



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

Investigación

La enseñanza y aprendizaje del inglés
en la secundaria pública costarricense
del siglo XXI: innovaciones, brechas y
desafíos

Investigadores:

Allen Quesada Pacheco

Walter Araya Garita

José Alejandro Fallas Godínez

San José | 2023



370.97286
Q5e

Quesada Pacheco, Allen

La enseñanza y aprendizaje del inglés en la secundaria pública costarricense del siglo XXI : innovaciones, brechas y desafíos / Allen Quesada Pacheco, Walter Araya Garita, José Alejandro Fallas Godínez. -- Datos electrónicos (1 archivo : 526 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2023.

ISBN 978-9930-618-57-8

Formato PDF, 39 páginas.

Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

1. SISTEMA EDUCATIVO. 2. ENSEÑANZA DEL INGLÉS. 3. EDUCACIÓN SECUNDARIA. 4. COSTA RICA. I. Araya Garita, Walter. II. Fallas Godínez, José Alejandro. III. Título.



Índice

Resumen Ejecutivo	3
Hechos relevantes	3
Introducción.....	5
La enseñanza y aprendizaje del inglés	5
La cobertura del inglés en educación secundaria costarricense.....	7
La evaluación de lengua extranjera como indicador de desempeño	9
La Prueba de Dominio Lingüístico (PDL) en inglés en Costa Rica.....	10
Beneficios en la Aplicación de la PDL en lenguas extranjeras.....	12
Metodología.....	14
Principales Resultados	15
La Prueba de Dominio Lingüístico de inglés 2021 como indicador de desempeño.....	15
Brechas según sexo siguen desfavoreciendo a las mujeres.....	18
Brechas entre modalidades educativas de secundaria requieren atención	19
Brechas según zonas geográficas afectan más en zonas periféricas.....	21
Desafíos urgentes para la mejora de los procesos de la enseñanza y aprendizaje del inglés desde la perspectiva docente.....	24
Contextualización del programa de estudio de inglés	24
Recursos disponibles para el trabajo en el aula.....	27
Mediación pedagógica y estrategias de atención diferenciadas para el estudiantado en las distintas modalidades.....	29
Retos en la evaluación del idioma inglés en el aula.....	30
Conclusiones.....	32
Recomendaciones.....	34
Referencias	36
Anexos.....	39

Descargo de responsabilidad

Esta Investigación se realizó para el Noveno Informe Estado de la Educación(2023). El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Noveno Informe Estado de la Educación (2023) en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo expone un acercamiento a las nuevas teorías de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (L2) que fundamentan el programa de estudio implementado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense en el año 2016. Además, se describen los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Dominio Lingüístico (PDL) en inglés aplicada por computadora por la Universidad de Costa Rica en los años 2019 y 2021. Los resultados se presentan en grupos basados en el desempeño de los estudiantes. De igual forma, se incluye la voz de los docentes y asesores regionales, responsables de la puesta en marcha en el aula del nuevo plan de estudios de inglés. Se concluye que si bien es cierto que el nuevo Programa de Inglés implementado en el 2016 es ambicioso y necesario para que nuestros estudiantes logren una mayor competencia comunicativa en el L2, existen diferentes factores que comprometen la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Estos factores son descritos en el presente documento. Finalmente, se proporciona una serie de recomendaciones para la implementación del Programa.

Descriptor: enseñanza, aprendizaje, inglés, secundaria, evaluación

Hechos relevantes

- En el año 2019, la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica (UCR) asumió el reto de aplicar una prueba estandarizada de inglés por computadora para medir el dominio lingüístico de los estudiantes de secundaria en Costa Rica.
- Por primera vez en Costa Rica, se diseñó y aplicó una prueba digital (en línea), demostrando las capacidades del capital humano existentes dentro del territorio nacional. Con un total de 55 143 estudiantes, la Prueba de Dominio Lingüístico (PDL) por computadora evaluó las destrezas de comprensión oral (escucha) y de comprensión escrita (lectura) de toda la población estudiantil de secundaria que concluía sus estudios en el 2019 (Araya, 2021).
- Los resultados obtenidos en la Prueba de Dominio Lingüístico de inglés, para el año 2019, señalaron una tendencia marcada donde la mayor cantidad de estudiantes se encontraban ubicados en la banda A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o CEFR en sus siglas en inglés). El segundo grupo más grande se desempeñó satisfactoriamente en la banda denominada B1. En menor cantidad se ubicó el grupo de estudiantes que fueron ubicados en la banda B2. Mientras que las restantes dos bandas A1 y C1 representaron menos del 1.5% del total de la población evaluada (Araya, 2021).

De esta investigación se despliegan una serie de hallazgos relevantes que se describen a continuación:

- Para el año 2021, se evaluaron las destrezas receptivas (escucha y lectura), pero, en esta ocasión, fue un total de 73 980 estudiantes de secundaria quienes ejecutaron la Prueba de Dominio Lingüístico en inglés. La mayor parte de la población se ubicó en las bandas A2 en ambas destrezas (escucha 47,7%, lectura 50,1%).
- En este mismo año, sólo el 28,4% se ubicó en la banda B1 para la destreza de escucha y un 19,4% en la destreza de lectura, de la población estudiantil evaluada en la PDL. Mientras que el perfil de salida establecido en los programas de estudio de inglés es B1 para la mayoría de las modalidades, excepto las modalidades técnicas y experimental bilingüe, para la cual es de B2.
- Los resultados del análisis de conglomerados correspondientes a la cohorte 2021 permitió identificar cuatro grupos principales denominados: A2 transición, agrupa el 31,7% de la población evaluada; A2 consolidados, el 36,1%; B1 consolidados, el 20,7%; y B2 consolidados, el 11,5% restante.
- El conglomerado A2 en transición, se conforma por estudiantes consolidados en A2 para la destreza de escucha (75%), y en transición en la destreza de lectura con un 43,7% en la banda A1 y 54,6% en la banda A2.
- El conglomerado A2 consolidados presenta una transición de la banda A2 en escucha a bandas superiores (32,1% de estudiantes B1); mientras que se consolidan como A2 en la destreza de lectura (79,9%).
- Los conglomerados con mejor dominio lingüístico son el conglomerado de B1 consolidados, el cual se caracteriza por estudiantes consolidados la banda B1 para ambas destrezas de escucha (78,5%) y lectura (64,5%); mientras que el conglomerado B2 consolidados lo conforman estudiantes de la banda B2 en su mayoría (71,9% en escucha y 62,9% en lectura).
- Los resultados de los conglomerados correspondientes a la cohorte 2021 evidencian diferencias en características como sexo, modalidades educativas y zonas geográficas.
- CINDEA, IPEC, CONED y CNVMTS presentan predominancia de estudiantes clasificados dentro del grupo A2 en transición. Caso similar presentan las instituciones nocturnas y los liceos rurales; modalidades educativas que se caracterizan por tener un menor tiempo de lecciones en el aula.
- Direcciones regionales como Sulá (57,8%), Zona Norte (56,2%), Grande de Térraba (48,9%) tiene una mayor representación dentro del conglomerado A2 en transición, con el dominio lingüístico más bajo; direcciones regionales con una deuda histórica en cuanto a cobertura de la enseñanza del inglés para I y II ciclos.
- El conglomerado con mejor dominio lingüístico del idioma inglés, B2 consolidados, tuvo mayor representación en direcciones regionales como Heredia (22,6%), San José Norte (21,3%) y Occidente (18,9%).
- Las modalidades experimentales bilingües y técnicas, la cuales poseen un mayor número de lecciones y exposición al idioma inglés, demostraron un mejor desempeño lingüísticos de las destrezas de lectura y escucha, evaluadas en el año 2021.

Introducción

La enseñanza y aprendizaje del inglés (L2), en el sistema educativo costarricense, son procesos complejos que involucran diversos factores que van desde el estudiante, el docente, autoridades educativas, hasta factores internos como la edad, actitud, motivación y la personalidad que pueden influir en estos procesos (Sun, 2019). De la misma forma, existen otros elementos externos que involucran el contexto social, los programas de instrucción, los recursos disponibles, entre otros que también afectan la enseñanza-aprendizaje (Mahmoudi & Mahmoudi, 2015). En un mismo país, el alcance de los objetivos puede variar según cambien las condiciones de los aprendices. Por ende, resulta de gran importancia el estudio de estos procesos, en busca de prácticas no solo exitosas, sino eficientes que permitan su réplica, pero también la búsqueda continua de oportunidades de mejora.

En el contexto educativo costarricense, el idioma inglés se enseña y aprende como lengua extranjera y no como segunda lengua; es decir, el estudiante es introducido al idioma inglés por medio de su lengua materna (español) y dicha lengua extranjera no es de uso cotidiano ni oficial en el país.

El presente documento expone los primeros hallazgos encontrados en el desarrollo del proyecto *La enseñanza y aprendizaje del inglés en la escuela costarricense del Siglo XXI: brechas, innovaciones y desafíos*. Este informe resalta los resultados de los estudiantes para el año 2021 en términos de desempeño lingüístico en inglés, según las variables de sexo, modalidad educativa y zona geográfica. Esta parte de la investigación da cuenta de dos objetivos principales:

- Elaborar una tipología de los resultados obtenidos en las pruebas de dominio lingüístico de inglés aplicadas en 2021 según las características de zona geográfica y modalidad, propias de cada centro educativo de secundaria en Costa Rica.
- Explorar las principales mejoras que se han alcanzado en el marco de implementación del programa de estudio del inglés en temas relacionados con la evaluación y el uso de los resultados para mejorar el trabajo en el aula, las formas de enseñanza (mediación pedagógica), el acompañamiento docente (capacitación continua), los recursos educativos y didácticos y la articulación o implementación efectiva del actual plan de estudios.

La enseñanza y aprendizaje del inglés

La importancia de guiar al estudiantado hacia un aprendizaje más autónomo se ha convertido en una de las temáticas más preponderantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Bandura, 1999; Oxford, 2011; Oxford, 2016).

Con respecto a las personas que aprenden inglés específicamente, estas forman sus creencias de autoeficacia a partir de la experiencia directa del uso de su conocimiento de la lengua extranjera (Oxford, 2016). Es prioritario reforzar el componente lingüístico en el aula y poner énfasis en las oportunidades de comunicación con distintos estilos de aprendizaje, intereses y necesidades de los alumnos; esto con el fin de incentivar el aprendizaje de la segunda lengua

(L2) y, a su vez, apoyar la construcción y fortalecimiento de sus creencias de autoeficacia, y metacognición (Chacón, 2006; Oxford, 2016).

El Método Comunicativo aparece en la década de los años 1970 y enfatiza el uso del idioma extranjero en una gran variedad de contextos y al aprendizaje de las funciones de la lengua (Córdoba, et al., 2005, Mantilla Cabrera et al., 2022). Esto significa que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta la manera en la que el individuo desarrolla su competencia comunicativa, usando los conocimientos del idioma adquiridos en el aula para comunicarse de manera adecuada. Por otra parte, el enfoque por tareas aparece en la década de los años 1990 donde se integran las cuatro destrezas fundamentales de la lengua: expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita. Como indica Juárez (2018):

La base del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas es que la lengua es un vehículo de comunicación y no un simple conjunto de estructuras. El objetivo de este enfoque es capacitar al alumnado para la comunicación útil y auténtica entre hablantes con la intención de despertar la motivación de los estudiantes. El profesor debe crear y fomentar la comunicación e interacción entre alumnos y diseñar las tareas y actividades son diseñadas por el profesor, pero en relación a sus necesidades e intereses. La gramática se adquiere de forma inductiva y se trabaja con materiales y tareas reales, proyectos, trabajos cooperativos, *role-plays*, etc. (p. 531).

Por otra parte, el enfoque accional u orientado a la acción del MCER representa, de acuerdo con el Consejo Europeo (2021), una nueva manera de:

pasar de programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones predeterminadas, a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real y construidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente. Esto favorece una perspectiva de «dominio» guiada por descriptores de lo que el/la aprendiente «puede hacer», en vez de una perspectiva de «carencia» en la que se acentúa aquello que no ha adquirido aún (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación Volumen complementario, 2020, p. 36).

A continuación, se presenta un esquema descriptivo del MCER, cuya finalidad es proporcionar un metalenguaje descriptivo común, para tratar el dominio de la lengua (véase Figura 1):

Figura 1

Esquema descriptivo del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)



Fuente: Consejo de Europa, 2020.

La cobertura del inglés en educación secundaria costarricense

Según los datos reportados por el Consejo Superior de Educación (2021), la educación preescolar y primaria han aumentado la cobertura del inglés; es decir, que el porcentaje de estudiantes que recibe lecciones de inglés es cada vez mayor. Por su parte, en el 2021, la educación primaria (I y II ciclo) tuvo una cobertura del 91,1%; siendo las direcciones regionales Grande de Térraba (70,2%), Zona Norte-Norte (67,4%) y Sulá (35,2%) aquellas con una menor cobertura (Misterio de Educación Pública, 2022).

