



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2025

Investigación

La enseñanza y aprendizaje del inglés en primaria pública costarricense del siglo XXI: situación reciente y desafíos

Investigadores:

Walter Araya Garita

Allen Quesada Pacheco

San José | 2025



ELM

Escuela de
Lenguas Modernas

362
AR663e

Araya Garita, Walter

La enseñanza y aprendizaje del inglés en primaria pública del siglo XXI: situación reciente y desafíos / Walter Araya Garita, Allen Quesada Pacheco. -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2025.

1 recurso en línea (59 páginas): archivos de texto PDF, 700 KB

ISBN 978-9930-654-04-0

Investigación para el Informe Estado de Educación 2025

1. INGLÉS. 2. APRENDIZAJE. 3. EDUCACIÓN PRIMARIA. 4 ENSEÑANZA DEL INGLÉS. 5. ENSEÑANZA DE IDIOMAS. 6. COSTA RICA. I. Quesada Pacheco, Allen. II. Título.



Información de los autores

Walter Araya Garita. <https://orcid.org/0000-0002-5340-6384>

Allen Quesada Pacheco. <https://orcid.org/0000-0002-8427-277X>

Esta obra se comparte bajo la licencia
Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual
(CC-BY-NC-SA)

Permite usar una obra para crear otra obra o contenido, modificando o no la obra original, siempre que se cite al autor, la obra resultante se comparta bajo el mismo tipo de licencia y no tenga fines comerciales



Contenido

Descargo de responsabilidad	3
Acerca del equipo de investigación	3
Resumen ejecutivo.....	3
Hechos relevantes	4
Introducción.....	5
Enseñanza del inglés en primaria en Costa Rica.....	9
Evaluación estandarizada en primaria: importancia, características y alcances.....	9
Test of English for Young Learners (TEYL)	11
Bases conceptuales y prácticas	13
Principios básicos de evaluación estandarizada.....	14
Beneficios de la evaluación estandarizada	15
Política educativa vigente en el sistema educativo costarricense	16
Metodología del estudio	17
Etapas de la metodología	17
Nivel de inglés de los niños de sexto grado del sistema educativo costarricense	20
Distribución por niveles de competencia	21
Producción oral y escrita en inglés: metas no alcanzadas en estudiantes de primaria.....	25
La escritura persiste como la competencia con los niveles de desempeño más bajos en TEYL 2024	31
Voces de la población docente de primaria: principales preocupaciones sobre su trabajo diario en las aulas	34
Principales hallazgos de la consulta en línea.....	34
Principales hallazgos de la consulta a docentes en grupos focales	37
Programa de Inglés.....	38
Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma	40
Inglés: asignatura complementaria.....	42
Recursos adicionales: El caso de ABC Mouse	45
El desafío del tiempo en la enseñanza del inglés en primaria: Limitaciones curriculares y necesidades docentes	48
Alfabetismo en evaluación de inglés	50
Implicaciones, recomendaciones y conclusiones	51
Bibliografía	56

Descargo de responsabilidad

Esta investigación se realizó para el *Décimo Informe Estado de la Educación (2025)*. El contenido es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Acerca del equipo de investigación

Walter Araya Garita, M.A. y M.Sc. Profesor Asociado de la Universidad de Costa Rica, Escuela de Lenguas Modernas, Director Académico de Trabajo Comunal Universitario e Iniciativas Estudiantiles y miembro del comité ejecutivo de la Latin America Association for Language Testing and Assessment.

Allen Quesada Pacheco. PhD, M.Sc, y M.A Catedrático e investigador de la Universidad de Costa Rica, Escuela de Lenguas Modernas, Decano Facultad de Letras (2006-2010), Director Escuela de Lenguas Modernas. Experiencia de más de 30 años en la enseñanza del inglés a nivel de Educación Superior. Creador del software CyberlabKIDS/CyberlabTEENS (<http://cyberlab.ucr.ac.cr>) para el Ministerio de Educación (MEP).

Resumen ejecutivo

El presente estudio ofrece un acercamiento al contexto actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación primaria (como L2) que fundamentan el programa de estudio implementado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense en el año 2017 para la educación primaria. Además, se describen los resultados obtenidos por los estudiantes en los ejercicios de monitoreo realizados por el Programa de Evaluación en Lenguas Extranjeras (PELEX) de la Universidad de Costa Rica de los años 2023 y 2024. Los resultados se presentan en grupos basados en una muestra del desempeño de los estudiantes. De igual forma, se incluye la voz de los docentes, responsables de la puesta en marcha en el aula del nuevo Programa de Inglés. Se concluye que si bien es cierto que el nuevo Programa de Inglés de primaria implementado en el 2017 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 de Inglés.

Descriptor: aprendizaje, enseñanza, evaluación, inglés, inteligencia artificial, primaria

Hechos relevantes

- En 2021, la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica (UCR) asumió el reto de diseñar y aplicar una prueba estandarizada de inglés por computadora para medir el dominio lingüístico de los estudiantes de primaria 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 del dominio del inglés. Con un total de 2.771 estudiantes, la Prueba denominada “Test of English for Young Learners (TEYL) fue utilizada por primera vez. Su formato es 100% digital realizada por computadora y evaluó las destrezas de comprensión oral (escucha) y de comprensión escrita (lectura) de una muestra de la población estudiantil de primaria que quinto y sexto grado en el 2021 (Araya, 2021).
- Los resultados obtenidos en la Prueba TEYL, para el año 2021, señalaron una tendencia marcada donde la mayor cantidad de estudiantes se encontraban ubicados en la banda A1 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 A2. (Araya, 2021). Es importante señalar que el perfil de salida de primaria para lenguas extranjeras es el A2 del MCER.
- De esta investigación se despliegan una serie de hallazgos relevantes que se describen a continuación:
- En 2023, se evaluaron las destrezas receptivas (escucha y lectura) y las destrezas de producción oral y producción escrita, pero, en esta ocasión, fue un total de 8.298 estudiantes de primaria quienes ejecutaron la TEYL. La mayor parte de la población se ubicó en las bandas A2 en ambas destrezas receptivas (escucha 51,2%, lectura 59,1%). Sin embargo, para las destrezas productivas, un 74,6% de la población evaluada fue ubicada en

la banda Pre-A1 en la destreza de producción escrita y un 69,9% en la banda A1 para la destreza de producción oral.

- En 2024, el 79% de los estudiantes evaluados de primaria (6.106) se ubicó en la banda A1 en la destreza de comprensión oral.
- En este mismo año, 73,2% de los estudiantes se ubicó en la destreza A1 en la destreza de comprensión escrita (lectura).
- En 2024, la mayor cantidad de estudiantes evaluados en la destreza de producción escrita, un 43,8% se ubicó en la banda A1 mientras que 37,4% lo hizo en la banda pre A1.
- Al analizar los datos por Dirección Regional (DRE) se encuentra que Puntarenas, Nicoya y Liberia presentan resultados positivos (más de un 50% de la población ubicada en la banda A2 en las destrezas receptivas).
- Por otro lado, direcciones regionales como Grande de Térraba y Sarapiquí tienen más de un 60% de sus estudiantes ubicados en la banda A1.

Introducción

Mucho se ha discutido sobre el mejor momento del ser humano para lograr ser bilingüe. Para entender el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, se exploran las teorías cognitivas de autores como Piaget (1961) y Vygotsky (2010). Piaget describe el desarrollo cognitivo infantil en etapas, y destaca cómo estas etapas determinan la forma en que los niños aprenden y comprenden el lenguaje. Por su parte, Vygotsky introduce la idea de la "mediación cultural", señalando que las interacciones sociales son fundamentales en el aprendizaje del lenguaje, ya que contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas. Ambos autores coinciden en que la infancia es una etapa privilegiada para el aprendizaje de una segunda lengua, gracias a la plasticidad cerebral y la capacidad de asimilación de patrones culturales y lingüísticos (Quesada, 2011).

Dentro de estas teorías, Lenneberg (1967) propone la existencia de un "período crítico" para la adquisición de una segunda lengua, que sugiere que después de la pubertad disminuye la facilidad para aprender un nuevo idioma, especialmente en cuanto a la pronunciación nativa. Bongaerts (1989), sin embargo, argumenta que, además de factores fisiológicos, existen

aspectos motivacionales y contextuales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, la integración a una comunidad de habla extranjera y la práctica constante pueden mejorar la adquisición de un segundo idioma en adultos, aunque puede persistir cierto acento característico de la lengua materna.

Por otra parte, un método que ha sido implementado con éxito hasta hoy en día es el de Respuesta Física Total (TPR por sus siglas en inglés), desarrollado por el profesor estadounidense James Usher en las décadas de 1960 y 1970. El TPR se fundamenta en la observación de que los niños memorizan gestos antes de comenzar a hablar. Diversos estudios han demostrado que asociar nuevas palabras con gestos facilita una memorización más rápida y efectiva, destacando la importancia de integrar el cuerpo y las emociones en el proceso de aprendizaje de un idioma (Asher, 2000). El TPR emplea emociones, gestos y actividades lúdicas para enseñar vocabulario y frases, favoreciendo la retención y comprensión de los conceptos aprendidos mediante la imitación y la representación de acciones.

El método TPR ofrece múltiples beneficios, como la activación simultánea de ambos hemisferios cerebrales, lo que mejora la eficacia del aprendizaje, especialmente en la adquisición de expresiones y comandos básicos. Además, la combinación de habla y gestos reduce el estrés y hace que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y entretenido. Esta metodología diversifica las actividades en el aula y es particularmente útil para los niños, ya que permite integrar momentos de actividad física y mantener un entorno de enseñanza relajado y motivador (Asher, 1997; Krashen, 2003).

Krashen (2023) subraya la importancia de estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje de un segundo idioma de forma significativa. Entre estas estrategias se incluye el uso de actividades lúdicas en la educación infantil, las cuales ayudan a los niños a asimilar el lenguaje de manera natural. Asimismo, se destaca la necesidad de una enseñanza dinámica e interactiva que incorpore herramientas audiovisuales para captar el interés de los estudiantes (Quesada & Díaz-Ducca, 2020). La capacitación continua de los docentes y la integración de tecnologías de la información en el aula se presentan como elementos esenciales para mejorar

la efectividad en la enseñanza de idiomas, permitiendo que los estudiantes participen activamente y logren un aprendizaje profundo y duradero (Quesada, 2011).

Es fundamental que los estudiantes en el sistema del MEP no pierdan lecciones de inglés, ya que, en muchos casos, algunos grupos solo reciben entre 3 y 5 lecciones semanales como máximo, lo cual ya es limitado para alcanzar un dominio efectivo del idioma. Cada lección representa una oportunidad clave para practicar y desarrollar habilidades de comprensión, expresión y fluidez, tanto oral como escrita. La falta de continuidad en la exposición al idioma puede llevar a una interrupción en el proceso de aprendizaje, afectando la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas y vocabulario esencial. Además, el tiempo reducido de contacto con el idioma limita la capacidad de los estudiantes para mejorar su confianza y reducir la ansiedad al hablar inglés, lo cual es crucial para lograr una competencia comunicativa sólida. Asegurar que no se pierdan lecciones no solo beneficia el aprendizaje de los estudiantes, sino que también evita la frustración en los docentes, quienes, al contar con el tiempo necesario para cubrir los contenidos y reforzar las habilidades de sus alumnos, pueden llevar a cabo una enseñanza más completa y satisfactoria, que cumpla con los objetivos curriculares y genere resultados en sus estudiantes.

Los niños que comienzan a aprender un segundo idioma desde pequeños, generalmente antes de la pubertad, desarrollan una pronunciación que es difícil de distinguir de la de un hablante nativo (Quesada, 2016). Esto se debe a la plasticidad cerebral, que es más fuerte en la infancia y facilita la adaptación a nuevas configuraciones fonéticas sin las interferencias del primer idioma (Quesada, 2011). Además, a edades tempranas, los niños no solo aprenden a reproducir sonidos, sino también a interiorizar la prosodia, los tonos y las entonaciones propias del nuevo idioma de manera casi intuitiva.

En los últimos 10 años, Costa Rica ha impulsado una política educativa bilingüe centrada en desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI. En 2016, se estableció la Política Curricular "Educar para una nueva ciudadanía", que promovía un aprendizaje integral y el desarrollo de habilidades comunicativas en un segundo idioma. En 2017, la Política Educativa "La persona: centro del proceso educativo

y sujeto transformador de la sociedad" refuerza este enfoque al fomentar el respeto por la diversidad cultural y mejorar las habilidades lingüísticas en un entorno multicultural.

Finalmente, en 2021, la Política Educativa de Promoción de Idiomas consolidó estos principios, enfatizando la inclusión y equidad en el acceso al aprendizaje de idiomas, con miras a la inserción laboral y al cierre de brechas educativas.

