



20 AÑOS EMPODERANDO DOCENTES, INSPIRANDO ESTUDIANTES

ESTUDIO DE TRAYECTORIA DEL
PROGRAMA INGLÉS ABRE PUERTAS



IMPORTANTE

En el presente documento se podrán utilizar de manera inclusiva términos como “los docentes”, “los estudiantes” y otras palabras relevantes al contexto educativo en conjunción con las formas os/as. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español sin la excesiva saturación gráfica que puede significar el uso reiterado de os/as y su consecuente dificultad en la comprensión de la lectura.

ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA DEL PROGRAMA INGLÉS ABRE PUERTAS EMPODERANDO DOCENTES, INSPIRANDO ESTUDIANTES: 20 AÑOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Gobierno de Chile

ÁREA ESTRATÉGICA APRENDIZAJES PARA EL SIGLO XXI

María Angélica Mena Silva

UNIDAD DE DESARROLLO PEDAGÓGICO

David González González

COORDINACIÓN NACIONAL PROGRAMA INGLÉS ABRE PUERTAS

Pía Macías Bustos

INVESTIGACIÓN

Denisse Gelber Núñez

EDICIÓN

Gino Stock Rojas

CONTENIDOS Y REVISIÓN

Jeremy Gould

Alexandra Gutiérrez Albornoz

Equipo Programa Inglés Abre Puertas

DISEÑO

Félix Reyes Goas

Se autoriza la reproducción parcial, citando la fuente correspondiente.

Se prohíbe su venta.

Publicado en marzo, 2026

ingles.mineduc.cl



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: LA TRAYECTORIA	8
1. ¿Por qué nació el PIAP?	9
1.1 Chile a inicios de los 2000: Diagnóstico de una brecha crítica	9
1.2 Decreto 81 (2004): El inicio del camino	13
1.3 El inglés como derecho y como herramienta: La visión fundacional	13
1.4 Características fundacionales distintivas	15
2. Veinte años en cinco fases	16
2.1 Instalación y expansión (2004-2010): Construyendo los cimientos	16
2.2 Sistematización y alianzas (2010-2015): Consolidando el modelo	23
2.3 Descentralización territorial (2016-2018): Fortalecimiento regional en contexto de reforma	31
2.4 Transformación digital (2019-2022): Adaptación y resiliencia en pandemia	38
2.5 Sostenibilidad estratégica (2022-2025): Reactivación Educativa y consolidación de alianzas	47
PARTE II: HISTORIAS DE IMPACTO, LECCIONES Y RECOMENDACIONES DEL PIAP (2004-2025)	55
3. Líneas de acción: Historias de impacto	56
3.1 Redes de Docentes de Inglés (RDI): Aprendizaje entre pares sostenido por dos décadas	57
3.2 English Camps: Inmersión, motivación, y el desafío de la escalabilidad	59
3.3 Centro Nacional de Voluntarios: El programa que conectó a Chile con el mundo	61
3.4 Desarrollo Profesional Docente: Transformaciones en el modelo y enfoque	63
4. Lecciones de veinte años: Consolidación y adaptabilidad	69
4.1 Contribuciones a lo largo de dos décadas. El valor público generado	69
4.2 Los aprendizajes y desafíos por resolver	74
5. Mirando hacia adelante: El PIAP frente a los desafíos del siglo XXI	76
Referencias	78



INTRODUCCIÓN

Este programa ha sido maravilloso al crear tantas experiencias educativas, profesionales y personales, promocionando desarrollo, creatividad, colaboración, iniciativas, metodologías prácticas, entre tantas otras fortalezas, que al final de todo alientan, motivan y dan esperanza.

(Docente de Magallanes, ex beneficiario PIAP)

En 2004, cuando el **Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje del Idioma Inglés en la Enseñanza Básica y Media** (posteriormente conocido como Programa Inglés Abre Puertas, PIAP) inició su camino, Chile enfrentaba un desafío mayúsculo: la enseñanza del inglés en el sistema público era territorio de profundas inequidades. El Decreto 81 (2004) estableció entonces una misión clara: mejorar el nivel de inglés de estudiantes entre 5° básico y IV medio mediante la definición de estándares nacionales, una estrategia de desarrollo profesional docente y apoyo concreto en las salas de clases.

Luego de más de veinte años, el programa ha sido objeto de análisis y referencia en estudios nacionales e internacionales sobre políticas de enseñanza del inglés.

El **PIAP** construyó su acción sobre dos pilares fundamentales: el fortalecimiento docente y la ampliación de oportunidades para las y los estudiantes. En el ámbito docente, la trayectoria del programa refleja un aprendizaje institucional acumulativo. Lo que comenzó como un esfuerzo focalizado en evaluar y promover las competencias lingüísticas evolucionó hacia una apuesta más ambiciosa: una formación integral, la que abarca no solo el dominio del idioma, sino también habilidades pedagógicas, capacidad de reflexión, espíritu investigativo, colaboración profesional e innovación en el aula (MINEDUC, 2023).

Esta transformación se materializó en talleres, programas de mentoría, proyectos de innovación pedagógica, tanto presenciales como virtuales, pasantías en el extranjero que abrieron mundos, programas de inmersión que renovaron perspectivas y la creación de **Redes de Docentes de Inglés**, una de las iniciativas con mayor fidelización, que tejió comunidades profesionales a lo largo del país. Asimismo, las **alianzas estratégicas** con universidades, embajadas, fundaciones y organismos internacionales amplificaron el alcance, mejorando tanto la formación inicial como la formación continua de docentes de inglés, promoviendo certificación lingüística y actualización curricular que, de otro modo, habría sido inaccesible para muchos.

Para las y los estudiantes, el programa desplegó un abanico de iniciativas diseñadas no solo para desarrollar habilidades comunicativas, sino también para encender la chispa del interés y la motivación. Los **campamentos de invierno y verano** ofrecieron espacios de inmersión donde el inglés dejó de ser tan solo una asignatura, para convertirse en un medio natural de comunicación. Los **talleres extraprogramáticos** no solo potenciaron



la comunicación oral, sino que animaron a las y los estudiantes a creer en sí mismos y en el proceso. El **Centro Nacional de Voluntarios** abrió una puerta al mundo en más de mil establecimientos educacionales durante 15 años, recordándoles a cientos de miles de estudiantes chilenos que son ciudadanos del mundo, no solo de sus comunas. Igualmente, el desafío de escritura de **microcuentos** validó la producción creativa; las competencias de deletreo hicieron del aprendizaje un desafío lúdico; y los debates y la oratoria promovieron la reflexión y el pensamiento crítico.

Destaco los juegos y la forma en la que el equipo busca que todo sea divertido, pero a la vez nos mantienen hablando inglés de forma continua. Eso es lo que más me gustó, porque no era difícil y al final el inglés salía por sí solo mientras participábamos en cada actividad.

(Estudiante English Camp Enseñanza Media, 2025)

Veinte años merecen una mirada honesta. La elaboración de este documento integró distintos tipos de evidencia -evaluaciones internas, artículos en revistas indexadas, documentos de organismos internacionales, entrevistas con autoridades, y encuestas a directores y directoras de carreras de pedagogía en inglés, funcionarios y beneficiarios-, con el objetivo de construir un retrato fiel de los logros y desafíos del programa. El propósito de esta recopilación es sistematizar la experiencia acumulada del programa y extraer aprendizajes relevantes para el fortalecimiento de su diseño, implementación y evaluación, identificando elementos de continuidad y mejora que orienten futuras decisiones de política pública.

Este ejercicio de memoria entrega distintas luces y herramientas para analizar en profundidad el impacto de este programa educativo. La evidencia revisada permite afirmar que el Programa Inglés Abre Puertas ha generado un valor público sostenido en términos de cobertura, acceso territorial y fortalecimiento de capacidades docentes a lo largo de dos décadas. Asimismo, el programa ha ampliado de manera significativa las oportunidades de participación en experiencias educativas vinculadas al aprendizaje del inglés, particularmente en contextos donde dichas oportunidades eran previamente inexistentes o escasas.

Igualmente, su continuidad permitió acumular aprendizajes institucionales y ajustar estrategias sobre la base de la evidencia. Cabe destacar que el programa logró mantenerse operativo a lo largo de seis administraciones, enfrentando contextos adversos como desastres naturales, una crisis sanitaria y restricciones presupuestarias significativas, lo que constituye un antecedente relevante de su capacidad de adaptación. En esa línea, se puede afirmar que las fortalezas del programa son claras: su estabilidad en el tiempo, la solidez de sus equipos técnicos, la coherencia y mejora continua de un sistema de desarrollo profesional docente, y -especialmente- la alta valoración de beneficiarios, quienes, año tras año, demandan su continuidad.

La revisión de la trayectoria de más de veinte años del programa permite identificar, junto con sus avances, un conjunto de desafíos pendientes. Entre ellos se cuentan el fortalecimiento de los sistemas de monitoreo y evaluación, con el fin de generar evidencia más robusta sobre los aprendizajes estudiantiles; la profundización del enfoque de equidad territorial; el aseguramiento de una mayor estabilidad presupuestaria; y el fortalecimiento de la colaboración intrainstitucional, en particular para mejorar la articulación con la formación inicial docente. Fortalecer al PIAP -impulsando la innovación pedagógica, mejorando la gobernanza e invirtiendo en un monitoreo riguroso y en la evaluación de impacto- permitirá capitalizar dos décadas de capacidades instaladas y



potenciar su contribución al sistema educativo. Más que un ejercicio retrospectivo, este análisis busca identificar elementos estratégicos que orienten el fortalecimiento del programa hacia adelante, en coherencia con los objetivos de equidad y calidad educativa.

Para graficar de forma íntegra lo que han sido estas últimas dos décadas, este documento cuenta con cinco secciones que, en conjunto, apuntan a retratar -con la diversidad y profundidad necesarias para semejante tarea-, la historia del Programa Inglés Abre Puertas.

La primera sección describe el origen del programa y el contexto en el cual nació. La segunda cuenta la historia de las etapas que marcaron su evolución, contextualizando cada decisión en su momento histórico. La tercera analiza en profundidad los logros y desafíos de las líneas de acción relevantes del Programa, como las Redes de Docentes de Inglés, los English Summer y Winter Camps, el Centro Nacional de Voluntarios, y las acciones formativas del área de Desarrollo Profesional Docente. La cuarta sintetiza las principales contribuciones del programa al sistema educativo chileno, articulando el valor público generado durante dos décadas. Finalmente, la quinta sección presenta recomendaciones concretas y priorizadas para mantener la relevancia y pertinencia del PIAP en el mediano y largo plazo. Estas recomendaciones apuntan a fortalecer la proyección del programa y su alineación con el objetivo de ampliar, de manera equitativa, el acceso a oportunidades de aprendizaje de inglés de calidad.

La invitación es a que recorramos en esta memoria la historia de un programa educativo que ha acompañado a múltiples generaciones de estudiantes y docentes, en todos los rincones del país y en los más diversos momentos políticos y sociales, dando cuenta en su transcurso de valores fundamentales para esta época, como son la resiliencia, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la eficiencia, tanto en lo administrativo como en lo humano.

El PIAP ha aportado significativamente al fortalecimiento del inglés en el sistema educativo. Su contribución más relevante ha sido ampliar y diversificar las oportunidades de desarrollo profesional docente, entregando capacitaciones, certificaciones y acompañamiento pedagógico que mejoran la calidad de la enseñanza. Además, ha provisto materiales y recursos digitales que facilitan prácticas más motivadoras y contextualizadas. También ha promovido la interacción con hablantes nativos y experiencias culturales que enriquecen el aprendizaje.

(Director de carrera de Pedagogía en Inglés, Macrozona Sur)



PARTE I

LA TRAYECTORIA



PARTE I:

LA TRAYECTORIA

1. ¿POR QUÉ NACIÓ EL PIAP?

1.1 Chile a inicios de los 2000: Diagnóstico de una brecha crítica

A inicios de la década del 2000, Chile enfrentaba una paradoja estructural: mientras el país profundizaba su inserción internacional mediante tratados de libre comercio y acuerdos de cooperación económica, la mayoría de sus ciudadanas y ciudadanos carecía de las competencias básicas en inglés. Esta brecha limitaba las oportunidades educativas y laborales tanto de estudiantes como de trabajadores, en un contexto donde el inglés se consolidaba como la principal lengua de intercambio global.

Desde el retorno a la democracia, la política educativa chilena había redefinido sus prioridades en un contexto de apertura económica y creciente inserción internacional. La educación fue concebida como un pilar estratégico para la consolidación democrática y el desarrollo del país, con un énfasis progresivo en la equidad, la calidad y el fortalecimiento del capital humano (Arellano, 2000; Cox, 1997; MINEDUC, 2004b).

Durante la primera mitad de la década de 1990, los esfuerzos se concentraron en la recuperación del sistema escolar y en el fortalecimiento de los aprendizajes básicos, mediante el aumento del gasto público y la implementación de programas focalizados, como el Programa Enlaces (1992 - 2002) y el Programa MECE (1995-2003), entre otros (Cox, 1997, 2004; Donoso, 2005).

Este enfoque comenzó a ampliarse con la reforma curricular de 1998, que redefinió el concepto de calidad educativa al incorporar, junto a los aprendizajes tradicionales, competencias instrumentales necesarias para la participación en la sociedad del conocimiento (Ley 18.962).

El nuevo marco curricular de la educación básica, decretado en 1996, introdujo un cambio sustantivo en la organización del currículum escolar en Chile al ampliar, de manera inédita, la autonomía de los establecimientos para definir sus planes y programas de estudio. En concordancia con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE), este marco estructuró los aprendizajes en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, estableciendo orientaciones comunes que permitían a los establecimientos educativos complementar y adaptar los contenidos según sus propios proyectos educativos.

Esta modalidad supuso un impulso a la **descentralización del sistema educativo** y trasladó a los equipos docentes la responsabilidad de optar entre desarrollar propuestas curriculares propias o implementar los programas oficiales del Ministerio de Educación. Paralelamente, el marco redefinió los contenidos de las distintas áreas disciplinarias, incorporando criterios de actualización tanto en el plano del conocimiento como en el pedagógico, y se sustentó en enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje significativo, reconociendo la relevancia de la experiencia y los saberes previos de las y los estudiantes (Cox, 1997).

En este marco, Chile fue pionero en la región al incorporar tempranamente el inglés en la educación escolar: en 1998 se estableció su enseñanza como idioma extranjero a partir de 5° año de Educación Básica, y en 1999 se definió por primera vez un currículum nacional para la asignatura (Salinas, 2005). Durante la primera década de los años 2000, el inglés formó parte del subsector de Lenguaje y Comunicación, lo que condicionó su implementación curricular y pedagógica.



Estas decisiones sentaron las bases para la posterior consolidación del inglés como asignatura independiente y su obligatoriedad dentro del currículum escolar, proceso que se formalizó normativamente con la Ley General de Educación (2009) y la promulgación de las Bases Curriculares para Educación Básica (Decreto Supremo N.º 439, 2011/2012). De este modo, la enseñanza del inglés quedó posicionada como un componente estructural del sistema educativo chileno. No obstante, su implementación se vio limitada por la disponibilidad local de docentes especializados y recursos pedagógicos, lo que derivó en marcadas desigualdades territoriales (Mide UC, 2005a).

A comienzos de los años 2000, los diagnósticos coincidían en señalar que la enseñanza del inglés en Chile presentaba debilidades persistentes. Predominaba un enfoque centrado en la gramática y la traducción, con escasa exposición oral al idioma, una débil articulación entre currículum, evaluación y formación docente, y limitadas instancias de desarrollo profesional especializado (Matas & Muñoz, 2005).

1.1.1 El déficit docente y heterogeneidad en la formación

El diagnóstico era contundente. En 2003, Chile contaba con 7.484 docentes de inglés en el sistema escolar, pero solo el 43,5% contaba con formación específica en pedagogía en inglés. Es decir, si bien el 92% contaba con título en pedagogía, menos de la mitad contaba con la especialización oficial en inglés, y el 51% no contaba con ninguna mención ni especialidad (MINEDUC, 2003).

En este contexto, la enseñanza del inglés se centraba principalmente en gramática y traducción, con limitadas oportunidades de práctica oral y sin alineación sistemática a estándares internacionales de competencia lingüística.

Por su parte, la formación inicial docente era insuficiente. Menos de 30 programas universitarios formaban a pedagogas y pedagogos en inglés, concentrados en la zona central del país y con amplias diferencias en enfoques y niveles de exigencia. No existían estándares nacionales claros sobre qué nivel de inglés debía tener un docente al egresar, ni qué metodologías debía dominar. Por último, frente a la carencia de un diagnóstico acerca de las competencias lingüísticas de docentes de inglés, en 2005, el Ministerio de Educación convocó a la **Jornada de Autoevaluación Nacional de Profesores de Inglés**. La prueba, de carácter voluntario para docentes de inglés de todo Chile (Quick Placement Test), se implementó a través de INACAP. La Jornada de Autoevaluación Nacional de 2005 representó la primera certificación voluntaria y gratuita, con participación de 2.177 docentes.

La respuesta se concentró principalmente en las regiones Metropolitana, Biobío y los Lagos, alcanzando al 29% del total de docentes de inglés del país, mayoritariamente pertenecientes a los sectores municipal (46%) y particular subvencionado (39%). Los resultados, medidos según la escala **ALTE (Association of Language Testers in Europe)** -marco internacional que describe el dominio del idioma en función de competencias comunicativas y que se encuentra alineado con el Marco Común Europeo de Referencia-, mostraron que el **86% de las y los docentes alcanzó el nivel 2**, correspondiente a un nivel **B1**, siendo el nivel **B2** el mínimo deseable para docentes de la asignatura (MINEDUC, 2005). El análisis por sector educativo evidenció una brecha significativa: las y los docentes del sector particular subvencionado presentaron niveles de dominio más altos que sus pares del sector municipal, donde hasta un **29% se situó en ALTE 1**, correspondiente a un nivel básico del idioma (MINEDUC, 2005).



TABLA 1. EQUIVALENCIA NIVELES ALTE-CEFR

NIVEL ALTE	NIVEL CEFR	DESCRIPCIÓN GENERAL
ALTE Breakthrough	A1	Usuario básico inicial: puede comprender y usar expresiones muy frecuentes y frases simples.
ALTE Level 1	A2	Usuario básico: puede comunicarse en tareas simples y rutinarias.
ALTE Level 2	B1	Usuario independiente: puede desenvolverse en situaciones cotidianas y producir discurso simple.
ALTE Level 3	B2	Usuario independiente avanzado: puede interactuar con fluidez y comprender textos complejos.
ALTE Level 4	C1	Usuario competente: puede usar el idioma de manera flexible y efectiva en contextos académicos y profesionales.
ALTE Level 5	C2	Usuario altamente competente: dominio cercano al hablante nativo.

 Nivel **insuficiente** para la enseñanza de inglés  Nivel **mínimo requerido** para la enseñanza de inglés  Nivel **deseable** para la enseñanza de inglés

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos desde MIDE UC 2005.

1.1.2 Las brechas en los aprendizajes

Ante la falta de mediciones nacionales y estandarizadas de las competencias de inglés en estudiantes de Chile en 2003, el MINEDUC contrató primero una asesoría para diagnosticar el nivel de inglés de los estudiantes a cinco años de la implementación del primer currículum en la asignatura. La prueba fue diseñada por Cambridge ESOL y evaluó la comprensión lectora y auditiva en inglés de una muestra representativa de estudiantes de 8° básico y 4° medio (11.000 estudiantes de 299 establecimientos educativos). Se esperaba que el estudiantado alcanzara un nivel básico inferior (Breakthrough en la clasificación ALTE), sin embargo, debido al bajo desempeño obtenido se generaron dos niveles más adicionales, inferiores: Lower Breakthrough (comprende instrucciones sencillas orales y escritas; lee mensajes cortos y reconoce palabras y expresiones que escucha) y Pre-Breakthrough que da cuenta que el estudiantado no comprende inglés ni en sus expresiones más sencillas.

Los resultados evidenciaron el insuficiente nivel de inglés del estudiantado en Chile, en tanto dos de cada tres estudiantes de octavo básico y casi la mitad de los estudiantes de cuarto medio demostraron tener una comprensión elemental del idioma (Lower Breakthrough). Es decir, 95% de las y los estudiantes culminarían su etapa escolar contando, como máximo, con la capacidad funcional básica para comprender o comunicarse en inglés, lo que sin duda podría privarles de oportunidades de perfeccionamiento y de educación superior a nivel internacional, a puestos de trabajo en sectores exportadores, así como impedirles el acceso a la información y a la cultura en el idioma dominante de internet y de la comunicación académica global.

Además, se identificó una brecha socioeconómica significativa: el estudiantado de establecimientos particulares superó ampliamente a las y los estudiantes de establecimientos municipales (Salinas, 2005). Quienes estudiaban en establecimientos particulares pagados alcanzaban niveles de comprensión cinco a siete veces superiores que sus pares de establecimientos municipales.



TABLA 2. RESULTADOS ESTUDIANTES 2004

NIVEL DE RENDIMIENTO	LOS ESTUDIANTES PUEDEN:	8° BÁSICO	4° MEDIO
AUTÓNOMO (Threshold/ ALTE 2) Usuario autónomo	• Comprender las ideas centrales de temas familiares del trabajo, colegio o tiempo libre. • Manejarse en situaciones de viaje.	1%	5%
BÁSICO SUPERIOR (Waystage/ ALTE 1) Usuario básico	• Comprender frases y expresiones cotidianas. • Comprender descripciones sencillas de su entorno y de sí mismos. • Manejar información de temas cercanos y rutinarios.	2%	9%
BÁSICO INFERIOR (Breakthrough) Usuario básico	• Comprender expresiones cotidianas y frases básicas para necesidades concretas. • Comprender si les hablan lento y claro. • Extraer la idea esencial de un texto.	20%	37%
COMPENSIÓN ELEMENTAL (Lower Breakthrough)	• Comprender instrucciones sencillas orales y escritas. • Leer mensajes cortos. • Reconocer palabras y expresiones que escucha.	67%	45%
NO COMPRENDE INGLÉS (Pre Breakthrough)	• Los estudiantes no alcanzan el nivel anterior.	10%	4%

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos desde MIDE UC 2005.

Posteriormente, considerando las sugerencias del estudio, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Evaluación (predecesora de la Agencia de la Calidad de la Educación), implementó una nueva evaluación para medir el dominio de inglés del estudiantado en Chile en octubre de 2010. La prueba TOEIC Bridge se aplicó a una muestra de 200.000 estudiantes de 3° medio, y se validó su uso para medir las habilidades de inglés, aunque se sugirió calibrar el nivel de dificultad para el contexto chileno y, eventualmente, generar una prueba nacional propia (Educational Testing Service, 2006).



1.1.3 El contexto de política pública

En un contexto de globalización, tratados de libre comercio (con Estados Unidos, la Unión Europea, China y Corea) y crecientes exigencias del mercado laboral por el aumento de la competitividad internacional, estudios del Consejo Nacional de Educación (CNED) y del Programa de Competitividad de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) advirtieron que el bajo dominio del inglés constituía una barrera para la inserción internacional, la productividad y la movilidad social (Mide UC, 2005b, 2008).

Hacia comienzos de la década del 2000, el dominio del inglés se consolidó como una prioridad explícita de la política educativa nacional, en coherencia con las orientaciones definidas en el marco de la **APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation)** y con los ejes estratégicos de las políticas educativas del periodo (MINEDUC, 2004b, 2004c). Por tanto, la enseñanza del inglés dejó de ser concebida únicamente como un problema pedagógico, para ser entendida como un desafío estratégico de largo plazo, vinculado al desarrollo del país y a la reducción de desigualdades en el acceso a oportunidades. No obstante, garantizar un aprendizaje efectivo en el sistema de educación pública requería una inversión sistemática, una visión de largo plazo y condiciones de gobernanza adecuadas. En ese contexto, se configuraron las bases para el desarrollo de una política pública en torno al fortalecimiento del inglés.

1.2 Decreto 81 (2004): El inicio del camino

Frente a este escenario, durante el gobierno del presidente **Ricardo Lagos** (2000-2006), se crea el *Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje del Idioma Inglés en la Enseñanza Básica y Media*, fundamentado explícitamente en las necesidades de la educación del siglo XXI, la equidad asociada al aumento de oportunidades laborales y el desarrollo económico nacional, vinculado a la inserción comercial de Chile en el contexto global (Decreto 81, 2004).

La misión oficial establecía: “Mejorar el nivel de inglés que aprenden los estudiantes de 5° básico a 4° medio de establecimientos educacionales del país, mediante la definición de estándares nacionales de aprendizaje, una estrategia de desarrollo profesional docente y apoyo a los profesores de inglés en las salas de clases”.

Se establecía así un conjunto de medidas de carácter estructural, diferenciándose de iniciativas previas de menor articulación sistémica. Entre ellas se incluyen la implementación de evaluaciones diagnósticas y procesos de certificación alineados con marcos internacionales; el desarrollo sistemático de instancias de formación y perfeccionamiento docente, tanto a nivel nacional como en el extranjero; la gestión de cooperación nacional e internacional mediante la contratación de especialistas y el establecimiento de alianzas estratégicas para la definición de estándares y fortalecimiento pedagógico (Decreto 81, 2004).

Es necesario tener en cuenta la importancia estratégica para el país. No es un problema de educación solamente, es un problema de desarrollo nacional. Siempre entendí que la educación es menospreciada por los políticos porque tiene desarrollo de largo plazo, entonces tú tienes que vincularlo a los temas de largo plazo: desarrollo y riqueza, además de los temas de empleo, de desarrollo profesional, de que los chicos de más abajo no se queden atrás. (...) Pero también hay un problema en la visión política de un país que quiere tener un rol internacional mayor o que quiere ayudar a disminuir las desigualdades de oportunidades. Porque en el idioma, hay una oportunidad para los de más abajo.

(Sergio Bitar, Ministro de Educación, 2003-2005)

1.3 El inglés como derecho y como herramienta: La visión fundacional

A partir de este marco normativo, el **Programa Inglés Abre Puertas (PIAP)** se organiza en ejes complementarios, los que en conjunto articulan la formación docente, el apoyo al aprendizaje estudiantil, la evaluación estandarizada y la cooperación internacional, integrando actores públicos, universidades, organismos multilaterales y sector productivo (Mide UC, 2008; Rozo Grande, 2017).

Esta arquitectura institucional permitió dotar a la política de enseñanza del inglés tanto de una coherencia estructural como de continuidad y, especialmente, le entregó la capacidad de intervenir sobre los principales nudos críticos: los bajos niveles de aprendizaje estudiantil, los espacios de mejora en la formación docente, la ausencia de estándares nacionales y las persistentes desigualdades territoriales.



En lo concreto, esta visión se plasmó en **tres pilares conceptuales**, los que guiaron el diseño y la implementación del programa durante sus primeros años: La “equidad como imperativo ético”, la “integralidad como estrategia”, y la “colaboración como modelo de gestión”.

1.3.1 Pilar 1: Equidad como imperativo ético

El mismo nombre del Programa -Inglés Abre Puertas- reflejaba la convicción de que el dominio del idioma no era un fin en sí mismo, sino un medio para entregar oportunidades educativas, laborales y culturales que, históricamente, habían estado reservadas a quienes podían pagar una educación privada de calidad o viajar al extranjero con cierta regularidad.

El programa nació con una vocación explícita de reducir las brechas de acceso al inglés, y se focalizó deliberadamente en la educación pública. Esto no significaba que la educación privada no necesitara apoyo, sino que las brechas observadas eran más significativas en el sistema público, con el cual el Estado tiene la responsabilidad directa e ineludible de garantizar una educación de calidad.

La apuesta ética era clara: si el Estado no garantizaba que la totalidad de estudiantes de Chile, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica, tuvieran oportunidades reales de aprender inglés, entonces la globalización solo amplificaría las desigualdades existentes, en lugar de ser un puente para la movilidad social.

1.3.2 Pilar 2: Integralidad como estrategia

A diferencia de iniciativas previas de alcance acotado, el PIAP adoptó un enfoque integral orientado a abordar, de manera simultánea, múltiples aristas del problema. No bastaba con capacitar docentes si estos no tenían recursos pedagógicos adecuados, ni era suficiente el proveer recursos si el profesorado no sabía usarlos. Menos aún servía el mejorar la enseñanza tradicional si las y los estudiantes no tenían oportunidades de práctica oral más allá de la sala de clases. Todo estaba interconectado.

Este enfoque integral se materializó en cinco líneas de acción simultáneas: **estándares y evaluación** (alineación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y ALTE, evaluaciones diagnósticas nacionales); **formación docente** (cursos, certificaciones, pasantías, redes profesionales); **recursos pedagógicos** (materiales, guías, tecnología educativa); **apoyo en aula** (voluntarios angloparlantes, campamentos de inmersión); y **articulación intrainstitucional e interinstitucional** (coordinación entre el MINEDUC, universidades, y organismos internacionales).

Esta dinámica era inédita en la política educativa chilena. No se trataba solo de “capacitar docentes” o “comprar software educativo”, sino de **construir un ecosistema completo** donde cada componente reforzaba a los demás.

Una o un docente capacitado necesitaba materiales adecuados; los materiales requerían docentes que supieran usarlos; ambos necesitaban estudiantes motivados; la motivación venía de experiencias positivas con el idioma; esas experiencias requerían oportunidades de práctica oral; y así, sucesivamente, se debía generar un círculo virtuoso.



1.3.3 Pilar 3: Colaboración como modelo de gestión

Desde su origen, el PIAP se construyó sobre alianzas estratégicas con actores nacionales e internacionales, estableciendo **la colaboración interinstitucional como estrategia fundacional**, no como una adición posterior. El **British Council** y la **Embajada de los Estados Unidos** colaboraron con programas de capacitación docentes y planes curriculares para actividades de estudiantes, mientras que **Cambridge ESOL**, el **Instituto Chileno Británico de Cultura** y **ETS (Educational Testing Service)** proveyeron evaluación y certificación de competencias lingüísticas. En tanto, **World Teach** (de **Harvard University**) y otras organizaciones aportaron con reclutamiento y capacitación de voluntarias y voluntarios internacionales que se integrarían en aulas chilenas.

El **Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)** fue un aliado clave proveyendo apoyo técnico y gestión administrativa, elemento crucial para la coordinación de esta compleja red de actores. La **Universidad de Michigan** diseñó instrumentos específicos de medición docente. **Trinity College**, **Universidad de Queensland**, **Georgetown University**, y **Oxford University Press** apoyaron en capacitación docente. El **Instituto Chileno Norteamericano** estableció conexiones con estándares estadounidenses, el **Colegio Internacional Nido de Águilas** apoyó con capacitación metodológica, y **MIDE UC** aportó capacidad de investigación educativa. En tanto, **Minera Escondida** y otras empresas privadas contribuyeron con recursos financieros complementarios al presupuesto fiscal en fase inicial.

Esta **arquitectura colaborativa**, que involucró sectores públicos, privados e internacionales trabajando de manera coordinada, permitió al Ministerio de Educación acceder a capacidades técnicas y recursos que habrían sido imposibles de desarrollar internamente en el corto plazo.

Este modelo de **cooperación público privada nacional e internacional** permitió al programa acceder a una experticia técnica y recursos financieros complementarios al presupuesto fiscal, multiplicando su capacidad de acción. Más importante aún, instaló desde el inicio una cultura de colaboración que sería clave para la permanencia del programa en años posteriores.

En esa línea, la decisión estratégica de construir una red de alianzas demostró ser clave por el fortalecimiento de capacidades técnicas, institucionales y relacionales desde la fase inicial del programa. Así, cuando el financiamiento gubernamental se contrajo significativamente después de 2010, el PIAP pudo adaptarse y mantener su continuidad institucional en base a capacidades ya instaladas, conocimiento acumulado y redes de colaboración que complementaron la acción estatal.