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en III ciclo y educación diversificada, se tiene una cobertura del 92,1%, siendo las modalidades de colegios académicos, liceos y humanísticos los que reportaron una menor cobertura. Mientras que las direcciones regionales con menor cobertura fueron Occidente y Sulá, con un 88% y 84% respectivamente (Consejo Superior de Educación, 2021, p. 20).

El sistema educativo de secundaria costarricense ofrece distintas modalidades de enseñanza entre las que se pueden citar la modalidad académica, liceos rurales, modalidad nocturna, Centros Integrados de educación de adultos (CINDEA), Institutos de Educación Comunitaria (IPEC), el Colegios Nacionales de Educación a Distancia (CONED), Colegios Nacionales Virtual Marco Tulio Salazar (CNVMTS), modalidad experimental bilingüe, colegios científicos, colegios humanísticos, modalidad técnica profesional. Cada una de estas modalidades se caracteriza por atender diversas poblaciones, pero aún más presentan diferencias en cuanto a la cantidad de lecciones impartidas. Por ejemplo, las instituciones de la modalidad CNVMTS cuentan con solo 3 lecciones por semana (Ministerio de educación pública, 2016); mientras que los estudiantes

de liceos experimentales bilingües tienen 14 y 32 lecciones semanales según el nivel y la categoría I, II y III (Ministerio de Educación Pública, 2009). Esto claramente beneficia algunas modalidades en el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, pues existen una mayor exposición a la lengua dentro de las aulas.

Los dos enfoques didácticos o metodológicos prominentes utilizados en los últimos 20 años en los programas de inglés del Ministerio de Educación Pública (MEP) han sido el enfoque comunicativo y, a partir del 2017, el enfoque por tareas y accional del Marco Común Europeo (MCER).

En el 2017, Costa Rica apostó por implementar los nuevos programas de inglés del MEP según el MCER. Esta nueva propuesta curricular de inglés conllevaba un enfoque accional basado en tareas y centrado en el estudiante o usuario como un agente social capaz de realizar tareas y tomar decisiones con respecto a situaciones de la vida diaria de una manera activa y autónoma (Ministerio de Educación Pública, 2021; Consejo de Europa, 2020).

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica implementó este nuevo plan de estudios para la enseñanza y aprendizaje del inglés con una metodología que “requiere del diseño e implementación de situaciones reales que sean concretas, significativas y relevantes para que el aprendiz demuestre sus habilidades lingüísticas en inglés mediante tareas” (Badilla, p. 19, 2016). Por ende, el docente es responsable de generar espacios de aprendizaje para que los estudiantes sean capaces en desarrollar las destrezas lingüísticas necesarias para comunicarse en un contexto globalizado. Esto implica que el programa busca formar al estudiantado como usuarios de la lengua extranjera dentro del contexto social actual, no solo global, sino también localizado tal y como lo recomiendan las nuevas tendencias educativas (Araya, et al., 2022).

La competencia lingüística comunicativa que tiene el estudiante o usuario de la lengua conlleva la realización de distintas actividades o tareas de la lengua que comprenden la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, la interacción o la mediación (Consejo de Europa, 2020).

El MCER describe seis niveles de dominio lingüístico en orden ascendente: A1 (acceso) y A2 (plataforma) para usuarios básicos, B1 (intermedio) y B2 (intermedio alto) para usuarios independientes, y C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría) para usuarios competentes (Consejo de Europa, 2020; Consejo de Europa, 2021).

El MEP estableció el perfil de salida en inglés para la educación diversificada en el nivel B2 para estudiantes de colegios bilingües y técnicos y, para las demás modalidades educativas, el nivel B1 según el MCER. cabe mencionar que, para primaria, se estableció el nivel A2 (Consejo de Europa, 2020; Ministerio de Educación Pública, 2021).

A partir del 2017, el MEP comienza con las capacitaciones docentes que incluían la implementación de talleres, conferencias y seminarios relacionados con el desarrollo de materiales didácticos (cómo y cuándo presentar el material y realizar la actividad), metodologías, técnicas y evaluación de los aprendizajes para implementar exitosamente el nuevo programa de inglés en las aulas (Campos, 2016; Campos, 2017).

Por último, como parte de la ruta hacia el bilingüismo, en el año 2021, entraron en rigor los nuevos programas de estudio de inglés, aprobados por el Consejo Superior de Educación (CSE), para preescolar bilingüe, secciones bilingües, liceos experimentales, la especialidad de inglés conversacional para séptimo, octavo y noveno año de colegios técnicos (Díaz, 2021).

La evaluación de lengua extranjera como indicador de desempeño

El desarrollo de pruebas estandarizadas conlleva diferentes etapas que van desde su planificación, definición del constructo, especificaciones de la prueba, hasta la evaluación general de la calidad de estas (Villareal et al., 2015; Brown & Abeywickrama, 2018). Todo lo anterior, con el fin de elaborar instrumentos de evaluación que permitan el posterior análisis de sus resultados. Según lo expone American Educational Research Association, et al. (2014), el uso correcto de los resultados obtenidos de una prueba estandarizada por computadora permite tomar mejores decisiones acerca de la población evaluada y los programas de estudio; esto permite definir una ruta más amplia y equitativa de acceso a la educación y a la empleabilidad. Por esta razón, una de las principales funciones de las pruebas estandarizadas es la servir como indicadores sobre los programas educativos y sus alcances reales dentro de las poblaciones.

Por otro lado, varios autores exponen la importancia y retos que representa la evaluación estandarizada. McNamara (2000) afirma que los exámenes son procesos para reunir evidencia. Precisamente, la palabra «evidencia» debe estar ligada a términos que muestren algunos derechos para los estudiantes evaluados y, además, la validación empírica del análisis de los resultados Bachman (2009), por su lado, manifiesta que el diseño, desarrollo y uso de los exámenes de L2 son procesos complejos y técnicos, en especial cuando, basándose en los resultados, se toman decisiones que afecta a las personas e instituciones involucradas.

Las pruebas estandarizadas de idiomas requieren la participación de profesionales no solo en lengua, sino también en medición. Harsch (2014) cuestiona si "¿mi B1 es su B1?" en especial si las implicaciones de esta prueba tienen implicaciones económicas, sociales y políticas. McNamara (2000) manifiesta que el equipo desarrollador de exámenes debe prestarle atención a las personas que van a ser "afectadas" por las pruebas, a la docencia que se ve indirectamente evaluada en estas pruebas y al impacto de la prueba en el mundo exterior. En otras palabras, las posibles consecuencias deben ser anticipadas durante la formulación e implementación de la prueba. Estos exámenes deben estar basados en estándares de uso, sus consecuencias y ética. Para Bachman y Palmer (1996), es responsabilidad de los desarrolladores y aplicadores evidenciar, al máximo de las posibilidades, el uso del examen por medio de indicadores de validez de las habilidades de las personas interesadas en los resultados.

Un concepto importante de mencionar dentro de este proceso de investigación es el presentando por O'Sullivan (2016), quien entiende que la localización es necesaria dentro de todos los procesos de evaluación estandarizados. La localización implica el formar un elemento crítico para el uso de la prueba y al mismo tiempo para obtener más evidencias de validez de esta en un contexto específico. Al mismo tiempo, este autor explica que el hecho de que una prueba o examen sea desarrollada en un contexto específico para una población específica implica que su validez no está garantizada para otro contexto y otra población. Por consiguiente,

cualquier prueba debe cumplir con los estándares mínimos de creación, administración y entrega de resultados. Además, este autor señala dos aspectos importantes que se deben de tomar en cuenta dentro del concepto de localización de la prueba. Estos son el contexto en el que se desarrolla y el contexto en el que se utiliza la prueba. Esta afirmación no descalifica el uso de pruebas estandarizadas internacionales en el escenario costarricense. Por el contrario, las mismas deben ser utilizadas luego de hacer estudios que demuestren que los resultados pueden válidos para los fines previstos. Es decir, al administrar una prueba estandarizada de idioma extranjero en un contexto específico con la intención de tomar decisiones para un grupo específico de personas, es de suma importancia que se demuestre la pertinencia para esta población y su contexto.

La Prueba de Dominio Lingüístico (PDL) en inglés en Costa Rica

En diciembre de 2008, el programa Costa Rica Multilingüe diagnosticó el nivel de dominio lingüístico del estudiantado mediante la aplicación de pruebas TOEIC y TOEIC Bridge en una muestra de 705 estudiantes provenientes de colegios públicos (diurnos, nocturnos, técnicos, entre otras modalidades) y privados de todo el país. Los resultados mostraron que el 11% de la población egresada de secundaria dominaba el inglés con un nivel de intermedio a avanzado, mientras que 65% demostró un nivel básico A1 de inglés (Programa Costa Rica Multilingüe, 2009).

En el 2019, el desarrollo y aplicación, por parte de un ente externo como la Universidad de Costa Rica (UCR), de una prueba por computadora (en línea) estandarizada a gran escala marcó un hito en la historia de Costa Rica y la región centroamericana. Para evaluar el desempeño lingüístico de los estudiantes, un país debe tener un estándar de medición que le permita tomar decisiones informadas.

Diseño de La Prueba de inglés por Computadora de la UCR

La Prueba de Dominio Lingüístico por computadora de inglés para Estudiantes del MEP, de último año de educación diversificada, es un examen estandarizado digital de dominio lingüístico en el idioma inglés que ubica a los estudiantes en las bandas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) basado en las evidencias de su desempeño en el instrumento utilizado en las destrezas de comprensión de lectura y producción escrita.

La prueba se puede realizar en línea, de manera híbrida y sin conexión a internet. Esto debido a las pobres condiciones de infraestructura y conectividad que presenta el MEP. El examen le presenta a cada estudiante ítems de selección múltiple con el nivel correcto de dificultad de acuerdo con las bandas del MCER. Para esto se crea un instrumento de evaluación que recoge de un importante grupo de preguntas conocido como “banco de ítems” las preguntas respectivas para ensamblar el instrumento y entregar el resultado basado en el desempeño del estudiante. El examen fue diseñado cumpliendo a con los principios básicos de la evaluación estandarizada como lo son.

- *Practicidad de la prueba:* El examen se puede aplicar de manera masiva (8000 estudiantes diarios) y se tienen resultados en tiempo real. El examen fue aplicado en un período de 9 días

hábiles con aplicaciones en tres horarios diferentes en todo el país. No fue necesario que todos los centros de aplicación contactaran con conexión a internet. Ante el escenario tan heterogéneo del contexto educativo costarricense se desarrollaron 3 modalidades:

- Modalidad en línea para los centros evaluadores con conexión a internet superior a 10 Mbps
- Modalidad híbrida para los centros evaluadores con conexión a internet inferior a 10 Mbps. El examen fue instalado en las computadoras con los suficientes protocolos de seguridad y solo podía ser utilizado en la fecha establecida y por los estudiantes convocados a este centro evaluador.
- Modalidad sin conexión. El examen fue instalado y los resultados se recogen en un dispositivo de almacenamiento y luego son importados a las bases de datos y servidores de la UCR.

Adicionalmente, los resultados son reportados en tiempo real y se habilita una plataforma para que los estudiantes puedan descargar una constancia del resultado obtenido.

- *Confiabilidad:* Los resultados son congruentes con las necesidades de los estudiantes, MEP, UCR y el constructo de la prueba. Se desarrollaron estrictos protocolos de aplicación y seguridad para la prueba, así como diferentes capacitaciones para aplicadores, coordinadores de sede y equipo de apoyo técnico de los centros evaluadores. Además, el instrumento de aplicación cuenta con 3 capas de seguridad para que no sea violentado o hackeado durante la aplicación del examen.
- *Validez:* Durante el proceso de construcción del instrumento se realizaron investigaciones para encontrar evidencias de validez del contenido, sus consecuencias o impacto entre otros. Estos estudios se publican en revistas académicas indexadas por el equipo técnico de PELEx.
- *Autenticidad:* Presenta tareas auténticas que pueden ser extrapoladas en el contexto laboral costarricense. El examen presenta características como:
 - Lenguaje natural para el contexto meta.
 - Ítems contextualizados.
 - Temas relevantes, interesantes y significativos.
 - Las tareas pueden ser extrapoladas al mundo real.
 - El instrumento de evaluación presenta una organización en cuanto al nivel de dificultad.
- *Impacto:* El instrumento permite obtener datos que deben ser transformados en información para los usuarios de la prueba. El instrumento captura no solo el desempeño del estudiante durante la evaluación sino también permite obtener otros insumos como factores asociados que pueden ser estudiados por diferentes actores públicos o privados con el fin de mejorar no solo los instrumentos de evaluación sino también los procesos de enseñanza de un segundo idioma en el país.