La implementación de esta política ha estado respaldada por políticas curriculares, evaluativas y administrativas que facilitan su desarrollo. Se han realizado esfuerzos significativos en la capacitación de docentes y la revisión de sus perfiles de contratación para garantizar la competencia en idiomas extranjeros. Además, se han diseñado nuevos programas de estudio y se han fortalecido las evaluaciones de habilidades lingüísticas en diferentes niveles educativos. La colaboración entre sectores públicos y privados, así como el uso de plataformas digitales, ha sido fundamental para el avance de esta política, con un enfoque de continuidad y mejora constante.

A futuro, el sistema educativo enfrenta retos importantes para asegurar la implementación efectiva de esta política. Entre los desafíos principales está garantizar el acceso equitativo a la enseñanza de idiomas en todo el país, especialmente en regiones rurales y marginadas. También es fundamental la capacitación continua del personal docente para adaptarse a metodologías y tecnologías modernas. Finalmente, la sostenibilidad financiera y operativa de la política requiere una planificación a largo plazo que asegure recursos suficientes para expandir los programas y mantener la calidad de la enseñanza. La colaboración entre sectores será esencial para superar estos desafíos y lograr los objetivos de bilingüismo de la nación.

Este documento tiene como fin describir varios hechos históricos presentes en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma inglés en primaria desde la década de los 90 del siglo pasado hasta la actualidad.

Enseñanza del inglés en primaria en Costa Rica

La enseñanza del inglés en la educación primaria en Costa Rica inició formalmente con el Proyecto Piloto de la Enseñanza del Inglés en la Escuela Primaria Pública (PPEIEP), desarrollado entre 1979 y 1987 (Valenzuela y Álvarez, 1987). Esta iniciativa pionera fue impulsada por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA) y marcó un cambio significativo en el sistema educativo costarricense. Antes de este proyecto, el inglés solo se impartía a nivel de secundaria, con un enfoque tradicional centrado en la gramática y la traducción, sin priorizar las habilidades de comunicación oral o escrita en el idioma.

El PPEIEP representó el primer esfuerzo sistemático para incluir el inglés en el currículo de primaria. A pesar de las limitaciones presupuestarias y logísticas, tuvo un impacto significativo al formar estudiantes bilingües y capacitar a docentes especializados en la enseñanza del inglés. Al finalizar los años 80, este proyecto estableció las bases para la eventual incorporación del inglés en todas las escuelas públicas de primaria, proceso que el Ministerio de Educación Pública (MEP) consolidó en la década de 1990.

En 1994, durante la administración de José María Figueres Olsen, el MEP formalizó la necesidad de incluir el inglés en el currículo de primaria. Para ello, se lanzó un proyecto piloto con el objetivo de expandir gradualmente la enseñanza del idioma a la mayoría de las escuelas primarias del país. Actualmente, los estudiantes de primaria reciben entre 3 y 5 lecciones semanales de inglés, dependiendo de la institución, consolidando el idioma como una parte esencial de su formación básica.

Evaluación estandarizada en primaria: importancia, características y alcances

La evaluación de lenguas extranjeras es un indicador clave de desempeño y un componente esencial en cualquier sistema educativo. Su propósito principal es evaluar la eficacia de los programas de enseñanza y medir el aprendizaje de los estudiantes mediante herramientas que permitan un análisis objetivo y fundamentado de los resultados. El desarrollo de estas pruebas implica etapas clave que van desde la planificación inicial, la definición del constructo y las

especificaciones técnicas, hasta la evaluación de su calidad y validez (Quesada, 2022). Estas herramientas permiten obtener datos confiables que contribuyen a la toma de decisiones informadas, promoviendo una educación más equitativa y mejores oportunidades laborales (American Educational Research Association, 2014).

La evaluación mediante exámenes estandarizados tiene una larga historia. Horace Mann identificó en 1845 la necesidad de obtener datos objetivos sobre la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas de Boston, promoviendo la transición de exámenes orales a pruebas escritas (Gallagher, 2003). Desde entonces, han surgido dos posturas principales en torno a su efectividad: quienes las apoyan destacan su objetividad y capacidad para medir las habilidades de los estudiantes de manera justa, mientras que sus detractores argumentan que limitan el currículo a la preparación para el examen (ProCon.org, 2020). Aunque las evaluaciones diseñadas por los docentes son útiles en contextos específicos, carecen de la flexibilidad necesaria para comparar resultados a nivel institucional o regional (Zucker, 2003).

El diseño de un examen estandarizado para evaluar el dominio del inglés en estudiantes de primaria en Costa Rica requiere un enfoque basado en tareas comunicativas previamente definidas por el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2016). Estas pruebas deben evaluar la capacidad de los estudiantes para usar el idioma en contextos reales (Purpura, 2016; Brown, 2019; Quesada, 2022).

Diversos estudios destacan los desafíos asociados a las pruebas estandarizadas. McNamara (2000) resalta que estos exámenes son herramientas para recolectar evidencia que debe estar respaldada por validaciones empíricas y alineada con los derechos de los evaluados. Por su parte, Bachman (2009) subraya la complejidad del diseño de estas pruebas, destacando que sus resultados tienen un impacto significativo en individuos e instituciones. Además, estas evaluaciones requieren la participación de expertos tanto en el idioma como en medición educativa, así como la anticipación de las posibles consecuencias de su implementación (Jones & Saville, 2016; Purpura, 2016).

O'Sullivan (2016) introduce el concepto de localización, destacando la necesidad de adaptar las pruebas a los contextos específicos para garantizar su validez. Una prueba desarrollada para una población en particular no garantiza la misma validez en otros contextos. Por ello, es esencial cumplir con estándares mínimos en su diseño, aplicación y análisis (O'Sullivan, 2023; Jones & Saville, 2016). Aunque las pruebas internacionales pueden ser útiles, los resultados deben ser contextualizados para asegurar decisiones pertinentes basadas en la evaluación.

Test of English for Young Learners (TEYL)

Ante la necesidad de contar con un examen estandarizado de inglés para estudiantes de primaria, la UCR por medio de PELEx, diseñó, ensambló y aplicó el Test of English for Young Learners (TEYL), una prueba destinada a alumnos del sistema educativo costarricense, tanto de instituciones públicas como privadas, con edades entre 10 y 12 años. Estos estudiantes, en el sector público, reciben alrededor de 5 lecciones de inglés por semana (MEP, 2016), mientras que en el sector privado la cantidad de lecciones varía. A pesar de esto, los estudiantes del sistema público tienen pocas oportunidades para practicar el idioma tanto dentro como fuera del aula. Generalmente, aprenden inglés con profesores no nativos utilizando el Enfoque Basado en Tareas (EBT o Task-Based Approach en inglés).

La prueba TEYL permite ubicar a los estudiantes en bandas del **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)**, desde A1 hasta B1, siendo el nivel A2 el esperado al finalizar la primaria. Este objetivo se alinea con lo señalado por Rixon (2013), quien establece que el nivel A2 es el estándar más aceptado globalmente para este grupo etario en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

El TEYL mide el nivel de dominio lingüístico en las áreas de lectura y escucha, de forma general, alineado a los indicadores del MCER en el contexto educativo costarricense. Cada una de las destrezas ofrecerá una perspectiva de la habilidad del estudiante de manera independiente para cada una de estas destrezas. En la siguiente figura se describen los componentes y los usos que pueden darle los actores a los resultados de la prueba.

Cuadro 1
Plan de acción del TEYL

Componentes Generales	Impacto	Consecuencias Esperadas
Instrumentos independientes de medición en comprensión auditiva y comprensión de lectura en idioma inglés para las bandas Pre-A1, A1 y A2 de acuerdo al MCER.	Estudiantes Conocimiento de aquellas tareas que son capaces de llevar a cabo en el idioma inglés.	Estudiantes Comprensión y motivación de formar parte de una cultura de evaluación desde la primaria hasta niveles de educación secundaria y superior.
Constructos basados en tareas desarrolladas a partir de un enfoque comunicativo según los Programas de Primer y Segundo Ciclo de Inglés del Ministerio de Educación Pública (MEP) y de los materiales estudiados.	Padres de familia Pruebas tangibles de la habilidad de sus hijos/as en el idioma inglés para así evaluar la posibilidad de proporcionarles recursos para mejorar.	Padres de familia Comprensión de la relevancia e impacto que de las pruebas diagnósticas y estandarizadas tienen en la vida de sus hijos/as para así darles el acompañamiento necesario en el futuro.
Tareas basadas en el enfoque comunicativo.	Docentes Información sobre la situación específica de clase en comparación con otras instituciones para aprovechar las fortalezas y trabajar las debilidades de su grupo en cuestión.	Docentes Autoevaluación sobre el proceso de enseñanza y, consecuentemente, fortalecimiento del proceso de aprendizaje de futuras generaciones.
Alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	Sistema Educativo Mapeo preciso del nivel de inglés de los estudiantes de primaria con respecto a los objetivos propuestos	Sistema Educativo Capacitaciones para mejorar la mediación docente y la incorporación de tareas

Componentes Generales	Impacto	Consecuencias Esperadas
Resultados que identifica lo que los usuarios pueden hacer a través de descriptores.	en los programas de estudio y el MCER, para hacer comparaciones a niveles regionales y nacional y para la toma de decisiones.	comunicativas a nivel nacional. Además, de ampliar el rango de destrezas a diagnosticar en el futuro.

Fuente: Archivos, Lenguas Modernas, 2021.

Bases conceptuales y prácticas

Como fue mencionado anteriormente, Brown (2019) resalta la importancia del uso del idioma en contextos reales, posición fundamentada desde los años 60 cuando el Consejo Europeo identifica la necesidad de facilitar el estudio de una segunda lengua basada en tareas reales para solventar las necesidades del usuario de la lengua. Para el año 1991 y durante el simposio *Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification* surge la idea de crear el MCER que, después de varios borradores y consultas a más de 3.000 instituciones y expertos, es oficialmente publicado en el 2001 (Council of Europe, 2002).

La importancia de este documento, no solo para el aprendizaje de una segunda lengua sino también para su evaluación, reside en que el MCER proporciona una herramienta para comprobar el progreso de los usuarios por medio de niveles de dominio lingüístico en una base común de objetivos, contenidos y metodologías que favorecen la transparencia de aquellos cursos, materiales, o pruebas que lo sigan (Council of Europe, 2002). Por consiguiente, alinear la prueba de dominio lingüístico con los descriptores propuestos en el MCER y desarrollarla por medio de tareas auténticas (Ellies, 2017) de acuerdo con las necesidades de la población meta genera mayor confiabilidad a partir de las evidencias que se pueden obtener del desempeño de los usuarios en el instrumento utilizado. Este desempeño puede ser extrapolado a las tareas que realizan en la vida real, dejando de lado prácticas tradicionales como la memorización pura.

Principios básicos de evaluación estandarizada

El diseño del “Test of English for Young Learners” de la UCR para estudiantes de primaria del MEP es un examen estandarizado, lineal en formato digital que mide el nivel de inglés de los estudiantes, ubicándolos en las bandas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta prueba evalúa las habilidades de comprensión de lectura y escucha y de producción escrita y oral basándose en el desempeño demostrado por los estudiantes. El examen puede realizarse en línea, de manera híbrida o sin conexión, debido a las limitaciones de infraestructura y conectividad en las escuelas del MEP.

La prueba se presenta en formato de selección múltiple, de arrastrar y soltar, completar palabras, escribir oraciones, repetir palabras u oraciones y contestar a preguntas (Quesada, 2022), ajustando la dificultad de los ítems de acuerdo con el nivel de cada estudiante según el MCER. Se elabora utilizando un "banco de ítems", del cual se seleccionan las preguntas para cada examen, generando resultados basados en el rendimiento del estudiante. La evaluación se diseñó bajo los principios de practicidad, confiabilidad, validez, autenticidad e impacto. Se puede aplicar masivamente, con capacidad para evaluar hasta 8.000 estudiantes diarios, y los resultados se obtienen en tiempo real.

La prueba se ofrece en tres modalidades: en línea para centros con buena conectividad (más de 10 Mbps), híbrida para aquellos con conexiones inferiores a 10 Mbps, y sin conexión, donde los datos se almacenan localmente y luego se suben a los servidores de la UCR. Además de garantizar seguridad con múltiples capas de protección y capacitaciones para el personal evaluador, el examen utiliza un lenguaje natural y contextualizado, abordando temas relevantes para el entorno costarricense. Este instrumento no solo evalúa el desempeño, sino que también proporciona información valiosa para mejorar los procesos educativos en el país.

La confiabilidad de la prueba asegura que los resultados se alinean con las expectativas de los estudiantes, el MEP, la UCR y el propósito del examen. Para ello, se implementaron rigurosos protocolos de seguridad y aplicación, además de capacitaciones para el personal encargado de la administración del examen, incluyendo aplicadores, coordinadores de sede y el equipo

técnico de los centros de evaluación. La prueba cuenta con tres niveles de seguridad para prevenir cualquier manipulación o ciberataque durante su ejecución.

