (INEGI, 2012) and in Chile, according to its latest census (INE, 2012). According to British Council estimates, roughly 5% of Brazil's population speaks the language (British Council, 2014). Estimates in Colombia by the National Department of Statistics point that only 4% of the population speaks English (DANE, 2016). Argentina data is a bit more encouraging: 42% of Argentinians claim to have some knowledge of the language; however, only 6% to 7% claim that they have a high level of proficiency (Naishta, 2001; Contrera, 2006). In general, English speakers are also concentrated in urban areas, have a higher socio economic status and higher levels of education. However, there is no reliable information that evaluates the level of proficiency **1**. **Box 3** summarizes the information available for six LA countries.

Comparatively, 38% of European Union (EU) citizens reported in 2012 that they have sufficient English skills to hold a conversation (Eurobarometer, 2012), up from 32% in 2001. In 19 of the 25 non-English speaking countries of the EU (excluding the United Kingdom and Ireland) English is the most widely spoken second language (Eurobarometer, 2012). Furthermore, in the smaller non-English speaking EU countries, the majority of the adult population indicates that they can hold a conversation in English: 90% in the Netherlands, 86% in Sweden and Denmark, 73% in Austria; 70% in Finland and over 50% in Estonia, Germany, Greece and Slovenia. However, Portuguese, Spaniards and Italians are some of the least advanced in terms of their usage of English in Europe as only 27%, 22% and 34% are able to hold a conversation in English (Eurobarometer, 2012).

Governmental efforts to increase English Language Speakers in LA

Some Latin American countries introduced curricular reforms in the 1990s and 2000s so that children would start learning English at earlier ages. Many of these reforms included starting mandatory English classes at the primary education level. This shift, denominated English for Young Learners (EYL) **2**, was based on the “very widespread public

1 English First, una empresa de enseñanza de idiomas extranjeros, desarrolló el English Proficiency Index. Sin embargo, el índice se basa en los resultados de pruebas en línea que toman participantes del país interesados en el tema, por lo que los resultados no necesariamente el dominio real de la población, lo cual la empresa reconoce.

English First, a language company, developed the English Proficiency Index. However, the Index relies on an online test filled by interested participants, and therefore doesn't represent a country's population real proficiency level, which the firm readily recognizes.

2 En los sistemas educativos, Chile cuenta con una prueba de inglés (SIMCE Inglés) para los estudiantes de 9.º grado (tercero medio), elaborada por Cambridge English Language Assessment. La prueba tiene preguntas de comprensión de lectura y auditiva. En 2014, 12,6% de los estudiantes alcanzaron un nivel B1 del Marco Común Europeo; 24,3% alcanzó los niveles A1/A2, mientras que 53,2% está por debajo del nivel A1. Colombia también cuenta con una prueba de inglés para los estudiantes de 11.º grado, SABER Inglés. Esta, sin embargo, solo mide comprensión de lectura y es elaborada por el ICFES.





es de alrededor del 50%. Sin embargo, portugueses, españoles e italianos son algunos de los países menos avanzados en términos del dominio de inglés en Europa; solo el 27%, 22% y 34%, respectivamente, son capaces de mantener una conversación en dicho idioma (Eurobarómetro, 2012).

Esfuerzos gubernamentales por incrementar el número de angloparlantes en AL

Algunos Gobiernos latinoamericanos introdujeron reformas curriculares en los 1990 y 2000, de modo que los niños empezaran a estudiar inglés a edades más tempranas. Muchas de estas reformas incluyen clases de inglés obligatorias desde la educación primaria. Este cambio, denominados Inglés para Jóvenes Estudiantes (EYL, por sus siglas en inglés), se basa en la “muy extendida creencia de “más joven = mejor” (British Council, 1999; 2013). En Costa Rica, por ejemplo, el inglés se convirtió en materia obligatoria en 1997, con cursos diarios comenzando desde primer grado. En República Dominicana, se hizo obligatorio en 1995, a partir de 5.º grado. En Guatemala, el inglés se convirtió en parte del Currículo Nacional Base en 2002. En Venezuela, el inglés fue establecido como materia obligatoria de 4.º a 6.º grados de primaria, desde 2007. Antes de la década de los 1990, el inglés se enseñaba solo en secundaria.

Estas iniciativas, sin embargo, no produjeron los resultados esperados. Las reformas trajeron consigo un sinnúmero de complejidades adicionales a la de por sí difícil tarea de impartir inglés como Lengua Extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) en los países en desarrollo. De hecho, ya en 1999 el British Council señalaba una serie de consecuencias prácticas del cambio de política, ya que los programas EYL no estaban entregando los resultados inicialmente previstos o cuando surgieron dudas sobre su costo-efectividad (British Council, 1999). Una encuesta realizada en 39 países de todo el mundo, incluidos seis de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Venezuela) encontró que la falta de personal calificado para enseñar inglés era el principal factor que obstaculizaba las iniciativas EYL. En algunos casos, el maestro de grado regular, que rara vez dominaba el inglés y que no tenía formación en EFL, estaba a cargo de la asignatura.

Los Gobiernos de la región respondieron a dichos reveses y las constantes demandas de los padres,

faith in the ‘Younger = Better’ equation.” (British Council, 1999; 2013). In Costa Rica, for example, English became mandatory in all schools in 1997, with daily courses starting in first grade **■**. In the Dominican Republic, it became mandatory in 1995, starting in fifth grade. In Guatemala, English became part of the National Base Curriculum in 2002. In Venezuela, English became mandatory in grades 4th to 6th, since 2007. Before the 1990s, English was expected to be taught at the secondary level. This shift brought an additional set of complexities to the already difficult endeavor of English as Foreign Language (EFL) in developing countries, mainly regarding access and quality issues **■**.

These initiatives, however, didn’t deliver the expected outcomes. As early as 1999, the British Council pointed out to various issues and practical consequences of this policy shift, particularly when EYL programs were not delivering the results initially expected or when questions arose regarding their cost-effectiveness (British Council, 1999). A survey conducted in 39 countries around the world, including six from LA (Argentina, Brazil, Colombia, Ecuador, Mexico and Venezuela) found that the absence of qualified personnel to teach the subject was the main factor hindering EYL initiatives. In some cases, the regular grade teacher, who seldom spoke English and who didn’t have EFL training, was in charge of teaching the subject.

Policymakers responded to these setbacks and the continuing demands of parents, students and businesses by enacting new programs to improve EYL/EFL. Some countries went as far as promoting bilingualism as a national strategy (Chile, Colombia and Costa Rica). During the last decade, governments across the region have promoted programs such as:

- * Chile (2004): *Inglés Abre Puertas*, longest ongoing English program in the region.
- * Colombia (2015): *Programa Colombia Bilingüe 2014-2018*, this program replaced *Colombia, Very Well! 2015-2025* (2015), which in turn replaced the *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019* (2005).
- * Costa Rica (2008): *Costa Rica Multilingüe*, currently discontinued.
- * Ecuador (2014): *Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés* como Lengua Extranjera, replaced a previously discontinued Ministry of Education program.

los estudiantes y las empresas, mediante la puesta en marcha de nuevos programas para mejorar EYL/EFL. Algunos países fueron más lejos, y promovieron el bilingüismo como una estrategia nacional (Chile, Colombia y Costa Rica). Durante la última década, los Gobiernos de toda la región han promovido programas tales como:

- * Chile (2004): *Inglés abre puertas*, el programa regional de más larga data.
- * Colombia (2015): Programa Colombia Bilingüe 2014-2018, este programa sustituyó a *Colombia, Very Well!* (2015) 2015-2025, que a su vez fue el sucesor del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (2005).
- * Costa Rica (2008): *Costa Rica Multilingüe*, actualmente suspendido.
- * Ecuador (2014): *Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera*, el cual sustituyó a un anterior programa del Ministerio de Educación.
- * El Salvador (2015): *Compite*, actualmente suspendido.
- * México (2009): *Programa Impúlsate*, actualmente suspendido.
- * Panamá (2005): *English for Life*, actualmente suspendido.
- * Uruguay (2013): *Ceibal en Inglés*, que está siendo aplicado actualmente a partir de 4.º grado en un grupo de escuelas piloto.

La mayoría de programas nacionales de EYL/EFL fueron interrumpidos luego de un cambio de Gobierno, o de un cambio de prioridades en las políticas educativas. Para la mayoría, no hay información disponible para evaluar sus resultados e impactos, con Chile y Colombia siendo dos notables excepciones. ¿Qué está obstaculizando los esfuerzos de la región? ¿Por qué programas parecen “empezar con un bang y terminan en un quejido?”

Los sistemas educativos de América Latina: Principales desafíos

En general, los sistemas educativos enfrentan deficiencias en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como altos índices de deserción en el nivel secundario. Casi dos tercios de todos los estudiantes de América Latina no logran un nivel satisfactorio en comprensión de lectura y matemáticas en su idioma nativo. En comparación con países OCDE, en donde solo uno de cada cinco

- * El Salvador (2015): *Compite*, currently discontinued.
- * México (2009): *Programa Impúlsate*, currently discontinued.
- * Panamá (2005): *English for Life*, currently discontinued.
- * Uruguay (2013): *Ceibal en Inglés*, currently being implemented starting in 4th grade in a group of pilot schools.

Most national-level EYL/EFL programs were discontinued after government changes and policy priority shifts. No information is readily available to assess their results and impact, with Chile and Colombia being the notable exception in both cases. What is hampering the region’s effort? Why do programs seem to “start with a bang and end in a whimper”?

Latin American Education Systems: Main Challenges

Education systems all across LA face poor overall student learning outcomes and high attrition rates at the secondary level. Nearly two thirds of all students in Latin America fail to score at a satisfactory level in Reading Comprehension and Mathematics in their native language. Compared to OECD countries, where only one in five students lacks the skills to be effective and productive participants in society (Level 2), in LA half of all students don’t acquire them **5**. Roughly 50% of students who start primary school will not complete high-school. Furthermore, there is a significant achievement gap between students from different socioeconomic levels, who live in rural areas or belong to indigenous or Afro-descendant groups (Duarte, Bos, and Moreno, 2010).

These challenges are related to a lack of a qualified teaching force, inadequate funding and resources, absence of clear learning standards and outdated curricula, among other factors (IDB, 2016). EYL/EFL policies and programs in the region are to be implemented in this context. Unlike European countries, where education systems have reached a better overall quality performance, initiatives in the region will face limitations that go beyond the challenges of implementing successful EYL/EFL initiatives at the national level. We will focus on two main areas: teachers and resources.

Teachers: an absence of qualified personnel is one of the most pressing issues hampering EYL/EFL

3 Los programas EYL están enfocados en la enseñanza a niños de 11 años o menos.

4 El francés también es obligatorio comenzando en 5º grado, de acuerdo con el Currículo Nacional.

French is also mandatory starting in 5th grade, according to the National Curriculum

5 En países de la UE, alrededor del 89% de los niños comienzan a tomar clases de un segundo idioma (principalmente inglés), en la primaria (Eurobarometer, 2012).

In EU nations, roughly 89% of children start learning a second language (mostly English), in primary schools (Eurobarometer, 2012).

estudiantes carece de las habilidades necesarias para ser miembros eficaces y productivos de la sociedad (Nivel 2), en AL la mitad de todos los estudiantes no logran adquirirlas. Aproximadamente el 50% de los estudiantes que comienzan la escuela primaria no completa la secundaria. Además, existe una importante brecha entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, quienes habitan en zonas rurales o pertenecen a grupos indígenas o afrodescendientes (Duarte, Bos y Moreno, 2010).

Estos desafíos están relacionados con una falta de personal docente calificado, falta de financiación y de recursos, la ausencia de estándares claros de aprendizaje y currículos obsoletos, entre otros (BID, 2016). Las políticas y programas EYL/EFL se desarrollan en este contexto. A diferencia de los países europeos, en donde los sistemas educativos han alcanzado un cierto nivel de calidad educativa en las áreas básicas, las iniciativas de la región enfrentan limitaciones que van más allá de los desafíos de la implementación exitosa de iniciativas EYL/EFL a escala nacional. Nos centraremos en dos áreas principales: docentes y recursos.

Docentes: la ausencia de personal calificado es una de las cuestiones más acuciantes que obstaculizan la buena marcha de los programas EYL/EFL en la región. Países como Colombia, Costa Rica y Chile (hombres, 2015; MINEDUCACIÓN, 2014; CONARE, 2013) han tratado de superar activamente este problema mediante la aplicación de intervenciones para atraer a profesores de inglés nativos procedentes del extranjero y la mejora de las competencias lingüísticas de los actuales maestros de escuela. Sin embargo, los costos de dichas actividades son comparativamente altos. Además, contratar y retener personal calificado para EYL/EFL ha planteado nuevos desafíos. Dado que el inglés se ha convertido en una habilidad bien remunerada en el mercado laboral, los sistemas públicos de educación enfrentan el desafío adicional de retener maestros calificados para enseñar inglés. Estos suelen a la larga buscar empleos mejor pagados

en escuelas privadas o en otras industrias de servicios como el turismo y centros de servicio (Villegas, 2008).

Recursos: Como se mencionó anteriormente, muchas escuelas carecen de infraestructura escolar, libros de texto, libros en general y recursos educativos (Duarte, Bos y Moreno, 2010). Es de esperar que los recursos para EYL/EFL sean más escasos, ya que generalmente son más caros y no están fácilmente disponibles en el mercado. En general, los Gobiernos enfrentan limitaciones a la hora de adquirir material audiovisual y libros para las escuelas, que son básicos para EYL/EFL. Dados los desafíos antes mencionados, ¿que pueden hacer los países latinoamericanos al implementar programas de EYL/EFL? ¿Deben los Gobiernos seguir persiguiendo el sueño del bilingüismo en las escuelas públicas?

Algunas sugerencias de política

Desarrollar planes realistas y concentrar los recursos en los estudiantes de más edad. El paradigma “entre más joven mejor” no siempre resulta cierto para el aprendizaje de un idioma extranjero. Excepto en el caso de la fonología, la mayoría de estudiantes pueden adquirir un alto grado de competencia en un segundo idioma, incluso cuando empiezan a aprender siendo mayores. El continuo descenso de la edad inicial en los programas EYL, no pareciera ser viable, dada la escasez de docentes, recursos y la complejidad del contexto en la que operan los sistemas de educación. Además, el principio de “entre más joven mejor” solo es válido cuando se dan una serie de condiciones favorables para el aprendizaje (Enever, 2009), lo cual no es el caso en la mayoría de los sistemas educativos de la región. Como Rixon (2013) señala, lo que realmente importa para el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la calidad de la experiencia educativa que se ofrece a los estudiantes, que en gran medida depende de la calidad de los profesores y el apoyo que reciben. Al bajar la edad en la que los niños deben empezar

a aprender un segundo idioma, los Gobiernos están atomizando los recursos. Contar con profesores de inglés en todas las escuelas a partir del 1.er grado de primaria no parece ser una propuesta realista en la mayoría sistemas de la región. Dependiendo de cada país, los maestros calificados para enseñar el inglés y los recursos disponibles, debieran asignarse a la secundaria.

Por último, convertir a una nación para que esta sea totalmente bilingüe no parece ser un objetivo alcanzable en el contexto de un país latinoamericano. Se podría, incluso, argumentar que no es un objetivo que valga la pena perseguir. El español y el portugués seguirán siendo idiomas importantes en el futuro previsible. Y en la medida en la que el inglés se siga convirtiendo en un verdadero Lenguaje Global, en una lingua franca, los niveles de competencias no serán necesariamente medidos contra quienes hablan el idioma en forma nativa. Como argumenta Graddol, la forma en la que “el inglés es enseñado y evaluado deberá reflejar las necesidades y aspiraciones del creciente número de hablantes no nativos que usan el inglés para comunicarse con otros no-nativos” (Graddol, 2006, pág. 87). Esto debería tener consecuencias prácticas sobre la forma y el enfoque que den los sistemas de educación a la enseñanza del inglés.

Explorar alternativas tecnológicas. La tecnología puede ser una herramienta poderosa a la hora de aprender una habilidad específica. Tal es el caso de una segunda lengua. *Ceibal en Inglés* de Uruguay es una iniciativa muy prometedora. Utilizando la plataforma tecnológica del Programa Ceibal, los niños están aprendiendo inglés de forma remota con hablantes nativos. No obstante, no es una solución para todos los países o regiones. La plataforma tecnológica de Ceibal es única y bien financiada. Uruguay también es un país mayoritariamente urbano, con altos niveles de conectividad. Otros proyectos con uso de tecnología han demostrado también tener ciertos beneficios, aunque la sostenibilidad sigue siendo un tema por resolver. El BID financió el programa Inglés como

programs in the region. Countries like Colombia, Chile and Costa Rica (MEN, 2015; MINEDUCACION, 2014; CONARE, 2013) have been actively trying to overcome this challenge by implementing programs to attract native English teachers from abroad and improving the language proficiency of current school teachers. However, recruiting and retaining qualified EYL/EFL teachers has posed additional challenges. Given that English language skills have become a valuable market commodity, public education systems face the additional challenge of retaining qualified English teachers, as they will often look for higher paying jobs in private schools or in other service industries such as tourism and call centers (Villegas, 2008).

Resources: As mentioned earlier, many LA schools lack adequate school infrastructure, textbooks, books and educational resources (Duarte, Bos, and Moreno, 2010). One can only expect for EYL/EFL materials to be scarcer, since they are generally more expensive and not readily available in the market. Governments face constraints when purchasing audio-visual materials and books for schools, which are basic for EFL. Given the above mentioned challenges, what could Latin American countries when implementing EYL/EFL programs? Should governments keep pursuing the elusive dream of bilingualism in public schools?

Some Policy Suggestions

Draft realistic plans.

Focus resources on older students. The “younger is better” paradigm for learning a foreign language does not always hold true. Except for phonology, most second language learners can acquire a high degree of competence in a second language even when they start learning when they are older. The continued lowering of the starting age for EYL is not necessarily an implementable policy, given the limited resources and the complex context in which LA education systems operate. Besides, the “younger is better” claim only holds true when a series of favorable conditions for learning are in place, which is not the case in most LA public school settings (Enever, 2009). As Rixon (2013) points out, what really matters for foreign language learning success is the quality of the educational experience provided for students, which depends on the quality of teachers and the support they receive. By lowering the age at which children should start learning a second language, govern-



ments are spreading their resources thin. Having qualified English teachers in all primary schools from 1st grade doesn't seem to be a realistic proposition in most of the region's public schools. Depending on a country's roster of qualified English teachers, all available resources, especially teachers, should be refocused on middle school or high school students.

Finally, Becoming a fully bilingual nation doesn't seem to be a truly achievable goal in the context of a LA country. It might not even be a goal worth achieving in and of itself. Spanish and Portuguese will still be world dominant languages in the foreseeable future. And as English becomes a true Global language, a lingua franca, competency levels will not necessarily be measured against how natives speak the language. As Graddol argues, the way “English is taught and assessed should reflect the needs and aspirations of the ever-growing number of non-native speakers who use English to communicate with other non-natives” (Graddol, 2006, p. 87). This should have practical implications on the way education systems approach English language learning and instruction.

Explore technology alternatives. Technology can be a powerful tool when learning a specific skill. Such is the case of a second language. Uruguay's *Ceibal en Inglés* is a very promising initiative. Using the technology platform of the Ceibal Program, children are learning English remotely with native speakers. Nonetheless, it's not a solution for all

segundo idioma (*EILE*, por sus siglas en inglés) en Costa Rica, mediante el cual se demostró que la tecnología puede ser utilizada para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando no se dispone de profesores de inglés en el aula (EFL). También demostró que no todos los programas de aprendizaje de lenguas asistida por ordenador (*CALL*, por sus siglas en inglés) han sido creados iguales; algunos son mejores que otros en involucrar a los alumnos y mejorar su aprendizaje (Álvarez, *et al.*, 2013). Sin embargo, los temas relativos al mantenimiento del equipo y la actualización y renovación de las licencias de *software* hicieron que el proyecto no fuera escalable y sostenible.

No olvidar lo básico. El inglés es una materia muy importante. Sin embargo, muchos estudiantes de Latinoamérica aún no aprenden a leer y escribir bien en su propio idioma, y tienen serios problemas para comprender textos. Casi el 40% de los estudiantes de 3.er grado de la región están en el extremo inferior de la escala (Nivel I) en comprensión de la lectura, de acuerdo con las pruebas estandarizadas realizadas por la UNESCO/OREALC (2016). Solo el 19% de los estudiantes de 3.º alcanza el nivel más alto (Nivel IV). En matemáticas, el 47% de los estudiantes de 3.º se encuentran en el extremo inferior de la escala de aprendizaje (Nivel I) y solo el 7% alcanza un alto grado de competencia (Nivel IV). Contar con estas habilidades básicas es necesario para que los estudiantes tengan éxito en sus carreras académicas, puedan completar la educación secundaria y estén mejor preparados para acceder a la educación terciaria o al mercado laboral. El inglés puede ser muy útil, pero las habilidades y competencias en el idioma materno y matemáticas deben venir primero.

Explore los programas de inglés para propósitos específicos. Algunos sectores o industrias no requieren un nivel de C2 o un perfecto dominio del idioma para funcionar. No obstante, el inglés puede ser una valiosa habilidad en mercados o sectores específicos, tales como el turismo o la tecnología. Por lo tanto, sería más efectivo desarrollar programas para el aprendizaje de determinados conocimientos lingüísticos bases utilizadas en sectores predefinidos. La motivación es particularmente importante para la adquisición de un segundo idioma. Si se logran vincular los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras con programas de desarrollo de competencias laborales en escuelas secundarias, se contará con una mayor probabilidad de éxito.

countries or regions. Ceibal's technological platform is well-funded and unique. Uruguay is also a highly urbanized country, with high levels of connectivity. Other projects have also proved to hold some promise, although sustainability remains an issue. The IDB funded English as a Second or Foreign Language Project (Project EILE) in Costa Rica, demonstrated that technology can be used to improve student learning of English, even when no EFL teachers were available. It also showed that not all Computer Assisted Language Learning (CALL) software was created equal; some are better than others at engaging students and improving learning (Alvarez, *et al.*, 2013). However, sustainability was a major concern. Issues regarding hardware maintenance and upgrade, and software license renewal issues made the project unscalable.

Don't forget the basics. English is a very important subject matter. However, many students in LA are yet to learn how to read and write effectively in their own language, and have serious reading comprehension issues. Almost 40% of students of the region's 3rd grade students are at the lowest end of the scale (Level I) in reading comprehension, according to standardized testing performed by UNESCO/OREALC (2016). Only 19% of third grade students perform at the highest end (Level IV). In Math, 47% of 3rd grade students are at the lowest end of the learning scale (Level I) and only 7% reach a high degree of competency (Level IV). Having these basic skills is necessary for students to be successful in their academic careers, to have a chance to complete high school and to access tertiary education or the labor market. English can be very useful skill, but first language competency and Math must come first.

Explore English for Specific purposes programs. Some sectors or industries do not require a perfect C2 level command of the language. However, English can be a valuable skill for specific job markets, such as the tourism sector or IT. Therefore, resources would be better allocated by focusing on the delivery of specific language skills sets for particular sectors. Motivation is particularly important factor for the acquisition of a second language. Tying foreign language instruction with skill development programs in upper secondary schools or high schools will foreseeably have a higher probability of succeeding.

La edad del inglés como lenguaje global

El inglés se ha convertido en el primer “lenguaje global”, una lingua franca que goza de una posición hegemónica en las interacciones globales y las comunicaciones. Su crecimiento puede atribuirse a la expansión del Imperio británico y la creciente influencia mundial de los Estados Unidos en el siglo pasado. El advenimiento de la globalización y la revolución informática durante las últimas dos décadas han acelerado dramáticamente su propagación y consolidado su posición como lenguaje global. Hoy día, aproximadamente 1.750 millones de personas alrededor del mundo son capaces de comunicarse en inglés en un nivel útil (British Council, 2013).

El ascenso del inglés es bastante singular. Es la única lengua en que los hablantes nativos son considerablemente superados por hablantes no nativos; aproximadamente en una proporción 4:1 (British Council, 2013). El inglés es la tercera lengua del mundo en cuanto a número de hablantes nativos (345), superado por el chino mandarín y español (897 y 427 millones, respectivamente) (*Ethnologue online*). Sobre esto, David Crystal señala: “Ningún lenguaje ha sido hablado por tantas personas en tantos países. Ningún lenguaje de tal prestigio socio-histórico ha tenido a sus hablantes nativos tan significativamente sobrepasados. Por tanto, no existen precedentes que nos guíen acerca de los posibles resultados”. (Crystal, 1998, pág. 5).

“No tenemos miedo”: una imagen que recorrió el mundo tras el cobarde ataque al periódico satírico francés Charlie Hebdo, el 7 de enero de 2015. El ataque provocó una ola de apoyo generalizado, y los manifestantes comunicaron al mundo su dolor y su resiliencia en inglés, desde las calles de París, Francia”.

Box 1: The Age of English as Global Language

English has become the first “Global Language”, a *lingua franca* that enjoys a hegemonic position in global interactions and communications. Its growth can be traced to the expansion of the British Empire and the growing world influence of the United States in the past century. The advent of globalization and the ITC revolutions during the past couple of decades have dramatically accelerated its propagation and cemented its position as the Global Language. Today, roughly 1.75 billion people around the world are able to communicate in English at a useful level (British Council, 2013).

The ascent of English is quite unique. It is the only language in which native speakers are significantly outnumbered by non-native speakers at roughly a 4:1 ratio (British Council, 2013). English is the third language in the world in terms of native speakers (345), surpassed by Chinese Mandarin and Spanish (897 and 427 million, respectively) (*Ethnologue online*). David Crystal clearly states: “No language has ever been spoken by so many people in so many countries before. No language of such socio-historical prestige has ever had its mother tongue speakers so significantly outnumbered. There are therefore no precedents to guide us about the likely outcomes.” (Crystal, 1998, p. 5)

“NOT AFRAID”: an image that traveled the world and went viral after the cowardly attack to the satirical newspaper Charlie Hebdo, on January 7, 2015. The attack prompted an outpour of support from around the world, and demonstrators communicated to the world their grief and resilience in English, from the streets of Paris, France. **RM**



Recuadro 2: ¿Por qué los Latinoamericanos estudian inglés?/ Resultados de una encuesta realizada en 7 países/ (British Council, 2014)

¿POR QUÉ ESTUDIAR INGLÉS? ¹	
ARGENTINA	67% en la enseñanza secundaria obligatoria 30% mejorar la empleabilidad 27% obligatorio en primaria 17% acceso más información 8% necesario para el trabajo actual (8)2
BRASIL	51% en la enseñanza secundaria obligatoria 48% mejorar la empleabilidad 36% obligatorio en primaria 21% acceder a más información 9% necesario para el trabajo actual (9)
CHILE	61% en la enseñanza secundaria obligatoria 43% en la enseñanza primaria obligatoria 33% para la universidad 29% mejorar la empleabilidad del 7% necesario para el trabajo actual (9)
COLOMBIA	48% para la universidad 47% para mejorar la empleabilidad 44% en la enseñanza secundaria obligatoria 21% Acceso más información 5% necesario para el trabajo actual (10),
ECUADOR	52% en la enseñanza secundaria obligatoria del 42% para la universidad 34% obligatorio en primaria 33% Mejorar la empleabilidad del 5% necesario para la corriente Trabajo (10)
MÉXICO	51% en la enseñanza secundaria obligatoria 45% mejorar la empleabilidad del 43% para la universidad 24% obligatorio en primaria el 11% necesario para el trabajo actual (6)
PERÚ	44% en la enseñanza secundaria obligatoria 40% para la universidad 39% Mejorar la empleabilidad del 25% en la enseñanza primaria obligatoria 9% necesario para el trabajo actual (7)

Recuadro 3: ¿Cómo muchas personas hablan inglés en América Latina? / Diversas fuentes y años

PAÍS DE ORIGEN DE LA POBLACIÓN DE HABLA INGLESA		
ARGENTINA	El 5% para utilizar en el trabajo El 7% afirma conocer el idioma El 26% declara tener conocimiento rudimentario del idioma	La Sociedad de Estudios Laborales, citado por Naishta (2001)1
ARGENTINA	El 42% de las encuestadas afirman tener algún conocimiento de inglés: 38% bajo nivel de proficieny 46% nivel medio de especialización 15% alto nivel de dominio	Encuesta de consumos culturales, Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación, citado por Contrera (2006)2
BRASIL	El 5% de la población posee algún conocimiento de inglés, de 16 años de edad y más El 10,3% de la población de entre 18 y 24 años reporta tener algún conocimiento de inglés	Pesquisa datos populares: Brasil em Perspectiva 2013, citado por British Consejo (2014)
CHILE	9,5% de la población	Del censo de 2012 (INE, 2012)
COLOMBIA	4% de la población mayor de 5 años	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2016).
COSTA RICA	10% de la población	Encuesta Nacional de Hogares de 2015, el INEC, 2015.
ECUADOR	2% de la población	
MÉXICO	El 10% de la población afirma que pueden comunicarse en inglés El 11,6% de la población afirma que habla inglés	Encuesta Nacional de gasto de 2012, INEGI, 2012. Mexicanos y los idiomas extranjeros: encuesta de viviendas, Consulta Mito-fsky, 2013.
MÉXICO	El 4% de la población urbana entre 14 y 55 se consideran que tienen fluidez en la lectura y comprensión de Inglés; El 2% cree que pueden hablar y escribir con fluidez	Inglés y computación en México: Déficit y brecha de Habilidades (CIDAC, 2009).

Fuente: autor con información en inglés en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, las series publicadas por el British Council, 2014.

- 1** Las cuatro primeras respuestas fueron incluidas en orden de importancia. Los encuestados podían elegir varias opciones.
- 2** Respuestas relacionadas con la situación laboral actual de los encuestados está incluido. El número entre paréntesis () representa la importancia relativa de las respuestas.

1 Encuesta realizada por la Sociedad de Estudios Laborales en 2001 en la ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza y Tucumán. Encuesta realizada con la población de 18 y más años. Muestra: 800 personas.

2 Encuesta de consumos culturales, realizado a nivel nacional entre las personas de entre 12 y 70 años de edad. Muestra: 3.051 personas.

Box 2: Why Latin Americans Study English?
Results from a Survey in 7 Countries
(British Council, 2014)

WHY STUDY ENGLISH? ¹	
ARGENTINA	67% Mandatory in secondary 30% Improve employability 27% Mandatory in primary 17% Access more information 8% Necessary for current job (8)2
BRAZIL	51% Mandatory in secondary 48% Improve employability 36% Mandatory in primary 21% Access more information 9% Necessary for current job (9)
CHILE	61% Mandatory in secondary 43% Mandatory in primary 33% For university 29% Improve employability 7% Necessary for current job (9)
COLOMBIA	48% For university 47% Improve employability 44% Mandatory in secondary 21% Access more information 5% Necessary for current job (10)
ECUADOR	52% Mandatory in secondary 42% For university 34% Mandatory in primary 33% Improve employability 5% Necessary for current job (10)
MÉXICO	51% Mandatory in secondary 45% Improve employability 43% For university 24% Mandatory in primary 11% Necessary for current job (6)
PERÚ	44% Mandatory in secondary 40% For university 39% Improve employability 25% Mandatory in primary 9% Necessary for current job (7)

Box 3: How Many People Speak English in Latin America?
Various sources and years

COUNTRY	ENGLISH SPEAKING POPULATION ORIGIN	SOURCE
ARGENTINA	5% to use it at work 7% claim to know the language 26% declare that they have rudimentary knowledge of the language	Sociedad de Estudios Laborales, cited by Naishta (2001) ¹
ARGENTINA	42% of surveyed claim to have some knowledge of English: 38% low level of proficiency 46% medium level of proficiency 15% high level of proficiency	Encuesta de Consumos Culturales, Secretaría de Medios de Comunicación de la Nación, cited by Contrera (2006) ²
BRAZIL	5% of the population some knowledge of English, aged 16 and more 10.3% of population between 18 and 24 report having some knowledge of English	Pesquisa Data Popular: Brasil em Perspectiva 2013, cited by British Council (2014)
CHILE	9.5% of the population	2012 Census (INE, 2012)
COLOMBIA	4% of the population older than 5 years-old	National Statistics Department (DANE, 2016).
COSTA RICA	10% of the population	Encuesta Nacional de Hogares 2015, INEC, 2015.
ECUADOR	2% of the population	
MÉXICO	10% of the population claims that they can communicate in English 11.6% of the population claims to speak English	Encuesta Nacional de Gasto 2012, INEGI, 2012. Mexicanos y los idiomas extranjeros: encuesta de viviendas, Consulta Mitofsky, 2013.
MÉXICO	4% of the urban population between 14 and 55 consider themselves fluent in reading and understanding English; 2% believe that they can speak it and write it fluently	Inglés y Computación en México: Déficit y Brecha de Habilidades (CIDAC, 2009).

Source: Author with information from English in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, México and Peru, series published by the British Council, 2014.

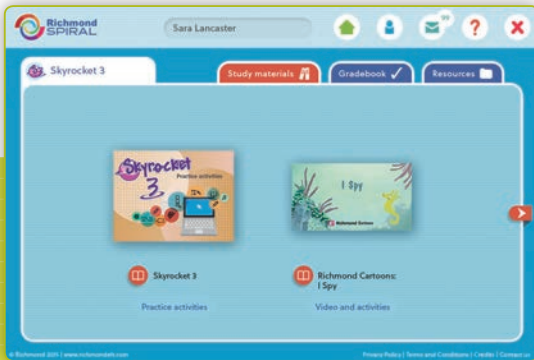
- 1 The first four responses were included in order of importance. Respondents could choose several options.
- 2 Responses related to the respondents' current job situation is included. The number in parenthesis () represents the relative importance of responses.

1 Survey conducted by Sociedad de Estudios Laborales in 2001 in the City of Buenos Aires, Province of Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza and Tucumán. Survey conducted with population 18-years old and above. Sample: 800 individuals.

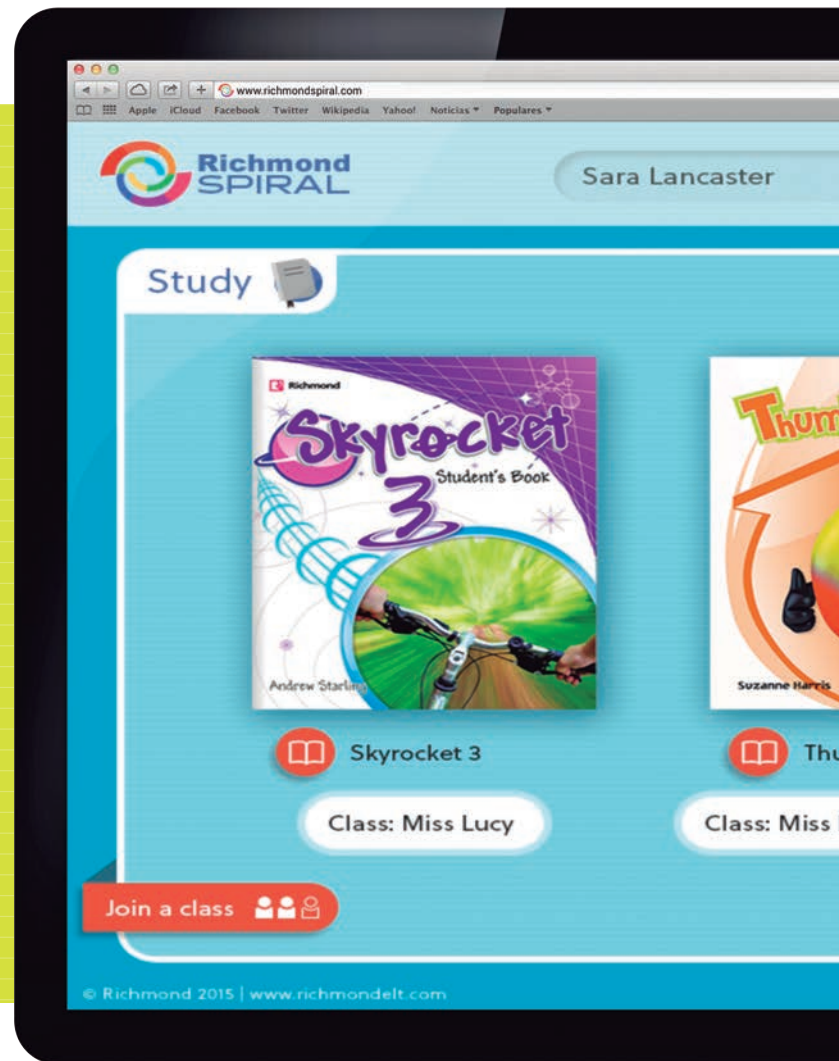
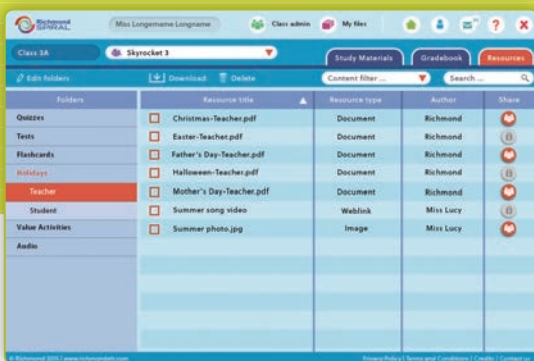
2 Encuesta de Consumos Culturales, Conducted at the national level among people between 12 and 70 years old. Sample: 3,051 individuals.