Beneficios en la Aplicación de la PDL en lenguas extranjeras

La aplicación de las pruebas estandarizadas de dominio lingüístico en lenguas extranjeras tiene varios impactos positivos para identificar necesidades en el sistema educativo costarricense entre los cuales se incluyen:

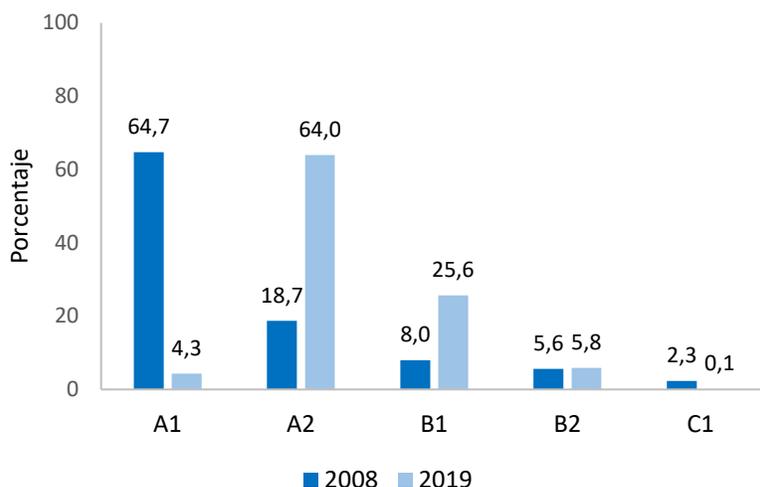
- **Comparabilidad:** Las pruebas estandarizadas en lenguas extranjeras permiten comparar los resultados de diferentes estudiantes, escuelas o regiones en un mismo nivel de dificultad. Sin ellas, se pierde una herramienta útil para evaluar el rendimiento académico y la calidad de la educación.
- **Objetividad:** Las pruebas estandarizadas están diseñadas para ser objetivas y justas, lo que significa que todos los estudiantes son evaluados de la misma manera. Sin ellas, los resultados de la evaluación pueden estar sujetos a la subjetividad del docente o de otros factores externos.
- **Retroalimentación:** Las pruebas estandarizadas en lenguas extranjeras proporcionan retroalimentación a los estudiantes, padres y docentes y autoridades competentes sobre el desempeño lingüístico basados en estándares internacionales. Sin ellas, se pierde una herramienta importante para identificar las fortalezas y debilidades del estudiante con respecto a dominio de la L2 y, por lo tanto, no se puede ajustar el proceso de enseñanza para mejorar el aprendizaje.
- **Rendición de cuentas:** Las pruebas estandarizadas son una herramienta importante para medir el progreso hacia metas educativas y evaluar la efectividad de los programas de enseñanza. Sin ellas, se pierde una herramienta para evaluar la efectividad de la inversión en educación y la rendición de cuentas a los contribuyentes y a la sociedad en general.
- **Mayor capacidad para identificar necesidades:** Las pruebas estandarizadas en lenguas extranjera pueden ayudar a identificar necesidades específicas de los estudiantes, y de los centros educativos como necesidades de tener equipamiento tecnológico (laboratorios de idiomas), materiales didácticos físicos y digitales, conectividad de calidad, entre otras. Sin ellas, se pierde una herramienta para identificar estas necesidades y proporcionar la ayuda adecuada.

Desde el 2019, la Universidad de Costa Rica realizó un importante esfuerzo para desarrollar un instrumento estandarizado de evaluación en inglés que fuera confiable, robusto, práctico y que, además, se adaptará al contexto educativo del país. Esta prueba fue elaborada de forma independiente a la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes en el aula y no formó parte del proceso de las llamadas Pruebas Nacionales FARO. Por lo tanto, no tuvo incidencia en la promoción o porcentajes de evaluación considerados en estos procesos. Sin embargo, la información obtenida fue un insumo importante para la mejora de la calidad de la educación en el área del inglés y sus futuras aplicaciones (Quesada, 2022).

En el mismo año, el Ministerio de Educación Pública nuevamente evaluó al estudiantado empleando una prueba de dominio lingüístico de inglés creada por la Universidad de Costa Rica, pero, en esta ocasión, la población fue de aproximadamente 55 mil estudiantes. El Gráfico 1 muestra los resultados en la evaluación del 2008 y el 2019 para las destrezas de escucha y lectura, ambas poblaciones implementaban programas de inglés distintos.

Gráfico 1

Distribuciones porcentuales de los resultados para la habilidad de escucha

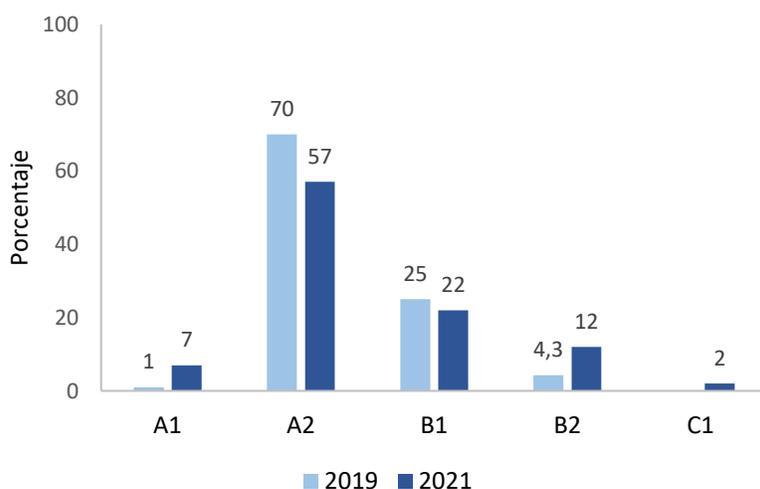


Fuente: Consejo Superior de Educación, 2021.

En 2021, se egresa del sistema educativo la primera promoción del “nuevo programa de estudio de inglés” implementado desde el 2017. El Gráfico 2 muestra los resultados de la población de secundaria, de nuevo, cada una con planes de estudio distintos. La cantidad total de estudiantes que fueron ubicados en la banda A2 corresponde a 38 417 del total (63,9%). De igual forma, 13 683 alumnos corresponden a los estudiantes ubicados en la banda B1 (25,6%). Los 2 393 estudiantes que fueron ubicados en la banda B2 (5,8%) corresponden únicamente a un 4% y finalmente las bandas A1 y C1 representan cerca del 1% del total de las personas evaluadas.

Gráfico 2

Resultados de las pruebas de dominio lingüístico de inglés para los años 2019 y 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Escuela de Lenguas Modernas, UCR. Prueba de Dominio Lingüístico 2019 y 2021.

Metodología

En el presente estudio se empleó una metodología mixta de investigación, la cual involucró tanto hallazgos de método cuantitativo, como del cualitativo. Lo anterior con el fin de expandir los resultados obtenidos del estudio. Para ello, se priorizó el método cuantitativo para luego complementar los resultados mediante la información recolectada a través de insumos cualitativos (Núñez, 2017; Schoonenboom & Johnson, 2017).

La primera fase de esta investigación se basó en un análisis de conglomerados. Las variables empleadas para generar los conglomerados fueron las puntuaciones estandarizadas obtenidas por los estudiantes de educación secundaria pública en la Prueba de Dominio Lingüístico del idioma inglés para el 2021, en las cuales se evaluaron las destrezas de comprensión escrita y comprensión oral. Para este estudio, se analizaron 68 368 estudiantes de instituciones públicas a nivel nacional.

En el análisis se emplearon diversos procedimientos de estimación, tales como métodos jerárquicos y k-centros (Cichosz, 2015), para generar los conglomerados. El método utilizado en este estudio es el de *Clustering Large Applications* o *CLARA* (por sus siglas en inglés), para el cual se seleccionaron 50 000 muestras aleatorias y se aplicó el algoritmo de particiones alrededor de los *medoids* o *PAM* (por sus siglas en inglés) utilizando la distancia de Manhattan. Este proceso se repitió para cada una de las muestras hasta que se obtuvieron los conglomerados óptimos para todas ellas. El proceso de selección de número de conglomerados se realizó mediante el análisis gráfico de los dendrogramas, el método del codo y el posterior análisis de la silueta (Mirkin, 2012).

Para la segunda fase, se ejecutaron grupos focales para recolectar las perspectivas de docentes y asesores regionales durante los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, sobre sus perspectivas y experiencias en la aplicación del programa de inglés del MEP. Los participantes de los grupos focales fueron seleccionados por juicio (Taherdoost, 2016). El perfil de selección para ser partícipes en los grupos focales se basó en la identificación de 15 instituciones a partir de los resultados obtenidos en los conglomerados. Las siguientes características fueron empleadas linealmente para seleccionar el perfil de las instituciones:

- Instituciones con un porcentaje mayor de representación dentro del conglomerado.
- Representación de todas las modalidades prominentes dentro del conglomerado.
- Representación de al menos cinco direcciones regionales distintas.

De las características anteriores, se elaboraron tres perfiles: bajo rendimiento (instituciones del primer conglomerado), rendimiento medio (instituciones del segundo y tercer conglomerado) y alto rendimiento (instituciones del cuarto conglomerado). Se invitaron a participar docentes y asesores de 45 instituciones de 10 modalidades educativas y 20 direcciones regionales diferentes.

Las sesiones de los grupos focales se desarrollaron a través de la plataforma Zoom entre el 7 y el 14 de diciembre del 2023 en horario vespertino. Estas tuvieron una duración promedio de 1 hora y 15 minutos. Hubo una participación total de 20 personas: 16 docentes y 4 asesores regionales. En cuanto a los docentes, 4 de ellos pertenecían a colegios nocturnos, CINDEA, colegios virtuales y otras modalidades especiales (en adelante: modalidades alternativas); 5 docentes eran de liceos laboratorios, bilingües experimentales o colegios científicos (en adelante: Bilingües, Científicos y Laboratorios); y 7 docentes de colegios técnicos profesionales a cargo de cursos académicos, especialidades técnicas o de conversación (en adelante: Técnicos).

A raíz de lo anterior, no es posible realizar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos en esta segunda parte de la investigación, debido a que no hay muestra suficiente para hacer inferencias; por otro lado, tampoco se presentan importantes niveles de heterogeneidad a lo interno de los grupos focales. No obstante, las sugerencias planteadas, los consensos y las especificidades obtenidas de los grupos focales, ofrecen criterios relevantes y pistas para entender y profundizar en aspectos que permiten explorar respuestas a los resultados obtenidos en los conglomerados.

Principales Resultados

La Prueba de Dominio Lingüístico de inglés 2021 como indicador de desempeño

Para el análisis de la información se establecieron cuatro conglomerados basados en las puntuaciones de la Prueba de Dominio Lingüístico de inglés de los estudiantes de secundaria en el año 2021.

El Cuadro 1 muestra las distribuciones porcentuales de las bandas dentro de cada uno de los conglomerados. A los conglomerados donde un porcentaje mayor al 25% de los estudiantes se ubicaba en bandas inferiores o superiores al porcentaje de mayor predominancia, se les denominó “en transición”. Por su parte, los conglomerados con representación superior al 60% en una banda, se les designó la categoría de “consolidados”.

El primer grupo se conformó por 31,7% de los participantes del estudio, seguido por un segundo grupo de gran representación conformado por el 36,1%. El tercer grupo conformó el 20,7%; mientras que el cuarto grupo tuvo una representación de solamente el 11,5%.

El primer conglomerado se le denomina A2 en transición, el cual se conforma por estudiantes en su mayoría la banda A2 en escucha y lectura (57% y 54,6% correspondientemente), pero con un grupo importante en la banda inferior A1, 25% para la destreza de escucha, pero sobre todo la destreza lectura (43,7%).

El conglomerado A2 consolidados se compone de estudiantes que se han consolidado como A2 en ambas destrezas. Para este grupo, el 67,7% de los estudiantes son A2 en la destreza de escucha, mientras que el 79,9% de los estudiantes son A2 en la destreza de lectura. Este grupo es el más grande de los tres con una representación del 36,1% del total de la cohorte del 2021.

Cuadro 1

Distribuciones porcentuales de las bandas obtenidas en escucha y lectura según conglomerados, Prueba de Dominio Lingüístico 2021, colegios públicos

Banda	Conglomerado			
	A2 Transición	A2 Consolidados	B1 Consolidados	B2 Consolidados
Total	31,7	36,1	20,7	11,5
Escucha	**	**	**	**
A1	25,0	*	*	*
A2	75,0	67,7	13,2	*
B1	*	32,1	78,5	11,3
B2	*	0,3	8,3	71,9
C1	*	*	*	16,9
Lectura	**	**	**	**
A1	43,7	15,7	*	*
A2	54,6	79,9	34,2	0,1
B1	1,7	4,3	64,5	30,9
B2	*	*	1,3	62,9
C1	*	*	*	6,1

* Valores iguales a 0 o inferiores a 0.01%.