En cuanto a la validez, durante la creación de la prueba se realizaron estudios exhaustivos para asegurar la validez del contenido, así como de sus efectos y consecuencias. Los resultados de estas investigaciones han sido publicados en revistas académicas indexadas por el equipo técnico de PELEx.

El examen es auténtico, ya que incluye tareas que pueden ser aplicadas en el contexto personal y académico costarricense. Presenta un lenguaje natural y relevante para el contexto de los estudiantes, utiliza ítems contextualizados y aborda temas de interés y significado. Las tareas son extrapolables a situaciones reales y el nivel de dificultad está bien estructurado.

Finalmente, el impacto del examen es significativo, ya que los datos obtenidos proporcionan información valiosa no solo sobre el rendimiento de los estudiantes, sino también sobre otros factores asociados. Esta información puede ser utilizada por entidades públicas y privadas para mejorar tanto los instrumentos de evaluación como los procesos de enseñanza del inglés en el país.

Beneficios de la evaluación estandarizada

La aplicación de pruebas estandarizadas de dominio lingüístico en lenguas extranjeras ofrece varios beneficios para identificar y abordar las necesidades del sistema educativo costarricense. Entre estos beneficios se encuentran:

- **Comparabilidad:** Estas pruebas permiten comparar de manera precisa los resultados de estudiantes, escuelas o regiones bajo el mismo nivel de dificultad, lo que facilita la evaluación del rendimiento académico y la calidad educativa. Sin ellas, se pierde una herramienta clave para realizar estas comparaciones.
- **Objetividad:** Las pruebas estandarizadas aseguran que todos los estudiantes sean evaluados de manera justa e imparcial, eliminando la subjetividad que podría influir en los resultados cuando se utilizan otros métodos de evaluación.

- **Retroalimentación:** Estas pruebas brindan información valiosa a estudiantes, padres, docentes y autoridades sobre el desempeño lingüístico en relación con estándares internacionales. Sin esta herramienta, sería más difícil identificar las fortalezas y debilidades del estudiante en la lengua extranjera y, por ende, ajustar el proceso de enseñanza para mejorar el aprendizaje.
- **Rendición de cuentas:** Las pruebas estandarizadas permiten medir el progreso hacia los objetivos educativos y evaluar la efectividad del programa de inglés. Sin ellas, se perdería una herramienta crucial para evaluar el retorno de la inversión en educación y garantizar la rendición de cuentas ante los contribuyentes y la sociedad.
- **Identificación de necesidades:** Estas pruebas también ayudan a identificar las necesidades específicas de los estudiantes y de los centros educativos, como la falta de recursos tecnológicos, materiales didácticos o una buena conectividad. Sin ellas, sería más difícil detectar estas carencias y proporcionar la ayuda necesaria.

Política educativa vigente en el sistema educativo costarricense

La Política Curricular "Educar para una nueva ciudadanía", aprobada por el Consejo Superior de Educación en 2016, establece un marco para la creación de ambientes de aprendizaje que fomenten el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Entre estas habilidades, se destaca la competencia comunicativa, que abarca tanto el dominio de la lengua materna como de otros idiomas, esenciales para la comprensión y producción de mensajes en diversos contextos y medios. Este enfoque impulsa un proceso de transformación curricular orientado hacia una mediación pedagógica más efectiva (Dirección de Desarrollo Curricular, 2022).

En 2017, se aprobó la Política Educativa "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad", que refuerza la implementación de proyectos de multilingüismo en el sistema educativo costarricense. Esta política responde a la diversidad y multiculturalidad presentes en el país, promoviendo el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, así como una mayor sensibilidad intercultural. Su propósito es preparar a los estudiantes para interactuar en un entorno globalizado, respetando y valorando la diversidad cultural.

La Política Educativa de Promoción de Idiomas, aprobada en 2021, se construye sobre las políticas educativas vigentes y articula principios como la inclusión, la equidad, el respeto a la diversidad, la igualdad de género y la sostenibilidad. Su objetivo central es que los estudiantes adquieran un alto nivel de competencias lingüísticas y comunicativas en un segundo idioma, capacitándolos para enfrentar los retos interculturales de la sociedad actual. Esta política busca cerrar las brechas educativas y facilitar la inserción laboral, con especial atención a las regiones más vulnerables del país.

Finalmente, la Directriz N° DM-0004-2-2019 establece que la enseñanza del inglés en el Nivel de Educación Preescolar se impartirá conforme a las directrices de la Dirección de Desarrollo Curricular, asegurando que los más pequeños también se beneficien de un enfoque estructurado y alineado con los objetivos nacionales de bilingüismo. Con un plan de acción que se extiende hasta 2040, Costa Rica busca consolidarse como un país bilingüe, capaz de competir en el mercado global y de contribuir al desarrollo inclusivo y sostenible de la nación (Dirección de Desarrollo Curricular, 2022).

Metodología del estudio

El presente estudio adoptó una metodología mixta de investigación, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una visión integral y enriquecida de los hallazgos. Esta elección permitió ampliar y complementar los resultados, priorizando inicialmente los métodos cuantitativos para luego reforzarlos con insumos cualitativos obtenidos mediante encuestas y grupos focales (Núñez, 2017; Schoonenboom & Johnson, 2017).

Etapas de la metodología

- *Revisión documental y teórica:* La primera etapa consistió en una revisión exhaustiva de la literatura y de documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y diversas universidades. Este análisis se enfocó en los objetivos, lineamientos y directrices del programa de inglés en educación primaria establecido en 2017. Además, se exploraron las políticas educativas dirigidas a responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en

un contexto globalizado. Esta etapa proporcionó una base teórica sólida y un marco normativo para sustentar el análisis de los resultados obtenidos en evaluaciones posteriores.

- *Análisis de resultados de evaluaciones estandarizadas:* La segunda etapa se centró en el análisis de datos cuantitativos provenientes de las pruebas *Test of English for Young Learners* (TEYL) aplicadas en 2021, 2022, 2023 y 2024. Estos datos permitieron evaluar el desempeño de diferentes cohortes de estudiantes, identificando tendencias, fortalezas y áreas de mejora en las competencias lingüísticas de inglés en primaria. Este análisis integró resultados cuantitativos y cualitativos, brindando una perspectiva integral sobre el impacto del programa y la efectividad de las estrategias implementadas.

Para estructurar el análisis, los estudiantes fueron agrupados según su desempeño en las pruebas TEYL y por región geográfica, de acuerdo con el centro educativo al que pertenecen. Esta segmentación permitió identificar patrones de desempeño en diferentes regiones, ofreciendo una visión más clara sobre las brechas y oportunidades en el aprendizaje del inglés en primaria.

En el recuadro 1, se sintetizan los principales métodos empleados durante el estudio, que evidencia el rigor metodológico y la integración de diversas fuentes de información.

Recuadro 1 **Métodos de estimación utilizados**

En el análisis de conglomerados para los resultados de las personas estudiantes de primaria en el examen TEYL, 2023 se utilizaron distintos métodos como:

- **Métodos Jerárquicos:**

Euclidean-Ward: Este es un método jerárquico donde las distancias entre puntos se calculan usando la distancia euclidiana y luego se agrupan siguiendo el criterio de Ward. Este criterio minimiza la suma de los cuadrados de las distancias dentro de cada grupo, buscando crear grupos que sean lo más compactos posible.

Manhattan-Vecino más cercano: Este método calcula la distancia entre puntos usando la métrica de Manhattan (distancia de manzana) y luego agrupa los puntos según su vecino más cercano. Es útil para detectar patrones en datos donde las diferencias en una dimensión pueden ser más importantes que en otras.

- **Métodos de Partición:**

K-Medias: Este es un algoritmo de clustering que agrupa los datos en un número predefinido de clúster (K) basándose en la minimización de las distancias entre los puntos de datos y los centros de los clusters. Se basa en la distancia euclidiana.

CLARA (Clustering Large Applications): Es un algoritmo de clustering diseñado para trabajar con grandes conjuntos de datos. CLARA toma una muestra del conjunto de datos y utiliza un algoritmo de clustering como K-Medoides para agrupar los datos en clúster.

- **Método Combinado:**

Fuzzy-Euclidea y Fuzzy-Manhattan: Estos métodos se basan en el clustering difuso (fuzzy clustering), donde los puntos de datos pueden pertenecer a más de un clúster con diferentes grados de pertenencia. Las distancias euclídea y Manhattan son utilizadas para determinar los grados de pertenencia. Esto permite modelar mejor la incertidumbre o ambigüedad en la clasificación de los datos, lo cual es útil cuando los límites entre los grupos no son claros o los datos contienen ruido.

Fuente: Elaboración propia.

- **Sondeo a docentes:** La tercera etapa incluyó un sondeo en línea dirigido a docentes de inglés de primaria, realizado entre septiembre y octubre de 2024. Participaron 80 docentes de todo el país, quienes aportaron información valiosa sobre su experiencia en la enseñanza del idioma, sus percepciones sobre el programa de inglés y los desafíos que enfrentan en las aulas.

- **Grupos focales con docentes:** Para complementar y validar las hipótesis derivadas del sondeo, se llevaron a cabo grupos focales con 13 docentes de diferentes direcciones regionales del MEP, convocados por la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica. Estas sesiones se realizaron virtualmente entre el 8 y el 15 de octubre de 2024, bajo un

consentimiento informado que garantizó el anonimato de los participantes. Las discusiones se centraron en tres ejes temáticos principales: desarrollo de actividades docentes, retos enfrentados y oportunidades de mejora del programa de inglés.

El análisis cualitativo, desarrollado desde el paradigma del constructivismo social, se enfocó en interpretar las experiencias humanas como significados construidos en contextos específicos. La información recopilada en los grupos focales fue categorizada en temáticas principales y subtemas relacionados, permitiendo rescatar las voces de los participantes. Aunque el estudio no pretende ser generalizable, ofrece un panorama representativo de la realidad de los docentes de inglés en primaria, destacando sus retos y necesidades en el contexto educativo costarricense.

El enfoque mixto elegido responde a la necesidad de abordar el objeto de estudio desde una perspectiva holística, que combine las fortalezas de los métodos cuantitativos y cualitativos para ofrecer un análisis más profundo y robusto. Mientras los métodos cuantitativos permiten medir indicadores clave, como los resultados de las pruebas TEYL, los métodos cualitativos proporcionan un entendimiento más rico de las experiencias y percepciones subjetivas de los actores involucrados, especialmente los docentes.

Nivel de inglés de los niños de sexto grado del sistema educativo costarricense

En esta sección se presentan los principales hallazgos del análisis de los resultados obtenidos en la evaluación estandarizada TEYL aplicada a la población estudiantil de sexto grado de primaria en 2023. Las personas estudiantes fueron clasificadas en función a su puntaje de inglés en las destrezas de comprensión lectura y destrezas de comprensión escucha. Se identificaron tres categorías mediante la técnica de conglomerados, donde:

- **Conglomerado Uno:** Corresponde a estudiantes que poseen una habilidad alta en la competencia de inglés. Estos estudiantes son aquellos que son A2 en ambas destrezas.
- **Conglomerado Dos:** Son estudiantes que poseen una habilidad intermedia en la competencia de inglés. Esto significa que en general son A1 en ambas destrezas.

- **Conglomerado Tres:** Corresponde a estudiantes que poseen una habilidad baja en la competencia de inglés. Es decir, estas personas son Pre A1 o tienen al menos una banda Pre A1 o A1.

En 2023, un total de 8.298 estudiantes de 348 centros educativos distribuidos en las 27 regiones educativas de Costa Rica fueron evaluados mediante el *Test of English for Young Learners* (TEYL), aplicado del 1 al 11 de agosto. El examen abarcó las habilidades de comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. Cabe destacar que la evaluación de la habilidad de producción oral se realizó únicamente en una submuestra de 1.356 estudiantes, seleccionada para obtener resultados más específicos.

Distribución por niveles de competencia

El gráfico 1 ilustra la distribución de los estudiantes evaluados según las 27 regiones educativas, clasificados en tres niveles de competencia en inglés, basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER):

- Uno (A2): Representado en azul oscuro, este nivel identifica a los estudiantes con un dominio alto y objetivo esperado al finalizar la primaria.
- Dos (A1): Representado en celeste claro, refleja un nivel básico funcional.
- Tres (Pre-A1): Representado en amarillo, indica un nivel básico inicial.

El análisis regional es clave para comprender las diferencias en el desempeño académico y, en este caso, en la competencia en inglés de los estudiantes. El estudio de los niveles de competencia en inglés de los estudiantes de primaria en Costa Rica para el año 2023 refleja una variabilidad significativa entre regiones educativas.