Richmond Spiral

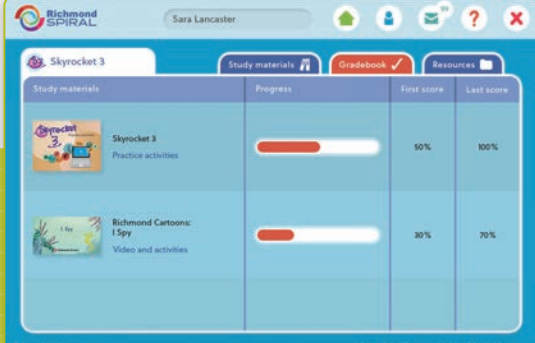
Richmond Spiral is Richmond's new **Virtual Learning Environment** designed for young learners. Teachers and students can find a wealth of interactive content and other resources related to the course they are studying in class. Currently you can find content related to **Thumbs Up!** and **Skyrocket** and Richmond will be adding content for more courses during 2016; please visit our website to see what is currently available.



- As well as these **Study Materials**, students can access the **Play area** where they will find a series of vocabulary games.
- Teachers and students can also access the **Richmond Cartoons** through Spiral. These fun animated videos present learners with language appropriate to their level and come accompanied by interactive exercises to practice this language.



NEW

Study materials	Progress	First score	Last score
Skyrocket 3 Practice activities	<div style="width: 50%;"></div>	50%	100%
Richmond Cartoons: I Spy Video and activities	<div style="width: 30%;"></div>	30%	70%

- All the interactive content is linked to a **Gradebook**, so teachers can monitor the progress of their students.
- The system of levels and gems will motivate students to keep playing and improving their scores so that they can go up through the levels and win gems. They will also enjoy competing to be the weekly class champion.



Bilingüismo en Colombia: Retos que enfrentan los Profesores

*Bilingualism in
Colombia: Challenges
for Teachers*



**Anne-Marie
Truscott**

*Anne-Marie Truscott de Mejía
is Professor in the Faculty of
Education and Director of the
Ph.D Programme in Education
at Universidad de los Andes,
Bogotá.*

Colombia se encuentra actualmente comprometida en el desarrollo del bilingüismo como uno de los propósitos del Gobierno nacional, a fin de mejorar el estado actual del nivel de educación en el país. Previa la clarificación de algunas nociones sobre suficiencia lingüística, se procede a hacer un análisis de algunos de los retos con los que se ven confrontados los profesores de lenguas cuando tratan de implementar el bilingüismo de una manera efectiva en el aula.

Colombia is currently committed to the development of bilingualism as part of the government's endeavour to enhance the country's educational status. After clarifying notions of bilingual proficiency, this article examines some of the challenges confronting language teachers in promoting bilingualism effectively in their classrooms.

Introducción

Como es bien sabido, Colombia ha estado comprometida en la implementación de políticas lingüísticas y educativas que promuevan explícitamente el bilingüismo desde 2004, cuando se creó el Programa Nacional de Bilingüismo, con el propósito de educar “ciudadanos capaces de... comunicarse en inglés... mediante la adopción de estándares internacionales comparables”, considerando como tales los establecidos por el Marco Común Europeo. Desde entonces se han promulgado la Ley de Bilingüismo (2013), el Programa Nacional de Inglés (2014), y más recientemente, el programa Colombia Bilingüe (2015), entre otras. Además,

Introduction

As is well known, Colombia has been committed to the implementation of a language and educational policy which explicitly promotes bilingualism since 2004 when the National Bilingual Programme was introduced with the aim of having “citizens who are capable of communicating in English... through [the adopting of] internationally comparable standards”, which were considered to be the Common European Framework. Since then there has been the Bilingualism Law (2013), the National English Programme (2014) and most recently Bilingual Colombia (2014), among others. In fact, the Ministry of Education recently stated that “the



DISPONIBLE EN PDF



[http://www.santillana.com.
co/rutamaestra/edicion-16/
bilinguismo-en-colombia](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/bilinguismo-en-colombia)

el Ministerio de Educación declaró recientemente que “la apuesta del Gobierno Nacional con el programa Colombia Bilingüe es muy importante y se encuentra alineada directamente a la política nacional: *lograr que Colombia sea el país más educado de la región en el año 2025*” (Colombia Aprende, recuperado 16-2-2016).

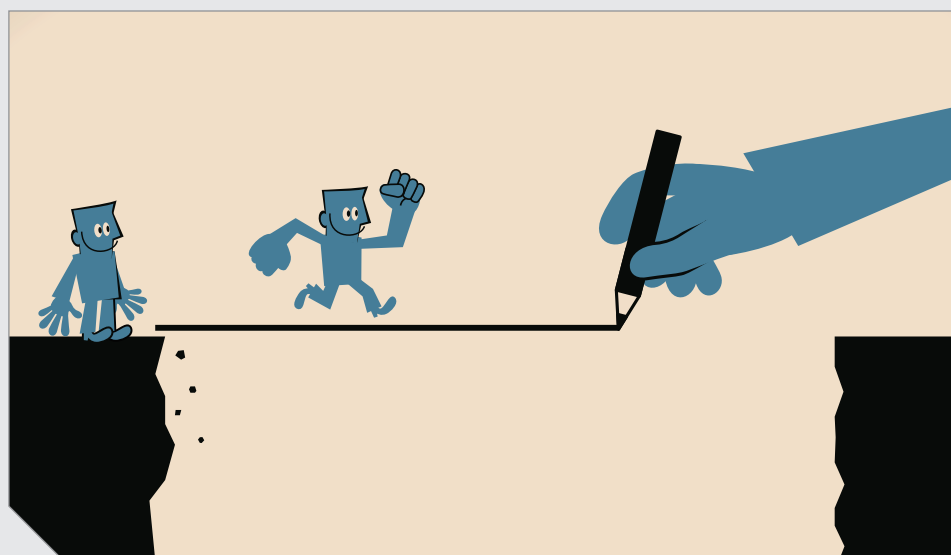
Sin embargo, y a pesar de estos desarrollos, de acuerdo con el *ranking* en EF English Proficiency Index (2012), Colombia se clasifica en el puesto 53 entre los 54 países Latinoamericanos y 50 a nivel mundial, lo que está indicando un nivel muy bajo en eficiencia en inglés en Colombia. Además, el Mckinsey Report, incluido en el documento de socialización del Programa Nacional de Inglés (2014), halló que más del 50% de los estudiantes fueron clasificados en el nivel A de la escala del Marco Común Europeo, mientras solo el 6% de los estudiantes en Grado 11 alcanzó el nivel B1 o niveles más altos, nivel que fue el establecido para todos los bachilleres. A pesar de esto, hay un resultado positivo: que entre 2010 y 2013 el nivel de inglés de los profesores mejoró. Podemos entonces preguntarnos: ¿por qué, a pesar de los esfuerzos del Gobierno, la meta de suficiencia básica de estudiantes en lengua extranjera no fue lograda? ¿Qué retos enfrentan los profesores al tratar de ayudar a sus estudiantes a volverse bilingües y cómo puede brindárseles orientación en este propósito?

Conceptos de suficiencia lingüística

En primer lugar, pienso que es importante aclarar lo que queremos significar cuando hablamos de bilingüismo. Aunque generalmente al bilingüismo se lo equipara con el aprendizaje de inglés, en realidad este término se refiere al uso de dos o más lenguas, tal y como lo concibe el Ministerio de Educación: “El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y cultura” (MEN, 2006: 5). De manera que, si somos conscientes de que los estudiantes trabajan en procura de lograr suficiencia lingüística, usualmente en español e inglés dentro del contexto colombiano, debemos ser conscientes de la relación entre estas dos lenguas en sus repertorios. Como bien lo hace notar Cummins (2008:65), “Se asume que la enseñanza debe desarrollarse, tanto como sea posible, exclusivamente en la lengua objeto sin recurrir a la lengua nativa de los estudiantes” y continua has-

National Government’s commitment to the Bilingual Colombia programme is very important and is directly aligned with the national policy *to make sure that Colombia is the most educated country in the region in the year 2025*” (Colombia Aprende, recovered 16-2-2016, my translation).

However, in spite of all these developments, according to the ranking in EF English Proficiency Index (2012), Colombia classified as 53 out of 54 Latin American countries and 50 in the world, indicating a very low general English proficiency level. Furthermore, the Mckinsey Report, included in the National English Programme document (2014), found that more than 50% of students



were classified at A level on the Common European Framework scale, while only 6% of students in Grade 11° reached B1 or higher, which was the level established for all school graduates. However, there was one positive finding, that between 2010 and 2013 the level of teachers’ English had improved. So we may ask, why, despite all the Government’s efforts, has the goal of basic student foreign language proficiency not been reached? What challenges do teachers confront in helping their students become bilingual and how can they be assisted in this endeavour?

Conceptions of bilingual proficiency

First of all, I think it is important to clarify what we mean when we talk about bilingualism. Although



ta clasificar este fenómeno como “una doble soledad”. Sin embargo, si solo nos enfocamos en el desarrollo de la lengua objeto (ya sea inglés, francés o portugués), estaremos trabajando únicamente con la mitad de la ecuación y no estaremos permitiendo que los estudiantes hagan un uso explícito de lo que saben: su lengua nativa.

Retos que enfrentan Profesores en Programas Bilingües

Entonces, ¿cuáles son algunos de los principales retos a los que se ven enfrentados los profesores al ayudar a sus estudiantes en el proceso de volverse bilingües? De conformidad con un estudio realizado por Valencia Giraldo & Montoya Gómez (2008), en el departamento de Quindío, algunas de las dificultades a nivel de primaria se originan en la baja suficiencia en inglés del profesor mismo, la falta de metodologías de enseñanza modernas, falta de recursos y el escaso número de horas asignadas al inglés en el currículo, algunas veces de solo una hora por semana. Lo que es aún más, los programas de formación de profesores frecuentemente se orientaban hacia metas instrumentalistas, y solo algunos pocos tenían acceso a programas de actualización para profesores en ejercicio.

Dos profesores a quienes se les preguntó en este mismo estudio por las razones por las cuales los

bilingualism is typically equated with the learning of English, it of course refers to the use of two or more languages and as the Ministry of Education maintains, it has to do with “the different degrees of mastery that an individual achieves in communicating in more than one language and culture”(MEN, 2006: 5). So, if we are conscious that students are working towards bilingual proficiency, usually in Spanish and English in the Colombian context, we need to be aware of the relationship between these two languages in the students’ repertoires. As Cummins (2008:65) notes “It is assumed that instruction should be carried out, as far as possible, exclusively in the target language without recourse to the students’ first language” and goes on to classify this as the “two solitudes” assumption. However, if we only focus on the development of the target language (whether it is English, French or Portuguese) we are only working with half the equation and not allowing students to make explicit use of what they know, their first language.

Challenges for teachers in bilingual programmes

So what are some of the main challenges that teachers have to face in helping their students on their journey to becoming bilingual? According to a study carried out by Valencia Giraldo & Montoya Gómez (2008) in the Department of Quindío, some

profesores de primaria generalmente no deseaban enseñar inglés, contestaron que casi siempre la apatía hacia la lengua iba acompañada por una falta de confianza en sus capacidades, generando frustración. También mencionaron la falta de continuidad en los programas de actualización para profesores en ejercicio.

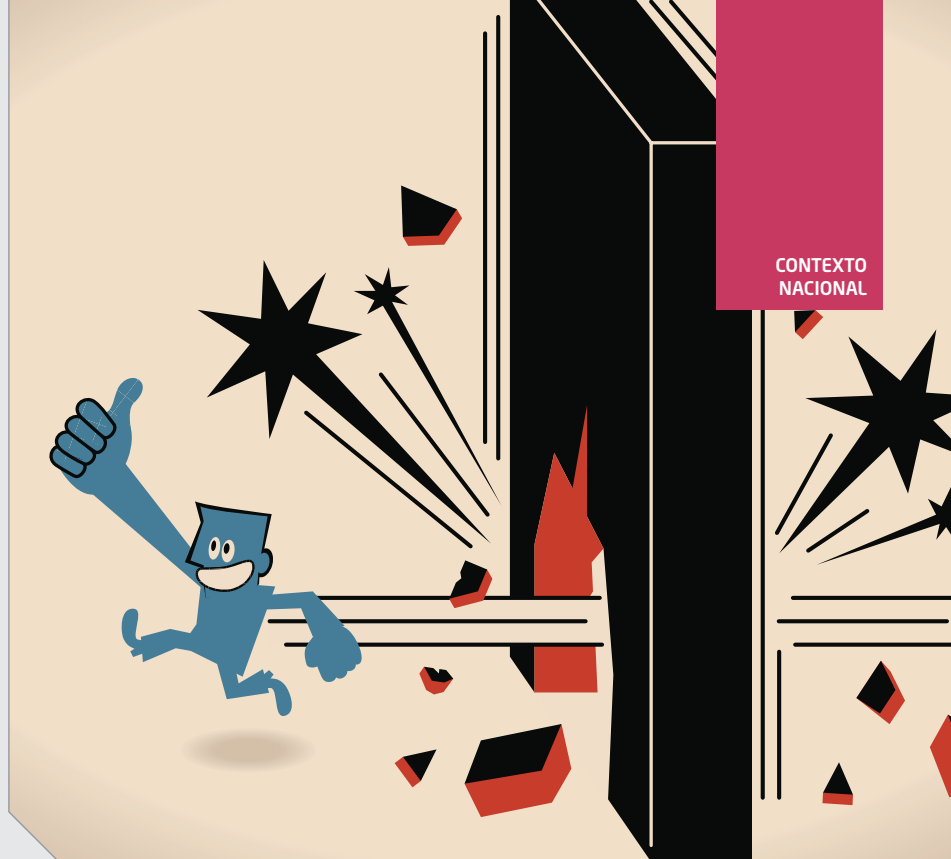
Empoderamiento de profesores

Recientemente, Guzmán Mejía *et al.* (2014) realizaron un estudio específicamente enfocado en las maneras como aquellos profesores de lenguas que recientemente hubieran efectuado estudios de postgrado en educación pudieran generar cambios en sus prácticas en el salón de clase, empoderándose así mismos, a sus colegas y a sus estudiantes, cambiando las estructuras de poder y promoviendo trabajo colaborativo juntos a fin de mejorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes.

Este trabajo de investigación se efectuó en Bogotá y Armenia, dos ciudades en las que entonces se desarrollaban programas bilingües piloto. Los cuatro profesores que participaron del estudio habían terminado recientemente o estaban estudiando programas de postgrado (ya fueren programas de maestría en educación, o cursos de diplomado) y fueron específicamente seleccionados a fin de establecer qué tanto consideraban que sus estudios les habían ayudado a ser más autónomos y empoderados. Todos ellos profesores a nivel de secundaria.

Este estudio interinstitucional se realizó a lo largo de un período de tres años (2011-2014) desde la perspectiva de investigación cualitativa. Entre los datos recogidos se incluyen observaciones en el salón de clases, diarios reflexivos escritos tanto por los profesores investigadores como por los investigadores externos de las dos universidades que participaron en el proyecto, entrevistas semiestructuradas tanto a profesores como a coordinadores académicos, y, una reflexión final por parte de los profesores investigadores sobre la totalidad del proceso. También se diseñó un cuestionario a fin de recoger las percepciones de los estudiantes.

El resultado del análisis de estos datos mostró que, en relación con el desarrollo de actitudes de empoderamiento entre los cuatro profesores que participaron, hay evidencia de que uno de ellos estaba muy interesado en hacer participar a otros profesos-



of the difficulties at primary level arose from low teacher proficiency in English, a lack of up to date teaching methodologies and resources and the number of hours allotted to English in the curriculum, sometimes just one hour per week. Moreover, teacher education programmes were often directed towards instrumentalist goals, and relatively few teachers had access to inservice refresher courses.

In the same study, two teachers interviewed about the reasons why primary teachers often did not want to teach English said that there was often apathy towards the language coupled with a lack of confidence in their capacities, leading to frustration. They also mentioned the lack of continuity in inservice teacher education programmes .

Teacher empowerment

Recently, Guzmán Mejía *et al.* (2014) carried out a study which specifically focussed on ways in which language teachers who have recently studied on a postgraduate teacher education course can generate changes in their classroom practice, empowering themselves, their colleagues and their students, changing power structures and promoting collaborative working together in the interest of improving students' communicative competence in English. The research was carried out in Bogotá and Armenia, two cities which at the time were both involved in pilot bilingual programmes. The four teachers

res de inglés, compartiendo con ellos su experiencia, materiales y actividades, a fin de asegurar una mayor coherencia en los procesos en el salón de clase. Al respecto esta misma profesora comento:

"...y hemos tratado de hacer intentos con ellas de que compartan las actividades que hacen en las clases pero ellas se muestran reacias frente a eso (...).

"...Nosotros lo propusimos y así lo hicimos, pero no fue iniciativa del colegio ya eso fue iniciativa de nosotros los profesores..." (Entrevistas a profesores, p. 74).

El mismo profesor fue más allá y junto con otro colega tomó la iniciativa de revisar el currículo de inglés a la luz de las necesidades percibidas por los estudiantes en relación con comprensión de lecturas. Como ella misma hace notar:

"...hicimos como una estructura de programas para manejar el décimo y once por lo que los chicos de once también están muy regular en inglés, entonces lo que hicimos fue ponernos de acuerdo para trabajar lo del plan lector, los contenidos para manejar como ese proceso" (Entrevistas a profesores p. 75).

Además, después de un período de adaptación haciendo uso del método de enseñanza previamente establecido de gramática-traducción, la misma profesora decidió introducir una dirección radicalmente nueva al Programa de inglés en la que los intereses y preocupaciones de los estudiantes conformaron las bases de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua objeto, como se hace notar en el siguiente aparte de entrevista:

"...el primer período sí manejé traducción y estructuras gramaticales para probar el sistema de la profesora anterior, pero al otro bimestre les dije: muchachos hasta acá vamos a trabajar lo que veníamos trabajando, vamos a hacer una ruptura en el proceso vamos a hacer las clases de inglés diferentes" (Entrevistas a profesores, p.75).

Estas acciones pueden verse a la luz de lo que Ghay (2011), ha denominado "actitudes de empoderamiento" refiriéndose al estímulo que genera la

who took part in the study had all recently finished or were in the process of studying at postgraduate level (either in M.Ed. programmes or in postgraduate diploma courses and were selected specifically to see how far they considered that their studies had helped them to become more autonomous and more empowered. All were working at high school level.

This inter-institutional study was carried out over a period of three years (2011-2014) from a qualitative research perspective. The data collected included class observations, reflexive diaries written by both the teacher researchers and the external researchers from the two universities involved in the project, semi-structured interviews with both teachers and academic coordinators, and a final reflection by the teacher researchers on the whole process. There was also a questionnaire designed to capture student perceptions.

The results of the analysis showed that in relation to the developing of empowering attitudes among the four participating teachers, there is evidence that one of them was very concerned to involve other English teachers, sharing experiences, material and activities to ensure more coherence in classroom processes. She said,

"... and we have tried to suggest that they share the activities that they do in class but they are not very receptive to this (...)" (my translation, here and below)

"... We proposed this and we did so, but it did not come from the school, but it was an initiative of ours, the teachers..." (Teacher interview, p. 74) a

The same teacher went further in taking the initiative together with another colleague to revise the English curriculum in the light of perceived student needs in reading comprehension. As she notes,

"...we structured the programmes in order to manage tenth and eleventh (grade) because the eleventh grade students are not very good at English, so what we did was to agree on working on the reading plan, the contents to manage this process. (Teacher interview, p. 75)

auto-determinación y la participación de los estudiantes, mostrando compromiso, entusiasmo, reflexión y respeto por estudiantes y colegas.

Discusiones y conclusiones

Genessee (2004:27) sostiene que, “La pedagogía y en particular la manera como la L2 es usada y enseñada es importante. Más precisamente, parece que la adquisición de la L2 es mejorada cuando se les brinda a los estudiantes oportunidades extendidas a fin de hacer uso de la lengua de manera interactiva”.

Parte de la evidencia que surge del estudio referido hace evidente esta preocupación por ayudar a los estudiantes a interactuar de maneras significativas en la lengua objeto más que en el análisis y práctica de estructuras gramaticales.

Entonces la pregunta es: ¿cuáles serían algunas de las maneras de avanzar que ayude a profesores a promover el bilingüismo efectivamente en el contexto colombiano? Con base en algunos de los estudios a los que nos hemos venido refiriendo en este artículo yo diría que hay una necesidad de profesores empoderados y autónomos, agentes capaces de lograr cambios duraderos. Más aún, es importante estimular la confianza entre profesores en su rol como facilitadores de la autonomía de sus estudiantes en su proceso de aprendizaje, y para lograr esto hay que tener en cuenta el mundo en el que se desarrolla la vida de los estudiantes y su contexto social. De esta manera se brinda ayuda a los docentes a fin de que reconozcan su potencial como agentes de cambio en las instituciones en las que laboran, promoviendo, además, la igualdad y la equidad en la calidad de la enseñanza que se brinda a los estudiantes.

Mientras que estas consideraciones son válidas para profesores en las distintas áreas, hay también recomendaciones específicas que se refieren a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En primer lugar, yo diría que la metodología ELT y las habilidades docentes por sí mismas no deben ser el único propósito de los programas de formación de profesores (tanto en formación como en actualización). Debe ayudarse a los profesores a comprender las relaciones socio-culturales, la construcción de identidades y los factores contextuales que inciden en un uso apropiado del lenguaje más que en un uso meramente correcto.

Furthermore, after an initial period of adaptation using the previously established teaching methodology of grammar-translation, the same teacher decided to introduce a radically new direction to the English programme in which student interests and concerns formed the basis for the teaching and learning of the target language, as noted in the following interview extract,

“(during) the first period I taught translation and grammatical structures to test out the previous teacher’s system but the next bimester I told the students that we would make a break in what we had been working on up to now and that we were going to have different English classes” (Teacher interview, p.75)

These actions can be seen in the light of what Ghay (2011), has referred to as ‘empowering attitudes’ relating to the stimulating of self-determination and student participation and demonstrating commitment, enthusiasm, reflection and respect both for students and colleagues.

Discussion and conclusions

Genessee (2004:27) maintains that, “Pedagogy and, in particular, the way the L2 is used and



También diría que se debe propender por un marco de trabajo bilingüe más que en un énfasis solo en la lengua extranjera, y que los exámenes deben reflejar una consciencia del desarrollo de la suficiencia lingüística bilingüe más que un enfoque exclusivamente monolingüe. Además, pienso que es importante promover la confianza entre profesores colombianos en su rol como modelos bilingües para sus estudiantes más que acudir a una visión idealizada de la eficiencia del hablante nativo.

Como lo señalara el presidente Juan Manuel Santos en su discurso de apertura del Congreso (20 julio, 2016), uno de los temas claves de la presente administración es la promoción de una Colombia bilingüe. Este es entonces el momento propicio para desarrollar programas bilingües efectivos en todo el país. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-16/referencias>

taught is important. More specifically, it appears that L2 acquisition is enhanced when students are given extended opportunities to use the language interactively.” Some of the evidence from the last study shows this concern to help students interact in meaningful ways in the target language, rather than analyse and practice grammatical structures.

So what are some ways forward in helping teachers promote bilingualism effectively in the Colombian context? Based on several of the studies referred to in this article I would say that there is a need for empowered and autonomous teachers with agency to achieve lasting changes. Moreover, it is necessary to stimulate confidence among teachers in their role as facilitators of their students’ autonomy in their learning and to do this it is important to take into account the life worlds of the students and the social context. In this way they will be helped to recognise their potential as agents of change in the institutions where they work to promote equality and equity in the quality of the teaching offered to all learners.

While the above considerations can be applied to teachers in any area, there are also specific recommendations to do with the teaching and learning of languages. First of all, I would maintain that ELT methodology and teaching skills alone should not be the only purpose of teacher education programmes (both preservice and inservice). Teachers need to be helped to understand sociocultural relationships, the construction of identities and contextual factors that impinge on appropriate, rather than merely correct, language use. I would also argue that a bilingual framework of reference should be encouraged rather than a sole emphasis on the foreign language and that examinations should reflect a consciousness of the development of bilingual proficiency, rather than a monolingual focus. Furthermore, I think it is important to promote confidence in Colombian teachers in the role as bilingual models for their students, rather than appeal to an idealised vision of native speaker proficiency.

As President Juan Manuel Santos noted in his address to mark the opening of Congress (20 July, 2016), one of the key concerns of the present administration is to promote Bilingual Colombia. It is thus a propitious moment for the development of effective bilingual programmes in the country. **RM**



Bilingüismo: definición, perspectivas y retos

Bilingualism: definition,
perspectives and challenges

Durante los últimos años el Gobierno colombiano ha promovido una serie de proyectos enfocados a mejorar la calidad de la educación del país. Con respecto a la política de bilingüismo, en el año 2004 presenta el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), en el año 2010, anuncia el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), y en el 2015, emprende el Programa Nacional de Inglés (PNI), como proyectos que buscan fortalecer la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia. Desde su inicio, el PNB propuso responder a las necesidades nacionales con respecto al aprendizaje del inglés y ha enfocado sus esfuerzos en formar docentes y estudiantes capaces de cumplir con estándares internacionales en el manejo del inglés para la vida cotidiana y la academia (MEN, 2005).

During the last years the Colombian Government has promoted a series of projects focused on improving the quality of education in the country. In regards of the politics of bilingualism, in the year 2004 presents the program national of bilingualism (GNP), in the year 2010, announces the program of strengthening to the development of competencies in foreign languages (PFDCLE), and in the 2015, undertakes the program of National English (PNI), as projects that seek to strengthen the teaching of foreign languages in Colombia. Since its inception, the GNP proposed to respond to national needs with respect to the learning of English and has focused its efforts to train teachers and students able to meet international standards in the management of the English for daily life and the Academy (MEN, 2005).



Jenny Bermúdez

Professor and researcher
Universidad de la Salle



Yamith Fandiño Parra

Professor and researcher
Universidad de la Salle



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/bilinguismo-definicion-perspectivas-y-retos>

Este artículo hace parte del desarrollo conceptual del proyecto de investigación sobre bilingüismo, política lingüística y formación docente, realizado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Intenta dar a conocer de manera sucinta algunas aproximaciones conceptuales con respecto al concepto de bilingüismo, presenta algunas perspectivas teóricas con respecto al fenómeno bilingüe, y finalmente, plantea algunas sugerencias y retos que pueden fa-

vorecer el logro de los objetivos propuestos por la política de bilingüismo del país.

El concepto de bilingüismo

Es difícil determinar con exactitud una definición única, pues en las últimas décadas varios autores desde diferentes disciplinas han intentado precisar este concepto. Factores tales como el aspecto lingüístico, sociológico, político, cultural, psicológico y pedagógico han sido tenidos en cuenta para su definición. De igual manera, la distinción entre el bilingüismo referido a un solo individuo y su relación con dos lenguas diferentes y el bilingüismo en conexión con un grupo social que se relaciona utilizando dos lenguas distintas, es otro de los factores considerados al momento de hablar de bilingüismo.

A continuación, se presentan algunas definiciones de bilingüismo propuestas desde hace varias décadas por lingüistas, psicólogos, sociólogos y pedagogos.

Tabla 1. Definiciones de bilingüismo

Fuente: Tomada de Bermúdez y Fandiño, 2012.



AUTOR	DEFINICIÓN
BLOOMFIELD (1933)	El bilingüismo implica "un dominio de dos lenguas igual que un nativo". En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.
HAUGEN (1953)	La persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.
WEINREICH (1953)	La práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
WEISS (1959)	El uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.
MACNAMARA (1967)	La capacidad para desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
MARTINET (1976)	El sujeto bilingüe es aquel que puede expresarse en dos lenguas naturales.
MACKEY (1976)	La cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.
TITONE (1976)	La capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.
BLANCO (1981)	Aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
CERDÁ MASSÓ (1986)	La aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.
HARDING Y RILEY (1998)	Los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que les requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo a con los usos que realiza en cada lengua.
ROMAINE (1999)	Aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
LAM (2001)	El fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

This article is part of the conceptual development of the research project on bilingualism, language policy and teacher training conducted by professors from the Faculty of Education at the University of La Salle. Tries to meet succinctly some conceptual approaches to the concept of bilingualism, presents some theoretical perspectives on bilingual phenomenon, and finally, raises some suggestions and challenges that can help achieve the goals set by the policy of bilingualism.

The concept of bilingualism

Is difficult to determine with accuracy a unique definition, as in the latest decades several authors from different disciplines have tried to clarify this concept. Factors such as the appearance of linguistic, sociological, political, cultural, psychological and pedagogical have been taken into account for its definition. Similarly, the distinction between bilingualism referred to an individual and his relationship with two different languages and bilingualism in connection with a social group that

relates to using two different languages is one of the factors considered when talking about bilingualism.

Below, are some definitions of bilingualism proposed for several decades by linguists, psychologists, sociologists and educationalists.

As shown, there are some evolution definitions on bilingualism. The first concepts seem to emphasize the idea of a balanced bilingual which dominates perfectly both languages. Moreover, the most recent statements leave to categorize bilingual individuals to describe or clarify their psychological development, cognitive organization, their communicative specificities or their interrelationship with their cultural environment.

In the field of second language learning, a review of the available literature on bilingualism allows to recognize the existence of certain dichotomies, which have gained varying degrees of relevance and acceptance by historical and academic rea-

Chart 1 .Definitions of bilingualism.

Source: Taken from Bermúdez and Fandiño, 2012.

AUTHOR	DEFINITION
BLOOMFIELD (1933)	Bilingualism means “fluent speakers of two languages just like a native”. In other words, is the ability to speak two languages as the speakers of language producing well-formed sentences, do carriers of significance.
HAUGEN (1953)	The bilingual person can use complete expressions with meaning in different languages.
WEINREICH (1953)	The practice of using two languages Alternatively identified as bilingualism and bilingual involved people.
WEISS (1959)	The direct, active and passive use of two languages by the same subject speaker; understanding active when speaking, and passive when it is received or understood.
MACNAMARA (1967)	The ability to develop some level of competition (speak, read, understand, write) in a second language
MARTINET (1976)	The bilingual subject is one which can be expressed in two natural languages.
MACKEY (1976)	The attribute of a person or a population that makes use power of two languages without a fitness marked by one language rather than the other.
TITONE (1976)	The capacity of an individual’s Express is in a second language respecting them concepts and the structures own of the same.
BLANCO (1981)	Person who is able to encode and decode at any grade, signals from two different languages language.
CERDÁ MASSÓ (1986)	The ability of the speaker to use two languages. By extension, he said is sociolinguistic condition by which a community employs two different languages to cover exactly the same communicative tasks collective and private.
HARDING Y RILEY (1998)	Individuals who have the ability to communicate in two or more codes do in different contexts that require them to use one or other linguistic system. Therefore, their vocabulary and their ability to speak, write, listen, or read has different levels of agreement with the applications in each language.
ROMAINE (1999)	A person who learns a set of meanings with two different linguistic representations.
LAM (2001)	The phenomenon of competition and communication in two languages.

Como se evidencia, existe cierta evolución en las definiciones sobre bilingüismo. Los primeros conceptos parecen enfatizar la idea de un bilingüe equilibrado que domina perfectamente ambas lenguas. Por su parte, los enunciados más recientes dejan de categorizar a los individuos bilingües para describir o precisar su desarrollo psicológico, su organización cognitiva, sus especificidades comunicativas o su interrelación con su entorno cultural.

En el campo del aprendizaje de segunda lengua, una revisión de la literatura disponible sobre bilingüismo permite reconocer la existencia de algunas dicotomías, las cuales han adquirido mayor o menor grado de relevancia y aceptación por razones históricas y académicas. Sin embargo, dichas dicotomías hacen posible reconocer cómo ha sido comprendido históricamente el concepto por investigadores reconocidos del tema (ver la tabla 2).

BILINGÜISMO COORDINADO VS. COMPUESTO	Weinreich (1953) determinó que el bilingüe coordinado posee un sistema con dos significantes y dos significados, en el que los significados de las palabras equivalentes de las dos lenguas están separados y remiten a dos conceptos diferentes o ligeramente distintos, mientras que el bilingüe compuesto solo posee un sistema de significaciones, lo que quiere decir que el significado conduce a los mismos conceptos o a conceptos equivalentes.
BILINGÜISMO TEMPRANO VS. TARDÍO	Esta segunda dicotomía se refiere, en el primer caso, a los bilingües que han adquirido dos o más lenguas en sus primeros años de vida; en el segundo caso, la dicotomía se refiere a aquellos sujetos que han aprendido su segunda lengua más tarde, a partir de la pubertad lingüística o posterior a esta.
BILINGÜISMO SIMULTÁNEO VS. SUCESIVO	La dicotomía de McLaughlin (1984) distingue los bilingües que han aprendido sus dos lenguas simultáneamente de los que han aprendido una lengua con antelación a la segunda.
BILINGÜISMO ADITIVO VS. SUSTRACTIVO	Los conceptos de bilingüismo aditivo o sustractivo hacen mención, por una parte, al enriquecimiento personal por la adquisición de una segunda lengua reconocida o prestigiosa, opuesta a la adquisición de otra lengua condicionada por la necesidad económica, lo cual usualmente conlleva el alejamiento o el abandono de la primera lengua y su sustitución por la nueva (Lambert, 1975).
BILINGÜISMO POPULAR VS. ELITISTA	Tosi (1982) definió el primero como “las condiciones de grupos étnicos dentro de un solo estado que tienen que volverse bilingües involuntariamente para poder sobrevivir” (según se cita en Truscott, 1998, p. 9), y el segundo fue definido por Paulston (1975) como “el privilegio de miembros bien educados de la clase media en la mayoría de las sociedades” (como se cita en Truscott, 1998, p. 9).

Tabla 2. Dicotomías sobre bilingüismo

Fuente: Tomada de Bermúdez, Fandiño y Ramírez, 2015.

De acuerdo con Romaine (1995), el bilingüismo no puede ser explicado únicamente desde la lingüística, sino que debe ser observado mucho más allá, desde una lingüística moderna y que envuelve dimensiones cognitivas, sociales y culturales. En esta línea, los estudios consideran que en el mundo de hoy la necesidad del bilingüismo se ha afianzado por fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales. Algunos factores a destacar al respecto: las personas bilingües ganan más dinero, especialmente en poblaciones con gran número de inmigrantes, la globalización presiona cada vez más la necesidad de hacer negocios con otras culturas, ser bilingüe permite acceder a otros medios y oportunidades sociales más fácilmente, entre otros. Al respecto, Altarriba y Heredia (2008) plantean que el proceso de convertirse en bilingüe depende en muchos casos, del valor social que pueda derivarse de tal condición.

Perspectivas sobre el fenómeno bilingüe

Indiscutiblemente, hablar del bilingüismo desde sus componentes sociales, psicológicos y lingüísticos permite una mejor comprensión de las dimensiones y los procesos que lo conforman. Sin embargo, las realidades mundiales, las políticas gubernamentales y las prácticas educativas de hoy exigen que la comprensión y las acciones sobre el bilingüismo vayan de la mano de reflexiones y prácticas que tengan en cuenta la comunicación e interacción crecientes entre naciones, regiones y continentes. De esta manera, el estudio de la enseñanza de L1 y L2 debe incorporar discusiones desde perspectivas como el multilingüismo, el plurilingüismo, el biculturalismo, la interculturalidad y la bialfabetización (Bermúdez y Fandiño, 2012) (ver la tabla 3, sobre estas nuevas posiciones).

sons. However, these dichotomies make it possible to recognize how has been understood historically the concept by researchers recognized topic (see Chart 2).