**Diferencias significativas al 5%.

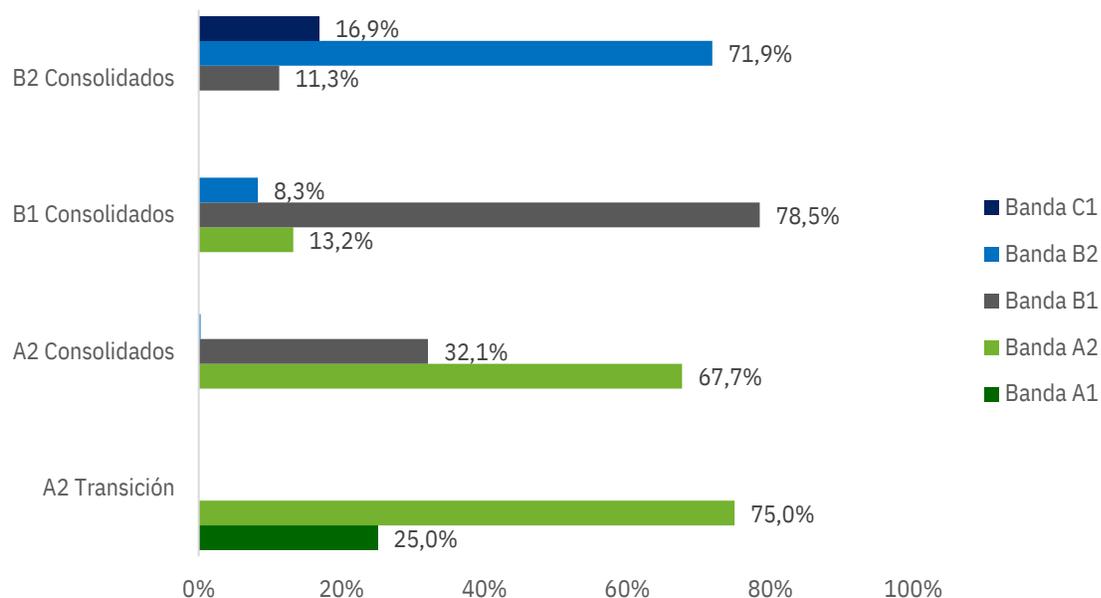
Fuente: Elaboración propia.

El tercer grupo se denominó B1 consolidados; en este conglomerado, el 78,5% de los estudiantes son B1 para la destreza de escucha. De igual forma, el 64,5% son B1 en la destreza de lectura; mientras que un grupo de estudiantes aún se ubica en la banda A2 (34,2%).

Finalmente, el cuarto grupo es el conglomerado de B2 consolidados. Este grupo de estudiantes se ubica su mayoría en la banda B2 en ambas destrezas (71,9% escucha y 62,9% lectura). A diferencia de los conglomerados anteriores, en este grupo se conforma además de estudiantes con dominio lingüístico en la banda C1, principalmente en la destreza de escucha (16,9%).

Gráfico 3

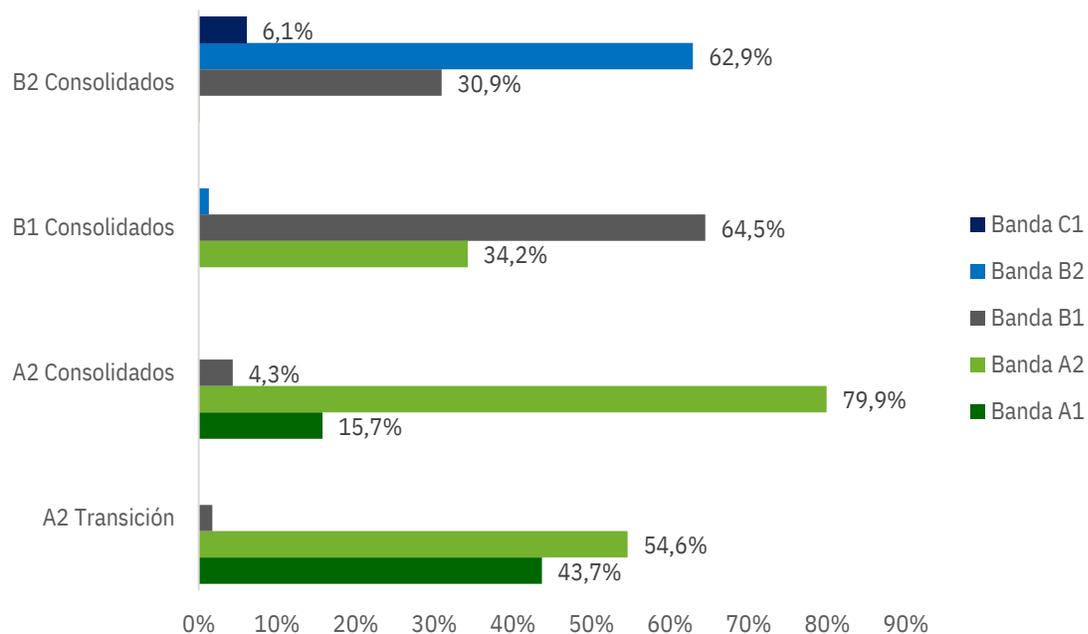
Distribuciones porcentuales del rendimiento de los conglomerados en las destrezas de escucha



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4

Distribuciones porcentuales del rendimiento de los conglomerados en las destrezas de lectura



Fuente: Elaboración propia.

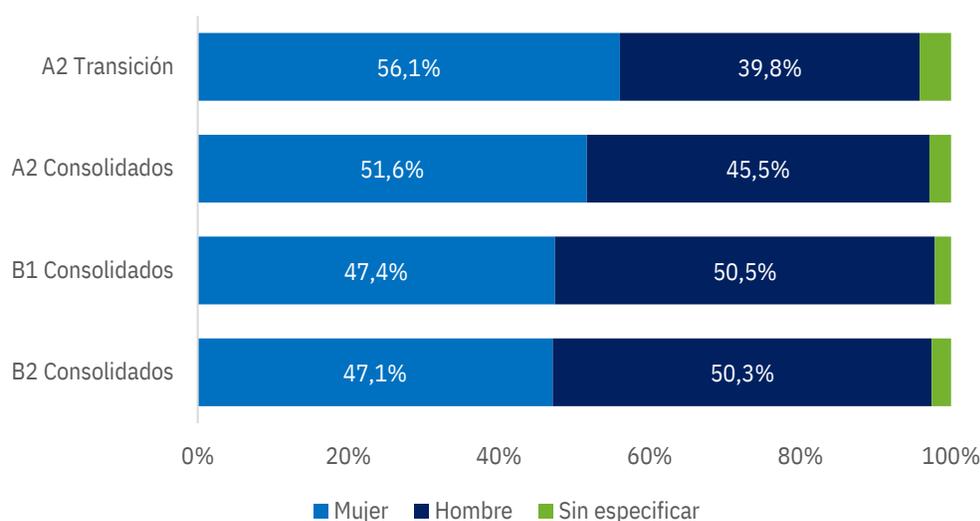
El Gráfico 3 muestra el desempeño de los cuatro grupos en las destrezas de escucha y el Gráfico 4 en la destreza de lectura. El primer grupo se le denomina grupo A2 en transición, el cual se conforma por estudiantes consolidados en A2 para la destreza de escucha, y en transición en la destreza de lectura con un 43,7% de A1 y 54,6% de A2. Por su parte, el segundo grupo, al cual denominaremos A2 consolidados, se conforma de en su mayoría de estudiantes en la banda A2, pero presenta una transición de la banda A2 en la destreza de escucha a bandas superiores, con un 32,1% de estudiantes B1; mientras que, en la destreza de lectura, este grupo se consolida en la banda A2 con un total de 79,9%.

Como se observa en las gráficas, el tercer conglomerado o grupo B1 consolidado agrupaba a los estudiantes con banda B1 consolidada en ambas destrezas, presentando un grupo de transición en la destreza de lectura, donde el 34,2% de sus estudiantes aún pertenecía a la banda A2. Por su parte, el cuarto grupo sobresalió de los tres anteriores por presentar un gran porcentaje de sus estudiantes como B2 en ambas destrezas, por lo que se denominó el grupo de B2 consolidado; sin embargo, este grupo reflejó un importante número de estudiantes que aún se mantenía en la banda B1 para la destreza de lectura (30,9%).

Brechas según sexo siguen desfavoreciendo a las mujeres

Además de los resultados anteriores, se realizó una desagregación de los conglomerados por variables de interés; por ejemplo, el sexo y la dirección regional. El Gráfico 5 muestra la distribución por sexo de cada uno de los conglomerados. En este caso en particular, se observó un mayor porcentaje conformado por mujeres en el primer conglomerado (58,5%); mientras que los últimos dos grupos presentaron comportamientos similares con una conformación ligeramente mayor de hombres: 51,5% y 51,7% de hombres, respectivamente.

Gráfico 5
Distribuciones porcentuales de los conglomerados por sexo



Fuente: Elaboración propia.

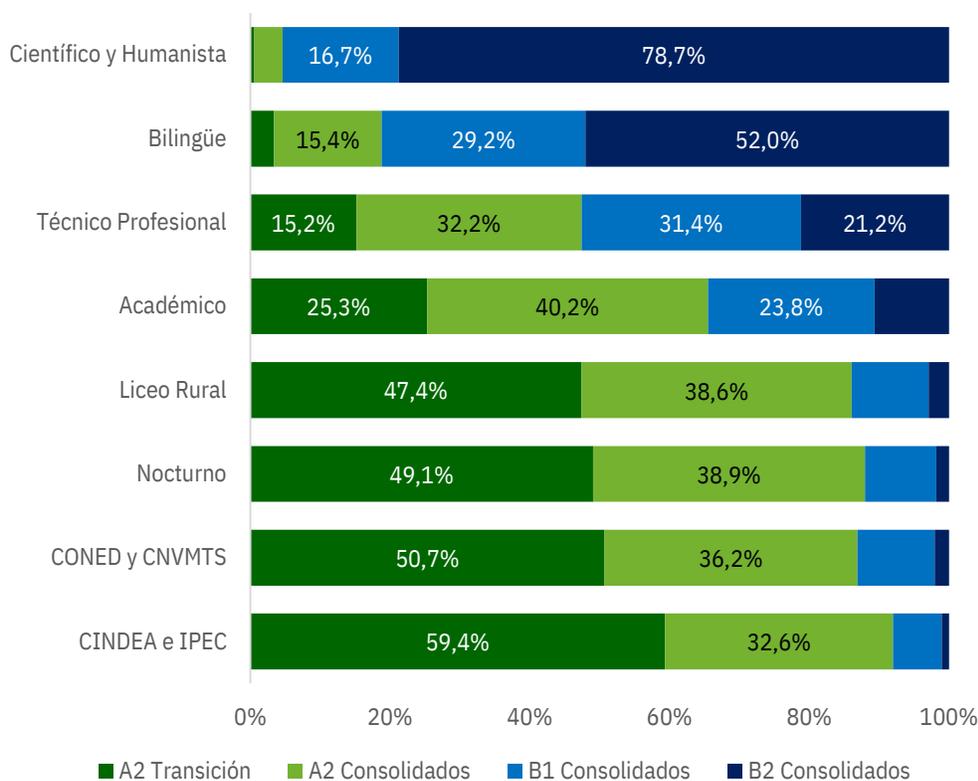
Los resultados del año 2021 muestran una diferencia entre hombres y mujeres siendo estas últimas las que obtuvieron un menor desempeño lingüístico. En este caso, los grupos con menor rendimiento lingüístico fueron liderados por mujeres. Sin embargo, conforme aumentaban las competencias lingüísticas, el porcentaje de representación de hombres y mujeres tendía a ser menos desigual y los grupos con mejor desempeño pasaron a ser encabezados por hombres.

Brechas entre modalidades educativas de secundaria requieren atención

En lo que respecta a las modalidades de estudio, el Gráfico 6 muestra el comportamiento de las distintas modalidades. Se observó que las modalidades de Centro Integrado de educación de adultos (CINDEA), el Instituto de Educación Comunitaria (IPEC), el Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED) y el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar (CNVMTS) presentaron predominancia de estudiantes clasificados dentro del grupo de A2 en transición. Resultados similares presentaron las instituciones nocturnas y los liceos rurales.

Gráfico 6

Distribuciones porcentuales de los conglomerados por modalidad del programa



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la categoría de instituciones académicas, predominaron los estudiantes pertenecientes al grupo de A2 consolidados. Mientras que los estudiantes de modalidades técnicas se caracterizaron por clasificaciones entre los grupos dos y tres (A2 y B1 consolidados, respectivamente) con un 32,2% y 31,4% en el orden dado. Los grupos cuyas poblaciones se conformaron por estudiantes clasificados dentro del grupo de mejor desempeño (B2 consolidados) son las instituciones científicas y humanistas, así como las instituciones experimentales bilingües. En las primeras dos modalidades mencionadas, el 78,7% se clasifica dentro del grupo de B2 consolidados; y el porcentaje de representación en este grupo en la modalidad experimental bilingüe alcanza el 52%.