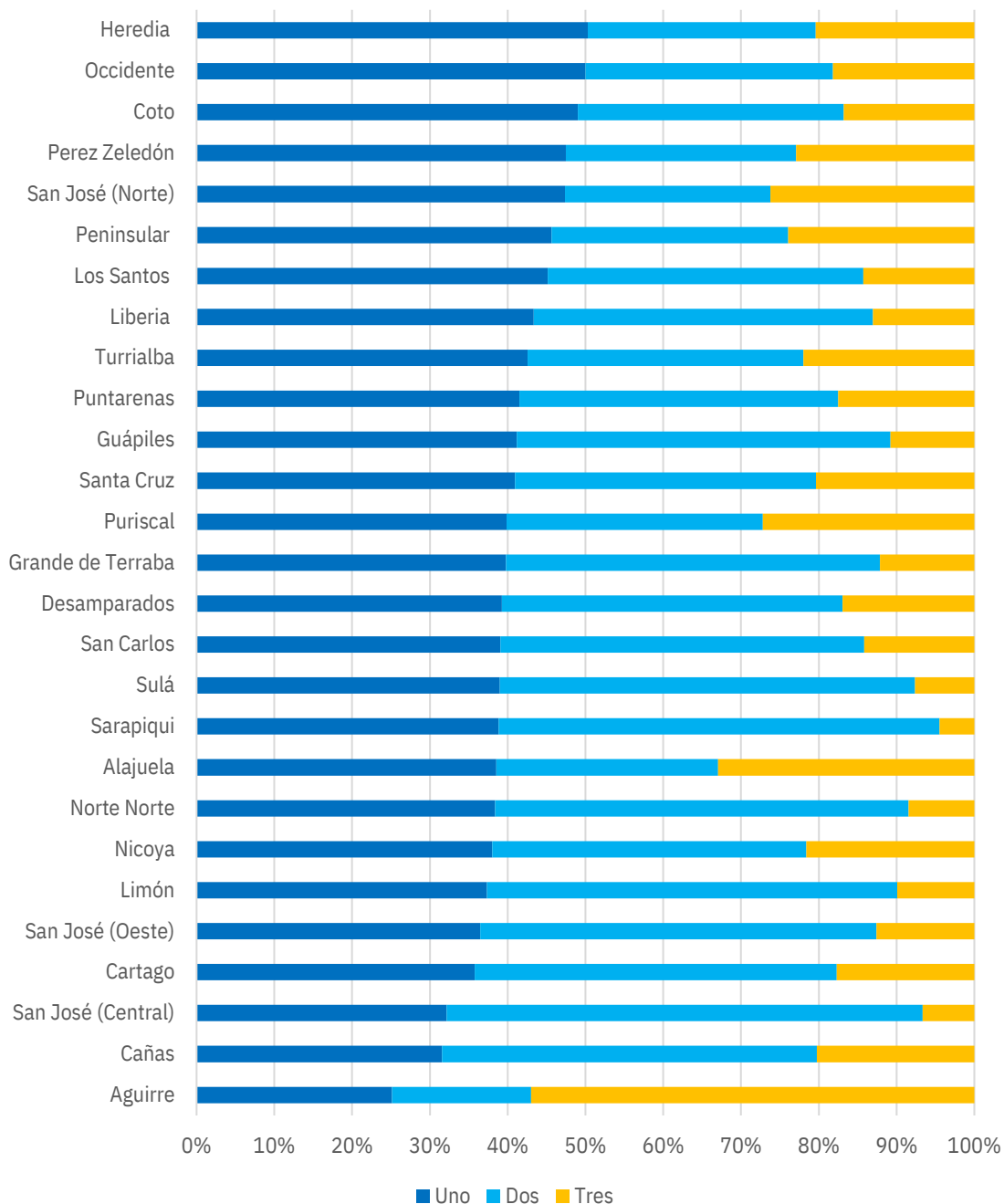
Por ejemplo, las regiones de Heredia y Occidente muestran una distribución relativamente equilibrada entre los tres niveles de competencia. La mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles Uno (A2) y Dos (A1), una proporción inferior fue ubicada en el nivel Tres (Pre A1), que representa el dominio más bajo esperado en esta etapa. Este desempeño podría reflejar

una mejor calidad educativa, mayor acceso a recursos pedagógicos o una implementación más efectiva de programas de enseñanza del inglés en estas regiones.

En contraste, regiones como Aguirre, Alajuela y Puriscal presentan una marcada predominancia en los niveles Dos y Tres, con menos cantidad de estudiantes que han logrado alcanzar el nivel Uno. Estas disparidades destacan los retos estructurales y contextuales que enfrentan estas regiones, como la falta de recursos adecuados, la limitada capacitación docente y menores oportunidades para practicar el idioma fuera del aula.

Gráfico 1

Conglomerados basados en el desempeño del examen TEYL a estudiantes de primaria, año 2023



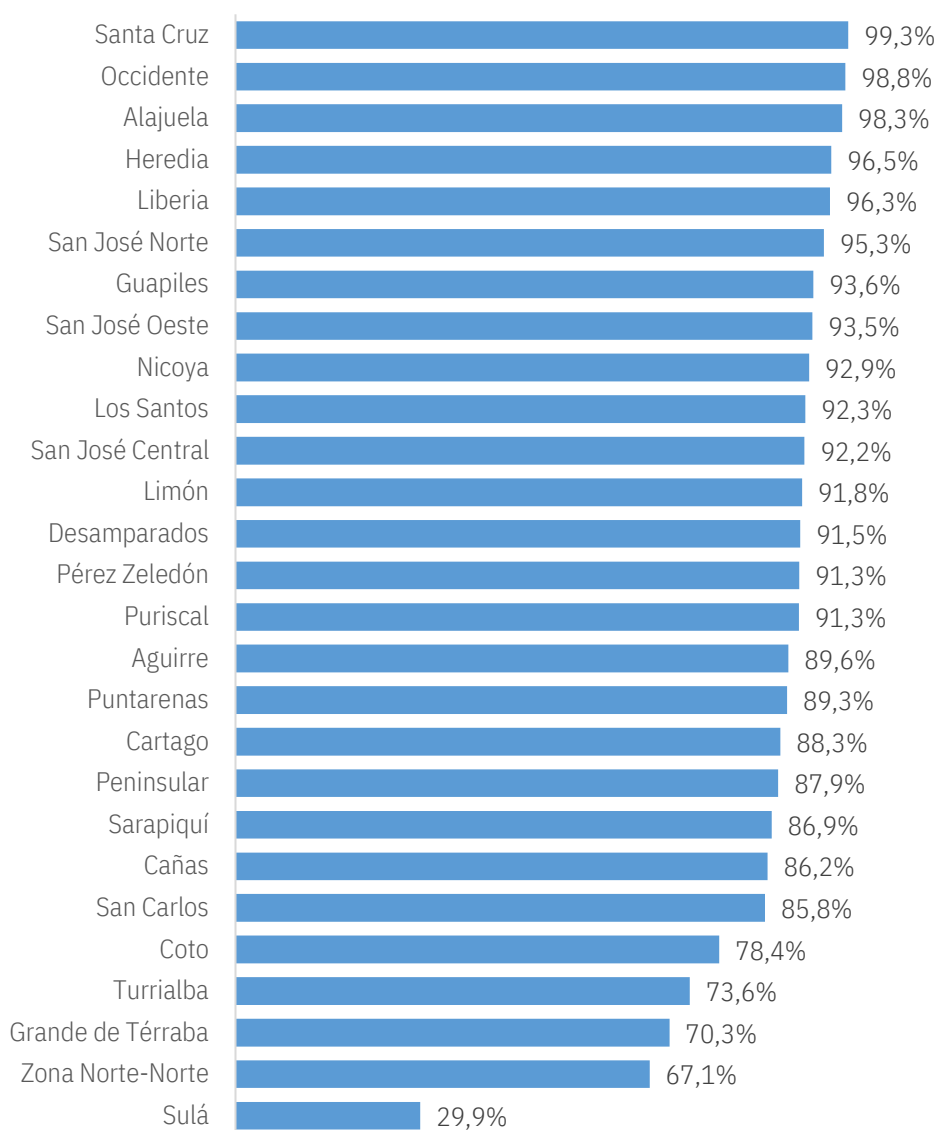
Fuente: Elaboración propia con datos de TEYL, 2023.

Comprender y actuar sobre estas diferencias permitirá avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa, promoviendo el aprendizaje del inglés como herramienta clave para el desarrollo integral de los estudiantes y el acceso a mejores oportunidades en un contexto globalizado.

Además, al analizar la cobertura del inglés a nivel nacional, se observa que las regiones con menor cobertura de clases presenciales de inglés son, a su vez, las que registran los niveles más bajos de dominio lingüístico. Regiones como Zona Norte-Norte y Sula, entre otras, se encuentran entre las de menor cobertura y desempeño en el aprendizaje del idioma inglés. El gráfico 2 detalla el porcentaje de cobertura presencial de inglés a nivel nacional, proporcionando una visión más clara de cómo estas brechas en acceso y calidad educativa impactan el desempeño lingüístico de los estudiantes en las diferentes regiones.

Gráfico 2

Cobertura de Inglés presencial en primer y segundo ciclos por dirección regional educativa. 2024



Fuente: Elaboración con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Estas disparidades regionales subrayan la importancia de implementar estrategias focalizadas para atender las necesidades específicas de cada región. Un enfoque regionalizado permitiría:

- **Asignación equitativa de recursos:** Garantizar que las regiones con mayores limitaciones reciban el apoyo necesario para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés.
- **Capacitación docente:** Invertir en el desarrollo profesional de los docentes, especialmente en regiones con bajo desempeño.
- **Reducción de brechas educativas:** Diseñar programas e intervenciones que atiendan los desafíos específicos de las regiones más vulnerables.

Este análisis resalta la necesidad de diseñar e implementar estrategias focalizadas que aborden las desigualdades regionales en la enseñanza del inglés, asegurando una distribución equitativa de recursos y oportunidades para todos los estudiantes del país. Además, la relevancia de monitorear continuamente el progreso regional para evaluar la efectividad de las políticas implementadas y ajustar las estrategias según los resultados obtenidos.

Producción oral y escrita en inglés: metas no alcanzadas en estudiantes de primaria

La evaluación de las habilidades orales y escritas en una segunda lengua es un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite medir la competencia comunicativa de los estudiantes en aspectos lingüísticos y pragmáticos. La producción oral evalúa la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en situaciones reales, mientras que la producción escrita analiza su habilidad para estructurar ideas, emplear vocabulario adecuado y aplicar reglas gramaticales correctamente en contextos formales e informales. Estas evaluaciones, al complementarse, proporcionan una visión integral del dominio lingüístico del estudiante.

Sin embargo, estas metas aún no se alcanzan de manera uniforme en el contexto de la educación primaria costarricense. Dado que los procesos de evaluación oral y escrita suelen estar influenciados por la subjetividad, resulta imprescindible desarrollar y utilizar escalas de valoración claras y alineadas con los objetivos educativos de cada institución. Estas herramientas garantizan que las evaluaciones sean justas, precisas y comparables, contribuyendo a un análisis confiable del aprendizaje.

En este contexto, la incorporación de inteligencia artificial (IA) ha demostrado ser una solución innovadora para la estandarización de evaluaciones. La IA permite obtener resultados consistentes, reducir el sesgo humano y ofrecer retroalimentación en tiempo real, optimizando el proceso de evaluación. Un ejemplo destacado en América Latina es el Proyecto de Evaluación de Lenguas Extranjeras (PELEx), desarrollado por la Universidad de Costa Rica (UCR), que implementó en 2023 el examen oral y escrito TEYL para estudiantes de primaria del Ministerio de Educación Pública (MEP).

Este proyecto pionero logró estandarizar de manera efectiva las evaluaciones orales y escritas, estableciendo un sistema robusto y confiable para medir las habilidades comunicativas de los estudiantes jóvenes. Su éxito demuestra la viabilidad de adoptar enfoques tecnológicos en la evaluación lingüística, sentando un precedente para futuras iniciativas en el ámbito educativo. No obstante, alcanzar las metas propuestas requiere no solo la implementación de herramientas avanzadas, sino también la capacitación docente y una inversión sostenida en recursos educativos que promuevan el desarrollo integral de las competencias lingüísticas.

La evaluación de las habilidades orales y escritas en una segunda lengua constituye un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite medir la competencia comunicativa de los estudiantes en dimensiones tanto lingüísticas como pragmáticas. La producción oral refleja la capacidad del estudiante para interactuar eficazmente en situaciones reales, mientras que la producción escrita evalúa su habilidad para organizar ideas, seleccionar vocabulario adecuado y aplicar reglas gramaticales con precisión en contextos formales e informales. Juntas, estas evaluaciones ofrecen una perspectiva integral del dominio lingüístico del estudiante.

A pesar de su importancia, estas metas aún no se logran de manera uniforme en el sistema educativo de primaria en Costa Rica. Los procesos de evaluación oral y escrita pueden estar influenciados por factores de subjetividad, lo que resalta la necesidad de desarrollar y aplicar escalas de valoración estandarizadas que estén alineadas con los objetivos educativos de cada institución. Dichas herramientas aseguran evaluaciones justas, precisas y comparables, contribuyendo a un análisis más confiable del aprendizaje y el progreso de los estudiantes.