1.4 Características fundacionales distintivas

El programa nació con ciertas características que lo distinguieron de otras políticas educativas de la época, las que explicarían tanto sus aciertos como algunas de sus limitaciones.

Liderazgo político directo: El ministro de Educación **Sergio Bitar Chacra** asumió personalmente la promoción del programa. Visitó poblaciones, universidades, establecimientos educacionales. Impulsó el inglés como prioridad nacional, y no solo como una asignatura más del currículum. Además, generó legitimidad inicial y acordó compromisos presupuestarios significativos. Sin embargo, cuando ese liderazgo directo disminuyó en gobiernos posteriores, el programa debió aprender a adaptarse a una menor visibilidad política.

Presupuesto inicial significativo: El programa se inició en 2004 con un presupuesto de CLP \$996 millones, el que aumentó de manera sostenida hasta alcanzar CLP \$5.547 millones en 2010. Este aumento presupuestario posibilitó la expansión del programa, el desarrollo de múltiples iniciativas y el fortalecimiento de su despliegue territorial. Posteriormente, los cambios en el contexto fiscal, a partir de 2010, implicaron la necesidad de ajustar el ritmo y las modalidades de crecimiento del programa.

Articulación intra e interinstitucional inédita: El PIAP impulsó un trabajo desde su inicio que convocaba a múltiples actores institucionales. Al interior del MINEDUC, trabajó con la División de Educación General (DEG), las Secretarías Regionales de Educación (SECREDOC), los Gobiernos



Regionales (GORE), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la Agencia de la Calidad de la Educación, y la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). Externamente, se articuló con universidades nacionales e internacionales (formación inicial y continua), organismos internacionales (British Council, Embajada de Estados Unidos, PNUD), organizaciones educativas sin fines de lucro, y el sector privado.

Esta articulación fue una fortaleza del programa (acceso a recursos y diversas experticias) pero también generó complejidad en la gestión y tensiones entre lógicas institucionales diferentes.

Adopción de estándares internacionales: Si bien el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) fue incorporado formalmente en las Bases Curriculares de la asignatura de inglés por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, el rol del PIAP se centró en dar curso operativo y programático a los lineamientos y estándares definidos por dicha unidad. En este marco, el programa contribuyó a la difusión, implementación y uso pedagógico del MCER como referente para la definición de niveles de logro y metas de desempeño, a través de iniciativas dirigidas a docentes como el diagnóstico y certificación lingüística, y los cursos de perfeccionamiento.

2. VEINTE AÑOS EN CINCO FASES

La historia del Programa Inglés Abre Puertas es una concreción progresiva de un proceso acumulativo de reformas, diagnósticos educativos y definiciones estratégicas de desarrollo nacional, que convergieron en el diseño de un programa de carácter estructural. Este proceso contribuyó a posicionar la enseñanza del inglés como un componente prioritario del sistema educativo, contribuyendo al fortalecimiento de la equidad y la calidad del sistema educativo.

Esta trayectoria puede comprenderse a través de **cinco fases diferenciadas**, cada una marcada por su contexto político y presupuestario, sus estrategias predominantes, y sus logros y tensiones particulares. Estas fases no fueron planificadas de antemano, se desarrollaron orgánicamente

como respuestas adaptativas a circunstancias cambiantes. Sin embargo, con la distancia que otorgan veinte años, se pueden apreciar patrones claros, los que dan cuenta del trasfondo esencial que impulsó la evolución del programa: La búsqueda de equidad pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

2.1 Instalación y expansión (2004-2010):

Construyendo los cimientos



2.1.1 Contexto político y presupuestario

Los primeros siete años del PIAP transcurrieron bajo dos gobiernos de la Concertación: **Ricardo Lagos Escobar** (2000-2006) y **Michelle Bachelet Jeria** (2006-2010). Ambos gobiernos mantuvieron un compromiso explícito con el programa, aunque con énfasis ligeramente distintos. Lagos lo impulsó como parte de su agenda de modernización e inserción internacional, en tanto Bachelet lo mantuvo dentro de un contexto más amplio, centrado en la reducción de desigualdades y el mejoramiento de los procesos educativos en relación con la enseñanza y aprendizaje de inglés.

2.1.2 Estrategia de implementación inicial

La lógica de esta fase se orientó a la construcción de infraestructura programática mediante la implementación simultánea de diversas iniciativas. Esta estrategia respondió al diagnóstico de brechas significativas y de carácter multidimensional en la enseñanza del inglés, lo que hizo necesario actuar de manera concurrente en distintos ámbitos del sistema educativo. En consecuencia, el programa abordó de forma paralela el desarrollo profesional docente, la ampliación de oportunidades de aprendizaje para estudiantes, la provisión de recursos pedagógicos y el fortalecimiento de mecanismos de apoyo y seguimiento, evitando una secuenciación estricta que pudiera retrasar la atención de necesidades críticas.

La Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC definió estándares de aprendizaje alineados al Marco Común Europeo de Referencia a través de las Bases Curriculares, proporcionando un norte claro para el sistema. El PIAP alineó sus iniciativas a estos estándares, asegurando coherencia entre política curricular y desarrollo profesional docente.



Esta estrategia de proliferación generó un portafolio extraordinariamente diverso de iniciativas en pocos años. En el ámbito de Desarrollo Profesional Docente (DPD), los **Cursos ALTE** entre 2004 y 2007 capacitaron a 3.143 docentes en niveles 1, 2 y 3. El **English Summer Town (Recuadro 1)**, iniciado en 2005, proporcionó inmersión intensiva de cinco días para docentes con facilitadores y facilitadoras del British Council y de la Embajada de los Estados Unidos.

Las **Redes Pedagógicas Locales** tienen una historia anterior al PIAP. Algunas se crearon antes que el programa mismo, reguladas por la Resolución Exenta MINEDUC de 2003 que reconocía y normaba estos espacios de trabajo colaborativo docente. El PIAP, reconociendo el valor de estas instancias, aprovechó dicha oportunidad para promover activamente la creación y fortalecimiento de nuevas redes a lo largo del país. Este apoyo sostenido del programa fue clave para que las redes llegaran a crecer y sostenerse en el tiempo, expandiéndose hasta alcanzar 111 redes con 1.200 docentes participantes para 2010.

RECUADRO 1. ENGLISH SUMMER TOWN

A partir de 2005, comenzó a implementarse el proyecto **English Summer Town**, dirigido a docentes de establecimientos que reciben financiamiento público. La iniciativa fue concebida como un espacio nacional de encuentro, formación y colaboración docente, basado en una experiencia intensiva de una semana, desarrollada íntegramente en inglés, orientada a fortalecer el uso comunicativo del idioma en un contexto de interacción profesional entre pares.

El programa combinó la inmersión lingüística con instancias de capacitación orientadas a la actualización de metodologías pedagógicas, especialmente aquellas asociadas al enfoque comunicativo y a la enseñanza por competencias, junto con acciones destinadas a fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad docente de inglés.

En este marco, se buscó promover el desarrollo de las competencias comunicativas del profesorado, el desarrollo de la conciencia cultural del idioma y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico (M. Jara et al., 2017). Desde 2006, se estableció como requisito de participación la acreditación de un nivel mínimo de dominio del inglés (certificación ALTE 3, equivalente a nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia), obtenido a través de la prueba nacional aplicada por el propio programa, incorporándose además un equipo docente internacional vinculado a Fulbright, el British Council y universidades chilenas.

En el marco de un proceso de ajuste y consolidación del diseño, la iniciativa avanzó en su descentralización territorial y en la diferenciación de sus actividades según nivel educativo. En 2008, el encuentro se organizó por ciclos, incorporando durante una primera etapa a docentes de educación básica, con énfasis en estrategias metodológicas y recursos didácticos para 5° y 6° básico, y en una segunda etapa a docentes de liceos técnico-profesionales, con foco en el desarrollo de léxico especializado y estrategias pedagógicas vinculadas a áreas técnicas. A partir de 2010, se sumó la edición de invierno (Winter Retreat), incluyendo conferencias magistrales, talleres prácticos, ferias pedagógicas y actividades culturales.



El modelo evolucionó estratégicamente desde encuentros nacionales centralizados hacia una estructura progresivamente descentralizada: primero organizándose por zonas geográficas y posteriormente alcanzando cobertura regional, permitiendo mayor acceso a docentes de todo el territorio. Esta evolución territorial se articuló con otras iniciativas clave del programa: las y los English Language Fellows (2015-2018) apoyaban la implementación regional mediante observación de aula y retroalimentación situada, mientras que Champion Teachers (2013-2018) construía capacidad de liderazgo pedagógico local mediante investigación-acción. La convergencia de estos modelos -encuentros formativos masivos, acompañamiento territorial, e investigación docente- sentó las bases para el posterior desarrollo del modelo de Capacitadores Pares, que caracterizaría la siguiente fase del programa. (MINEDUC, 2022).

RECUADRO 2. LA PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED ENTRE DOCENTES DE INGLÉS

Los **talleres comunales** comenzaron a implementarse en 2005, con el objetivo de promover el nivel de inglés de docentes de 5° a 8° básico, de establecimientos municipales y subvencionados, a través del aprendizaje entre pares. Los talleres estaban a cargo de docentes guías, capacitados por CPEIP; su objetivo era actualizar los conocimientos y metodologías de enseñanza de inglés, en base a la reflexión pedagógica y colaboración.

Desde 2006, los talleres se consolidaron como las Redes Pedagógicas Locales (RPL), con el apoyo de CPEIP y las SEREMI de Educación, y buscaban promover la profesionalización docente territorial, mediante experiencias, creación de materiales y fomento de comunidades de aprendizaje profesional sostenibles. Cada Red fue compuesta por entre 10 y 25 docentes, quienes eran coordinados por un/a docente elegido por sus pares, apoyado por un/a encargado de la SECREDUC, apoyado a su vez por el PIAP. En 2003, Chile contaba con 7 redes piloto, y en 2008 ya había 111 redes, con 1200 docentes activos (Villarreal Farah, 2017a).

Las **Redes de Docentes de Inglés**, inicialmente conocidas como Redes Pedagógicas Locales de Inglés, tenían por objetivo que docentes de inglés (de 5° básico a IV medio, de establecimientos municipales y subvencionados de una misma localidad) intercambiaran experiencias y diseñaran acciones para promover la enseñanza del idioma. La participación era voluntaria y funcionaban de forma autónoma, en reuniones mensuales (C. Jara, 2008).

Hoy en día, las RDI son “*comunidades de aprendizaje autónomas, conformadas voluntariamente por docentes de inglés de establecimientos municipales y subvencionados*”, que se reúnen a reflexionar y generar herramientas, estrategias y recursos para abordar los desafíos propios de la enseñanza y aprendizaje de inglés en Chile (División de Educación General, 2024, p.3).



El área de desarrollo de habilidades estudiantiles (DEE) recibió un impulso equivalente. El **Centro Nacional de Voluntarios**, iniciado en 2005, se convirtió en una de las iniciativas más relevantes del PIAP. Lo que comenzó con apenas 15 personas creció hasta llegar a 316 voluntarias y voluntarios internacionales para el 2012, beneficiando aproximadamente entre 30.000 a 40.000 estudiantes anuales en sus años de mayor cobertura.

RECUADRO 3. CENTRO NACIONAL DE VOLUNTARIOS (CNV)

El **Centro Nacional de Voluntarios** (CNV) buscaba fortalecer el aprendizaje del inglés en establecimientos municipales y particulares subvencionados mediante la incorporación de voluntarias y voluntarios angloparlantes. Se creó a partir de la necesidad de ampliar las oportunidades de uso del idioma inglés en contextos escolares reales, promoviendo la práctica sistemática de las habilidades comunicativas. De este modo, complementa el trabajo pedagógico de las y los docentes en el aula y fomenta un aprendizaje más activo. En este marco, el CNV aportaba exposición cotidiana al inglés y favorecía experiencias de interacción auténtica, mientras que, a su vez, incorporaba una dimensión de intercambio cultural, el que permitía ampliar los horizontes de estudiantes y comunidades escolares.

El CNV tuvo como objetivo general mejorar la fluidez en inglés de estudiantes con énfasis en la comunicación oral (speaking y listening). De manera complementaria, buscaba impulsar metodologías comunicativas y dinámicas, aumentar la motivación por el aprendizaje del idioma y propiciar experiencias de intercambio cultural. Para cumplir estos objetivos, el CNV operaba con un modelo técnico, estandarizado y trazable, que ordenaba el ciclo completo del voluntariado y definía roles y procedimientos con claridad.

El reclutamiento y selección se realizaba mediante un proceso formal, considerando criterios como idoneidad profesional, flexibilidad, y proactividad. Las y los candidatos seleccionados pasaban por un proceso de prearribo con compromisos formales, requisitos de salud y coordinación consular para la obtención de visas, y por instancias de preparación que combinan módulos formativos y capacitación, abordando tanto contenidos institucionales como pedagógicos (planificación de clases, manejo de aula, metodologías dinámicas). Adicionalmente, los voluntarios recibían una orientación cultural para ayudarles a comprender tanto nuestro país como la cultura escolar.

Las y los voluntarios facilitaban la implementación del currículum de inglés con foco en habilidades comunicativas orales, y desarrollaban también actividades extracurriculares planificadas y coordinadas con el establecimiento. El modelo incluía condiciones definidas de apoyo logístico y financiero: visa temporaria sin costo de arancel, seguro, estipendio periódico, traslado a la comunidad asignada y materiales pedagógicos; adicionalmente, la mayoría de los voluntarios residía con familias anfitrionas de la comunidad escolar, seleccionadas y preparadas por equipos regionales mediante visitas, orientación y registro formal de información, con criterios destinados a resguardar una adecuada integración y separación de los ámbitos familiar e institucional. El seguimiento se estructuraba mediante mecanismos de control y mejora continua: verificación estandarizada de horarios, encuestas y contacto de seguimiento temprano, observaciones pedagógicas presenciales con pautas comunes y retroalimentación, y canales de apoyo permanente para resolver desafíos o incumplimientos.



En 2005, también comenzaron los **torneos de debates** (English Debate Tournaments) a fin de generar un espacio de apoyo para el aprendizaje del inglés, fortaleciendo las habilidades de argumentación (capacidad de desenvolverse en inglés de forma eficaz), y de pensamiento crítico (análisis e interpretación de la información, presentación de argumentos y evidencias). A partir de 2008, comenzaron a realizarse competencias nacionales de oratoria (**Public Speaking**) dirigido a estudiantes de 7° y 8°, y más adelante en 2012 se inició “**Spelling Bee**” un torneo de deletreo para estudiantes de 5° y 6° básico, ambos creados para promover el desarrollo del discurso oral, contribuir a generar una actitud positiva frente al aprendizaje del idioma inglés, mejorar la fluidez en la expresión oral y fomentar el pensamiento crítico del estudiantado (MINEDUC, 2017).

Los **English Camps**, lanzados en 2008, ofrecieron campamentos de inmersión donde 1.200 estudiantes de 12 regiones experimentaron por primera vez espacios donde el inglés no era una asignatura, sino un medio natural de comunicación.

RECUADRO 4. ENGLISH CAMPS (CAMPAMENTOS DE VERANO E INVIERNO PARA ESTUDIANTES)

Los **English Camps** son jornadas presenciales de inmersión en el idioma inglés dirigidas a estudiantes de enseñanza básica y media (5° básico a 4° medio) de establecimientos que reciben financiamiento público. Su propósito es ofrecer una experiencia intensiva de aprendizaje del inglés en contextos reales y significativos, combinando actividades pedagógicas, recreativas y de convivencia, que favorecen tanto el desarrollo de habilidades comunicativas como dimensiones sociales y socioemocionales del estudiantado (MINEDUC, 2025a; MINEDUC, 2025b).

El objetivo central de los campamentos es fortalecer la comunicación oral y la confianza en el uso del inglés, promoviendo la motivación por el aprendizaje del idioma mediante metodologías activas y lúdicas. Junto con ello, los English Camps buscan fomentar el trabajo colaborativo, el intercambio cultural, el respeto por la diversidad y una disposición positiva hacia el aprendizaje en un entorno seguro y estimulante, el que contribuye al desarrollo integral de las y los participantes (MINEDUC, 2025a).

Los campamentos se implementan en dos modalidades estacionales: **English Winter Camps**, durante las vacaciones de invierno, e **English Summer Camps**, durante las vacaciones de verano. En ambos casos, se desarrollan en formato presencial y contemplan una semana intensiva de cinco días consecutivos de actividades, de acuerdo con el calendario escolar regional. Las sedes corresponden principalmente a establecimientos educacionales que cumplen estándares de infraestructura definidos para el adecuado desarrollo de las actividades, y su localización varía según la demanda territorial (MINEDUC, 2025d).

En cuanto a su funcionamiento, actualmente cada campamento es ejecutado por un equipo conformado por docentes de inglés y estudiantes de pedagogía en inglés en etapas avanzadas de su formación, quienes se desempeñan como facilitadoras y facilitadores voluntarios. (MINEDUC, 2025b).

Las actividades se estructuran en torno a un plan curricular diseñado para cada temporada, que considera el nivel de inglés de los estudiantes, el Currículum Nacional y orientaciones vinculadas



a la convivencia escolar. Cada campamento gira en torno a una temática central de interés para las y los participantes, e incorpora dinámicas grupales, juegos de rol, proyectos colaborativos, presentaciones y actividades recreativas que promueven el uso permanente del inglés. Cada jornada diaria incluye instancias de acogida, trabajo en grupos grandes y pequeños, alimentación y cierre, culminando la semana con una ceremonia de finalización donde se socializan los productos de los proyectos grupales de la semana y se reconoce la participación, logros y los aprendizajes alcanzados (MINEDUC, 2025c, 2025b).

Durante el primer gobierno de la presidenta **Michelle Bachelet Jeria** (2006–2010), el PIAP se consolidó como una política estratégica presidencial, incorporando medidas orientadas a fortalecer la formación inicial docente y la inmersión internacional. En este marco, se impulsó la internacionalización de la formación inicial docente en inglés, estableciendo que los estudiantes de pedagogía debían cursar un semestre en un país de habla inglesa con financiamiento estatal, así como sistemas de intercambio para atraer profesores, profesionales y estudiantes universitarios angloparlantes a Chile. Este lineamiento dio luz a la iniciativa **Beca Semestre en el Extranjero** (ver Recuadro 5) otorgándose becas para que estudiantes de pedagogía en inglés cursaran un semestre en el extranjero, abriendo horizontes que antes eran inaccesibles para muchos futuros docentes del sistema público.

RECUADRO 5. BECA SEMESTRE EN EL EXTRANJERO

La Beca Semestre en el Extranjero (2006 -2020) fue una iniciativa del Programa Inglés Abre Puertas orientada a fortalecer la formación inicial de futuros docentes de inglés, mediante la realización de un semestre académico en instituciones de educación superior extranjeras donde la docencia se impartía en inglés. Dirigida a estudiantes de Pedagogía en inglés de universidades chilenas acreditadas, la beca buscó complementar su formación disciplinar y pedagógica a través de una experiencia académica e intercultural inmersiva, favoreciendo el desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas, la comprensión de otros sistemas educativos y la ampliación de referentes profesionales.

El programa contempló financiamiento para matrícula, manutención, pasajes y seguros, y se articuló con las universidades de origen para el reconocimiento académico de los estudios cursados en el extranjero. Como parte de su lógica de retribución al sistema público, sus beneficiarios asumían el compromiso de desempeñarse posteriormente como docentes en establecimientos del sistema escolar chileno, contribuyendo así al fortalecimiento del capital humano docente en inglés.

La Beca Semestre en el Extranjero benefició a un total de 1333 participantes entre 2010 y 2019. El programa alcanzó su punto máximo en 2010 con 196 becarias y becarios, experimentando posteriormente fluctuaciones en su matrícula con un promedio aproximado de 95 participantes anuales durante la década. Tras una disminución gradual entre 2010 - 2012, el programa mantuvo una participación relativamente estable, oscilando entre 45 y 100 estudiantes por año, con un nuevo máximo de 100 becarias y becarios en 2017. Esta iniciativa representó un esfuerzo sostenido por internacionalizar la experiencia formativa de futuros docentes de inglés, contribuyendo al fortalecimiento de la formación inicial docente y del capital humano del sistema educativo chileno.



2.1.3 Logros de la fase

La fase de instalación y expansión logró varios hitos significativos que establecerían cimientos para el trabajo futuro.

Penetración territorial: Para 2008, las Redes Pedagógicas Locales operaban en todas las regiones del país, con 111 redes activas congregando más de 1.000 docentes. Esta descentralización temprana, aunque aún modesta en escala, instaló la presencia del PIAP en ciudades más allá de la Región Metropolitana. Las y los voluntarios internacionales llegaron a estar presentes en establecimientos de todas las regiones del país, incluyendo localidades rurales y remotas, las que históricamente habían tenido escaso acceso a la exposición al inglés no mediada por un docente.

Posicionamiento político: El liderazgo directo del ministro Bitar durante 2004-2006 y la visibilidad mediática de las iniciativas dirigidas a estudiantes, en conjunto con la oferta de capacitación docente facilitaron la toma de conciencia sobre la importancia del inglés. El programa dejó de ser una iniciativa de alcance limitado para convertirse en un referente conocido por docentes, directivos y familias. Esta visibilidad tendría costos y beneficios en fases posteriores.

Alianzas estratégicas consolidadas: Las relaciones con British Council, Embajada de Estados Unidos y PNUD se institucionalizaron mediante convenios de colaboración plurianuales. Estas alianzas no eran solo acuerdos en papel, involucraban trabajo técnico conjunto, cofinanciamiento de iniciativas y transferencia de experticia metodológica que el MINEDUC no poseía internamente en 2004.

2.1.4 Desafíos de esta fase

Sin embargo, la fase de expansión acelerada también generó tensiones y limitaciones, que se harían más evidentes en años posteriores.

Concentración inicial en Región Metropolitana: Pese a la orientación declarada hacia la equidad territorial, durante el 2004 al 2006 las iniciativas presenciales (Summer Town, eventos de capacitación) se concentraron en Santiago por razones de infraestructura y logística. Las regiones recibían a voluntarias y voluntarios del CNV y podían participar en

cursos ALTE, pero las experiencias de inmersión intensiva eran mayoritariamente capitalinas.

Falta de sistematización de información: No existía un registro centralizado de beneficiarios y beneficiarias durante los primeros años. Un/a docente podía participar en el Summer Town, inscribirse en un curso ALTE, y también coordinar una red pedagógica, y el programa carecía de un sistema unificado que permitiese el seguimiento individual. Esta ausencia de sistema integrado impedía un análisis de trayectorias, la identificación de *frequent flyers* (usuarios o usuarias que participaban reiteradamente en las mismas iniciativas), y la evaluación de efectos acumulativos de participar en múltiples iniciativas.

Ausencia de evaluación de impacto: Todas las evaluaciones de esta fase fueron declarativas y de satisfacción (¿las y los docentes valoraron el curso?, ¿las y los estudiantes disfrutaron el campamento?); o de cobertura (¿cuántos beneficiarios participaron?). No se implementaron evaluaciones de impacto que midieran si las iniciativas generaban cambios en la práctica docente o en el aprendizaje estudiantil.

Esta brecha evaluativa se produjo como resultado de las limitaciones técnicas del momento, en tanto que MINEDUC no tenía capacidad interna para diseñar e implementar evaluaciones cuasiexperimentales o experimentales.

Modelo de gestión centralizado: Las y los Encargados Regionales de Inglés (ERI) aún no existían como figuras formales. Hoy, las iniciativas del PIAP se operacionalizan a través de dos equipos principales: el Nivel Central (NC), ubicado en Santiago, responsable de la organización de las iniciativas a nivel nacional; y el equipo de Coordinadores y/o Encargados Regionales de Inglés que gestiona su implementación para los beneficiarios en colaboración con actores locales, aportando además a la planificación de las iniciativas desde una mirada territorial.

Sin embargo, en esta primera fase del PIAP, las decisiones programáticas se tomaban exclusivamente en el nivel central, y profesionales de las SECREDUC apoyaban la implementación a nivel regional, sin participar en su diseño. El Nivel Central definía qué iniciativas lanzar, cómo implementarlas y qué presupuesto asignar a cada una.



Esto generaba eficiencia en coordinación, pero también desconexión entre el diseño y la realidad territorial. Cabe destacar que algunos profesionales de las Secretarías Regionales del Ministerio de Educación reportaron que las capacitaciones diseñadas en Santiago no siempre eran pertinentes para sus contextos específicos (por ejemplo, metodologías que asumían acceso a tecnología que muchas escuelas rurales no tenían).

2.1.5 Logros documentados del período: Una fase de optimismo fundacional

Esta primera fase del PIAP fue, en muchos sentidos, un momento de optimismo fundacional. Había una visión clara, recursos crecientes, voluntad política sostenida, y convicción de que era posible fortalecer la enseñanza del inglés en Chile mediante una intervención pública sistemática y bien diseñada. Los desafíos existían, sin embargo, parecían manejables. El presupuesto crecía año a año, las alianzas internacionales se fortalecían, la cobertura se expandía, y los beneficiarios reportaban alta satisfacción. Lo que no se podía anticipar era que el terremoto del 27 de febrero del 2010 cambiaría dramáticamente las prioridades en el presupuesto fiscal del país, que el presupuesto del programa alcanzaría su máximo ese año, pero nunca volvería a esos niveles, y que la siguiente década sería una historia de adaptación, resiliencia y construcción sistemática de sostenibilidad.

2.2 Sistematización y alianzas (2010-2015): Consolidando el modelo

2.2.1 Contexto: Del auge a la restricción

Tras el terremoto del 27 de febrero de 2010, la reconstrucción requirió una inversión masiva que reorientó recursos públicos hacia infraestructura, vivienda, y recuperación económica de zonas afectadas. Por lo mismo, múltiples programas sociales que no eran considerados esenciales enfrentaron una alta presión presupuestaria, entre ellos, el PIAP.

El gobierno del presidente **Sebastián Piñera Echenique** (2010-2014) incluyó en su programa el objetivo de “*Chile*

bilingüe en una generación”, que, si bien en un aspecto positivo mantenía la relevancia de la enseñanza del inglés, tenía que convivir con esta carencia transversal a nivel estatal.

Por ello, el presupuesto del PIAP comenzó un descenso sostenido, el que se prolongaría durante la siguiente década. De los CLP \$5.547 millones asignados en el año 2010, se fue disminuyendo la cifra gradualmente hasta llegar a CLP \$539 millones en 2023.

2.2.2 Estrategia: De la proliferación a la consolidación

La lógica programática cambió fundamentalmente entre estas dos fases. En la fase anterior (2004-2010), la estrategia había sido crear nuevas iniciativas, probar modelos y expandir cobertura en todos los frentes simultáneamente. En esta nueva fase (2010-2015), el foco se reorientó a evaluar lo existente, quedarse con lo que funcionaba, sistematizar información, profesionalizar gestión y construir sostenibilidad mediante la institucionalización territorial y el desarrollo de capacidades locales.

La fase se estructuró en torno a **cinco pilares estratégicos** que, tomados en conjunto, representaron una transformación significativa en cómo operaba el PIAP: **La evaluación sistemática de iniciativas, la creación de una estructura territorial permanente, la sistematización de la información, la creación de un comité técnico-pedagógico y el sistema de monitoreo trimestral.**

a) Evaluación sistemática de iniciativas

Por primera vez en su historia, durante los años 2010 al 2011, el PIAP sometió todas sus iniciativas a una evaluación formal interna con criterios estandarizados y explícitos. Cada iniciativa fue evaluada en cuatro dimensiones: satisfacción de beneficiarios/as (umbral mínimo: 75% de satisfacción); cobertura (umbral mínimo: 500 personas anuales, salvo programas especializados de alta intensidad); ejecución presupuestaria (umbral mínimo: 80%); y pertinencia (alineación con la misión del programa y las prioridades curriculares).



El resultado de esta evaluación fue que aproximadamente el 95% de las iniciativas aprobaron y continuaron operando. El 5% restante, principalmente programas piloto que no habían alcanzado una escala mínima o tenían problemas de ejecución persistentes, se eliminaron. Esta evaluación no midió impacto en aprendizaje estudiantil, limitación que el programa reconocía, pero logró establecer estándares mínimos de calidad y relevancia que todas las iniciativas debían cumplir.

Los coordinadores de iniciativas comenzaron a monitorear sistemáticamente la satisfacción de beneficiarios, ajustar los diseños cuando las evaluaciones mostraban problemas, y a documentar resultados para reportes anuales.



b) Creación de una estructura territorial permanente: Encargadas/os Regionales de Inglés y el despliegue rural

Una de las decisiones más estratégicas del período fue la creación del rol de **Encargado/a Regional de Inglés (ERI)**: un puesto laboral de jornada completa, a ser incorporado en cada una de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, en las 15 regiones de ese momento. Las/os ERI contaban con un perfil específico: docente de inglés con experiencia mínima de cinco años en aula, conocimiento del territorio regional, capacidades de gestión administrativa para mecanismos de compras públicas, liderazgo para fomentar el trabajo de las Redes de Docentes, y funciones claramente definidas.

También tenían responsabilidades que iban mucho más allá de ser “coordinadores locales” que ejecutaban instrucciones de Santiago. Por ejemplo, coordinaban la implementación regional de todas las iniciativas PIAP, gestionaban presupuesto regional asignado (cada región recibía presupuesto específico que los ERI administraban con autonomía relativa), acompañaban a las Redes de Docentes de Inglés de su región, articulaban con universidades regionales, sostenedores y CPEIP regional, y reportaban trimestralmente a nivel central sobre avances, dificultades y necesidades del programa en sus respectivas regiones.

La instalación del rol del ERI fue una medida que buscaba potenciar y profesionalizar el trabajo organizado por el nivel central del PIAP en cada región. Antes de esta medida, el PIAP dependía de los equipos existentes de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación para llevar a cabo sus iniciativas, quienes además estaban a cargo de otras áreas. La incorporación de un Encargado/a Regional para el PIAP en cada región fue una estrategia que no solamente aumentó la capacidad y el alcance del programa en cada región del país, sino que también permitió una articulación más fluida entre las necesidades de las regiones y las acciones impulsadas desde el equipo del nivel central.

Esta estructura territorial permanente sería crucial para el funcionamiento del programa en años posteriores, particularmente porque el equipo ERI mantuvo la operación regional, validando el programa ante sus autoridades locales, y sosteniendo iniciativas (especialmente las Redes de Docentes) con recursos regionalizados y/o administrados localmente. **La institucionalización territorial constituyó una inversión estratégica con retornos sostenidos en el largo plazo.**

Por otra parte, el despliegue en el área rural frente a la escasez de docentes especializados se materializó en el programa “It’s my turn” (Recuadro 6).



RECUADRO 6. IT'S MY TURN

Hasta comienzos de la década de 2010, las escuelas desplegadas en áreas rurales habían quedado al margen de las principales iniciativas de fortalecimiento de la enseñanza del inglés. Con el propósito de abordar esta brecha, el Programa Inglés Abre Puertas impulsó el desarrollo de una estrategia de aprendizaje autoinstruccional de inglés como lengua extranjera, específicamente diseñada para contextos rurales caracterizados por una limitada disponibilidad de docentes especialistas.

En este marco, un equipo de académicos y académicas nacionales elaboró *It's My Turn*, una propuesta orientada a que estudiantes de escuelas rurales adquirieran competencias básicas en inglés de manera autónoma, lúdica y eficiente en términos de tiempo, espacio y recursos, con la o el docente como mediador y facilitador de las video lecciones. Adicionalmente, en la implementación de la estrategia, numerosos profesores asumieron también el rol de aprendices, dado su escaso dominio del idioma (MINEDUC, 2016a).

Finalmente, en 2015 el equipo del programa se encargó de realizar una alineación curricular conforme a las bases curriculares para los niveles en cuestión, que extendió el uso, distribución y vigencia del proyecto educativo hasta 2019.