Algunos aspectos que influyen en la enseñanza y aprendizaje del inglés no dependen de los docentes o están pautados por la institución donde laboran; es decir, no son factores que ellos puedan controlar directamente. Por ejemplo, los niveles de secundaria a impartir, el número de lecciones asignadas o su programación durante la semana, el programa a desarrollar (académico, conversacional, especialidades técnicas) o el tamaño del departamento de inglés. Así, por ejemplo:

“Debido a lo de la orden sanitaria, la institución ofrece diferentes modalidades educativas... presencialidad, lecciones virtuales y lecciones a distancia. Y eso reduce la cantidad de lecciones o de tiempo que uno tiene activamente a los estudiantes (Docente de modalidades alternativas, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)”.

Según los docentes consultados en los grupos focales, hay diferencias importantes en cuanto a las modalidades; por ejemplo, las modalidades académicas tienen menos horas asignadas (mínimo 3 y máximo 5 a la semana), a menudo fraccionadas entre varios días, en tanto que en inglés conversacional o para especialidades técnicas tienen a los alumnos por períodos más prolongados de tiempo (de 4 a 6 horas por día, varias veces por semana). Esta situación permite a estos últimos desarrollar más actividades o con mayor profundidad.

Las diferencias entre modalidades, según la clasificación de estudiantes entre los cuatro conglomerados, fueron notorias. El Cuadro A.1 (véase en Anexos) muestra dichas diferencias por modalidad según su porcentaje de representación del total de participantes en el estudio. Los resultados muestran que aquellas modalidades privilegiadas por tener una mayor cantidad de exposición al idioma inglés, como los colegios experimentales bilingües y modalidades técnicas, tuvieron un mejor desempeño lingüístico. En ambos casos, los perfiles de salida propuestos por el MEP para la educación diversificada en inglés son el nivel B1 y B2.

Contrario a lo anterior, los colegios nocturnos, liceos rurales, CINDEA, IPEC, CONED o colegios virtuales tuvieron un desempeño menor. Si bien es cierto todas las modalidades se rigen con el mismo programa, estas últimas cuentan con menor tiempo de exposición y de trabajo en el aula. Durante la discusión en los grupos focales, esta fue una de las diferencias más notables: la ventaja que poseen algunas modalidades sobre otras en términos de cantidad de lecciones. En la modalidad de inglés académico hay menos lecciones y a menudo están dispersas; sin embargo, los docentes de inglés cuentan con guías didácticas desarrolladas por los asesores nacionales del área. Por otro lado, tanto las modalidades de inglés para especialidades técnicas

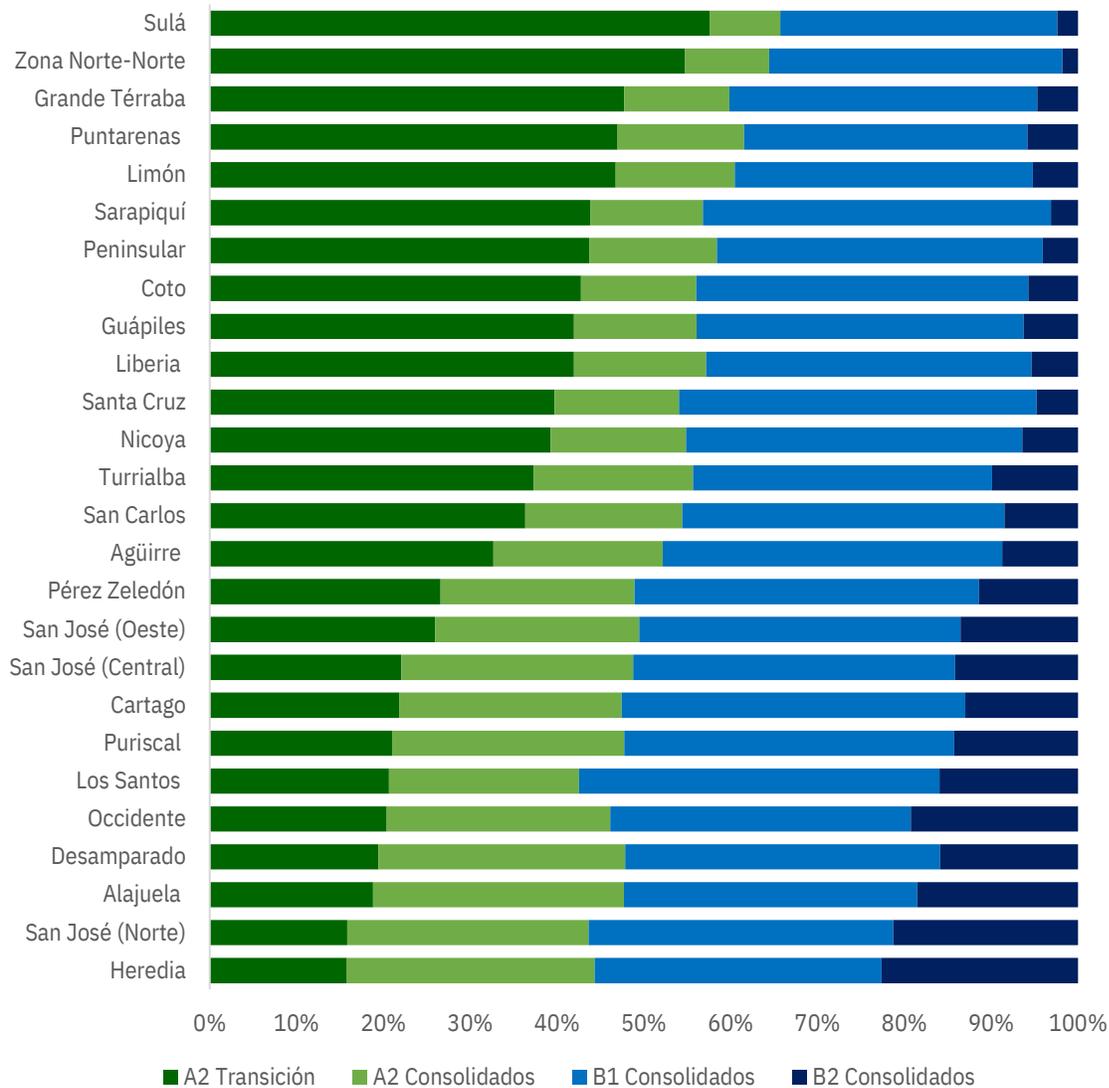
como la conversacional tienen la ventaja de contar con más lecciones asignadas y, usualmente, se dan en períodos de varias lecciones consecutivas por día.

Brechas según zonas geográficas afectan más en zonas periféricas

El Gráfico 7 presenta la distribución geográfica de los conglomerados según la dirección regional del Ministerio de Educación Pública. Direcciones como la de Sulá (57,8%), Zona Norte (56,2%) y la de Grande de Térraba (48,9%) presentaron una gran cantidad de estudiantes dentro del conglomerado A2 en transición. En cuanto al grupo de A2 consolidados, tuvo una mayor presencia en las direcciones de Los Santos (41%), Pérez Zeledón (39,7%) y de Cartago (39,6%).

Gráfico 7

Distribuciones porcentuales de la clasificación de los conglomerados según direcciones regionales del MEP



Fuente: Elaboración propia.

Entre los grupos con mejor desempeño, el grupo de **B1 consolidados** tuvo una fuerte representación en direcciones como la de Alajuela (28,6%), Desamparados (28,4%) y la de San José Norte (27,3%). Por su parte, el conglomerado de **B2 consolidados** tuvo una gran representación en Heredia (22,6%), San José Norte (21,3%) y en Occidente (18,9%).

El Cuadro 2 resume la caracterización de los cuatro grupos mediante las variables interés, permitiendo la comparación entre estos. Como se ha descrito anteriormente, el grupo uno o A2 en transición presentó el menor desempeño entre los cuatro grupos, con una conformación mayor de mujeres (58,5%) y con representación en direcciones regionales fronterizas como la de la Zona Norte y la de Sulá. Además, se reflejó mayor predominancia de modalidades educativas con menor exposición al idioma como lo son los programas de educación para adultos, los liceos rurales, y las modalidades nocturnas.

Cuadro 2

Caracterización de conglomerados según desempeño y variables de interés, Prueba de Dominio Lingüístico 2021, colegios públicos

Característica	Conglomerado			
	A2 Transición	A2 Consolidados	B1 Consolidados	B2 Consolidados
Total (Porcentaje)	31,7	36,1	20,7	11,5
Indicadores de desempeño				
Nota promedio ^{a/} : Escucha *	38,5	50,9	60,9	80,7
Nota promedio ^{a/} : Lectura *	36,5	41,9	56,0	75,7
Banda predominante ^{b/} : Escucha	A2	A2 ⁺	B1	B2
Banda predominante ^{b/} : Lectura	A2 ⁻	A2	B1 ⁻	B2 ⁻
Variables sociodemográficas				
Sexo	*	*	*	*
Hombre	41,5	46,8	51,5	51,7
Mujer	58,5	53,2	48,5	48,3
Dirección regional				
Alto porcentaje representación	Sulá Zona Norte Grande de Térraba	Los Santos Pérez Zeledón Cartago	Alajuela Desamparados San José Norte	Heredia San José Norte Occidente

a/ Escala de 0-100.

b/ Porcentaje superior de la distribución.

+ = 30% ≥ pertenece a la banda siguiente / - = 25% ≤ pertenece a la banda anterior.

*Diferencias significativas al 5%.

Fuente: Elaboración propia.

El grupo A2 consolidados presentó una leve mejora en comparación con el primer grupo (A2 en transición) y cuenta con el mayor porcentaje de representación (36,1%) de los cuatro grupos. Este grupo se caracterizó por ser A2 consolidados en ambas destrezas, pero mostró un grupo importante de estudiantes en transición a la banda B1 en la destreza de escucha y una mayor participación de estudiantes mujeres. En este grupo se localizó el mayor porcentaje de estudiantes del sistema de colegios académicos, así como un grupo importante de estudiantes de la modalidad técnico profesional, CINDEA, IPEC, CONED, CNVMTS, liceos rurales y nocturnos; todos los anteriores con porcentajes superiores al 30% (véase Cuadro A.1 en Anexos). Las direcciones de Los Santos, Pérez Zeledón y de Cartago presentaron un gran número de estudiantes bajo esta clasificación.

El tercer grupo o B1 consolidados (véase Cuadro 2) se conformó por estudiantes consolidados como B1 en ambas destrezas. En este caso, el sexo con mayor participación fue el masculino con un 51,5%. Este grupo reflejó grandes porcentajes de representación en las modalidades de técnicos profesionales y experimentales bilingües. En lo que respecta a la ubicación geográfica, las direcciones regionales con mayor representación de estudiantes en este grupo de clasificación fueron las de Alajuela, Desamparados y San José Norte.

El último grupo fue el que obtuvo un mejor desempeño en las pruebas, pero el porcentaje de representación fue solamente del 11,5%. Este grupo de B2 consolidados lo conformaron estudiantes ubicados en la banda B2 para ambas destrezas. Con un comportamiento similar al grupo anterior, en este grupo predominaron los estudiantes hombres y, en este caso, las direcciones regionales más destacadas fueron la de Heredia, San José Norte y la de Occidente.

La tipología de los grupos reveló que los estudiantes de las zonas periféricas del país tienen un menor desempeño en comparación con aquellos alumnos de la gran área metropolitana. Por ejemplo, se observó que en el primer conglomerado con un dominio en transición a A2, predominaron personas estudiantes de las direcciones regionales de Sulá, Zona Norte y Grande de Térraba. Estos grupos se ubicaron en zonas donde los niveles de cobertura de la enseñanza del idioma inglés en primaria son menores en comparación con las demás regiones.

Lo anterior coincide con la falta de contextualización del programa a las condiciones imperantes en el aula, el cual fue un tema recurrente en todas las sesiones de grupos focales. En las diferentes modalidades se manejaron disparidades entre alumnos: “algunos estudiantes que llegan con buenas bases de inglés y otros que llegan sin haber recibido nunca una lección del idioma” (Docente de modalidades alternativas, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022).

Contrario al caso anterior, las direcciones regionales de la gran área metropolitana presentaron mejores indicadores de desempeño, ubicadas con gran representación en los conglomerados B1 consolidados y B2 consolidados, los cuales corresponden a los niveles de desempeño lingüístico propuestos inicialmente como perfil de salida por el MEP. Por otra parte, la mayoría de las modalidades tienen como perfil de salida la banda B1, lo cual, según se observó en los resultados, presenta un desafío para la mayoría de las direcciones regionales, sobre todo para aquellas ubicadas en la periferia.