COORDINATED BILINGUALISM VS. COMPOUND	Weinreich (1953) determined that the coordinated bilingual has a system with two significant and two meanings, in which the meanings of equivalent words in the two languages are separated and refer to two concepts different or slightly different, while bilingual compound only possesses a system of meanings, which means that the meaning leads to the same concepts or equivalent concepts.
BILINGUALISM EARLY VS. LATE	This second dichotomy is concerned, in the first case, to the bilingual that have acquired two or more languages in their first years of life; in the second case, the dichotomy refers to those subjects who have learnt their second language later, since puberty linguistic or subsequent to this.
SIMULTANEOUS BILINGUALISM VS. SUCCESSIVE	The dichotomy of McLaughlin (1984) distinguishes them bilingual that have learned their two languages simultaneously of which have learned a language with advance to the second.
ADDITIVE BILINGUALISM VS. SUBSTRACTIVE	The concepts of additive or subtractive bilingualism make mention of, on the one hand, to the personal enrichment by the acquisition of a second language recognized or prestigious, opposed to the acquisition of another language conditioned by economic necessity, which usually involves the removal or the abandonment of the first language and its replacement by the new (Lambert, 1975).
BILINGUALISM POPULAR VS. ELITIST	Tosi (1984) defined the first as “the conditions of ethnic groups within a single State that must become bilingual involuntarily to survive” (as cited in Truscott, 1998, p. 9), and the second was defined by Paulston (1975) as “the privilege of well-educated members of the class average in most societies” (as cited in Truscott (, 1998, p. 9).

According to Romaine (1995), bilingualism cannot be explained only from the linguistic, but it should be noted above and beyond, from a modern Linguistics and that involves cognitive, social, and cultural dimensions. In this line, the studies considered that in today’s world the need for bilingualism has taken hold for economic, social, political and cultural forces. Some factors to highlight in this respect: bilingual people make more money, especially in populations with large numbers of immigrants; globalization depresses increasingly needing to do business with other cultures, being bilingual gives access to other media and social opportunities more easily, among others. In this regard, Altarriba and Heredia (2008) raises that the process of becoming bilingual depends in many cases, the social value that may arise out of such a condition.

Perspectives on the bilingual phenomenon

Arguably, talk about bilingualism from their social, psychological and linguistic components allows a better understanding of the dimensions and the processes that comprise it. However, the global realities, government policies and educational practices of today require that understanding and action on bilingualism will hand reflections and practices that take into account increased between Nations, regions and continents (Bermudez and Fandiño,

2014) communication and interaction. In this way, the study of the teaching of L1 and L2 must incorporate discussions from perspectives such as multilingualism, plurilingualism, Biculturalism, interculturality and the literacy (Fandiño and Bermudez, 2012) (see table 3, on these new positions).

Chart 3. Perspectives on the bilingual phenomenon Source: taken from Bermúdez, Fandiño and Ramirez, 2015.

Suggestions and challenges

In order to promote the achievement of the objectives proposed by the policy of bilingualism in the country, Bermúdez, Fandiño and Ramirez (2015) pose the following challenges and suggestions.

Challenges:

In the formulation of processes, procedures and strategies, plans and programs proposed for the country as a public policy, it is important to note that there is not a single concept of bilingualism. Therefore, it is necessary to assume a definition or a complex understanding of bilingualism, which takes into account apart from the linguistic perspective, psychological, social, and cultural aspects.

The implementation of an education policy focused on bilingualism involves a deep reflection not only on the conceptual stance to be adopted, but partic-

Chart 2. Dichotomies on bilingualism

Source: taken from Bermúdez, Fandiño and Ramirez, 2015.

MULTILINGÜISMO	PLURILINGÜISMO	BICULTURALISMO	INTERCULTURALIDAD	BIALFABETIZACIÓN
El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos (De Deus, 2008).	El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, este no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticos, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (De Deus, 2008).	La competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo con los requisitos y las reglas de cada cultura (Oksaar, 1983).	La interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura (Reyes, 2011).	La bialfabetización se entiende como la capacidad de leer y escribir en dos lenguas. La lectura profundiza la comprensión de los matices culturales subyacentes a las lenguas, mientras que la escritura permite entender los marcos para organizar y expresar pensamientos efectivamente (Carlson, 2011).

Tabla 3. Perspectivas en el fenómeno bilingüe. Fuente: Tomada de Bermúdez, Fandiño y Ramírez, 2015.

Sugerencias y retos

Con el fin de favorecer el logro de los objetivos propuestos por la política de bilingüismo del país, Bermúdez, Fandiño y Ramírez (2015) plantean los siguientes retos y sugerencias.

Retos

En la formulación de procesos, procedimientos y estrategias de planes y programas propuestos para el país como política pública, es importante tener en cuenta que no existe un único concepto de bilingüismo. Así pues, es necesario asumir una definición o comprensión compleja de bilingüismo, en la cual se tengan en cuenta además de la perspectiva lingüística, los aspectos psicológicos, sociales y culturales.

La implementación de una política educativa centrada en bilingüismo implica una reflexión profunda no solo sobre la postura conceptual que se adopte, sino particularmente sobre las implicaciones de tipo social, cognitivo y pedagógico que caracterizan el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera.

Se debe asumir el bilingüismo no solo como una manera de preparar a los individuos para las exigencias y necesidades socioeconómicas de un mundo globalizado, sino como la posibilidad de promover hombres y mujeres conscientes de la variedad lingüística y cultural del mundo; ciudadanos respetuosos del otro e interesados en reconocer y proteger las diferencias y las particularidades de las lenguas y sus culturas.

Una vez asumida esta concepción, las entidades gubernamentales en compañía de la comunidad educativa deben precisar y articular acciones que permitan trascender la estandarización, la instrumentalización y la marketización de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para explorar y estudiar planes y proyectos que apuesten por el desarrollo integral de una competencia no solo comunicativa sino intercultural y multilingüe.

Sugerencias

Realizar un diagnóstico preciso sobre la situación real de los colegios públicos que permita una visión más objetiva de las condiciones y los requerimientos para la implementación de la Política de Bilingüismo (PL), el cual trascienda la simple caracterización de la población docente y estudiantil y la clasificación de niveles de lengua. Por el contrario, este proceso debe permitir reconocer la naturaleza de los procesos y las prácticas docentes, estudiantiles e institucionales en torno a lengua materna, lengua extranjera, interculturalidad y bialfabetismo.

Considerar el bilingüismo como uno de los ejes transversales del currículo, de manera que este logre involucrar todas las áreas del conocimiento.

Diseñar e implementar estrategias que generen mayor interés y motivación en los estudiantes para el aprendizaje de la lengua extranjera. En especial, se deberá velar por el desarrollo tanto comunicativo como académico en las áreas curriculares donde se usa el inglés como lengua vehicular.

MULTILINGUALISM	MULTILINGUALISM	BICULTURALISM	INTERCULTURALITY	BI LITERACY
Multilingualism is the knowledge of several languages or the coexistence of different languages in a given society. Can be simply diversifying the languages offered at a school or in a specific education system (From Deus, 2008).	The plurilingual approach emphasizes the fact that as expands the linguistic experience of an individual in the backgrounds of a language, this does not save these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather develops a communicative competence contributed linguistic knowledge and experiences, and in which languages relate to each other and interact (De Deus 2008).	The competence or ability of the individual to act in two contexts in accordance with the requirements and rules of each culture (Oksaar, 1983).	Interculturality is understood as recognition and acceptance of cultural diversity in a context of permanent communication and social negotiation between groups and individuals claiming their culture (Reyes, 2011).	The biliteracy is understood as the ability to read and write in two languages. Reading deepens understanding of the underlying language cultural nuances, while the writing allows to understand frameworks to organize and express thoughts effectively (Carlson, 2011). (Carlson, 2011).

Chart 3. Perspectives on the bilingual phenomenon Source: taken from Bermúdez, Fandiño and Ramirez, 2015.

ularly on social, cognitive and pedagogical implications that characterize the development of the linguistic and communicative competence in a foreign language.

Bilingualism must be assumed not only as a way of preparing individuals for the requirements and socio-economic needs of a globalized world, but as the possibility of promoting men and women aware of the linguistic and cultural variety of the world; respectful of each other and interested citizens to recognize and protect the differences and peculiarities of languages and their cultures.

Once assumed this conception, government entities in the company of the educational community must clarify and articulate actions that transcend the standardization, instrumentalization and the marketization of the teaching and learning of foreign languages to explore and study plans and projects that commit to the development of competition not only communication but intercultural and multilingual.

Suggestions:

A precise diagnosis on the real situation of public schools that allow a more objective vision of the conditions and requirements for the implementation of the policy of bilingualism (PL), which transcends the simple characterization of the teacher and

student population and levels of language classification. On the contrary, this process should recognize the nature of processes and teaching, student and institutional practices around language, foreign language, interculturality and bi literacy.

Consider the bilingualism as one of the keystones of the curriculum, so it achieves to involve all the areas of knowledge.

Design and implement strategies that generate greater interest and motivation in students for foreign language learning. Especially, it must ensure the development of both communicative and academic areas in the curriculum where the English as language vehicle is used.

Allow institutions the possibility of defining the profile of teachers requiring, in coherence with the PEI, the organizational structure of the institution and the needs and demands of the community. In the same way, the design of internal standards for the performance of the English teachers, which can contribute to the establishment of plans for improvement and professional development that positively affect the quality of foreign language teaching and learning processes.

Create bilingual physical spaces with sufficient resources and authentic material, which will promote the use and develop-

ment of the two languages (foreign and native) through simulation activities or situations, conversation clubs, recreational activities, among others.

Continuously inform the community about the phases of the project, the institutional purposes, student processes, teaching practices and evaluation tools to be used to develop and strengthen, among others, linguistic proficiency, communicative competence, the biliteracy and interculturality.

Take into account the perceptions of the members of the educational community, in this case directives and teachers, in the design of the policy of bilingualism in the country. This recognition will allow to overcome instrumentalists policies and programmatic projects characterized by ignorance of the voice of the actors in the process and avoid falling into actions and decisions isolated to the swaying of the interests of governmental administrations or shift school policies. Ultimately, this type of work can be:

[...] illuminate decision-making allowing you to adjust the actions, procedures and mechanisms for the implementation of the policy of bilingualism. Such improvements require [...] ... a collective commitment to work together to ensure a successful training and a valuable learning of foreign languages. (Fandiño, 2014, p. 233). **RM**

Permitir a las instituciones la posibilidad de definir el perfil de los docentes que requieren, en coherencia con el PEI, la estructura organizativa de la institución y las necesidades y las exigencias de la comunidad. De igual manera, el diseño de estándares internos para el desempeño de los profesores de inglés, lo cual puede contribuir al establecimiento de planes de mejoramiento y desarrollo profesional que incidan positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Crear espacios físicos bilingües con recursos suficientes y material auténtico, en los cuales se fomenten el uso y el desarrollo de las dos lenguas (extranjera y materna) a través de la simulación de actividades o situaciones reales, clubes de conversación y actividades lúdicas, entre otros.

Informar continuamente a toda la comunidad sobre las fases del proyecto, los propósitos institucionales, los procesos estudiantiles, las prácticas docentes y los instrumentos de evaluación que se emplearán para desarrollar y fortalecer, entre

otros, la suficiencia lingüística, la competencia comunicativa, el bialfabetismo y la interculturalidad.

Tener en cuenta las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, en este caso directivas y docentes, en el diseño de la política de bilingüismo del país. Este reconocimiento permitirá superar políticas instrumentalistas y proyectos programáticos caracterizados por el desconocimiento de la voz de los actores del proceso y se evitará el caer en acciones y decisiones aisladas al vaivén de los intereses de las administraciones gubernamentales o las directivas escolares de turno. En últimas, este tipo de trabajo puede:

[...] iluminar la toma de decisiones que permitan ajustar las acciones, los procedimientos y los mecanismos de la implementación de la política de bilingüismo. Tales mejoras requieren [...] un compromiso colectivo por trabajar juntos con el fin de garantizar una enseñanza exitosa y un aprendizaje valioso de las lenguas extranjeras. (Fandiño, 2014, p. 233). **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-16/referencias>



Evaluando la calidad de la educación bilingüe en Colombia

Evaluating the quality of bilingual education in Colombia



La misión del Icfes es evaluar la calidad de la educación en Colombia. Esta tarea no es sencilla en un país que goza de autonomía curricular y que no se adhiere a ningún modelo pedagógico, pues los acepta a todos como válidos. Sin embargo, a la hora de evaluar la habilidad de los estudiantes con respecto a su dominio de otro idioma, es necesario adherirse a un marco conceptual que reúna hasta el último de los pormenores en términos de las competencias comunicativas bajo distintos contextos, ámbitos y condiciones. Es así como el Icfes ha adoptado los parámetros del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* para evaluar las competencias de los estudiantes bachilleres, técnicos, tecnólogos y universitarios.

Teniendo en cuenta las estrategias que se han definido para el sector educativo, el Icfes ha incluido desde hace varios años la evaluación del inglés en los exámenes de Estado mediante una prueba de inglés. El objetivo general de esta prueba, en el

The ICFES mission is to assess the quality of Education in Colombia. This is not an easy task for a country that enjoys curricular autonomy and that does not follow any teaching model, accepting them all as valid. However, when it comes to assessing students' ability regarding their mastery of another language, it is necessary to use a conceptual framework that includes every detail from the communicative competences, bearing in mind different contexts, areas and conditions. This is how ICFES came to adopt the parameters of the Common European Framework of Reference (CEFR) to assess the skills of secondary school students, technicians, technologists and academics.

Taking into account the strategies that have been defined for the educational sector, ICFES has been including English in the national exams by means of a test for several years. The main objective of the English section within the *Saber 11* test is to assess students from Pre-A1 level to B1 of



Andrés Gutiérrez

Director of evaluation - ICFES



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/evaluando-la-calidad-de-la-educacion-bilingue>

examen de Saber 11, es evaluar a los estudiantes desde el nivel Pre A1 hasta el nivel B1 del MCER, con base en la evaluación del componente de Lectura y uso del lenguaje. De la misma manera, en los exámenes Saber TyT y Saber PRO el propósito específico de la prueba de inglés es evaluar a los estudiantes desde el nivel A1 hasta el nivel B2 del Marco Común Europeo, con base en la evaluación del componente de Lectura y uso del lenguaje. Lo anterior, con el fin de responder a las políticas de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera propuestas por el Ministerio de Educación Nacional para la formación en educación media y superior en el país.

En términos del diseño de la prueba de inglés, los coordinadores que gestionan la construcción de los ítems que conforman la prueba han sido entrenados directamente por expertos en diseño de instrumentos de evaluación alineados al MCER, pertenecientes a *Cambridge English Language Assessment*, organismo que forma parte de la Universidad de Cambridge. En los inicios de los exámenes de Estado, las pruebas de idiomas eran electivas. Posteriormente, en 1999, estas pruebas tomaron un carácter obligatorio optativo (inglés, francés y alemán). Finalmente, en 2004, se decidió ofrecer la prueba de inglés como única prueba de idiomas.

Puesto que las poblaciones son diferentes, la prueba de inglés tiene diferentes características en cada examen. Por ejemplo, en Saber 11 la prueba se conforma de 45 preguntas, organizada en 7 partes; mientras que en Saber TyT y Saber PRO la prueba se conforma de 35 preguntas organizadas en 5 partes. La primera parte contiene cinco avisos para decidir dónde se encuentran seleccionando entre las opciones A, B o C. La segunda parte consta de una lista de ocho palabras para relacionar con su correspondiente descripción seleccionando entre las opciones A a H. La tercera parte es un conjunto de cinco conversaciones para ser completadas seleccionando entre las opciones A, B o C. La cuarta parte es un texto con 8 espacios, los cuales se deben llenar seleccionando la palabra correcta, para cada espacio, de las tres opciones A, B o C. La quinta parte define un texto seguido por siete preguntas, en las cuales se debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones A, B o C. La parte sexta es un texto seguido por cinco preguntas, en las cuales se debe marcar A, B, C o D. La séptima parte es un texto con 10 espacios que se deben llenar seleccionando la palabra correcta,

the CEFR, based on the reading and language use component. Similarly, the specific purpose of the English section in the T & T and Saber PRO examinations is to assess students from level A1 to B2 of the CEFR, also based on the reading and language use component. This was done in order to respond to the policy proposed by the Ministry of National Education for training in secondary and higher education, regarding teaching and learning foreign languages.

In terms of the English test design, coordinators who manage the construction of test items have been trained directly by material design experts. These trainers, who work for one of the Cambridge University organisms known as Cambridge English Language Assessment, design assessment tools aligned to the CEFR. In the early state examinations, language tests were optional. Later, in 1999, these tests became mandatory, with the choice of English, French or German. Finally, in 2004, it was decided to offer the English test as the only language examination.

Since the populations are different, the English section has different characteristics in each test. For example, the Saber 11 exam is made up of 45 questions, organized into 7 parts; while the Saber T & T and Saber PRO exams are made up of 35 questions organized into 5 parts. The first part contains five notices, and students need to recognize the context in which they may appear, by selecting option A, B or C. The second part consists of a list of eight words that must be matched with their corresponding options from A to H. The third part is a set of five conversations, to be completed by selecting from options A, B or C. The fourth part is a text with 8 blanks, which must be completed with the correct word from the three options provided. In the fifth section, students must answer seven literal information reading comprehension questions. Part 6 is a text composed of five inference questions, which should be answered by marking A, B, C or D. The seventh part is a text with 10 spaces to be completed by selecting the correct word for each space. For this last section, students have four options to choose from: A, B, C or D. The candidate is classified using the following performance levels:



para cada espacio, de las cuatro opciones A, B, C o D. De esta manera, el evaluado es clasificado en los siguientes niveles de desempeño:

A-	<ul style="list-style-type: none"> * El estudiante promedio clasificado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.
A1	<ul style="list-style-type: none"> * El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas. * Puede reconocer el lenguaje adecuado para pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. * Puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor.
A2	<ul style="list-style-type: none"> * El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia especialmente relevantes (información básica sobre él mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). * Sabe identificar términos sencillos sobre aspectos del pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. * Es capaz de comprender textos sencillos y coherentes sobre temas familiares.
B1	<ul style="list-style-type: none"> * El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si estos tratan cuestiones conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. * Puede identificar la descripción de experiencias y acontecimientos en pasado y presente; deseos, aspiraciones, opiniones y planes para el futuro.
B2	<ul style="list-style-type: none"> * El estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su especialización. * Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por ninguno de los interlocutores. * Puede producir textos claros y detallados en torno a temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

A-	<ul style="list-style-type: none"> * The average student classified in this level cannot answer the test's non-complex questions.
A1	<ul style="list-style-type: none"> * Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. * Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. * Can interact with others in a simple way.
A2	<ul style="list-style-type: none"> * The student is able to understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). * Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. the student is able to comprehend short, coherent and familiar texts
B1	<ul style="list-style-type: none"> * Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. * Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. * Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. * Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
B2	<ul style="list-style-type: none"> * Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. * Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. * Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.

A continuación se resalta la distribución de los resultados de las últimas aplicaciones del examen Saber 11. La figura 1 muestra que, tanto para los colegios oficiales como para los no-oficiales, el nivel de desempeño predominante es A- (insuficiente). Sin embargo, a medida que los estudiantes avanzan en sus ciclos de estudio, la distribución de los niveles de desempeño se mueve hacia la derecha, siendo el nivel predominante el A1 (principiante). La figura 2 muestra que hay una mayor proporción de estudiantes universitarios que están clasificados en niveles altos, en comparación con los estudiantes que cursan estudios técnicos o tecnológicos.

Figura 1. Distribución de evaluados en la prueba de inglés del examen Saber 11. Arriba, la distribución en colegios no-oficiales. Abajo, la distribución en colegios oficiales.

Figure 1. Saber 11 English test students' evaluation distribution. The non-public schools distribution is in the upper part of the table, while the public school information can be found in the lower section.

En este breve repaso por el ámbito de la evolución de la calidad educativa del país se puede observar que los instrumentos de evaluación diseñados por el Icfes, en compañía de expertos internacionales reputados, han sido calibrados para evidenciar insensadamente las habilidades de los estudiantes en términos de sus competencias de comunicación en el idioma inglés. **RM**

The distribution of the latest Saber 11 test results can be found below. Figure 1 shows that, for both public and for non-official schools, the predominant performance level is A- (insufficient). However, as students progress through their study cycles, the distribution of performance levels moves to the right, level A1 (beginner) being predominant. Figure 2 demonstrates that a greater proportion of college students are classified at high levels, compared to those who undertake technical or technological studies.

In this brief review of the evolution of the quality of the country's education, it can be seen that the assessment instruments designed by ICFES, together with renowned international experts, have been calibrated reliably to demonstrate students' skills in terms of their English language communicative competences.

Figure 1. Saber 11 English test students' evaluation distribution. The non-public schools distribution is in the upper part of the table, while the public school information can be found in the lower section. **RM**

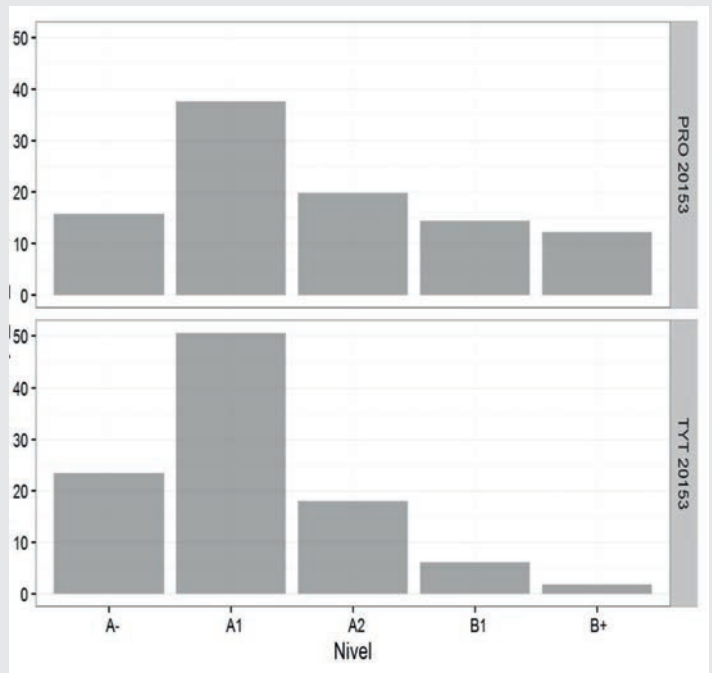
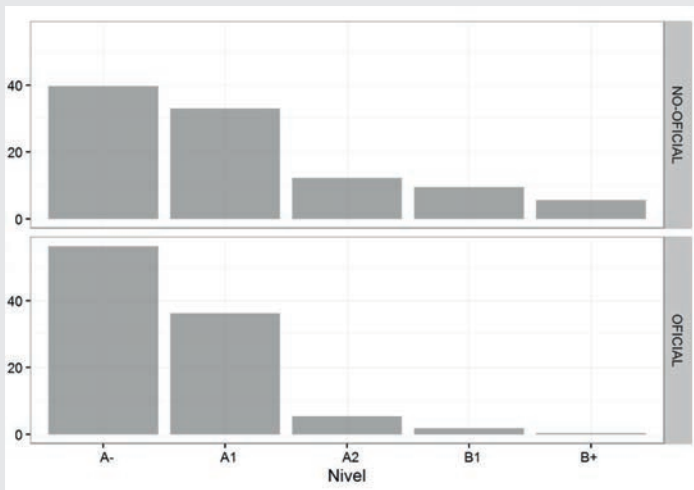
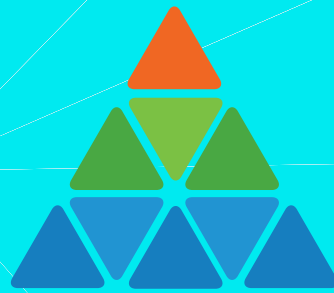


Figura 2. Distribución de evaluados en la prueba de inglés del examen Saber PRO (arriba) y del examen Saber TyT (abajo). Figure 2. Saber PRO students' evaluation distribution is shown in the upper part of the figure; the T y T information is in the lower part of the same





PROGRAMA
LOGROS



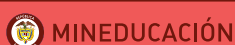
Construye las
habilidades
que durarán
toda la vida



SANTILLANA

Campos de Inmersión: inglés al 100% para los colegios oficiales

Immersion Camps: 100% English language for public schools



**Equipo
Colombia
Bilingüe**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/campos-de-inmersion>

A partir de este año, estudiantes de colegios públicos de Colombia podrán participar de los primeros Campos de Inmersión 100% en inglés en los cuales, al mejor estilo de los ‘Summer Camps’ de Estados Unidos, tendrán la posibilidad de ‘sumergirse’ y profundizar sus conocimientos de ese idioma, por un tiempo determinado y lejos de sus familias.

Durante 2016, los Campos Nacionales de Inmersión en inglés brindarán la oportunidad a 3.800 jóvenes de grado décimo de aprender, practicar y mejorar su nivel de inglés.

Esta iniciativa hace parte del programa Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional, el cual busca fortalecer el bilingüismo en Colombia

From this year on, students at Colombia’s public schools can participate in the first 100% English language camps, in which they have the chance to practice the language for a certain period of time and be away from their families. This program emulates the style of the well-known “Summer Camps” in the United States.

In 2016, these National Language Immersion Camps will give 3,800 10th-grade students the chance to learn, practice and improve their English level.

This initiative, part of the “Colombia Bilingüe” program of the National Ministry of Education, aims to strengthen bilingualism in the country and help 8% of eleventh grade students to achieve pre-

para lograr que el 8% de los estudiantes de grado 11 cuenten con nivel de inglés Pre-Intermedio (B1) en 2018. De esa manera, se multiplicará por cuatro el número de estudiantes de colegios oficiales que podrán comunicarse en ese idioma.

Hablar inglés correctamente se ha convertido en una necesidad básica para acceder a oportunidades académicas y laborales en diversas partes del planeta. En este momento, es el idioma en que se mueven las actividades y los negocios internacionales, la economía mundial, por lo que su aprendizaje no debe seguir siendo una ventaja para algunas élites. Esa es la razón de ser de los Campos Nacionales de Inmersión en inglés: brindar acceso a un mayor número de oportunidades a los estudiantes de colegios oficiales colombianos, al enfrentarlos a ambientes donde solo deben hablar en inglés, durante dos semanas.

Con una inversión de más de \$6.500 millones de pesos y el acompañamiento de líderes pedagógicos y lúdicos de la Federación Cristiana de Jóvenes (YMCA) y Formadores Nativos Extranjeros del Ministerio de Educación, estos campos permiten que los estudiantes compartan con otras culturas las herramientas sólidas para un mejor futuro tanto académico como profesional.

Casos de inmersión

Flor María Cuadros tiene 43 años y vive en Guadalupe (Santander) con su esposo y sus dos hijos. Ella recibió con mucha alegría y entusiasmo la noticia de que su hija Laura había sido beneficiada de la primera cohorte de los Campos Nacionales de Inmersión. “Esta gran oportunidad me emocionó tanto como si yo fuera quien debía ir a la inmersión”, recuerda Flor.

Actualmente, Flor y su esposo trabajan en la compra y venta de ganado. Uno de los ‘motores’ para realizar su actividad es brindarle a su hija aquellas oportunidades que ella no tuvo de niña, como pagarle la carrera universitaria que decida estudiar.

Además del inglés, asegura Flor, su hija aprendió que existe un mundo allá afuera, lleno de obstáculos pero también de muchas oportunidades. La experiencia de los campos de inmersión llenó de seguridad e independencia a muchos de los jóvenes beneficiados, quienes nunca habían salido de Guadalupe. En un mensaje a la Ministra Gina Pa-

intermediate (CEFR level B1) English proficiency level by 2018. As a result, the number of students who will be able to communicate at an intermediate proficiency level will be four times higher than it is today.

Being proficient enough in English has become a basic need to access academic and job opportunities in various parts of the world. Nowadays, it is the language for international business activities in the world economy. Therefore, learning English should not be an advantage for some elites. This is precisely the main purpose of the National English Language Camps; to provide more and better opportunities to students from Colombian public schools, immersing them for two weeks in an environment where only English is spoken.

With an estimated investment of 6,500 million pesos, the support of pedagogic and ludic leaders of the Young Men’s Christian Association (YMCA), and the assistance of native English Teaching Fellows, these Immersion Camps allow students to share robust tools for a better academic and professional future.

Success Stories of Immersion Camps

Flor María Cuadros, 43, lives in Guadalupe, Santander with her husband and two children. Her daughter, Laura, was chosen to be part of the first cohort of the English Camps program. Flor Maria received the good news with happiness and enthusiasm, as did her daughter. “This was a great op-



rody, le pidió que siga promoviendo este tipo de incentivos que impulsa el progreso en poblaciones lejanas, al tiempo que felicitó a todo el equipo de Colombia Bilingüe por su gran trabajo.

¿Cómo se desarrollan estos Campos de Inmersión Nacionales?

Los Campos de Inmersión en Inglés se desarrollan en cuatro momentos del año (marzo, junio, octubre y noviembre). En ellos participan 3.800 estudiantes de grado décimo, quienes son seleccionados a partir de los resultados de desempeño que obtuvieron cuando cursaban grado noveno.

FECHA DE LA INMERSIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES	CRITERIO DE SELECCIÓN
MARZO	900 estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> * Hacen parte de los colegios focalizados por el programa Colombia Bilingüe. * Cumplen con las horas mínimas requeridas de inglés en grado noveno (3 horas semanales). * Se ubican en el nivel superior en lenguaje y matemáticas en las pruebas Saber 11 (2014).
JUNIO, OCTUBRE, NOVIEMBRE	2.900 estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> * Se encuentran en los primeros lugares del listado de bilingüismo certificado por el ICFES. Este listado organiza los colegios oficiales por su diferencia entre Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de secundaria de 2016 y el ISCE de secundaria de 2015. * Tuvieron un ISCE 2015 mayor a 4 y reportaron progreso en sus pruebas Saber 9 en 2014. * Su matrícula es igual o superior a 30 estudiantes en grado décimo (10.º) de acuerdo con el registro en el Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT) (febrero 2016).

Leonidas Mendoza le da gracias a Dios por las bendiciones que le ha otorgado la vida: una matrimonio de 35 años con una buena esposa, cinco hijos varones y una parcelita donde puede trabajar honradamente. Leonidas Mendoza es un hombre de campo, a sus 61 años aún sigue labrando la tierra con cultivos de tomate y ají pimentón. Gracias a los productos que vende, Leonidas ha sacado adelante a su familia. Mientras que uno de sus hijos trabaja en Bogotá como comerciante, otro está vinculado a las Fuerzas Armadas.

portunity. I was very excited, just like if I was going to attend the English camp”, Flor said.

Currently, Flor and her husband work in the cattle trade, in order to provide Laura with the opportunities that they themselves never had, and pay for her college tuition.

Besides English, Flor says, her daughter learned that there is a world full of obstacles, but also of opportunities. Being part of the English camps provided many youngsters with self-confidence and independence, when they traveled outside of Guadalupe, their hometown, for the first time. In a short message to the Education Minister, Gina Parody, Flor asks her to keep promoting programs like the English Camps in small and remote towns. Flor also congratulates the “Colombia Bilingüe” team for their great work.

How are the National English Language Camps developed?

The National English Language Camps are developed in four stages throughout the year (March, June, October and November). In this recruitment process, there are 3,800 tenth-grade students who are selected, based on their ninth-grade results.



Rubén, su hijo menor, resultó beneficiado en los primeros Campos Nacionales de Inmersión en Inglés. “Al principio uno lo mira con desconfianza porque desconoce del tema, pero después vi todo lo positivo que el proyecto le brindaría a mi hijo”, afirma Leonidas, cuando recuerda el momento en que recibió la noticia.

Aunque se hizo un nudo en su garganta cuando vio partir a su hijo y no dejó de sentir nostalgia por lo lejos que se encontraba, está convencido de que era necesario que Rubén tuviera esa experiencia en un ambiente seguro y sano. Así mismo, que debía aprovechar aquellas ocasiones que, por cuestiones económicas, él no puede brindarles. “Estudiar inglés, un idioma tan importante, es una gran oportunidad”, dice.

Leonidas espera que el Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional sigan trabajando por una juventud sana y en paz. Así como Rubén se benefició de esta experiencia, desea que muchos otros niños en Colombia la puedan disfrutar.

¿Qué son los Campos Internacionales de Inmersión en Inglés?

Entre junio y julio de 2016, 100 jóvenes viajaron a los campamentos internacionales que se desarrollaron en siete estados de Estados Unidos: Washington, Michigan, Maine, New Hampshire, New Jersey, Tennessee y Georgia.

En este caso, el Ministerio de Educación seleccionó las 10 Instituciones Educativas oficiales que ocuparon los primeros lugares del listado de colegios con mejor ISCE del año 2016 en secundaria y cuya selección fue certificada por el ICFES. Además, tuvo en cuenta aquellos colegios cuya matrícula es igual o superior a 15 estudiantes en grado décimo (10.º), de acuerdo con los registros en el Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT) a febrero de este año. De ese modo, premió a los estudiantes con nivel de inglés entre A2+ (Básico) y B1 (Intermedio) como mínimo, el cual se evidenció en una prueba diagnóstica y de una entrevista en ese idioma.

Los estudiantes de diferentes ciudades, que se aventuraron a vivir esta grandiosa experiencia para enriquecer su nivel de inglés, también expresan su alegría por hacer parte de una iniciativa pensada por y para ellos.

IMMERSION DATE	NUMBER OF STUDENTS	SELECTION CRITERIA
MARCH	900 students	<ul style="list-style-type: none"> * The students belong to the schools focused on by the “Colombia Bilingüe” program. * Students who fulfill the requirement of a minimum of 3 hours per week of English class in 9th grade. * Students who are in the higher level of achievement on the Mathematics and Spanish Language section of “Pruebas Saber 11” (2014)
JUNE, OCTOBER, NOVEMBER	2.900 students	<ul style="list-style-type: none"> * Students who are in the first places on the “ICFES” list of certified bilingualism. This list organizes schools using the “Índice Sintético de Calidad (ISCE)” results in high school 2015 and 2016. * Schools who got an “ICSE” above 4, and reported progress in “Pruebas Saber 9” in 2014. Moreover, the number of students enrolled in 10th grade should be 30 or more, in accordance with enrollment system “SIMAT” (February 2016).

Leonidas Mendoza thanks God for all of His blessings: 35 years of marriage with a loving wife, five sons, and a piece of land where he can work. Leonidas is a 61-year old farmer, who still grows peppers and tomatoes. By selling his products, he has been able to provide for his family. One of his sons lives in Bogota and works as a salesman; the eldest son is a member of the Colombian Army.

His youngest son, Ruben, participated in the first English Camps program. Remembering the moment when he received the news, Leonidas says:

Campos de Inmersión en Inglés Internacionales

Estudiantes beneficiados: 100

Junio / Julio

Con el proyecto de Campos de Inmersión en Inglés se busca que los estudiantes de grado 10º de Instituciones Educativas oficiales participen en ambientes 100% en inglés y mejoren sus habilidades y competencias en dicha lengua.

Colombia Bilingüe

MINEDUCACIÓN

¡TODOS POR UN NUEVO PAÍS!

Evelyn Oliveros, estudiante de la Institución Educativa Madre Marcelina de Barranquilla, finalizó su inmersión el día en que cumplía 15 años. Coincide con su madre en que desprenderse de su familia fue lo más difícil de tomar la decisión. “Los momentos fueron increíbles, mejoré mi inglés, conocí nuevas amistades y estar lejos de mi casa me ayudó a valorar las cosas pequeñas”, recuerda. **RM**



“At first, I felt skeptical about it because I did not know the program, but after getting to know it, I realized how beneficial it was going to be for my son”.

When Leonidas saw his son leaving for the Camp, he felt a lump in his throat and felt nostalgic while he was away. However, he was convinced of the need for Ruben to have such an experience in a safe environment. Similarly, he knew that his son had to take advantage of the Camp to which, otherwise, for economic reasons, he would not have had access. “Studying English, such an important language, is a great opportunity”, he said.

Leonidas hopes that the Ministry of Education and the Colombian Government keep working for the health and peace of the country’s young people. Just like Ruben benefited from this experience, he hopes that many other teenagers in Colombia can too.

What are the International English Camps?

100 students traveled between June and July 2016 to the International Summer camps, which took place in seven different states of the United States of America: Washington, Michigan, Maine, New Hampshire, New Jersey, Tennessee and Georgia.

In this case, the National Ministry of Education selected the top 10 official educational institutions with the best ISCE 2016 results at high school level, and whose selection was certified by ICFES. Furthermore, they considered those schools whose enrollment is equal to or more than 15 students in tenth grade, according to the records of the Student Enrollment System (SIMAT) (February 2016). Thus, the Ministry selected the students with an English proficiency of A2 + (Basic) and B1 (Intermediate). This level was tested with an English diagnostic test and interview.

Students from different cities, who lived this amazing experience to enrich their English, expressed their joy at being part of an initiative designed by and for them.

Evelyn Oliveros, a student at Barranquilla’s Madre Marcelina Institution, finished the English Camp Program the day she turned 15 years old. She agrees with her mother that the most difficult thing when leaving for camp was undoubtedly having to say goodbye to her family. Nevertheless, she says: “the experiences were incredible, I improved my English, made new friends, and being away from home helped me appreciate and value the little things.” **RM**

I ♥ Learning

Textos escolares para aprender inglés y **fomentar la colombianidad** en colegios oficiales del país

School texts for learning English and promoting Colombian culture in the country's public schools

Hasta hace poco, aprender inglés de forma apropiada era una actividad destinada a unos pocos colegios privados. Solo unos estudiantes tenían el privilegio de crecer con una segunda lengua que les garantizaba el acceso a oportunidades para progresar y crecer académicamente.