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) se posiciona como una solución innovadora para la estandarización de los procesos de evaluación. La IA ofrece múltiples ventajas, como la generación de resultados consistentes, la reducción del sesgo humano y la provisión de retroalimentación inmediata, optimizando significativamente la evaluación tanto oral como escrita. Un ejemplo pionero en América Latina es el Proyecto de Evaluación de Lenguas Extranjeras (PELEx), desarrollado por la Universidad de Costa Rica (UCR). En 2023, este proyecto implementó el Test of English for Young Learners (TEYL) en el Ministerio de Educación Pública (MEP) para evaluar a estudiantes de primaria (ver recuadro 2).

Este proyecto ha demostrado ser un modelo efectivo para estandarizar la evaluación de habilidades lingüísticas, proporcionando un sistema robusto y confiable que mide tanto la producción oral como la escrita en estudiantes jóvenes. Su éxito resalta la viabilidad de integrar tecnologías avanzadas en la evaluación educativa y sienta un precedente para el desarrollo de iniciativas similares en el futuro.

No obstante, alcanzar plenamente las metas propuestas requiere más que la implementación de herramientas tecnológicas. Es fundamental fortalecer la capacitación docente y garantizar una inversión sostenible en recursos educativos que fomenten el desarrollo integral de las competencias lingüísticas. Solo a través de un enfoque integral que combine tecnología, formación y equidad en el acceso a recursos, será posible cerrar las brechas existentes y garantizar una enseñanza del idioma inglés de calidad para todos los estudiantes.

Recuadro 2

Uso de la Inteligencia Artificial en las Pruebas Orales de Primaria: Costa Rica a la Vanguardia

La integración de inteligencia artificial (IA) en las pruebas orales de primaria de la UCR a través del programa PELEx representa un avance histórico para el sistema educativo costarricense, posicionando al país como líder regional e internacional en la evaluación estandarizada adaptativa y personalizada. Las tareas orales impulsadas con IA responden a las temáticas y situaciones de aula lo que la hace una prueba válida y justa. Algunas de las tareas para el desarrollo de la producción oral son:

Leer en voz alta un texto corto. Los estudiantes leen en voz alta mientras la IA analiza pronunciación, entonación, fluidez y pausas. Esto permite detectar con precisión áreas específicas de mejora.

Formular una pregunta sobre una imagen. Los estudiantes observan una imagen y deben formular una pregunta. La IA evalúa la claridad, gramática y relevancia, promoviendo habilidades de análisis y razonamiento.

Describir una historia basada en una secuencia de cuatro imágenes. Los estudiantes narran una historia, y la IA mide cohesión, conectores, vocabulario y estructura narrativa, desarrollando competencias críticas para la comunicación efectiva.

Dar una opinión sobre un tema específico. Los estudiantes expresan su opinión sobre un tema, mientras la IA analiza la organización de ideas, la argumentación y el vocabulario, fomentando habilidades de pensamiento crítico.

Hablar sobre planes de vacaciones futuras. Los estudiantes describen sus planes de vacaciones, y la IA evalúa el uso adecuado de tiempos verbales, la creatividad y la claridad de expresión.

Beneficios del Uso responsable de IA en las pruebas orales PELEx

Evaluación Adaptativa y Personalizada. La IA ajusta las tareas al nivel de cada estudiante, garantizando una experiencia de evaluación inclusiva y equitativa.

Retroalimentación Inmediata. Los estudiantes y docentes reciben un análisis detallado en tiempo real, lo que facilita intervenciones pedagógicas oportunas.

Disminución de Sesgos Humanos. La objetividad de la IA asegura que las evaluaciones sean justas e imparciales, siempre supervisadas por expertos humanos.

Fomento de la Confianza. Los estudiantes interactúan con la tecnología en un entorno no intimidante, promoviendo su comodidad y seguridad a través de un avatar.

El cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La incorporación de estas evaluaciones contribuye al ODS 4, "Educación de calidad", asegurando acceso a una evaluación justa y adaptativa (Naciones Unidas, 2018).

PELEx: Un Hito Inédito en Evaluaciones Impulsadas por IA

La implementación de pruebas orales de inglés basadas en inteligencia artificial (IA) para estudiantes de primaria marca un paso sin precedentes en la historia de pruebas estandarizadas educativas de Costa Rica. Este avance, liderado por el Programa de Evaluación en Lenguas Extranjeras (PELEx) y la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica (UCR), posiciona al país como un referente internacional en evaluación de inglés estandarizada, alineándose con estándares internacionales propuestos por la Organización para la Cooperación, el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Marco Común de Referencia de lenguas (MECR), y la *Association of Testers of Europe* (ALTE).

La Escuela de Lenguas Modernas ha sido un pilar en la investigación y desarrollo de pruebas estandarizadas de evaluación de lenguas extranjeras en Costa Rica. Durante años, ha trabajado en la creación de instrumentos de evaluación innovadores que miden competencias lingüísticas de manera precisa y adaptada a diferentes contextos educativos. Este trabajo ha sentado las bases para el diseño de pruebas de idiomas respaldadas por IA recientemente, utilizando principios sólidos de medición y evaluación.

El progreso hacia evaluaciones digitales, respaldado por la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha sido un factor crucial. PELEx comenzó con la aplicación de pruebas en papel y lápiz y evolucionó hacia plataformas digitales en el 2019, lo que permitió una mayor accesibilidad, flexibilidad y precisión en las evaluaciones estandarizadas de inglés. Esta experiencia en digitalización ha facilitado la transición hacia un modelo basado en IA en el 2022, aprovechando plataformas tecnológicas

avanzadas para diseñar y aplicar pruebas dinámicas y adaptativas gracias a alianzas con la Escuela de computación e Informática de la UCR y la Compañía SpeechAce.

El logro de este hito no sería posible sin el talento humano detrás de PELEx. El equipo cuenta con profesionales en inglés altamente capacitados, dos de los cuales están cursando doctorados en el extranjero en áreas especializadas como evaluación estandarizada de lenguas extranjeras y medición educativa. Estos investigadores no solo aportan conocimiento técnico y académico, sino que también representan un avance significativo en la profesionalización del campo en Costa Rica, siendo pioneros en combinar estas disciplinas.

Aplicación de Pruebas de Alto Impacto

PELEx ha liderado la aplicación de pruebas de inglés con un impacto significativo a nivel nacional y, recientemente, internacional, en países como Colombia, Guatemala y Panamá. Estas pruebas no solo evalúan las habilidades lingüísticas, sino que también promueven el aprendizaje y ofrecen retroalimentación valiosa para la toma de decisiones estratégicas. Un ejemplo destacado de los resultados de las pruebas PELEx es su impacto en la educación pública y específicamente en el Consejo Superior de Educación (CSE). Gracias a las evidencias obtenidas a través de las pruebas de inglés de la UCR, el CSE consolidó en 2021 *las Secciones Bilingües de Español-Inglés* como una oferta más dentro del sistema educativo público costarricense (Ministerio de Educación Pública, 2021). Estas instituciones tienen un perfil de salida de un usuario independiente (MCERF B2) y se localizan en Nicoya (Liceo de Nicoya), Abangares (Liceo de Colorado), Desamparados (Liceo de Higuito), Heredia (Liceo de Santo Domingo, Pérez Zeledón (Liceo Sinaí), Alajuela (Liceo San Rafael), *Coto (Liceo de Ciudad Neilly, y en Liberia (Colegio José María Gutiérrez).*

Otro caso reciente que resalta la influencia de los resultados de las pruebas orales impulsadas por IA en la UCR es la aprobación, en noviembre de 2024, de la propuesta del taller de inglés para la conversación *English On the Spot* (EOS) por parte del Consejo Superior de Educación (AC-CSE-SG-468-66-2024). El taller EOS está diseñado para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, con un enfoque particular en la interacción y la producción oral, fortaleciendo las habilidades prácticas en el idioma inglés de los estudiantes. Entre los beneficios que este taller ofrecerá se encuentran su implementación en 72 colegios, impactando a más de 50 mil estudiantes y a 350 docentes de inglés.

Costa Rica a la Vanguardia Internacional

La implementación de IA en las evaluaciones estandarizadas de lenguas extranjeras posiciona a Costa Rica como un modelo de innovación en América Latina. La OCDE subraya la importancia de integrar tecnologías avanzadas para mejorar la calidad educativa. Costa Rica no solo cumple con estas recomendaciones, sino que también establece estándares que pueden ser replicados en otros contextos. Las pruebas basadas en IA permiten adaptarse al nivel y necesidades de cada estudiante, garantizando que todos tengan una experiencia de evaluación justa y equitativa. La experiencia y formación del equipo de PELEx refuerzan el impacto del programa, brindando modelos de buenas prácticas y promoviendo investigaciones aplicadas en evaluación estandarizada en idiomas.

La implementación de las pruebas de lenguas extranjeras impulsadas por IA de la UCR no es solo un avance tecnológico, sino una transformación en cómo se entiende y se ejecuta la evaluación estandarizada educativa. PELEx y la Escuela de Lenguas Modernas, no solo logran un hito nacional, sino que establecen un modelo de aplicación de pruebas de idiomas con estándares internacional, asegurando que los estudiantes costarricenses estén mejor preparados para un mundo interconectado y competitivo. Este esfuerzo representa la convergencia de investigación de vanguardia, talento humano especializado y un compromiso inquebrantable con la mejora continua de la educación pública.

Fuente: Elaboración propia.

La producción oral es una habilidad esencial en el aprendizaje de una segunda lengua; sin embargo, el análisis muestra que la mayoría de los estudiantes no alcanza la meta en esta área. Del mismo modo, en la producción escrita se evidencia la necesidad de reforzar esta habilidad, especialmente en la banda A2, donde el desempeño es considerablemente bajo.

La escritura persiste como la competencia con los niveles de desempeño más bajos en TEYL 2024

En 2024, se evaluaron 6.106 estudiantes de 143 centros educativos pertenecientes a las 27 direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública (MEP) en tres competencias: comprensión auditiva (escucha), comprensión lectora (lectura) y producción escrita (escritura). A diferencia de años anteriores, la selección de los centros educativos para este monitoreo fue

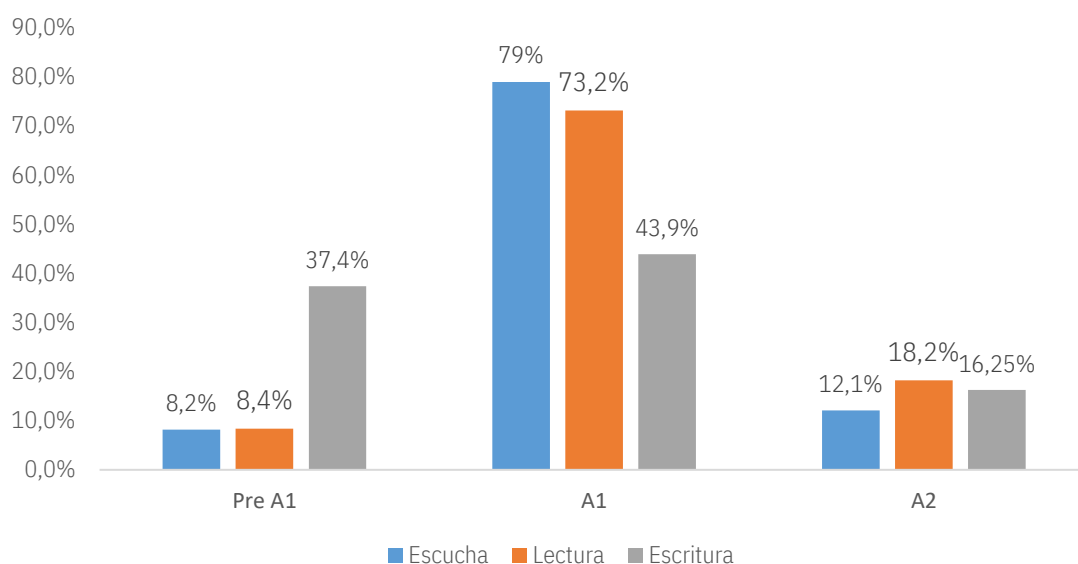
realizada por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, incluyendo únicamente escuelas que participaron por primera vez en el Test of English for Young Learners (TEYL). Esto contrasta con el monitoreo de 2023, donde muchas de las escuelas ya habían participado en ejercicios previos, incluyendo la evaluación de 2022.

Los resultados del monitoreo de 2024 (Gráfico 3) evidencian que la producción escrita continúa siendo la competencia con el desempeño más bajo entre las evaluadas. Un 37,4% de los estudiantes se ubicó en el nivel Pre A1 en escritura, mientras que las competencias de escucha y lectura muestran proporciones significativamente menores en esta banda (menos del 9%). Este hallazgo pone de manifiesto que los estudiantes de primaria enfrentan mayores dificultades en escritura en comparación con las habilidades de comprensión auditiva y lectora. Además, los resultados de la producción escrita están por debajo del perfil de salida establecido por el Programa de Inglés de Primaria.