Desafíos urgentes para la mejora de los procesos de la enseñanza y aprendizaje del inglés desde la perspectiva docente

El proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés es una tarea compleja que requiere la adaptación de los lineamientos establecidos en el programa a los distintos contextos sociales y espaciales del país, así como las distintas modalidades de enseñanza que tiene el sistema educativo costarricense. Los resultados del desempeño de los estudiantes en la Prueba de Dominio Lingüístico (PDL) de inglés de los años 2019 y 2021 son un reflejo del alcance actual del programa de estudios y del reto que supone esta difícil tarea. Tal y como se documentó en los apartados anteriores, que los resultados muestran diferencias significativas por variables de contexto social, la modalidad de enseñanza, recursos pedagógicos y físicos disponibles, entre otras que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Para comprender mejor estos resultados, a continuación, se presenta un resumen de los principales aspectos explicativos señalados por un grupo de docentes y asesores, actores directos y de primera línea responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, que fueron consultados mediante la técnica cualitativa de grupos focales. La información no busca generalizar la situación actual del cuerpo docente, sino identificar posibles factores explicativos que sirvan para establecer nuevas líneas de estudio a profundizar y también conocer de primera voz, las vivencias y perspectivas de este grupo de encargados de los procesos, acerca de la implementación del actual programa de estudio del inglés, dentro de sus contextos educativos particulares.

Contextualización del programa de estudio de inglés

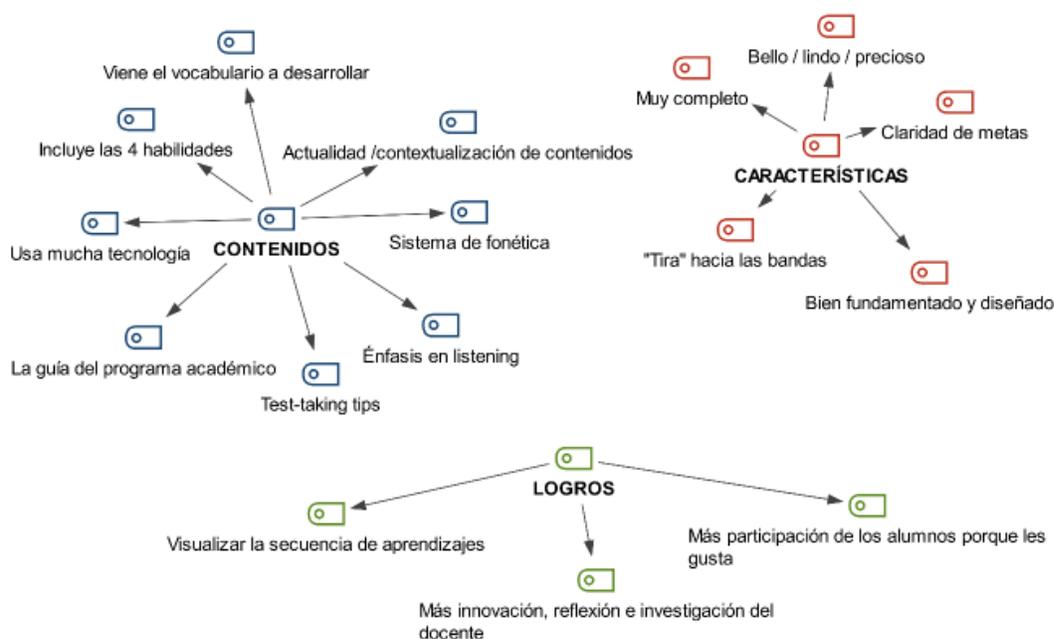
En los cuatro grupos focales consultados hubo valoraciones positivas del programa de inglés implementado desde el 2017. Las bondades señaladas sobre el programa tienen que ver con las características propias del mismo, sus contenidos, enfoques metodológicos y filosóficos, y la mediación pedagógica en el aula.

Con respecto a las características del programa, la mayoría de los participantes en los grupos focales señaló que está bien fundamentado y diseñado. Varios de ellos mencionaron que está sustentado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y que, por ende, consideran que es muy completo, claro en sus metas y orientado a lograr las bandas esperadas de dominio lingüístico. En todas las sesiones se comentó que es un programa acorde a las necesidades del país y al contexto educativo.

“A mí me ha gustado mucho el programa porque como docente me ha sacado de mi zona de confort. Yo me he motivado a aprender, a no hacer la típica clase que antes hacía de una lectura y ya. Yo creo que a mí en lo personal me ha motivado a ver la enseñanza no como algo rígido.” (Docente de modalidades alternativas, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)”.

El programa de inglés ha permitido a los docentes a ser más creativos e innovadores en cuanto a los materiales y actividades que utilizan durante las lecciones. Algunos docentes mencionaron que les ha motivado a investigar y a mantenerse actualizados. También mencionaron que con este programa es fácil visualizar la secuencia de los aprendizajes. La Figura 2 resume los elementos más relevantes considerados por los docentes y los asesores durante estos grupos focales.

Figura 2
Principales bondades del actual programa de inglés



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del Grupo Focal.

No obstante, la falta de tiempo para completar el temario forma parte de las dificultades enfrentadas por la mayoría de docentes. Por ejemplo, existen muchas actividades extracurriculares (actos cívicos, festivales, ferias científicas, asistencia al comedor escolar o participación de los docentes en distintos consejos o comités de la institución) que comprometen el tiempo de lecciones de inglés; esto se puede ver agravado sobre todo en aquellos casos en que las lecciones se segmentan dentro del horario. Esta problemática repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, el cual se ve interrumpido, afectando el alcance de los objetivos y contenidos del programa. Dicha situación afecta a estudiantes y a docentes de todas las modalidades educativas, pero es significativamente mayor para la modalidad académica que, como se discutió anteriormente, cuenta con menos lecciones asignadas.

Lo extenso del programa de inglés fue otro aspecto que se resaltó en los grupos focales, pues muchas veces implica la imposibilidad de cubrir los temas en su totalidad. Algunos docentes comentaron que en el 2022 no lograron cubrir la última unidad. Y quienes sí lograron abordarla se vieron obligados a resumir temas o incluso a eliminar actividades. Entre estas últimas, las principales sacrificadas fueron las actividades denominadas mini proyectos.

Dentro de un contexto de aprendizaje de la lengua con grupos heterogéneos, se dificulta la labor del personal docente, ya que este debe poseer la capacidad crítica de tomar decisiones basadas en sus contextos y realidades. Más allá de los lineamientos establecidos dentro del programa, son los docentes quienes deben encargarse de contextualizarlo para que los procesos de aprendizaje se adapten a las necesidades de la población estudiantil que tienen a cargo; tal y como se ilustra en la siguiente intervención:

“Pero [los] académico[s] sí tienen esa gran desventaja. A veces es por comodidad de horario o porque así lo acomodan los administrativos. Son tres lecciones y te acomodan una, una y una; entonces, ¿cuándo vas a desarrollar un programa, si pasas cinco o diez minutos de lista, mientras los estudiantes se acomodan, ojalá vengan de otra lección y no toque en un recreo, sino en un cambio de lección. Solo en el tiempo de transporte de los estudiantes perdiste cinco minutos, más cinco minutos pasando lista, más los cinco minutos finales donde ya ellos ya están que van a salir al otro, entonces es imposible”. (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022).

Con respecto a las disparidades referidas al dominio de la lengua inglesa, se suman los contextos sociales muy diferentes que imperan en las distintas modalidades. En las modalidades que son alternativas (colegios nocturnos, CONED, IPEC, CINDEA, colegios virtuales y otras modalidades especiales) se le agregan las diferencias etarias, de ciclo de vida, estado civil, situación laboral, entre otras. Todas estas diferencias requieren una mediación distinta, y, por tanto, una adaptación del actual programa de estudio orientada a la generación de espacios de aprendizaje justo para todas los estudiantes y no únicamente para aquellos grupos de la sociedad cuyos contextos se adecuan a la aplicación lineal del programa.

Los docentes de inglés que participaron en las sesiones focales sienten una responsabilidad por los resultados y hasta presión para que mejore el dominio del inglés en el país, aun cuando las condiciones para la enseñanza distan de ser idóneas, como se ha comentado anteriormente:

“Inglés se convirtió en la nueva matemática. Es la materia que todos ven y que todos juzgan. El MEP quiere ver resultados en esa materia. Los demás ahí están tranquilos. A los docentes nos piden un TOEIC para ingresar porque es la única materia donde nuestro título universitario no es suficiente. Esta es una prueba que ha sido modificada en los últimos años a un nivel elevadísimo. Quieren resultados con tres lecciones semanales en inglés académico. Esto es algo complejo que creo que, así como vamos, vamos a seguir igual por mucho tiempo”. (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022)

La Figura 3 agrupa las percepciones de los docentes en los grupos focales sobre las diferentes modalidades sobre los nuevos programas de inglés. Existe un grupo de escépticos, los cuales han encontrado poco avance con la implementación del nuevo programa. El siguiente grupo considera que se han logrados avances, pero aún no se sienten convencidos del alcance de estos. El tercer grupo considera que los avances han sido resultados positivos; más existen áreas de oportunidad. Finalmente, el último grupo de docentes piensa que, a raíz de las diversas adversidades, se requiere mayor tiempo para cuantificar los resultados verdaderos de la implementación del nuevo programa de estudio de inglés.

Figura 3

Síntesis de la valoración por parte de docentes de los resultados del programa

Elaboración propia a partir de los resultados del Grupo Focal.

En ese sentido, el desafío primordial del personal docente es el de adecuar el programa a las necesidades de su institución sin dejar de lado los requerimientos de los jefes y asesores educativos. Es decir, que las contextualizaciones ejecutadas por los docentes no deben interferir con lo planteado por las autoridades institucionales, ni repercutir negativamente en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Recursos disponibles para el trabajo en el aula

Anteriormente, se abordaba la inquietud del contexto y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. Ahora bien, las limitantes del entorno se intensifican cuando los recursos didácticos son escasos. Esta es una realidad presente en gran parte del país e implica que el cuerpo docente se condicione aún más a las, en algunos casos, precarias condiciones existentes y los recursos físicos y digitales disponibles.

El ejemplo más representativo y evidente son las deficiencias en infraestructura, mismas que fueron resaltadas por los docentes de los grupos focales. Y es que pese a los esfuerzos del MEP por procurar espacios mejor acondicionados, aún existen centros educativos que no cuentan con las condiciones físico-espaciales adecuadas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, una persona docente comenta:

“En mi caso las condiciones de la institución no son las mejores en materia de tecnología... Tengo un aula que la partieron a la mitad con Fibrolit... Entonces, si yo pongo un audio le voy a molestar a la compañera que trabaja a la par, porque ella va a escuchar todo lo que se está compartiendo en mi clase. A ella le gusta mucho usar audiovisuales con su *video beam* [proyector de multimedia]. Al mínimo documental que ella ponga o video me mata como quien dice a mí el momento...” (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022)

Algunos docentes comentaron que no cuentan con reproductores de audio ni con grabadoras o parlantes con conexión inalámbrica. Estos recursos corresponden a las condiciones mínimas para desarrollar de manera efectiva la mediación en la destreza de comprensión oral. Ante este escenario, es necesario recordar, que el programa de estudios propuesto por el MEP contiene un fuerte componente de integración de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Este tipo de limitaciones obligan al docente a cargo a modificar el abordaje de contenidos, adaptándose a los recursos que sí tienen disponibles. Algunos docentes externaron sus esfuerzos por contrarrestar las limitaciones anteriores; por ejemplo, haciendo uso de sus propios recursos:

Ciertas prácticas se las proyectaba en la computadora, ¡imagínense la pantallita pequeñita!, porque no tenía acceso ni tan siquiera al equipo audiovisual” (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022)

Sin embargo, el personal docente no siempre logra suplir las necesidades de equipo y recursos didácticos, tal y como se muestra en esta otra intervención:

“... cuando llego a esa institución me topo que no tengo ni tan siquiera un tomacorriente para conectar mi computadora. Entonces yo ponía la computadora a cargar toda la noche para cuando me iba al otro día ver hasta dónde me duraba, que eran dos o tres horas... Se me complicaba mucho lo que era poder trabajar el *listening* dado que no tenía la tecnología necesaria...” (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022)

En el caso anterior, como en muchos otros escenarios, se hace imposible la implementación del programa de estudio como se espera. Considerando que dicho programa de inglés enfatiza el uso de las tecnologías de la información (TIC), condiciones como las expuestas impiden la compleción de este principio. Entonces, los problemas de conexión a Internet en algunos colegios, la falta de equipo y la infraestructura inadecuada dificultan la labor docente.

Por otro lado, el faltante de materiales didácticos, físicos y digitales que se adecuen a los distintos niveles y modalidades se muestra como otra de las inquietudes entre los docentes de los grupos focales. Para obtener el material, los docentes se ven obligados a dedicar gran

cantidad de tiempo a su búsqueda y adaptación; además, dichos materiales deben estar alineados al nivel de inglés de los estudiantes, a su contexto social e intereses y, por supuesto, a la tecnología de la que disponen. La siguiente intervención ilustra el sentimiento de un docente con respecto a esta temática.

“...personalmente, ¡uf, muy, muy estresante! Por ejemplo, con electrónica industrial cuesta mucho, pero mucho, mucho, mucho encontrar material que sea relacionado a cada uno de los escenarios y los temas y que sea acorde para los chicos. Entonces lo que me ha tocado es como crearlo yo prácticamente desde cero, lo que implica horas, ¿verdad? No es que lo encuentro, lo imprimo y ya.” (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022).