De hecho, pocos países de América Latina cuentan con estrategias de trabajo encaminadas al fortalecimiento, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua para la comunidad estudiantil menos favorecida.

Con el fin de cambiar el rumbo de la historia, el Ministerio de Educación Nacional activó un plan para alcanzar una meta conjunta: lograr que para 2018, el 8% de los estudiantes graduados del sector ofi-

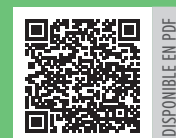
Until recently, learning English properly was an activity exclusively for only a few private schools. Only certain students had the privilege of growing up with a second language, guaranteeing them access to opportunities for academic progress and growth.

In fact, few countries in Latin America have strategies aimed at strengthening the process of teaching and learning English as a second language for the less-privileged student community.

In order to change the course of history, the Ministry of Education has activated a plan to achieve the following objective: by the year 2018, 8% of students graduating from public institutions should reach level B1. This aims to help Colombia become



**Equipo
Colombia
Bilingüe**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/textos-escolares-para-aprender-ingles>



cial alcancen el nivel B1. Con esto se quiere tener una Colombia bilingüe y seguir en la ruta de ser el país mejor educado de la región.

El programa Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional desarrolla iniciativas que, además de crear un país más equitativo y justo, trabaja en fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en todas sus regiones. Una de ellas es la creación de textos escolares como la versión *Fast Track* (2016) de “English, Please!”. Este libro fomenta el aprendizaje de esta lengua mediante la interacción, la comunicación, el diálogo, la formulación de proyectos y la construcción de ciudadanía.

Gracias al compromiso del Gobierno Nacional se está nivelando el campo de juego para que todos los niños, las niñas y los jóvenes tengan las mismas oportunidades de progresar y destacarse en el futuro, sin importar su condición social o económica.

Para beneficiar a 192.800 estudiantes y 2.500 docentes de inglés de los grados 9.º, 10.º y 11.º de 350 colegios ubicados en 42 entidades territoriales certificadas del país, Colombia Bilingüe distribuyó materiales y recursos didácticos que les permiten a los profesores y jóvenes contar con una herramienta para el aprendizaje del inglés. Los Textos Escolares “English, Please!” (Edición *Fast Track*, 2016) son el resultado de un trabajo conjunto entre el programa del Ministerio con docentes de inglés de varias regiones del país, el Consejo Británico en Colombia y la Editorial Richmond en Inglaterra, que se unieron para crear contenidos que reflejan la cultura y las tradiciones del país, con altos estándares de calidad internacional.

A la importancia de generar sentido de pertenencia y diálogo entre nuestros jóvenes, se unen la formulación y construcción de contenidos para que los estudiantes de grado undécimo puedan alcanzar un nivel de inglés pre-intermedio (B1). Esto les permitirá comunicarse y desenvolverse ante un mundo competitivo y multicultural, en que este idioma juega un rol primordial.

Con una inversión total de \$3.094'681.790, los materiales y recursos didácticos llegaron tanto a docentes como a estudiantes de instituciones educativas focalizadas de 42 entidades territoriales certificadas. La serie de textos escolares, *English, please! Fast Track* 1, 2 y 3 está compuesta por los siguientes elementos:

bilingual, and continue on its path to becoming the best-educated country in the region.

The Colombia Bilingüe established by the Ministry of Education develops initiatives that, in addition to creating a more equitable and fair country, work to strengthen English language teaching and learning in every region. One such initiative is the creation of textbooks such as the 2016 *Fast Track* edition of “English, Please!”. This textbook aims to encourage language learning through interaction, communication, dialogue, project formulation and citizenship building.

Thanks to the commitment of the national Government, the playing field is leveling, so that all children and young people might have the same opportunities to advance and excel in their future, regardless of their social or economic condition.

Aimed at benefitting 192,800 students and 2,500 English teachers in grades 9, 10 and 11, in 350 schools located in 42 certified territorial entities in the country, Colombia Bilingüe distributed materials and teaching resources, providing both students and teachers with a tool for English learning. The “English, Please!” (*Fast Track*, Edition 2016) textbooks are the result of a joint effort made by the (Colombia Bilingüe), English teachers in different regions of the country, the British Council and Richmond Publishing in England, to create texts that reflect Colombia’s own culture and traditions, to a high standard and of international quality.

Generating a sense of belonging and dialogue among our young people, together with formulating and constructing content, will enable 11th-grade students to reach a pre-intermediate (B1) level in English. This will allow them to communicate and develop in a competitive and multicultural world, where this language plays a vital role.

Through a total investment of \$3.094,681,790, materials and teaching resources were delivered to 42 certified institutions. The series *English, please! Fast Track* 1, 2 and 3 includes the following elements:

- * A printed book for Students in 9th, 10th and 11th grades.
- * A printed guide for Teachers in 9th, 10th and 11th grades.



- * Un libro impreso del estudiante para los grados 9.º, 10.º y 11.º respectivamente.
- * Una guía impresa del profesor para los grados 9.º, 10.º y 11.º respectivamente.
- * Un CD MP3 con audio de actividades incluido en la guía del profesor para los grados 9.º, 10.º y 11.º.
- * An MP3 CD with audio activities included in the Teacher's Guide for grades 9, 10 and 11.
- * An interactive version of the Student's Book for 9th, 10th and 11th grades, available at the following web address: www.colombiaprende.edu.co/colombiabilingue

Una versión interactiva del libro del estudiante para los grados 9.º, 10.º y 11.º respectivamente, la cual se puede consultar en la siguiente dirección web www.colombiaprende.edu.co/colombiabilingue

A downloadable PDF version of the “English, Please!” (Fast Track edition 2016) is also available for students and teachers on the educational site (Edusitio): <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88205>.

**ENGLISH, PLEASE!
FAST TRACK EDITION -2016**

STUDENT'S BOOK PARA LOS GRADOS 9º, 10º Y 11º: DISPONIBLE EN:

- PDF
- VERSIÓN INTERACTIVA
- GOOGLE PLAY
- VERSIÓN IMPRESA

TEACHER'S GUIDE, DISPONIBLE EN:

- PDF
- VERSIÓN IMPRESA

OBJETIVO

Facilitar el aprendizaje del inglés a través de su uso en contextos significativos y de temas cercanos a la realidad que rodea a los estudiantes de nuestros colegios oficiales, tales como la cultura juvenil, la diversidad y la pluralidad de estilos de vida, entre otros.

- Es una serie de textos escolares de apoyo en el proceso de aprendizaje del inglés para los grados 9º, 10º y 11º.
- English Please! facilita el camino a la meta de que los estudiantes alcancen un nivel de dominio del inglés pre-intermedio (B1) en grado 11.
- Docentes y estudiantes colombianos pueden hacer uso libre de esta herramienta. Se podrán descargar las versiones en PDF e interactiva con recursos digitales extra.
- Los usuarios de tabletas digitales con sistema operativo Android™, podrán descargar las aplicaciones "English, please! 1, 2 y 3" disponibles en Google Play™.

Colombia Bilingüe

MINEDUCACIÓN TODOS POR UN NUEVO PAÍS

Adicionalmente, está publicada la versión descargable de los Textos Escolares “English, Please!” (Edición Fast Track, 2016) y las versiones en PDF para docentes y estudiantes en el edusitio <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88205>.

Los docentes de inglés cuentan con herramientas para planear, realizar y evaluar sus clases y así generar espacios de comunicación en las aulas, en donde los estudiantes aprenden inglés al tiempo que refuerzan su identidad como colombianos, al hablar de temas relacionados con el país, como el Carnaval de Barranquilla, el cuidado de la naturaleza, la forma para evitar enfermedades como el chikungunya o cómo impulsar los derechos humanos, para nombrar solo algunos temas.

With these resources, English teachers have access to tools for lesson planning, carrying out and evaluating their classes and thus promoting ways to foster communication in their classrooms, where students not only learn English but also reinforce their Colombian identity when talking about country-related topics such as the “Carnaval de Barranquilla”, caring for nature, ways to prevent diseases such as Chikungunya or how to promote human rights, among others.

This innovative project fosters cooperative work in students, encouraging them to learn through activities that respond to different learning styles, proposing methods that allow students to process, reuse and express the information learned.



Este innovador proyecto, fomenta el trabajo cooperativo de los estudiantes para favorecer su enseñanza, con actividades que responden a distintos estilos de aprendizaje, proponiendo métodos que permitan a los estudiantes procesar, reutilizar y expresar la información aprendida.



Module **4** Protect the Earth

In this module you will ...

- learn about geographical features and flora and fauna in the world in Unit 1 The world we live in
- identify environmental problems, natural disasters and being 'green' in Unit 2 Problems and solutions
- analyse changes in our cities and look at ways to help the environment in Unit 3 Changes to make

© MEBI Colombia

Este proyecto también aporta al desarrollo de las regiones al promover una educación intercultural, ambiental, de equidad, inclusiva y democrática, enmarcada en la afirmación de una cultura de paz.


El proyecto evita cualquier tratamiento discriminatorio de carácter étnico, por apariencia corporal, por capacidades físicas o intelectuales, nacionalidad, religión, niveles socioeconómicos o de cualquier otra índole.

En ningún caso se acepta la presentación de información, imágenes o actividades que alienten la violencia o que contravengan o se contrapongan a la cultura de paz, los valores éticos, los valores humanos o a cualquier precepto legal vigente. **RM**

This project also contributes to the development of the regions, as it promotes intercultural, environmental, inclusive and democratic education equity, framed within a culture of peace.

The project avoids any discriminatory treatment regarding ethnicity, physical or intellectual appearance or capabilities, gender, nationality, religion, socio-economic or discrimination of any other type.

Information, images or activities that encourage violence, violate or contradict the culture of peace, ethical values, human values or any existing legal precept are not allowed under any circumstances. **RM**



Unit 2 **Module 4**

Read

10. Read the poster that a class created as a project.

HOW WE ARE HELPING OUR SICK EARTH!

- We are planting trees near our school.
- We are recycling all the paper we use in class.
- We are checking lights are turned off.
- We are not wasting water.
- Our school is only using low-energy light bulbs.
- We are not throwing away our plastic bags.
- We are helping with the washing-up in the kitchen.
- We are not eating too much meat.

You are polluting me. Start recycling.

Save Our Earth!

Write

11. In your notebooks, put the sentences into two categories: affirmative (what they are doing) and negative (what they are not doing). Change the sentences so you are writing about the students.

Example: They are planting trees near their school.

Speak

12. Prepare a poster like the one in exercise 10. Try to think of a different title. Try to use your own ideas.

13. Use your poster to give a presentation. Remember to use stress to emphasize the important information.

Glossary

check = comprobar
burned off = quemado/a
low-energy light bulb = bombilla de bajo consumo
the washing-up = lavar la lista
meat = carne

© MEBI Colombia

El Currículo Sugerido y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés:

una apuesta nacional de equidad

Suggested Curriculum Structure and Basic Learning Rights for English Language Learners: a National Commitment to Equality

El primer Currículo Nacional propuesto por el Ministerio de Educación evidencia un **trabajo colaborativo** y **validado**, gracias a la participación de los docentes y las secretarías de educación de diferentes regiones del país, así como de expertos nacionales e internacionales. ¿Cómo se elaboraron estos lineamientos y qué busca el Ministerio con su producción?

El inglés es una herramienta necesaria para ampliar horizontes, tanto profesionales como personales. Además permite el acceso a una mejor educación y facilita encontrar una mejor oferta de trabajo. Es por esto que, en el 2015, el Ministerio de Educación, en alianza con la Fundación Universidad del Norte y expertos nacionales e internacionales y docentes de inglés del país, logró la construcción y validación del Currículo Sugerido de Inglés para grados 6.º a 11.º.

El inglés es una herramienta necesaria para ampliar horizontes, tanto profesionales como personales. Además permite el acceso a una mejor educación y facilita encontrar una mejor oferta de trabajo. Es por esto que, en el 2015, el Ministerio de Educación, en alianza con la Fundación Universidad del Norte y expertos nacionales e internacionales y docentes de inglés del país, logró la construcción y validación del Currículo Sugerido de Inglés para grados 6.º a 11.º.

La creación de la propuesta de Currículo Sugerido de Inglés y de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), entregados al país oficialmente el 5 de febrero por la



The first National Curriculum proposed by the Ministry of Education (Ministerio de Educación Nacional, MEN) shows evidence of cooperative and validated work, thanks to the involvement of teachers, regional education secretaries together with both national and international experts. How were these guidelines developed, and what is the Ministry hoping they will achieve?

English is considered a necessary tool to broaden both personal and professional horizons. It also provides people with access to better education and enables them to find a better job. This is why, in 2015, the Ministry of Education, in partnership with Fundación Universidad del Norte, national and international experts and English teachers from all over Colombia, created and validated the Suggested English Curriculum Structure, proposed for grades 6-11 of the Colombian education system.

The Suggested English Curriculum and the Basic Learning Rights (*Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA in Spanish*), officially issued by the National Education Minister, Gina Parody, on February 5, 2016, were based on the analysis of the particular



**Equipo
Colombia
Bilingüe**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/el-curriculo-sugerido>

Ministra de Educación Nacional, Gina Parody, parten del análisis de las necesidades particulares de los docentes de inglés y de los estudiantes colombianos. Estos aspectos fueron consultados por medio de un proceso de recolección y análisis de datos, que permitió obtener información valiosa sobre las prácticas de aula referidas a la metodología, evaluación y uso de estándares, entre otras.

Este material, que hace parte del *Colombia Bilingüe English Kit*, responde a la necesidad de tener estructuras curriculares y programas de estudio sólidos, además de docentes con niveles de inglés mínimo en Intermedio B2, que demuestren estrategias metodológicas y pedagógicas apropiadas y que cuenten con materiales didácticos pertinentes y accesibles para todos.

El Currículo Sugerido integra los DBA y propone herramientas adicionales que le sirven al docente

en su planeación de área, tanto en la formulación de objetivos y metas de aprendizaje, como en la realización de proyectos, actividades, evaluaciones y materiales que sean significativos para sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de este idioma.

¿Qué contiene el 'Colombia Bilingüe English Kit'?

El *Colombia Bilingüe English Kit* busca dar un paso hacia el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés en el país y, específicamente, en el aula. Esta nueva herramienta permite concretar orientaciones y acciones precisas que transformen las prácticas dentro y fuera del salón de clase y, por ende, el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. La siguiente infografía muestra su contenido y las partes que lo componen:

needs of English teachers and students in Colombia. Such aspects were consulted through a process of data collection and analysis, which provided valuable information regarding best classroom practices, methodology, assessment, and the use of standards, among others.

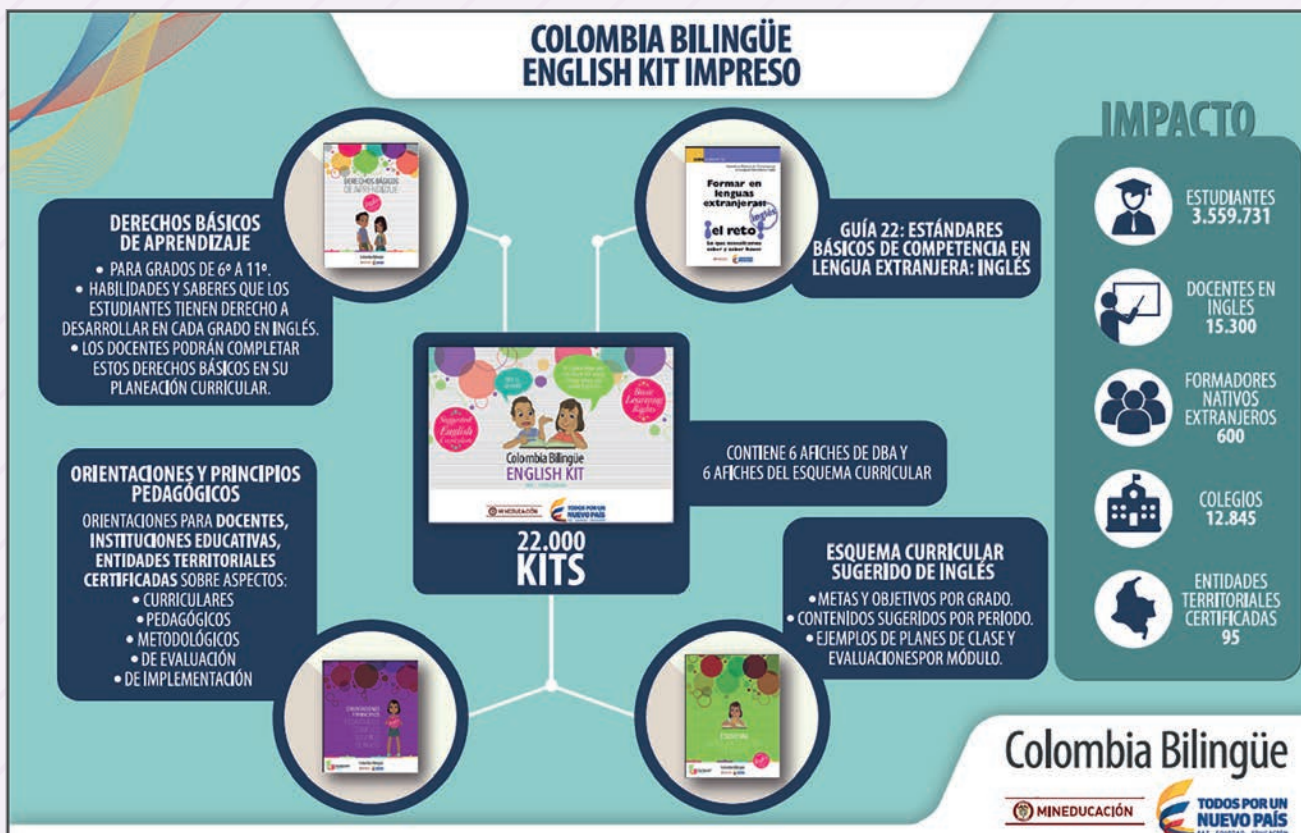
This material, which is part of the *Colombia Bilingüe English Kit*, fulfills the need for curricular structures and solid study programs. These tools were designed for teachers who are at the B2 English proficiency level, giving them access to a wide variety of appropriate didactic material, which enables them to use different pedagogical and methodological strategies.

The Suggested English Curriculum integrates the DBAs and also proposes additional tools for the teachers to plan their classes, formulate goals, learning out-

comes and projects, to create activities, assessment criteria and other meaningful material for the sake of their students' English learning process.

What are the components of the 'Colombia Bilingüe English Kit'?

The *Colombia Bilingüe English Kit* aims to move one step further towards the improvement in quality in the English teaching-learning processes in the country's classrooms. This tool allows for the specification of guidelines and precise actions that lead to the transformation of practices in and out of the classroom and, therefore, to the development of communicative competences in the English language. The following infograph shows its content and parts:



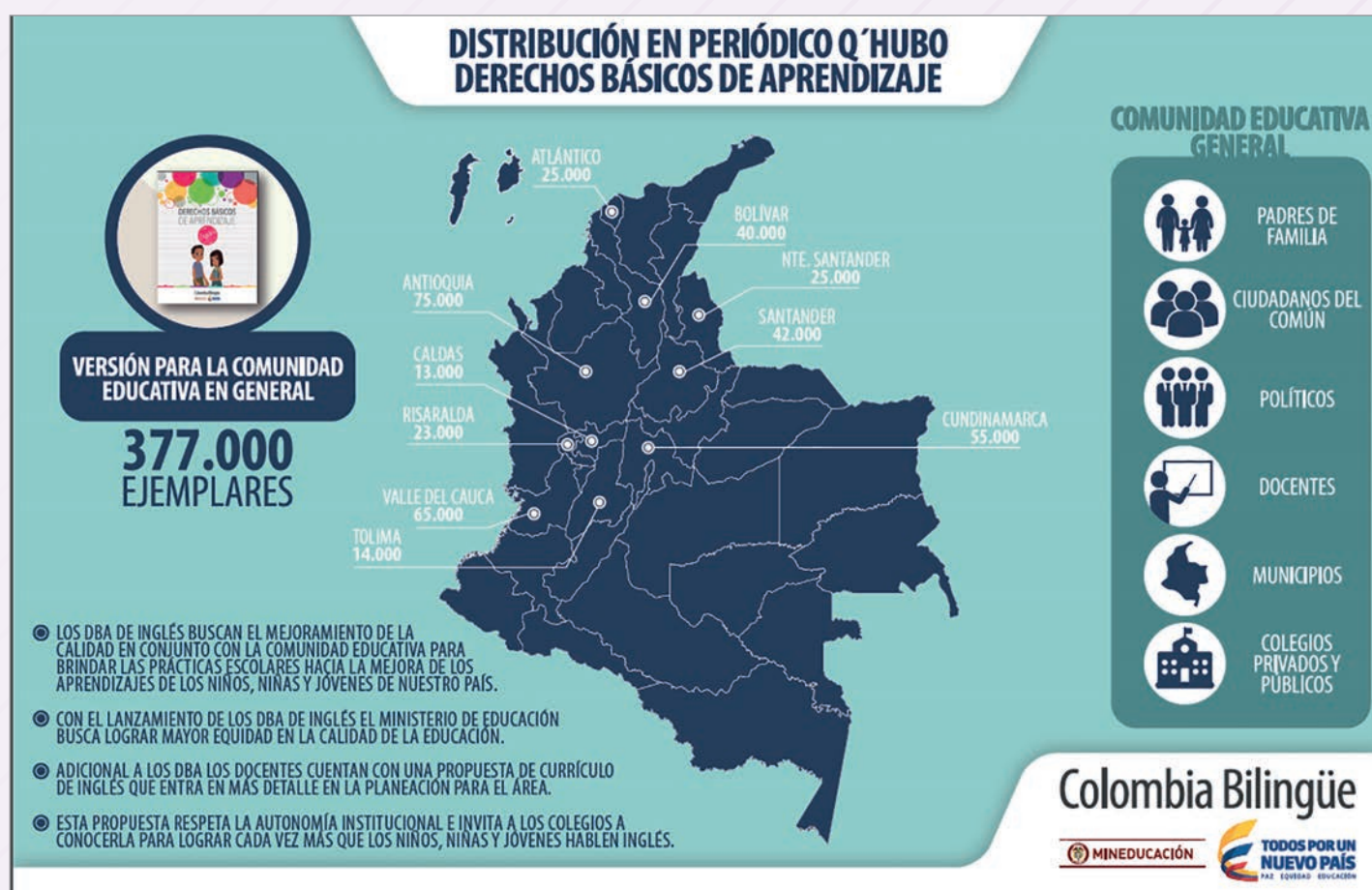
¿Qué son los Derechos Básicos de Aprendizaje - Inglés?

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de inglés son una herramienta fundamental, creada para asegurar la calidad y equidad educativa de todos los niños, niñas y jóvenes en el país. Los DBA describen saberes y habilidades que los estudiantes deben adquirir y desarrollar en el área de inglés entre 6.º y 11.º grado del sistema educativo colombiano. Para lograr su mayor difusión posible, el Ministerio de Educación imprimió 377.000 ejemplares para ser distribuidos entre la comunidad educativa de 10 departamentos del país, a partir de febrero de 2016.

What are the Basic Learning Rights for English language learners?

The Basic Learning Rights (BLR) for English language learners are fundamental tools created to ensure the quality and equality of education for every child in the country.

The BLR describe the knowledge and skills that students from 6th to 11th grades must acquire and develop when learning English. In order to disseminate this information, 377,000 printed copies have been distributed to the education community in 10 Departments of Colombia since February, 2016.



Los DBA se estructuran guardando coherencia con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (Guía N.º 22, MEN, 2006) y con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esto ha permitido identificar los aspectos fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera. Además, son un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares propias.

The BLR are designed in coherence with the Basic Standards of Competence in Foreign Languages: English (Guía No. 22, MEN, 2006) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This has allowed the identification of relevant aspects in the development of students' communicative competence in the foreign language. Such tools have also become a complement to the creation and updating of schools' own curricular proposals.

Esta estrategia, junto con un esquema de formación docente, un plan de incentivos y el uso integral de materiales de calidad, busca contribuir con la labor docente de formar estudiantes en nivel de inglés Pre-Intermedio (B1, en el Marco Común de Referencia). Esta propuesta de modelo pedagógico está compuesta por los siguientes elementos:

1

Esquema curricular sugerido: contiene planes de estudio, rutas metodológicas y evaluativas y ejemplos de planeación de clase y evaluaciones.

2

Orientaciones y principios pedagógicos: donde se explican las bases pedagógicas, metodológicas y curriculares que sustentan esta propuesta y que brindan una guía al docente en la implementación del currículo.

3

Una cartilla que documenta el proceso de diseño curricular de esta propuesta, que se puede consultar en línea. Tiene como objetivo brindar un referente del proceso de diseño curricular para la construcción de otras propuestas.

Otras estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación para acompañar el proceso de implementación

Además de la distribución de los Derechos Básicos de Aprendizaje y del *Colombia Bilingüe English Kit*, el Ministerio de Educación Nacional cuenta con programas de acompañamiento a los docentes colombianos de inglés, que hacen parte de la estrategia para socializar y lograr la implementación del material de manera efectiva.

Todos los recursos pedagógicos mencionados se encuentran en versión digital, tanto en inglés como en español. A ellos se puede acceder directamente desde el micrositio de Colombia Bilingüe (<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88005>). Desde allí es posible descargarlos, consultarlos y utilizarlos, junto con otras herramientas que hacen parte integral de las estrategias que ha desarrollado el programa Colombia Bilingüe para elaborar materiales de trabajo, formar y acompañar a los docentes de inglés. **RM**

This strategy, along with teacher training programs, incentive plans, and the use of high-quality materials, aim to help students achieve the required Pre-Intermediate English language level (B1 in the CEFR). The components of this instructional model are the following:

1

Suggested Curricular Structure: Syllabi, methodology and evaluation guidance, examples of class planning and evaluation.

2

Pedagogical orientations and principles: where the pedagogical, methodological and curricular bases of this proposal are explained. These documents will be the teacher's guide for the curricular implementation.

3

A guide that documents the process of the curricular design in this proposal, which can be accessed online. The objective is to become a point of reference in the process of curricular design for the development of other proposals.

Other strategies used by the Ministry of Education to complement the implementation process

Besides the distribution of the Basic Learning Rights and the Colombia Bilingüe English Kit, the Ministry of Education offers Colombian English teachers pedagogical support programs, as part of the strategy to socialize and implement the material effectively.

All of the pedagogical resources mentioned above have a digital version, both in English and Spanish. They are available on the Colombia Bilingüe microsite (<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/88005>). They can be downloaded and used, along with the other tools developed to create teaching material, to train and support English teachers. **RM**

Momento de pruebas: La importancia de incorporar la evaluación en el currículo escolar

*Testing times: the importance of incorporating
assessment into the curriculum*

Como docente, solía escuchar a mis colegas decir algo así como “hay que tomarles [a los alumnos] una prueba”, generalmente seguido por un suspiro y un revoleo de ojos. La inferencia era clara: la evaluación era algo impuesto por el currículo escolar y el docente consideraba que era en parte una pérdida de tiempo de clase que los alumnos podían aprovechar mejor estudiando.

En muchos casos, me inclino a estar de acuerdo. Pero no porque crea que los exámenes sean de por sí una pérdida de tiempo (profundizaremos sobre ello más adelante), sino por el modo de uso (y abuso) de las evaluaciones en muchos contextos educativos. El educador estadounidense Geoffrey Canada lo resumió bien en su charla Ted de 2013 titulada “Our failing schools. Enough is enough!” (El fracaso de nuestras escuelas. ¡Suficiente!) al decir:

As a teacher, I often heard my colleagues say something like ‘We have to give them [their students] a test.’, usually followed by a sigh and rolling of the eyes. The implication was clear: testing was something imposed on them by the school curriculum and the teacher thought that it was a bit of a waste of time – precious classroom time which, for the students, would be better spent studying.

And in many cases, I am inclined to agree. But that isn’t because I think tests per se are a waste of time (we’ll come to that later) but because of the way testing is used, and abused, in many educational contexts. The American educator, Geoffrey Canada, summed this up well in his 2013 Ted Talk ‘Our failing schools. Enough is enough!’ when he said:



**Graeme
Harrison**

Head of Cambridge English
Evaluation for the Southern
Cone and Andes.



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-16/momento-
de-pruebas](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/momento-de-pruebas)

Este es el problema con las evaluaciones. El examen lo tomamos en... abril. Los resultados los tendremos para julio, o tal vez para junio. Y los resultados brindan importantes datos... pero los tendrás luego de terminado el período escolar. Entonces, ¿qué haces? ¡Te vas de vacaciones! Regresas de las vacaciones y tienes todos los datos de la evaluación del año pasado. No los miras... te dedicarás a enseñar este año. ¿Y cuánto dinero destinamos a todo eso?

Y me pregunto en cuántos otros sistemas educativos y escuelas de todo el mundo se repite la experiencia que describe Canada. ¿Cuántas escuelas ven la evaluación como un agregado, algo independiente de la enseñanza cotidiana que se desarrolla en las aulas? ¿Cuántos directivos y docentes ven la evaluación de los alumnos como un mal necesario que brinda, por ejemplo, las estadísticas exigidas por la autoridad educativa local y nada más que eso? Diría que, en muchos países, con todo lo diversas que puedan ser sus culturas y sistemas educativos, esta es la forma predominante de ver la evaluación de los alumnos.

Lo que Canada intenta señalar es que debemos integrar mucho mejor la evaluación en el plan de estudios a fin de que tenga un efecto positivo sobre la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación debería ser reconceptualizada, desde un ejercicio puramente sumativo, en el que las calificaciones del alumno se usen para llenar listas con resultados escolares y ofrecer pruebas respecto de si un alumno debería pasar al siguiente nivel o no, a una actividad que aporte información útil sobre el desempeño del alumno y que sea una herramienta importante para respaldar la enseñanza y el aprendizaje. Los exámenes correctamente implementados brindan a las escuelas, los docentes, los padres y los propios alumnos un recurso invaluable: información específica sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes, que puede servir para dirigir mejor la enseñanza y escalonar el progreso de los alumnos.

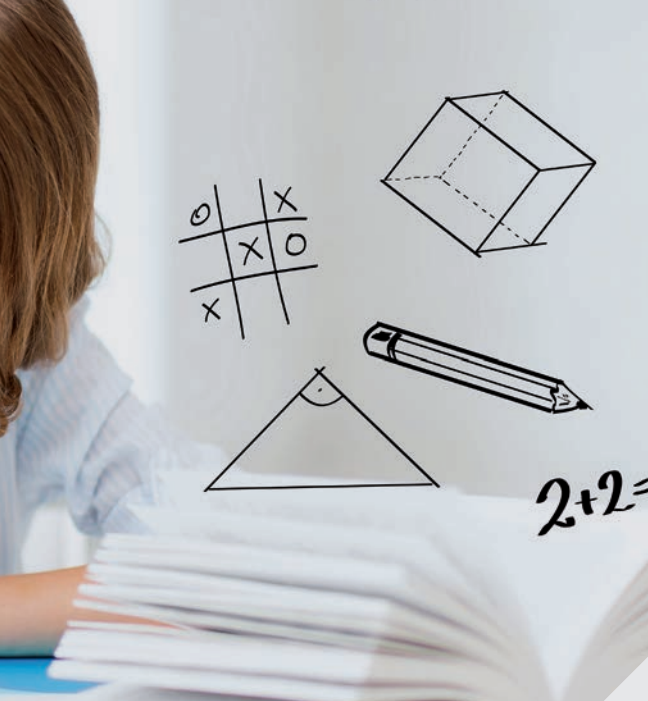
Sobre este tema, el académico Professor David Boud (2000) sostuvo que la evaluación debería cumplir una “doble función” (pág. 159): debería brindar tanto calificaciones como datos para respaldar el aprendizaje; debería ser verdadera y confiable, así como ser pasible de implementación práctica; también debería permitirnos estandarizar e individualizar el aprendizaje de nuestros



Here's the problem with testing. The testing that we do... is in April. We're going to get the results back in maybe July, maybe June. And the results have great data... but you're getting it back after school is over. So what do you do? You go on vacation! You come back from vacation and you've got all this test data from last year. You don't look at it... you're going to go and teach this year. So how much money did we spend on all that?

And in how many other education systems and schools around the world is Canada's experience replicated, I wonder. How many schools see testing as being an add-on, something separate from the day-to-day teaching that goes on in their classrooms? How many principals, course directors and teachers view examining students as a necessary evil which provides the statistics required by, for example, the local education authority, and nothing more? I would contend that in many countries, as diverse as their cultures and education systems may be, this is the prevalent way of viewing student assessment.

The point Canada wants to make is that we need to integrate testing much better into the curriculum in order for it to have a positive impact on teaching and learning. Testing should be reconceptualised from a purely summative exercise, in which student grades are used to fill school results tables, and provide evidence as to whether a student should progress to the next level or not, to an activity which gives useful information on student performance and is an important tool to support teaching and learning. Exams used correctly provide schools, teachers, parents and the students



alumnos. En Cambridge English, adherimos a esta doble visión del propósito de los exámenes, que definimos como “Learning Oriented Assessment” (Evaluación Orientada al Aprendizaje, LOA). Casualmente, la primera palabra de la frase es “learning” (aprendizaje), lo cual refleja la posición preeminente que queremos asignar al aprendizaje en esta teoría: el énfasis está siempre en promover la adquisición de habilidades lingüísticas mediante nuestros exámenes.

Con este propósito, el principal grupo de exámenes de Cambridge English (Main Suite) se desarrolló como una “escalera de aprendizaje”, en la que cada examen se vincula con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL es un marco descriptivo basado en la evidencia que ofrece declaraciones de capacidad lingüística para los estudiantes de idiomas en diferentes niveles de logros. Como tal, ofrece la base para una serie de competencias lingüísticas validadas que se hacen efectivas en nuestros exámenes. En términos prácticos, esto significa que los alumnos que estudian para una de nuestras evaluaciones deberían aprender las habilidades adecuadas a su nivel y que les den el andamiaje óptimo para mejorar.

A fin de maximizar el impacto positivo sobre el aprendizaje, también hemos adoptado medidas recientes para mejorar la devolución que se da de nuestros exámenes a los candidatos, mediante la inclusión de la *Cambridge English Scale* en la información que ofrecen nuestros exámenes. Esto significa que la capacidad de cada candidato se informa en una escala que vincula todos nuestros exáme-

themselves with an invaluable resource: specific information on learners’ strengths and weaknesses, which can be used to better target teaching and scaffold student progress.

On this topic, Professor David Boud (2000) said that assessment should serve ‘double duty’ (p. 159): it should provide grades as well as data for supporting learning; it should be valid and reliable, as well as practical to implement; it should also allow us to standardise and well as individualise our students learning. At Cambridge English, we subscribe to this dual view of exam purpose, for which we use the term Learning Oriented Assessment (LOA). Serendipitously, the first word in the phrase is ‘Learning’, which reflects the pre-eminent position that we want to accord learning in this theory: the emphasis is always on promoting the acquisition of language skills through our exams.

To this end, the Cambridge English Main Suite of exams has been developed as a ‘learning ladder’, in which each exam is linked to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The CEFR is an evidence-based descriptive framework which provides ‘Can do’ statements for language learners at different levels of achievement. As such, it provides the basis for a validated series of language skills which are operationalised in our exams. In practical terms, this means that students studying for one of our tests should be learning the skills which are appropriate for their level and which give them the optimum scaffolding for improvement.

In order to maximise the positive impact on learning, we have also taken recent steps to improve the feedback that our exams give to candidates, introducing the Cambridge English Scale to our exam reporting. This means that every candidate’s ability is reported on a scale which links all of our exams. Therefore, a score in, for example, our *Key* exam is directly comparable with a score in our *First* exam. Candidates are not only given an overall score but also a score for each skill. Candidates (and teachers) can now compare their performance accurately and reliably across skills – useful information when deciding which skills need more practice – and from exam to exam, so that they can clearly see the progress that has been made over a number of years.

nes. Por lo tanto, un puntaje en nuestro examen *Key*, por ejemplo, es directamente comparable con un puntaje en nuestro examen *First*. Los candidatos no solo reciben un puntaje general, sino también un puntaje para cada competencia. Los candidatos (y los docentes) ahora pueden comparar su rendimiento de manera precisa y confiable en todas las competencias —lo que les brinda información útil a la hora de decidir qué competencias requieren más práctica— y entre exámenes, de manera que puedan ver claramente el progreso que han logrado a lo largo de una serie de años.