It's My Turn es, en concreto, un recurso educativo multimedial dirigido a estudiantes de quinto y sexto año de educación básica, que incluye video lecciones, textos de apoyo para estudiantes y docentes, recursos audiovisuales y musicales, orientaciones metodológicas, instrumentos de evaluación y planificaciones curriculares.

Las lecciones y unidades se articulan en torno a dos escenarios narrativos complementarios: una escuela rural chilena, donde un profesor introduce el idioma inglés, y un espacio simbólico protagonizado por animales, que refuerzan el aprendizaje mediante situaciones contextualizadas. A lo largo de las lecciones también se desarrolla la historia de un estudiante estadounidense que interactúa con sus pares chilenos. Para 5° básico el énfasis se sitúa en la adquisición de vocabulario, y para 6° básico se incorporan de manera progresiva estructuras léxico-gramaticales elementales del inglés.

Fuente: Elaboración propia en base a Lizasoain et al. (2016)

c) Sistematización de información: Base de datos integrada

Hasta el año 2010 el programa no contaba con mecanismos que evitaran la repetición de beneficiarios/as entre distintas iniciativas, lo que permitía la concentración de beneficios del programa en grupos de participantes altamente motivados, algo que podría parecer positivo pero que, en la práctica, limitaba el cumplimiento del principio de diversificación.

Durante el periodo del año 2010 al 2011 se desarrolló e implementó un sistema integrado de gestión de información con características fundamentales: un registro único de beneficiarios con RUT como identificador (permitía ver historial completo de cada persona), sistema de inscripción en línea para todas las iniciativas (transparentaba procesos y reducía inscripciones "por contacto"), base de datos que permitía el análisis de participación múltiple, y capacidad



de generar reportes automáticos de cobertura por iniciativa, región, tipo de establecimiento y nivel socioeconómico.

Este sistema permitió alcanzar una conclusión importante: había un pequeño grupo de docentes y estudiantes *superusuarios* que participaban prácticamente en todas las iniciativas disponibles, año tras año. Por ejemplo, algunos/as estudiantes habían participado en seis, ocho y hasta diez campamentos de inglés a lo largo de su enseñanza media. La existencia de estos *superusuarios* alertaba de la existencia de una concentración de recursos en pocos beneficiarios/as, mientras otros perdían la oportunidad de participar por primera vez.

Esta situación llevó a tomar la decisión de establecer un límite de participación de cuatro campamentos por estudiante en toda su trayectoria escolar, considerando que participar en cuatro campamentos constituía ya una exposición inmersiva significativa de hasta 20 días, y que los recursos debían redistribuirse para permitir llegar a estudiantes que nunca habían participado antes.

d) Comité técnico-pedagógico: Institucionalización de la toma de decisiones

En el año 2011 se creó el **comité técnico-pedagógico del PIAP**, el cual constituyó un espacio interno de trabajo, compuesto por integrantes del programa, orientado a fortalecer la toma de decisiones desde una perspectiva sustentada en evidencia y conocimiento disciplinar.

Su función principal fue revisar de manera sistemática los avances y desafíos de las distintas iniciativas del PIAP, validar sus enfoques metodológicos y pedagógicos, y proponer ajustes al programa a partir del análisis de datos y de la experiencia acumulada en terreno. Asimismo, este comité contribuyó a fortalecer el aprendizaje institucional, consolidando una cultura de mejora continua al interior del programa.

Este comité fue clave para articular el PIAP con una política educativa más amplia. Por ejemplo, cuando se lanzó la Actualización Curricular el año 2009, el comité analizó las implicancias para la enseñanza del inglés y ajustó los contenidos de capacitaciones docentes. Cuando el CPEIP lanzó un nuevo sistema de registro de desarrollo profesional docente, el comité gestionó que los cursos PIAP fueran reconocidos oficialmente dentro de dicho sistema. Igualmente, cuando la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) trabajó en la reformulación de las Bases Curriculares de Inglés, el comité mantuvo al PIAP involucrado en la consulta y retroalimentación de la propuesta.

En resumen, la conformación de este comité marcó el inicio de un cambio significativo en la cultura de planificación e implementación de las actividades del PIAP, impulsando una transición hacia una toma de decisiones informada, basada en resultados, y diálogo colaborativo.

e) Sistema de monitoreo trimestral: Planificación y rendición de cuentas sistemática

Se implementó una planificación trimestral obligatoria para cada iniciativa con información estandarizada: metas de cobertura, y distribución de tareas, con seguimiento posterior para evaluar los resultados en contraste con lo que se había planificado, incluyendo aspectos como ejecución presupuestaria, satisfacción de beneficiarios/as (encuestas aplicadas después de las actividades), problemas o desafíos identificados, y solicitudes de apoyo técnico a integrantes del nivel central.

Este sistema permitió generar **una cultura de evaluación y rendición de cuentas**, en la que las coordinaciones o regiones con bajo desempeño recibían apoyo técnico adicional; y aquellas con alto desempeño eran reconocidas y se les pedía compartir buenas prácticas con sus pares. La planificación y el monitoreo trimestral también permitió la detección temprana de problemas. Adicionalmente, se realizaban tres a cuatro jornadas nacionales presenciales al año con los Encargados/



as Regionales, para propósitos de planificación, seguimiento y evaluación. Si una región mostraba ejecución presupuestaria baja en el primer trimestre, el nivel central podía intervenir para resolver obstáculos administrativos antes de que el problema se agravara. Si la satisfacción de beneficiarios/as bajaba en alguna iniciativa, se investigaban las causas y se ajustaba el diseño para los trimestres siguientes.

f) Certificación Docente:

Reconocimiento y profesionalización

Dentro de los esfuerzos para diagnosticar y profesionalizar el cuerpo docente, el PIAP lanzó un proyecto de **Certificación lingüística para docentes** (2012-2015), que tuvo un objetivo ambicioso: certificar al menos al 50% de docentes de inglés del sistema público con un instrumento internacional reconocido (First Certificate in English - FCE). La Fase 1 (2012) fue un diagnóstico masivo gratuito por medio del Cambridge Placement Test (CPT). Un total de 5.220 docentes rindieron el CPT, y el resultado confirmó que la mayoría de los docentes evaluados alcanzaba niveles de dominio del idioma entre B1 y B2, algunos alcanzaban nivel A2, y una minoría alcanzaba nivel C1. Si bien estos resultados eran esperanzadores, en ese momento el nivel de competencia lingüística deseable para un docente de inglés era al menos nivel B2, siendo modificado posteriormente para alcanzar C1. Estos resultados relevaban, por tanto, la necesidad urgente de intervenir a través de oportunidades de capacitación y certificación.

La Fase 2 (2012-2015) consistió en una certificación gratuita, en la que un total de 1.733 docentes rindieron el First Certificate in English. El costo de esta fase fue cubierto completamente por el PIAP, por medio de su convenio con el PNUD. El hallazgo principal de dicha evaluación fue que el 92,8% de los docentes que rindieron el FCE lograron una certificación de nivel de dominio B2 o superior. Esto fue considerado un resultado positivo y sugería que las y los docentes que rindieron el examen efectivamente contaban con las competencias

lingüísticas adecuadas. Sin embargo, es importante reconocer que quienes rindieron el FCE fueron docentes que voluntariamente participaron primero del diagnóstico y obtenían en él resultados que potencialmente les podrían permitir alcanzar el resultado deseado en FCE.

2.2.3 Alianzas estratégicas:

El fortalecimiento de las relaciones internacionales

El periodo del año 2010 al 2015 fue, paradójicamente, la edad de oro de las alianzas internacionales del PIAP, a pesar de la reducción presupuestaria que se había iniciado en esta etapa. Tres colaboradores fueron particularmente estratégicos, haciendo grandes contribuciones al área de capacitación docente.

a. British Council:

Certificación masiva y énfasis en la formación inicial docente

La alianza con el British Council (2012-2016) tuvo dos componentes que generaron un impacto significativo en el ecosistema de enseñanza del inglés en Chile.

El primer componente de la alianza enfatizó en la **Formación Inicial Docente** (FID). Durante este periodo el British Council organizó entre tres y cuatro seminarios anuales (16 en total), reuniendo a directores de carreras de pedagogía en inglés de universidades, académicos formadores de docentes, especialistas internacionales en FID, y coordinadores del PIAP. Los temas abordaron estándares internacionales para FID, metodologías activas, evaluación de competencias lingüísticas de futuros docentes, y prácticas pedagógicas tempranas.

Tras las intervenciones de este componente, se reportó que varias escuelas de pedagogía en inglés postularon a fondos de actualización curricular, citando la participación en seminarios PIAP como factor motivador. Es posible concluir, por tanto, que a través de estos seminarios fue posible generar espacios de reflexión entre formadores de



docentes, e invitar a las Universidades a evaluar y actualizar sus programas mediante comparación con estándares internacionales. Es posible concluir, por tanto, que a través de estos seminarios fue posible generar espacios de reflexión entre formadores de docentes, e invitar a las universidades estatales y privadas a evaluar y actualizar sus programas mediante comparación con estándares internacionales.

El segundo componente de la alianza profundizó en el **Desarrollo Profesional Docente Continuo**. Además de seguir aportando con expositores para las instancias de Summer Town, Winter Retreat y otras actividades de capacitación docente, se lanzó el programa de **“Champion Teachers”**. Esta iniciativa fue impulsada por el British Council en Chile entre los años 2013 y 2018, en colaboración con el PIAP. Su propósito fue fortalecer la enseñanza del inglés en el sistema escolar público mediante un enfoque innovador, centrado en la investigación de aula, la reflexión pedagógica y el empoderamiento docente.

A lo largo de sus distintas cohortes, el proyecto convocó a más de 250 docentes de inglés de diversas regiones del país, quienes participaron voluntariamente en procesos de formación, mentoría y acompañamiento. Cada docente desarrollaba un proyecto de **Exploratory Action Research (EAR)**, Investigación-Acción Exploratoria, orientado a comprender y abordar problemáticas reales de su contexto educativo, tales como la participación estudiantil, el desarrollo de habilidades comunicativas, la evaluación formativa o la motivación por el aprendizaje del inglés.

El modelo del proyecto consistió en un taller inicial presencial, acompañamiento virtual de un mentor para el desarrollo de la investigación de aula, finalizando con la socialización de resultados en encuentros presenciales y seminarios, además de diversas publicaciones, lo que permitió posicionar a las y los docentes como **productores de conocimiento pedagógico**, más que receptores pasivos de capacitación. Otro aspecto destacable, es que se incorporó a docentes egresados del programa como facilitadores/as del taller inicial en todas las regiones, constituyéndose como una de las primeras instancias en que PIAP aplicó el modelo de capacitación entre pares a nivel nacional.

La experiencia chilena sentó las bases para la expansión del proyecto Champion Teachers a otros países de la región, particularmente del Perú y Colombia, donde el British Council mantenía un trabajo sostenido en educación en esos años. En el caso del Perú, la implementación del proyecto consideró un componente clave de cooperación sur-sur, ya que docentes chilenos que habían desarrollado proyectos EAR se desempeñaron como mentores de las nuevas cohortes de Champion Teachers peruanos. Este proceso se consolidó con una cumbre regional realizada en Lima, que marcó el cierre de la última cohorte del proyecto en Chile y proyectó su legado a nivel latinoamericano.

b. Embajada de Estados Unidos: “English Language Fellows”

La colaboración estratégica con la Embajada de los Estados Unidos también se mantuvo en esta fase, enfocándose principalmente en el área de Desarrollo profesional docente. El programa de **English Language Fellows (ELF)**, un proyecto financiado por la embajada estadounidense enviaba especialistas, que trabajan entre seis y diez meses, en regiones de Chile. En una primera fase, entre los años 2010 y 2011, se enviaron tres English Language Fellows, que fueron ubicadas en las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Los Ríos.

Estas *fellows* brindaron acompañamiento en aula y capacitación a las y los coordinadores de las Redes de Docentes de Inglés, además de capacitar a docentes en metodologías comunicativas, apoyar el diseño curricular regional, y colaborar en la implementación de los torneos y las actividades para estudiantes del PIAP. Por otro lado, trabajaron articuladamente con las y los ERI y el nivel central del PIAP, fortaleciendo la capacidad regional de acompañamiento al profesorado. En una fase posterior, dos de las tres *fellows* desarrollaron un material didáctico para la gestión de aula a partir de su trabajo de acompañamiento a docentes del sistema público: **“Strategies for Motivating and Managing the Chilean Classroom”**, abarcando así un nudo crítico transversal del ejercicio pedagógico en Chile.



El PIAP llevó a cabo una estrategia de difusión de este material a través de la realización de talleres sobre el manejo del aula para docentes en ejercicio y para profesores en formación. Complementariamente, se enviaron copias impresas del libro a todas las universidades que impartían carreras de pedagogía en inglés. El segundo componente de esta colaboración consistió en proveer expositores para los English Summer Town, Winter Retreat y otras actividades de desarrollo profesional docente del PIAP, quienes aportaban con su dominio del inglés como primera lengua, experiencia en enseñanza del inglés como segunda lengua (English as Second Language, ESL), y conocimiento de metodologías estadounidenses. Su presencia elevaba la calidad percibida de estas actividades y generaba una experiencia de inmersión auténtica para los docentes participantes.

c. Convenio de colaboración con la Universidad de Georgetown: Fellows para la capacitación y el acompañamiento docente

Con el fin de desarrollar acciones tendientes a la capacitación de docentes de establecimientos del país, la Embajada de los Estados Unidos facilitó una articulación entre el PIAP y la Universidad de Georgetown, a través de su Centro para la Educación Intercultural y Desarrollo (CIAE). A partir de ello, se celebró un convenio de colaboración que apuntaba a la implementación de un proceso de capacitación, acompañamiento y observación de docentes en aula que permitiese reconfigurar la comprensión del problema central del Desarrollo Profesional Docente, desplazando el foco desde lo lingüístico hacia lo metodológico.

Como primer componente, **las y los fellows de la Universidad de Georgetown** (expertos en mejorar las capacidades de enseñanza del idioma inglés en hablantes de otras lenguas) realizaron sobre 400 visitas a 151 establecimientos en las 16 regiones del país, con objeto de impartir **capacitación y acompañamiento**. A partir de estas instancias, se identificó que las principales debilidades en la enseñanza del inglés no se concentraban prioritariamente en el nivel de competencia lingüística de las y los docentes, el cual se presentaba de manera heterogénea y susceptible de mejora, sino que se manifestaban con mayor consistencia en aspectos metodológicos y didácticos.

Estas observaciones revelaron hallazgos que influyeron directamente en las decisiones futuras del PIAP en el área de DPD:

- 1.** De las clases observadas, la mayoría de éstas se impartían en español,
- 2.** Predominaba la enseñanza explícita de la gramática y el trabajo de vocabulario descontextualizado,
- 3.** Uso de metodologías tradicionales de carácter *“teacher-centered”*, en contradicción con los principios comunicativos del currículum nacional.

El segundo componente fue la constitución de la iniciativa **Teachers of Teachers (ToTs)**, a través de la cual el equipo de fellows identificó a 40 docentes con excepcionales capacidades pedagógicas y de liderazgo, y enfocó en ellos una especialización en metodologías de formación, con objeto de habilitarles para ejercer el rol de capacitadores pares.

A partir de esto se inicia un trabajo comprensivo con los y las docentes identificadas como posibles **teachers of teachers**, preparándoles para la eventual cofacilitación de talleres en jornadas como Winter Retreat y Summer Town. Cada docente preparada/o debía diseñar y facilitar al menos dos talleres para colegas aplicando lo aprendido. El contenido se enfocaba en principios del aprendizaje de adultos (andragogía), diseño instruccional de capacitaciones efectivas, facilitación de talleres participativos (versus clases frontales), y evaluación de aprendizaje docente.

El resultado de este componente superó las expectativas. El grupo de 40 Teachers of Teachers (ToTs) capacitó aproximadamente a 800 docentes durante el periodo del 2016 al 2017, con un promedio de 20 docentes por ToT,



demostrando una alta eficiencia y capacidad de escalamiento.

En definitiva, estas dos últimas intervenciones resultaron determinantes en la trayectoria del PIAP, validando el sistema que dominaría la siguiente fase del DPD: capacitación entre pares, con expertos locales formados a alto nivel, generando conocimiento situado y culturalmente pertinente. La relevancia de estas dos iniciativas es de tal magnitud a futuro, que se abordarán en mayor detalle más adelante, en el apartado llamado “Líneas de Acción: Historias de Impacto”.

2.2.4 Desafíos de esta fase

a. Apropiación curricular con nuevas bases

Durante esta fase, el Programa enfrentó el desafío de diseñar e implementar talleres presenciales orientados a la apropiación curricular y a la difusión de buenas prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés. Esta iniciativa se estructuró como una secuencia de tres talleres articulados entre sí. El primero estuvo dedicado al análisis del currículum nacional de inglés, con énfasis en su marco conceptual y en los principios que lo sustentan. Los dos talleres siguientes se centraron en las herramientas que permiten operacionalizar dicho currículum en el aula, abordando específicamente los planes y programas de estudio, así como el uso pedagógico de los textos escolares.

El principal desafío de esta experiencia radicó en la coexistencia de dos Currículum Nacionales distintos que se encontraban vigentes de manera simultánea. Por una parte, el Ajuste al Marco Curricular del año 2009, establecido mediante el Decreto N° 256, continuaba vigente en el año 2015 para los niveles de 7° básico a 4° medio, prescribiendo objetivos fundamentales, contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales transversales. Por otra parte, las Bases Curriculares del año 2012, promulgadas a través de los Decretos N° 439 y N° 614, se encontraban en implementación para 5° y 6° básico, introduciendo un enfoque renovado basado en objetivos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje transversales.

Esta superposición curricular implicó una complejidad adicional para el trabajo docente, ya que requería

comprender y articular dos lógicas curriculares diferentes, en un contexto de implementación gradual de las nuevas Bases Curriculares. En este escenario, la formación docente se volvió indispensable para apoyar la transición, clarificar los cambios conceptuales y metodológicos, y fortalecer las capacidades de los profesores para planificar, enseñar y evaluar de manera coherente con los marcos curriculares vigentes. Los talleres presenciales se constituyeron, así, en una respuesta estratégica del Programa para acompañar este proceso y favorecer una implementación más efectiva del currículum nacional de inglés.

b. Evaluación de implementación del Centro Nacional de Voluntarios (CNV)

Considerando el deber del Estado de medir la eficacia y eficiencia de los programas y actividades programáticas, en el año 2013, el Ministerio de Educación encargó un estudio de evaluación del impacto del Centro Nacional de Voluntarios (CNV). Para ello, se compararon los resultados del SIMCE Inglés 2012 entre establecimientos que habían participado en la iniciativa y establecimientos con características similares que no contaron con voluntarios/as. El análisis consideró, entre otros aspectos, las características del instrumento de medición disponible, cuyo foco principal se encontraba en la comprensión lectora, mientras que el CNV había sido concebido prioritariamente para fortalecer habilidades de comunicación oral en inglés. En este contexto, el estudio no identificó diferencias estadísticamente significativas en los resultados evaluados, lo que motivó la decisión institucional de pausar temporalmente la implementación del programa, con el objetivo de analizar alternativas y ajustes posibles.

Junto con los resultados del estudio, la revisión del CNV consideró el nivel de inversión asociado a su implementación, en tanto se trataba de una iniciativa de alta relevancia presupuestaria. Durante el período de suspensión, distintos actores del sistema educativo -entre ellos docentes, sostenedores y otros actores del ámbito educacional- manifestaron formalmente su valoración de la iniciativa, destacando sus aportes en ámbitos lingüísticos, interculturales y motivacionales. En algunos casos, establecimientos expresaron incluso su disposición a contribuir con recursos propios para sostener la presencia de voluntarios. Estos antecedentes, junto con la revisión



interna de la experiencia acumulada, permitieron relevar el valor pedagógico percibido del programa, lo que derivó en su reanudación durante el segundo semestre de 2014.

Este proceso de evaluación constituyó un desafío relevante para el PIAP, al evidenciar el contraste entre los costos asociados a la iniciativa y los resultados observables a través de los instrumentos de evaluación disponibles. Aunque las encuestas aplicadas a estudiantes, docentes guías y equipos directivos mostraban altos niveles de satisfacción, particularmente en relación con la motivación estudiantil y la ampliación de referentes culturales, la ausencia de evidencia empírica concluyente sobre mejoras en los niveles de dominio del idioma situó la continuidad del programa en un escenario de evaluación permanente, especialmente en un contexto de reducción presupuestaria progresiva. Esta tensión se mantendría en etapas posteriores, acentuándose en el año 2020 con la suspensión obligatoria de la iniciativa a raíz de la pandemia.

2.2.5 Logros documentados del período: Ajustes y Mejora Continua

Esta fase de sistematización y consolidación logró avances sustantivos, los que a su vez sentarían las bases para mantener la sostenibilidad del programa a futuro.

Por una parte, el despliegue territorial del programa se consolidó, y para el año 2015 todas regiones del momento contaban con un/a ERI operando con presupuesto asignado y autonomía relativa. A su vez, al finalizar este período, había al menos cinco Redes de Docentes activas por región, alcanzando hasta 20 redes en las regiones más densamente pobladas.

Por otra parte, la profesionalización docente experimentó una transformación significativa en el contexto más amplio durante este período. Las nuevas demandas del ámbito educativo, como el **Sistema de Desarrollo Profesional Docente** (ley 20.903, 2016) y la acreditación obligatoria de programas de Formación Inicial Docente, incitó a la ejecución de numerosas actividades del PIAP que contribuyeron a enfrentar estos cambios, partiendo por el trabajo con las universidades mediante seminarios con el British Council, la certificación masiva FCE, y la gradual

transformación del sistema de formación impartido por el PIAP.

A su vez, la cultura de evaluación y mejora continua comenzó a instalarse, llegando a consolidarse como una de las características fundamentales del PIAP. La evaluación sistemática de iniciativas (2010-2011) y el monitoreo trimestral establecieron precedente: las iniciativas debían justificar su existencia con datos de satisfacción, cobertura, y ejecución presupuestaria. Esta cultura no era perfecta (seguía siendo principalmente evaluación de satisfacción y cobertura, y no de impacto en aprendizaje), pero era un avance significativo respecto a la fase anterior, donde algunas iniciativas operaban año tras año sin evaluación sistemática alguna.

2.3 Descentralización territorial (2016-2018): Fortalecimiento regional en contexto de reforma

2.3.1 Contexto: Reforma educativa mayor

El período de los años 2016 al 2018 se inscribe en el segundo gobierno de la presidenta **Michelle Bachelet Jeria**, marcado por una **reforma educativa de carácter estructural** orientada al fortalecimiento de la educación pública, la inclusión y la profesionalización docente. En este contexto, y mediante un mandato presidencial (medida 1.7 de la Agenda Inmediata de Fortalecimiento de la Educación Pública), se reafirmó la relevancia del inglés en los establecimientos públicos de todas las regiones del país:

Se potenciará la enseñanza del inglés en la educación pública, con un programa especial de capacitación docente, acompañamiento de una red de voluntarios de inglés, apoyo con recursos pedagógicos y laboratorios, además de cursos de inglés gratuitos para los estudiantes de enseñanza media. Se trabajará con 1.000 establecimientos durante el gobierno, en todas las regiones del país.

(MINEDUC, 2014)



De esta forma, el PIAP debió redefinir su rol y su modelo de intervención en un escenario en que el foco político y presupuestario estaba puesto en transformaciones sistémicas más amplias. En el marco de su consolidación como un programa social de alcance nacional, el Programa Inglés Abre Puertas fue trasladado desde la **Unidad de Currículum y Evaluación a la División de Educación General** del Ministerio de Educación.

Este cambio respondió a la evolución del PIAP desde una iniciativa centrada en el fortalecimiento curricular del inglés hacia un programa de implementación integral, con un fuerte énfasis en el trabajo territorial y la ampliación de oportunidades de aprendizaje para estudiantes del sistema de la educación pública.

2.3.2 Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública: Una nueva orientación para el PIAP

El año 2015 llegó con nuevas orientaciones: priorización del sector municipal de acuerdo con el **Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública (FEP)**, profundizar el proceso de descentralización ya iniciado, innovación pragmática (hacer más con menos, utilizando la creatividad), y mantención de lo esencial.

Con el mensaje de *“poner a la educación pública en el centro de nuestras preocupaciones y a las niñas y niños que vienen a la educación pública, en el centro de nuestra esperanza”*, el Ministro Eyzaguirre (2014) comunica las expectativas del plan FEP de asegurar educación de calidad integral e innovación pedagógica en las escuelas públicas, mediante una serie de medidas que apuntarían a atender desde la infraestructura a la capacitación de docentes y directivos.

En este marco, el cambio más significativo del período fue la implementación del **Plan FEP-Inglés** (formalmente Plan de fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje del inglés), que redefinió el enfoque del PIAP desde una lógica centrada en beneficiarios individuales -estudiantes o docentes- hacia una estrategia orientada al fortalecimiento de comunidades educativas del sector municipal, designando al establecimiento educacional como unidad central de intervención.

A diferencia de las etapas previas, en las que la participación en las iniciativas del programa se articulaba principalmente a través de postulaciones individuales, el Plan FEP-Inglés impulsó un modelo de acompañamiento integral dirigido anualmente a **300 establecimientos municipales** de comunas priorizadas por su porcentaje de vulnerabilidad, formalizado mediante convenios de colaboración entre las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SECREDOC) y los sostenedores.

Los establecimientos incorporados al plan eran priorizados en la asignación de cupos para iniciativas estudiantiles de inglés y en las actividades de desarrollo profesional docente, con el propósito de generar efectos sinérgicos al interior de las comunidades escolares. La selección de comunas y establecimientos se renovaba anualmente, permitiendo una focalización dinámica del esfuerzo programático.

A modo ilustrativo, una comuna priorizada podía integrar -en un año determinado- a diez establecimientos municipales al Plan FEP-Inglés. En ese contexto, las y los docentes de inglés eran incentivados a participar en redes profesionales y acciones formativas, mientras que los estudiantes accedían de manera preferente a instancias como Winter y Summer Camps, y los establecimientos eran priorizados en la asignación de voluntarios internacionales del programa English Open Doors (CNV). Paralelamente, los equipos directivos recibían acompañamiento periódico por parte del Encargado/a Regional de Inglés (ERI), orientado a apoyar la toma de decisiones técnico-pedagógicas para el fortalecimiento del inglés en la comunidad escolar.

De este modo, en un periodo de tres años, **cerca de 1.000 establecimientos** recibieron un acompañamiento integral y sistemático por parte del PIAP. Este enfoque permitió concentrar y potenciar el impacto del programa, promoviendo condiciones pedagógicas e institucionales favorables para el fortalecimiento de los aprendizajes de inglés en contextos de mayor vulnerabilidad.

Desde una perspectiva curricular y pedagógica, el Plan FEP-Inglés presentó desafíos significativos. Por una parte, la articulación del inglés con otras asignaturas tensionó enfoques tradicionales. Y, por otra parte, el énfasis en el rol activo del docente y en la gestión pedagógica del aula



demandó un cambio de paradigma, promoviendo prácticas reflexivas, mayor agencia profesional y una comprensión más crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Respecto del despliegue territorial, la mayor autonomía que el plan entregaba a las regiones potenció el desarrollo y gestión de proyectos e iniciativas locales de inglés, y el fortalecimiento de alianzas con universidades y actores regionales, consolidando un enfoque de política pública más contextualizado. Se amplió también la gama de actividades locales, como los debates, *Spelling Bees* y concursos de oratoria. Estas actividades eran orientadas desde las SEREMI, pero también autogestionadas desde las comunas y los establecimientos.

Los concursos regionales como Debates, Public Speaking y Spelling Bee no solo incentivaron el uso real del idioma en contextos desafiantes, sino que también ayudaron a desarrollar habilidades blandas clave en mis estudiantes, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Estos espacios marcaron una diferencia en la trayectoria de muchos alumnos y dejaron un legado de motivación y apertura cultural en nuestra comunidad educativa. Me siento afortunada de haber sido parte del Programa Inglés Abre Puertas, que sin duda ha dejado huellas positivas y duraderas en nuestro colegio y región.

(Docente de Ñuble)

2.3.3 Jornadas de Buenas Prácticas Pedagógicas FEP-Inglés

Las Jornadas de Buenas Prácticas Pedagógicas constituyeron uno de los componentes esenciales del Plan FEP-Inglés, implementándose sistemáticamente en todas las regiones del país durante el año 2016. Estas instancias de formación representaron un cambio paradigmático en la estrategia de capacitación del Programa Inglés Abre Puertas, al incorporar por primera vez no solo a docentes de inglés, sino también a jefes y coordinadores técnicos de los establecimientos beneficiados. Este enfoque innovador reconoció el rol fundamental que cumplen los equipos directivos en la implementación curricular y el liderazgo pedagógico a nivel institucional.

Las jornadas se estructuraron consistentemente en dos talleres complementarios: el primero centrado en la apropiación curricular, que promovía el conocimiento profundo del currículum nacional y sus instrumentos para lograr aprendizajes; y el segundo enfocado en actividades pedagógicas complementarias, que modelaba estrategias prácticas para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en el aula y preparaba a los establecimientos para participar en competencias intra e interescolares.

La participación de *fellows* internacionales en estas instancias aportó perspectivas metodológicas diversas y permitió modelar actividades contextualizadas a las realidades comunales y culturales de cada región. Estas experiencias sentaron las bases para consolidar una red de trabajo colaborativo entre docentes y equipos directivos, posicionando a las jefaturas técnicas como agentes clave del cambio pedagógico en la enseñanza del inglés a nivel nacional.

2.3.4 Proyecto de vinculación universidad-escuela

El Proyecto de vinculación universidad-escuela constituyó una iniciativa estratégica del Programa Inglés Abre Puertas para fortalecer la articulación sistemática y bidireccional entre los programas de formación inicial docente de inglés



y los establecimientos beneficiados con el **Plan de Fortalecimiento de la Educación Pública**. Originado en 2016 a partir de conversaciones sostenidas entre el PIAP y diversas universidades participantes de seminarios de Formación Inicial Docente (FID), el proyecto logró incorporar a 26 universidades que implementaron planes de trabajo colaborativos en 28 establecimientos municipales a lo largo del país.

Esta vinculación perseguía múltiples objetivos: generar un compromiso renovado de las instituciones de educación superior con la educación pública, colaborando con planes de trabajo que se ajustaran a las necesidades expresadas por los establecimientos, optimizar los sistemas de práctica profesional para docentes en formación, y establecer líneas de investigación e innovación conjuntas que permitieran estudiar los alcances y efectos de esta colaboración, tanto en las comunidades educativas escolares como en los programas universitarios.

En noviembre de 2016 se realizó un encuentro nacional que reunió a jefes/as de carrera de las universidades participantes y encargados/as regionales del PIAP para compartir resultados, experiencias y proyecciones de la iniciativa, instancia que contó además con la participación de expertos/as internacionales que aportaron perspectivas sobre la importancia de estos vínculos efectivos en la formación inicial de profesores de inglés. El proyecto representó un avance significativo hacia la construcción de redes sostenibles entre el sistema de educación superior y el sistema escolar público, promoviendo una cultura de trabajo colaborativo que trascendía el modelo tradicional de prácticas docentes para establecer relaciones de mutuo beneficio y aprendizaje conjunto.