En contraste, las competencias de escucha y lectura muestran mejores resultados. La mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel A1, alcanzando el 77% en escucha y el 73,2% en lectura. Sin embargo, la proporción de estudiantes que logró alcanzar el nivel A2 —el nivel deseado según los objetivos curriculares— fue considerablemente menor: 12,1% en escucha, 18,2% en lectura y solo 16,25% en escritura. Esto refleja que un porcentaje reducido de estudiantes alcanza las competencias lingüísticas esperadas para finalizar la primaria.

Gráfico 3

Nivel alcanzado de producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva de personas estudiantes de sexto grado. 2024



Fuente: TEYL 2024.

En el monitoreo de 2024, los estudiantes en la banda Pre A1 presentan un desempeño significativamente mejor en producción escrita en comparación con la oral, con un 74,6% de ellos alcanzando alguna competencia en esta habilidad. Sin embargo, en la banda A1, el desempeño en escritura disminuye al 22,9%, reflejando un menor desarrollo en comparación con la oralidad dentro de este nivel. Finalmente, en la banda A2, el porcentaje de estudiantes que logra habilidades en producción escrita es extremadamente bajo, alcanzando apenas un 2,4%, lo que subraya la necesidad urgente de fortalecer esta área.

Estos resultados evidencian que, aunque la mayoría de los estudiantes logra cierto nivel de competencia escrita en los niveles más bajos (Pre A1 y A1), el progreso hacia niveles más avanzados es limitado. Esto indica un área de oportunidad significativa para diseñar e implementar estrategias pedagógicas específicas que mejoren las destrezas escritas, especialmente en los niveles superiores.

Voces de la población docente de primaria: principales preocupaciones sobre su trabajo diario en las aulas

Como lo ha indicado la investigación internacional, la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes y las condiciones que estos tienen para desempeñar su trabajo en las aulas (Mc Kinsey, 2007). Por eso no se puede entender los resultados indicados en las secciones anteriores sin comprender la situación de la población docente. Es por ello que para este estudio se consideró necesario hacer un acercamiento a la población docente de inglés de primaria con el fin de recuperar sus voces y percepciones sobre los factores que afectan o favorecen su trabajo diario en las aulas y en los centros educativos. Estos docentes representan las 27 direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

En esta sección se resumen los principales resultados de una consulta aplicada a docentes de inglés de primaria entre los meses de setiembre y octubre del 2024, mediante dos métodos principales: un sondeo con un cuestionario en línea y la realización de grupos focales virtuales con docentes de diferentes Direcciones Regionales. Entre ambos métodos se contó con la participación en total de 80 docentes.

Principales hallazgos de la consulta en línea

Un primer hallazgo relevante del sondeo en línea es la constante preocupación de la población docente en tres aspectos específicos: la carga de contenidos temáticos, la falta de recursos didácticos institucionales para la enseñanza y la falta de tiempo para impartir los contenidos debido a las interrupciones o pérdidas recurrentes de las lecciones. En contraste, el aspecto que menos les inquieta es su nivel de inglés al momento de enseñar.

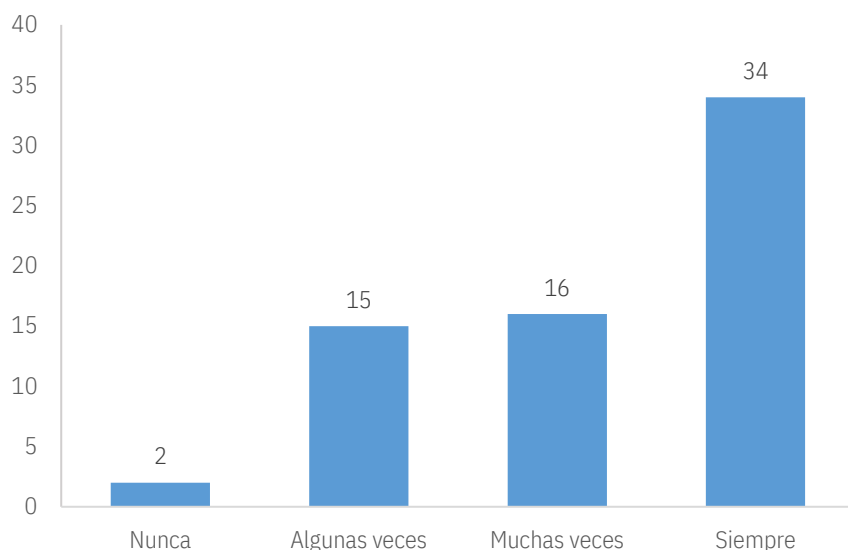
Las frecuencias obtenidas para cada aspecto respaldan estas conclusiones. La escala utilizada en el estudio va de 0 a 1, recodificando las frecuencias de "nunca", "algunas veces", "muchas veces" y "siempre" a 0, 0.25, 0.75 y 1, respectivamente. Se observa que el nivel de inglés presenta un índice bajo, mientras que elementos como los cambios curriculares, la metodología aplicada, el aprendizaje esperado y las estrategias didácticas muestran una frecuencia de preocupación moderada. Por otro lado, la falta de recursos, la carga de los

contenidos impartidos y, especialmente, el tiempo disponible para cubrir los contenidos, representan los aspectos de mayor preocupación para los docentes.

El gráfico 4 muestra con qué frecuencia en términos absolutos los docentes que participaron en el sondeo se sienten preocupados o angustiados por la carga de contenidos temáticos. En el eje vertical se observa la cantidad de docentes y en el eje horizontal, la frecuencia con la que experimentan preocupación o angustia debido a esta carga. La tendencia indica que una gran mayoría de los docentes (34) experimenta preocupación o angustia de manera continua, o que refleja una presión constante y significativa en la enseñanza, mientras que solo una minoría (2) nunca siente esta carga.

Gráfico 4

Cantidad de docentes de Inglés^{a/} según nivel de preocupación por la carga de contenidos temáticos del Programa de Inglés, 2024



a/ En el sondeo en línea participaron 67 personas docentes de inglés de primer y segundo ciclos.

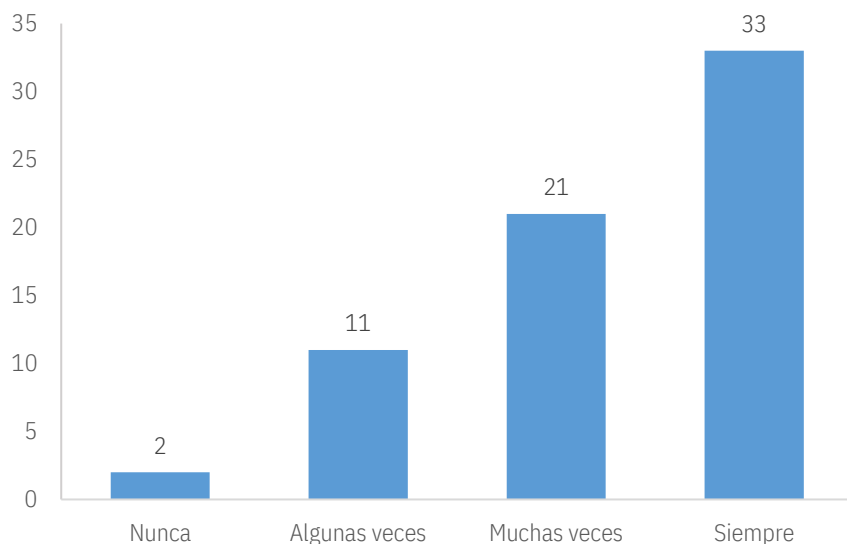
Fuente: Elaboración propia con datos de sondeo a docentes de primaria en inglés. 2024.

El gráfico 5 representa con qué frecuencia las personas docentes sienten preocupación o angustia debido a la falta de recursos didácticos institucionales para la enseñanza. En el eje vertical se observa la cantidad de profesores y en el eje horizontal, la frecuencia con la que sienten esta preocupación o angustia. Los datos muestran que solo 2 profesores afirman nunca sentirse preocupados por esta razón. Por otro lado, 11 profesores reportan sentir esta angustia algunas veces, mientras que 21 lo experimentan con frecuencia. Finalmente, la mayoría, con

33 profesores, indica que siempre se sienten angustiados por la falta de recursos didácticos. Esto refleja que la carencia de recursos es una fuente significativa de preocupación constante para la mayoría del personal docente.

Gráfico 5

Cantidad de docentes de Inglés^{a/} según nivel de preocupación por la falta de recursos didácticos para el desarrollo del Programa de Inglés, 2024



a/ En el sondeo en línea participaron 67 personas docentes de inglés de primer y segundo ciclos.

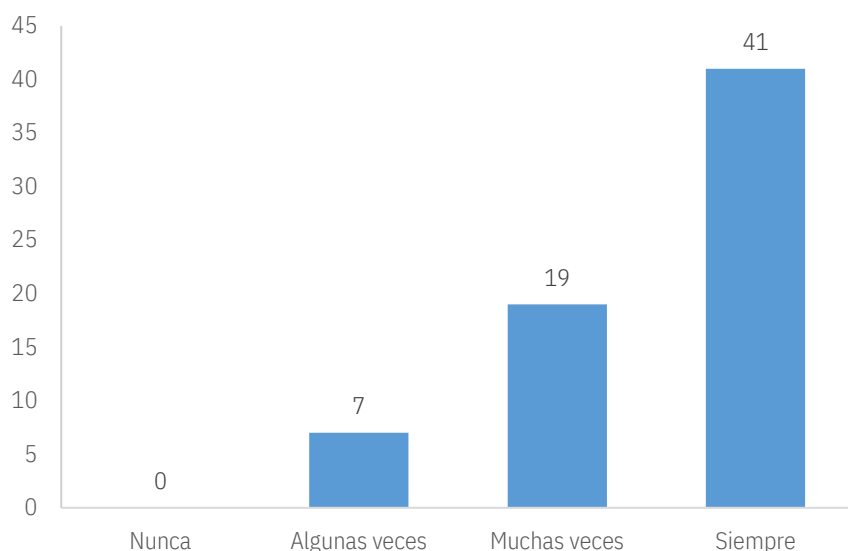
Fuente: Elaboración propia con datos de sondeo a docentes de primaria en inglés. 2024

El gráfico 6 ilustra la frecuencia de preocupación o angustia entre los profesores debido a la falta de tiempo para impartir los contenidos del programa. En el eje vertical se representa la cantidad de profesores y en el eje horizontal, con qué frecuencia sienten esta preocupación. Los datos indican que la mayoría de los docentes (61%) se siente siempre angustiada por la falta de tiempo. Otros 19 o un 28% de los profesores de inglés experimentan esta preocupación con mucha frecuencia, mientras que solo 7 o un 10% sienten algunas veces falta de tiempo para cubrir los contenidos. No hay registro de profesores que nunca experimenten esta preocupación, lo que refleja una problemática recurrente y significativa entre el profesorado respecto al tiempo disponible para cubrir los contenidos del programa.

Cabe destacar que esta preocupación agrava una condición preexistente del sistema educativo: el bajo número de lecciones impartidas en primaria. Esto implica que la pérdida de lecciones ocurre en un contexto donde la exposición al idioma ya es, de por sí, limitada.

Gráfico 6

Cantidad de docentes de Inglés según nivel de preocupación por la falta de tiempo para el desarrollo del Programa de Inglés, 2024



Fuente: Elaboración propia con datos de sondeo a docentes de primaria en inglés. 2024

Principales hallazgos de la consulta a docentes en grupos focales

Para complementar la información obtenida mediante los cuestionarios aplicados a los docentes de inglés, se realizaron grupos focales con el fin de profundizar en los temas más relevantes señalados por los participantes. En esta sección, se abordan varios puntos clave relacionados con la enseñanza del idioma inglés en el contexto de la educación pública.

Primaria costarricense. Entre los temas destacados se encuentra el desarrollo del Programa de Inglés del MEP, donde los docentes señalaron diversos desafíos, como la falta de tiempo para completar los objetivos propuestos y las dificultades para implementar efectivamente el contenido oficial. Asimismo, se exploró el papel del apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, reconociendo la influencia de la motivación externa en el progreso de los estudiantes.

Otros aspectos relevantes discutidos incluyen la percepción del inglés como una materia complementaria dentro del currículo, lo cual podría restarles prioridad frente a otras asignaturas. Además, se mencionó el uso de recursos adicionales como el programa ABC Mouse, una herramienta digital que los docentes deben incorporar para reforzar el aprendizaje, aunque su implementación no sea uniforme en todas las aulas. A través de estos grupos

focales, se logró identificar tanto las barreras como las oportunidades presentes en la enseñanza del inglés, permitiendo obtener una visión más completa de las experiencias y necesidades de los docentes en el sistema educativo costarricense.