En conclusión, un examen bien diseñado debería tener un efecto positivo en el aula de dos maneras: sugiriendo una plantilla para el tipo de práctica lingüística adecuada y también brindando una devolución útil para hacer frente a las debilidades de los alumnos. Si los exámenes se usan adecuadamente, mediante su incorporación en los sistemas educativos con el enfoque en aplicar la devolución ofrecida por el examen para ayudar a estructurar el aprendizaje de los alumnos de manera más eficaz, pueden ser muchísimo más que una pérdida del tiempo de enseñanza en el aula. En efecto, se convierten en una parte sustancial de un ciclo pedagógico óptimo adaptado a las necesidades de nuestros alumnos.

Actividades de aprendizaje para un rendimiento óptimo en los exámenes de Cambridge English

Como ya mencioné, el efecto pretendido de los exámenes de *Cambridge English* es incentivar el aprendizaje del inglés. En este punto, me gustaría señalar la diferencia entre ello y el aprendizaje de habilidades para rendir exámenes, ya que muchos docentes destinan mucho tiempo a la realización de exámenes de práctica, tratando de ayudar a los alumnos a desarrollar técnicas para mejorar sus posibilidades de aprobar. Creo que vale la pena mencionar, aunque espero que sea obvio para la mayoría, que la mejor forma de aumentar las posibilidades de que sus alumnos tengan un buen desempeño se basa en la adquisición de tantas habilidades en inglés como les sea posible. Las sugerencias de actividades de aprendizaje que se incluyen a continuación son válidas para casi todos nuestros exámenes de cualquier nivel, y suelen no ser específicas para las consignas con las que se

In sum, a well-designed exam should impact positively on the classroom in two ways: suggesting a template for the right kind of language practice and also providing useful feedback for addressing student weaknesses. If exams are used appropriately, through their incorporation in education systems, with a focus on applying the feedback to help structure more effective student learning, they can be much, much more than a waste of classroom teaching time. In fact, they become an essential part of an optimal pedagogical cycle adapted to our students' needs.

Learning activities for top Cambridge English exam performance

As I have mentioned above, the intended impact of Cambridge English exams is to encourage the learning of English. I make the distinction here between that and the learning of exam skills, as many teachers spend a lot of time doing practice tests, trying to help students develop techniques to improve their chances of passing. I think it worth saying, although I hope it is obvious to most, that the best chance your students have of performing well is by acquiring as much skill in English as they can. The following suggestions of learning activities are valid for almost all our exams at any level, and are often not specific to the tasks that students will encounter in the exams. I hope that they will all, however, promote productive student learning.

1. **Reading** – Encourage students to read as much as possible by suggesting topics of interest to them. Reading outside the class can be done more ‘extensively’ – a task might be to write a few sentences to summarise what they have read. Reading inside the class can be more ‘intensive’ – focusing on areas of vocabulary or grammar – but should still be primarily about understanding the meaning. It is great for students to take away one ‘nugget’ from each task that they do. This could be for example, underlining 5 new words which they will include in their vocabulary notebook, or focussing on verb-noun collocations, for example.
2. **Listening** – A variety of listening activities should be given in class, reflecting the variety of texts and contexts that are present in the exams. In particular, listening to stories can be a helpful way of generating student interest and

enfrentarán los alumnos en los exámenes. No obstante, espero que todas ellas promuevan un aprendizaje productivo para los alumnos.

1. **Lectura.** Aliente a los alumnos a leer tanto como sea posible, mediante la sugerencia de temas de su interés. La lectura fuera del aula puede aplicarse de manera más “amplia”; una consigna puede ser redactar algunas oraciones que resuman lo que han leído. La lectura en el aula puede ser más “intensiva”, con énfasis en áreas de vocabulario o gramática, pero aún así debería tratarse principalmente de comprender el significado. Para los alumnos es muy bueno llevarse algo valioso de cada consigna que realizan. Podría ser, por ejemplo, subrayar cinco palabras nuevas que incluirán en su cuaderno de vocabulario o concentrarse en las colocaciones de verbos y sustantivos, por ejemplo.

2. **Comprensión auditiva.** En las clases, deben darse diferentes actividades de comprensión auditiva, que reflejen la variedad de textos y contextos presentes en los exámenes. En particular, escuchar historias puede ser una forma de ayuda para generar interés en el alumno y mantener su atención. Repito, como la lectura, este tipo de escucha puede hacerse de manera amplia o intensiva, según la situación. *Cambridge English* tiene una audiohistoria dividida en una serie de episodios llamados “*Virtually Anywhere*” (disponible gratuitamente en el sitio web “*Learning English*” de *Cambridge English*) para alumnos de los niveles B1 y B2 con actividades asociadas. Si esta historia no se adecua a sus alumnos, puede encontrar otras en Internet, por ejemplo, en el sitio web del British Council.

3. **Expresión oral:** Divida el examen en consignas y haga actividades basadas en una de ellas. Por ejemplo, en el nivel *Preliminary*, los alumnos deben destinar un minuto a describir una imagen. Encuentre algunas imágenes que les interesen a sus alumnos, por ejemplo, escenas de películas o recitales de música; divida a los alumnos en grupos de a dos y déjelos hacer la descripción. Pueden tomar nota de la terminología que no conozcan y revisarla después.

4. **Escritura:** Las redes sociales nos rodean por todos los flancos hoy en día y nuestros alumnos son entusiastas usuarios. Incentívelos a que comiencen a utilizar sus redes sociales en inglés.

holding their attention. Again, like reading, this kind of listening can be done extensively or intensively, depending on the situation. Cambridge English have an audio story divided into a series of episodes called ‘Virtually Anywhere’ (available free on the Cambridge English ‘Learning English’ webpage) for students at B1 – B2 levels with accompanying activities. If this is unsuitable for your students, there are others which can be found on the internet, e.g. on the British Council website.

3. **Speaking** – Break down the exam into tasks and do activities based around one of these. For example, in Preliminary, students have to spend a minute describing a picture. Find some pictures which will interest your students, e.g. film scenes, music concerts, break students into pairs and let them describe! They can take a note of anything for which they don’t know the word, and then check it later.



Sugérelas páginas de Facebook en las que puedan ingresar y hacer comentarios, inícielos en la escritura de entradas de blogs; las posibilidades son muchas.

5. **Teléfonos inteligentes en inglés:** Haga que sus alumnos cambien la configuración de sus *smartphones* al inglés. Esto brinda a los alumnos práctica de lectura con un fin; pronto será tan natural para ellos que ni siquiera notarán que están leyendo en inglés. Las actividades en el aula pueden desarrollarse en torno a los teléfonos inteligentes, por ejemplo, un juego de preguntas para encontrar equivalentes en inglés para el vocabulario L1 del teléfono.
6. **Listas de palabras de los libros de texto de Cambridge English:** En los niveles de *Young Learner*, hay listas de palabras que se espera que los alumnos reconozcan. Los docentes pueden usarlas como listas de control y también como una forma de sugerir áreas de vocabulario para cubrir en clase. Encontrar algunas palabras sobre un tema similar y relacionarlas con un texto de lectura como tarea, por ejemplo. **RM**
4. **Writing** – Social media is all around us these days and our students are keen users. Get them to start using their social media in English. Suggest Facebook pages that they can go to and comment on, start them writing blog entries – there are loads of possibilities.
5. **Smartphone in English** – get your students to change the settings on their smartphones so that the language is English. This gives students reading practice with a purpose – soon, it'll be so natural for them that they won't even realise they're reading in English. Classroom activities can even be built around smartphones, e.g. a quiz to find the English equivalents for L1 phone vocabulary.
6. **Word lists in Cambridge English handbooks** – at *Young Learner* levels, there are lists of words that students are expected to recognise. Teachers can use these as a check list, and also as a way of suggesting areas of vocabulary to cover in class. Finding a few words on a similar topic and linking them to a reading text for homework, for example. **RM**



¿Cuál es la diferencia entre evaluación, enseñar y los exámenes?

What's the difference between testing, teaching and evaluation?

¿Qué es evaluar?

Cada vez que les pedimos a nuestros estudiantes que respondan una pregunta para la cual nosotros ya tenemos una respuesta, les estamos haciendo un tipo de evaluación. La mayoría de lo que hacemos en clase es, de hecho, evaluar el conocimiento de los estudiantes. Aquí algunos ejemplos:

- * Él va al cine. Ellos ____?
- * Encuentre una palabra en el texto que tenga un significado similar a “enojado”.
- * ¿En qué parte del audio John le dice a Susan el lugar que quiere visitar?
- * ¿Cuál es la idea principal del párrafo tres?
- * Dictado: Escriba lo siguiente:...
- * Terminada la parte de la lección, ¿qué creen que vamos a hacer a continuación?

What is testing?

Every time we ask students to answer a question to which we already know the answer, we are giving them a kind of test. Much of what we do in class is, in fact, testing students' knowledge. Here are some examples.

- * He goes to the cinema. They ...?
- * Find a word in the text that means “angry”.
- * On the recording, where does John tell Susan he wants to visit?
- * What is the main idea of paragraph three?
- * Dictation: write down the following ...
- * That's that part of the lesson finished. What do you think we're going to do next?
- * Testing and teaching

Andrew Baxter
ELT Author



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com/rutamaestra/edicion-16/cual-es-la-diferencia-entre-evaluacion-ensenar-examenes>

Evaluar y enseñar

Convirtiendo el desempeño en números

Tradicionalmente, la evaluación ha medido los resultados del desempeño de los estudiantes.

- * Elegimos ejemplos representativos del lenguaje.
- * Medimos si nuestros estudiantes pueden usar estos ejemplos.
- * Luego lo tratamos de cuantificar al convertirlo en una nota.
- * Recolectamos estas notas para usarlas y dar una gran nota final.

Con el tiempo, todas las teorías de evaluación (incluidas tanto en el desarrollo del lenguaje como en el desarrollo de un champú) se basan en procedimientos semi-científicos. Por ejemplo:

1. Medir el desempeño.
2. Hacer algo para afectar el desempeño.
3. Medir el desempeño otra vez y comparar las diferencias.

Al aplicar este procedimiento o modelo a los aprendices de una lengua significa que dichos aprendices son tratados como algún tipo de planta. Medimos la planta, luego le damos fertilizantes y luego la volvemos a medir para ver el efecto del fertilizante. Como docentes de lenguas, les damos a nuestros estudiantes una evaluación (**de clasificación**), luego les enseñamos y después volvemos a darles una evaluación (**de progreso**) para ver qué tanto han mejorado.

En otras palabras, evaluar tiene que ver con enumeración, es decir, convertir el desempeño en números.

	PLANTA	APRENDICES DE UNA LENGUA
Fase 1	Medimos la planta	Evaluamos el presente simple
Fase 2	Añadimos fertilizante	Enseñamos el presente simple
Fase 3	Medimos la planta una vez más y comparamos diferencias	Evaluamos el presente simple una vez más y comparamos diferencias

Teaching and testing

Turning performance into numbers

Testing has, traditionally, measured the results of student performance.

- * We choose some representative samples of language.
- * We measure whether a student can use these samples.
- * We then try to quantify this by turning it into a mark or grade.
- * We keep a record of these marks and use this to give an end assessment.

Over time, all testing theory (whether languages or shampoo development) has traditionally been based on a semi-scientific procedure, namely:

1. Measure the performance.
2. Do something to affect the performance.
3. Measure the performance again and compare the difference.

Applying this traditional testing procedure or model to language learners has meant that the language learner is treated as a kind of plant. We measure the plant, apply the new fertiliser, and then measure the plant again to see what effect the fertiliser has had. As language teachers, we apply a (PLACEMENT) test, teach, and then give an ACHIEVEMENT TEST to see how much better the students are.

In other words, testing is generally concerned with ENUMERATION, that is, turning performance into numbers.

	PLANTS	LANGUAGE LEARNERS
Stage 1	measure plant	test the present simple
Stage 2	add fertiliser	teach the present simple
Stage 3	measure plant again compare the difference	test the present simple again compare the difference

Actividades de evaluación y actividades de enseñanza

Enseñar y evaluar van de la mano. A menudo hacemos preguntas para asegurar que los estudiantes hayan entendido lo que hemos dicho. De la misma manera, a veces hacemos preguntas para saber si necesitamos enseñar y ahondar en algún punto. De manera instintiva hacemos preguntas o para enseñar algo o para evaluar algo.

Compare los siguientes dos ejercicios:

Ejercicio 1

Complete la información con el verbo apropiado.

John _____ Francia cada año desde 1993.
(Visitar)

John _____ Francia el año pasado.
(Visitar)

Ejercicio 2

En grupos, discutan la diferencia entre las siguientes dos oraciones.

John ha visitado Francia cada año desde 1993
John visitó Francia.

El ejercicio 1 asume que los estudiantes poseen algún conocimiento y les pide que lo prueben. Es claramente una actividad de evaluación. Note que si los estudiantes tienen la respuesta correcta no sabríamos el porqué de esa respuesta. Podría ser que adivinó o solo le sonó bien.

El ejercicio 2 le hace a los estudiantes una pregunta de lenguaje. En otras palabras, les está pidiendo que formulen reglas que puedan usar en otras situaciones – una teoría generalizable. También intenta hacer crecer su conciencia sobre cómo funciona el lenguaje.

La actividad intenta enseñarles algo: es una actividad de enseñanza. Por otro lado, algunos profesores podrían decir que las personas no necesitan saber por qué está correcta una actividad, solo necesitan tenerla correcta.

Testing activities and teaching activities

Teaching and testing go hand-in-hand. We often ask questions to check that the students have understood what we have said. Equally, we sometimes ask a question to find out whether we need to teach a point. We instinctively know why we ask a question: whether it is to teach or to test something.

Compare the following two exercises.

Exercise 1

Fill the gap with an appropriate form of the verb.

John _____ France every year since 1993.
(visit)

John _____ France last year.
(visit)

Exercise 2

In groups, discuss the differences between the two sentences.

John has visited France every year since 1993.
John visited France last year.

Exercise 1 assumes that the students have some knowledge and asks them to prove it. It is clearly a testing activity. Note that if the students get the right answer, we don't know why they wrote that answer. It may be a guess, or it might just sound right.

Exercise 2 asks the students a question about the language. In other words, it is asking them to formulate a rule they can use in other situations – a generalisable theory. It is also trying to increase their awareness of how the language works. It is trying to help them learn: it is a teaching activity. On the other hand, some teachers would say that people don't need to know why it is right, they just need to get it right.



Ejercicio 3

Hacer un escrito: Un día de verano en la playa (150 palabras)

Ejercicio 4

Lea los siguientes dos escritos titulados “Un día de verano en la playa”. ¿Cuál prefieres?

Subraye todas las palabras e ideas relacionadas al verano. Subraye todas las palabras e ideas relacionadas a la playa. Dibuje (✓) junto a las partes que te gustaría tener en tu ensayo. Dibuja una (X) junto a las partes que no te gustaría tener en tu ensayo.

Si todos los párrafos se mezclaran accidentalmente, ¿podrías volverlos a poner en el orden correcto? ¿Qué te ayudaría a hacerlo? Discutan sus ideas con otro grupo.

Tarea: Escriba su propio escrito acerca del mismo tema (150 palabras).

Comparemos otros dos ejercicios.

Utilizando las mismas ideas que mostramos arriba, el ejercicio 3 es claramente una evaluación: busca que los estudiantes demuestren lo que saben. El ejercicio 4, por otra parte, claramente busca que los estudiantes estén más conscientes sobre ejercicio antes de hacerlo. Trata de ayudar a los estudiantes a aprender.

¿Enseñar o evaluar?

Algunas veces, los profesores pueden confundirse al no saber si están enseñando o evaluando. Podríamos pensar que estamos enseñando cuando de verdad solo estamos evaluando. Esto es particularmente verdad cuando tratamos de enseñar las cuatro habilidades: lectura, escritura, habla y escucha. Aquí los profesores de lengua se enfrentan a un mayor problema. La verdad no sabemos lo suficiente, es decir, no hay reglas claras para lo que es una buena escucha, lectura o las otras habilidades. Todo lo que tenemos son algunas ideas generalizadas tales como *skimming* y *scanning* y estas no son lo suficientemente detalladas para ayudarnos a trabajar un programa de enseñanza efectiva y progresiva.

En otras palabras, cuando nos enfrentamos a una habilidad que es difícil de enseñar, como por ejem-

Exercise 3

Composition: A Summer’s Day at the Beach (150 words)

Exercise 4

Read the following two compositions entitled “A Summer’s Day at the Beach”. Which do you prefer and why?

Underline all the words and ideas relating to summer. Underline all the words and ideas relating to the beach. Put a tick next to the parts you like in each essay.

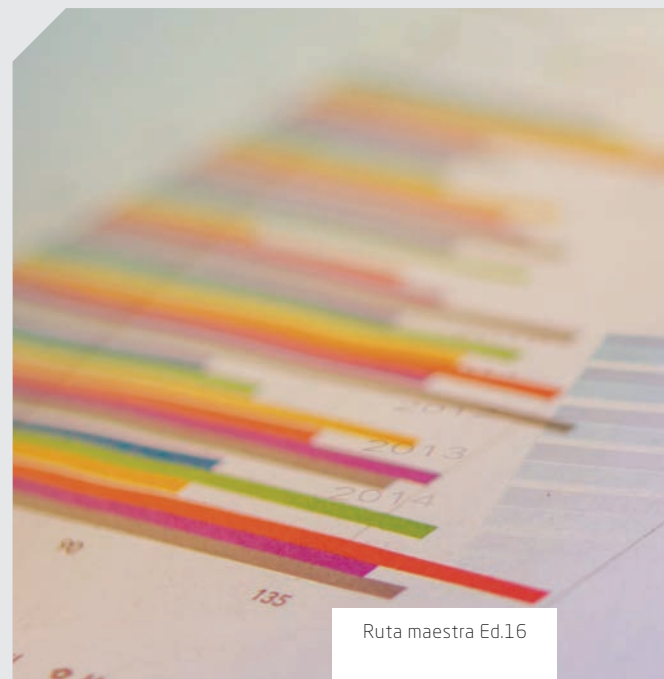
Put a cross next to the parts you don’t like in each essay.

If all the paragraphs got accidentally jumbled up, could you put them back in the right order? What would help you do this? Discuss your ideas with another group.

Homework: write your own composition on the same theme (150 words).

Let’s compare two more exercises.

Using the same ideas as we outlined above, Exercise 3 is clearly a test: it wants the student to show us what he/she can do. Exercise 4, on the other hand, clearly tries to make the student more aware of what he/she is trying to do: it tries to increase awareness before giving the task. It tries to help the student to learn.



plo, una buena habilidad de escucha, generalmente tenemos dos maneras de resolver el problema. O le damos a los estudiantes una gran cantidad de oportunidades de demostrar lo que saben para así nosotros determinar si han mejorado o no. Les pedimos que lean, que escriban o que escuchen textos de una gran complejidad lingüística y esperamos que mantengan los mismos resultados e incluso que mejoren; o mantenemos los mismos textos e incrementamos el nivel de complejidad de las preguntas.

Esto se asemeja a un doctor diciendo *No sé qué le causó esta enfermedad o porque se está mejorando pero su fiebre está bajando*. Todo lo que podemos hacer al enseñar las cuatro habilidades es exponer a los estudiantes a la lengua y medir su temperatura por medio de un examen para ver si están mejorando.

O sustituimos la habilidad difícil de enseñar por una más fácil. Mientras que las reglas para las habilidades no son muy claras, tenemos muy buenas reglas para la gramática y el vocabulario lo cual hace que estas habilidades sean más fáciles de enseñar (sin embargo, hacer un examen de gramática/vocabulario puede ser complejo). De esta manera, algunas veces creemos que enseñamos o evaluamos una habilidad cuando en realidad estamos practicando o evaluando gramática o vocabulario. Por ejemplo, muchos exámenes de habla son en realidad ejercicios de gramática encubiertos: se pueden volver una evaluación oral de gramática. No evaluamos en realidad la habilidad de habla

Teaching or testing?

Sometimes, though, teachers can get confused about whether they are teaching or testing.

We can think we are teaching when we are actually testing.

This is particularly true when we try to teach the four skills: reading, writing, speaking and listening. Here language teachers face a major problem. We don't really know enough; that is, there are no clear rules about good listening, reading and other skills. All we have are some rather generalised ideas such as skimming and scanning, and these are not detailed enough to help us work out an effective and progressive teaching programme.

In other words, when faced with a skill that is difficult to teach, such as good listening, we normally answer this problem in one of two ways. Either we give the students lots of opportunities to show what they know so we can see if they're improving. We ask them to read, write or listen to texts of increasing linguistic complexity and hope they keep the same general results or even improve; or we keep the same texts and increase the complexity of the questions.

This is a bit like a doctor saying *I don't know what caused your illness or why you're getting better, but your temperature is going down*. All we can do to teach the four skills is expose students to language and take their temperature via testing to see if they're getting better.

como por ejemplo evaluar la habilidad de interrumpir sin causar ofensa alguna.

¿Por qué pasa esto? Porque el modelo de evaluación semicientífico de la plata que veíamos al inicio de este artículo tiene algunos problemas mayores. En la siguiente sección cubriremos estos problemas.

Problemas con la evaluación

Problema 1: Habilidades convertidas a números

Como vimos, evaluar está basado en ideas del método científico: medir, hacer cambios, medir una vez más y compararlo.

Un problema con el método científico es que no todo se puede medir necesariamente con este modelo. Hay algunas cosas que se puede evaluar fácilmente utilizando ese modelo, por ejemplo, tercera persona del presente simple. Pero hay otras habilidades mucho más difíciles de medir, por ejemplo, ¿podríamos cuantificar la habilidad de un estudiante para hacer contribuciones útiles a la clase?

- * Primero, tendríamos que definir “útil” y “contribución” de tal manera que pudiéramos medirlas.
- * Podríamos definir “útil” como “explicar algo a otro estudiante de manera exitosa”.
- * Podríamos definir “contribución” como “responder una pregunta hecha a toda la clase por el profesor”.
- * Podríamos contar las veces que el estudiante contesta una pregunta del profesor apropiadamente y la mayoría del resto de la clase entiende.

El problema es que ahora estamos midiendo las veces que un estudiante “contesta una pregunta de profesor apropiadamente y la mayoría del resto de la clase entiende” y estos no es necesariamente lo mismo que hacer una contribución útil a la clase.

Entonces hay dos riesgos cuando evaluamos una habilidad que es difícil de medir.

- * Podemos tomar algo que todos entendemos y redefinirlo para hacerlo medible pero al hacer esto estaría cambiando la esencia de lo que estamos tratando de medir.
- * Si algo es muy difícil de medir lo dejamos por fuera del examen – inclusive si es algo en una habilidad muy importante.

Or we substitute the skill that is difficult to teach with one that is easy to teach. While the rules for skills are not very clear, we do have some very good rules for grammar and vocabulary, which makes them easier to teach (however, writing a grammar/ vocabulary test can be complex). So we sometimes believe we are teaching or testing a skill, when really we are practising or testing grammar or vocabulary. For example, many speaking tests are disguised grammar revision: they can become an oral test of grammar. They don't test real speaking skills such as interrupting without causing offence at all.

Why is this? Because the semi-scientific plant model of testing which we looked at earlier has some major problems. The next part covers these problems.

Problems with testing

Problem 1: Skills into numbers

As we saw, testing is based on an idea from science: measure, make changes, measure again and compare.

One problem with the scientific model is that not everything can necessarily be measured in this way. There are some things we can easily test in this way, e.g. the present simple third person -s.

But other skills are more difficult to measure. How, for example, can we quantify a student's ability to make useful contributions to the class?

- * First, we would have to define “useful” and “contribution” in a way that we could measure them.
- * We could define “useful” as “successfully explaining something to another student”.
- * We could define “contribution” as “answering a question put to the whole class by the teacher”.
- * We could now count how many times a student successfully answered a teacher's question and the majority of the rest of the class understood.

The problem with this is that we are now measuring how many times a student “successfully answered a teacher's question and the majority of the rest of the class understood”. This is not necessarily the same thing as making a useful contribution to the class.

Al final, concluimos que solo medimos lo que es fácil de medir en vez de evaluar el desempeño que es lo que estamos tratando de mejorar.

TAREA

Escuche a sus compañeros tener una conversación (en su lengua materna L1) en la sala de profesores. ¿Qué porcentaje de su habla natural consiste en oraciones completas?

¿Qué porcentaje consiste en fragmentos de oraciones unidos por recursos de entonación y *ums* y *ers*?

¿Qué tan a menudo le enseña a sus estudiantes a hablar usando fragmentos de oraciones?

Otros problemas con la evaluación

Problema 2: resultados versus proceso, el qué versus el por qué

Otro problema con el sistema semicientífico de medida cuantitativa es que este no recolecta información cuantitativa. La medición nos dirá si la planta creció pero no dirá por qué creció (o por qué no). Esto nos da la información sobre el resultado pero no nos dice nada sobre el proceso.

En el ejercicio número 4, la escritura de un texto mencionada arriba, tendremos una mejor idea de las habilidades del estudiante puesto que podemos ver un poco del proceso detrás de la producción. Por ejemplo, podemos mirar si el estudiante puso los (✓) o (X) en el ensayo y después ver si y cómo se vieron reflejados en su propio ensayo.

Problema 3: estandarización y resultados inusuales

El tercer problema es que el fertilizador que se le dio a la planta debe ser siempre el mismo, de otra manera los resultados no se pueden comparar. Debemos quitar las variables para así evaluar el éxito de programa. Es difícil decir como esto se pueda aplicar a la enseñanza. En el colegio, todas las clases deberían ser dictadas de la misma manera de lo contrario no podríamos realmente comparar el progreso individual de cada estudiante. Este método de evaluación, por lo tanto, genera metodologías autoritarias a prueba de profesores.

El modelo científico es más interesante para tendencias generales y los resultados extraños individuales se ignoran. Por ejemplo, imagine que en su evaluación de escucha todos sus estudiantes obtiene 90% pero su mejor estudiante obtiene solo 10%. Para nosotros los profesores sería ese resultado inusual, el que nos gustaría investigar.

So there are two dangers when assessing skills that are difficult to measure.

- * We may take something we all understand and re-define it to make it measurable; but, in doing this, we may change the very thing we are trying to measure.
- * If something is too difficult to measure, we leave it out of the test – even if the skill is very important.

In the end, we arrive at a position where we are only measuring the easily-measurable, rather than assessing the performance we are trying to improve.

TASK

Listen to your colleagues having (L1) conversations in the staff room.

What percentage of their natural spoken language consists of full sentences?

What percentage consists of sentence fragments linked by intonational devices and *ums* and *ers*?

How often do you teach students to speak in fragmented sentences?

Other problems with testing

Problem 2: Results versus processes, what versus why

Another problem with this semi-scientific system of QUANTITATIVE MEASUREMENT is that it does not record QUALITATIVE DATA. Measuring will tell us if the plant has grown, but not why (or why not). It gives us information about the results, but doesn't tell us anything about the process.

In the exercise four, a composition described above, we would get a much better idea of the student's abilities, because we could see some of the processes behind the work, e.g. we could look at where the student put the ticks and crosses in the essays, and then see if and how these were reflected in his/her own essay.

Problem 3: Standardisation and odd results

A third problem with the scientific model is that the fertiliser given to the plant must always be the same, or the results cannot be compared. We must remove the variables in order to assess the success of the programme. It is difficult to see how this can work in teaching. In schools, all the teaching would have to be the same, or we couldn't really

TAREA

- * Elija un libro de texto – de pronto el que utiliza en sus clases – y seleccione al azar: tres ejercicios de escucha, tres de lectura y tres de habla. ¿Cuál es el propósito de cada uno de ellos? ¿Es acaso:
 - * ... evaluar gramática o vocabulario? (Mr. Brown ____ el cine, etc.)
 - * ... evaluar el entendimiento de los estudiantes? (a través de preguntas de selección múltiple acerca de la información en el texto, ejercicios de llenar información faltante, etc.)
 - * ... enseñar a los estudiantes a leer/escuchar/hablar mejor? (¿Incluye consejos de cómo mejorar lectura o escucha, practicar las interrupciones? Etc.)
 - * ... enseñar a los estudiantes a estudiar? (¿enseña lenguaje de clase? ¿Ayuda al estudiante a encontrar respuestas a sus propias preguntas?). **RM**

compare the progress of individual students. This model of testing therefore leads to rather authoritarian teacher-proof methodologies.

The scientific model is also more interested in general trends, and strange individual results are often ignored. For example, imagine that in a listening test all your students get 90%, but your best student only gets 10%. For us as teachers, it is that one odd result that we would want to investigate.

TASK

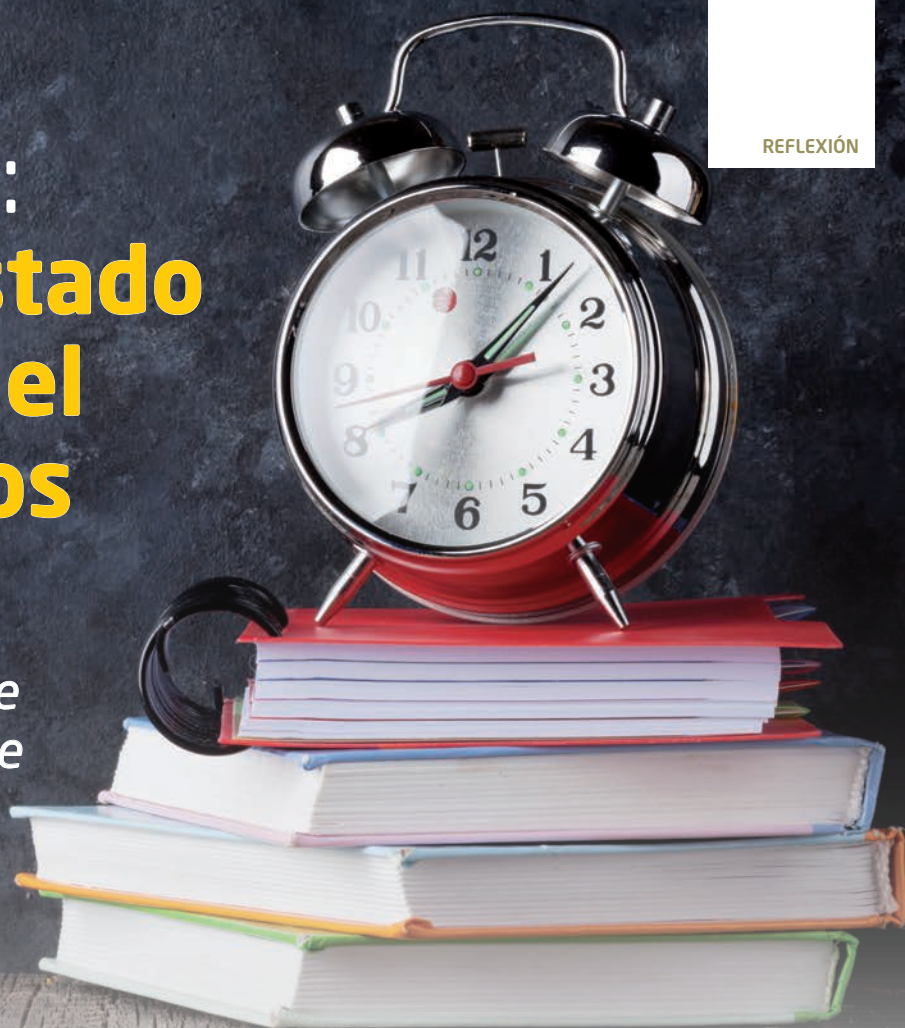
Choose a coursebook – perhaps the one used in your school – and select at random: three listening exercises, three reading exercises and three speaking exercises. What is the purpose of each exercise? Is it:

- ... testing grammar or vocabulary? (e.g. *Mr Brown ____ the cinema*; etc.)
- ... testing the student's understanding? (e.g. via multiple-choice questions about information in the text; information gaps; etc.)
- ... teaching the student to read/listen/speak better? (e.g. Does it include advice about how to improve reading or listening, practising interrupting, etc.)
- ... teaching the student to study? (e.g. Does it teach classroom language? Does it help the student to find answers to their own questions?, etc.) **RM**



Estilos de aprendizaje: ¿Hemos estado perdiendo el tiempo y los recursos?

Learning styles: Have we been wasting time and resources?



¿Pruebas a tus estudiantes para averiguar si son visuales, auditivos o kinestésicos? Entonces, ¿adaptas tus clases para ajustarlas a todos los estilos? Todos los buenos maestros hacen estas cosas ¿verdad? Bueno, no, no necesariamente - ¿Te has preguntado alguna vez dónde se originó esta práctica y si existe alguna base de investigación que la apoye? o ¿lo haces porque crees que eso “está bien”?

Desde la lectura de artículos de neurólogos como Howard-Jones, Dekker, Pickering y sus colegas (2007, 2009, 2012, 2014), he estado interesada en los estilos de aprendizaje en la enseñanza. El problema de la enseñanza basada en el cerebro y los estilos de aprendizaje no es solo relevante para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, sino para

Do you test your learners to find out whether they are visual, auditory or kinesthetic? Then, do you adapt your teaching to accommodate all the styles? All good teachers do these things, right? Well, no, not necessarily – have you ever considered where this practice originated and whether there is any research base to support it? Or do you do because it just seems to ‘feel right’?

Since reading articles by neuroscientists like Howard-Jones, Dekker, Pickering and their colleagues (2007, 2009, 2012, 2014), I have been interested in the idea of learning styles in teaching. The issue of brain-based teaching and learning styles is not just relevant to language teaching and learning, but to education in general. Much time and effort has been expended on learning styles and in this arti-



Carol Lethaby

Teacher educator and materials writer, based in San Francisco, California.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com/rutamaestra/edicion-16/estilos-de-aprendizaje>

la educación en general. Se ha invertido mucho tiempo y esfuerzo en los estilos de aprendizaje y en este artículo me gustaría cuestionar una idea que hemos mantenido como intuitivamente correcta cuando la evidencia muestra lo contrario.

Estilos de aprendizaje y el cerebro

¿De qué estoy hablando cuando digo “estilos de aprendizaje”? y ¿qué tiene esto que ver con el cerebro? Voy a manejar esto desde la noción de que los estudiantes son principalmente *visuales*, *auditivos* o *kinestésicos* (VAK), es decir, que algunos estudiantes aprenden mejor cuando leen, otros cuando escuchan información y otros cuando hacen algo. Esta idea se popularizó en la década de 1970 y 80 y todavía se promueve ampliamente en las aulas de todo el mundo hoy en día. Como veremos más adelante, los orígenes de los estilos de aprendizaje VAK reposan en lo que sabemos del cerebro y de cómo funciona.

¿Qué significa para la enseñanza la creencia que los estilos de aprendizaje afectan el aprendizaje? Pues bien, en las aulas de todo el mundo,

I'd like to question an idea that we have held to be intuitively correct when the evidence suggests otherwise.

Learning styles and the brain

So, what am I talking about when I say ‘learning styles’ and what does this have to do with the brain? I will be dealing here with the notion that learners are primarily visual, auditory or kinesthetic (VAK), that is, that some learners learn better when they read something, others when they hear information and others by actually doing something. This idea became popularized in the 1970s and 80s and is still promoted widely in classrooms all around the world today. As we’ll see below, the origins of the VAK learning styles idea lie in what we know about the brain and how it works.

What does this belief in the idea that learning styles affect learning mean for teaching? Well, in classrooms all over the globe, learners are assessed using both self-report questionnaires and more formal questionnaires designed to determine which of the VAK learning styles is the one that represents the way that the learner best



los estudiantes son evaluados utilizando dos cuestionarios: uno de autoevaluación y otro más formal diseñado para determinar cuál de los estilos de aprendizaje VAK es el que representa la forma en la que mejor aprenden. En segundo lugar, los aprendices se dividen en grupos de acuerdo a su estilo de aprendizaje y la enseñanza se dirige a su estilo particular bajo la creencia de que esto va a mejorar el aprendizaje – a esto se llama «hipótesis de engrane» (Pashler y otros, 2009). Además, a los estudiantes se les pide en ocasiones «estilo de estiramiento», es decir, que se les ofrecen oportunidades «para ganar experiencia operando fuera de su estilo preferido» (Púrpora: 2014: 536). Como formador de docentes, la consecuencia obvia de la aplicación de estilo de aprendizaje es que en los cursos de formación docente se enseña que los estilos de aprendizaje son importantes y que los entrenadores ayudan a los docentes a incorporar la idea de identificar y acomodar los estilos de aprendizaje en su quehacer, de hecho, este se encuentra en el plan de estudios de muchos programas internacionales de formación docente.