2.3.5 Innovaciones del periodo

Además del Plan FEP-Inglés, esta fase se caracterizó por una experimentación pragmática orientada a reducir costos, aumentar la pertinencia local y transferir protagonismo desde el nivel central hacia las regiones. Se destacan cinco innovaciones: el modelo de cofinanciamiento del CNV, el English Summer Town y el Winter Retreat con foco local, los cambios a los campamentos con perspectiva territorial, la English Week y Proyectos de Innovación Pedagógica, y el Programa de Lideres Pedagógicos.

a. Modelo de cofinanciamiento CNV (2017-2019)

El Centro Nacional de Voluntarios, reabierto en 2014, buscó potenciar la sustentabilidad de la iniciativa a través de un modelo de cofinanciamiento, en que los sostenedores compartían el costo de la iniciativa con el Ministerio de Educación por medio de la firma de acuerdos de colaboración. Los sostenedores asumían aproximadamente un 66% del costo de cada voluntariado, mientras que el PIAP cubría aproximadamente un 33% del mismo. Al nivel global, esta estrategia redujo el costo de la iniciativa.

Además de la reducción significativa en el costo de la iniciativa, este nuevo modelo de implementación promovió un mayor empoderamiento de las autoridades educativas locales, quienes, al haber cogestionado la iniciativa, asumieron un rol más activo en su implementación y proyección dentro de la comunidad. Esto permitió ampliar los espacios de participación del voluntariado en actividades locales, incorporándolo en diversas instancias culturales y educativas en la comunidad, más allá del esquema de responsabilidades tradicionales definidas centralmente.

La iniciativa de cofinanciamiento inició con un piloto en el segundo semestre de 2017 con dos municipios, y en el año 2019 llegó a ser la única modalidad de implementación de la iniciativa, logrando así la firma de acuerdos de cofinanciamiento con más de 60 sostenedores municipales y particulares subvencionados, para integrar a 148 voluntarios y voluntarias internacionales en establecimientos educativos a lo largo del país.

b. English Summer Town y Winter Retreat con foco local

En el marco de la Reforma Educacional del segundo gobierno de la presidenta **Michelle Bachelet Jeria**, se apuntó a fomentar el desarrollo de capacidades locales, a raíz de lo cual las jornadas de capacitación estacional English Summer Town y Winter Retreat, que desde sus comienzos habían sido facilitadas principalmente por expertos internacionales del British Council y de la



Embajada de Estados Unidos, pasaron a implementarse en todas las regiones del país bajo un modelo de Capacitadores Pares, que venía construyéndose a través de las experiencias pasadas con Champion Teachers y Teachers of Teachers. En este nuevo sistema, docentes de aula de establecimientos públicos, capacitados por el British Council, se convirtieron en las y los encargados de impartir talleres orientados a entregar herramientas a sus pares, las que les permitirían atender de forma inclusiva a las necesidades educativas de los y las estudiantes en la clase de inglés.

Este cambio apostó por formar una red de Capacitadores Pares que facilitaran talleres en sus propias comunidades y regiones, aumentando a más del doble la cobertura de estas capacitaciones estacionales. Este énfasis en la pertinencia territorial se reforzó en las últimas versiones de Summer Town y Winter Retreat mediante la participación de académicos y académicas de carreras de pedagogía en inglés de distintas regiones, quienes impartieron talleres de metodología relevantes para el contexto local, fortaleciéndose de esta manera el aporte de dichas universidades formadoras al desarrollo regional y la descentralización.

c. Cambios en los campamentos: Cobertura territorial y nuevas temáticas

La implementación de campamentos respondió también a los desafíos del Plan de fortalecimiento de la educación pública, fomentando la ejecución en localidades de baja densidad poblacional en lugar de concentrarlos en capitales regionales. Salamanca, Vicuña, Ovalle, Monte Patria en la Región de Coquimbo fueron pioneros de este modelo. Posteriormente se replicó en zonas rurales de las regiones Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo, Libertador General Bernardo O'Higgins, de La Araucanía y otras localidades.

La estrategia buscó reducir barreras de acceso asociadas al traslado de estudiantes, en tanto que la participación de los estudiantes provenientes de localidades rurales implicaba costos de transporte, coordinación logística y autorizaciones familiares adicionales. A su vez, esta modalidad favoreció una mayor articulación con actores locales, en tanto que

concitaban la colaboración de autoridades comunales, equipos directivos, familias y otros actores de la comunidad, fortaleciendo su inserción territorial.

Por otra parte, se produjo también un nuevo ajuste orientado a ampliar los temas y cobertura de los campamentos a través del uso estratégico de tecnologías y alianzas interinstitucionales, como los "Coding Camps" campamentos de programación en inglés, los campamentos de la educación para jóvenes y adultos, y los "Prevention Camps" de la región de Biobío enfocados en la preparación de las comunidades frente a la ocurrencia de desastres naturales.

RECUADRO 7. CODING CAMPS

Los **Coding Camps** fueron campamentos intensivos de una semana, que integraban el aprendizaje del idioma inglés con la introducción a la programación y la robótica educativa, y estaban dirigidos a estudiantes de establecimientos que reciben subvención del Estado y con interés en las áreas STEM. A través de una experiencia presencial y práctica, los campamentos combinaron el uso del inglés con contenidos tecnológicos, incorporando lenguajes de programación de carácter introductorio, como Scratch y App Inventor, que facilitaban el aprendizaje y la comprensión del lenguaje técnico asociado a la informática y la robótica.

La iniciativa tuvo como objetivo fortalecer simultáneamente las habilidades comunicativas en inglés y el desarrollo de competencias básicas en programación, informática y uso de tecnologías de la información y comunicación. Mediante metodologías didácticas y experiencias aplicadas, los Coding Camps buscaron acercar a los y las estudiantes al mundo tecnológico de manera accesible y motivadora, favoreciendo trayectorias formativas en áreas científicas y tecnológicas y ampliando sus oportunidades de participación en espacios avanzados de aprendizaje, como equipos y competencias de robótica a nivel nacional e internacional.



d. English Week y Proyectos de Innovación Pedagógica: De actividades de difusión a actividades de proceso en el aula

Durante una década, entre el 2008 y 2018, el PIAP propició fondos concursables para la elaboración e implementación de proyectos denominados “**English Week**”, dirigidos a docentes de las Redes de Docentes de Inglés (RDI), cuyos proyectos se centraban en actividades de difusión para motivar y promover el inglés entre las y los estudiantes y la comunidad, educativa y local. Entre las actividades encontramos competencias de deletreo, festivales de la voz o de talentos, ferias costumbristas y culturales, entre otras.

A partir del 2017, el programa reorienta los recursos a un foco centrado en el proceso pedagógico y abre fondos para los llamados **Proyectos de Innovación Pedagógica (PIP)**, vigentes hasta hoy, que apuntan al desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés al interior del aula y la innovación educativa. Es así, como, en los años 2017 y 2018, ambas iniciativas, proyectos English Week y PIP, fueron implementados en paralelo, English Week en retirada y PIP en fase piloto, para luego permanecer como la única oferta en línea de proyectos para las RDI hasta la fecha.

Durante la pandemia, el formato de los PIP debió ser adaptado y ajustado a la realidad virtual, sorteando varios desafíos, pero también generando oportunidades y mejoras mediante la incorporación de talleres preparatorios para la elaboración e implementación de los proyectos. Esto permitió que las y los participantes contaran con las herramientas necesarias para diseñar un proyecto situado a su realidad local y en temáticas que, mediante consultas, relevaban las y los docentes. Entre ellas están el aprendizaje socioemocional, evaluación formativa y el aprendizaje colaborativo.

La transición entre los proyectos de la English Week, con actividades de difusión e impacto motivacional, hacía un trabajo pedagógico más profundo, situado y sostenible mediante los Proyectos de Innovación

Pedagógica, representaba una maduración en cuanto a la priorización de los recursos y el foco como programa, y respondía a la línea de DPD que el PIAP estaba impulsando, y que fue tomando valor y sentido para las y los docentes, quienes buscan fortalecer su desarrollo profesional y avanzar en su carrera docente.

2.3.6 Autonomía regional consolidada

Uno de los mayores logros del periodo fue que para el año 2018, las regiones operaban con una autonomía significativa, a diferencia de periodos anteriores, contando cada una con un Plan Regional de Inglés que establecía metas propias definidas localmente, además de las iniciativas de carácter nacional. Los y las Encargadas Regionales de inglés gestionaban presupuestos, contaban con la posibilidad de firmar acuerdos de colaboración con universidades y otras instituciones locales, y tomaban decisiones sobre qué iniciativas priorizar en sus respectivas regiones.

En 2018 se realizó la **Feria de Redes**, evento nacional donde las regiones presentaron su trabajo. Esto generó intercambio de buenas prácticas entre Encargadas/os Regionales y coordinadores de redes, construyó sentido de comunidad nacional, y visibilizó la diversidad y creatividad del trabajo territorial. Esta feria se realizó en el marco del seminario sobre la enseñanza temprana del inglés, “English for Young Learners”.

Dentro de los proyectos con carácter local, existen algunos ejemplos de empoderamiento territorial:

a. “GO4 Valparaíso: All about English”. Iniciativa regional impulsada desde la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso en articulación con el Gobierno Regional y con el apoyo del Programa Inglés Abre Puertas. Implementado a partir de 2016, GO4 Valparaíso buscó fortalecer de manera integral la enseñanza del inglés en establecimientos de la educación pública de la región, combinando acciones de formación docente, experiencias de inmersión para estudiantes, cursos en línea, pasantías internacionales, la habilitación de salas temáticas con equipamiento tecnológico y el aumento de



horas semanales de enseñanza del idioma en los establecimientos participantes. El programa se focalizó en establecimientos municipales de diversas comunas, otorgándoles además un distintivo, o “Sello Inglés”, y constituyéndose en una experiencia inédita de adaptación territorial de la política nacional, tanto en su diseño como en su ejecución.

b. Pasantías en inglés para docentes de la región de la Araucanía. El programa de pasantías regionales implementado en La Araucanía desde 2017 constituyó un ejemplo paradigmático de empoderamiento territorial dentro del marco del PIAP, demostrando la capacidad de las regiones para diseñar, financiar y ejecutar iniciativas de desarrollo profesional docente adaptadas a sus propias necesidades y contextos. Financiado con fondos del Gobierno Regional de La Araucanía, el programa permitió que docentes de inglés de escuelas públicas participaran en cuatro cohortes entre los años 2017 y 2022. La iniciativa se articuló en torno a cuatro ejes fundamentales: la consolidación de habilidades comunicativas en inglés, la actualización metodológica para contextos educativos regionales, el acercamiento intercultural a sistemas educativos internacionales, y el fortalecimiento del liderazgo docente para impulsar transformaciones pedagógicas. Entre 2017 y 2022, un total de 76 docentes de inglés de la educación pública de la Región de La Araucanía participaron en estas pasantías, fortaleciendo así sus competencias lingüísticas, pedagógicas y de liderazgo en contextos educativos internacionales.

c. Pasantías en inglés para docentes de la región del Maule. En 2018, en el marco del proyecto “Transferencia para el Mejoramiento de la Educación Regional en el Ámbito del Idioma Inglés”, el Gobierno Regional del Maule financió un programa de pasantías internacionales destinado a fortalecer las competencias lingüísticas y metodológicas en inglés en la región. La iniciativa contempló experiencias de inmersión de cuatro semanas en el extranjero para docentes de establecimientos municipales y estudiantes de 3º medio. En su primera convocatoria en 2018, participaron 23 docentes y 30 estudiantes

con destino a Inglaterra y Gales, respectivamente. El programa continuó su implementación en 2023, beneficiando a 15 docentes que viajaron a Canadá, con objeto de experimentar inmersión lingüística, adquirir nuevas metodologías de enseñanza y visitar establecimientos educativos locales. Paralelamente, un total de 52 estudiantes de 3º medio provenientes de las 4 provincias de la región participaron en pasantías de cuatro semanas en Canadá, combinando clases semanales con convivencia en hogares de familias anfitrionas. Al retorno, tanto docentes como estudiantes implementaron proyectos de mejoramiento educativo en sus establecimientos, multiplicando el impacto del programa en sus comunidades escolares y contribuyendo al desarrollo del capital humano regional en un contexto de descentralización.

2.3.8 Desafíos de esta fase

La descentralización del programa también trajo consigo desafíos que no lograron resolverse plenamente. Estos no fueron exclusivos del PIAP, sino que reflejan un dilema estructural más amplio en la gestión de políticas públicas: el equilibrio entre la estandarización y el aseguramiento de la calidad desde un nivel central, por un lado, y la autonomía necesaria para garantizar pertinencia territorial y capacidad de adaptación a contextos locales diversos, por el otro.

La descentralización trajo consigo desafíos, como, por ejemplo, enfrentar desigualdades territoriales en cuanto a capacidades y capital humano dispar, lo que podría haber profundizado brechas en la calidad si es que no se hubiesen implementado mecanismos de compensación. Al mismo tiempo, la coordinación y gestión de las iniciativas requerían de mayor y mejor comunicación, y de articulación, por lo que se creó una coordinación nacional de encargados/as regionales de inglés, con el fin de facilitar la comunicación -y la toma de decisiones- entre el nivel central y regiones.

En este contexto, el PIAP enfrentó de manera permanente la tensión propia de políticas con implementación territorial: equilibrar mayores márgenes de autonomía regional para la adaptación e innovación, con la necesidad de resguardar coherencia estratégica a nivel nacional y estándares de calidad compartidos.



2.3.9 Logros documentados de esta fase: Pragmatismo territorial y reconfiguración estratégica

En síntesis, entre 2015 y 2018 el PIAP experimentó una reconfiguración estratégica en la que el Plan FEP-Inglés operó como eje articulador entre el desarrollo profesional docente, la implementación territorial y el fortalecimiento de la educación pública. Más que introducir nuevas iniciativas, el PIAP profundizó aprendizajes acumulados, ajustó su modelo de gestión y consolidó un enfoque centrado en la práctica pedagógica y la equidad territorial. Este período permitió reposicionar el inglés no solo como una competencia lingüística, sino como una herramienta pedagógica integrada a los desafíos estructurales del sistema educativo público.

Paralelamente, la fase 2015-2018 representó una apuesta deliberada por la descentralización como estrategia de sostenibilidad institucional, en un contexto de restricción presupuestaria, el PIAP fortaleció capacidades regionales, transfirió protagonismo a la gestión local y ensayó modelos de intervención de bajo costo y alta pertinencia local. Con el tiempo, esta decisión mostró su relevancia estratégica: la robustez regional construida durante esta fase permitió la continuidad del programa frente a la crisis sanitaria de 2020 y la disminución presupuestaria de los años posteriores.

2.4 Transformación digital (2019-2022): Adaptación y resiliencia en pandemia



2.4.1 Contexto: Crisis múltiples y transformación

El período de los años 2019 al 2022 se configuró como una de las etapas más complejas y desafiantes en la historia del PIAP, bajo la administración del gobierno del presidente **Sebastián Piñera**. A partir de octubre de 2019, el estallido social instaló un profundo proceso de reflexión y cuestionamiento institucional, tensionando las prioridades del Estado y la forma en que se concebía, implementaba y comunicaba la política pública. Este escenario de alta incertidumbre se vio drásticamente profundizado en marzo de 2020, cuando la emergencia sanitaria obligó al cierre total de los establecimientos educacionales a nivel nacional, dando paso a una virtualización forzada y prolongada del sistema educativo durante los años 2020 y 2021.

En este contexto excepcional, el PIAP debió reconfigurar de manera acelerada sus modelos de intervención, sus metodologías y los mecanismos de acompañamiento, enfrentando simultáneamente restricciones operativas inéditas, brechas de acceso y conectividad, y una redefinición del rol del Estado en la provisión de programas educativos en un escenario de crisis social y sanitaria sin precedentes.

2.4.2 Plan “English in English”

En el comienzo de este período, el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) lanzó en el año 2019 el Plan English in English, como una redefinición estratégica de la política de enseñanza del inglés en el sistema escolar público. El plan propuso concentrar los esfuerzos pedagógicos y de apoyo en 5° y 6° básico, los dos primeros años de instrucción obligatoria del inglés, con el objetivo de fortalecer tempranamente las bases del aprendizaje del idioma. Uno de sus propósitos clave fue asegurar que los estudiantes alcanzaran el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (CEFR) al finalizar 6° básico, en coherencia con los niveles de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación en 2009, que fijan el dominio del nivel A2 al término de 8° básico y el nivel B1 al finalizar 4° medio.

El plan promovió una mayor exposición al inglés en el aula, el uso predominante del idioma como lengua de instrucción y el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y lingüísticas de los docentes, mediante recursos, formación y acompañamiento. Si bien su implementación se vio profundamente tensionada por la pandemia de COVID-19, English in English constituye un marco relevante para comprender las orientaciones del PIAP entre los años 2019 y 2022.



2.4.3 Capacitación Inicial Teachers' Academy y Acompañamiento en Aula: Innovación pedagógica con capacitación de pares

En esta fase la principal innovación en el área de Desarrollo Profesional Docente fue la implementación de un programa que consistía en una capacitación inicial intensiva de dos días en formato presencial, tras la que las y los docentes tenían la opción de recibir acompañamiento en aula durante cinco meses por parte de un mentor. La capacitación inicial se denominó "Teachers' Academy" y apuntó a actualizar conocimientos pedagógicos y metodológicos mediante la realización de talleres prácticos en torno a cuatro temáticas clave: planificación de clases, evaluación para el aprendizaje, desarrollo de la expresión oral y diferenciación.

Posteriormente, los docentes podían ingresar al programa de mentoría, que apuntaba a guiar y promover la reflexión sobre sus prácticas con el objetivo de fortalecer sus competencias pedagógicas y contribuir al desarrollo en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Este acompañamiento era brindado por un equipo de mentores, docentes de inglés capacitados por el equipo técnico del British Council a través de un análisis de necesidades, la creación de un plan de acción acorde a las necesidades detectadas, el desarrollo de una bitácora reflexiva, observación en el aula y reuniones de retroalimentación y reflexión, entre otras.

Brinda la oportunidad de trabajar colaborativamente con otro profesor de inglés, lo que permite analizar nuestras prácticas profesionales y reflexionar sobre el impacto de nuestras decisiones pedagógicas tanto en estudiantes como en otros miembros de la comunidad educativa.

(Docente participante en "Mentoría", 2019)

La implementación de estas dos iniciativas complementarias constituye una innovación relevante, incluso antes de pasar a un formato 100% virtual a partir de la pandemia, porque supera el modelo de capacitaciones aisladas, ofreciendo acompañamiento situado y sostenido en el aula, con apoyo, retroalimentación y diferenciación según las necesidades docentes, lo que favorece la implementación efectiva y el impacto real en las prácticas pedagógicas.

Otro aspecto destacable fue la ampliación del número de docentes destacados que se formaron para impartir talleres y la formación de un equipo de mentoras y mentores, para la cual se aprovecharon las capacidades desarrolladas a partir de iniciativas como Champion Teachers y Teachers of Teachers, avanzando de esta forma en la consolidación de un modelo de capacitación entre pares, cuyo valor se puede apreciar en los testimonios tanto de mentores como de docentes que recibieron acompañamiento.

Es una experiencia de desarrollo profesional personalizado, de acuerdo con las necesidades y el contexto específico de cada docente. El trabajo de mentoría es como una escultura que se va trabajando y construyendo colaborativamente entre mentor y mentee [aprendiz], por lo tanto, el resultado de esto es único y no existen dos experiencias iguales.

(Docente Mentora, 2019)

Este modelo se implementó en 2019 de manera 100% presencial en cinco regiones a través de los capacitadores pares. El objetivo era cubrir las regiones restantes durante el primer semestre de 2020, un plan que se vería afectado por la llegada de la crisis sanitaria causada por COVID-19.

2.4.4 Programa de Líderes Pedagógicos: un nuevo rol al interior de las RDI

El 2019, Como parte del plan para las Redes de Docentes de Inglés (RDI) y en colaboración con el British Council, el Programa Inglés Abre Puertas convocó a docentes que participaban activamente en las RDI y que destacasen en áreas como planificación curricular, diseño de proyectos y evaluación, entre otras, para convertirse en Líderes Pedagógicos (LP). El objetivo de esta iniciativa era equipar a los docentes con habilidades transferibles que les permitiesen facilitar y guiar la toma de decisiones pedagógicas y promover las prácticas colaborativas entre pares.

Llegada la pandemia (2020 y 2021) y considerando el formato, que en una de sus etapas incorporaba un proyecto en la RDI, la implementación se vio afectada y, por lo tanto, para el año 2022 se hicieron ajustes al programa, acotando



las etapas del plan inicial, flexibilizando sus componentes y reformulando el programa a un curso de formación cuya implementación fuese más efectiva. Para el año 2023, la iniciativa pasó a formar parte de la oferta de cursos en línea que el PIAP puso a disposición a través de la plataforma “Docente más” del CPEIP. Es así como desde su inicio hasta la fecha (2019-2025) son 181 docentes de inglés los que se han formado como líderes pedagógicos.

2.4.5 Llegada del COVID-19 y las virtualizaciones exitosas: cuando la crisis abre oportunidades

El 18 de marzo de 2020 se decretó el cierre de todos los establecimientos educacionales del país. El retorno a la presencialidad fue gradual y parcial durante el segundo semestre de 2021, alcanzándose una normalización más extendida recién en 2022. Este período constituyó una disrupción significativa para el sistema educativo chileno.

En este contexto, el PIAP orientó sus esfuerzos a adaptar sus líneas de acción a modalidades remotas, priorizando la continuidad de las iniciativas que podían implementarse en formato virtual y ajustando sus diseños en función de las restricciones sanitarias. Este proceso implicó desafíos operativos y pedagógicos, así como espacios de aprendizaje institucional en un entorno de alta incertidumbre.

A continuación, se analizan las iniciativas que lograron implementarse exitosamente en modalidad virtual y que, en algunos casos, ampliaron su cobertura respecto de períodos presenciales. Entre ellas destacan los English Camps en formato virtual, los Talleres Extraprogramáticos de Inglés y las acciones formativas de Desarrollo Profesional Docente implementadas a distancia.

a. English Camps virtuales (2020-2022): Del escepticismo al éxito inesperado

En un inicio, los campamentos de inglés se identificaron como una de las iniciativas con mayores desafíos de adaptación a modalidad virtual. Históricamente, su valor pedagógico había estado asociado a experiencias de inmersión presencial, en las que estudiantes interactuaban en inglés durante una semana, desarrollaban proyectos colaborativos

y participaban en actividades de convivencia guiadas por monitores y monitoras, configurando entornos de uso intensivo del idioma.

La transición a un formato remoto –denominado E-Camp– implicó, por tanto, el desafío de rediseñar estos componentes centrales, resguardando en la medida de lo posible la interacción comunicativa, el trabajo colaborativo y la experiencia formativa que caracterizaban al modelo presencial. El formato virtual consistió de dos sesiones sincrónicas de una hora con monitores y monitoras, dos sesiones de una hora de trabajo independiente, una sesión de una hora de trabajo en equipo y una sesión de una hora de juegos interactivos, utilizando plataformas virtuales, con salas de interacción (breakout rooms) para el trabajo en grupos pequeños, junto a otras herramientas digitales colaborativas para proyectos grupales, además de estrategias de gamificación para mantener la motivación. Los monitores (estudiantes de pedagogía en inglés, docentes capacitados y algunos voluntarios internacionales) eran asignados a grupos pequeños de 15-20 estudiantes para facilitar una interacción más personalizada aun cuando se conectaban de manera remota.

La cobertura evolucionó de manera sorprendente: 1.326 estudiantes participaron en el año 2020 (una caída inicial asociada a la adaptación súbita al nuevo formato), 2.804 en 2021 (una recuperación progresiva a medida que se refinaba el modelo), y 4.782 en 2022, el máximo absoluto en toda la historia de los campamentos, superando cualquier año presencial previo.

Las ventajas inesperadas del formato virtual fueron múltiples. Estudiantes de zonas muy remotas pudieron participar por primera vez, e incluso interactuar y generar lazos, con estudiantes de otras regiones que participaban en su mismo “E-camp,” desde sus propios hogares. Antes, un estudiante de una localidad rural de Aysén difícilmente podía trasladarse a un campamento presencial en Coyhaique, ya sea por motivos de distancia, costo, o logística familiar, pero ahora podía participar desde



su hogar. La eliminación de costos logísticos asociados (materiales, impresión de material y otros) permitió destinar una mayor proporción de recursos al diseño pedagógico, a tener una mayor cantidad de monitores y a la formación de estos. La posibilidad de conectarse a una sesión con estudiantes de diversas regiones y realidades en un solo “E-camp” resultó ser un aspecto enriquecedor para los estudiantes. Asimismo, algunos estudiantes más tímidos, que tendían a inhibirse en contextos presenciales, se sentían más cómodos participando desde sus hogares, frente a una cámara que podían apagar en momentos de inseguridad.

Sin embargo, las desventajas también eran evidentes. La menor intensidad de inmersión era innegable: un estudiante en un campamento virtual podía “salir” del inglés entre sesiones, comunicarse en español con su familia o desconectarse del proceso, etc. Además, la dependencia de conectividad excluía a los estudiantes sin internet estable. También hay que considerar la fatiga digital después de meses de educación remota. Finalmente, la satisfacción, según evaluaciones comparativas, resultó menor que en los campamentos presenciales, aunque se mantuvo alta (entre un 75% y un 85%, en comparación con el 90% y 95% en modalidad presencial).

b. Talleres Extraprogramáticos de Inglés “Play, Practice and Progress”: La explosión virtual

Los Talleres Extraprogramáticos de Inglés (TTEE) se iniciaron en 2019 como una iniciativa presencial de alcance acotado, orientada a estudiantes de 5° y 6° básico, con el lema “Play, Practice, and Progress” (“jugar, practicar, y progresar”), con un plan alineado con las bases curriculares para los niveles en cuestión. En su primer año participaron 1.131 estudiantes, quienes asistieron a talleres presenciales realizados en sus propios establecimientos educacionales y facilitados por estudiantes de pedagogía en inglés, en el marco de un modelo de vinculación entre universidades formadoras y escuelas.

En 2020, como respuesta a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, la iniciativa fue impartida en línea, permitiendo que las y los estudiantes participaran desde sus hogares mediante plataformas de videoconferencia. Esta adaptación, inicialmente concebida como una medida de contingencia derivó en una transformación estructural del programa, particularmente en términos de escala y cobertura. La participación estudiantil aumentó de manera sostenida y significativa: 1.071 estudiantes en 2020, 6.211 en 2021 y 10.798 en 2022, lo que representa casi diez veces la cobertura alcanzada en el año presencial inicial.

Paralelamente, el programa amplió su población objetivo para incluir a estudiantes de 7° y 8° básico e incorporó progresivamente la colaboración de voluntarios angloparlantes internacionales quienes, desde 2022, pasaron a facilitar aproximadamente un tercio de los talleres que se realizan cada año sin percibir un estipendio, aumentando así, de manera significativa, la cobertura de la iniciativa sin aumentar costos. Además de lo presupuestario, esta incorporación añadió un componente de interculturalidad que fortaleció la motivación estudiantil. En consideración a estos resultados, la iniciativa se consolidó mayoritariamente en modalidad virtual, incluso aunque los estudiantes se conectaran desde la sala de computación de su establecimiento, permaneciendo sólo un promedio de 5% anual con implementación presencial.

Después del alza explosiva en la cobertura durante la pandemia, la iniciativa se ha estabilizado en su número de beneficiarios, alcanzando alrededor de 5.000 a 6.000 estudiantes anuales, entre los años 2023 al 2025.

Los niveles de satisfacción reportados por los distintos actores han sido consistentemente altos. En 2025, el 97% de las y los estudiantes encuestados señaló que los talleres eran entretenidos y lograban mantener su interés; el 95% indicó sentirse motivado/a para comunicarse en inglés con sus pares y manifestó interés en repetir la experiencia; y el 93%



declaró sentirse más seguro/a al comunicarse en inglés. Asimismo, el 100% de las contrapartes en los establecimientos beneficiados (docentes de inglés a cargo de supervisar la actividad) evaluó la experiencia como “muy positiva” para su comunidad escolar y expresaron intención de participar nuevamente. Desde la perspectiva de los facilitadores, el 98% de los monitores nacionales y voluntarios internacionales reportó que la experiencia fue valiosa para su desarrollo profesional y altamente satisfactoria.

Durante el período de pandemia, los TTEE respondieron a una necesidad crítica de los establecimientos educativos: ofrecer actividades extracurriculares virtuales que contribuyeran a mantener el vínculo de los estudiantes con la escuela, en un contexto marcado por el aislamiento social, el deterioro de la salud mental y la desmotivación académica. En este escenario, los talleres proporcionaron espacios lúdicos y estructurados de interacción social, aprendizaje y contención, posicionándose como una respuesta pertinente a una demanda que trascendía el ámbito disciplinar del inglés.

Los talleres fueron facilitados por actores provenientes de diversas trayectorias: estudiantes de pedagogía en instancias de práctica virtual, docentes en ejercicio con disponibilidad horaria -en muchos casos producto de la reducción de carga lectiva durante el cierre de escuelas- y voluntarios/as internacionales conectados remotamente desde sus países de origen que buscaban adquirir experiencia real en la enseñanza de inglés como idioma extranjero, en modalidad virtual. Si bien esta diversidad generó heterogeneidad en la implementación, también aportó riqueza metodológica y variedad de enfoques pedagógicos. Para muchos participantes de zonas rurales o de regiones apartadas, esta fue la primera oportunidad sostenida de practicar conversación en inglés y, en numerosos casos, su primer contacto con personas cuya primera lengua fuese el inglés, contribuyendo al desarrollo progresivo de la confianza comunicativa y a la reducción del temor al error.

La transformación a formato virtual del programa también le permitió al PIAP superar barreras geográficas históricas, democratizando el acceso a experiencias de práctica oral que anteriormente estaban concentradas en contextos urbanos o asociadas a mayores recursos económicos. A partir del año 2019 los Talleres Extraprogramáticos de Inglés alcanzaron cerca de 36.000 participaciones estudiantiles, consolidándose como una de las iniciativas estudiantiles de mayor cobertura del PIAP en el período posterior a la CNV.

Lo que se inició como una adaptación emergente frente a una crisis sanitaria se transformó en una demostración concreta de que barreras tradicionalmente asociadas al acceso educativo, como la geografía, la distancia y la concentración de recursos en centros urbanos, no eran inevitables ni insuperables. La transformación virtual no constituyó únicamente un mecanismo de continuidad operativa ante circunstancias excepcionales, sino que actuó como un catalizador que permitió visibilizar y activar potencialidades latentes de democratización, escalabilidad y equidad, previamente condicionadas por limitaciones estructurales.

c. Desarrollo Profesional Docente virtual: Eliminando barreras geográficas

La transición del PIAP hacia modalidades virtuales de formación docente fue un proceso gradual y estratégico que antecedió sustancialmente a la pandemia de COVID-19, demostrando una notable capacidad de innovación pedagógica y adaptación institucional. Desde el inicio del 2018, el programa ofreció de manera incipiente cursos en línea, iniciando con dos cursos (“Apropiación Curricular” y “Public Speaking”) que sentaron las bases para la posterior expansión de la virtualidad.





Durante el año 2019, una English Language Fellow de la Embajada de Estados Unidos desarrolló tres cursos en línea adicionales -Classroom Management, Assessment, y Project Based Learning- ampliando el repertorio de experiencias de capacitación docente virtual prepandemia. Paralelamente, durante el mismo año, el PIAP se encontraba en proceso de desarrollo de un ambicioso programa de capacitación masiva basado en el modelo de capacitación de pares, que incorporaba aprendizajes adquiridos de las exitosas iniciativas Champion Teacher (British Council) y TOTS (Embajada de Estados Unidos).

Cuando la pandemia de COVID-19 forzó el cierre de los establecimientos educacionales en marzo del 2020, el PIAP ya contaba con experiencia y capacidad instalada en formatos virtuales gracias a los cursos en línea previamente desplegados, los tres cursos desarrollados por la English Language Fellow, y al componente de acompañamiento virtual operando desde ese mismo año. Esta experiencia previa facilitó una transición excepcionalmente rápida hacia un formato virtual de todas las iniciativas de desarrollo profesional docente, en un momento en que muchas otras iniciativas educativas colapsaban ante la imposibilidad de mantener sus operaciones presenciales.