Programa de Inglés

El Programa de Inglés para estudiantes de primaria motiva a los profesores a poner en práctica su creatividad. Las personas participantes de los grupos focales consideran las guías didácticas del Programa de Inglés vigente como una herramienta útil para desarrollar las clases. Los contenidos de estos documentos les ayudan a aprender sobre estrategias pedagógicas que el profesorado va adaptando de acuerdo con los recursos disponibles. No obstante, las guías no detallan ni unifican actividades para el desarrollo de los contenidos, por lo que se hace necesario idear herramientas adicionales y elaborar sus propios materiales para la adaptación y contextualización de las guías. Este trabajo debe ser realizado de manera individual por cada una de las personas docentes, de acuerdo con sus posibilidades y recursos existentes, aun cuando esto no sea recomendado por sus autoridades jerárquicas.

... porque a lo que le dicen a uno los asesores y los directores es que tiene que ir al pie de la letra. No es así, hasta las recetas de comida se hacen diferentes. (participante grupo focal 4)

Además, los y las docentes de inglés tienen un reto adicional, que implica una sobrecarga laboral. El compromiso del personal docente con su trabajo les lleva a buscar recursos novedosos, atractivos para el estudiantado y útiles en su aprendizaje de las competencias básicas que plantea el Programa (*reading, writing, speaking y listening*). En ocasiones eso conlleva elaborar materiales didácticos para utilizar en clase, contar con un “repertorio” de canciones para utilizar con las niñas y los niños, y buscar o producir sus propios audios y videos para que sean más cercanos a los que su alumnado disfruta y comprende. Estas actividades les consumen una gran cantidad de tiempo y esfuerzo fuera de horario laboral, pues la mayoría no cuenta con lecciones disponibles para este tipo de tareas de planeación.

Trato de utilizar el material que más más se pueda adaptar a mis estudiantes verdad, porque yo realmente no puedo estarles diciendo busquen mucho internet, busquen mucho no, eso no, eso no se adapta a mi escuela, entonces en mi aula bueno la parte del *listening* la trabajo, trato de crear los audios, yo trato de crearlos ahí en una aplicacioncita, entonces trato de crear los audios, que los chicos completen de acuerdo con la información que está en el audio... (participante grupo focal 2)

... en mi clase ustedes van a escuchar a los niños hacer por ejemplo escuchar canciones, vídeos, cantar, cantar, nos van a ver afuera en los pasillos leyendo o interactuando en grupo, interactuando en pareja, o trabajando fuera del aula que también a mí me gusta mucho hacer esa dinámica, sacarlos afuera para que ellos busquen o tengan un ambiente diferente y trabajar con ellos digamos la parte oral. (participante grupo focal 3)

... al igual que la compañera, me encanta bailar con mis alumnos, soy de ponerles como para romper el hielo verdad, al inicio de la lección. (participante grupo focal 4)

... bueno en mi caso, a mí me gustaba mucho todo lo de la metodología del Active Oriented Approach, que es todo verdad con movimiento. Me gusta mucho utilizar *flash cards* y este trabajar con ellos como en grupo, (...) lo que pasa es que cuando los grupos se van haciendo más grandes y más grandes y más grandes es más difícil verdad, poder manejar ciertas cosas verdad, lo de las tarjetas pues si alcanzan y todo, pero es más difícil digamos la parte de disciplina. (participante grupo focal 3)

Aunque el Programa de Inglés no se acompaña de un material didáctico definido, como un libro o folleto, en varios de los grupos focales se enfatiza la necesidad de contar con un material de apoyo que permita un mejor y más rápido desarrollo de las lecciones. En un caso se indica que la escuela cuenta con una plataforma de uso de todos los niveles que incluye libros, audios,

videos, presentaciones interactivas, entre otros elementos, lo que les ha permitido avanzar a nivel de primaria con el programa tal y como se contempla.

... aquí nosotros tuvimos que hacer una encuesta para presentarle a los padres de familia si estaban de acuerdo, o no que si iban a comprar ese libro, ese material, ese recurso que al final no es ni tan recaro, este y gracias a Dios en la encuesta la gran mayoría dijo que sí, entonces pudimos incorporarlo por eso lo logramos hacer, pero aquí la población no es una población que tiene recursos económicos, aquí hay gente de bananeras, aquí hay gente de piñeras, aquí hay gente de muy escasos recursos y muchos de esos niños tuvimos que donarles los libros, donarles el material pero lo tienen. Pero es un esfuerzo que se ha hecho institucional. (participante grupo focal 3).

Apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma

Otro factor determinante identificado en los grupos focales es el apoyo familiar que reciben las y los estudiantes, el cual desempeña un papel crucial en su desarrollo académico. Este apoyo no solo implica ayudar con tareas o actividades específicas, sino también crear un entorno propicio que motive a las niñas y los niños a involucrarse activamente en su proceso educativo. Según se mencionó en las discusiones, el apoyo familiar se convierte en un pilar esencial, particularmente en el aprendizaje del inglés, dado que este requiere práctica constante y exposición fuera del aula.

Sin embargo, en muchos casos, este apoyo no está presente por diversas razones. Por un lado, algunas familias carecen de miembros con conocimiento del idioma, lo que limita su capacidad para ayudar directamente con tareas o reforzar lo aprendido en clase. Por otro lado, hay situaciones en las que el proceso educativo no recibe atención prioritaria, ya sea por falta de tiempo, recursos económicos o interés. Además, existe una percepción en ciertos hogares de que el inglés no tiene la misma relevancia que otras materias, como matemáticas o ciencias, lo que reduce el nivel de compromiso hacia su aprendizaje.

Esta falta de apoyo familiar no solo afecta el progreso académico de los estudiantes, sino que también influye en su motivación y confianza para enfrentarse a retos educativos. La percepción de un entorno que no valora o respalda su esfuerzo puede generar frustración y desinterés, disminuyendo la posibilidad de que el aprendizaje del inglés sea efectivo. Por tanto, se subraya la importancia de sensibilizar a las familias sobre el impacto positivo que tiene su involucramiento en la educación de sus hijos e hijas, no solo para el aprendizaje del inglés, sino también para fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje en general.

...muchos dicen “yo no sé hablar inglés” entonces yo saco el tiempo y les escribo por ejemplo la oración “*She is the teacher*”, entonces yo lo escribo en inglés y al lado de abajo con rojo les pongo la S, la H, la I, “shi”, para que el papá no tenga excusa, y saco el tiempo y hago un video “vean papitos, tienen que hacerlo así: *She is the teacher; she works at the school and she teaches English to the students*”. Pero les pongo todo abajo así, como lo leeríamos nosotros; incluso si el chico sabe leer se le facilita, pero ni aun así... (participante grupo focal 1).

... también desde las familias bueno, en mi caso estoy hablando una escuela rural, de campo, soy de la regional de los Santos, entonces creo que desde las familias también no se le ve como ese apoyo, esa colaboración de los papás hacia el inglés, porque a veces yo dejo tareas y me dicen “no niña teníamos que hacer, no teacher teníamos que hacer primero la de matemática, la de español y la de ciencias y no quedó tiempo para la de inglés. (participante grupo focal 2)

“... muchas veces nosotros tenemos que ser conscientes de que lo que se enseña en la clase, se practica en la clase, se queda en clase. Cuesta mucho que un niño llegue a practicar, a reforzar, a hacer más suyo, aquel contenido verdad o aquel objetivo que se trató de desarrollar en la clase, (...). De hecho lamentablemente uno de estos días que hice la prueba oral en primero, (...) yo le pregunté a una muñequita, que por qué no estaba como tan bien preparada,

que qué había pasado y fue tan sincera que me dijo, “mi mamá me dijo que yo estudiaba con usted, no con ella”, entonces si no existe ese apoyo en casa, o sea ¿cómo nosotros vamos a pretender poder avanzar? (participante grupo focal 2)

... si en la familia hay compromiso, si es una familia de la que el niño viene donde hay estabilidad, si los grados académicos pues son aceptables, son gente que se preocupa, este yo siento que detrás de un niño va a haber una familia que está ahí empujando, empujando y llevando adelante el proceso educativo de su hijo, entonces en algún momento ese niño se va a ver o en todo momento se va a ver el apoyo que hay familiar. (participante grupo focal 3)

Inglés: asignatura complementaria

El acceso a recursos esenciales para la enseñanza es una de las principales preocupaciones expresadas por las personas docentes participantes de los grupos focales. Contar con materiales básicos como fotocopias, impresiones, pantallas, proyectores, conexión a internet estable o computadoras para el estudiantado es percibido como una situación privilegiada, pues no representa la realidad de muchas instituciones educativas. Esta desigualdad en el acceso a recursos pone de manifiesto las brechas existentes entre las distintas comunidades escolares y las condiciones en las que el personal docente debe desempeñar su labor.

Además, existe una percepción generalizada de que el inglés continúa siendo tratado como una asignatura secundaria o complementaria, lo que influye directamente en la asignación de recursos y en la prioridad que se otorga a sus requerimientos. Este enfoque desmerece la relevancia del inglés como parte integral del currículo básico y refuerza la idea de que sus actividades y necesidades son prescindibles en comparación con otras materias consideradas más centrales.

Uno de los requerimientos más básicos señalados por las personas docentes es contar con un aula propia para la materia. Se reconoce que las limitaciones presupuestarias y de espacio en muchas escuelas son un desafío significativo, pero también se destaca que, en algunos casos,

la asignación de un aula para la enseñanza del inglés es más una cuestión de "voluntad" administrativa que de recursos. Tener un espacio propio no solo permite una mejor organización del material didáctico, sino que también facilita la implementación de estrategias pedagógicas que enriquecen el aprendizaje. Además, las asesorías educativas usualmente recomiendan que el personal docente de inglés disponga de un aula exclusiva, pero esto rara vez se concreta debido a las condiciones materiales de las instituciones.

Aquellos y aquellas docentes que no tienen un aula asignada enfrentan múltiples desafíos. El hecho de tener que movilizarse constantemente entre diferentes aulas durante la jornada afecta directamente el tiempo efectivo de enseñanza, pues el traslado entre clases genera pérdidas significativas de minutos que podrían destinarse a actividades pedagógicas. Asimismo, la movilidad constante limita el uso de materiales didácticos más especializados, como recursos audiovisuales, decoraciones temáticas o herramientas manipulativas, que son difíciles de trasladar o instalar en cada aula nueva. Además, esta situación puede ocasionar daños a la propiedad personal del personal docente, como materiales que se desgastan prematuramente o dispositivos tecnológicos que sufren golpes o mal funcionamiento debido a su transporte continuo.

En suma, la falta de recursos y de un espacio físico adecuado para la enseñanza del inglés no solo impacta en la calidad de las lecciones, sino que también afecta el bienestar y la motivación de las personas docentes. Esto pone en evidencia la necesidad de repensar las prioridades institucionales y de reconocer el inglés como una asignatura clave para el desarrollo integral del estudiantado, asignándole los recursos y condiciones que requiere para un aprendizaje efectivo.

Es bastante agotador andar con todas las cosas, como dice la compañera, la computadora; de hecho, mi computadora tiene aquí quebrado, en la pura esquina, porque un estudiante pasó en carrera y me la botó, entonces uno dice “me la quiebra... ¿quién le va a pagar eso a uno?” O sea, uno mismo tiene que ir pagarse sus propias cosas. (participante grupo focal 1)

Yo tengo recursos y tengo materiales que yo podría utilizar mejor si yo tuviera un aula. Pero yo no me veo de una lección en una lección... por ejemplo, yo tengo un dado de inflar, grandísimo, como de 50 x 50. Yo tengo que andar jalando ese dado y entonces yo a veces voy de un aula para otra ¡con un ejército atrás mío! Ahí va una fila de chiquitos, unos me llevan la cartuchera, otros me llevan otra cosa, otros me llevan otra cosa. Si yo tuviera un aula yo tengo todos esos recursos ahí. O a veces yo estoy en un aula y digo “Ay, tengo que ir a traer tal cosa al armario” y yo me tengo que salir del aula, tengo que perder el hilo de lo que se está haciendo, etcétera, porque tengo que ir a buscar eso. Entonces yo pienso que en ese sentido es donde nosotros más necesitamos tener un aula para nosotros. (participante grupo focal 1)

... uno de los principales problemas que yo tengo es que en estos 24 años que yo he trabajado en esta escuela que les menciono, nunca he tenido aula propia, entonces el hecho de andar como un grillito de un aula a otra y recoja y que apenas tiene 40 min y ahora tiene que recoger y ahora tiene que pasar a la siguiente aula, eso también uno desearía, o sea yo desearía, poder contar con un espacio donde yo pueda tener mis pósters, donde yo podría tener mi pantalla, donde yo pudiera tener una grabadora o sea materiales propios, pero nosotros no tampoco, no podemos contar con ese apoyo. (participante grupo focal 2)

Recursos adicionales: El caso de ABC Mouse

El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha realizado esfuerzos significativos para apoyar a las y los docentes en la enseñanza del inglés en las escuelas primarias, reconociendo la importancia de integrar recursos pedagógicos innovadores que fortalezcan el aprendizaje de este idioma desde edades tempranas. Uno de los programas destacados en este contexto es la introducción de *ABC Mouse* en algunas escuelas, una herramienta educativa que combina el aprendizaje del inglés con el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), especialmente diseñada para estudiantes en niveles preescolar y escolar. Este programa busca ofrecer una experiencia de aprendizaje interactiva y lúdica que promueva la adquisición de vocabulario, pronunciación y comprensión auditiva mediante actividades atractivas para niños y niñas.