Esta práctica ha sido parte importante de la formación docente y la enseñanza durante más de 40 años, así que imagina mi sorpresa al enterarme de que los neurólogos consideran la idea de ser un *Neuromito*. Hay una gran cantidad de investigaciones y opiniones que apoyan la idea de que la enseñanza de estilos de aprendizaje preferidos no tiene efectos significativos en el aprendizaje. Esto quiere decir que hemos estado perdiendo una gran cantidad de tiempo y recursos en algo que no tiene ninguna base de investigación, y lo más importante es que podríamos estar gastando ese tiempo y esfuerzo en la enseñanza de ideas que sí tengan una base de investigación y que se pueda poner a prueba en el trabajo.

El caso en contra de los estilos de aprendizaje

¿Cuál es la evidencia en contra de la enseñanza de los estilos de aprendizaje como una forma de apoyar a un mejor aprendizaje? Bueno, hay básicamente tres argumentos:

1. Evidencia neurocientífica

En términos de evidencia neurocientífica, se ha observado que procesamos diferentes tipos de información en distintas partes del cerebro. Este ha sido el fundamento neurológico en el que se cree que si

learns. Secondly, learners are divided into groups according to their learning style, and teaching is directed to their particular style in the belief that this will enhance learning – this is the so-called ‘meshing hypothesis’ (Pashler et al 2009). Additionally, learners are sometimes required to ‘style stretch’, that is, they are offered chances “to gain experience operating outside their preferred style” (Purpura: 2014: 536). As a teacher educator, the obvious consequence of learning style application is that on teacher education courses we teach that learning styles are important and teacher trainers help teachers to incorporate the idea of identifying and accommodating learning styles into their teaching, indeed it is on the syllabus of many international teacher education programs.

This practice has been an important part of teacher education and teaching for over 40 years now, so imagine my surprise upon learning that neuroscientists consider the idea to be a *neuromyth*. There is a wealth of research and opinion supporting the idea that teaching to learners’ preferred learning styles has *no* significant effect on learning. This suggests that we have been wasting a lot of time and resources on something that has no research base, and more importantly that we could be spending that time and effort on teaching ideas that *do* have a research base and that under examination *do* work.

The case against learning styles

So, what is the evidence against teaching to learning styles as a way to support better learning? Well there are basically three different arguments.

1. Neuroscientific evidence

In terms of neuroscientific evidence, it has been observed that we process different types of information in different parts of the brain. This has been the neurological underpinning for the idea that catering to learning styles enhances learning. The thinking is that each learner is better at one kind of processing (visual, auditory or kinesthetic) and therefore if her/his preferred mode is accommodated learning will be improved. However, as Howard-Jones points out “the brain’s interconnectivity makes such an assumption unsound,” (2014: 818). Knowing how the brain works, the meshing hypothesis does not make sense: we do not learn using just one sensory mode.



se trabaja con los estilos de aprendizaje, mejora el aprendizaje. La idea es que cada aprendiz es mejor en un tipo de procesamiento (visual, auditivo o kinestésico) y por lo tanto si se trabaja con su modo preferido, se mejorará el aprendizaje. Sin embargo, como señala Howard-Jones “La interconectividad del cerebro invalida tal suposición errónea” (2014: 818). Saber cómo funciona el cerebro y la hipótesis de engrane no tiene sentido: no aprendemos usando solo un modo sensorial.

2. Evidencia empírica en contra de la hipótesis de engrane

Hay dos tipos de pruebas a considerar aquí: la falta de pruebas bien construidas para apoyar la hipótesis de engrane (la idea de que la adecuación de la enseñanza al estilo de aprendizaje del estudiante mejorará el aprendizaje); y la evidencia en contra de la hipótesis de engrane. Pashler *et al.* (2009) discuten la falta de pruebas convincentes a favor de la hipótesis de engrane y pasan a esbozar el diseño del experimento y los resultados que se esperarían para proporcionar pruebas de la hipótesis. Rogowsky *et al.* (2015) asumió el reto de construir solo un experimento para probar la hipótesis de

2. Empirical evidence against the meshing hypothesis

There are two types of evidence to consider here: the lack of well-constructed evidence to support the meshing hypothesis (the idea that matching teaching to student’s learning style will enhance learning); and the evidence against the meshing hypothesis. Pashler *et al* (2009) discuss the lack of convincing evidence in favor of the meshing hypothesis and go on to outline the design of the experiment and results that would be expected in order to provide evidence for the hypothesis. Rogowsky *et al* (2015) took up the challenge to construct just such an experiment to test the meshing hypothesis. They conclude that “we failed to find any statistically significant, empirical support for tailoring instructional methods to an individual’s learning style.” (2015: 77)

3. What is a learning style?

In 2004 Coffield *et al* published their report after an extensive sixteen month investigation into different learning styles and the implications of this for the classroom. They concluded that “learning style researchers do not speak with one voice”

engrane. Llegan a la conclusión de que “no hemos podido encontrar ningún apoyo estadísticamente significativo para la adaptación de los métodos de enseñanza al estilo de aprendizaje de un individuo”. (2015: 77)

3. ¿Qué es un estilo de aprendizaje?

En 2004 Coffield *et al.* publicaron su informe después de una extensa investigación de dieciséis meses sobre diferentes estilos de aprendizaje y las implicaciones de estos en el aula. Llegaron a la conclusión de que “los investigadores sobre estilos de aprendizaje no hablan con una sola voz” (2004: 140). Encontraron 13 modelos diferentes de estilos de aprendizaje (VAK siendo solo uno de ellos) y en total se identificaron más de 80 estilos diferentes de aprendizaje. Está claro que hay un problema con la definición de lo que precisamente es un estilo de aprendizaje, y esto también ha creado enormes problemas al intentar investigar los posibles beneficios para el aula.

Por tanto, parece que podemos decir que los estilos de aprendizaje son lo mejor cuando son de la preferencia del estudiante puesto que puede motivar a los estudiantes en el aula y son lo peor, porque se puede estar perjudicando a los estudiantes al animarlos a aprender de maneras poco eficaces para el contenido con el que están trabajando. También se les puede estar dando una razón falsa de su aprendizaje o la falta de aprendizaje basado en la forma en que el material se les está presentando. Por ejemplo, “No soy bueno en la comprensión de lectura porque soy un aprendiz auditivo”, se convierte en una profecía en sí misma, pero no está respaldada por la investigación. Ten en cuenta también que como Rogowsky *et al.* señalan, la mayoría de los sistemas de educación dependen en gran medida de la lectura y la escritura, “Por lo tanto, es importante dar a los estudiantes la mayor experiencia con material escrito como sea posible para ayudar a construir estas habilidades, independientemente de su estilo aprendizaje preferido” (2015: 77).

Los neurocientíficos consideran la hipótesis de engrane como un neuromito, pero es uno de los muchos profesores de diferentes áreas el que cree esto. Howard-Jones *et al.* (2009) y Dekker *et al.* (2012) muestran que casi un 95% de los profesores de primaria y secundaria de todo el mundo creen este mito y Lethaby y Harries (2016) muestran que casi el 90% de los profesores de inglés que hicieron

(2004: 140). They found 13 different models of learning styles (VAK being just one of them) and altogether over 80 different learning styles were identified. It is clear that there is a problem with the definition of precisely what a learning style is, and this too, has created enormous problems while attempting to research any potential benefits for the classroom.

It seems therefore, that we can say that learning styles are at best learner *preferences* which may motivate learners in the classroom and, at worst, we may be doing a disservice to learners by encouraging them to learn in ways that are not effective for the content that they are working with. We may also be giving learners a false rationale for their learning or lack of learning based on the way the material is being presented to them. For example, “I’m not good at reading comprehension because I’m an auditory learner”, becomes a self-fulfilling prophecy, but is *not* supported by the research. Note too, as Rogowsky *et al* point out, that most education systems rely heavily on reading and writing, “Thus, it is important to give students as much experience with written material as possible to help them build these skills, regardless of their preferred learning style.” (2015:77)

Neuroscientists consider the meshing hypothesis to be a neuromyth, but it’s one that many teachers in many different areas of education believe in. Howard-Jones *et al* (2009) and Dekker *et al*



parte en el estudio creen que es cierto que enseñarle a un estudiante con el estilo de aprendizaje de su preferencia, mejorará su aprendizaje.

El camino a seguir

Creo que debemos emplear la variedad en el aula y empezar a trabajar con el material que se tiene de diferentes formas, pero no porque crea que se debe acomodar la enseñanza a las preferencias del estudiante para mejorar su aprendizaje (la evidencia muestra que es difícil identificar en realidad el modo sensorial preferido de los estudiantes (Krätzig y Arbuthnott, 2006), y que bajo el escrutinio, la hipótesis de engrane no se sostiene (Rogowsky *et al.*, 2015)), sino porque creo que deberíamos presentar el material a los estudiantes de manera adecuada sobre lo que se debe aprender. Como dice Willingham (2005) “el contenido debe coincidir con la presentación”. Creo que hay que mirar más formas basadas en evidencia para ayudar a los estudiantes a aprender de manera más efectiva, como por ejemplo saber cómo combinar exitosamente texto con imágenes o texto y audio o texto y animación.

Por último, se trata de dejar de promover la hipótesis de engrane en la educación. Mayne señala que “existe una industria muy lucrativa construida alrededor de pruebas y el suministro de materiales para los diferentes tipos de estudiantes”. (2012: 67) Pasamos un tiempo valioso y recursos (tanto dentro como fuera del aula) identificando estilos de aprendizaje y adaptando nuestro método de enseñanza a ellos. Vamos a hablar de esto abiertamente con los maestros y profesores en formación, vamos a ver la evidencia y a esperar si deciden por sí mismos lo que necesitan para tomar una nueva dirección en la enseñanza, a partir de estrategias e ideas que realmente funcionen. **RM**

(2012) show that up to 95% of primary and secondary teachers from around the world believe this myth and Lethaby and Harries (2016) show that almost 90% of English language teachers who took part in their study believe it is true that teaching to a learner’s preferred learning style will enhance their learning.

The way forward

I believe that we should use variety in the classroom and present material in different ways, but not because I think that accommodating teaching to learner’s preferences will enhance learning (evidence shows that it’s hard to actually identify learners’ preferred sensory mode (Krätzig and Arbuthnott, 2006), and that under scrutiny, the meshing hypothesis does not hold up (Rogowsky *et al.*, 2015)), but because I believe that we should present material to learners in ways that are appropriate for what is to be learned. As Willingham (2005) says “content should match presentation”. I believe we should look at more evidence-based ways to help learners learn more effectively, such as how to successfully combine text and visuals or text and audio or text and animation.

Finally, it’s about time we stopped promoting the meshing hypothesis in education. Mayne points out that “there is a very lucrative industry built around testing and providing materials for different learner types.” (2012: 67) We spend valuable time and resources (both in and out of the classroom) identifying learning styles and adapting our teaching based on them. Let’s talk about this openly with teachers and teachers in training, let them look at the evidence, and hopefully decide for themselves that we need to take a new direction in teaching, based on strategies and ideas that really do work. **RM**





Todos somos...
Artesanos
del perdón,
la reconciliación
y la paz

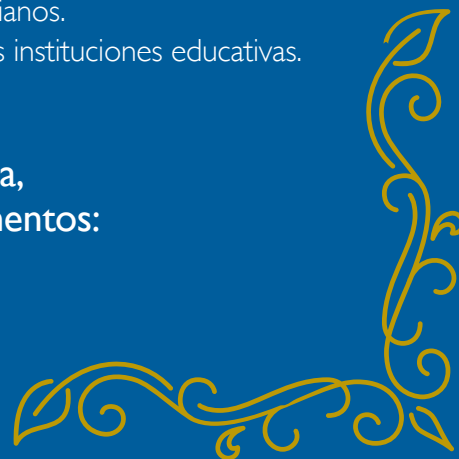


Esta es la propuesta conjunta de la Conferencia Episcopal de Colombia y Editorial Santillana para:

- ❖ La educación y el fomento de una cultura de paz y reconciliación.
- ❖ La formación y sanación de la memoria histórica de los colombianos.
- ❖ La formación integral y la Educación Religiosa Escolar ERE en las instituciones educativas.
- ❖ La implementación de la Cátedra de paz.

Con el fin de desarrollar e implementar la propuesta, se incluyen en un kit pedagógico, los siguientes elementos:

- ❖ **Una cartilla**
- ❖ **Un CD**
- ❖ **Un PIN** de acceso a la página web de Editorial Santillana.

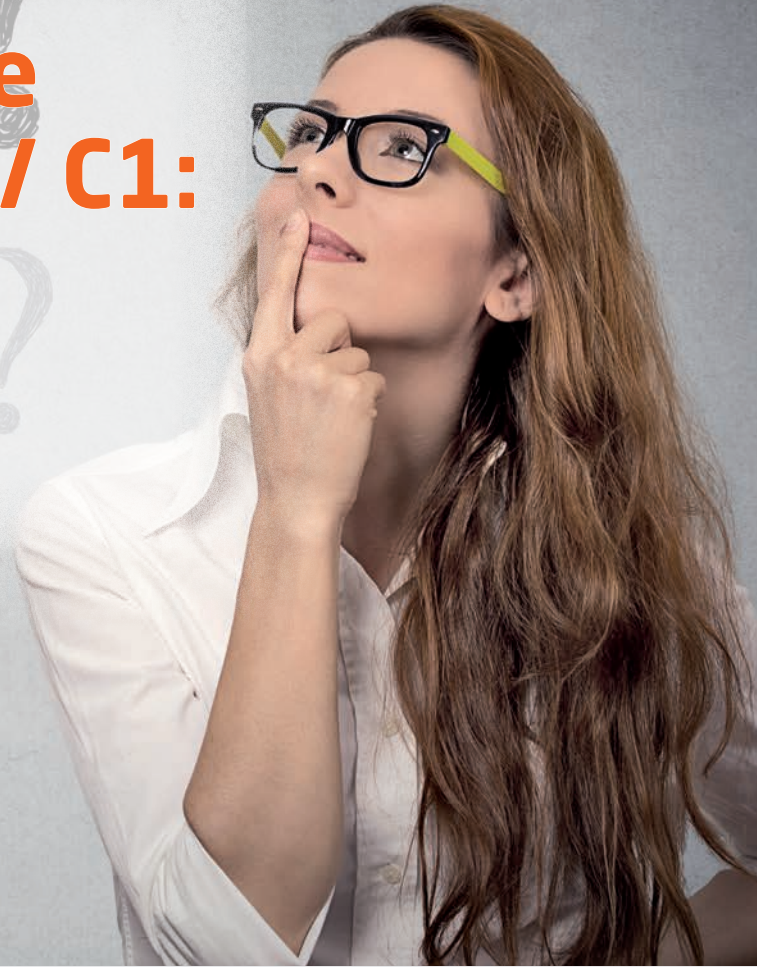


Conferencia Episcopal de Colombia



La enseñanza de estudiantes B2 / C1: Más complicado de lo que parece

Teaching B2/C1 students: Trickier than meets the eye.



Luiz Otávio Barros

Experienced writer, teacher educator and CELTA tutor.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/la-ensenanza-de-estudiantes-b2-c2>

No recuerdo haber enseñado u observado una clase de nivel avanzado en la que todo haya salido mal, es decir, una lección vergonzosa.

Lo cual, no debería ser motivo de sorpresa.

La mayoría de estudiantes con nivel B2/C1 han estado en el juego durante tanto tiempo, y saben lo suficiente acerca de la lengua meta, como para ayudarnos a salir relativamente ilesos, incluso de las lecciones más complicadas. No obstante, existen excepciones tales como cuando te preguntan “How do you say X in English?” (X = una palabra que no conoces), interrogante que parece haber salido de la nada y en los peores momentos. Sí, esas preguntas en las que deseas que se abra un hoyo en la tierra y te trague mientras tratas desesperadamente de buscar, en vano, alguna mínima respuesta que salve tu reputación.

don't think I've ever taught or observed an advanced lesson that went seriously wrong. I mean cringe-worthy wrong.

Which shouldn't come as a surprise.

Most B2/C1 students have been in the game long enough and know enough English to help us make it through even the most challenging lessons relatively unscathed. Except perhaps for those all-too-familiar “How do you say X in English?” questions (X = a word YOU don't know), which they seem to pluck out of nowhere, at the worst possible moments. Yes, the ones that will make you wish a hole would open up in the floor and swallow you, while you hunt around – in vain – for a minimally plausible, face-saving answer. But I digress.

Sin embargo, en repetidas ocasiones he salido airoso, y aparentemente sin problemas de dictar clases de niveles B2/C1, preguntándome cuánto aprendizaje ocurrió en realidad. Este hecho me ha molestado por lo menos desde 1996, cuando como parte de mi trabajo en ese momento, empecé a prestar atención a las necesidades especiales de los aprendices de nivel intermedio alto y avanzado.

A continuación, algunas de las cosas que he aprendido a través de los años.

Es importante ir más allá de la lectura rápida o de técnicas como scanning y skimming

1

La medida en que las estrategias de lectura para la primera lengua L1 pueden ser enseñadas, y si en realidad estas pueden ser utilizadas en el proceso de aprendizaje de una segunda L2 es todavía un tema de controversia. No obstante, en los niveles B2/C1, independientemente de tener una formación en estrategias de aprendizaje y ser lectores proficientes en L1, los estudiantes por lo general son capaces de entender la idea principal de la mayoría de textos que leen, simplemente porque ya tienen un alto conocimiento del inglés. Lo anterior significa, que es importante elaborar tareas que ayuden a los estudiantes a exprimir al máximo un texto, en lugar de únicamente darle una mirada rápida.

Estoy hablando de un enfoque abierto y sistemático sobre sub-habilidades tales como identificar una metáfora, distinguir un hecho de una opinión, entender un sarcasmo, etc, los cuales, por alguna razón, han sido relegados por algunos textos de nivel B2/C1. Por consiguiente, cuando se trata de realizar actividades de lectura en clase, la pregunta clave que debe hacerse es la siguiente: “¿es esto algo que los estudiantes podrían hacer por su cuenta, en casa, sin ningún tipo de orientación, entrada adicional y aclaraciones?” si la respuesta es “no” entonces usted está en la dirección correcta.

Es importante ir más allá de escuchar lo esencial o idea principal

2

Algunos años atrás, recuerdo haber tratado de disuadir a una estudiante de nivel avanzado de abandonar el colegio. Se quejaba, entre otras cosas, de la cantidad de tiempo en el aula “desperdiciado”

However, time and time again, I have walked out of lively, fun, seemingly trouble-free B2 / C1 lessons, wondering how much learning had actually taken place. And this has bothered me at least since 1996, when as part of my job at the time I began to take a close, hard look at upper-intermediate / advanced learners and their special needs.

Here are some of the things I’ve learned over the years:

It’s important to go beyond skimming and scanning

1

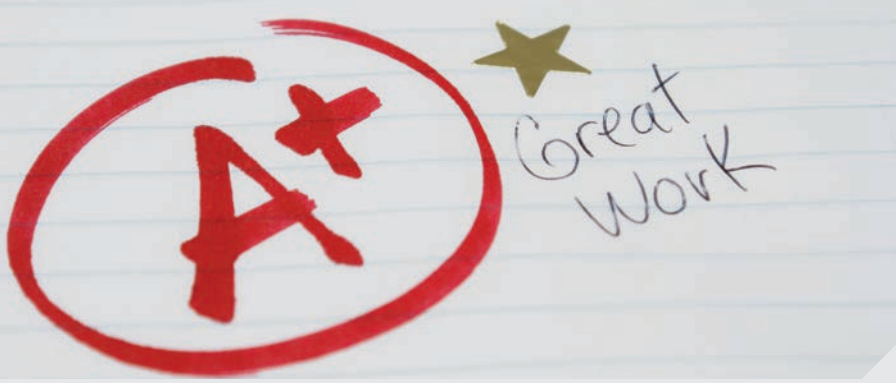
The extent to which L1 reading strategies can be taught and, if so, whether they can cross over into L2, is still a matter of controversy. But at B2 / C1, regardless of strategy-training and L1 reading proficiency, students will usually be able to get the gist of most texts that come their way, simply because they already understand a lot of English. This means that in class it’s important to devise tasks that will help them “squeeze a text dry” rather than only hover over it.

I’m talking about an overt and systematic focus on sub-skills such as identifying metaphor, distinguishing fact from opinion, understanding sarcasm and so on, which, for whatever reason, some B2 / C1 coursebooks still pay scant attention to. So, when doing reading activities in class, the key question to ask yourself is: “Is this something students could be doing on their own, at home, without any guidance / further input / clarification?” If the answer is “no”, then you’re probably on the right track.

It’s important to go beyond listening for gist

2

A few years ago, I remember trying to dissuade an advanced student from dropping out of the course. She complained, among other things, about the amount of classroom time “wasted” on gist-type listening activities that she “could’ve been doing on her own, at home, by simply accessing YouTube.” In hindsight, I can see her point. At B2 / C1, providing students with increasingly challenging material and devising the same old safe, run-of-the-mill comprehension tasks just won’t cut it. Not in this day and age, where students can listen to English outside the classroom whenever and wherever they want to.



al realizar ejercicios de escucha para obtener la idea principal que “podría haber estado haciendo por su cuenta, en su casa, simplemente accediendo a YouTube”. En retrospectiva, puedo entender su punto. Proveer a estudiantes con nivel B2 /C1 de material gradualmente exigente y tareas ordinarias de comprensión no serán de gran ayuda, y menos en el mundo actual, donde los estudiantes tienen la posibilidad de escuchar inglés en cualquier momento y lugar.

Para abordar esta situación, creo que deberíamos ir más allá de los comunes ejercicios que requieren entender la idea principal, responder falso o verdadero y de múltiples coincidencias, con el fin de ayudar a los estudiantes a entender lo que realmente fue dicho o insinuado – una habilidad, que ha sido relegada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera por la era comunicativa. Para enseñarle a los estudiantes lo que realmente fue dicho (opuesto a lo que su conocimiento previo les diga) es necesario, entre otras cosas, abrir un espacio en el plan de estudios para incluir tareas que ayuden a los estudiantes, especialmente a los adultos, a entender un discurso rápido y conectado. A lo que me refiero es a las actividades de comprensión direccionadas hacia las particularidades del habla o discurso fluido y conectado, las cuales no tienden a ser enseñadas. Por ejemplo, la *h* muda y la *schwa* en la siguiente oración “*I talked her out of it*” o el sonido de *to* en “*Do you want me to go?*” Al ir más allá de la comprensión y al enfocarse en habilidades de percepción, usted se encontrará en una mejor posición para ayudar a los estudiantes, sin importar tema o contexto, a manejar inglés auténtico fuera del salón de clase. Recuerde: en un contexto real, no habrá espacio para la activación de conocimientos previos ni actividades de preparación para un ejercicio de escucha.

3

Ocasionalmente resulta importante introducir a los estudiantes en temas complejos sin ninguna instrucción previa

En B2/C1, los estudiantes han estado expuestos a la mayor parte de la gramática que necesitan para utilizar con el fin de ser capaces de comunicarse

To address this issue, I believe we ought to go beyond the usual gist / true or false / multiple-matching tasks, and devise tasks to help them understand what was *actually* said or implied – a skill that the communicative era has pushed to the sidelines of ELT for far too long. Teaching students how to understand what was actually said (as opposed to what their background knowledge tells them might have conceivably been said) entails, among other things, making room in the syllabus for tasks that help students – especially adult students – understand fast, connected speech. I’m talking about post-comprehension activities focusing on features of connected speech which are hardly ever taught, such as the silent /h/ and the schwa in “I talked her out of it” or, say, the flap *to* in “Do you want me to go?” By going beyond comprehension and also focusing on perception skills, you’ll be in a better position to help students deal with authentic English outside the classroom, regardless of context or topic. Remember: in real life, there’ll be no pre-listening or teacher-led schema-activation.

It’s important to throw students in at the deep end from time to time

3

At B2 / C1, students will have been exposed to most of the grammar they need to use in order to be able to communicate well. But being able to describe a rule (declarative knowledge) is one thing, using it spontaneously (procedural knowledge), quite another, which explains why there’s still so much grammar review at B2 / C1. So a surefire way to kill your lesson before it even begins is to tell students that “today they’re going to learn / review the third conditional”, as if they had never seen it before.

One way around this is to use a T T T (test-then-teach) approach: Devise a simple meaning-focused task that will somehow “trap” the target structure and encourage students to use it. Then, use their attempts / mistakes to show them that, yes, they need to “re-learn” the “old grammar.” As an added bonus, this sort of “pushed output” will probably enable students to process the new input better (i.e.: “Oh, so that’s what I should’ve said when I meant X”).

You must create a classroom culture where precision and complexity matter

4

This is by far the trickiest one, I believe. Here’s the first thing to bear in mind: If you want your

bien. Pero ser capaz de describir una regla (conocimiento declarativo) es una cosa, usarlo espontáneamente (conocimiento procedimental) es otra muy distinta, lo cual explica porque aún existe tanto repaso gramatical en B2/C1. Por lo tanto, una manera segura de arruinar una lección antes de iniciarla es decirle a los estudiantes que “hoy ellos van a aprender/repasar el tercer condicional”. Como si nunca lo hubieran visto antes.

Un camino a seguir para darle solución a lo anterior es usar el enfoque evaluar-luego-enseñar (T T T) por sus siglas en inglés (*test-then-teach*): idear una tarea simple encaminada más hacia el significado que a la forma, y que de alguna manera, ayude a capturar la estructura y motive a los estudiantes a usarla. Luego, use los intentos fallidos o errores cometidos por los estudiantes para demostrar que si es necesario “reaprender” la “gramática vieja”. Como bonus extra, este tipo de “producción forzosa” posiblemente ayudará a los estudiantes a procesar de mejor manera la información recibida “Oh, con que eso fue lo que debí haber dicho cuando me refería a X”.

Usted debe crear una cultura dentro del salón donde la precisión y la complejidad prevalezcan

4

Considero que este es por lejos el punto más difícil. Lo primero a tener en cuenta es: si quiere que sus estudiantes de nivel avanzado suenen más avanzados, entonces deberá por empezar a utilizar un inglés más avanzado. Lo anterior, sucede de manera natural cuando enseñamos en un nivel básico-intermedio, debido a que la mayoría de lo que decimos está en el nivel correcto de complejidad tal y como sucede con la materia prima en período de adquisición – o $i + 1$, en las palabras de Stephen Krashen. Sin embargo, creo que cuando se trabaja con estudiantes avanzados, deberíamos cuidar nuestro inglés, y hacer un esfuerzo consciente con el fin de usar un lenguaje que los estudiantes no sean capaces de producir, y el cual posea un cierto nivel de dificultad para entender. Este tema lo tomé tan en serio cuando comencé a enseñar a estudiantes avanzados en el año 1992, que recuerdo haber elaborado una lista de “expresiones para usar en clase” como parte de mi planeación de clase diaria.

Sin embargo, simplemente con proveer a nuestros estudiantes de nivel intermedio alto y avanzado con información de carácter lingüístico de calidad no es suficiente, y justo ahí es cuando la teoría de

advanced students to sound more advanced, then you should begin by using more advanced English yourself. This comes naturally when we teach basic – intermediate learners, since most of what we say will probably be at the right level of challenge to act as raw material for acquisition – or $i + 1$, in the words of Stephen Krashen. When dealing with advanced students, however, I believe we should “doctor” our English and make a conscious effort to use language the students wouldn’t necessarily be able to produce and might even experience some difficulty understanding.

I took this so seriously when I began teaching more advanced students back in 1992 that I remember making a list of “expressions to use in class” as part of my daily lesson plan.

However, simply providing our upper-intermediate / advanced students with quality input is not enough – and here’s where Krashen’s ideas fall short. It’s also important to train them to go beyond



Krashen se queda corta. Además, es relevante entrenarlos a ir más allá del significado (lo que se dice) y de vez en cuando, prestar atención también a la forma (como se estructura lo que estamos diciendo). Por supuesto, que lo anterior no es nada fácil ni resulta natural para nadie. La buena noticia es que hay ajustes simples que se pueden implementar para ayudar a fomentar el activo reconocimiento lingüístico por el que abogo.

4a: Use preguntas *WH* que ilustren el léxico “avanzado” al que le quiere prestar especial atención:

You: *So, Marcos, where do you stand on this issue?*

Marcos: *What?*

You: *What’s your opinion? Where do you stand on this issue?*

4b: Use preguntas *Yes/No* que ilustren el léxico “avanzado” al que le quiere prestar atención especial:

Teacher: *Pedro, did it live up to your expectations?*

Pedro: *What do you mean?*

Teacher: *Was it as good as you expected?*

Pedro: *No.*

Teacher: *So it didn’t live up to your expectations, then?*

Pedro: *No, it didn’t live up my expectations.*

Teacher: *It didn’t live up to your expectations?*

Pedro: *No, it didn’t live up... live up to my expectations.*

4c: Provea a sus estudiantes avanzados con ráfagas cortas de bastante información lingüística.

Teacher: *...which is why I agree with Carlos that parents need to set the example first. Setting the example involves (...). Setting the example also entails (...). What do you think?*

Maria: *When parents give the right exa... set the right example, they...*

La creación de este tipo de cultura en el aula, donde la precisión y la complejidad tienen valor, depende de su capacidad (y voluntad) para mantener la atención en el significado (lo que se dice) y la forma (cómo se dice) que fluye en paralelo a lo largo de la lección. Esto, incidentalmente, es también la clave para una mejor corrección de errores, es decir, una ejemplar corrección. **RM**

meaning (what is said) and, from time to time, focus on form too (how we’re saying what we’re saying). This is not easy, of course, nor does it come naturally to everyone. The good news is that there are simple classroom tweaks that you can implement to help you foster the kind of active noticing that I’m advocating. Here are three examples:

4a: Use *WH*-questions illustrating some of the “advanced” lexis you want to zero in on:

You: *So, Marcos, where do you stand on this issue?*

Marcos: *What?*

You: *What’s your opinion? Where do you stand on this issue?*

The fact that Marcos didn’t understand the question probably made it more salient in the input and, therefore, more noticeable.

4b: Use *Yes/No* questions illustrating some of the “advanced” lexis you want to zero in on:

Teacher: *Pedro, did it live up to your expectations?*

Pedro: *What do you mean?*

Teacher: *Was it as good as you expected?*

Pedro: *No.*

Teacher: *So it didn’t live up to your expectations, then?*

Pedro: *No, it didn’t live up my expectations.*

Teacher: *It didn’t live up to your expectations?*

Pedro: *No, it didn’t live up... live up to my expectations.*

4c: Provide your advanced students with short bursts of input-flooding:

Teacher: *...which is why I agree with Carlos that parents need to set the example first. Setting the example involves (...). Setting the example also entails (...). What do you think?*

Maria: *When parents give the right exa... set the right example, they...*

Creating this sort of classroom culture, where precision and complexity matter, depends on your ability (and willingness!) to keep the focus on meaning (what is said) and form (how it’s said) running parallel throughout the lesson. This, incidentally, is also the key to better, more principled error correction. **RM**

La Alfabetización Visual

Visual Literacy

El dicho de que “una imagen vale más que mil palabras” nunca ha sido más cierto que en la sociedad contemporánea. En la actualidad, resulta más fácil y más rápido comunicar el mensaje a través de una imagen, ya sea un emoticono sonriente en un mensaje de texto, una foto digital enviada desde una aplicación de un teléfono inteligente a otro, o un mapa en un sistema de navegación del GPS del coche. Del mismo modo, nos reconocemos entre nosotros a través de una variedad de códigos visuales, etiquetas de graffiti, logotipos, tatuajes y otros símbolos.

Never before has the saying “an image is worth a thousand words” been truer. In contemporary society, it is easier and faster to get the message across through an image, whether you use an emoticon in an SMS, a digital picture sent from one smartphone app to another, or a map in the navigation system on a car’s GPS. Similarly, we recognize ourselves through a wide range of visual codes, graffiti tags, brand logos, tattoos and other symbols.

Teniendo cuenta la era digital en la que vivimos, es importante que empecemos a estudiar estas imágenes con un ojo crítico para desarrollar una alfabetización visual **1** entre clase. Es decir, fomentar la interpretación y creación de las imágenes por parte de nuestros alumnos y no la simple descripción. Así, los alumnos tomarán un papel más activo en el aula.

Por ejemplo, si analizamos una imagen muy familiar –la manzana– percibimos que esta simple imagen se puede entender de mil maneras. Por supuesto, la imagen de una manzana se puede interpretar primero de forma literal, es decir podemos

Bearing in mind the digital age we live in, studying these images with a critical eye is of great importance in order to develop visual literacy **1** in class; that is, to promote students’ interpretation and creation of images, rather than their mere basic description. In this way, students will play a more active role in the classroom.

For example, if we analyze this apple - a very familiar image - we perceive that it can be understood in a thousand different ways. Of course, the image of an apple can be interpreted, firstly, in a literal way; that is to say that we can imagine its color, taste and texture. We can also think about its metaphor-



Ben Goldstein
ELT author and teacher trainer.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/la-alfabetizacion-visual>



visualizar su color, sabor y textura. Pero también, a la vez, podemos pensar en su significado metafórico: Nueva York ('la gran manzana'), Adán y Eva, Guillermo Tell, Isaac Newton, Blancanieves, etc. todos tienen una clara relación con esta fruta. Pero, también la manzana podría tener asociaciones inesperadas y desconocidas. Por ejemplo, en la cultura judía la manzana acompañada de miel simboliza el año nuevo. Los propios alumnos también podrían ofrecer otras interpretaciones. Está claro que la manzana también es el símbolo de una de las empresas más grandes del mundo (Apple Computers) y en algunos contextos esta es la imagen de la manzana más visible hoy día. Sin embargo, para otro observador que no se haya cruzado con ninguna de estas imágenes, una "manzana mordida" puede tener otras connotaciones completamente diferentes.

Estos significados y asociaciones son cambiantes y personalizables.

El papel de la imagen en la enseñanza de idiomas

El problema es que el predominio de las imágenes en la sociedad actual no implica que ellas vayan a ocupar el lugar más importante de nuestra tarea. De hecho, este artículo tiene como intención devolver a la imagen a la situación que merece y situarla en nuestro centro de atención. Pero a veces para mirar hacia adelante, no es mala idea mirar hacia atrás.

ic meaning: New York ('the Big Apple'), Adam and Eve, William Tell, Isaac Newton and Snow White; they all have a clear connection with this fruit. However, this apple could also have unexpected or unknown associations. For instance, in the Jewish culture, an apple dipped in honey symbolizes that the New Year will grant them sweetness. Students may bring their own interpretations, too.

It is clear that an apple is also the symbol of one of the biggest companies in the world (Apple Computers) and that in some contexts, the image of an apple is more visible nowadays. Nevertheless, for a person who has never seen the Apple Inc. logo (an apple with a bite taken out of it) it may have completely different connotations. Such meanings and associations are shifting and customizable.

The role of images in language teaching

The prevalence of images in today's society does not mean that they are necessarily the most important aspect in our teaching practice. In fact, this article aims to return the image to its rightful role, as an important part of the classroom, and deserving of our attention.

In the classroom, an image may be used as:

1. a decorative element
2. a visual aid for learning
3. an object of analysis
4. a sign, symbol or icon
5. a form of subversion

It is incredible how most images used in classrooms are not integrated with the main learning activity: the teaching and practice of the target language. The images that we find in textbooks, for instance, are usually used as a **decorative element** and are not as relevant as the text.

Images used as **visual aids** have always played an important role in the material designed for language teaching. For instance, the Direct Method used flashcards to produce a wide variety of grammatical and lexical concepts previously taught through translation. Furthermore, some vocabulary structures, such as prepositions, are still introduced to students in this manner.

Resumiendo, en el aula de idiomas, una imagen puede servir de

1. elemento decorativo.
2. complemento visual (apoyo didáctico visual).
3. objeto de análisis y personalización.
4. signo, símbolo o ícono.
5. forma de subversión.

Es increíble que la mayoría de las imágenes que se utilizan en el aula son periféricas a la actividad principal, es decir, a la enseñanza y la práctica del idioma. Las imágenes de los libros de texto, por ejemplo, suelen tratarse habitualmente como **elemento decorativo**, aparecen como trasfondo de lo más importante, que es el texto.

Mientras tanto las imágenes (**como apoyo didáctico visual**) siempre han desempeñado un papel importante (aunque servil) en los materiales de enseñanza de idiomas. El Método Directo, por ejemplo, se basaba en el uso de murales y de tarjetas ilustradas para producir toda una serie de conceptos gramaticales y léxicos que anteriormente se habían enseñado a través de la traducción. Algunas estructuras de vocabulario, como las preposiciones, todavía se presentan a los alumnos de este modo.

Sin embargo, como indiqué al principio, con referencia a la imagen de la manzana es muy importante entender las imágenes como **objetos de análisis** en sí mismos. Indiqué en la charla que para hacer este análisis de las imágenes podríamos adoptar un modelo establecido por John Callow en un artículo titulado *Literacy and the Visual* ² en el que se establecen tres dimensiones a la hora de ver: *lo afectivo*, *lo composicional* y *lo crítico*. Aquí lo “afectivo” reconoce el papel de la persona y su reacción personal y sensorial ante una imagen. Lo segundo, lo “composicional” se inclina hacia la forma en que los distintos elementos y signos aportan significado dentro de la estructura formal de la imagen. Lo tercero, la perspectiva “crítica”, subraya la importancia de adoptar una postura social crítica para entender una imagen. Cuando los alumnos hacen prácticas de contextualización, clasificación, secuenciación y emparejamiento de imágenes entre otras muchas disciplinas, estarán interpretando una imagen partiendo de estas tres perspectivas diferentes, aunque lo hagan de manera inconsciente.