El proceso de transformación a modalidad online fue particularmente desafiante e innovador en el caso de Teachers' Academy. Entre marzo y mayo del 2020, el programa fue convertido a una modalidad 100% virtual, lo que implicó grandes desafíos en la transición: adaptar un programa de capacitación presencial de dos días en un curso virtual sincrónico y asincrónico de cuatro meses.

La versión en línea de Teachers' Academy se estructuró en tres componentes integrados: 1) Desarrollo de módulos en línea de British Council (BC) (cursos existentes del BC que eran atingentes al contenido de Teachers' Academy), apoyados por e-moderadores/as del British Council; 2) Implementación de cuatro webinars por las y los capacitadores pares sobre las mismas temáticas de la

versión presencial, pero ahora en formato virtual; 3) Elaboración por parte de los docentes de un trabajo final de cuatro partes en línea, que respondían a las cuatro temáticas del curso, retroalimentado y evaluado por los capacitadores pares que habían impartido los webinars. Este trabajo final de cuatro partes buscaba aterrizar los aprendizajes del curso en el contexto local, en las propias aulas de los participantes.

En el caso de las mentorías, la transición a implementación virtual fue más fluida e incluso resolvió considerables limitaciones logísticas, particularmente la ausencia de mentores/as ubicados a distancias razonables de los docentes participantes. En ese sentido, la virtualización de las mentorías proporcionó capacidades logísticas mucho mayores, permitiendo expandir significativamente la cobertura del programa.

Con esta infraestructura y experiencia, el PIAP logró convertir el 100% de las acciones formativas y cursos de Desarrollo Profesional Docente (DPD) a formato virtual en tiempo récord. Entre los años 2019 y 2020, las aprobaciones de cursos DPD aumentaron de 553 a 861 (un aumento sobre el 56%), evidenciando que la virtualidad eliminó barreras geográficas y de desplazamiento.

Esta capacidad de adaptación demostró una notable resiliencia institucional y creatividad pedagógica, aunque las evaluaciones postpandemia indicarían que, si bien la virtualidad permitió mantener la operación y escalar la cobertura importantemente, la satisfacción docente con los formatos virtuales fue menor que con los presenciales. Sin embargo, lo que había comenzado como componentes experimentales minoritarios entre 2018 y 2019, se convirtió en la modalidad única de operación a partir del año 2020.

El convertir a formato digital los componentes relacionados a la formación docente tuvo ventajas claras. Docentes de regiones remotas que antes no podían asistir a las capacitaciones presenciales en



capitales regionales (por costo de traslado, tiempo fuera de aula, responsabilidades familiares) ahora podían participar desde sus hogares. La flexibilidad horaria (algunos cursos eran sincrónicos, otros asincrónicos) permitía compatibilizar formación con carga laboral. Los cursos virtuales generaban un registro digital automático (grabaciones de sesiones, trabajos entregados, participación en foros) que facilitaba seguimiento y evaluación.

El modelo de capacitación de pares, ahora virtualizado, permitió democratizar el acceso a formación de calidad y validó el conocimiento y experiencia de docentes del sistema público como formadores de sus propios colegas. Por otro lado, la virtualización permitió el intercambio entre docentes de regiones y contextos muy diferentes, nutriendo así el proceso de reflexión pedagógica.

Sin embargo, también había desventajas. La interacción entre participantes era menos enriquecedora que en la presencialidad. Los cursos presenciales generaban vínculos personales, redes profesionales informales y conversaciones de pasillo que a veces eran tan valiosas como el contenido formal del curso. Lo virtual era más transaccional, más enfocado en el contenido y menos en la construcción de comunidad. Además, la fatiga digital era un problema real para los docentes que estaban enseñando virtualmente todo el día y que luego debían conectarse a capacitaciones virtuales en las tardes o noches.

A pesar de estas limitaciones, la capacidad del PIAP de innovar, adaptar y migrar a formato digital sus programas formativos en tiempo récord -manteniendo la calidad pedagógica y la incorporación del modelo de capacitación de pares- representa un logro significativo frente a un contexto de desafío sin precedente.

d. Nido de Águilas: Alianza Estratégica para Teachers' Academy

Durante el período 2019-2022, la colaboración entre el PIAP y el Colegio Internacional Nido de Águilas alcanzó un momento de particular relevancia con el desarrollo e implementación de Teachers' Academy. Esta alianza estratégica, que había comenzado a materializarse durante el 2017 con English Summer Town, se consolidó en 2019 cuando Nido de Águilas facilitó sus instalaciones y experticia pedagógica para la implementación de jornadas intensivas de Teachers' Academy.

Estas jornadas, que formaron parte del piloto del **Plan Nacional de Inglés 2019-2021**, constituyeron un espacio formativo donde docentes del sistema público accedieron a talleres prácticos impartidos en inglés, sesiones de planificación y microteaching, todos enfocados en estrategias metodológicas centradas en el estudiante para potenciar la expresión oral.

La contribución del colegio Nido de Águilas fue relevante no solo en términos logísticos proporcionando espacios físicos adecuados y materiales- sino también en la transferencia de prácticas pedagógicas consolidadas, que incorporaban la tradición educativa estadounidense adaptada al contexto chileno. Esta colaboración continuó evolucionando durante el 2022 con Nido Academy, un programa especializado en Aprendizaje Basado en Proyectos dirigido a docentes de inglés de establecimientos de Educación Media Técnico Profesional, demostrando la sostenibilidad y capacidad de adaptación de esta alianza público-privada. El vínculo con Nido de Águilas ejemplifica cómo la colaboración estratégica con establecimientos de alto rendimiento puede enriquecer significativamente las iniciativas de desarrollo profesional docente del sistema público.



2.4.6 Otras innovaciones en tiempos de pandemia



a. **Spill the Ink: Concurso de Microcuentos en Inglés (2020-2025)**

Durante la pandemia nació la iniciativa “Spill the Ink”, un desafío anual de escritura creativa en inglés dirigido a estudiantes de 1° a 4° medio. La iniciativa busca fortalecer las habilidades de escritura mediante la creación de microcuentos de 90 a 100 palabras que abordan temáticas actuales y de interés juvenil, siguiendo las etapas del proceso de escritura establecidas en el Currículum Nacional de Inglés. Cada edición anual selecciona 16 microcuentos, los que son publicados en un libro digital con ilustraciones y diagramación profesional, además de ser difundidos en las redes sociales del programa.

Durante sus seis ediciones, Spill the Ink ha alcanzado a 2.000 estudiantes provenientes de todas las regiones del país, destacando una distribución territorial que demuestra equidad geográfica. Las regiones con mayor participación acumulada han sido la Metropolitana (303 estudiantes), Coquimbo (264), Antofagasta (222), y Biobío (143). Incluso regiones remotas han tenido presencia sostenida, como en las regiones de Aysén y Magallanes, que han contado con microcuentos de sobre 60 estudiantes respectivamente. La participación histórica anual ha oscilado entre 96 estudiantes en su inicio hasta un *peak* de 524 estudiantes en 2022.

Spill the Ink representa un modelo de bajo costo operativo pero alto valor pedagógico, enfatizando la creatividad, la reflexión crítica sobre temáticas contemporáneas y relevantes para los estudiantes, y la valorización del trabajo estudiantil mediante la generación de publicaciones profesionales. La iniciativa ha demostrado sostenibilidad y crecimiento gradual a través de los años.

b. **Plan de fortalecimiento del inglés en Educación Media Técnico Profesional - “TP Booklets” y “TP Training”**

Desde el año 2020 el Programa Inglés Abre Puertas desarrolló la línea de Inglés Técnico Profesional con dos ejes principales. El primero consistió en los **TP Booklets**; una serie de cuadernillos de actividades diseñados para apoyar la enseñanza y el aprendizaje

del inglés en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP). Estos recursos pedagógicos fueron elaborados en base a la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning, o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), los programas de las especialidades y las Bases Curriculares de EMTP y de inglés.

Los cuadernillos de inglés TP promovieron el desarrollo de habilidades lingüísticas vinculando el aprendizaje con los contenidos y conceptos clave de cada especialidad. Entre 2020 y 2022 se desarrollaron 17 cuadernillos correspondientes a 7 sectores y 13 especialidades, distribuidos masivamente a los establecimientos EMTP del país, con más de 83 mil copias impresas entregadas.

El segundo eje fue **TP Training**, un curso de desarrollo profesional docente dirigido a profesores/as de inglés que trabajan en establecimientos EMTP. Este curso de e-learning de 45 horas, desarrollado en 15 semanas, brindó una actualización metodológica basada en el enfoque CLIL para la enseñanza del inglés en contextos técnico-profesionales.

A través del trabajo colaborativo, talleres sincrónicos y práctica reflexiva, los participantes fortalecieron sus competencias pedagógicas. El curso fue implementado en 7 series entre los años 2020 y 2024, y fue incorporado al catálogo de cursos en línea ofertados por el CPEIP, asegurando su continuidad y alcance nacional.

c. **Material online para docentes y estudiantes**

De la mano de estas iniciativas, y armados con un equipo técnico potente tanto en nivel central como en cada una de las regiones, el PIAP se impuso rápidamente el desafío de generar material complementario para apoyar la labor de docentes en el proceso de la digitalización de la enseñanza.

Todos los miembros del equipo participaron para crear sets de guías, videos didácticos e instrumentos que fueron puestos a disposición -en conjunto con las otras asignaturas- en el sitio web del MINEDUC “Aprendo en línea”, con el objeto de facilitar la transformación de la enseñanza-aprendizaje en el contexto virtual.



2.4.7 Finalización del Centro Nacional de Voluntarios y la Beca Semestre en el Extranjero

El Centro Nacional de Voluntarios dejó de funcionar en marzo del 2020, y tras superar la pandemia se evaluó la continuidad y pertinencia de la iniciativa considerando factores como la disponibilidad presupuestaria y las necesidades bajo contexto de reactivación educativa. A su vez, a partir del 2021, el PIAP volvió a incorporar voluntarias y voluntarios internacionales en los Talleres Extraprogramáticos de inglés, por medio de la facilitación de sesiones virtuales, dando continuidad al intercambio entre estudiantes chilenos y hablantes angloparlantes internacionales.

Por otro lado, la **Beca Semestre en el Extranjero** dejó de implementarse a partir de 2020, en el contexto de la crisis sanitaria global provocada por la pandemia de COVID-19. La suspensión de la convocatoria respondió, en primer lugar, a las restricciones y riesgos asociados a la movilidad internacional, así como a la incertidumbre respecto de la continuidad de los calendarios académicos en las instituciones de educación superior extranjeras. A ello se sumaron consideraciones de orden presupuestario y la necesidad de reorientar recursos públicos hacia prioridades urgentes del sistema educativo.

Asimismo, evaluaciones internas del programa evidenciaron desafíos relevantes en el cumplimiento efectivo de los compromisos de retribución por parte de una proporción significativa de las beneficiarias y beneficiarios, lo que tensionaba la sostenibilidad del instrumento y su alineación con los objetivos de fortalecimiento del sistema escolar público.

2.4.8 Desafíos del periodo

El costo humano de la virtualización prolongada: La fatiga digital fue un fenómeno real durante el periodo comprendido entre los años 2020 y 2022, puesto que la mayoría de las actividades se realizaban en línea, los docentes, estudiantes y familias estaban exhaustos de las pantallas, y para fines del 2021 el participar en iniciativas virtuales del PIAP requería vencer no solo desafíos técnicos sino también el agotamiento psicológico.

Brechas de acceso: Estudiantes sin conectividad estable, sin dispositivos adecuados (intentar participar en un taller interactivo desde un celular puede resultar ser una experiencia frustrante), o sin espacios privados en sus hogares, quedaron excluidos de iniciativas virtuales. El programa no pudo, dentro de su rango de acción, resolver estas brechas basales, y debió contar con la provisión de acceso a través de medios individuales de cada estudiante o aquellos provistos por las escuelas y/o sostenedores.

La fase de los años 2019 al 2022 fue prueba de resiliencia institucional. El PIAP enfrentó múltiples crisis de manera prácticamente simultánea (estallido social, pandemia, restricción presupuestaria continua) lo que le permitió innovar, aprender, expandir su cobertura en algunas dimensiones y consolidar capacidades (especialmente a diseñar experiencias de aprendizaje virtual) que serían valiosas hacia futuro.

Finalmente, se cimentó la noción de que PIAP era un programa con una capacidad adaptativa excepcional. Capacidad que sería necesaria nuevamente en la fase siguiente, cuando una nueva reorganización ministerial y un presupuesto que alcanzó un mínimo histórico, pondrían a prueba una vez más- al programa.

2.4.9 Logros documentados de esta fase: Resiliencia institucional demostrada

La fase asociada a la pandemia permitió visibilizar capacidades institucionales que no habían sido plenamente observables en contextos regulares. En un escenario de alta incertidumbre, el PIAP logró dar continuidad a sus principales líneas de acción y, en algunos casos, ampliar su cobertura mediante la implementación de cursos de Desarrollo Profesional Docente



(DPD), Talleres Extraprogramáticos de Inglés (TTEE) e English Camps en modalidad virtual. En el caso de DPD y TTEE, la modalidad remota se mantuvo con posterioridad al período crítico, incorporándose como parte de la oferta programática.

Este período generó aprendizajes relevantes respecto de las distintas modalidades de implementación. La experiencia acumulada permitió identificar fortalezas y limitaciones de los formatos virtual, presencial e híbrido. La modalidad virtual facilitó una mayor cobertura y una reducción de costos operativos; sin embargo, en algunos casos se asoció a menores niveles de intensidad en la experiencia formativa y a menor satisfacción de los participantes. La modalidad presencial, por su parte, tendió a favorecer experiencias de mayor interacción y compromiso, aunque con menor escala y mayores requerimientos logísticos. Los modelos híbridos emergieron como una alternativa viable para articular ambos enfoques, combinando amplitud de cobertura con instancias presenciales focalizadas.

Asimismo, la transición digital contribuyó al desarrollo de capacidades en el equipo del programa, así como en docentes y estudiantes participantes. Estas incluyeron el diseño de experiencias de aprendizaje en entornos virtuales, el uso de plataformas digitales, la gestión de comunidades en línea y la implementación de estrategias de evaluación formativa en modalidad remota. Tales competencias resultan transferibles a otros ámbitos del quehacer educativo y fortalecen la capacidad del sistema para enfrentar escenarios futuros de cambio o contingencia.

2.5 Sostenibilidad estratégica (2022-2025): Reactivación educativa y consolidación de alianzas

2.5.1 Contexto: Reorganización ministerial y presupuesto mínimo histórico

El período de los años 2022 al 2025 se desarrolla en un contexto institucional y sistémico complejo, marcado por la

reorganización de la **División de Educación General (DEG)**, que implicó la inserción del PIAP en uno de los equipos del Área Estratégica de Aprendizajes para el Siglo XXI, la Unidad de Desarrollo Pedagógico. En paralelo, el proceso de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) configuró un nuevo escenario institucional en las regiones, introduciendo desafíos adicionales para la articulación y continuidad del trabajo con establecimientos y sostenedores.

En este marco, y en el contexto de la administración del presidente **Gabriel Boric Font** (2022 - marzo 2026), la reactivación educativa se constituyó en el principal eje articulador de la acción del PIAP, tanto como desafío estructural como oportunidad estratégica. Sin embargo, el programa atravesaría un nuevo ajuste presupuestario, culminando el año 2023 con un monto de CLP\$539 millones, el más bajo en toda la historia del programa.

La reducción presupuestaria y sus implicancias en la cobertura territorial llevaron a priorizar la sostenibilidad de las iniciativas, concentrando los esfuerzos en el desarrollo profesional docente con un modelo fortalecido, robusto y escalable.

Por otro lado, en lo que respecta al fortalecimiento de las habilidades de las y los estudiantes, se alinearon las actividades con los ejes de la **Política de Reactivación Educativa** –fortalecimiento de los aprendizajes, asistencia y re-vinculación, y convivencia y salud mental–, particularmente relevantes en un escenario de retorno a la presencialidad, caracterizado por una alta sobrecarga emocional y laboral del profesorado.

El PIAP mantuvo en 2025 un conjunto acotado pero coherente de iniciativas vigentes, organizadas en torno a dos grandes ámbitos de intervención: **desarrollo profesional docente** y **desarrollo de habilidades de estudiantes**. En el primer ámbito se inscriben las Redes de Docentes de Inglés (RDI) y las acciones formativas en distintos niveles dirigidas a docentes de inglés, mientras que en el segundo se incluyen los Talleres Extraprogramáticos *Play, Practice, and Progress*, los *English Summer / Winter Camps* (Campamentos de inglés) y *Spill the Ink*, concurso de escritura creativa (Fuente: División de Educación General, 2024).



El PIAP ha estado en sintonía con la Reactivación Educativa, que ha ayudado a fortalecer los ejes de Convivencia y Salud Mental, Fortalecimiento de los Aprendizajes y Asistencia y Revinculación, impulsando iniciativas desafiantes e interdisciplinarias que implementan la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés de manera integral, promoviendo que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje y otorgándole mayor pertinencia y sentido educativo, fortaleciendo lo pedagógico con un programa altamente especializado y con enfoque territorial.

(Encargado Regional de inglés)

En el área de Desarrollo Profesional Docente, se implementaron dos nuevas áreas de trabajo: **Proyectos Regionales y Líderes Pedagógicos Regionales**.

2.5.2 Proyectos Regionales

En coherencia con el giro hacia enfoques locales, el PIAP impulsó los Proyectos Regionales como un instrumento orientado a fortalecer la toma de decisiones y la capacidad de innovación pedagógica desde las regiones. Implementados de manera progresiva a partir de mediados de la década de 2010 -con mayor sistematicidad entre **2022 y 2025**-, estos proyectos permitieron a las Coordinaciones Regionales de Inglés, en articulación con las Redes de Docentes de Inglés (RDI) y otros actores locales, diseñar e implementar iniciativas ajustadas a las prioridades y contextos específicos de cada territorio.

Más que replicar modelos centrales, los Proyectos Regionales promovieron el trabajo colaborativo entre docentes, la experimentación pedagógica contextualizada y el fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje. En este sentido, se constituyeron en un mecanismo clave para operacionalizar la descentralización del PIAP, reforzando el vínculo entre la política nacional y las realidades locales, y contribuyendo al desarrollo de capacidades regionales con potencial de sostenibilidad en contextos de restricción presupuestaria.

2.5.3 Líderes Pedagógicos Regionales y el Fortalecimiento de las Redes de Docentes de inglés

En el marco del plan de fortalecimiento y reactivación de las Redes de Docentes de Inglés (RDI), en 2023 se conformó

el equipo de Líderes Pedagógicos Regionales, con un/a representante en cada región del país, docentes en ejercicio que pertenecen a una RDI y participantes destacados en las acciones formativas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) del programa, incluyendo el curso en línea "Líderes Pedagógicos".

El propósito de este equipo es apoyar y potenciar el trabajo pedagógico de las redes mediante un plan de acompañamiento y asesoría técnica orientado a promover el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, la retroalimentación y el aprendizaje entre pares. Para ello, los Líderes Pedagógicos Regionales apoyan a las y los coordinadores de RDI en la planificación y desarrollo de sus planes de trabajo, coordinan y lideran encuentros, y mantienen una articulación permanente con el o la Encargada Regional de Inglés y el nivel central del PIAP.

Asimismo, contribuyen en la implementación del plan estratégico de creación y reactivación de las RDI que lideran los coordinadores regionales. También facilitan instancias formativas regionales, colaboran en la organización de jornadas regionales y realizan un seguimiento sistemático de su labor, elaborando informes de proceso y finales que permiten dar cuenta de los avances y proyecciones del trabajo en desarrollo.

2.5.4 La estrategia:

Consolidar alianzas, proyectar sostenibilidad

En materia de gestión, el período estuvo marcado por un cambio relevante en el modelo de administración de recursos, orientado a una mayor descentralización y eficiencia. El tránsito desde una dependencia significativa del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo hacia el uso de mecanismos de compras públicas regionales y concursos públicos para la celebración de convenios de colaboración con organizaciones sin fines de lucro permitió diversificar los mecanismos de ejecución y, de esa manera, asegurar la continuidad de iniciativas prioritarias.

Hacia fines del 2023, se publicaron las bases de dos concursos públicos, una destinada a la implementación de las iniciativas de **Desarrollo Profesional Docente**, y otra enfocada en la implementación de las actividades de **Desarrollo de Habilidades de Estudiantes**.



Ambos procesos finalizaron con resultados de adjudicación y firma de un convenio de colaboración con el **Instituto Chileno Norteamericano (ICHN)** para la implementación de las iniciativas de estudiantes durante los años 2024 a enero de 2026. En tanto, para la implementación de las iniciativas de Desarrollo Profesional Docente durante los años 2024 al 2025, se firmó un convenio de colaboración con el **British Council**.

En otro plano, este periodo vio un nuevo florecimiento de las **relaciones internacionales**, con énfasis en fortalecer vínculos tanto en la región latinoamericana como con embajadas e instituciones supraestatales.

a. Red de Inglés de la Alianza del Pacífico: Nace en 2011 como una iniciativa de integración regional por parte de México, Colombia, Perú y Chile, con el objetivo de establecer una profunda relación económica entre los países miembros para fomentar el crecimiento, el bienestar social y la competitividad, con tal de convertirse en un bloque económico influyente a nivel mundial.

En base al Acuerdo Marco de la Alianza del Pacífico y al objetivo respecto a buscar la superación de la desigualdad económica, en 2014 se creó el Grupo Técnico de Educación (GTE), para apoyar el fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de educación técnica en los países de la AP. Dentro de los principales ejes de trabajo del GTE se encuentra el realizar un trabajo de cooperación para fortalecer el idioma inglés en los cuatro países de Alianza del Pacífico.

En 2020 se oficializó la Red de Inglés de la Alianza del Pacífico (RIAP), hito que se materializó mediante el Mandato Presidencial de “diseñar e implementar una estrategia de cooperación con los Estados Observadores para fomentar la enseñanza del idioma inglés a nivel del bloque”, consolidándose la RIAP como un espacio técnico de articulación, coordinación e intercambio de experiencias entre los países miembros -Chile, Colombia, México y Perú- en el ámbito de la enseñanza del inglés. Este proceso fue el resultado de un trabajo previo iniciado en 2017, en el marco de la Declaración de Puerto Varas (2016), mediante el cual el GTE impulsó un ejercicio sistemático de levantamiento, análisis y sistematización de información sobre las políticas públicas de enseñanza del inglés, permitiendo identificar brechas, desafíos comunes y buenas prácticas, y sentando las bases para una estrategia de cooperación regional progresiva.

En este contexto, el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) fortaleció su proyección internacional a partir del año 2020 mediante su inserción activa en la RIAP, participando en instancias de trabajo colaborativo orientadas al desarrollo profesional docente, la innovación metodológica y el análisis comparado de políticas públicas, así como al intercambio de buenas prácticas con los Estados Observadores. Esta vinculación permitió posicionar la experiencia chilena en un espacio multilateral de diálogo técnico, ampliando el alcance internacional del programa y reforzando su rol como referente regional en cuanto a políticas de idioma extranjero. La RIAP estructuró su acción en torno a cuatro pilares estratégicos -capacitación docente, fortalecimiento de redes profesionales, producción de conocimiento aplicado y vinculación internacional-, y en 2025 se adjudicó un fondo regional para la implementación de su plan anual en 2026, proceso que contará con el acompañamiento técnico del British Council México como socio estratégico.

b. Renovación del Convenio con Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

A inicios del año 2024 se suscribió entre el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Educación, y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) un acuerdo relativo al Proyecto “Políticas Públicas en Educación 2024-2027”. Este acuerdo representa un hito significativo en la consolidación de las alianzas internacionales, formalizando la cooperación técnica y financiera con las Naciones Unidas y diversas agencias especializadas de la organización y del Acuerdo Americano con el Fondo Especial de las Naciones Unidas sobre Asistencia Técnica.



El acuerdo, que fue promulgado mediante el Decreto Supremo N° 100 del Ministerio de Relaciones Exteriores en mayo del 2024, establece el marco legal y operativo para el desarrollo de políticas públicas educativas con respaldo internacional, reforzando el compromiso del gobierno con la modernización del sistema educativo chileno mediante la colaboración multilateral y el acceso a recursos técnicos y financieros especializados del sistema de Naciones Unidas.

El PIAP es parte de la línea estratégica 2 “Fortalecimiento y expansión de la educación básica y media, garantizando modalidades inclusivas para jóvenes y adultos, con énfasis en la mejora constante de la educación formal y en sus trayectorias educativas” de este convenio, en el que PNUD compromete su apoyo en el diseño, planificación y ejecución las siguientes iniciativas, a modo de dar respuesta a necesidades del sistema para el fortalecimiento de procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.:

- a. Actividades de desarrollo profesional docente que respondan a las necesidades actuales de la línea.
- b. Actividades de desarrollo de estudiantes que respondan a las necesidades actuales de la línea.
- c. Actividades estratégicas para generar vinculación con el medio (Red de Investigación Chilena en English Language Teaching, Universidades y casas de estudio de pedagogía en inglés, Red de Inglés de la Alianza del Pacífico, Embajadas, entre otras) .
- d. Renovación Convenio con Fundación CLEC para la enseñanza del Chino Mandarín. Durante el año 2023, se renovó el convenio para la enseñanza y aprendizaje de chino mandarín, con la embajada China y la fundación CLEC, que amplía las oportunidades formativas para estudiantes del sistema público y refuerza el enfoque de los idiomas como herramientas de proyección cultural y educativa.

RECUADRO 8. PROGRAMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE CHINO MANDARÍN

El Programa de aprendizaje de chino mandarín se enmarca en el Memorándum de Entendimiento firmado entre los gobiernos de la República popular China y el gobierno de Chile (2004). Este tiene por propósito, implementar un programa de enseñanza del idioma y la cultura China en establecimientos que reciben subvención del Estado, complementado con cursos en línea y promoviendo que estudiantes destacados/as continúen sus estudios superiores en universidades en la República de China a través de cursos de perfeccionamiento del idioma chino y postulación a becas de estudio de pregrado en universidades chinas.

Desde el año 2005, distintos establecimientos subvencionados por el Estado son beneficiados con la llegada de docentes de idioma chino mandarín como lengua extranjera a sus aulas. Estos docentes se desempeñan impartiendo talleres de lengua y cultura china, y se incorporan como un miembro más de la comunidad escolar. El convenio fue renovado en 2023 (Decreto Exento N°1837), en 2024, llegaron 11 nuevos docentes desde China y en 2025 participaron 15 establecimientos educativos. Las actividades complementarias a las clases realizadas hasta el momento incluyen: participación en Concurso Puente Chino y viaje de ganadores a China; capacitación de docentes de chino; participación en distintas ediciones de la Conferencia Iberoamericana del Instituto Confucio; y capacitación online sobre idioma y cultura china.

Fuente: Mineduc (2024)



2.5.5 Articulación con otras Áreas del Ministerio de Educación

En el ámbito interinstitucional, destacan los avances con la **Agencia de Calidad de la Educación**, que permitieron integrar el inglés al **Diagnóstico Integral de Aprendizajes** (DIA), una herramienta de acceso universal, que se ha adaptado a las necesidades del sistema educativo, permitiendo a las comunidades educativas acceder a información clave sobre aprendizajes y el desarrollo socioemocional de estudiantes, fortaleciendo de esta forma la toma de decisiones pedagógicas informadas a nivel de establecimiento, alineando evaluación, currículo y reactivación de aprendizajes. En el monitoreo intermedio del año 2025, participaron 3.379 establecimientos y **210.079 estudiantes** de 5° y 6° básico. Este proceso constituye un hito para la asignatura de inglés, al ser la primera evaluación elaborada por un equipo nacional interdisciplinario de especialistas, alineada con el currículum vigente y enfocada a las cuatro habilidades lingüísticas.

Asimismo, se fortaleció la articulación entre el PIAP y el **Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas** (CPEIP). En 2023, los cursos en línea desarrollados por el Programa de Desarrollo Profesional Docente del PIAP fueron incorporados formalmente en la plataforma del CPEIP, culminando un ciclo de gestión y articulación entre ambas instituciones.

Esta integración representó mucho más que un cambio técnico o de plataforma; constituyó **el reconocimiento formal e institucional de la calidad, pertinencia y validez** de las iniciativas formativas desarrolladas por el PIAP durante años. La decisión se enmarcó en la Política de Reactivación Educativa, específicamente en sus líneas de formación profesional en prioridades de reactivación, consolidación de innovaciones pedagógicas y aprendizaje colaborativo, respondiendo a la necesidad de fortalecer la acción pedagógica de las comunidades educativas tras los efectos de la pandemia. La incorporación incluyó una amplia gama de cursos que abarcaban desde formación general (Teachers' Academy Online Training, Classroom Management, Summative Assessment) hasta especializaciones (Project-Based Learning, Public Speaking Debate & Critical Thinking, Mentor Development Course, E-Moderation Skills Course) y cursos de actualización (CLIL Online Course, El Decreto 83 y la Enseñanza de Inglés), además del curso de formación para líderes pedagógicos regionales.

Este reconocimiento institucional no solo validó el trabajo desarrollado por el PIAP en materia de desarrollo profesional docente, sino que también consolidó estos cursos como parte integral de la oferta formativa oficial del Ministerio de Educación, garantizando su sostenibilidad, visibilidad y accesibilidad para docentes de inglés de todo el país a través de la plataforma centralizada de desarrollo docente en línea del CPEIP.

Junto con lo anterior, anualmente la Coordinación de la Unidad de Evaluación de la Docencia del CPEIP colabora con el PIAP entregando, socializando y analizando los resultados generales obtenidos por docentes de inglés en instrumentos del Sistema de Reconocimiento y Promoción (Portafolio Docente y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos), lo que permite monitorear y orientar la toma de decisiones técnicas locales y nacionales sobre las diferentes iniciativas impulsadas por el equipo de Desarrollo Profesional Docente del Programa.

Otra articulación relevante con el CPEIP se dio en el ámbito de la Formación Inicial Docente (FID), mediante el proyecto de vinculación **PIAP–FID Inglés**, desarrollado en coordinación con el Área de Formación Inicial Docente del CPEIP. Desde el año 2024, esta colaboración ha permitido desarrollar respuestas conjuntas a los principales desafíos que enfrentan las carreras de pedagogía en inglés, a partir del análisis sistemático de evidencia proveniente tanto de la **Evaluación Nacional Diagnóstica (END)**, rendida por estudiantes de pedagogía en la etapa final de su formación.

Sobre esta base, se avanzó en la elaboración de materiales pedagógicos para apoyar la implementación de los estándares disciplinarios del 2021 en las universidades, así como en el diseño de instrumentos estratégicos que promueven un uso



formativo de la END. Entre las acciones relevantes se cuenta la realización del Seminario Nacional de Formación Inicial de Docentes de Inglés y la proyección de una Red Nacional de Formadores de Docentes de Inglés para el período 2026–2027 (MINEDUC, 2025f).

La relación entre el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) y la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación se ha caracterizado por una articulación sostenida y estratégica a lo largo del tiempo. Hasta el año 2015, el PIAP formó parte de la UCE, vínculo que sentó las bases para un trabajo colaborativo que se ha mantenido y fortalecido posteriormente. Desde entonces, el PIAP ha continuado apoyando a la UCE, y viceversa, en distintos procesos técnicos, tales como la revisión de documentos orientadores y el aporte en instancias vinculadas a textos escolares, contribuyendo desde su experiencia especializada en la enseñanza del inglés.