Pese a todo, algunos docentes se inclinan por el uso de libros de texto y optan por trabajar con material obtenido de Internet. Hay quienes deciden emplear textos de calidad superior, internacionales o de producción nacional, los cuales no siempre son asequibles para todos sus estudiantes, tal y como se ilustra en el siguiente caso:

“Quise implementar unos libros que utiliza la UNED en el Colegio Nacional a Distancia, pero... se me complicaba. Puesto que no podía exigirles a los chicos la compra del libro. Yo les decía “muchachos, yo no se los puedo exigir, pero quiero que sepan y que entiendan que va a ser muy necesario”. (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022)

Los testimonios anteriores no implican la imposibilidad de desarrollar el programa. No obstante, es claro que se pierden oportunidades de aprendizaje cuando se cuenta con infraestructura, materiales y recursos tecnológicos limitados o, en muchos casos, inexistentes.

Mediación pedagógica y estrategias de atención diferenciadas para el estudiantado en las distintas modalidades

La enseñanza y aprendizaje del inglés en secundaria se lleva a cabo dentro de contextos heterogéneos, donde la mediación y las estrategias pedagógicas son adaptadas a los contextos anteriormente descritos, con el fin de promover procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos a toda la población.

Durante los grupos focales, se observaron disparidades en las condiciones de trabajo. Algunos tienen buena dotación de equipos, buena conectividad a internet, aulas bien acondicionadas y/o trabajan con grupos relativamente pequeños (de 12 a 16 estudiantes). Otros, en cambio, trabajan con grupos grandes (de 30 a 35 estudiantes) y tienen desafíos con una o varias de las otras condiciones de trabajo. Esta situación tiene una incidencia directa en la mediación pedagógica para el desarrollo de las lecciones. Por ejemplo, existen grupos grandes de estudiantes, los cuales a menudo presentan enormes disparidades en cuanto al dominio del inglés; lo que les obliga a hacer gran cantidad de adecuaciones y modificaciones de materiales para poder atender las diversas necesidades de sus alumnos.

Además, los grupos de estudiantes con presencia de estudiantes con necesidades especiales, requieren adecuaciones curriculares. Dichas necesidades extracurriculares exceden, en ocasiones, las capacidades del personal docente, lo que implica una carga extra no contemplada. Por ejemplo, un docente de inglés describe esta situación de la siguiente manera:

"Tengo miles de adecuaciones curriculares. Son un montón. Hago 12 exámenes. Hago los exámenes ordinarios, los exámenes de adecuaciones, exámenes específicos, exámenes para las chicas [con necesidades] especiales, porque tenemos una chica en silla de ruedas, otra chica muy especial. Ella no lee y no escribe nada.... Uno no puede descuidar a todo el grupo de 35 estudiantes por atender a estas dos chicas. ¡Es complicado!" (Docente de colegio técnico profesional, comunicación personal, 12 de diciembre de 2022).

Estas realidades dentro de las aulas requieren un fortalecimiento y reflexión de las estrategias de mediación pedagógica, así como un acompañamiento de los profesionales no solo en la enseñanza del inglés sino también de los especialistas responsables de asistir a la población con necesidades especiales. Un trabajo en equipo permitirá adaptar los contenidos del programa de inglés a las necesidades específicas de cada una de las aulas.

Retos en la evaluación del idioma inglés en el aula

La evaluación es un elemento fundamental en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación representa una oportunidad para la persona aprendiz de reconocer, después de un proceso de instrucción o aprendizaje, sus fortalezas y las áreas de mejora. Para los docentes, es el medio por el cual detectan aspectos que requieren mayor atención durante sus clases. No obstante, parece existir una preocupación acerca de las directrices actuales de evaluación de L2 que provienen del MEP.

Durante las sesiones con grupos focales, se evidenció confusión e incomodidad por parte de los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes descritos en el programa de inglés. Para los docentes, esta situación se da debido a las incoherencias que detectan entre el sistema de evaluación y la fundamentación del programa. Este invita a la flexibilidad, a mantenerse actualizados y a motivar la participación de los estudiantes. Sin embargo, los indicadores que se utilizan en la evaluación no sustentan ninguno de estos aspectos. Así, por ejemplo:

"Si el programa es *task-based*, o sea, basado en tareas lingüísticas, lo normal sería que el mini proyecto fuera la evaluación final [de cada unidad], pero no es así. Vea usted que donde están las incoherencias es en la evaluación... Ahí es donde encontramos el tope de nosotros. ¿Por qué? Porque este enfoque tiene que ser realizado a través de cuatro semanas, donde usted ve la gramática, la pronunciación... y al final usted dice '¿cómo me llevo yo todo esto que hice a la realidad?'... ¡Ese es el mini-proyecto!... Eso sería lo lógico para nosotros. Pero el REA [Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes] no mide *tasks*, mide productos, porque 'ocupamos números'. El lenguaje no tiene números. ¡Ese es el asunto difícil!" (Asesora, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022)

En temas de evaluación se maneja información contradictoria, lo cual consterna a los docentes, pues no saben si responder a lo que indica el programa (“haga pruebas orales”, “evalúe con proyectos o realice evaluaciones alternativas”, por ejemplo) o a las directrices del director o del comité de evaluación institucional.

“Entonces nos meten en un molde donde meten todas las demás asignaturas. Por ejemplo, aunque no es obligatoria, los directores de centros educativos no ven cómo sacarnos de una semana de evaluación” (Asesores, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022)

A partir de este escenario, la evaluación se convirtió en una preocupación adicional entre la mayoría de los docentes en el grupo focal, se compartieron sentimientos de incertidumbre ante la falta de claridad de las autoridades competentes sobre la forma y el procedimiento para evaluar lenguas extranjeras. ¿Por qué se está evaluando el programa de inglés de esta forma? La hipótesis es que en el Comité Nacional de Evaluación no hay un solo asesor de idiomas que aclare que las lenguas no deberían plantearse como asignaturas regulares que se evalúan por contenidos. Esta defensa de la “excepcionalidad” de los idiomas debería promoverse en todos los niveles del sistema educativo desde quienes toman las decisiones, las asesorías nacionales y regionales, las direcciones de centros educativos, los comités de evaluación hasta los docentes que imparten las lecciones de inglés.

La evaluación de las destrezas de producción oral y escrita todavía parece representar un desafío mayor para la población docente de lenguas extranjeras. Por ejemplo, entre los asesores regionales participantes en las sesiones de grupos focales no había un acuerdo con respecto a si se deben promover las pruebas orales o no. Una persona asesora regional que las solicitó se quejaba de la oposición que ha encontrado en algunos colegios. Por el contrario, otra persona asesora que no se mostró tan entusiasta con este tipo de evaluación señaló que la logística es compleja (se tarda de 20 a 30 minutos por prueba, por lo que hay que sacar a los estudiantes de otras lecciones para completarlas). Por esta razón, mencionó que podía entender la razón por la que los directores de centros educativos y los docentes de inglés no favorecen la evaluación de dicha destreza.

Algunos docentes que participaron en los grupos focales expresaron su temor a actuar de manera incorrecta, quedando en evidencia durante una visita de las asesorías regionales. Además, indicaron que hay informaciones contradictorias entre lo que les dice la asesoría, lo que les señala la dirección de su centro educativo, lo que plantea el comité de evaluación y lo que sugieren las experiencias que comparten esporádicamente con otros docentes del departamento de inglés de su centro educativo o con profesores(as) de la región por medio de chats de *WhatsApp*. En palabras de una persona asesora, en la implementación del programa de estudio, la gran mayoría opera como “islas”.

Ante esta preocupación, los docentes resaltaron la necesidad de capacitaciones diferenciadas de acuerdo con las características específicas de su región, tipo de institución, características de los estudiantes y capacidad instalada, entre otros. Asimismo, es esencial capacitar al cuerpo docente en temas de evaluación.

Los resultados reportados en esta sección nos permiten analizar las distintas variables involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el país. Pese a que estas experiencias solo resumen casos particulares, Costa Rica no está exenta de problemáticas como los contextos heterogéneos dentro del aula, la falta de infraestructura, recursos y de materiales didácticos adecuados, así como la escasa claridad en la ruta evaluativa de lenguas extranjeras.

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el país ha apostado por un programa de estudio más ambicioso, el cual busca que la población estudiantil alcance niveles de dominio lingüísticos superiores o altos para formar ciudadanos bilingües que se desempeñen con éxito en ámbitos académicos, personales y profesionales dentro de un contexto comunicativo global. Este programa de estudio de inglés comprende las cuatro macro destrezas del inglés, basados en un marco de referencia internacional (MCER). Este cambio de metodología ha implicado que los docentes reformulen sus prácticas y métodos previos de enseñanza; con el fin de poder cumplir a cabalidad con los nuevos objetivos propuestos.

Es de suma importancia establecer un indicador de desempeño que permita evaluar los alcances de la implementación de los programas de estudio de inglés. La evaluación debe considerarse como una ventana para visibilizar las oportunidades de mejora. El desarrollo de herramientas de evaluación estandarizada, por parte de un ente externo e imparcial, permite tomar decisiones informadas y objetivas. Un sistema educativo sin un proceso de evaluación que le permita visibilizar las metas propuestas carece de indicadores para la toma de decisiones y para determinar el cumplimiento de objetivos.

Los resultados de este estudio presentan un gran avance en cuanto a las prácticas de evaluación educativa en Costa Rica. Por primera vez en la historia del país, se implementó una prueba estandarizada por computadora a gran escala en todo el territorio nacional que evaluó dos destrezas lingüísticas de L2 (comprensión oral y comprensión escrita). Esta experiencia demuestra que el país cuenta con la capacidad instalada para elaborar instrumentos de medición de alta calidad alineados a estándares internacionales.

Los resultados de la Prueba de Dominio Lingüístico de inglés realizada en 2021 demostraron que la mayoría de los estudiantes de educación diversificada pública en Costa Rica se ubica en niveles bajos (A1 y A2) de desempeño en las habilidades de comprensión escrita y comprensión oral. Dichos niveles son incongruentes con los perfiles de salida del estudiantado de secundaria y diversificada del MEP.

Solo las modalidades técnicas y bilingües alcanzan, en la mayoría de los casos, lo establecido como perfil de salida: B2 según el MCER. Sin embargo, existen modalidades que lograron cumplir con estos perfiles de salida. La modalidad técnica, por ejemplo, obtuvo resultados favorables que se situaron en los rangos medios (B1 y B2); no obstante, aún hay un grupo importante en niveles inferiores (A1 y A2). Por su parte, los liceos experimentales bilingües, colegios científicos y humanistas se ubicaron en los rangos medios o usuarios independientes (B2) y usuarios competentes o altos (C1).

En el 2021, se evidenció que el sistema educativo público de educación diversificada presentó brechas y desafíos en el tema de dominio lingüístico. Lo anterior a partir de factores como sexo, modalidades de enseñanza y zonas geográfica. Los resultados de este estudio muestran una leve diferencia en el desempeño entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres en cuanto al dominio del idioma inglés, siendo estas últimas las que tuvieron mayor representación en los grupos de desempeño inferior. Como se mencionó anteriormente, las modalidades bilingües, científicas y humanistas sobresalen, cumpliendo, en la mayoría de los casos, con el perfil de salida esperado por el MEP. La modalidad técnica todavía presenta un gran grupo de estudiantes en niveles por debajo de las metas propuestas; mientras que las modalidades restantes (académicos, liceos rurales, nocturnos y modalidades alternativas) se encuentran muy por debajo de lo esperado.

Existe una deuda histórica con las regiones costeras y más alejadas de la Gran Área Metropolitana. Los hallazgos de esta investigación apuntan que las direcciones regionales con menor desempeño son aquellas que se encuentran más alejadas de la capital. Direcciones como la de Sulá, la Zona Norte-Norte, Grande de Térraba y la Peninsular reflejaron un rendimiento menor que el resto del país. Por su parte, las regiones centrales como Heredia, San José Norte, Occidente y Alajuela encabezaron los grupos que obtuvieron bandas superiores.

El nuevo programa de estudio de inglés del año 2017 no ha alcanzado en su totalidad las metas y objetivos trazados. Cabe resaltar que esto es un proceso, el cual requiere de tiempo para visibilizar los alcances de este programa. La presente investigación no abordó temáticas como el impacto de la pandemia por COVID-19, la cual sin duda ha influido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que proporcionó una perspectiva general de las metas alcanzadas hasta este punto, gracias a la aplicación de la PDL por computadora desde el año 2019.

Los resultados del estudio sugieren, al menos, tres temáticas para profundizar el dominio lingüístico en el idioma inglés obtenido por los estudiantes de educación diversificada pública. Entre estas temáticas se pueden citar la adaptación del programa a los contextos sociales y educativos, los recursos didácticos, físicos y virtuales disponibles, la capacitación focalizada y la ruta evaluativa.