However, it is also relevant to understand images as **objects of analysis**, as in the case of the apple referred to previously. I suggest using the model created by Jon Callow in order to carry out such analysis. In an article entitled *Literacy and the Visual* ², Callow establishes three dimensions: *affective*, *compositional* and *critical*. The *affective* dimension acknowledges the individual’s role, including their sensual and immediate responses when interacting with images. The *compositional* dimension acknowledges the ways in which different elements and signs work to create meaning in the structure of an image. Finally, the *critical* perspective acknowledges the importance of bringing socio-critical critique to an understanding of images. When students develop abilities to contextualize, classify, sequence and match, they will be able to interpret images, even subconsciously, taking into account the three aforementioned perspectives.



Advertising, works of art, music videos and video games are interesting and valuable “media representations”. However, those elements cannot be understood as mere “innocent” or “neutral” reflections of reality. Such images may imply political messages or serve as an educational tool; for instance, to combat prejudices and challenge stereotypes. For this reason, it is fundamental to choose

1 Para más información sobre la alfabetización visual, véase Kress & Van Leeuwen, (1996)

2 Callow, J (2005)
Callow, J (2005)

Los anuncios, las obras de arte, los videos musicales, los juegos de ordenador son, como tales, “representaciones mediáticas” interesantes e inestimables por sí mismos, no son simplemente reflexiones “inocentes” o “neutrales” de una realidad dada. De este modo, dichas imágenes pueden conllevar importantes mensajes políticos y servir como herramientas educativas clave, por ejemplo, para combatir los prejuicios y plantear un reto a los estereotipos. Por ese motivo, es fundamental hacer una selección de imágenes que los alumnos puedan “leer” y explotar con facilidad en una serie de niveles diferentes, ya sea mediante la descripción, la interpretación o la creación de actividades.

Las imágenes empleadas como signo, símbolo o icono son, por ejemplo, los sellos o los billetes (que muestran la forma en que determinados países eligen representarse a sí mismos), los símbolos de estatus en la publicidad, los folletos de viajes que ofrecen imágenes “positivas” de determinados países, los iconos de la moda, por nombrar tan solo unos pocos. En resumen, hay que seleccionar imágenes que tengan significado tanto obvio como representativo y con las que se puedan establecer buenas asociaciones: la bandera de Adbusters **E** es un buen ejemplo de dicho tipo de imágenes porque es una **forma de subversión**, hace que algo familiar parezca extraño y poco familiar. Esto es el poder de la imagen.

3 Criterios para seleccionar imágenes

Una de las claves de la alfabetización visual es que los alumnos tengan conciencia de que las imágenes visuales no tienen significados fijados predeterminados, sino que están estructuradas desde el punto de vista social y dependen de la cultura en que fueron creadas. Dichas imágenes evolucionan gracias a las convenciones culturales cambiantes, así como el contexto particular en que las encontramos y su propósito específico en un momento dado. Pero hay tantas imágenes, ¿cómo empezamos a elegir las? ¿Cuáles se prestan a tal análisis? En la charla establecí cuatro criterios para seleccionar imágenes:

1. Posibilidad de interpretaciones múltiples
2. Oportunidad de personalizar
3. Impacto visual
4. Capacidad de sorprender

images that students can “read” and exploit easily to different levels of complexity, whether through description, interpretation or creation.

Images as a sign, symbol or icon include, for example, seals, stamps, paper currency (portraying the way in which certain countries choose to represent themselves), status symbols in advertising, travel brochures which show “positive” images of different countries and fashion icons, to name but a few. In short, the images chosen must be both meaningful and representative in order to establish positive associations: the Adbusters **E** flag is a good example of those types of images, as it is a way of subversion, which implies that something familiar seems to be unfamiliar. This is the power of images.

Criteria to select images

One of the keys to visual literacy is that students become aware of the fact that images do not have fixed, predetermined meanings, and that they are structured from a social point of view, depending on the culture in which they were created. Such images evolve, thanks to both the changing cultural conventions and their particular context and specific purpose at any given moment. But, in a world full of images, how do we start selecting them? Which ones are suitable for such analysis? Four key criteria to select images:

1. possibility of multiple interpretations
2. opportunity of personalizing
3. visual impact
4. capacity to surprise

As a general rule, if an image makes you stop to look at it, your students are also very likely to stop and reflect upon it. If your class can “see” the image differently to you (as in the apple example above), this may imply that they have a different cultural or personal perspective that has a direct impact on their interpretation.

Finally, what makes images useful resources in language learning is their open-endedness. The most important aspect to bear in mind is to encourage students not to see images simply for what they represent, but to see a bigger picture full of multiple interpretations, and which do not necessarily have a “right answer”. Teachers should select images that are likely to be analyzed, and will thus

Como regla general, si una imagen ha hecho que se detenga a mirarla, es muy probable que sus alumnos también se detengan y piensen sobre ella. Pero, naturalmente, su clase puede “ver” la imagen de un modo muy diferente a usted (como hemos visto con el ejemplo de la manzana). Puede que estén mirando desde una perspectiva cultural diferente o porque la ven desde un ángulo personal diferente.

Es el hecho de este final abierto lo que hace que muchas imágenes constituyan un recurso tan útil en el aprendizaje de idiomas. Lo más importante es animar a los alumnos a que no vean las imágenes simplemente por lo que representan sino que miren “más allá del marco” hasta un mundo de interpretaciones múltiples, en las que no existe obligatoriamente una respuesta correcta. Hay que seleccionar imágenes que se presten a ser analizadas, lo cual nos conducirá a una interesante especulación y contribuirá a la concienciación intercultural.

Conclusiones

En el futuro es muy probable que el aula de lengua cuente con una plataforma digital (tipo *Blackboard* o *Moodle*) que incluirá un foro, blog o wiki-space para que los alumnos puedan interactuar con el docente o entre sí, y una biblioteca para subir material. Con estas nuevas posibilidades tecnológicas, el trabajo que el alumno puede hacer fuera del aula aumenta considerablemente y el papel de la imagen y el video también se incrementará. Veo que, en el futuro, el papel de la tecnología tendrá más impacto fuera del aula que dentro.

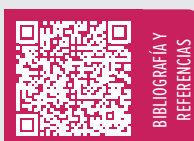
Para recapitular, si usamos la tecnología o no, el tipo de análisis que este artículo ha intentado mostrar simplemente refleja la dependencia de la sociedad actual de la imagen. Por este motivo creo que tenemos que fomentar la alfabetización visual y reinterpretar el papel de la imagen en aula de lengua: es decir, hacer que la imagen sea más visible y más influyente en nuestro labor. **RM**

lead to interesting speculations, as well as enrich intercultural awareness.

Conclusions

In the future, it is highly feasible that language classrooms will use digital platforms, such as Blackboard or Moodle. These virtual environments include forums, blogs and wiki-spaces for students to interact among themselves or with their teachers. With these new technological possibilities, the quantity of work that a student does out of school increases, as well as the role of images and video. I see a future in which the role of technology will have more impact out of the classroom than in it.

To sum up, whether we use technology or not, this article intends to demonstrate the dependence of current society on the image. I believe that we need to both foster visual literacy and reinterpret the role of the image in the language classroom; that is, to make images become more visible and influential in our teaching practice. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-16/referencias>



SANTILLANA.COMPARTIR

Santillana Compartir es un sistema de gestión pedagógica que le apuesta a la innovación educativa para **mejorar los ambientes de aprendizaje y la inmersión en la cultura digital**. Para ello ha seguido tres focos claves como guía en el camino de la transformación:

1

EVALUACIÓN FORMATIVA:

Soluciones para evaluar las habilidades de los estudiantes, abordar la evaluación como estrategia de enseñanza, garantizando la validez, representatividad y confiabilidad de los resultados.



2

CULTURA DIGITAL:

Introduce la tecnología y el ambiente digital en el modelo pedagógico como un componente al servicio de la innovación educativa.



3

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA:

La pertinencia y evolución del sistema se fundamenta en la conversación viva y continua entre los educadores y Santillana Compartir, con el objetivo de construir en conjunto los apoyos y soportes para potenciar los proyectos educativos de cada institución.



CONTIGO HASTA ALCANZAR TUS SUEÑOS

www.santillanacompartir.com.co



@santillana_Col



/santillana.colombia



santillanacolombia

Contact center 018000978 978 - soporte@santillanacompartir.com.co

Enseñanza de la Fluidez como Apoyo: La clave para el éxito en la lectura (especialmente para los estudiantes con dificultades).

*Supportive Fluency Instruction: The Key to Reading
Success (Especially for Students who Struggle).*

La infortunada verdad es que demasiados estudiantes en los Estados Unidos tienen dificultades para aprender a leer. Según la Evaluación Nacional de Progreso Educativo de 2011 (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2013) un tercio de todos los estudiantes de cuarto grado en los Estados Unidos leen a un nivel que se considera “por debajo de lo básico”, solo 8% leen a un nivel que se considera “avanzado”. Entre los estudiantes de octavo grado, 24% se ubica “por debajo de lo básico” y solo un 3% en avanzado. Además, a pesar de los numerosos esfuerzos para elevar el nivel de logro en la lectura en los Estados Unidos, estos niveles mencionados han sido relativamente constantes en los últimos 20 años. No solo muchos de nuestros estudiantes tienen dificultades para leer, muchos estudiantes no identifican a la lectura como una actividad agradable o que valga

The unfortunate truth is that too many students in the United States struggle in learning to read. According to the 2011 National Assessment of Educational Progress (National Center for Educational Statistics, 2013) a third of all fourth grade students in the United States read at a level that is considered “below basic;” only 8% read at a level that is considered “advanced.” Among eighth-graders 24% are “below basic” and only 3% “advanced.” Moreover, despite enormous efforts to raise achievement in reading in the U.S., these levels of reading achievement have been relatively consistent for the past twenty years. Not only do many of our students struggle in reading, but also, not many find it as an enjoyable or a worthwhile activity. In a report published in *Reading Today* (2010) only half of students, ages 9 to 17, indicate that reading for fun is important.



**Timothy
Rasinski**

Literacy Teacher at Kent
State University



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/ensenanza-de-la-fluidez-como-apoyo>

la pena. En un informe publicado en “Reading Today” (“Lectura Hoy” por su nombre en inglés) en 2010 únicamente la mitad de los estudiantes entre los 9 y los 17 años, indican que leer por placer es importante.

Claramente, se necesita trabajar para lograr elevar el nivel de logro (y motivación) en la lectura en los Estados Unidos. ¿Cuál es, entonces, el origen de la preocupación con los estudiantes que tienen dificultades para leer? Aunque hay un número de áreas que parecen ser las causas de las dificultades al leer, Valencia y Buly (2004) encontraron que un número importante de estudiantes de quinto grado que obtuvieron resultados por debajo del estándar de competencia en una prueba estatal de lectura diseñada para cuarto grado tuvieron dificultades en lo que los estándares del Currículo Común han identificado como una habilidad fundamental de la lectura – la fluidez en la lectura. En otro informe de estudiantes referidos para intervención en lectura, Rasinski y Padak (1999) encontraron que la fluidez en la lectura fue la fuente más constante de dificultad. La falta de competencia en este aspecto fundamental de la lectura evita que los lectores comprendan totalmente los textos con los que se encuentran. Si los problemas de fluidez no se atienden en los grados de primaria, es probable que los estudiantes con estos problemas continúen retrasando el progreso de lectura en los años subsiguientes. Las investigaciones han encontrado que las dificultades en la lectura se extienden a los grados de enseñanza media y secundaria (Rasinski, *et al.* 2005; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009). En este informe se exploran las formas como los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a superar las dificultades en este área crítica del desarrollo de la lectura.

Clearly, work still needs to be done to raise reading achievement (and motivation) in the United States. Then, what is the source of concern for students who struggle in reading? Although there are a number of areas that seems to be the source of reading difficulty, Valencia and Buly (2004) found that a substantial number of fifth-grade students who scored below the proficient standard on a fourth grade state reading test exhibited difficulties in what the Common Core State Standards have identified as a foundational reading skill - reading fluency. In another study of students referred for reading intervention Rasinski and Padak (1999) found that reading fluency was the most prevalent source of difficulty. Lack of proficiency in this foundational aspect of reading prevents readers from fully comprehending the texts that they read. If fluency problems are not addressed in the elementary grades it is likely that students with these problems will continue to hinder students’ reading progress in subsequent years. Research has found that fluency in reading fluency persist through the middle and secondary grade levels (Rasinski, *et al.* 2005; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009).

In this paper I explore ways that teachers can help students overcome difficulties in this critical area of reading development.

What is the best way to develop proficiency in fluency? One answer is simply practice in reading. The more reading students do, the better readers they become, especially in the foundational reading skills. However, rather than simple independent reading, it appears that supportive (scaffolded) reading provide struggling readers with the supports that allow them to be successful in the read-



¿Cuál es la mejor forma de desarrollar la competencia en la fluidez? Una respuesta es simplemente practicar lectura. Mientras más lean los estudiantes, mejores lectores serán; especialmente en las habilidades fundamentales de lectura. Sin embargo, en vez de la lectura independiente, parece ser que la lectura apoyada (por etapas) le da a los estudiantes con dificultades el soporte que les permite tener éxito en su experiencia de lectura. En la revisión reciente acerca de las investigaciones sobre la enseñanza de la fluidez en la lectura, Rasinski, Reutzel, Chard, y Linan-Thompson (2011) hallaron que las oportunidades de apoyo en lectura resultaron en ganancias significativas y sustanciales en las habilidades fundamentales de lectura y en el logro global de lectura. Sin embargo, a pesar de su importancia reconocida, la enseñanza de la fluidez a menudo se limita severamente a los salones de primaria (Gamse, *et al.*, 2008) y no se contempla como un asunto importante de la enseñanza por muchos expertos en lectura (Cassidy & Grote-Garcia, 2012).

Cómo dar apoyo en la lectura para desarrollar la fluidez en la lectura

Existen varias formas de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su fluidez en la lectura (Rasinski, 2010; Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011). Un buen punto de inicio para la enseñanza de la fluidez es mostrar a los estudiantes ejemplos de lectura fluida de modo que ellos puedan desarrollar en su propia percepción visual un sentido auténtico de la fluidez. Debido al énfasis que se ha puesto en la lectura ágil como una expresión de la fluidez en la lectura, muchos estudiantes piensan que la forma de convertirse en un lector fluido es leer más rápido, sin prestar atención al significado (Rasinski, 2012). Al darle a los estudiantes un modelo de lectura fluida y expresiva, los profesores pueden demostrar a los estudiantes cómo suena la lectura fluida y cómo esta puede mejorar la comprensión. Los profesores pueden modelar la lectura fluida de sus estudiantes al leerles. Los profesores también pueden modelar la fluidez al presentar otros ejemplos de lectura fluida, bien sea de otros estudiantes o de grabaciones de otros lectores fluidos.

Un segundo enfoque de apoyo para desarrollar la fluidez en la lectura es a través de la lectura asistida (Rasinski, 2012). La lectura asistida comprende

ing experience. In their recent review of research on reading fluency instruction, Rasinski, Reutzel, Chard, and Linan-Thompson (2011) found that opportunities for supportive reading resulted in significant and substantial gains in the foundational reading skills and overall reading achievement. Yet, despite its recognized importance, fluency instruction is often severely limited in primary grade classrooms (Gamse, *et al.*, 2008) and is not viewed as an important instructional issue by many reading experts (Cassidy & Grote-Garcia, 2012).

How to Provide Reading Support to Develop Fluency in Reading

There are several ways for students to be supported in their reading fluency development (Rasinski, 2010; Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011). A good starting place for fluency instruction is to show students examples of fluent reading so that they can develop in their own mind's eye an authentic sense of fluency. Because of the emphasis that has been placed on fast reading as an expression of reading fluency, many students think that the way to become a fluent reader is to read faster, without regard for meaning (Rasinski, 2012). By providing students with a model of fluent, expressive reading teachers can demonstrate to students what fluent reading sounds like and how it can improve comprehension. Teachers can model fluency reading for students by reading to their students. Teachers can also model fluency by providing other examples of fluent reading, either from other readers or recordings of other fluent readers.

A second supportive approach to developing reading fluency is through assisted reading (Rasinski, 2012). Assisted reading involves a developing reader reading a text while simultaneously listening to a fluent oral reading of the same text. The developing reader attempts to make his or her reading match the reading he or she is listening to. At the same time, the fluent reading of the text provides a direct support for the student who may otherwise struggle with the passage.

A very common form of assisted reading that is done in many classrooms is choral reading. When students read as a group, those students who are not yet fluent are supported by their classmates and teacher who reads with them (Paige, 2011).

que un lector en desarrollo lea un texto mientras escucha simultáneamente una lectura oral fluida del mismo texto. El lector en desarrollo intenta que su lectura se iguale con la lectura que él o ella está escuchando. Al mismo tiempo, la lectura fluida del texto presenta un apoyo directo para aquellos estudiantes que de otra manera puedan tener dificultades con el texto.

Una forma muy común de lectura asistida es la que se hace en muchos salones de clase es la lectura en forma de coro. Cuando los estudiantes leen como un grupo, aquellos estudiantes que aún no son fluidos son apoyados por sus compañeros de clase y profesores quien lee con ellos (Paige, 2011). La lectura asistida también puede tomar la forma de lectura un lector hacia otro; un lector que es más fluido que el estudiante (Topping, 1987; 1989). Incluso los programas subtítulos en la televisión pueden presentar oportunidades para que los estudiantes se interesen en la lectura asistida – los lectores leen el texto mostrado en una pantalla de televisión mientras que simultáneamente (o casi simultáneamente) escucha una versión oral del texto (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011).

Assisted reading can also take the form of reading with one other reader, a reader who is more fluent than the student (Topping, 1987; 1989). Even captioned television can provide opportunities for students to engage in assisted reading – readers read the text displayed on a television screen while simultaneously (or near simultaneously) hearing an oral version of the text (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011).

Technology offers some of the most interesting and versatile possibilities for providing students with assisted reading experiences. When students read a text while simultaneously listening to a pre-recorded version of the same text they are, in effect, engaging in assisted reading. Studies on assisted reading using recorded readings have shown great promise for improving reading fluency and overall reading proficiency (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011). While early versions of recorded readings involved audio tape recordings matched to a book or other written text, more recent iterations of technology assisted readings involve using computer technology to integrate both the visual and audio presentation of texts.

Fluency in any endeavor requires practice, and developing fluency in reading is no exception. The most common form of practice in reading is what has been termed wide reading. In wide reading the goal is for students to maximize their exposure to new texts. Students read a text once and, after opportunities to discuss and explore the meaning and/or structure of the text, they move onto a new text. Clearly, this form of reading practice is important and dominates most reading instruction programs and has been shown to improve reading fluency and comprehension (Kuhn, et al., 2006). One obvious prerequisite for students to engage in wide reading is that they need to read real texts for real purposes. Students are more likely to engage in reading when the texts they are asked to read are authentic and satisfying. In many current instructional reading programs texts are chosen less because of their potential for engaging readers and more for their level of difficulty, genre, and informational content.

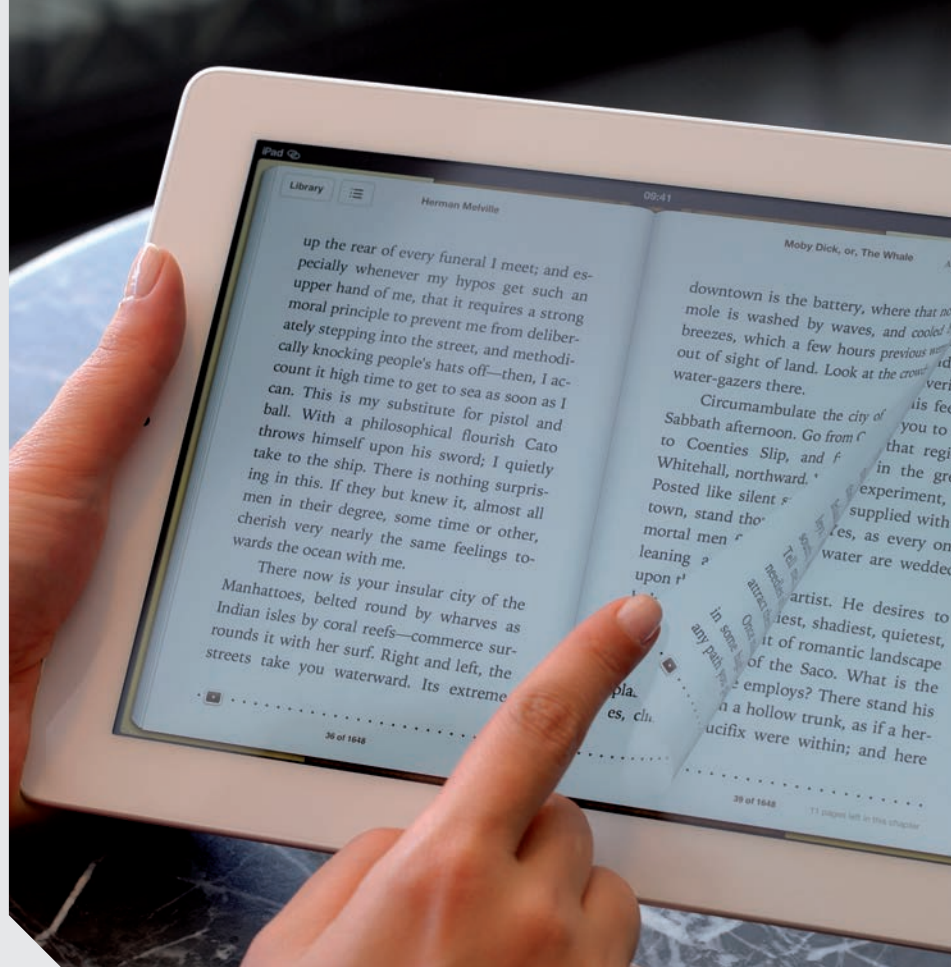
For students who may not achieve fluency on a text with one reading a second form of practice may be required, a form of practice that by its very nature offers support to developing readers. This form of practice is called repeated or deep reading with



La tecnología ofrece algunas de las posibilidades más interesantes y versátiles para brindarle a los estudiantes experiencias de lectura asistida. Cuando los estudiantes leen un texto mientras que simultáneamente escuchan a una versión pregrabada del mismo texto se están, de hecho, interesando en la lectura asistida. Los estudios sobre lectura asistida que utilizan lecturas grabadas han mostrado una gran promesa para mejorar la fluidez en la lectura y la competencia global en la lectura (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011). Mientras que las primeras versiones de las lecturas grabadas incluían grabaciones de audio en casete que hacían pareja con un libro u otro texto escrito, versiones más recientes de lectura asistida por tecnología incluyen el uso de tecnología computacional para integrar tanto la presentación visual como de audio de los textos.

La fluidez en cualquier esfuerzo requiere práctica, y desarrollar la fluidez en la lectura no es la excepción. La forma más común de práctica en la lectura es lo que se ha denominado lectura amplia. En la lectura amplia, el objetivo es que los estudiantes maximicen su exposición a textos nuevos. Los estudiantes leen un texto una vez y, después de las oportunidades de discutir y explorar el significado o la estructura del texto, se mueven a un nuevo texto. Claramente, esta forma de práctica de lectura es importante y domina la mayoría de los programas de enseñanza de lectura y se ha demostrado que mejora la fluidez y la comprensión en la lectura (Kuhn, et al, 2006). Un prerrequisito obvio para que los estudiantes se interesen en la lectura amplia es que ellos necesitan leer textos reales con propósitos reales. Los estudiantes tienen más probabilidades de interesarse en la lectura cuando se le pide que lean textos auténticos y satisfactorios. En muchos programas actuales de enseñanza, los textos se escogen basándose menos en su potencial para interesar a los lectores y más por su nivel de dificultad, género e información de contenido.

Para los estudiantes que puedan no lograr fluidez en un texto mientras otro lee, una segunda forma de práctica puede ser requerida, una forma de práctica que por su misma naturaleza ofrezca soporte para desarrollar a los lectores. Esta forma de práctica se denomina lectura repetida o profunda con realimentación. En la lectura repetida, a los estudiantes se les pide que lean un texto varias veces hasta que logren al menos un nivel mínimo de fluidez en su lectura. Mientras los estudiantes leen



feedback. In repeated reading, students are asked to read a text several time until they achieve at least a minimal level of fluency in their reading. As students read a text more than once, their previous reading of the text provides a support that allows their new reading to be more uent and meaningful. A substantial body of research beginning with Samuels' (1979) classic study of repeated reading has demonstrated the power of repeated reading, especially for struggling readers (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan- Thompson, 2011).

Modeling fluent reading, assisted reading, wide reading, and deep (repeated) reading are the building blocks to fluency. Individually these instructional elements have the potential to improve reading. When combined in an integrated manner into a program that combines these elements the potential impact on fluency and overall reading pro ciency is even greater. A synergistic effect is created in which the effect of the combined instructional approach is greater than the sum of the individual elements themselves. In their review of integrated reading fluency instruction, Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson (2011) found that such approaches consistently resulted in reading improvements in word identi cation, reading fluency, and reading comprehension.

un texto más de una vez, su lectura previa del texto ofrece un apoyo que permite que la nueva lectura sea más fluida y significativa. Una parte importante de las líneas de investigación que inician con el estudio clásico de Samuels (1979) de la lectura repetida, ha demostrado el poder la lectura repetida, especialmente para los estudiantes que tienen dificultades (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011).

Modelar la lectura fluida, la lectura asistida, la lectura amplia, y la lectura amplia (y repetida) son los bloques sobre los que se construye la fluidez. Individualmente estos elementos de enseñanza tienen el potencial de mejorar la lectura. Cuando se combinan de una manera integrada en un programa que combina estos elementos, el impacto potencial sobre la fluidez y la competencia global de lectura es incluso mayor. Un esfuerzo sinérgico se crea en el cual el efecto del enfoque combinado de enseñanza es mayor que la suma de los elementos mismos. En esta revisión de la enseñanza integrada de la fluidez en la lectura, Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson (2011) encontraron que tales enfoques constantemente resultaron en mejoras de lectura en identificación de palabra, fluidez de lectura, y comprensión de lectura.

Entonces, ¿en dónde estamos con la fluidez?

Resumamos lo que ya hemos cubierto. Ya sabemos que tenemos un número importante de estudiantes en los Estados Unidos (y alrededor del mundo) que tienen dificultades para aprender a leer. Las investigaciones de las últimas cuatro décadas han indicado que la fluidez en la lectura es una preocupación mayor para muchos estudiantes que tienen dificultades al leer. Se puede atribuir a las dificultades en la fluidez en la lectura una cantidad importante de estudiantes con comprensión pobre. Además, la fluidez es una preocupación que va mucho más allá de los grados de primaria. Se han identificado métodos de enseñanza que mejoran la fluidez en la lectura de los estudiantes y la competencia global de lectura. Sin embargo, a pesar de la evidencia que apoya la importancia de la fluidez en la lectura y los métodos de enseñanza para desarrollar la fluidez, esta sigue siendo un objetivo que no se alcanza (Allington, 1983) en muchos salones de clases y programas de enseñanza. En efecto, encuestas recientes de expertos en lectura indican que la fluidez en la lectura es un tema “no

So Where Are We With Fluency?

Let's summarize what we have covered. We know that we have a substantial number of students in the United States (and across the world) who struggle in learning to read. Research over the past four decades has indicated that reading fluency is a major concern for many students who struggle in reading. A substantial amount of students with poor comprehension can be attributed to difficulties in reading fluency. Moreover, fluency is a concern that goes well beyond the elementary grades. Methods of instruction have been identified to improve students reading fluency and overall reading proficiency.

Yet, despite the evidence that supports the importance of fluency in reading and methods of instruction for developing fluency, fluency continues to be a missing goal (Allington, 1983) in many classrooms and instructional programs. Indeed, recent surveys of experts in reading indicate that reading fluency is a “not hot” topic for reading instruction and that it should not be considered “hot” (Cassidy & Grote-Garcia, 2012). What is needed are approaches to fluency instruction that integrate proven methods of fluency instruction with authentic literature that children and adolescents find engaging and satisfying.

myON® reader

myON reader is an approach to reading fluency instruction that incorporates the elements of effective fluency instruction with a wide body and diverse body of authentic literature using some of the latest advances in educational technology. myON reader provides students with one of the largest online collections of authentic reading material for children and adolescents. With myON reader students select real books that match to their interests and reading. The multi-media platform on which the books are presented provides students with a very supportive environment for successful reading. They are able to listen to the text prior to their own reading (modeled reading), they can read the text while listening to a fluent recorded rendering of the text (assisted reading), and they can read the text on their own one or more times without the support of the recorded text (repeated reading). Moreover, support is also offered at the word level. If students encounter an unfamiliar

importante” para la enseñanza de la lectura y que no debería considerarse “importante” (Cassidy & Grote-García, 2012). Lo que se necesita son enfoques de enseñanza de fluidez que sean métodos integradores probados de enseñanza de fluidez con literatura auténtica que los niños y adolescentes encuentren interesantes y satisfactorios.

El programa de lectura myON es un enfoque para la enseñanza de la fluidez en la lectura que incorpora los elementos de la enseñanza efectiva de la fluidez con un componente amplio y diverso de literatura auténtica que utiliza algunos de los avances más recientes en tecnología educativa. El programa myON presenta a los estudiantes una de las colecciones en línea más grande de material de lectura para niños y adolescentes. Con myON, los estudiantes lectores seleccionan libros verdaderos que se ajustan a sus intereses y su lectura. La plataforma multimedia en la que se presentan los libros brinda a los estudiantes un ambiente de mucho apoyo para la lectura exitosa. Ellos pueden escuchar el texto con anterioridad a su propia lectura (lectura modelada), pueden leer el texto mientras escuchan una grabación fluida del texto presentado (lectura asistida), y pueden leer el texto de manera independiente una o más veces sin el apoyo del texto grabado (lectura repetida). Además, se ofrece apoyo a nivel de vocabulario también. Si los estudiantes encuentran una palabra que no les es familiar, ellos tienen la habilidad obtener instantáneamente una definición de la palabra señalada. Y siguiendo una experiencia exitosa en lectura, los estudiantes se mueven hacia otro libro que se ajuste o que se extiendan a sus intereses y los lleve progresivamente a textos más complejos y exigentes.

Aunque hay muchos elementos de enseñanza y de evaluación en el programa myON, los enfoques para la enseñanza de la fluidez que están inmersos en el programa ofrecen a los profesores la oportunidad de diseñar una enseñanza efectiva de la fluidez utilizando literatura real que conducirá definitivamente a niveles mejorados de fluidez, y en general de lectores más competentes, y estudiantes que ven la lectura como una tarea auténtica que se puede disfrutar. **RM**

iar word, they have the ability to instantly obtain a definition for the targeted word. And following one successful reading experience, students move on to another book that matches or extends their interest and stretches them into progressively more challenging and complex texts.

Although there are many other instructional and assessment features to myON reader the approaches to fluency instruction that are embedded in the program offers teachers the opportunity to design effective fluency instruction using real literature that will definitely lead to improved levels of fluency, overall more proficient readers, and students who see reading as an enjoyable and authentic task. **RM**



Tratando de enseñar la habilidad de escucha (no sólo de evaluarla)

Trying to Teach (not just test) Listening.



Paul Seligson

ELT author and teacher trainer.

Listening (ILA, 1996): proceso de recibir, construir significado, y responder a mensajes hablados y/o no verbales

Consejos para mejorar su habilidad de escucha y la de sus estudiantes

- * Trate de aumentar la cantidad de tiempo de escucha tanto dentro como fuera de la clase.
- * Recuérdele regularmente a los estudiantes lo importante que es esta habilidad.
- * Establezca tipos de “formación sistemática” de escucha como tarea, por ejemplo, desde el CD del libro de trabajo, formar un club de escucha, escuchar “Audiolibros” (novelas en CD).
- * Incluya la escucha como parte sustancial de la evaluación (al menos el 20%).
- * Haga pausas frecuentemente en clase para verificar percepciones. Pida a los alumnos que di-

Listening (ILA, 1996): the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages

A few tips for improving your and your students’ listening skills

- * Try to increase the amount of Listening time both in and particularly out of class.
- * Remind students regularly how important it is.
- * Set regular ‘systematic-training’ types of listening for homework, e.g. from the Workbook CD, form a class listening club, listen to ‘talking books’ (novels on CD)
- * Include Listening as a substantial part of your evaluation (at least 20%).
- * Pause often in class to check perceptions. Ask students to say/write what they think they heard and invite questions.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/tratando-de-enseñar-la-habilidad-de-escucha>

gan/escriban lo que piensan que escucharon e invítelos a formular preguntas.