En los últimos tres a cuatro años, esta colaboración se ha intensificado especialmente en el marco del proceso de actualización curricular de la asignatura de inglés. En este contexto, el PIAP apoyó a la UCE en la organización de dos conversatorios con académicos de pedagogía en inglés y en la realización conjunta de un webinar nacional durante el año 2024, orientado a socializar avances y recoger miradas del mundo académico. Paralelamente, la UCE -a través de la coordinación nacional de inglés- tuvo un rol clave en el diseño e implementación, junto al PIAP, de dos conversatorios virtuales con académicos de pedagogía en inglés y de un seminario nacional sobre formación inicial docente en 2025. Estas instancias reflejan una colaboración bidireccional que ha permitido alinear agendas, fortalecer la coherencia entre política curricular y desarrollo profesional, y enriquecer los procesos con la participación de actores clave del sistema educativo.

Por otra parte, se destaca la cooperación sostenida entre la **Oficina de Relaciones Internacionales** (ORI) y el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), pues ésta constituye un eje estratégico fundamental para el desarrollo de iniciativas de cooperación internacional en el ámbito educativo. Dada la naturaleza del PIAP, su quehacer se vincula de manera

permanente con embajadas, organismos internacionales y actores extranjeros, lo que requiere una coordinación estrecha y sistemática con la ORI. En este marco, ambos equipos articulan proyectos de cooperación internacional desde una lógica de complementariedad, en la que el PIAP aporta el liderazgo técnico-pedagógico y la ORI asegura la gestión administrativa, diplomática y relacional, garantizando coherencia institucional, viabilidad operativa y proyección internacional de las iniciativas impulsadas.

Finalmente, un logro transversal del período fue el acceso sistemático a evidencia y datos provenientes de distintas agencias ministeriales, lo que permitió actualizar los indicadores de desempeño del PIAP y fortalecer su evaluación desde una lógica de resultados efectivos. En particular, se reformuló el indicador de propósito, componentes y beneficiarios del programa en la ficha de evaluación ex ante del Ministerio de **Desarrollo Social y Familia**.

2.5.6 Cambio estratégico fundamental: reconocimiento de identidad

Al ser el Programa Inglés Abre Puertas un programa social, es evaluado anualmente a través del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la oferta pública, específicamente con una evaluación *ex ante*, proceso realizado en conjunto por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, y la Subsecretaría de Evaluación Social del Ministerio de Desarrollo Social y de Familia, con el propósito de hacer seguimiento al diseño y los resultados de desempeño, de identificar espacios de mejora de la calidad de esta oferta programática y realizar la toma de decisiones presupuestarias en base a información oportuna y desagregada para fundamentar la asignación de recursos de esta oferta programática. El año 2024 el Programa presentó una reformulación que fue calificada como **“recomendado favorablemente”**, calificación máxima que aprueba el diseño programático propuesto.

La reformulación del Programa consideró como una parte esencial el diagnóstico de los resultados del Portafolio Docente de los años 2021 y 2022, en los que los niveles de desempeño insatisfactorios y/o básicos -los dos niveles



inferiores en la escala de logro- se concentran principalmente en los dominios A, de la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y C, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021). Según el diagnóstico del programa, estos niveles descendidos de logro evidencian una necesidad que es urgente de atender, considerando el rol del docente como mediador para el logro de aprendizajes de sus estudiantes, y que su enseñanza debe ser rigurosa, sin errores conceptuales, y realizada en atención a las particularidades de la disciplina y a las características de sus estudiantes (AITSL, 2015; Danielson, 2013; The Teaching Council, 2017; Contreras, T. Liderazgo pedagógico, 2016).

A partir de estos aspectos del diagnóstico, y otros asociados a la evaluación nacional diagnóstica, resultados en pruebas de posicionamiento, y porcentajes de logro en los distintos cursos desplegados por el PIAP, se reformuló el objetivo de la ficha anterior del Programa “estudiantes de 6° básico de establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, logran el nivel de inglés A1” por “docentes de inglés de 5° básico a 4° medio de Establecimientos Educacionales que reciben subvención del Estado mejoran sus capacidades para la enseñanza del inglés”. Al mismo tiempo, se cambió la población objetivo anterior “estudiantes de 5° y 6° básico, de establecimientos educacionales con un Índice de Vulnerabilidad Escolar mayor o igual a 75%” por “docentes que imparten inglés entre 5° básico y 4° medio en establecimientos que reciben subvención del Estado, y que dichos establecimientos posean un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) igual mayor al 70%”.

2.5.7 Desafíos actuales (2025)

Uno de los principales desafíos del período es **mantener y profundizar la colaboración y articulación estratégica interinstitucional**, especialmente entre la Agencia de la Calidad de la Educación, la Unidad de Currículum y Evaluación, el CPEIP y la Oficina de Relaciones Internacionales. Si bien se han generado espacios de coordinación, resulta clave avanzar hacia un trabajo más sistemático y sostenido, que permita alinear objetivos, optimizar recursos y fortalecer la coherencia de las políticas e iniciativas implementadas, evitando duplicidades y potenciando impactos a nivel del sistema educativo.

Otro desafío relevante dice relación con la **escalabilidad**

de iniciativas estratégicas, tales como el DIA Inglés y los talleres extraprogramáticos, con el objetivo de ampliar su cobertura a más niveles de enseñanza. En el caso de las mentorías, se requiere avanzar hacia un modelo que permita su implementación a mayor escala, asegurando estándares de calidad y sostenibilidad en el tiempo.

Por otra parte, existe la necesidad de contar con información diagnóstica sobre los niveles de dominio del inglés de estudiantes, con el fin de generar acciones de fortalecimiento de los aprendizajes oportunas. Este desafío cobra especial relevancia considerando que desde el año 2017 no se ha aplicado un Estudio Nacional de Inglés (SIMCE), y que se contempla una nueva aplicación para el año 2026 en 8° básico.

Asimismo, se identifica como desafío prioritario **la generación de instancias de desarrollo de capacidades locales**, promoviendo el traspaso y el intercambio de conocimientos y know how asociados a las distintas iniciativas. Fortalecer las capacidades instaladas en cada comuna y región es fundamental para asegurar la apropiación, continuidad y adaptación contextual de las acciones, avanzando desde modelos centralizados hacia enfoques más colaborativos y descentralizados.

Un desafío complementario del período es **fortalecer la apertura al mundo y la proyección internacional de las iniciativas**, potenciando el trabajo colaborativo con actores y redes externas. En este sentido, resulta clave capitalizar la participación en la Red de Inglés de la Alianza del Pacífico, no solo como un espacio de intercambio de experiencias, sino también como una plataforma para el aprendizaje mutuo, la transferencia de buenas prácticas y el desarrollo de iniciativas conjuntas que contribuyan al fortalecimiento de la enseñanza del inglés, con estándares comparables a nivel regional e internacional.

Finalmente, en el ámbito presupuestario, si bien los incrementos registrados durante los años 2024, 2025 y 2026 no superan el 20%, estos constituyen avances significativos, especialmente considerando que la tendencia sostenida por varios años fue la mantención o disminución de los recursos disponibles. El desafío hacia adelante es **consolidar esta recuperación gradual del presupuesto**, orientándolo estratégicamente al fortalecimiento y escalamiento de las iniciativas prioritarias, maximizando su impacto en el sistema educativo.



2.5.8 Logros documentados de esta fase: Gestión estratégica para la sostenibilidad

La fase de los años 2022 al 2025 evidenció logros significativos, especialmente considerando el contexto adverso en el que se desarrolló. Aun cuando **el programa operó con el presupuesto más bajo de su historia logró sostener su funcionamiento a nivel nacional**, asegurando cobertura en las 16 regiones del país con la totalidad de sus iniciativas. En este período, el programa formó anualmente a más de 1.500 docentes y benefició a aproximadamente 9.000 estudiantes por año, generando oportunidades concretas para el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de la motivación hacia el aprendizaje del inglés, alcanzando incluso cifras récord de cobertura y alcance.

Esta capacidad de sostenerse y expandirse no era evidente ni estaba garantizada. Fue el resultado de decisiones estratégicas acumuladas en el periodo, entre las que destacan la institucionalización territorial del programa, el establecimiento de alianzas con organizaciones sin fines de lucro y una gestión presupuestaria rigurosa y detallada, orientada a **maximizar el impacto con recursos limitados**.

Asimismo, **la articulación intra e interministerial** y la colaboración con la Agencia de Calidad de la Educación (DIA Inglés), la Unidad de Currículum y Evaluación (currículum y priorización) y el CPEIP (formación inicial docente) permitieron integrar al PIAP en una política educativa más amplia, reduciendo su aislamiento institucional y fortaleciendo su relevancia a nivel sistémico.

Un elemento clave del período fue el **fortalecimiento de los mecanismos de comunicación y gobernanza interna**. La coordinación permanente entre los equipos regionales, el nivel central y la coordinación nacional -en particular en lo relativo a la apertura del presupuesto, la identificación y evaluación de nudos críticos, y la realización de reuniones de gestión semanales- permitió consolidar un canal robusto de retroalimentación. Esto facilitó que una parte sustantiva de las decisiones técnicas se tomaran de manera colegiada a nivel nacional, contando con información oportuna y datos concretos sobre desempeño docente, implementación de iniciativas y ejecución presupuestaria. De este modo, se avanzó hacia una toma de decisiones basada en evidencia, constituyendo un logro relevante del período, especialmente en un contexto de presupuesto abierto, comprensible y accesible para todo el equipo.

Paralelamente, estos canales de comunicación fortalecidos aseguraron que los distintos equipos compartieran una comprensión común de los objetivos del período, alineando metas y promoviendo un trabajo colaborativo orientado al cumplimiento de los desafíos estratégicos definidos.

En definitiva, el modelo de gestión evolucionó hacia una mayor resiliencia mediante la diversificación de los canales de ejecución presupuestaria y el fortalecimiento de la gobernanza interna.



PARTE II

HISTORIAS DE IMPACTO, LECCIONES Y RECOMENDACIONES DEL PIAP (2004-2025)



PARTE II:

HISTORIAS DE IMPACTO, LECCIONES Y RECOMENDACIONES DEL PIAP (2004-2025)

Tras más de dos décadas de implementación sostenida, el **Programa Inglés Abre Puertas** ha trascendido la lógica de ejecución programática para consolidarse como un instrumento de transformación educativa con impacto social significativo. Su contribución no se evalúa únicamente a través de indicadores de cobertura o volumen, sino a partir de la generación de **valor público**, entendido como la capacidad del Estado para proveer servicios pertinentes, legitimados por la ciudadanía y alineados con necesidades educativas reales y persistentes.

En este marco, la continuidad del PIAP a lo largo de seis administraciones de distinto signo político, así como su capacidad de sostenerse frente a eventos críticos, responde tanto al impacto efectivo en sus beneficiarios como a una gobernanza caracterizada por la adaptabilidad, la cooperación interinstitucional y la priorización del interés público por sobre lógicas competitivas. Las distintas autoridades y equipos responsables del programa han demostrado una capacidad consistente de ajuste estratégico, resguardando sus propósitos fundamentales y fortaleciendo su legitimidad institucional.

A su vez, la sostenibilidad del PIAP no se explica de manera aislada, sino que se ha construido sobre la base de alianzas estratégicas robustas y sostenidas en el tiempo. La colaboración con el British Council y la Embajada de los Estados Unidos, por mencionar algunos, ha permitido ampliar la calidad, el alcance y la profundidad de las iniciativas de formación docente y estudiantil, compensando en múltiples etapas las restricciones presupuestarias nacionales. Asimismo, la participación de Chile en redes internacionales como la Alianza del Pacífico ha aportado una perspectiva comparada y una apertura al intercambio regional. A nivel interno, la articulación intra e interministerial con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), el CPEIP y la Agencia de Calidad de la Educación ha sido clave para que el PIAP dejara de operar como un programa aislado y se consolidara como un programa social vinculante, coherente con los marcos curriculares vigentes y los sistemas nacionales de evaluación y aseguramiento de la calidad.

3. LÍNEAS DE ACCIÓN: HISTORIAS DE IMPACTO

Como fue posible evidenciar durante la parte I de este documento, el Programa Inglés Abre Puertas ha desarrollado múltiples líneas de acción que han dejado huella en el sistema educativo chileno. Cada una de estas iniciativas responde a un diagnóstico específico y a la necesidad de abordar diferentes dimensiones del fortalecimiento del inglés: desde la formación continua de docentes hasta la motivación estudiantil.

Las historias que se presentan a continuación ilustran tanto los logros como los desafíos inherentes a la implementación de políticas públicas educativas de largo aliento. Desde las Redes de Docentes de Inglés, que han sostenido comunidades profesionales activas durante 22 años, hasta los English Camps, que han enfrentado el permanente desafío de la escalabilidad, cada línea de acción ofrece lecciones



valiosas sobre gobernanza, sostenibilidad y valor público. Este recorrido permite identificar los factores que explican la resiliencia del PIAP, así como las condiciones necesarias para que las iniciativas educativas trasciendan los ciclos políticos y se consoliden como instrumentos efectivos de transformación social.

3.1 Redes de Docentes de Inglés (RDI): Aprendizaje entre pares sostenido por dos décadas

Las Redes de Docentes de Inglés han logrado constituirse como el componente estructurante del Programa Inglés Abre Puertas, al articular de manera sistemática la participación voluntaria del profesorado a nivel nacional en las distintas iniciativas de desarrollo profesional docente y a la vez actuar como vía inmediata de comunicación de convocatorias e iniciativas, consolidando de esta forma comunidades profesionales caracterizadas por el compromiso con la mejora continua, el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, contribuyendo al fortalecimiento pedagógico sostenido del sistema educativo con pertinencia local.

Con 22 años de operación ininterrumpida (2003-2025), las RDI representan la iniciativa de mayor continuidad temporal del programa. Al año 2025, se registraron 165 redes activas que congregaron a 2.069 docentes - aproximadamente el 20% del total nacional de docentes de inglés que imparten clases en establecimientos que reciben subvención estatal— con presencia efectiva en las 16 regiones del país.

3.1.1 El modelo: Comunidades autónomas de aprendizaje

Una Red de Docentes de Inglés es una comunidad compuesta por docentes que imparten inglés en distintos establecimientos subvencionados por el Estado, de una misma zona geográfica, que se reúnen regular y voluntariamente a reflexionar y trabajar colaborativamente para fortalecer y enriquecer sus prácticas pedagógicas, contribuyendo así a generar mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo integral, los procesos formativos de las y los estudiantes, y con esto el aprendizaje del idioma .

En coherencia con este propósito, las redes se organizan mediante un **modelo de gestión participativo** que orienta su funcionamiento y coordinación. Cada red elige un coordinador/a entre sus pares, quien organiza reuniones, facilita actividades, y se coordina con la o el Encargado Regional de inglés para recibir orientación y apoyo sobre la gestión e implementación de su plan anual. Desde el 2023, además, las redes cuentan con el acompañamiento de los/as Líderes Pedagógicos Regionales, quienes brindan asesoría técnica y fortalecen el trabajo pedagógico, promoviendo el liderazgo y desarrollo de prácticas colaborativas, centradas en la reflexión y retroalimentación entre pares.

Las reuniones se realizan habitualmente después de la jornada escolar y, en algunos casos, en un horario resguardado por el sostenedor para desarrollar la reunión. En este contexto, cada red define de manera autónoma las temáticas a abordar, en función de sus necesidades e intereses contextuales. En este marco, y con el propósito de resguardar la pertinencia y coherencia del trabajo desarrollado, el PIAP, a través de mecanismos de consulta a las y los participantes, sistematiza prioridades y pone a disposición de las redes sugerencias temáticas que se materializan en guías de reflexión pedagógica de entrega anual. Dichas temáticas se articulan, asimismo, con las necesidades identificadas a partir de los resultados de los instrumentos del Sistema de Desarrollo Profesional y Evaluación Docente, favoreciendo la alineación con los lineamientos vigentes en materia de desarrollo profesional docente.

En cuanto a las actividades desarrolladas por las redes, estas son diversas y se orientan al aprendizaje entre pares. Entre ellas se incluyen el intercambio de planificaciones de clases y materiales didácticos pertinentes a sus contextos; el análisis y la discusión colaborativa de problemáticas pedagógicas comunes —por ejemplo, estrategias para abordar la desmotivación estudiantil o para fortalecer los procesos de aprendizaje—; la práctica del inglés oral entre docentes con el fin de potenciar su competencia lingüística; el análisis de resultados de evaluaciones para identificar patrones y definir acciones de mejora; y la invitación a facilitadores externos para el desarrollo de talleres en temáticas específicas. Un rasgo distintivo de las redes es el sentido de comunidad profesional que promueven y la calidad de las relaciones que



construyen, basadas en la confianza, la reciprocidad y la disposición a aprender tanto de los logros como de las dificultades compartidas.

En términos de logros, se observa una alta valoración de las RDI por parte de sus participantes, quienes dan cuenta de un aporte significativo al desarrollo de sus competencias profesionales como docentes. Según los resultados de las evaluaciones de iniciativas aplicada por el programa durante el 2022, un 75,78% de los docentes evalúa la relevancia de las redes con puntajes altos (6 o 7 en una escala de 1 a 7), destacando su contribución al aprendizaje entre pares, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y la actualización metodológica en la enseñanza del inglés (MINEDUC, 2022).

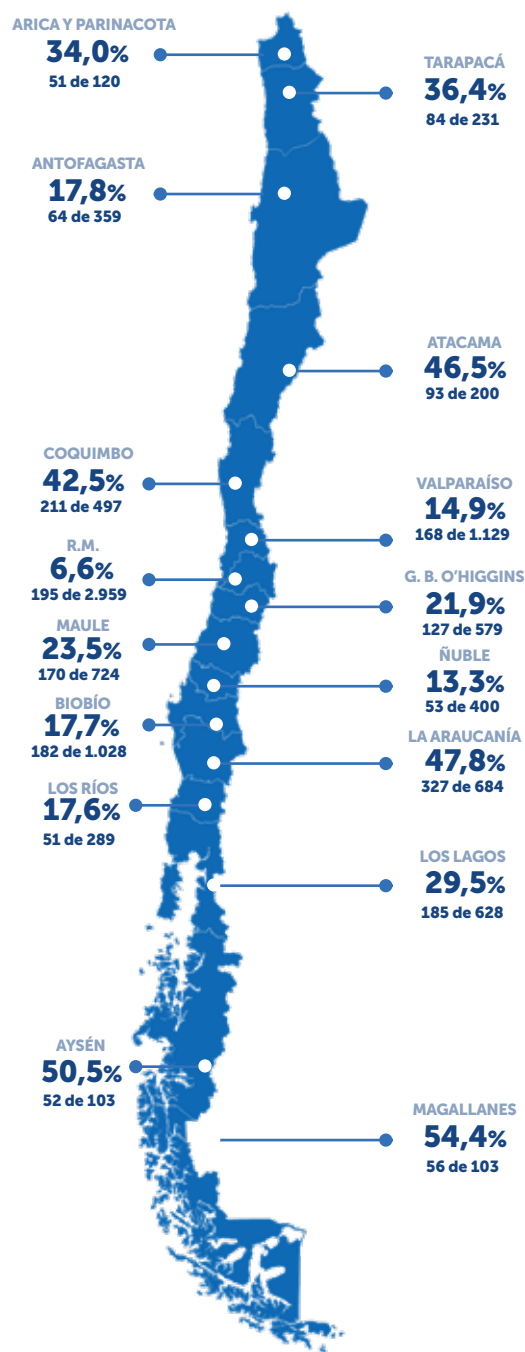
Los promedios obtenidos en dimensiones clave -como el incremento de oportunidades de aprendizaje profesional entre pares (6,02), el análisis crítico de la práctica docente (5,82) y la mejora de los conocimientos pedagógicos generales (5,79)- sugieren que las RDI operan como si fueran comunidades de práctica que fortalecen el capital profesional docente y favorecen, de manera indirecta, el logro de los objetivos de aprendizaje del estudiantado, particularmente en habilidades productivas y receptivas del idioma (MINEDUC, 2022).

3.1.2 Cobertura y distribución territorial

Las Redes de Docentes de Inglés constituyen espacios de desarrollo profesional que reflejan un compromiso local y territorial genuino. En su etapa actual, las RDI mantienen una cobertura coherente y sostenida con presencia en todas las regiones del país.

Al 2025, existían 183 redes activas que agrupaban a 2.069 docentes distribuidos en todas las regiones del país, con una mayor densidad en regiones como Coquimbo, El Maule, Biobío, y La Araucanía. La evolución histórica muestra que, si bien el número total de docentes ha fluctuado a lo largo de su historia, las redes han logrado mantener una presencia continua y sostenida.

FIG. 1. PORCENTAJE DE DOCENTES PERTENECIENTES A RDI POR REGIÓN (N° DOCENTES EN RDI VERSUS N° TOTAL DE DOCENTES)



Sobre un **20%** del total de docentes de inglés (10.063) que se desempeñan en educación básica y media en establecimientos que reciben subvención estatal, participaron durante el año 2025 en una Red de Docentes de Inglés

Fuente: División de Educación General



Esta cobertura nacional constituye un logro significativo: garantiza que docentes de inglés en cualquier región, incluso en zonas muy remotas, tengan acceso a una comunidad profesional de pares, rompiendo el aislamiento que históricamente caracterizó a docentes de zonas apartadas. Un docente de una escuela rural puede reunirse mensualmente con colegas de su provincia, compartir desafíos, aprender estrategias y sentir pertenencia a una comunidad profesional más amplia. Este valor es intangible, pero profundamente importante para la retención docente y el bienestar profesional.

3.1.3 Proyección a futuro: Líder en sostenibilidad

Las RDI representan el modelo más sostenible de desarrollo profesional docente, resultado del trabajo sistemático impulsado por el PIAP. Su escalabilidad se evidencia en la participación activa de alrededor de 2.000 docentes, sin requerir cursos de alto costo, facilitadores externos ni infraestructura compleja. El modelo puede expandirse de manera orgánica mediante la creación de nuevas redes donde exista una masa crítica de docentes interesados, y además es financieramente sostenible, dado su bajo costo en comparación con las modalidades tradicionales de capacitación.

Además de ser escalables y sostenibles, las RDI se caracterizan por su pertinencia y capacidad de generar aprendizajes significativos en los contextos locales de cada red. Estas instancias generan un efecto multiplicador, dado que los docentes que participan en cursos PIAP u otras capacitaciones comparten sus aprendizajes al interior de sus redes. Además, estas redes contribuyen a la construcción de capital profesional en general, cuyos beneficios trascienden el ámbito específico de la enseñanza del inglés e influyen en el quehacer docente cotidiano de los profesores que participan de ellas.

3.2 English Camps: Inmersión, motivación, y el desafío de la escalabilidad

Los English Camps constituyen una de las iniciativas estudiantiles más emblemáticas y sostenidas del Programa

Inglés Abre Puertas, reflejando su compromiso con la equidad y el acceso a experiencias significativas de aprendizaje del inglés durante 17 años consecutivos. Entre 2008 y 2025, han participado un total de 54.147 estudiantes, lo que equivale a cerca del 9 % de la cobertura histórica del programa.

En el Camp nos tenían a todos hablando inglés, aunque no supiéramos mucho, pero con la posibilidad de dialogar en un ambiente sin miedo a equivocarnos. Este es uno de los mejores aspectos que he notado durante este campamento, junto con la perseverancia y la buena comunicación del equipo.

Estudiante de English Camp Enseñanza Media, 2025)

3.2.1 El modelo: Inmersión intensiva de corto plazo

Un English Camp típico tiene características pedagógicas organizativas, estandarizadas y consolidadas durante veinte años de operación, las que reflejan una definición metodológica clara y sostenida en el tiempo. Estos se realizan en períodos vacacionales (verano o invierno) para no interferir con las clases regulares, y tienen una duración de tres a cinco días.

El formato se basa en una inmersión completa durante jornadas diarias: el inglés se utiliza como medio de interacción desde el inicio hasta el final de cada jornada, incluyendo actividades pedagógicas-recreativas, proyectos grupales, desafíos nacionales, juegos y espacios de convivencia, abordando temáticas relevantes para el proceso formativo, tales como la convivencia escolar, la expresión artística, la salud mental y la conciencia ambiental. Los campamentos se han realizado predominantemente en modalidad diurna a lo largo de su historia, con estudiantes retornando a sus hogares cada tarde, aunque existió un breve período experimental con algunos campamentos residenciales.

Cabe destacar que los estudiantes participantes provienen exclusivamente de establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, manteniendo el foco del PIAP en equidad y acceso a experiencias educativas intensivas que, de otro modo, resultarían inaccesibles para gran parte de esta población.



Por otra parte, el equipo profesional a cargo de la implementación de esta iniciativa es diverso e incluye docentes en ejercicio, estudiantes de pedagogía en inglés y, antes del cierre del CNV en 2020, voluntarios/as angloparlantes internacionales, todas y todos capacitados/as específicamente en las dinámicas del campamento, y planes de actividades.

Los campamentos -libre de costo y voluntarios para las y los estudiantes- se realizan en las dependencias de establecimientos educacionales públicos en localidades pequeñas y grandes, buscando reducir barreras de traslado desde sectores rurales a las capitales regionales. El objetivo pedagógico de esta iniciativa no es enseñar gramática nueva o ampliar vocabulario sistemáticamente, sino ofrecer a los estudiantes un espacio para poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante el periodo escolar, a través de una experiencia significativa y positiva con el idioma.

Destaco que los juegos y la forma en la que el equipo busca que todo sea divertido, pero a la vez nos mantienen hablando inglés de forma continua. Eso es lo que más me gustó, porque no era difícil y al final el inglés salía por sí solo mientras participábamos en cada actividad.

(Estudiante English Camp Enseñanza Media, 2025)

En este contexto, los English Camps promueven la comunicación auténtica en inglés, reducen la ansiedad lingüística y el temor a comunicarse, y favorecen el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad. Asimismo, la experiencia busca generar una memoria emocional positiva asociada al aprendizaje del inglés, que impulse la motivación y la continuidad del aprendizaje más allá del campamento. Los Camps no reemplazan una enseñanza sistemática, la complementan generando disposición afectiva favorable.

Disfruté las actividades en grupo que hicimos durante estos días, como las distintas dinámicas y la grabación del "lipdub", pero en general lo que más me gustó fue poder convivir y trabajar en equipo con gente nueva que no conocía, y generar relaciones de amistad.

(Estudiante English Camp Enseñanza Media, 2025)

Como evidencia de que los English Camps trascienden el aprendizaje lingüístico, los participantes destacan el desarrollo de diversas competencias adicionales, tales como el trabajo en equipo, la confianza personal y la expresión creativa más allá del idioma.

Ante la consulta "En el English Camp aprendí..." (realizada en el English Summer Camp 2025), 411 estudiantes apuntaron que la competencia más desarrollada según los estudiantes participantes fue la reflexión metacognitiva sobre el propio aprendizaje (32,1%), seguida por la expresión de preferencias personales (22,5%). En conjunto, las cinco competencias identificadas trascienden el dominio lingüístico, abarcando dimensiones socioemocionales, de autoconocimiento y desarrollo personal, lo que confirma el valor formativo integral de los English Camps más allá del aprendizaje del idioma.

Las evaluaciones de satisfacción de los Camps son consistentemente positivas a lo largo de diecisiete años de implementación. Entre %85 a 95% de los/as estudiantes califican los campamentos como "excelente" o "muy bueno", y más del 90% de docentes recomienda la participación en la iniciativa.



¡Disfruté la experiencia! Conocer personas nuevas y sentirme más segura en las interacciones sociales. Me gustó que nos incentivaran a trabajar en equipo, incluso con personas que no conocíamos, lo que me ayudó a confiar más en mí.

(Estudiante English Camp Enseñanza Media, 2025)

3.2.2 Evolución de cobertura:

Resiliencia a través de transformación

Los campamentos han alcanzado una cobertura relativamente estable durante diecisiete años, con dos períodos diferenciados. En la fase presencial (2008-2019), el promedio fue de 2.907 estudiantes anuales, con un *peak* de 4.030 en 2017. Durante la virtualización (2020-2022), el promedio fue de 2.971 estudiantes anuales, con un *peak* extraordinario de 4.782 en 2022. Lo anterior, superó cualquier año presencial, evidenciando que el formato virtual permitió una escala mayor al eliminar restricciones de infraestructura física y costos de traslado. En fase presencial post-COVID (2023 - 2025), el promedio ha sido 3.131 estudiantes anuales, retornando a niveles similares a la era prepandemia. Así, la cobertura pareciera haberse estabilizado en alrededor de 3.000 estudiantes anuales en fase presencial, un nivel de operación coherente con los recursos disponibles y las prioridades institucionales.

Respecto de la distribución, los campamentos han llegado a todas las regiones durante su historia, aunque con participación heterogénea según las capacidades locales. Un factor clave fue la descentralización progresiva: inicialmente (2008 - 2013) los campamentos se organizaban principalmente desde el nivel central, sin embargo, desde el año 2014, y especialmente a partir de 2018, cada región comenzó a organizar sus propios campamentos locales, utilizando la infraestructura disponible, reclutando equipos regionales, y adaptando el modelo a contextos específicos. Este cambio aumentó la pertinencia local, redujo costos de traslado, mejoró la apropiación regional, y permitió innovaciones, como llevar campamentos a localidades pequeñas.

3.2.3 Continuidad y proyección:

trascendencia más allá del Camp

Los English Camps representan una inversión estratégica de alto impacto en la dimensión motivacional y afectiva del aprendizaje del inglés, factores críticos que condicionan

la persistencia estudiantil con el idioma a largo plazo. A diferencia de intervenciones que priorizan exclusivamente la competencia lingüística medible, los Camps abordan una barrera fundamental: la ansiedad lingüística, el miedo al error y la creencia de que “el inglés no es para mí”. De esta manera, los Camps parecerían activar un círculo virtuoso de motivación intrínseca que trasciende al evento en sí, influyendo en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje durante años posteriores. Además, generan un efecto multiplicador: estudiantes participantes regresan a sus establecimientos como embajadores motivados del inglés, influenciando positivamente a pares. Si bien su alcance anual (aproximadamente 3.000 estudiantes) es modesto, su valor estratégico radica en ofrecer una experiencia transformadora de alta intensidad afectiva, complementando el trabajo sistemático del aula y contribuyendo a construir una disposición favorable hacia el aprendizaje del inglés, condición necesaria para el desarrollo de competencias comunicativas sostenidas.

3.3 Centro Nacional de Voluntarios:

El programa que conectó a Chile con el mundo

El Centro Nacional de Voluntarios (CNV) constituye una de las iniciativas de mayor reconocimiento en la trayectoria del PIAP. Su relevancia se evidencia en que durante su implementación fue capaz de concentrar hasta el 86% de la cobertura estudiantil documentada del programa, alcanzando aproximadamente 539.000 participaciones. Esta amplitud de cobertura posicionó al CNV, durante quince años, como una de las intervenciones de mayor visibilidad pública del programa.

3.3.1 Un modelo de gran alcance

El CNV reclutaba voluntarios/as de origen internacional, con inglés como primera o segunda lengua, interesados/as en vivir una experiencia intercultural en Chile durante uno o dos semestres y dispuestos/as a costear su traslado. Los voluntarios/as se asignaban a establecimientos que recibían subvención del Estado, apoyaban las clases de inglés como recurso complementario y coordinado con el/la docente titular. Esta colaboración se desarrollaba tanto en codocencia como en trabajo independiente: los estudiantes dividían su tiempo entre clases centradas en lectura y escritura con el docente y sesiones con el/la voluntario/a orientadas al desarrollo de



habilidades orales y conversacionales mediante actividades lúdicas en contexto de inmersión idiomática.