Como se ha explorado en esta investigación, el nuevo programa de inglés implementado desde el 2017 es ambicioso dadas las características del país: los grupos heterogéneos en cuanto a la cantidad de estudiantes, el número de lecciones y su distribución, el contexto social, la modalidad de enseñanza, la infraestructura, los recursos tecnológicos y didácticos disponibles, la conectividad a Internet y la escasa o nula capacitación diferenciada en temas de mediación y evaluación. Todas estas particularidades representan retos adicionales para el cuerpo docente de inglés, quienes deben considerar cada uno de estos elementos para tomar las mejores decisiones posibles.

Este análisis no pretende disminuir la ruta efectiva del programa de inglés; por el contrario, recomienda un mayor acompañamiento por parte de los diferentes actores nacionales y regionales para atender y subsanar cualquier carencia que afecte los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación continua sigue siendo un componente por trabajar. No solo se determina que la ruta de los procesos evaluativos no es clara dentro de las aulas, sino que también el sistema educativo tiene una deuda en cuanto a un indicador de dominio lingüístico que incluya las competencias de producción oral y escrita. La Prueba de Dominio Lingüístico por computadora aplicada en los años 2019, 2021 y 2022 solo evaluó las dos destrezas receptivas; por ende, se desconoce el dominio del estudiantado en las destrezas productivas e incluso parece existir poca claridad entre algunos docentes y asesorías sobre la factibilidad de evaluar la destreza de producción oral en el aula.

Los resultados de esta investigación invitan a los distintos actores involucrados en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés a reflexionar sobre las prácticas exitosas para que sean replicadas por otros y sobre los desafíos actuales. Desde el docente, las asesorías regionales y hasta otros activos dentro del sistema de educación costarricense, deben considerar que la implementación de un programa requiere más que una guía generalizada. Si bien esta guía general es la base inicial, la flexibilidad de adaptación de la misma dentro de las distintas realidades y modalidades del sistema educativo costarricense es fundamental para promover el alcance de las metas propuestas.

Recomendaciones

El nuevo programa de estudio de inglés contiene objetivos ambiciosos, a favor de fomentar el bilingüismo, pero existen vacíos importantes en su implementación que deben atenderse a corto plazo. De lo contrario, el nuevo programa no pasará de ser más que otro esfuerzo cargado de buenas intenciones. A continuación, se presentan una serie de recomendaciones en busca de fomentar mejores prácticas para los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

- La conformación de grupos muy grandes de estudiantes dificulta las actividades para el desarrollo de la producción oral, sobre todo en temas de evaluación para aquellas modalidades donde el número de lecciones es limitado. Grupos más reducidos permitirían a aquellos docentes con pocas lecciones realizar evaluaciones orales dentro del horario de clase. Esta práctica ha demostrado ser exitosa en las modalidades de los liceos experimentales bilingües y secciones bilingües. La disminución del bono demográfico debería verse como una oportunidad en este contexto.
- Se debe fomentar una mayor exposición a la lengua inglesa en las aulas. La correlación que existe entre una mayor exposición y mejores resultados en la PDL es clara. Lamentablemente, existen pocas horas de exposición al idioma en varias de las modalidades, lo cual se vio reflejado en los resultados obtenidos.
- La lista de recursos didácticos impresos o digitales disponibles para el cuerpo docente debe ser más extensa, diversa y adaptada al contexto, pero, sobre todo, focalizada y localizada para los distintos contextos nacionales. Entiéndase que, en un sistema tan heterogéneo como el nacional, los recursos no pueden centrarse única y exclusivamente para aquellos casos “norma”. Estos recursos deben ser de utilidad y pertinencia para todas las poblaciones estudiantiles.
- Debe existir una estrategia clara de divulgación y acompañamiento acerca de los recursos digitales que el MEP pone a disposición de los docentes. De manera que sitios como

Educativo (<https://www.mep.go.cr/educatico/palabras-clave/recursos-ingles>) o la Caja de herramientas (<https://cajadeherramientas.mep.go.cr/app/>) sean no solo de fácil acceso, sino también amigables con los usuarios. Esto implica la capacitación diferenciada y la generación de manuales que faciliten la búsqueda de material existente por medio de interfaces de búsqueda amigables.

- Basado en las especificidades del nuevo plan de estudio, es necesario equipar al cuerpo docente con infraestructura tecnológica y conectividad estable a Internet, de manera que se cumpla con la integración adecuada de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes debe adaptarse al modelo de evaluación del nuevo enfoque metodológico del programa de estudio de inglés para que los docentes cuenten con espacios de evaluación que incluyan las cuatro destrezas de la lengua. En otras palabras, se deben evaluar habilidades y no contenidos.
- El proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación del nuevo programa de inglés debe ser una constante que se mantenga a través del tiempo con la finalidad de medir los resultados, identificar áreas de oportunidad y promover un mejoramiento continuo.
- El Cuadro 3 resume las sugerencias más relevantes mencionadas por docentes y asesores durante los grupos focales, para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés de secundaria.

Cuadro 3

Sugerencias para mejorar la implementación del programa de inglés

Área	Sugerencias
Aplicación del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Dosificar mejor los contenidos • Unificar criterios por área y modalidad • No “satanizar” la gramática • Contextualizar el programa a las modalidades del MEP
Mejoras al programa	<ul style="list-style-type: none"> • Más énfasis en funcionalidad del idioma • Más opciones de temas para cubrir las necesidades e intereses de los estudiantes • Más énfasis en la pronunciación, escucha y escritura
Asesoría y capacitación	<ul style="list-style-type: none"> • Más acompañamiento y capacitación para la implementación por parte de asesorías con el programa de inglés • Actualización continua de conocimientos • Capacitaciones contextualizadas y diferenciada
Condiciones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos más pequeños • Más lecciones en ciertas las modalidades • Lecciones juntas (mínimo dos lecciones unidas)
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir combinar habilidades • Desarrollar indicadores pertinentes • Mediante proyectos, mini proyectos o portafolio de avances

Área	Sugerencias
Prueba de dominio lingüístico	<ul style="list-style-type: none">• Que los resultados tengan una incidencia en los estudiantes• Estrategias en el aula para hacerla• Pruebas de práctica (mock test)
Institucionalizar en el MEP	<ul style="list-style-type: none">• Procesos de inducción• Banco de recursos actualizados, Implementar espacios de retroalimentación entre docentes• Base de datos actualizada de nuevos docentes de inglés• Desarrollar una aplicación para el planeamiento• Cubrir pruebas TOEIC o TOEFL a estudiantes que lo requieran
Infraestructura y recursos centros educativos	<ul style="list-style-type: none">• Buen servicio de internet fijo• Laboratorios de idiomas• Más uso de tecnología

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.
- Araya, W, Elizondo J.F., & González, C. (2022). Familiarizing users and stakeholders with the reasoning behind UCR's language proficiency test construct for MEP. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (75), 119-143. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2022.75.1013>
- Araya, W. (2021). Dominio lingüístico en inglés en estudiantes de secundaria para el año 2019 en Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i34.43364>
- Badilla, I. (2016). Principales características y desafíos del nuevo programa de inglés para I y II Ciclo. *Sexto Informe Estado de la Educación*.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclée de Brouwer. Bilbao
- Barquero, K. (2018). Aprender inglés en primaria: los desafíos que enfrenta la nueva reforma. *Programa Estado de la Nación*. <https://estadonacion.or.cr/aprender-ingles-en-primaria-los-desafios-que-enfrenta-la-nueva-reforma/>
- Brown, J. D., & Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (3ª ed.). Pearson.
- Chacón, C. (2006) Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32), 121-130.

- Campos, A. (2016). Estudiantes públicos lograrán mismo nivel de inglés que privados. *La República*.
https://www.larepublica.net/noticia/estudiantes_publicos_lograran_mismo_nivel_de_ingles_que_privados
- Campos, A. (2017). Guanacaste tiene una necesidad apremiante de oportunidades para que los estudiantes utilicen el inglés. *Periódico Mensaje S.A.*
<https://www.periodicomensaje.com/educacion/1778-ana-isabel-campos-guanacaste-tiene-una-necesidad-apremiante-de-oportunidades-para-que-los-estudiantes-utilicen-el-ingles>
- Cichosz, P. (2015). *Data mining algorithms: explained using R*. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118950951>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) Aprendizaje, enseñanza, evaluación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). Volumen Complementario Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): Aprendizaje, enseñanza, evaluación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Consejo Superior de Educación. (2021). Política Educativa de Promoción de Idiomas: Hacia una Costa Rica bilingüe (PREPI). Ministerio de educación Pública. República de Costa Rica.
http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/politica_educativa_para_la_promocion_de_idiomas.pdf
- Córdoba, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Actualidades investigativas en Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9153>
- Programa Costa Rica Multilingüe. (s.f.). Informe 1er año de labores programa Costa Rica multilingüe. 11 marzo del 2008 al 11 de marzo del 2009 <https://docplayer.es/9781156-Multilingue-informe-1er-ano-de-labores-programa-costa-rica-multilingue-c-o-s-t-a-r-i-c-a-11-marzo-del-2008-al-11-de-marzo-del-2009.html>
- Díaz, K. (2020). MEP presenta ruta “Hacia la Costa Rica bilingüe”. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-presenta-ruta-%E2%80%9Chacia-costa-rica-bilinguee%E2%80%9D>
- Díaz, K. (2021). Nuevos programas de inglés se implementan en las clases este 2021. Ministerio de Educación Pública.
<https://www.mep.go.cr/noticias/nuevos-programas-ingles-se-implementan-clases-este-2021>
- Harsch, C. (2014). General language proficiency revisited: Current and future issues. *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 152-169.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2014.902059>

- Juárez, M. (2018). El enfoque por tareas: una propuesta didáctica para la mejora de la enseñanza del Inglés. *Publicaciones Didácticas*, 96. <https://core.ac.uk/download/pdf/235852383.pdf>
- Mahmoudi, S., & Mahmoudi, A. (2015). Internal and External Factors Affecting Learning English as a Foreign Language. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 79-86.
- Mantilla Cabrera, L. F., Carrillo Rodríguez, M. A., Guambo Yerovi, E. J., & Rivadeneira Mora, J. E. (2022). El método comunicativo para la innovación en la enseñanza de la destreza oral, en inglés como lengua extranjera. *Conciencia Digital*, 5(3.1), 43-56. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i3.1.2222>
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Mirkin, B. (2012). *Clustering: A Data Recovery Approach*, Second Edition (2nd ed.). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/b13101>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). Teachers' Guide for the New English Curriculum. Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Asesoría Nacional de Inglés. https://recursos.mep.go.cr/2021/sitio_quinto_ingles/
- Ministerio de Educación Pública. (2009). Lineamientos para el desarrollo y regulación de los liceos bilingües públicos de Costa Rica. http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/lineamientos_para_el_desarrollo_y_regulacion_de_los_liceos_bilingues_publicos_de_costa_rica.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2016). Lineamientos sobre horarios para los diferentes ciclos, niveles, ofertas y modalidades del sistema educativo costarricense. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-horarios-2016.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2022). Cobertura programa segundo idioma en preescolar y en I y II ciclos, 2011-2021.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47, 632-649.
- O'Sullivan, B. (2016). *Adapting Tests to the Local Context*. New Directions in Language Assessment, special edition of the JASELE Journal. Tokyo: Japan Society of English Language Education & the British Council, pp145-158
- Oxford, R. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000492>
- Oxford, R. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Quesada, M. (2022). Cómo Costa Rica transformó la forma de evaluar a sus estudiantes en inglés. *El Colectivo 506*. <https://elcolectivo506.com/como-costa-rica-transformo-la-forma-de-evaluar-a-sus-estudiantes-en-ingles/>

- Sun, Y. (2019). An analysis on the factors affecting second language acquisition and its implications for teaching and learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1018-1022. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1005.14>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Köln Z Soziol*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 5(3), 28-36. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205035>
- Villarreal, M. P., Alfaro, L., & Brizuela, A. (2015). *Construcción de pruebas estandarizadas en el ámbito de la medición educativa y psicológica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Anexos

Cuadro A.1

Distribuciones porcentuales de la clasificación de conglomerados según modalidad, Prueba de Dominio Lingüístico 2021, colegios públicos

Modalidad	Conglomerado				Total
	A2 Transición	A2 Consolidados	B1 Consolidados	B2 Consolidados	
Total	31,7	36,1	20,7	11,5	100
Académico	25,3	40,2	23,8	10,7	42,8
Técnico profesional	15,2	32,2	31,4	21,2	21,7
CINDEA e IPEC	59,4	32,6	7,0	1,1	16,1
Nocturno	49,1	38,9	10,2	1,8	11,7
Liceo rural	47,4	38,6	11,0	2,9	3,5
Experimental bilingüe	3,4	15,4	29,2	52,0	2,5
CONED y CNVMTS	50,7	36,2	11,1	2,0	0,7
Científico y Humanistas	0,6	4,0	16,7	78,7	0,5
Sin clasificación	27,8	32,1	12,9	27,2	0,5

Nota. Diferencias significativas entre conglomerados para cada una de las modalidades al 5%.

Fuente: Elaboración propia.