- * Concéntrese menos en lo que entienden y más en cómo lograron entender.
- * Ayude a los estudiantes a descifrar (partes de) los textos que para ellos (y muchas veces para nosotros también!) son solo “notas acústicas confusas” (Cauldwell). Concéntrese tanto en lo que no salió bien, como en lo que ellos entendieron.
- * No se limite a trabajar en la traducción de palabras sueltas. Los estudiantes necesitan escuchar “paquetes léxicos” (Cauldwell), trozos de lenguaje, frases, etc. Los dictados cortos son excelentes para esto.
- * No le tema a las frustraciones de los alumnos. Trate de ayudarlos con sus problemas, no de esconderlos. Fomente la discusión periódica de los procesos/problemas de audición (en L1 si es necesario) para que los estudiantes puedan llegar a ser más activos en su propio desarrollo. Usted verá que es un tiempo muy bien invertido el fomentar las actividades de reflexión, pasar más tiempo animando a los estudiantes a que formulen sus propias preguntas sobre escucha, etc.
- * No se limite a reproducir una grabación una segunda vez sin mostrarle a los estudiantes que han entendido bastante. Por ejemplo, haga preguntas simples de “reparación”: ¿Qué idioma era?, ¿cómo lo sabe?, ¿cuántas voces identifica?, ¿masculino o femenino?, ¿quién habló más?, ¿quién estaba feliz?, ¿apurado?, ¿qué palabras/frases ha comprendido?, ¿qué cree que pasó?, etc., para mostrar lo mucho que han entendido, luego escuche la grabación de nuevo (con una nueva tarea). Los estudiantes deben estar en capacidad de tener éxito y darse cuenta de lo que han entendido en lugar de centrarse siempre en lo difícil que es comprender todo el texto.
- * Entrene a los estudiantes para relajarse, evitar el pánico durante las actividades de escucha y pensar de manera positiva asumiendo el éxito en lugar del fracaso. Dígales la verdad, *probablemente no van a entender mucho*. Los estudiantes no comprenden ni la mitad de lo que escuchan, sin embargo deben sentirse bien si logran comprender cerca de un 10-15% la primera vez que escuchan algo.
- * Sea flexible: abandone el barco cuando sea necesario, por ejemplo, permita que escuchen y lean el guion. Si los estudiantes real-

- * Concentrate less on what they understand and more on how they came to understand.
- * Help students to decipher (parts of) texts which to them (and often us too!) are just an ‘acoustic blur’ (Cauldwell). ‘Focus on what went wrong as much as on what they understood’. (White)
- * Don’t just work on translating single words. Students need to listen for ‘lexical bundles’ (Cauldwell), chunks of language, phrases, etc. Very short dictations are great for this.
- * Don’t be afraid of learners’ frustrations. Try to help THEM with their problems, not to hide them. Encourage regular discussion of the processes/problems of Listening (in L1 if necessary) so students can become more active in their own development. You will find out that it is time well spent to encourage reflection tasks, spend longer encouraging students to formulate their own questions about Listening, etc.
- * Don’t just play a recording a second time without showing students that they have understood quite a lot. For example, ask simple ‘repair’ questions: *What language was it? How do you know? How many speakers? Male or female? Who spoke most? Who was happy? In a hurry? Successful? Etc. What words/phrases did you catch? What do you think happened? Etc.* to show how much they did understand, then listen again (with a new task). Students should be trained to succeed not fail and notice what they have understood rather than focus always on how difficult it is to understand everything.



mente no pueden entender un CD, no tiene mucho sentido repetirlo 6 o 7 veces hasta que entiendan, sobre todo con audios más largos. Asuma el error y discúlpese: *Lo siento, pero esto es demasiado difícil para su nivel. Es mi culpa. He traído el CD equivocado !Vamos a leer y utilizar el guion para hacer la actividad, o simplemente lean el guion de tarea y me formulan preguntas en la próxima clase y continúe.*

- * Evite el exceso de ejercicios de escucha largos: omita secciones y no sienta que siempre debe colocar los audios completos. Fraccione los textos largos en secciones más cortas y permita que los estudiantes las escuchen de diferentes maneras.
 - * Evite convertir los ejercicios de escucha en dictado. No reproduzca lo mismo 10 veces a menos que esté haciendo el trabajo centrado en un extracto corto de 10 segundos para ayudar a los estudiantes a identificar características del habla continua o a descifrar un pasaje con el propósito de trabajar en la pronunciación. Un ejemplo de esto podría ser el escuchar extractos auténticos cortos como un video de los titulares de las noticias del día o una sección de una canción que los estudiantes encuentren muy difícil y que les gustaría entender.
 - * Utilice los guiones de los audios de manera imaginativa para que los estudiantes puedan comparar lo que escucharon (o no escucharon), con lo que dice el texto, no solo por escuchar y leer, el ojo dominará sobre el oído.
 - * Entrene a los estudiantes a escucharse entre sí evitando el eco, asigne roles al oyente o dictados al estudiante. Permita que creen sus propias tareas de escucha. Por ejemplo, dejar mensajes telefónicos o el envío de mensajes grabados entre sí.
 - * Utilice tanto videos DVD como CD. Contraste las diferencias que proporciona el elemento visual. La mayoría de la escucha es interactiva y cara a cara, de esta manera la lectura de los labios y la interpretación de los gestos visuales se hacen cruciales en el aprendizaje de esta habilidad.
 - * Permita la escucha “en vivo” tanto como sea posible. Use sus propias historias como anécdotas para practicar la comprensión oral tal como lo haría en una grabación. Por ejemplo, antes de contarle a los estudiantes acerca de su fin de semana o vacaciones, preestablezca algunas preguntas y luego cuente su historia tan rápido como considere que los estudiantes la comprenderán.
- * Train students to relax/avoid panic during listening and to think positive and assume success rather than failure. Tell the truth, *You won't understand much NOT You may not understand it all.* Students won't and shouldn't expect to understand even half of what they hear and should feel good if they get near 10-15% the first time they listen to something.
 - * Be flexible: abandon ship where necessary, e.g. via listen to and read the audioscript. If students really can't understand a CD, there's little point in playing it 6 or 7 times until they can, particularly with a longer listening. Don't try to resuscitate the dead!
 - * Take the blame yourself and apologise: *I'm sorry but this is too difficult for your level. It's my fault. I brought the wrong tape! Let's read it instead, and use the tapescript.* Or just *Read the tapescript for homework and ask me any questions next lesson* and move on.
 - * Avoid over-playing overlong tapes: skip sections and don't feel you have to play it right the way through each time. Break up longer texts and have students listen to different sections in different ways.
 - * Avoid turning listening into dictation. Don't play the same thing 10 times unless you're do-





- * Asigne también tareas “auténticas” y variadas de escucha. Por ejemplo, esta noche escuchen una película de TV / una canción, y traten de recordar una frase o tres palabras para traerlas la próxima clase. Utilice películas en inglés subtituladas, sitios de Internet con facilidades de audio (con títulos abajo), canciones, MTV, anuncios, noticias, poemas, extractos de obras de teatro, discursos, conferencias, conversaciones telefónicas, diálogos informales, las conversaciones casuales de turistas, etc.
- * Seis tareas de escucha que se pueden hacer en casa
 1. Páginas Web; canciones, You Tube, podcasts, sitios específicos de radio para ELT.
 2. TV por cable con subtítulos en inglés y luego repetir la visualización sin subtítulos.
 3. Escucha de grabaciones en clase y redoblaje de programas de televisión L1 a inglés.
 4. Tareas con los compañeros: hacer/revisar la tarea por teléfono o por Skype.
 5. Grabación de mensajes, respuestas en pareja, presentaciones de *PowerPoint*.
 6. Trabajar con CD, CD-ROM, sitios web para estudiantes.

ing concentrated work on a short, 10-second extract to help students to notice features of fast connected speech or to decipher a passage for pronunciation purposes. An example of this might be to play short authentic extracts like a video of today’s news headlines or a section from a song which students found really difficult to understand and would like to understand why.

- * Use audioscripts regularly in imaginative ways, for students to compare what they hear (or didn’t hear) with what is said, not just for ‘listen and read’, where the eye will dominate over the ear.
- * Train students to listen to each other by avoiding echo, giving roles to the listener or student to student dictation. Have students create their own listening tasks. For example, by leaving answer phone messages for each other or sending recorded messages to each other.
- * Use video/DVDs as well as CDs. Elicit/contrast the differences the visual element provides. Most listening is interactive and face to face so lip-reading and interpreting (facial) gesture are crucial in learning to listen.
- * Provide “live” listening when possible. Use your own stories as unscripted anecdotes to practise listening comprehension just as you would a recording. For example, before you tell students about your weekend or holiday, pre-set a few gist questions, then tell your story as fast as you think students can manage.
- * Set regular varied, ‘authentic’ listening homework too. For example, to listen to tonight’s TV film/a song and remember one phrase or three words to bring to class next time. Use English sub-titled movies, Internet sites with an audio facility (below), songs, MTV, adverts, news, poetry, extracts from plays, speeches, lectures, phone conversations, informal dialogues, eavesdropping on tourists’ conversations, etc.
- * Six Listening tasks that may be done at home
 1. Web-based; songs, You Tube, podcasts, radio specific ELT sites
 2. Cable TV with subtitles in English then repeat viewing without subtitles
 3. Listening to recordings from class itself, dubbing TV shows L1 to English and redubbing
 4. Homework partners: regularly do/check homework together by phone or on Skype



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-11/referencias](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/referencias)

Un procedimiento básico de escucha

1. Preparar, pre-enseñar, definir la tarea.
2. Escuchar (rápidamente) y luego corregir en parejas.
3. Si es necesario, hacer preguntas de “reparación”, por ejemplo, ¿quién habló más rápido/más?, ¿quién estaba más feliz?, ¿cuántas palabras comprendió?, etc.
4. Escuchar de nuevo (con actividad modificada), y luego corregir en parejas.
5. Retroalimentación/escucha (de partes) de nuevo.
6. Al final, haga retroalimentación acerca de la tarea, por ejemplo, ¿fue útil?, ¿fácil?, ¿agradable?, ¿por qué?, ¿alguna sorpresa?, ¿qué aprendió?, ¿qué porcentaje entendió?, ¿qué partes no entendió?, ¿qué se puede hacer?, ¿qué fue lo más difícil de entender?, ¿por qué?, ¿en qué momento se perdió?, ¿por qué?, ¿cómo va a escuchar la próxima vez?, ¿alguna pregunta? **RM**

5. Students recording messages, answers for partner, PowerPoint presentations.
6. Work with CDs CD-ROMs, student websites

A basic listening procedure

1. Prepare, pre-teach, set task.
2. Listen then (quickly) paircheck.
3. If necessary, ask “repair” questions, e.g. *Who spoke more quickly/most? Who was happier words did you catch?*, etc.
4. Listen again (with modified task) then paircheck.
5. Feedback/listen (to parts) again.
6. At the end, take feedback on the task, e.g. *Was that useful? Easy? Enjoyable? Why? Any surprises? What did you learn about Listening? What percentage did you understand? Which bits didn't you understand? What can be done? Who was harder to understand? Why? When did you switch off? Why? How will you listen differently next time? Any questions?* **RM**



Soy loqueleo



Porque leer es una forma de ser.

El nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil de Santillana.



www.loqueleo.santillana.com

loqueleo

DO YOU
SPEAK

ENGLISH?

El programa bilingüe Inglés-Español en la Comunidad de Madrid.

*The Bilingual Programme (English-Spanish)
in State Schools in the Community of Madrid*



**Ismael Sanz
Labrador**

Director of INEE
(2012-2015)
Chair of Strategic
Development Group - PISA
OECD



**David Cervera
Olivares**

Deputy Director General
of Innovation Programs in
the Ministry of Education.

El programa bilingüe Inglés-Español en la Comunidad de Madrid

España, tradicionalmente ha sido un país que se ha autoconsiderado “malo para los idiomas”, esta percepción está cambiando. Tras 12 años de programa Bilingüe en la Comunidad de Madrid, la primera promoción de alumnos que inició esta aventura en 1.º de Educación Primaria, este año 2016, han cursado 2.º de Bachillerato con un nivel excepcional en inglés y con resultados igualmente positivos en el resto de las materias. Sin duda, una prueba para comprobar que estos alumnos no se han visto perjudicados por estudiar en otro idioma, es comprobar sus resultados en selectividad. Todos los alumnos tanto de centros bilingües como no bilingües se examinan para poder acceder a la universidad y los resultados han sido positivos. En 12 años se ha conseguido un gran avance pero seguimos apostando por la innovación y el desarrollo del programa bilingüe.

The Bilingual Programme (English-Spanish) in State Schools in the Community of Madrid

The perception that Spanish people have about being “bad at languages” is beginning to change. After 12 years of implementation of the Bilingual Programme in state schools in the Community of Madrid, the students who embarked on this adventure when they were in the first course of Primary Education have completed now –in 2016– the studies before going to university. They have an exceptional level in English and positive results in the rest of the subjects. The university admission test is a good indicator that students in bilingual schools have not been disadvantaged by having been taught in English. During these 12 years Madrid has achieved a breakthrough, but it is still believed that both innovation and development are the main aims of the bilingual programme. The



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-16/el-programa-bilingue-ingles-espanol>

En el curso 2016-2017 el bilingüismo se extiende a la Formación Profesional y en el curso 2017-2018 lo hará a la Educación Infantil.

La Comunidad de Madrid, consciente de la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en lenguas extranjeras, desde el año 2004, lleva a cabo un programa propio de enseñanza bilingüe en centros públicos, donde además de estudiar inglés se imparten otras áreas de conocimiento en inglés. Al convertirse en una lengua de trabajo y de uso habitual en el centro, los alumnos aprenden inglés con menos esfuerzo, de manera natural y más rápidamente. Además se potencia la participación de los centros en diversos programas donde el alumno pone en práctica el inglés y lo aprende usándolo. Actualmente la enseñanza bilingüe español-inglés está presente en casi el 50% de los centros educativos públicos madrileños. Se implantó inicialmente en 26 colegios públicos y hoy son ya 353 centros de Educación Primaria y 110 Institutos de Educación Secundaria. Para el curso 2016-2017 se incrementa en otros 6 nuevos centros en primaria y 25 en secundaria. En el curso escolar 2015-2016, son más de 157.000 alumnos los que cursan estudios en centros bilingües de primaria y secundaria en los centros públicos de la Comunidad de Madrid llegando a los 223.000 incluyendo los centros concertados.

next academic year 2016-2017 bilingualism will be extended to Vocational Educational Training and in 2017-2018 to Pre-Primary Education.

Since the year 2004, the Community of Madrid has implemented a model of Bilingual Education in which students not only study English as a foreign language, but also receive instruction in English in other subjects. English therefore becomes a working language which is used cross-curricularly in the school, and students can acquire it more quickly, naturally, and effortlessly. In addition, it is important for students to take part in different programmes in which students learn using the English language. Currently, almost 50% of the schools in Madrid are bilingual. Initially implemented in 26 State Primary Schools, the project is now being carried out in 353 State Primary Schools and in another 110 State Secondary Schools. Next year the bilingual program will be implemented in six new Primary Schools and 25 new Secondary Schools. More than 157,000 students attend lessons in state bilingual schools in Madrid on a daily basis. Altogether, public and semi-financed schools add more than 223,000 students.

The selection of new schools is done among those that fulfill the necessary conditions for the Bilingual Programme to be implemented. The support

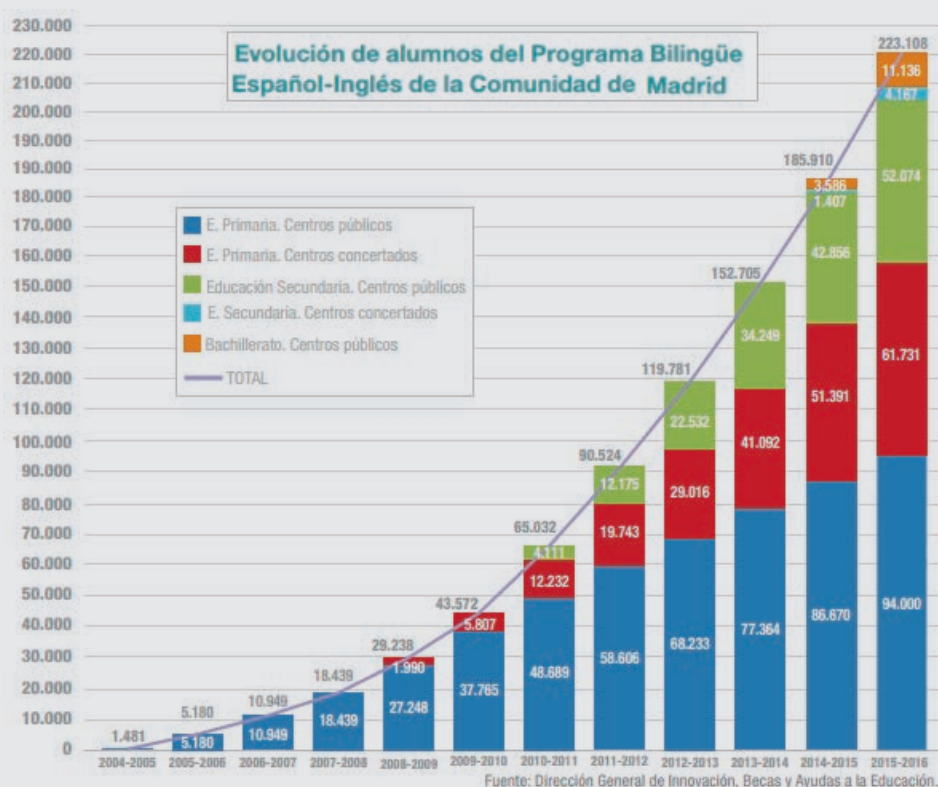


Figura 1.

La selección de nuevos colegios públicos bilingües se realiza entre aquellos que reúnen condiciones necesarias para desarrollar el Programa de manera óptima con el apoyo del Claustro de Profesores y el Consejo Escolar.



El éxito del Programa se debe a una serie de elementos clave entre los que cabe destacar los siguientes:

- * El Director y el resto de los miembros del equipo directivo.
- * El coordinador bilingüe.
- * Se coordina con el equipo directivo.
- * Coordinar el desarrollo de la programación de las áreas o materias impartidas en inglés con el resto de los profesores.
- * Se encarga de los auxiliares de conversación, acogida, orientación, adaptación, colaboración con los profesores.
- * Impulsa iniciativas de innovación pedagógica y metodológica, así como la selección de recursos y materiales para el desarrollo del Programa.
- * Coordina y gestiona las pruebas de evaluación externa en el centro.

Los maestros y profesores que imparten sus asignaturas en inglés deben tener una competencia lingüística de nivel mínimo C1.

Los maestros especialistas de inglés imparten en Educación Primaria el currículo generalista, en cambio los profesores de inglés en secundaria para impartir el currículo avanzado necesitan estar acreditados en dicho programa.

of both the School Council and the Teaching Body is seen as crucial in this procedure.

The success of the Bilingual Programme lies on a series of key components, among which the following can be highlighted:

- * The Principal and the rest of the members of the School Management Team.
- * The Bilingual Coordinator, who
- * Works in coordination with the School Management Team.
- * Coordinates and supervises the implementation of the academic programme in those subjects taught in English.
- * Is in charge of anything related to the language assistants, guiding them in adapting to their new environment.
- * Promotes new pedagogical and methodological initiatives, and guides the selection of teaching materials and resources.
- * Coordinates and organizes the external tests to be taken at the school.

In order to teach subject areas in English, teachers who are foreign language specialists must first have obtained the Linguistic Certificate required for bilingual teaching positions, at least C1.

In Primary Education the English Foreign Language teachers teach a general curriculum. In Secondary Education the English Foreign Language teacher needs an accreditation to teach the Advanced English Curriculum.

Teacher training is essential to maintain the high standards of the Madrid Bilingual Programme, which has become its hallmark. The Teacher Training Programme, which the Regional Ministry of Education has offered yearly since 2008, allows teachers to choose the type of immersion experience best suited to their personal availability and professional needs, whether in intensive courses in Madrid or in English-speaking countries abroad. Teachers can choose from a wide variety of training; professional development, CLIL methodology, new technologies, language improvement, etc. Intensive on-site courses are delivered both in Madrid and in English-speaking countries, and online courses are also available.

La formación del profesorado es un aspecto prioritario para garantizar la calidad del Programa Bilingüe. El Plan de Formación en Lengua Extranjera se inició en 2008 ofreciendo al profesorado, optar por diversas acciones formativas ajustadas a su perfil y a sus condiciones personales. Los docentes encuentran una amplia variedad de cursos sobre liderazgo, metodología AICLE, nuevas tecnologías, perfeccionamiento, etc., tanto en universidades del extranjero como en Madrid y desde este curso (2015-2016) también en formato on line.

En el curso 2015-2016 se han ofertado 2.000 plazas repartidas entre distintas universidades e instituciones de Reino Unido (Chichester, East Anglia, Norfolk, Pilgrims, Trinity College London, British Council), Estados Unidos (Georgetown, Boston, Endicott College, Washington, International Institute), Canada (Simon Fraser) y las universidades públicas de Madrid.

During the 2015-2016 school year, this Training Programme offered 2,000 teachers the opportunity to do courses abroad, in prestigious universities and institutions in the United Kingdom (Chichester, East Anglia, Norfolk, Pilgrims, Trinity College London, British Council), United States of America (Georgetown, Boston, Endicott College, Washington, International Institute), Canada (Simon Fraser) and the public universities in Madrid.

The Mentoring Pilot Programme stands out as a remarkable novelty in the 2015-2016 school year. This programme involves giving teachers the chance to create a new communicative environment between two schools. The main aims are to know about good practices, to collaborate with other teachers, and to exchange experiences. This programme has been carried out only between bilingual schools, but next year it will be extended to non-bilingual schools as well. In the 2015-2016

	N.º DE PLAZAS		N.º DE CURSOS	
	2016	2015	2016	2015
EN MADRID	1.744	425	40	21
EN EL EXTERIOR	265	430	14	9
Total	2.009	855	54	30

Una interesante novedad en el curso 2015-2016 es el Programa piloto de mentorización y acompañamiento para que los docentes tengan la oportunidad de participar en un nuevo formato de formación cuya finalidad es crear un entorno de comunicación y diálogo dentro de la comunidad educativa y aportar visibilidad a las buenas prácticas que se llevan a cabo en los centros educativos, así como favorecer su intercambio. Este programa se ha puesto en marcha, en primer lugar, en centros bilingües de Educación Primaria y Secundaria con la intención de extenderlo a otros centros posteriormente. En este curso 2015-2016 han participado 82 colegios públicos bilingües y 35 institutos bilingües, siendo los participantes 655, de los cuales 446 han sido maestros y 209 profesores de secundaria. Este programa consiste en la visita y observación de buenas prácticas entre centros educativos emparejados en grupos de dos o tres centros. A través de distintas reuniones conocen los espacios, los recursos, las metodologías y los materiales de cada centro y también son observadores directos de la práctica educativa de otros compañeros.

school year 82 State Bilingual Primary Schools and 35 State Bilingual Secondary Schools have taken part in the programme. The number of teachers involved has amounted to 655: 446 Primary school teachers and 209 Secondary school teachers. The programme allows for peer-to-peer observation in a different school. The schools are paired up (groups of three are also allowed) and are asked to meet several times so that they can learn about the different spaces, resources, methodologies, and facilities in each school, and also about how other teachers teach.

PLAN DE MENTORIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN EL PROYECTO BILINGÜE DE CENTRO CURSO 2015-2016			
Centros educativos		Docentes	
Educ. Primaria	Educ. Secundaria	Maestros	Profesores
85	35	446	209
Total: 120 centros educativos		Total: 655 docentes	

Los auxiliares de conversación realizan una labor muy importante dentro del Programa Bilingüe. Su perfil es el de jóvenes universitarios y licenciados procedentes de países de habla inglesa que refuerzan el aprendizaje lingüístico de los alumnos, aportan sus valores culturales y complementan el trabajo de los maestros y profesores en el aula. El número de auxiliares de conversación supera los 2.000 jóvenes procedentes de EE. UU., Canadá, Australia, Irlanda, Reino Unido, Nueva Zelanda, Francia, Bélgica, Alemania, Austria e Italia en colegios públicos de primaria y en institutos. En el curso 2016-2017 se llegará a la cifra de 2.300.

La evaluación y certificación externa del programa. Anualmente se realizan evaluaciones externas del nivel lingüístico de los alumnos, tanto de primaria como de secundaria. Los alumnos son evaluados en 4.º y 6.º cursos de Educación Primaria y en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. En esta evaluación participan instituciones externas de reconocido prestigio internacional. En 4.º de Primaria se evalúan únicamente las destrezas orales. En 6.º de Primaria se evalúan las cuatro destrezas y la prueba tiene carácter obligatorio para aquellos alumnos procedentes de estos centros que deseen continuar sus estudios en la sección bilingüe de un instituto bilingüe. En 4.º de Educación Secundaria Obligatoria también se evalúan las cuatro destrezas.

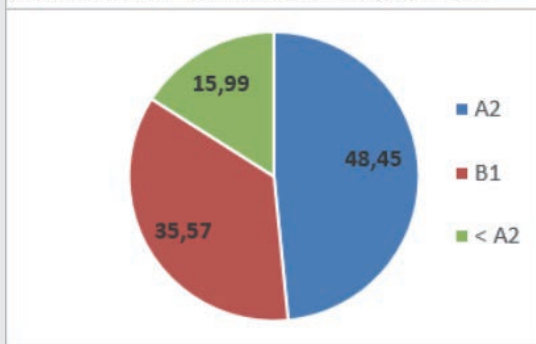
- * Language Assistants are an important feature of the Bilingual Programme. They are young university graduates from English-speaking countries who support the work of teachers in the classroom, in addition to providing valuable cultural and linguistic input. In the 2015-2016 school year there are over 2,000 Language Assistants assigned to different Primary and Secondary schools all over the Community of Madrid. They are from a wide range of countries: Australia, Austria, Belgium, Canada, France, Germany, Ireland, Italy, New Zealand, the United Kingdom, and the United States. In 2016-2017 there will be 2,300 of them.
- * The external evaluation of the Bilingual Programme. Every year students of Primary and Secondary schools sit external tests, which are run by internationally renowned testing institutions. In year 4 of Bilingual Primary Education, only oral skills are assessed. In year 6 of Bilingual Primary Education, the tests assess the four language skills and they are compulsory for students in State Bilingual Primary Schools who wish to continue their studies in the Bilingual Sections of State Secondary Schools. In year 4 of Bilingual Secondary Education, the tests also assess the four language skills.

Programmes in which students learn using the English language

The Twin School Programme: It is a project which aims to pair up schools so as to facilitate a mutual understanding of each other's culture and language by both teachers and students, and to establish a lasting rapport between both parties. The aim of the programme is to improve linguistic competences and to motivate students to learn foreign languages. It also promotes the exchange of teaching materials and methodological approaches (best practices) and ideally leads to a student exchange visit.

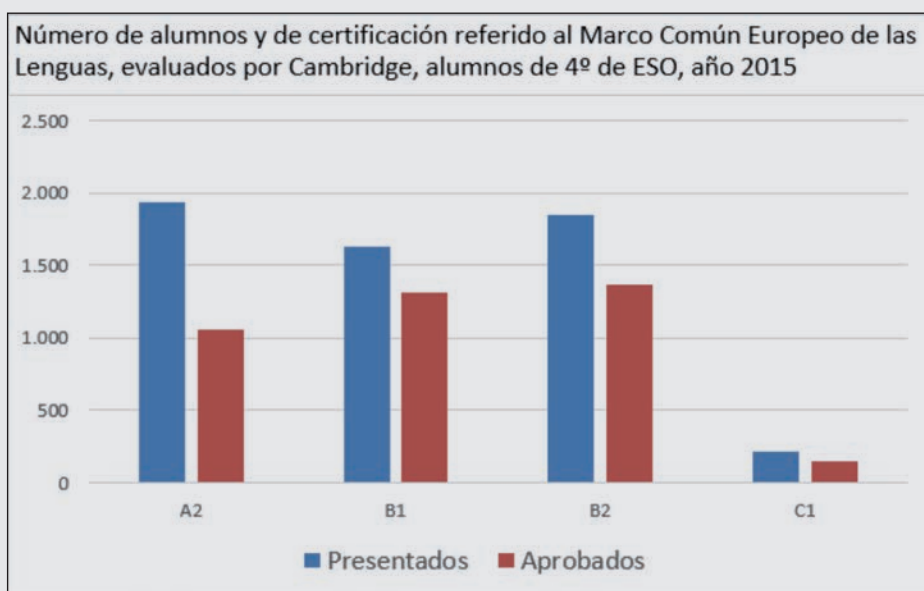
Global Classrooms: It is a programme for third-year State Secondary Education students from Madrid's Bilingual State Secondary Schools. It is coordinated with the United Nations Association of the United States of America, and also receives the support of the United States Embassy in Madrid, the Spain- US Fulbright Commission, and the British Council in Madrid. Each participating Sec-

Porcentajes de certificación referidos al Marco Común Europeo de las Lenguas, evaluados por Cambridge de los alumnos de 6º de Educación Primaria, año 2015



Proyectos para aprender inglés usando el idioma

Escuelas Gemelas: proyecto de hermanamiento internacional entre centros. La finalidad es ampliar el conocimiento de otras culturas y lenguas, tanto por parte de alumnos como de profesores, y establecer, desarrollar y mantener una relación



sostenible y duradera entre los colegios implicados. Se mejoran las destrezas lingüísticas y la motivación de los alumnos en su aprendizaje del inglés. Además facilita la posibilidad de intercambiar materiales y buenas prácticas metodológicas, así como la visita del centro hermanado.

Global Classrooms: programa dirigido a los alumnos de 3.º de ESO. Esta actividad está coordinada dentro de una iniciativa de la Asociación de Naciones Unidas de Estados Unidos, en la que colaboran la Embajada de los Estados Unidos, la Comisión Fulbright y el British Council. Cada instituto selecciona los alumnos que participan en la conferencia que anualmente se celebra en Madrid. Esta conferencia, también denominada Modelo Naciones Unidas, es una excelente oportunidad para que los alumnos tomen conciencia de los problemas globales que existen en el mundo y para que pongan en práctica sus habilidades lingüísticas de debate en lengua inglesa. De esta conferencia salen seleccionados diez alumnos que representan a la Comunidad de Madrid en la conferencia internacional que posteriormente se celebra en Nueva York, en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el mes de mayo de cada año.

Madrid Debating Tournament: programa dirigido a los alumnos de 4.º de ESO. El objetivo es que los estudiantes desarrollen sus capacidades en debate en inglés mediante talleres que permiten a los alumnos aprender una amplia variedad de habilidades comunicativas: competencia, creatividad, espíritu crítico, expresión oral y búsqueda,

secondary School selects the students that take part in the model-UN conference which is held yearly in Madrid, and which offers them an excellent opportunity to become aware of global issues while at the same time enhancing their linguistic skills through writing and debating activities in English. Ten students are selected from this conference to represent the Community of Madrid at the international Model UN Conference which takes place in New York City in May, at the UN General Assembly.

Madrid Debating Tournament: This debate tournament involves for fourth-year Secondary students from Madrid's State Bilingual Secondary Schools. The aim of the competition is to develop the student skills in public speaking and debating through a series of workshops that teach them to do research, analyse, synthesise and present information to support an argument, and use creativity and critical thinking when delivering it orally.

IGGY (International Gateway Gifted Youth): It is an international website designed by the University of Warwick. The aim of IGGY is to foster a sense of collective consciousness, curiosity, critical thinking, and above all, a sense of community and shared responsibility. Participating students are "mentored" at all times by University of Warwick staff. IGGY focuses on providing challenging materials in Mathematics, English, Science, History, Politics, as well as social skills and orientation for university education. It also addresses a wide spectrum of topics of interest for this type of students that is nonetheless related to official contents

análisis, síntesis, argumentación y presentación de la información.

IGGY (International Gateway Gifted Youth):

portal internacional para jóvenes con altas capacidades desarrollado por la Universidad de Warwick. El objetivo es fomentar la conciencia, la curiosidad, el pensamiento crítico y, sobre todo, el sentimiento de comunidad y responsabilidad colectiva. Los alumnos están “mentorizados” en todo momento por personal de la propia Universidad de Warwick. IGGY se centra en proporcionar desafíos en contenidos de Matemáticas, Inglés, Ciencias, Historia, Política, habilidades sociales y orientación sobre carreras universitarias. También abarca una amplia variedad de temas de alto interés para este tipo de alumnado relacionados con los contenidos establecidos en el currículo e impartidos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El elemento de red social ofrece a los alumnos la oportunidad de interactuar con otros participantes de todo el mundo para discutir temas de su interés y colaborar en la resolución de problemas.

Global Cities: programa de Bloomberg Philanthropies, con base en Nueva York. Este proyecto pretende que los alumnos de los colegios públicos bilingües de Madrid intercambien con compañeros internacionales, por medio de una comunidad virtual, información y experiencias en torno a un tema propuesto y exploren distintos campos a través de una perspectiva personal y global para llegar a unas conclusiones comunes.

Teatro en inglés: esta actividad permite trabajar distintos aspectos de trabajo en equipo, expresión corporal, hablar e interpretar en público y todo ello en idioma inglés. Permite que los alumnos trabajen de manera colaborativa a través de proyectos en los que participan distintos departamentos para la creación de la obra, la expresión, el decorado, etc.

La evidencia demuestra que un mayor contacto con el idioma hace que este se conozca y se domine en mayor medida. En el Estudio Europeo de Competencia Lingüística, realizado en centros no bilingües de toda España (dado que en ese momento aún no habían llegado a 4.º de la ESO) y del resto de países participantes, se muestra el patrón en el manejo del idioma en tres destrezas, siendo para España diferente al del resto de países. Los países participantes muestran en la destreza de com-

stipulated by the curriculum and taught in Compulsory Secondary Education. The content of the programme is offered in varied formats that offer creative challenges, competitions and longer-lasting activities. The social network offers students the opportunity to interact with students from other parts of the world in the discussion of topics of mutual interest and to collaborate in problem solving. With the support provided by this resource, participating students can develop their unique abilities and skills and maximize their innate potential.

Global Cities: It is a programme carried out by Bloomberg Philanthropies which offers Madrid’s State Primary and Secondary school students the opportunity to participate in a virtual exchange of information and points of view with students from around the world, with whom they can explore a given topic at a personal and global dimension in order to reach shared conclusions.

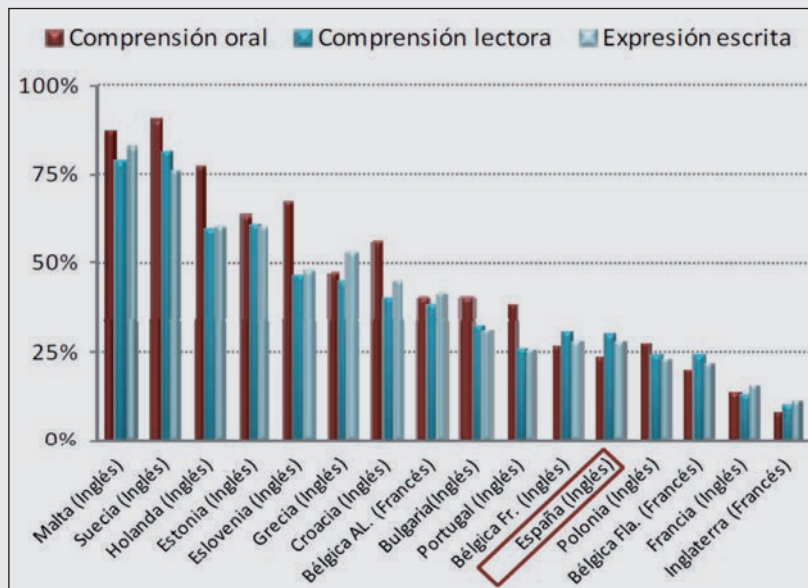
Drama (performed in English): This activity fosters the development of team work skills, body language, learning performance techniques and talking in public using the English language. It also allows students to work collaboratively by conducting different types of projects (script-writing, stage set, etc.) in which several teaching departments may be involved.

Evidence shows that the more exposure to the language to be learnt, the better command of such language one will have. In the European Study of Language Competence Spanish non-bilingual schools were taken into account, due to the fact that at the time the Bilingual Programme had not been implemented yet in year 4 of Compulsory Secondary Education. This study, which measures three overall language skills, shows that the pattern of results in Spain is different from that of the rest of the countries. For instance, the students from the other countries are better at listening skills than reading and writing skills, whereas in Spain it is quite the opposite (see Fig. 2 below). This may suggest that schools make a big contribution to the learning of foreign languages, especially to the development of the reading and writing skills. However, exposure to a foreign language in an environment where films are not dubbed involves great improvement in oral comprehension skills, which will in turn improve the other two skills. This is not the case in Spain. The meaningful

comprensión oral un mayor rendimiento que en comprensión lectora y en expresión escrita, patrón que es inverso en España (Fig. 2). Una interpretación de estos datos es que la escuela hace mucho por el aprendizaje de los idiomas, pero sobre todo, en las destrezas en comprensión lectora y expresión escrita, en cambio, la exposición al idioma como consecuencia de no doblar las películas hace que la comprensión oral mejore notablemente y a su vez contribuya a las otras dos destrezas. En España esto no pasa y el input que se ha introducido en los centros bilingües lo corrige en cierta medida pero sería de gran ayuda el compromiso de las familias y de la sociedad por tener una mayor inmersión en el idioma.

En la Comunidad de Madrid además sabemos que es importante acumular evidencias en relación a lo que los alumnos aprenden en inglés y a través del inglés. Se han ideado una serie de análisis a lo largo de las distintas etapas para ir monitorizando precisamente estos indicadores. Una muestra internacional es la participación de los alumnos en la evaluación internacional de la IEA sobre la Comprensión Lectora, PIRLS en inglés y en español. En los centros no bilingües en español y en los centros bilingües en español y en inglés. Los resultados no los tendremos hasta noviembre de 2017.

La gran ventaja del sistema bilingüe español-inglés de la Comunidad de Madrid es que el alumno se habitúa a redactar, expresar, debatir, defender una postura en distintas lenguas y eso les hace desarrollar técnicas y habilidades que sin duda les serán de gran utilidad en su futura vida profesional, en la que tendrán reuniones con personas de diversas nacionalidades, tendrá que comunicar a través de videoconferencias, etc. Lo que aporta aprender en otro idioma es fundamentalmente agilidad y capacidad de comunicación en distintas lenguas ampliando los horizontes laborales y la capacidad para adquirir información de diversas fuentes. **RM**



input provided at bilingual schools somehow contributes to improvement, but a wider commitment of families and society in general would definitely help students fully develop their language skills.

The Community of Madrid is well aware of the importance of gathering evidence on the students' knowledge of the English language as such and their knowledge of other subjects taught in English. With this purpose in mind, different kinds of benchmark analysis have been conducted. By way of example, let us take a look at the international evaluation known as PIRLS, run by the IEA, which measures the student's reading skills. In Madrid students at both bilingual and non bilingual schools took the test in Spanish. In addition, in bilingual schools they sit the test in both Spanish and English. The results will be available in November 2017.

The greatest advantage of the Bilingual Programme Spanish-English implemented by the Community of Madrid is that the students are taught how to improve their language skills and competences in general, which will definitely contribute to their future professional career. They will have to watch webinars run by foreign people, attend meetings with people from all over the world, etc. Learning through another language improves the ability to communicate in a wider sense, providing professional opportunities and allowing its users to get information from different sources. **RM**



Richmond Solution

What is it?

Richmond is an international publishing house specializing in the publication of high quality materials for students of all ages and levels. Along with the best partners in English Language Teaching such as ETS-TOEFL, Cambridge English Language Assessment, The British Council, Capstone and English Attack, we have designed a comprehensive all-in-one solution to help schools to achieve high levels of English language proficiency meeting national and international standards.



Why implementing the Richmond Solution in your school?

- * Aim to achieve high academic standards and be internationally recognized.
- * Prepare students for a competitive and globalized world.
- * Allow students to skip university English language requirements by demonstrating their proficiency with their language certificates.
- * Give teachers the opportunity to be better qualified.
- * Guarantee parents that the school aims for international standards.
- * Use Richmond and Richmond's partners' logos and certifications for marketing purposes.

Richmond Solution Components

Richmond provides schools with a comprehensive range of tools designed to accomplish the highest English language teaching and learning goals.

For more information
contact us: 018000978978
richmondsolution@richmondelt.com