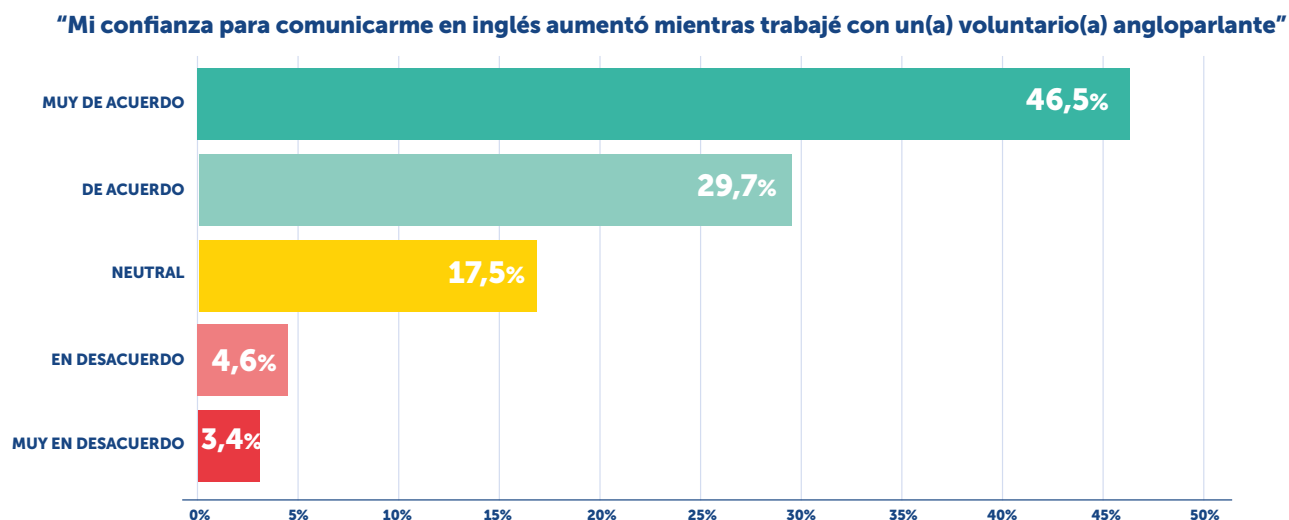
El aporte del voluntario a la comunidad era multidimensional. En primer lugar, modelaba la pronunciación y ofrecía oportunidades de práctica auténtica del idioma en contextos comunicativos reales, permitiendo a los estudiantes experimentar el inglés como una herramienta viva de comunicación y no solo como contenido abstracto de un libro. En segundo lugar, facilitaba un intercambio intercultural genuino, compartiendo elementos culturales de su país de origen — celebraciones, música, comida, costumbres y perspectivas—, conectando a los estudiantes con el mundo más allá de sus fronteras. Esta contribución se reflejó en la alta satisfacción de los beneficiarios/as y participantes durante los quince años de existencia de la iniciativa. Un 95 % de los y las docentes señalaron que el CNV fue “muy valioso” para la motivación estudiantil y un recurso que complementaba su trabajo sin reemplazarlo ni amenazarlo. Cada docente mantenía la responsabilidad de planificación, evaluación y secuencia curricular, mientras que el/la voluntario/a apoyaba modelando pronunciación, facilitando actividades orales interactivas y proporcionando autenticidad lingüística, generando así una sinergia que superaba los resultados individuales.

Como única docente de inglés de mi establecimiento, trabajar con el voluntario por dos semestres consecutivos ha sido una experiencia muy enriquecedora, he practicado el idioma diariamente, hemos compartido metodologías de trabajo en aula, he aprendido de su experiencia como voluntario en otros países y he implementado ideas novedosas que hemos discutido como equipo de trabajo, las cuales han dado resultados muy positivos. Además, la metodología de trabajo independiente me ha permitido tener un mayor manejo de aula en cuanto a disciplina y participación durante todo el desarrollo de mis clases.

(Docente de Los Ríos, 2019)

Durante los últimos cuatro años de operación de la iniciativa, se aplicaron encuestas de satisfacción a aproximadamente 60.000 estudiantes participantes. Los resultados evidenciaron una valoración positiva consistente: el 92% de los estudiantes reportó mejoras percibidas en su nivel de inglés atribuibles al trabajo con el voluntario o voluntaria; el 83% indicó que la experiencia fortaleció su motivación hacia el aprendizaje del idioma; y el 80% manifestó una disposición más favorable hacia el inglés tras la intervención.

FIG. 2. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU EXPERIENCIA



Fuente: División de Educación General (2025)



(...) mi pasión por este idioma aumentó tras estas clases habladas y dinámicas con el voluntario angloparlante. Fue muy entretenido en sus clases y gracias a él gané más confianza para comunicarme en este hermoso idioma, así como él también aprendió de nosotros, nuestro idioma, costumbres, cultura y asimismo se sintió muy acogido por nosotros como grupo de trabajo y colegio. Es una muy buena iniciativa, ya que conocemos personas nuevas, nuevas costumbres, idiomas, y nos ayuda a ser más tolerantes y tener más confianza en nosotros mismos.

(Estudiante III medio, Región de Biobío, 2019)

Además de su labor en los establecimientos asignados, los y las voluntarias del CNV apoyaban otras iniciativas del PIAP, como competencias estudiantiles (debates, *public speaking*, *Spelling Bee*), Winter y Summer Camps, y actividades de las Redes de Docentes de Inglés, trabajando en colaboración con docentes chilenos. De este modo, el CNV se integraba a un ecosistema de oportunidades y actividades que fortalecen el desarrollo del inglés en las comunidades beneficiadas.

3.3.2 Evolución y cobertura:

De experimento piloto a programa masivo

El CNV comenzó en 2005 con 15 voluntarios/as como piloto exploratorio, mostrando desde el primer año altos niveles de satisfacción entre docentes y estudiantes, así como demanda de continuidad. La iniciativa escaló rápidamente, alcanzando 80 voluntarios/as en 2006, 183 en 2008 y 316 en 2012, cubriendo entre 30.000 y 40.000 estudiantes anuales en su período de mayor expansión.

La distribución territorial del CNV respondió a criterios de equidad y compensación de brechas históricas, priorizando regiones alejadas sobre los centros urbanos. Las zonas con mayores necesidades concentraron una proporción significativa de recursos: La Araucanía recibió el 13 % de los voluntarios (249), Coquimbo el 9 % (178), y Biobío y Valparaíso el 8 % cada una. Este enfoque favoreció particularmente a contextos rurales y con menor acceso a oportunidades educativas, destacando territorios como Chiloé, Aysén y diversas comunas del sur del país como destinos prioritarios.

3.3.3 El cierre y su significado para el programa.

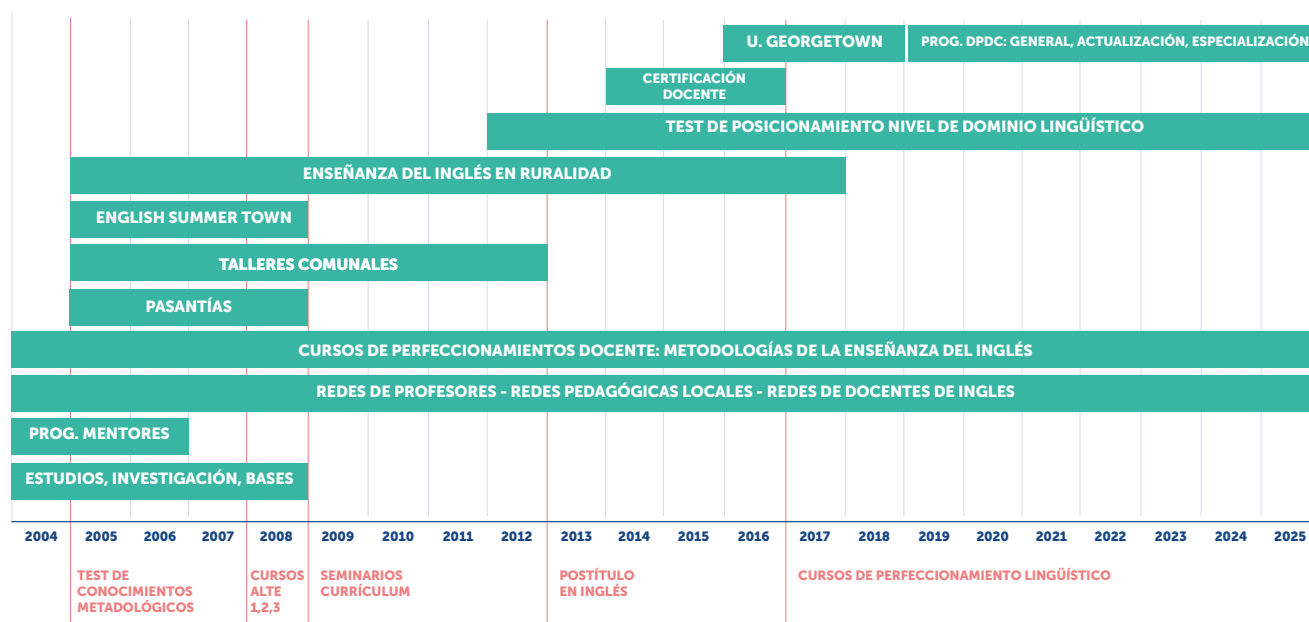
El CNV finalizó sus operaciones en 2020 debido a la pandemia de COVID-19, ajustes presupuestarios y la redefinición de prioridades educativas pospandemia. Si bien su aporte motivacional fue ampliamente valorado, la apertura internacional de Chile y la necesidad de focalizar recursos en aprendizajes fundamentales, desarrollo docente y reducción de brechas estructurales hicieron necesaria su conclusión. Su legado, sin embargo, es significativo: cientos de miles de estudiantes vivenciaron su primera comunicación auténtica en inglés, el profesorado incorporó estrategias complementarias de enseñanza y las comunidades educativas experimentaron una apertura intercultural, contribuyendo así a consolidar un enfoque de enseñanza del inglés contextualizado, comunicativo, intercultural y territorialmente equitativo.

3.4 Desarrollo Profesional Docente: Transformaciones en el modelo y enfoque

El desarrollo profesional docente constituye un pilar central de cualquier política educativa orientada a la mejora sostenida de los aprendizajes, particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde confluyen desafíos lingüísticos y metodológicos. En el marco del Programa Inglés Abre Puertas, el desarrollo profesional ha evolucionado durante más de dos décadas, reflejando no solo cambios en estrategias de implementación, sino también un reconocimiento creciente de las capacidades del profesorado chileno como motor de su propio aprendizaje. Este proceso se ha desarrollado en tres fases: una etapa inicial de alta inversión y dependencia de experticia internacional (2004-2010), un período de construcción de capacidades locales mediante investigación-acción y formación de formadores (2013-2018), y una fase de consolidación y autonomía estratégica basada en la capacitación virtual entre pares (2019-presente). La trayectoria evidencia un giro paradigmático desde modelos centrados en el dominio lingüístico hacia enfoques integrales que priorizan competencias metodológicas, didácticas y curriculares contextualizadas, así como sistemas sostenibles que empoderan al profesorado como agente activo de mejora pedagógica. A continuación, se presentan los hitos clave y las lecciones estratégicas que sustentan el modelo actual.



FIG. 3. INICIATIVAS IMPLEMENTADAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (2004-2025)



Fuente: (MINEDUC, 2024d)

3.4.1 La construcción del modelo: una historia de mejora continua

a. Alianzas internacionales y cobertura reducida.

Como fue posible observar en la primera parte de este análisis de trayectoria, los primeros años del PIAP ofrecieron capacitación docente de alta intensidad y alto costo, con dos características distintivas. Primero, expertos internacionales como facilitadores de jornadas de inmersión intensiva, facilitada por expertos del British Council y de la Embajada de Estados Unidos, dando cobertura a alrededor de 100 docentes de manera anual, y segundo, cursos estandarizados de competencia lingüística con certificación internacional: 199 cursos ALTE en tres niveles, capacitando a 3.143 docentes con estándares europeos.

Este modelo inicial tenía ventajas innegables: alta calidad técnica, estándares internacionales alineados con el Marco Común Europeo y ALTE, experiencia de inmersión auténtica con personas angloparlantes y una percepción de alto prestigio. Sin embargo, se identificaron oportunidades de mejora en aspectos estructurales del modelo: cobertura acotada; necesidad de mayor contextualización considerando que la experticia internacional requería complementarse con conocimiento situado de la realidad educativa chilena, con 40 estudiantes por sala y sin recursos tecnológicos; dependencia estructural que limitaba autonomía estratégica del programa y un costo que dificultaba la escalabilidad para apuntar a una cobertura nacional significativa.

b. Construcción de capacidad instalada y el giro hacia investigación-acción docente

A partir de 2016, la evolución del modelo de desarrollo profesional docente del PIAP encontró un contexto político-educativo particularmente favorable con la promulgación de la Ley N.º 20.903 bajo el segundo gobierno de la presidenta **Michelle**



Bachelet Jeria. Esta legislación creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, reformando estructuralmente la carrera docente en Chile mediante el establecimiento de una trayectoria profesional progresiva con múltiples tramos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. Las y los docentes podían avanzar a través de estos tramos mediante evaluaciones y demostración de competencias, con incentivos remunerativos asociados al desarrollo profesional y a roles de liderazgo pedagógico.

La reforma educativa de la Ley 20.903 consolidó institucionalmente la importancia del desarrollo profesional continuo y alineó las políticas nacionales con el enfoque del PIAP, reconociendo a los docentes como profesionales capaces de crecer, investigar y liderar procesos de mejora pedagógica. En este contexto, el proyecto Champion Teachers (2013-2018), implementado por el British Council en colaboración con el PIAP, introdujo un cambio paradigmático al posicionar a los docentes como productores activos de conocimiento pedagógico mediante investigación-acción.

Más de 250 docentes de diversas regiones participaron en procesos de formación, mentoría y acompañamiento basados en problemáticas reales, combinando talleres presenciales y virtuales, trabajo colaborativo en redes y espacios de socialización de resultados. Cohortes anteriores asumieron roles de mentoría, generando un efecto multiplicador y validando la experticia pedagógica local. Paralelamente, las observaciones de aula realizadas por los American Fellows (2015-2016) en 151 establecimientos y 16 regiones evidenciaron que los principales desafíos no residían en la competencia lingüística, sino en aspectos metodológicos y didácticos: clases mayoritariamente en español, enfoques centrados en gramática y oportunidades de mejora en planificación, gestión de aula y evaluación. Asimismo, se constató que la intervención de facilitadores internacionales, si bien valiosa, requería adecuarse a las condiciones concretas de las aulas chilenas, caracterizadas por alta matrícula, limitaciones de infraestructura y contextos vulnerables.

El diagnóstico confirmó que las soluciones más efectivas surgen de la reflexión situada de los docentes, tal como había evidenciado Champion Teachers desde 2013, estableciendo un fundamento sólido para reorientar la estrategia de desarrollo profesional docente del PIAP. Sobre esta base, en 2015-2016 se implementó un piloto con la

Universidad de Georgetown para escalar la capacitación entre pares, formando 40 Teachers of Teachers mediante dos semanas presenciales y seis meses de seguimiento virtual. Docentes previamente destacados se convirtieron en facilitadores regionales, generando un efecto multiplicador y demostrando que la calidad técnica podía sostenerse localmente sin depender de expertos internacionales.

c. Consolidación del modelo de capacitación virtual entre pares y construcción de autonomía estratégica

Tras el piloto Georgetown, el PIAP profundizó este enfoque entre 2017 y 2018 formando nuevos capacitadores regionales, consolidando para 2019 suficiente capacidad instalada territorial para escalar el modelo de capacitación entre pares sin dependencia externa. La restricción presupuestaria no originó este giro, sino que confirmó la sostenibilidad del camino iniciado desde 2013.

Paralelamente, se implementaron dos modalidades de acompañamiento docente -presencial basado en mentoría y virtual centrado en procesos de autoanálisis crítico mediante investigación-acción a distancia- con evaluaciones que evidenciaron más del 70% de valoración positiva. Cuando la pandemia obligó al cierre de establecimientos en marzo de 2020, el PIAP ya contaba con experiencia en formatos virtuales que permitió una rápida transición: las aprobaciones de DPD aumentaron de 553 a 861 entre 2019 y 2020, y desde entonces todas las iniciativas operan virtualmente, confirmando la resiliencia institucional y adaptabilidad del modelo de capacitación entre pares. Desde 2020, todas las iniciativas de desarrollo profesional docente del PIAP operan en modalidad virtual, confirmando la resiliencia institucional y la adaptabilidad del modelo de capacitación entre pares.

Transitada este primer periodo, se instala finalmente en el PIAP el modelo actual, el cual tiene por objetivo capacitar a docentes de inglés de 5° básico a IV medio a través de cursos en línea facilitados virtualmente por docentes chilenos que han participado en las iniciativas de desarrollo profesional del programa y que, al desempeñarse como facilitadores, se convierten efectivamente en Capacitadores Pares.

Los cursos se organizan de una forma que permite a sus participantes desarrollar conocimientos y capacidades de enseñanza del idioma inglés de acuerdo con sus propios niveles de desarrollo, funcionando como un engranaje y



sistema organizado, contextualizado y progresivo. La capacitación docente está organizada en tres niveles de desarrollo, y cada uno de estos niveles cuenta con cursos que van de la mano con el nivel de desarrollo:

Nivel 1, denominado **“general”**, entrega conocimientos y herramientas fundamentales en aspectos disciplinares y metodológicos esenciales y basales para el desarrollo de una clase de inglés, a través de: un curso de capacitación inicial donde se aborda la diversificación de la enseñanza, planificación de clases y evaluación para el aprendizaje; un curso de manejo y gestión de aula; un curso de evaluación sumativa y un curso final y/o una capacitación extra anual.

El **nivel 2** llamado **“actualización”**, permite a los docentes conocer y profundizar aspectos de la enseñanza vinculantes a políticas ministeriales y a la normativa educacional vigente, a través de: un curso de Content and Language Integrated Learning; un curso de decreto 83 y la enseñanza del inglés; un curso de aprendizajes basados en proyectos y un curso final y/o una capacitación extra anual.

El **nivel 3** nombrado **“especialización”** busca profundizar las habilidades específicas de desarrollo profesional docente que se ajusten a las trayectorias profesionales de las y los profesores que cuentan con niveles de capacidad sobre la media, llevándolos más allá del dominio de lo general y basal. Así, mediante la especialización, los y las docentes desarrollan habilidades y capacidades de orden superior, a través de: un curso de mentoría; un curso de habilidades de moderación en línea; y un curso final y/o una capacitación extra anual.

Este modelo contempla que sean las y los docentes quienes forman a sus pares desde la comprensión compartida de las realidades del aula chilena. Todos los cursos operan mediante una plataforma Moodle y combinan contenidos asincrónicos con instancias sincrónicas de interacción, talleres y trabajo colaborativo.

Estos cursos se encuentran directamente relacionados a los Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional, decretos como el número 67 y 83, y referentes normativos como el Marco para la Buena Enseñanza, y las orientaciones para planificar el aprendizaje, acercando metodologías y herramientas pedagógicas para promover los aprendizajes de todo el estudiantado. El modelo es autosostenible al no depender de expertos internacionales costosos ni de presupuestos extraordinarios; es también escalable, dado que los facilitadores pueden multiplicarse indefinidamente; y es pertinente -con contenidos diseñados por docentes chilenos y para docentes chilenos-, ya que aborda necesidades identificadas como críticas, e integra iniciativas que se refuerzan mutuamente y son de un bajo costo relativo.

TABLA. 3. ACCIONES FORMATIVAS OFRECIDAS POR PIAP

NIVEL	CURSO	DURACIÓN	MODALIDAD	OBJETIVOS
NIVEL 1: GENERAL	Capacitación general Teachers' Academy	45 horas en 15 semanas	En línea (Plataforma Moodle, incluye sesiones sincrónicas, foros y actividades de aprendizaje tanto independiente como colaborativas).	Desarrollar competencias pedagógicas avanzadas en metodología comunicativa, gestión de aula, evaluación formativa y liderazgo pedagógico.
	Classroom Management	45 horas en 15 semanas	En línea (Plataforma Moodle, incluye sesiones sincrónicas, foros y actividades de aprendizaje tanto independiente como colaborativas).	Desarrollar estrategias de gestión de aula para promover la innovación y aprendizaje, en un ambiente colaborativo, centrado en el estudiante.
	Digging Deeper into Assessing Students	45 horas en 15 semanas	En línea (Plataforma Moodle, cápsulas de contenido, actividades independientes, foros y sesiones sincrónicas).	Entregar herramientas para diseñar, desarrollar e implementar evaluaciones sumativas basadas en desempeño.
NIVEL 2: ACTUALIZACIÓN	Decreto 83 y la Enseñanza de Inglés	45 horas en 15 semanas	En línea (Plataforma Moodle, cápsulas de contenido, actividades independientes, foros y sesiones sincrónicas).	Entregar herramientas para planificar clases más inclusivas (adecuación curricular, procesos de diversificación).
	Project-Based Learning	45 horas en 15 semanas	En línea (en plataforma Moodle, incluye sesiones sincrónicas a cargo de tutores, foros y actividades independientes).	Profundizar conocimientos sobre 8 estándares de APB. Actualizar conocimientos sobre planificación, implementación y adaptación del APB.
	CLIL Course - Content and Language Integrated Learning	45 horas, 4 módulos, 12 lecciones, 15 semanas.	En línea (con actividades asincrónicas y sincrónicas).	Promover y actualizar el enfoque metodológico CLIL en la enseñanza de los idiomas y que promueve el trabajo interdisciplinario en las escuelas.
NIVEL 3: ESPECIALIZACIÓN	Programa de mentoría para docentes de inglés	4 meses	En línea mediante acompañamiento personalizado de un/a mentor/a, con reuniones virtuales y análisis de instrumentos.	Guiar y promover la reflexión sobre las prácticas docentes con el objetivo de fortalecer sus competencias pedagógicas. Contempla acompañamiento individual, creación de un plan de retroalimentación de un Reflective Journal y observación y análisis de las estrategias implementadas en el aula.
	Formación de moderadores en línea (E-Moderation Skills)	5 módulos	En línea (con actividades asincrónicas y sincrónicas).	Adquirir herramientas para enseñar y moderar cursos en línea de forma efectiva.



3.4.2 Cobertura y pertinencia

Entre 2019 a 2025, el programa ha capacitado a 3.309 docentes, quienes han participado en promedio en 1,67 actividades cada uno, con 5.516 aprobaciones totales en las distintas instancias de capacitación. Respecto de su recepción por parte de los docentes, una evaluación realizada en 2023 indagó acerca de la relevancia, aplicabilidad y aporte en su práctica profesional de los cursos del PIAP, dando un alto grado de satisfacción en todos los aspectos por parte de los usuarios, y con especial énfasis en la aplicabilidad del curso Digging Deeper into Assessing Students.

Los resultados de implementación del año 2025 confirman la efectividad del modelo: 98% de los participantes considera las prácticas replicables en su contexto, 93% evalúa la calidad pedagógica como alta y 99% valora la jornada como relevante para su rol profesional. Además, los testimonios destacan la aplicabilidad inmediata de las estrategias y el valor de aprender de colegas que enfrentan realidades similares, elementos distintivos del enfoque de capacitación entre pares. Asimismo, los resultados de logro confirman la apropiación de los conocimientos, obteniendo sobre un 70% de los docentes el estatus de aprobado.

A modo de síntesis, las iniciativas configuran un enfoque integral y progresivo de desarrollo profesional docente que articula estándares, formación lingüística, actualización metodológica y dispositivos de aprendizaje colaborativo. Los beneficiarios y beneficiarias participantes de las encuestas identifican recomendaciones valiosas: sugieren ampliar la oferta y periodicidad de talleres, seminarios, encuentros regionales y comunales, jornadas de reflexión docente en red, evitando la centralización a través de la oferta no solo regional sino también provincial y comunal, con énfasis en áreas rurales.

El análisis transversal de las experiencias revela patrones de madurez pedagógica -centralidad del estudiante, diseño inverso, trabajo colaborativo, inclusión, innovación y reflexión docente sistemática- que el modelo de Capacitadores Pares busca intencionalmente cultivar. Más que replicar recetas externas, el modelo fortalece la reflexión docente y las capacidades de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas y transformadoras.

3.4.3 El legado a futuro:

Principios replicables de transformación institucional

El valor replicable de la experiencia del PIAP reside en los principios que guiaron su transformación, más que en su estructura operativa específica.

En primer lugar, la construcción deliberada de capacidad instalada precede a la escalabilidad sostenible. El PIAP no reaccionó abruptamente a restricciones financieras y a los resultados de investigaciones y estudios, sino que desarrolló progresivamente un modelo alternativo -a través de Champion Teachers y Georgetown ToTs-, lo validó mediante evidencia sistemática y lo escaló cuando las condiciones lo permitieron, transitando de la dependencia externa a una autonomía estratégica local.

En segundo lugar, la formación de capacitadores pares genera escalabilidad efectiva cuando el conocimiento global es contextualizado. La expansión regional de Champion Teachers y la acción territorial de los Teachers of Teachers evidencian el efecto multiplicador de formadores capaces de adaptar y enriquecer el conocimiento desde una comprensión profunda de los contextos locales.

Adicionalmente, la alineación entre políticas públicas y programas específicos acelera las transformaciones. La Ley 20.903 no originó el cambio del DPD, pero creó condiciones institucionales que lo legitimaron y facilitaron, demostrando que las reformas son más efectivas cuando los distintos niveles del sistema se refuerzan mutuamente.

Por otra parte, una comprensión más profunda del problema resultó más transformadora que innovaciones operativas aisladas. El tránsito desde un enfoque centrado en el dominio del idioma hacia uno metodológico-didáctico reconfiguró la arquitectura del programa, sustentado en un diagnóstico pedagógico riguroso.

Finalmente, la integración de múltiples fuentes de evidencia fortaleció la toma de decisiones estratégicas, combinando experiencia práctica, evaluación externa, pilotos de validación y señales del entorno político-institucional. En conjunto, el PIAP consolidó, a lo largo de dos décadas,



un modelo de desarrollo profesional docente financieramente sostenible, pedagógicamente pertinente, territorialmente equitativo y estructuralmente escalable, demostrando que los programas sociales pueden transformarse de manera profunda y sostenida cuando se fundamentan en evidencia y aprendizaje institucional deliberado.

4. LECCIONES DE VEINTE AÑOS: CONSOLIDACIÓN Y ADAPTABILIDAD

4.1 Contribuciones a lo largo de dos décadas. El valor público generado

Para comprender la trayectoria del programa, es necesario situarlo en relación con las condiciones que motivaron su creación. En 2003, la enseñanza del inglés en el sistema público chileno presentaba profundas inequidades: más de la mitad de los docentes carecía de formación específica en el área, la mayoría de los estudiantes de establecimientos municipales no había interactuado con hablantes competentes del idioma, y las oportunidades de desarrollo profesional eran escasas y concentradas principalmente en Santiago. No existía, además, un programa nacional articulado que asegurara un compromiso sostenido con la mejora de la enseñanza del inglés.

Veinte años después, el escenario presenta mejoras significativas respecto del punto de partida. Si bien persisten desafíos, el período permitió consolidar una infraestructura institucional, ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje y fortalecer el posicionamiento del inglés dentro de las prioridades del sistema educativo.

En este proceso, el PIAP cumplió un rol articulador sostenido, manteniendo la continuidad programática en un contexto en que diversas prioridades competían por atención y recursos públicos.

4.1.1 En cada sala de clases: El valor de las oportunidades democratizadas

El impacto del PIAP trasciende los números. Las más de 630.000 participaciones estudiantiles registradas en veinte años representan oportunidades que, sin el programa, no habrían existido. Esta cifra refleja estudiantes que adquirieron la capacidad de comunicarse en inglés, superaron la inseguridad frente a la pronunciación y comenzaron a visualizar un futuro en el que el idioma se convierte en una oportunidad y no en una barrera.

En este marco, las iniciativas de desarrollo de habilidades de estudiantes son el núcleo del proceso de democratización del inglés. Por ejemplo, miles de estudiantes accedieron a experiencias de inmersión intensiva a través de los English Camps, integrando además el aprendizaje del idioma con el desarrollo socioemocional. Las más de 54.000 participaciones en esta iniciativa reflejan estudiantes que retornaron con la vivencia concreta de que el inglés va más allá de la gramática en el aula, constituyéndose en una herramienta efectiva para comunicarse, relacionarse y ampliar sus oportunidades.

La equidad territorial también ha sido un principio central del programa. La focalización en contextos rurales ha sido otro rasgo distintivo de este compromiso con la igualdad de oportunidades. Entre 2010 y 2011, el programa capacitó a 419 establecimientos rurales en el uso del recurso educativo It's My Turn, especialmente valioso en contextos donde no hay docentes especialistas de inglés.

La innovación tecnológica permitió ampliar aún más el alcance del PIAP. Los Talleres Extraprogramáticos escalonaron importantemente durante el proceso de conversión a formato en línea bajo contexto de pandemia. Gracias al trabajo de los tutores, más de 36.000 estudiantes participaron en actividades sostenidas en el tiempo, construyendo gradualmente la confianza para comunicarse en un idioma extranjero. La tecnología permitió eliminar barreras geográficas, democratizando



el acceso a experiencias de práctica oral antes reservadas únicamente para quienes poseían los medios.

La creatividad y la producción estudiantil también han sido reconocidas, generando nuevos espacios para la expresión y reflexión. *Spill the Ink*, el desafío de escritura de microcuentos en inglés, validó la producción creativa de las y los estudiantes mediante una publicación profesional de sus microcuentos. Para un estudiante de tercero medio de un liceo municipal, ver su microcuento publicado en un libro digital constituye un reconocimiento significativo, transmitiendo el mensaje: “Tu voz en inglés importa. Lo que escribes tiene valor”.

Vi cómo estudiantes que participaron en actividades promovidas por el PIAP llegaron a transformarse ellos mismos en profesores de inglés, en base al gran impacto que esto les generó.

He sido testigo de cómo jóvenes que jamás consideraron salir de su ciudad se sintieron tan relevantes al conectar con alguien de afuera, tan orgullosos de ellos mismos al poder comunicarse con frases simples, y tan entusiasmados de ser parte de una comunidad que les une por ese interés global de otras culturas. El mayor impacto fue proporcionarles herramientas a quienes pensaron que jamás las tendrían; es algo realmente emocionante y que puede cambiar la vida de miles de jóvenes.

(Docente de Magallanes)

En conjunto, el valor público del PIAP se refleja en la generación de oportunidades y experiencias sostenidas. Estas iniciativas consolidan la convicción de que todos los estudiantes del sistema público deben tener acceso a la práctica oral del inglés, a experiencias de inmersión y a la validación de su producción lingüística. Antes del PIAP, estas oportunidades no estaban disponibles de manera sistemática, sostenida ni con la cobertura que hoy se alcanza en el sistema público

4.1.2 La profesionalización como compromiso de largo plazo

El valor público del PIAP en el ámbito docente es igualmente sustantivo. Durante veinte años, el programa operó como

columna vertebral del desarrollo profesional de los docentes de inglés en Chile. Cuando, en 2003, más de la mitad de quienes enseñaban inglés no tenía formación específica, el programa visibilizó el déficit y entregó formación continua a miles de docentes que, de otro modo, no habrían tenido acceso a ella. Esta columna vertebral evolucionó estratégicamente: desde modelos centrados en expertos internacionales hacia la construcción de capacidad instalada en docentes chilenos, quienes lideran el desarrollo profesional de sus pares, haciendo el compromiso estructuralmente sostenible.

Entre 2019 y 2025, el programa registró más de 5.500 aprobaciones de actividades de desarrollo profesional docente. Sin embargo, más allá de las cifras, para muchos docentes, especialmente en regiones remotas, el PIAP fue la única fuente sostenida de actualización pedagógica y metodológica disponible libre de costo durante dos décadas. Esta constancia en el tiempo es excepcional en el sistema educativo chileno y constituye un valor público real.

He participado en diversas instancias formativas y colaborativas organizadas por el PIAP, tales como el TP Training Course, el Diploma en CLIL Methodology, el programa Spill the Ink, y además he trabajado en coordinación con otros docentes en la red de inglés. Estas experiencias me han permitido no solo actualizarme en metodologías activas para la enseñanza del inglés, sino también compartir prácticas pedagógicas innovadoras con colegas de distintos establecimientos. (...) El Diploma en CLIL Methodology fue particularmente significativo, ya que me abrió la perspectiva de integrar el inglés a través de contenidos de especialidad en el contexto TP, haciéndolo más funcional y significativo para los estudiantes. Por otro lado, el Spill the Ink me permitió acercar a mis alumnos a la lectura y escritura creativa en inglés, fomentando la expresión y la confianza en el uso del idioma. Estas experiencias han sido un antes y un después en mi trayectoria.

(Docente de Maule)



Las Redes de Docentes de Inglés constituyen uno de los logros más sostenibles del programa de desarrollo profesional continuo. Más que una iniciativa centralizada, son espacios contruidos y gestionados por los propios docentes. En 2025, diecinueve años después de su creación, funcionaban 183 redes con alrededor de 2.000 docentes distribuidos en las dieciséis regiones del país. Su valor público radica en el tejido profesional que generan: docentes que de otro modo trabajarían aislados encuentran comunidades de práctica, comparten dificultades sin temor a juicio y se apoyan mutuamente. En Aysén, por ejemplo, seis redes agrupan cerca del 70 % de los docentes de inglés, asegurando que la mayoría cuente con un espacio mensual de desarrollo profesional colaborativo, incluso en una de las regiones más remotas del país.



(El PIAP) ha impactado positivamente en mi trayectoria como docente de inglés, permitiéndome incorporar nuevas corrientes metodológicas, el uso de la tecnología educativa y una base teórica sólida que sustenta mi práctica pedagógica. Además, he fortalecido mi compromiso con una educación verdaderamente inclusiva, centrada en las necesidades y potencialidades de cada estudiante. Entre los aprendizajes más significativos destaco el trabajo en red, la reflexión constante sobre la práctica docente y la importancia de la innovación pedagógica como motor de mejora continua. El legado del PIAP en mi comunidad educativa se refleja en una mayor colaboración entre docentes, la implementación de estrategias activas y significativas en el aula, y una visión compartida de crecimiento profesional y humano. En definitiva, el PIAP ha sido un catalizador de cambio, impulsando una docencia más reflexiva, inclusiva y comprometida con el aprendizaje integral de los estudiantes.

(Docente de Región Metropolitana)

4.1.3 La equidad territorial como principio rector

En un sistema con altos niveles de centralización, el programa implementó medidas estructurales destinadas a ampliar cobertura regional y a descentralizar progresivamente sus principales iniciativas, consolidando una presencia sostenida en las distintas regiones del país. La instalación de los Encargados Regionales de Inglés en 2010 marcó un punto de inflexión hacia la descentralización genuina: las regiones dejaron de ser receptoras pasivas de políticas diseñadas en Santiago para convertirse en gestoras activas. Una Encargada Regional de inglés en Arica y Parinacota conoce su región de una manera que ningún funcionario de nivel central podría conocerlo. En 2015, el PIAP se enfocó en expandir cobertura alcanzando cerca de 1.000 establecimientos municipales en cuatro años, priorizando contextos históricamente rezagados.

Entre 2016 y 2019, la descentralización del programa se profundizó, fortaleciendo la autonomía regional mediante alianzas locales. Estrategias como los Encuentros Provinciales de Redes de Docentes desde 2017, y la realización de *English Camps* en localidades pequeñas en lugar de capitales regionales, reflejan un enfoque deliberado para reducir las brechas territoriales.

Entre 2016 y 2018, programas como *Summer Town* y *Winter Retreat* transitaron desde un modelo zonal dependiente de capacitadores externos hacia un modelo regional basado en Capacitadores Pares locales. La formación de *Teachers of Teachers* con Georgetown preparó a decenas de docentes chilenos de todas las regiones, permitiendo que las capacitaciones ocurrieran localmente, facilitadas por pares que comprendían las realidades concretas de las aulas chilenas.



En lo personal, lo que más me ha gustado fue capacitarme para convertirme en mentora y poder ayudar y apoyar a otros colegas en las diferentes cohortes que ha habido y el tiempo me ha permitido hacerlo. (...) Orgullosamente puedo decir que las redes de profesores de inglés siempre se han destacado por la permanencia en el tiempo y siempre estar mostrando actividades a la comunidad.

(Docente de Magallanes)

La decisión de llevar campamentos a localidades pequeñas en lugar de concentrarlos en capitales regionales eliminó barreras de traslado que históricamente excluían a estudiantes de áreas remotas. Este es el significado concreto de equidad: la oportunidad debe ser accesible para todos independientemente de dónde vivan.



El legado del PIAP en mi comunidad ha sido la creación de una red sólida de docentes que trabajan en conjunto para mejorar la enseñanza del inglés en contextos rurales y aislados. También ha dejado una cultura de colaboración, innovación y apertura a nuevas prácticas pedagógicas, materializada en proyectos de innovación que se han transformado en referentes locales. (...) El PIAP ha generado mayor cohesión entre los docentes de inglés de la región, fortaleciendo el sentido de pertenencia a una red y promoviendo la actualización constante. Asimismo, ha permitido que estudiantes de zonas más apartadas tengan acceso a una enseñanza del inglés más dinámica, pertinente y de calidad.

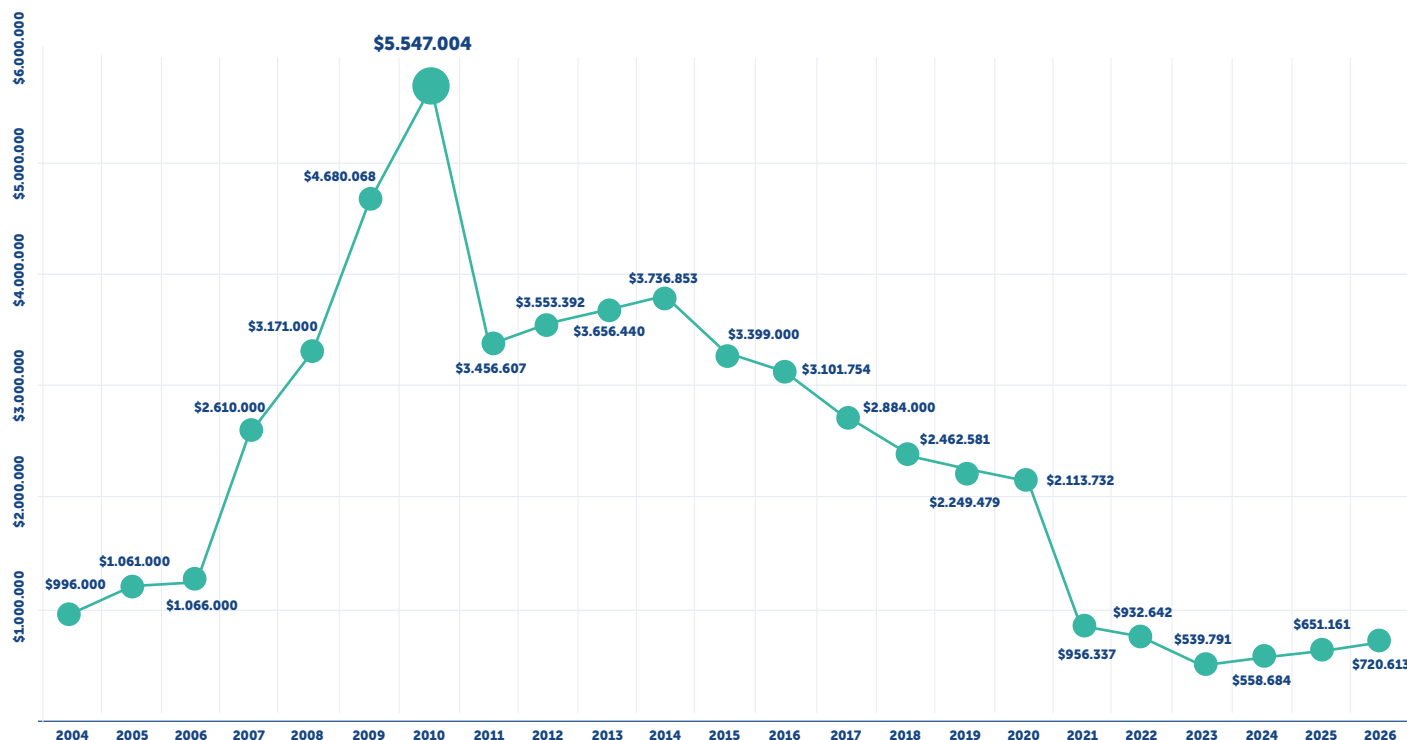
(Docente de Aysén)

El valor público generado por esta equidad territorial permitió que miles de docentes de inglés en contextos de aislamiento profesional consolidaran comunidades de práctica en sus propias comunidades, y garantizó que estudiantes de localidades remotas accedieran a experiencias equivalentes a las de sus pares urbanos. Esta equidad territorial contrasta con otros programas educativos que históricamente se concentran en la Región Metropolitana. No existe en el país otro programa de desarrollo de enseñanza de idioma extranjero con una incidencia territorial equivalente y sostenida durante dos décadas.

4.1.4 Resiliencia institucional: Sostener un programa en escenarios cambiantes

A lo largo de su trayectoria, el PIAP ha desarrollado su labor bajo seis administraciones de distinta orientación política, desenvolviéndose en escenarios de alta complejidad y exigencia institucional. Entre ellos, cabe destacar el terremoto de 2010, que implicó una necesaria reorientación de las prioridades presupuestarias a nivel nacional; la pandemia de COVID-19, a partir de 2020, que interrumpió la educación presencial y obligó a rediseñar estrategias de implementación; así como sucesivos ajustes presupuestarios que demandaron una adecuación en la escala de operación del programa. En este contexto, la continuidad del PIAP hasta el año 2025 —aunque en una versión acotada respecto de sus etapas de mayor expansión— constituye una expresión concreta de su capacidad de adaptación institucional y de la vigencia de su misión. Ello da cuenta de un programa que, aun en entornos cambiantes y restrictivos, ha sabido resguardar su propósito y sostener su aporte al sistema educativo.

FIG. 5. PRESUPUESTO HISTÓRICO DEL PIAP (2004-2026)
LOS PUNTOS DESTACADOS INDICAN MÁXIMOS RELATIVOS DEL PERÍODO



Fuente: (MINEDUC, 2024c)
 Cifras expresadas en cientos y/o miles de millones de pesos

Esta resiliencia se sustentó en una legitimidad ampliamente reconocida por las comunidades educativas, donde el cuerpo docente valoró de manera significativa las oportunidades brindadas por el programa, consolidando así un compromiso compartido con su continuidad. Asimismo, su capacidad de adaptación resultó determinante. Frente a restricciones presupuestarias, el PIAP transitó desde un modelo apoyado en facilitadores internacionales hacia un esquema de Capacitadores Pares locales, resguardando la calidad pedagógica con un uso más eficiente de los recursos.

Del mismo modo, ante el cierre de establecimientos educacionales en marzo de 2020, el programa ya contaba con experiencias piloto de acompañamiento virtual iniciadas en 2019, lo que permitió una transición oportuna hacia modalidades remotas. Posteriormente, tras el término de las operaciones del Centro Nacional de Voluntarios, se fortalecieron los Talleres Extraprogramáticos en formato virtual, alcanzando a cerca de 11.000 estudiantes en 2022.

En conjunto, estos antecedentes evidencian una gestión capaz de ajustarse con oportunidad a contextos adversos, transformando las restricciones en espacios de mejora e innovación. Ello refleja una institucionalidad que aprende, que actúa con responsabilidad en el uso de los recursos públicos y que mantiene un compromiso sostenido con su misión educativa. En coherencia con lo anterior, esta capacidad de adaptación se vio fortalecida por una articulación interministerial e intersectorial sostenida en el tiempo. La coordinación sistemática con el CPEIP aseguró el reconocimiento oficial de las capacitaciones en el registro docente, mientras que el trabajo conjunto con la UCE permitió alinear las iniciativas con las Bases Curriculares y la Priorización Curricular vigente. A su vez, la colaboración con la Agencia de Calidad de la Educación orientó la toma



de decisiones a partir de los resultados del SIMCE de Inglés y dio origen al primer Diagnóstico Integral de Aprendizajes de Inglés, promoviendo que los establecimientos adoptaran decisiones técnico-pedagógicas fundadas en evidencia y pertinentes a sus propios contextos.

De manera consistente, las evaluaciones evidenciaron altos niveles de satisfacción —con indicadores que oscilaron entre 75% y 95%—, reflejados en listas de espera para campamentos, alta demanda por los cursos y participación sostenida en las Redes, aun en escenarios de sobrecarga laboral docente. Esta adhesión no fue circunstancial, sino el resultado de una oferta pertinente y de calidad, sostenida durante más de dos décadas.

El valor público de esta resiliencia institucional radica, precisamente, en la certeza construida. Docentes, estudiantes, equipos regionales y sostenedores incorporaron al PIAP como un referente estable dentro del sistema educativo, más allá de los ciclos políticos. Esta continuidad permitió proyectar acciones de mediano y largo plazo, fortalecer identidades profesionales y consolidar procesos de apropiación genuina de las iniciativas. Sin resiliencia institucional, no es posible generar valor público sostenible; solo resultados transitorios que se diluyen frente a los cambios de contexto.

4.2 Los aprendizajes y desafíos por resolver

Reconocer el valor público generado durante veinte años no implica omitir las limitaciones identificadas en su trayectoria. Por el contrario, un análisis integral del programa requiere considerar tanto los avances como los ámbitos en que los resultados fueron parciales o insuficientes, así como aquellos que demandan ajustes.

El inicio de una nueva década constituye una oportunidad para fortalecer este ejercicio evaluativo y orientar decisiones futuras sobre la base de evidencia y aprendizaje acumulado.

4.2.1 La pregunta pendiente sobre el aprendizaje

Una de las interrogantes persistentes en la trayectoria del Programa Inglés Abre Puertas se relaciona con la evolución

del aprendizaje del idioma a nivel de sistema. En este ámbito, los resultados históricos del SIMCE de Inglés (2012–2017) han constituido una fuente relevante de información para comprender tendencias generales, brechas de logro y desafíos estructurales, particularmente en relación con los niveles de desempeño y las desigualdades socioeconómicas. Estos antecedentes han sido utilizados por el PIAP como insumos diagnósticos para orientar el diseño, la focalización y el ajuste de sus iniciativas, contribuyendo a una comprensión más precisa de los desafíos pedagógicos que enfrentan los establecimientos. No obstante, las características del instrumento —su periodicidad, cambios en su carácter censal y la ausencia de aplicaciones recientes en el área de inglés— limitan la capacidad para ofrecer información sistemática y continua que permita profundizar el análisis del aprendizaje del idioma en el tiempo.

Considerando lo anterior— y que el SIMCE es un insumo comprendido no como una medida de impacto del PIAP, sino como una fuente relevante de información diagnóstica del sistema educativo— se vuelve estratégico contar con evaluaciones internas que permitan analizar procesos, resultados intermedios y condiciones pedagógicas, así como explorar relaciones entre las iniciativas de fortalecimiento docente y las prácticas efectivas en aula.

4.2.2 Formalizar la memoria institucional

En una trayectoria que se extiende por más de dos décadas, resulta natural que determinadas iniciativas hayan cumplido su ciclo y dado paso a nuevas prioridades estratégicas. En algunos casos, estos procesos de cierre o reconversión no fueron acompañados por mecanismos formales y sistemáticos de documentación de aprendizajes, lo que hoy limita la disponibilidad de antecedentes consolidados para la toma de decisiones futuras. Cabe considerar, asimismo, que durante este período de veinte años se produjo una transformación sustantiva en materia de tecnologías de la información, sistemas de respaldo y cultura de uso de datos para la gestión pública. En sus primeras etapas, el ecosistema institucional no contaba con los actuales estándares de trazabilidad, almacenamiento digital y analítica para la toma de decisiones, lo que incide en la forma en que se resguardó la información programática. Experiencias como las Competencias Nacionales de Debates, las becas de semestre en el extranjero o los Coding Camps constituyen hitos



relevantes del desarrollo programático, cuyos resultados y procesos podrían ser objeto de una mayor sistematización institucional.

Más que interpretarse como una debilidad, esta situación representa una oportunidad concreta para fortalecer la gestión del conocimiento en un contexto que hoy dispone de mayores capacidades tecnológicas y metodológicas. La incorporación de protocolos formales de cierre y evaluación ex post, apoyados en sistemas de información robustos, permitiría resguardar la memoria programática, capitalizar aprendizajes —tanto en términos de diseño como de implementación— y ofrecer a las administraciones sucesivas insumos analíticos estructurados para la formulación de nuevas intervenciones. De este modo, la experiencia acumulada puede consolidarse como un activo estratégico al servicio de la mejora continua y de una toma de decisiones cada vez más basada en evidencia.

4.2.3 Desafíos estratégicos por resolver

A lo largo de su trayectoria, el programa ha debido gestionar diversos desafíos estratégicos propios de políticas con múltiples objetivos y niveles de implementación. En algunos períodos, estos desafíos se abordaron de manera implícita o situacional, más que mediante decisiones formales. Dado que no admiten soluciones únicas ni universalmente correctas,

su tratamiento requiere criterios orientadores claros, sustentados en evidencia y alineados con las prioridades institucionales. Entre los principales dilemas estratégicos que se han presentado destacan los siguientes:

1. Cobertura versus intensidad de intervención:

priorizar un mayor número de beneficiarios mediante acciones de alcance amplio, o focalizar recursos en intervenciones más intensivas con grupos acotados.

2. Modalidad presencial versus virtual:

equilibrar experiencias presenciales de mayor interacción y demanda logística, con modalidades remotas que permiten ampliar cobertura y reducir costos operativos.

3. Estandarización versus autonomía territorial:

compatibilizar la definición de estándares comunes y mecanismos comparables de seguimiento, con la flexibilidad necesaria para responder a particularidades locales.

La explicitación de estas prioridades estratégicas, junto con la definición de criterios transparentes para su resolución, resulta clave para fortalecer la coherencia programática. Una orientación clara contribuye a alinear decisiones operativas, optimizar el uso de recursos y reducir ambigüedades en la implementación.



5. MIRANDO HACIA ADELANTE: PIAP FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

El mundo ha cambiado radicalmente desde que el PIAP se formalizó hace dos décadas atrás. La demanda por incluir el inglés desde la primera infancia, la aceleración de la globalización, la transformación digital de la sociedad, y más recientemente la irrupción de la inteligencia artificial, han redefinido por completo lo que significa aprender y enseñar inglés en el país.

Todos estos cambios prometen hoy un aprendizaje personalizado, retroalimentación inmediata y comunicación global, pero también plantean desafíos de equidad sin precedentes. El PIAP, forjado en dos décadas de trabajo territorial y aprendizajes concretos, se encuentra en una posición única para enfrentar estos nuevos horizontes, sin perder de vista su esencia: llevar oportunidades de aprendizaje del inglés a cada rincón de Chile, especialmente donde más se necesitan.

Por otro lado, los resultados del **Congreso Pedagógico y Curricular** (Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO, 2024) refuerzan la relevancia estratégica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de cara a los desafíos futuros del sistema educativo. Si bien el proceso no abordó las asignaturas de manera fragmentada, las prioridades emergentes el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el aprendizaje significativo, las metodologías activas y la conexión del currículum con contextos reales- se alinean estrechamente con los principios contemporáneos de la educación en lenguas extranjeras.

Estas orientaciones posicionan al inglés como lengua extranjera no solo como un contenido disciplinar, sino como una herramienta clave para la participación, la interculturalidad y el desarrollo integral de los y las estudiantes, reafirmando su rol fundamental en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado.

La brecha digital representa, quizás, el desafío más crítico para cualquier programa educativo que aspire a la equidad en el siglo XXI. Cuando el acceso a herramientas tecnológicas no es equitativo, la tecnología, en lugar de ser un puente, se convierte en un muro que amplifica las desigualdades existentes (Universidad Loyola de América 2025). En Chile, donde las áreas rurales y remotas enfrentan mayores desafíos de conectividad, el PIAP sabe por experiencia local que no se pueden diseñar soluciones desde Santiago y esperar que funcionen de igual manera, por ejemplo, en la región de Magallanes. El programa debe mantener su compromiso histórico con la descentralización, trabajando con las y los Encargados Regionales de inglés para diseñar estrategias híbridas que combinen herramientas digitales donde estén disponibles, y con formatos presenciales donde sean necesarias. La equidad no puede ser un discurso, debe ser una práctica concreta: asegurar que cada estudiante en Monte Patria tenga las mismas oportunidades de aprender inglés que uno en Providencia, independientemente de la conectividad de su escuela.

A su vez, el inglés en el siglo XXI ya no es solo un idioma extranjero, es una herramienta fundamental para la ciudadanía global. En un mundo cada vez más globalizado, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una habilidad esencial para el éxito personal y profesional, pero también para participar en conversaciones globales sobre cambio climático, derechos humanos, ciencia y tecnología. El PIAP apunta a evolucionar de enseñar "inglés" a desarrollar competencias comunicativas interculturales, pues sabemos que no se trata solo de conjugar verbos, sino de preparar a estudiantes chilenos para colaborar con personas de otras culturas, pensar críticamente sobre la información en múltiples idiomas y navegar entornos profesionales cada vez más internacionales. Esto requiere integrar el desarrollo del inglés con las competencias del siglo XXI: pensamiento crítico, colaboración, creatividad y alfabetización digital, exactamente las habilidades que el formato de trabajo colaborativo de las Redes de Docentes ya está fomentando.



Por otra parte, el desafío de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de idiomas es paradójico. Por un lado, la IA permite crear simulaciones de conversaciones y situaciones reales que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma en un entorno seguro y controlado, democratizando el acceso a la práctica conversacional que antes dependía de la presencia de interlocutores. Por otro lado, estas tecnologías plantean preocupaciones éticas en torno a la privacidad de los datos de los estudiantes, el riesgo de perpetuar sesgos algorítmicos y la marcada brecha digital que puede limitar el acceso equitativo. Se comprende que la IA no reemplazará el contacto humano, que es el corazón del aprendizaje, sino que debe complementarlo estratégicamente. La experiencia acumulada en formatos virtuales durante la pandemia demostró que el programa puede adaptarse sin perder su vocación humana: un chatbot puede ofrecer práctica de vocabulario, pero solo un/a docente o un par puede compartir su cultura, inspirar confianza y construir la conexión emocional que motiva el aprendizaje profundo.

Sumados todos estos factores, la formación docente continua toma un rol crítico que determinará el futuro de la educación durante las siguientes décadas. Los profesores enfrentarán nuevos desafíos que exigirán de ellos no sólo en el dominio del inglés, sino de la pedagogía digital, un uso ético de la IA, y la capacidad de diseño de experiencias de aprendizaje híbridas, y la actualización metodológica constante. El modelo de Redes de Docentes, que ha demostrado resiliencia y sostenibilidad por dos décadas, se convierte en la columna vertebral de esta adaptación.

Estas comunidades profesionales pueden transformarse en laboratorios de innovación pedagógica donde los docentes experimenten con nuevas herramientas, compartan estrategias que integren tecnología sin perder la dimensión humana del aprendizaje, y se apoyen mutuamente en la navegación de estos cambios. El PIAP debe apuntar, por tanto, a fortalecer estas redes, proporcionándoles acceso a recursos digitales, capacitación en nuevas metodologías y espacios seguros para la experimentación y el error, reconociendo que la mejor innovación emerge cuando los docentes tienen autonomía para adaptar prácticas a sus contextos específicos.

Finalmente, el PIAP enfrenta el desafío de reimaginar su propósito fundamental en un mundo donde la traducción automática mejora exponencialmente cada año. Si las herramientas de traducción pueden convertir instantáneamente textos y audios del español al inglés, y viceversa, ¿para qué aprender inglés? La respuesta que el programa debe articular es clara y convincente: porque aprender un idioma no es solo decodificar palabras, es acceder a formas de pensar, conectar con personas, comprender matices culturales y construir identidad en un mundo plurilingüe.

El inglés continúa siendo una lengua de referencia en ámbitos como la ciencia, la tecnología, el comercio internacional y los intercambios culturales. Sin embargo, su relevancia trasciende su dimensión instrumental. Cuando se enseña con calidad, el aprendizaje del inglés contribuye al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas e interculturales que amplían las oportunidades de participación en un mundo interconectado.

En este escenario, el desafío del PIAP hacia el futuro no radica únicamente en ampliar cobertura, sino en fortalecer la calidad y pertinencia de sus intervenciones. Más que una meta cuantitativa, se trata de consolidar capacidades que permitan a las y los estudiantes vincularse con otros contextos, culturas y saberes.

En última instancia, el programa está llamado a seguir promoviendo conexiones significativas, en un entorno donde la tecnología puede potenciar el acceso, pero donde la experiencia educativa continúa siendo esencialmente humana.



REFERENCIAS

- Abrahams, M. J., & Silva Ríos, P. (2017). What Happens with English in Chile? Challenges in Teacher Preparation. En L. D. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli, & L. de Oliveira (Eds.), *English Language Teaching in South America. Policy, preparation and practices* (pp. 109-122). British Library Cataloguing in Publication Data.
- Arellano, J. P. (2000). *Reforma educacional: Prioridad que se consolida*. Los Andes.
https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Reforma_Educacional_Prioridad_que_se_consolida.pdf
- British Council. (2015). *English in Chile. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación. *Colección de Estudios CIEPLAN*, 45, 5-32.
- Cox, C. (2004). Innovation and reform to improve the quality of primary education: Chile (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative).
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Innovation-and-reform-toimprove-the-quality-of-primary-education-Chile.pdf>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Diálogo. Liderazgo para las Américas*.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113-135.
- Echagüe, A., & Fuentealba, S. (2015). Informe final. Propuesta de programa para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la educación pública.
- Educational Testing Service. (2006). *TOEIC Bridge. A special report for the Ministry of Education of Chile (MINEDUC)*.
- Hurtado Osbar, R. (2005). Estudio de percepción evaluativa sobre el programa de pasantías en el extranjero del Programa El Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación de Chile. Informe de investigación cualitativa.
- Instituto Profesional Chileno Norteamericano. (2009). Estudio Comparativo de los Resultados 2008 y 2009 de la Aplicación del Test ECCE. Instituto Profesional Chileno Norteamericano.
- Jara, C. (2008). *La enseñanza del inglés en Chile: Diagnóstico y proyecciones*. MINEDUC.
- Jara, M., Jara, O., Charlin, M., Serón, S., & Reyes, S. (2017). Evaluación de implementación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública en Inglés. Informe final. Evaluativa.
- Lizasoain, A., Ortiz de Zárate, A., Véliz, M., Luci, A., & Rojas-Mora, J. (2016). Evaluación de It's My Turn, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contextos rurales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100005>



- Matas, M., & Muñoz, C. (2005). Asesoría PUCV: Medición de Perfeccionamiento Docente del PIAP. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- MIDE UC. (2005a). Asesoría para la evaluación de pruebas de medición del dominio del inglés como lengua extranjera para alumnos de un rango entre 8o básico y 4o medio. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MIDE UC. (2005b). Asesoría para la evaluación de pruebas de medición del dominio del inglés como lengua extranjera para alumnos de un rango entre 8° básico y 4° medio. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MIDE UC. (2008). Estudio de experiencias internacionales en la aplicación de pruebas de medición y/o certificación de los conocimientos de inglés y recomendaciones para Chile. Informe final.
- MINEDUC. (2003). Información cuantitativa: Docentes de inglés 2003.
- MINEDUC (2004a). Decreto 81. Reglamenta Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales regidos por el Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 1998, del MINEDUC y por el Decreto de Ley N° 3.166 de 1980. <https://bcn.cl/3dg9l>
- MINEDUC. (2004b). El conocimiento en el centro de la globalización. Revista de Educación, 312, 2-7.
- MINEDUC. (2004c). La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. UNESCO.
<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/75e9175b-98e2-443c-a69d226250ba4019/content>
- MINEDUC (2005). Informe de la primera evaluación nacional para profesores de inglés (QPT) MINEDUC. (2012). Antecedentes de certificación docente en PIAP.
- MINEDUC. (2016a). ¿Qué es It's my Turn?
- MINEDUC. (2016b). Resumen certificación 2012-2015.
- MINEDUC. (2016c) Plan de Fortalecimiento de la enseñanza - aprendizaje del inglés en 300 establecimientos municipales - Manual de implementación 2016
- MINEDUC. (2017). Manual de orientaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Para directivos de establecimientos, jefes técnicos y autoridades ministeriales.
- MINEDUC. (2018, junio 25). Estudiantes relatan su paso desde los Coding Camps hasta los Estados Unidos.
<https://ingles.mineduc.cl/2018/06/25/estudiantes-relatan-su-paso-desde-los-coding-campshasta-los-estados-unidos/>
- MINEDUC. (2020a). Centro Nacional de Voluntarios. Funcionamiento general y evaluaciones.
- MINEDUC. (2020b). Informe Evaluación componentes Programa English in English. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020c). Líneas de Acción Desarrollo Profesional Docente PIAP.
- MINEDUC. (2022). Evaluación iniciativas desarrollo profesional docente PIAP.
- MINEDUC. (2023). Informe de diseño de Encuesta para Docentes de Inglés (ENDI)—PIAP 2023.



MINEDUC (2024a). Informe semestral para el Congreso Nacional. Glosa 18 Programa 03. Ley de Presupuestos 2024, Segundo semestre.

MINEDUC. (2024b). Minuta Programa de enseñanza y aprendizaje de Chino Mandarin.

MINEDUC. (2024c). Talleres Extraprogramáticos de Inglés 2024: Evaluación nacional.

MINEDUC (2024d). Recuento histórico: 20 años del Programa Inglés Abre Puertas.

MINEDUC. (2025a). Apéndice de datos consolidados- PIAP 20 años (2004-2025).

MINEDUC. (2025b). Instructivo English Camps: Monitores(as) & facilitadores voluntarios (as).

MINEDUC. (2025c). Minuta English Summer Camps 2026.

MINEDUC. (2025d). Minuta English Winter Camps 2025.

MINEDUC. (2025e). Minuta Proyecto Vinculación PIAP-Formación Inicial de Docentes de inglés.

MINEDUC. (2025f). Minuta Spill the Ink 2025.

MINEDUC. (2025g). Programa Inglés Abre Puertas (PIAP): 20 years of supporting English language learning. Revista Educación, 412, 43-49.

MINEDUC. (2025h). TP Booklets. Programa Inglés Abre Puertas.

MINEDUC. (2025i). Primera evaluación del desafío nacional: Spill the Ink: Recorrido y desafíos.

País Digital. (2008). Evaluación Experiencia de Cursos E-learning año 2007 y Estudio de factibilidad para la implementación de una estrategia de capacitación e-learning del Programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación.

Parvex Alfaro, I. (2007). Voluntarios angloparlantes en Chile: Impactos y Perspectivas.

Rozo Grande, L. M. (2017). The Colombian and Chilean bilingual programs as portrayed by the online press [Tesis de Pregrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Salinas, A. (2005). Mapa de Enseñanza-Aprendizaje en Inglés.

Superintendencia de Educación. (2014) Presidenta Bachelet y Ministro Eyzaguirre lanzan Agenda Corta de Fortalecimiento para la Educación Pública. <https://www.supereduc.cl/prensa/presidenta-bachelet-y-ministro-eyzaguirre-lanzan-agenda-corta-de-fortalecimiento-para-la-educacion-publica/> Villarreal Farah, G. (2017a). Análisis resultados de evaluaciones de inglés 2004-2017. MINEDUC.

Villarreal Farah, G. (2017b). Análisis sobre estudios, informes y encuestas del desarrollo profesional docente de inglés 2004-2017.