Durante los grupos focales, *ABC Mouse* fue mencionado como un recurso con gran potencial pedagógico. Sin embargo, las discusiones reflejaron un panorama mixto en cuanto a su implementación. Si bien algunos participantes valoraron la intención del programa y reconocieron su relevancia en un mundo cada vez más digitalizado, también expresaron preocupaciones importantes sobre las barreras que dificultan su uso efectivo en las aulas. Entre estas barreras, sobresalen las restricciones de infraestructura y la brecha digital que afecta a muchas escuelas en el país.

La falta de acceso a dispositivos como computadoras o tabletas, conexiones de internet estables y espacios adecuados para utilizar herramientas digitales limita la posibilidad de implementar *ABC Mouse* de manera inclusiva. Estas carencias no solo impiden que las y los estudiantes aprovechen al máximo los beneficios del programa, sino que también generan una sensación de frustración en las personas docentes, quienes ven desaprovechado un recurso que podría enriquecer significativamente su práctica educativa. Esta frustración es aún mayor en comunidades rurales o de bajos recursos, donde las desigualdades en acceso a tecnología y conectividad son más evidentes.

Otro desafío señalado fue la necesidad de capacitación específica para el uso de *ABC Mouse*. Aunque se reconocen los esfuerzos del MEP por proporcionar apoyo y formación, algunos docentes indicaron que no se sienten completamente preparados para integrar este tipo de herramientas en su planificación diaria, especialmente cuando deben equilibrar el uso de tecnología con otros métodos tradicionales de enseñanza.

A pesar de estas limitaciones, las y los docentes coincidieron en que *ABC Mouse* tiene el potencial de transformar la forma en que se enseña el inglés en la educación primaria. Consideran que, con el soporte adecuado, incluyendo mejoras en infraestructura, acceso equitativo a dispositivos y formación continua, el programa podría convertirse en un pilar importante para la enseñanza del idioma. Además, destacaron que este tipo de herramientas no solo benefician a los estudiantes, sino que también permiten a los docentes innovar en sus prácticas y adaptarse a las demandas de un sistema educativo en constante evolución.

...ellos deciden implementar cosas como en San José en zonas que son rurales. (participante grupo focal 2)

En mi escuela nos asignaron el ABC Mouse. Yo he estado intentando trabajarlo pero es sumamente difícil. Comenzando porque las computadoritas son las de Omar Dengo y como Omar Dengo ya no está funcionando, no se le está dando mantenimiento a las computadoritas, entonces el punto es que están sumamente lentas y aparte de eso está el asunto del internet. La herramienta ABC Mouse ocupa un internet bastante fluido, fuerte y ahí es un problema grande (...) Uno tiene 24 niños y tal vez después de media hora de estar intentando e intentando, tal vez se pueden conectar 4 y a puros costos. (participante grupo focal 1)

...como les digo el internet es pésimo entonces como te digo yo me llevo media hora, una hora, me llevo 2 lecciones batallando y se pueden conectar 3 chicos entonces yo digo ahí es donde yo digo “yo prefiero estar trabajando con el programa de inglés”; aprovecho el tiempo mejor que estar en esto, o sea es

un problema, estoy perdiendo es un desperdicio de tiempo. (participante grupo focal 1).

...otra cosa ¡diay! dicen que por favor, esos 60 minutos que traten de darlos en inglés. ¡Por favor!, yo tengo chiquitos que ni siquiera saben encender una computadora en español, ahora ¿cómo me voy a poner a decirles encienda la computadora con todo el vocabulario en inglés?, si ellos ¡diay! tal vez muchos hasta ahora están usando una computadora. (participante grupo focal 2)

...muchas veces que he ido a capacitaciones del ABC Mouse, he hecho esa observación, que cada centro cada centro educativo es muy, ¡eh! particular y las necesidades de uno, no van a ser las mismas de otros, entonces yo les he dicho por ejemplo a los compañeros, (...) que observen eso digamos, ese asunto y que a uno le gustaría verlos directamente a ellos venir y ver la estructura de las escuelas, observar las necesidades y demás para ver cómo pueden ayudar para aportar insumos o mejorar, porque uno de los problemas que tenemos justamente es eso, las máquinas duran un montón en encender, o se van pegando a veces, o no todas funcionan entonces hay cosas ahí, hay pros y contras. (participante grupo focal 3)

Un punto importante de disconformidad con respecto al programa ABC Mouse, se relaciona con el trabajo adicional que se suma para su incorporación en la malla curricular. Inicialmente se planteó como una herramienta de uso complementario, pero más adelante se convirtió en obligatorio, estableciendo tiempos mínimos de trabajo en plataforma y adicionando tareas de revisión y planeación a las ya existentes para el cuerpo docente.

Al inicio pues todo mundo “¡que lindo!” verdad. Pensábamos que era extracurricular, que eso era lo mejor que podían hacer, pero cuando dijeron, “tiene usted que ponerlo dentro de la malla curricular en sus lecciones”, que el Consejo Superior no sé qué, qué dirá de esto, a agarrar 2 lecciones de las 5, y hay gente que tiene 3 lecciones no tienen 5, entonces le queda una. ¿Qué van a hacer? Bueno están, imagínese verdad, ya dicen “¡diay! ya nosotros tiramos la toalla, lo que vemos es lo mínimo. (participante grupo focal 2)

... digamos además de eso no nos daba a nosotros como mucho margen para poder estar revisando el avance que pudieran tener los niños en la plataforma esta de ABC Mouse y también estar calificando pruebas, calificando tareas, ¡eh! proponiendo otras cosas. (participante grupo focal 2)

El desafío del tiempo en la enseñanza del inglés en primaria: Limitaciones curriculares y necesidades docentes

Además de los retos relacionados con la infraestructura y la falta de recursos adecuados, el desafío más significativo señalado por las y los docentes en el Programa de Inglés para primaria es el tiempo. Este factor, identificado como el principal obstáculo para el cumplimiento efectivo del currículo, plantea una desconexión evidente entre las expectativas del plan de estudios, el tiempo disponible para su implementación y los recursos con los que cuenta el personal docente.

La percepción unánime entre las personas participantes de los grupos focales es que el tiempo asignado resulta insuficiente para abordar el extenso contenido del plan de estudios de manera efectiva. Cada nivel cuenta con un currículo compuesto por seis unidades, las cuales deben desarrollarse en un período de aproximadamente seis semanas efectivas por unidad. Sin embargo, en la práctica, los docentes indican que rara vez logran completar las unidades cinco y seis, independientemente del grado. Este retraso genera una sensación de frustración y de incumplimiento profesional, ya que no pueden ofrecer al estudiantado una experiencia de aprendizaje completa y alineada con las metas curriculares.

Entre los factores que agravan esta problemática, se menciona la interrupción frecuente del calendario académico por diversas razones, como actividades extracurriculares, feriados, reuniones institucionales y emergencias imprevistas. Cada interrupción, por pequeña que sea, tiene un impacto acumulativo que reduce las semanas efectivas de lecciones. Adicionalmente, en contextos rurales o de difícil acceso, el tiempo de lecciones puede verse aún más limitado debido a factores como la falta de docentes permanentes o la rotación constante del personal.

Otro aspecto clave señalado es la falta de flexibilidad en el diseño del currículo. Aunque las y los docentes reconocen la importancia de seguir un plan estructurado, sugieren que este debería adaptarse mejor a las realidades de las escuelas y del estudiantado. Por ejemplo, proponen priorizar ciertos contenidos esenciales y dejar margen para profundizar en ellos, en lugar de intentar cubrir un volumen extenso de material superficialmente. Este enfoque permitiría un aprendizaje más significativo y menos apresurado, fomentando el desarrollo de competencias reales en el idioma inglés.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de mayor coordinación entre el currículo y los recursos disponibles. En muchas ocasiones, los materiales y guías diseñados para acompañar las lecciones no están alineados con las necesidades del estudiantado o las realidades del aula, lo que obliga a los docentes a dedicar tiempo adicional para adaptar actividades y contenidos. Esta situación no solo incrementa la carga laboral del personal docente, sino que también compromete la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

...yo todos los años hago ese documento y lo que hago es sentarme con calendario en mano y empezar a distribuir todas las semanas según las 6 semanas que corresponde que yo dé para cada unidad. Si revisamos ese documento así por encima, nos vamos a dar cuenta que ahí no está, no están incluidos congresos, no están incluidos semanas de exámenes. Sí incluyo Semana Santa, sí incluyo vacaciones de 15 días, pero un montón de cosas más que suceden, todos los festivales de las artes, todas las ferias científicas, las ¡día! somos humanos, las ausencias mías, las ausencias de mis colegas y un montón de cosas, entonces si logramos ver un momentito ese documento nos

vamos a dar cuenta de que en esa teoría, vamos a terminar viendo la última unidad el 29 de noviembre. Entonces ya con solo eso nos vamos a dar cuenta que es irreal. Es irreal y entonces nosotros estamos empezando el año ya sabiendo que no lo vamos a lograr y yo pienso que eso es muy frustrante o sea usted empieza algo con toda su energía, con toda su voluntad, con todas las ganas, etétera, pero usted sabe que no va a llegar. (participante grupo focal 1).

Mentira que uno puede ver la unidad 6, casi nadie puede ver la unidad 6 y el que llega a verla pues fue que realmente tuvo que brincarse un montón de cosas, así esa es la verdad, tuvo que brincarse, o ver demasiado superficialmente cada unidad. O sea, yo sé que uno puede llegar a las 6, pero uno prefiere dar calidad y no cantidad, o sea no correr demasiado. Y el mismo, los mismos asesores de inglés le dicen a uno “no corra tanto, trate de dar más calidad y no cantidad”, pero ¡día! también por otro lado le exigen que tiene que ver todo el programa y cuando llegan las pruebas, cuando llegan las pruebas comprensivas también, ¡día! meten ítems a los chiquillos de la unidad 6 donde es muy difícil poder ver la unidad 6. (participante grupo focal 1)

...para cubrir esos programas es demasiado. Entonces sí, y eso es lo que está pasando; ¿por qué no llegamos a las bandas, ni en colegio, ni escuela?, porque no se cubre los finales de banda que es donde tenemos los cierres, donde tenemos las estructuras finales que hay que ver y nunca llegamos ahí, nunca. Y el que llega fue porque hizo un pan pintado, esos pobres chiquitos terminaron locos. (participante grupo focal 2)

Alfabetismo en evaluación de inglés

A partir de lo expresado por los diferentes docentes, se subrayan algunos puntos importantes que demuestra la necesidad no solo de actualización continua en cuanto capacitación en como evaluar los aprendizajes sino también en la importancia de que las universidades que imparten las 9 carreras de enseñanza del inglés que se imparten en Costa Rica (cuadro 2) modifiquen su plan de estudio y preparen mejor a los futuros profesores.

Cuadro 2

Universidades que ofrecen las carreras en enseñanza del inglés, según nombre de carrera y título que se otorga

Universidad	Carrera que imparte	Título que otorga
Privadas		
Universidad Latina	Ciencias de la educación en I y II ciclos con énfasis en Inglés	• Bachillerato • Licenciatura
Universidad Libre de Costa Rica	Inglés con énfasis en la enseñanza en I y II Ciclos	• Bachillerato • Licenciatura
Universidad Hispanoamericana	Enseñanza del inglés para I y II ciclos de Educación General Básica	• Bachillerato • Licenciatura
Universidad Internacional San Isidro Labrador	Ciencias de la Educación I y II ciclos en inglés enseñanza del inglés	• Bachillerato • Licenciatura
Universidad San José	Primaria con énfasis en inglés	• Bachillerato
Universidad Católica	Enseñanza del inglés en I y II ciclo	• Bachillerato
Estatales		
Universidad Estatal a Distancia	Enseñanza del inglés para I y II Ciclos	• Diplomado • Bachillerato • Licenciatura
Universidad Nacional de Costa Rica	Educación primaria con concentración en Inglés	• Profesorado • Bachillerato
Universidad de Costa Rica Sede de Occidente (San Ramón)	Educación Primaria con Concentración en Inglés	• Bachillerato

Fuente: Elaboración propia, con base en planes de formación inicial de las universidades.

Implicaciones, recomendaciones y conclusiones

La información obtenida en este estudio revela importantes implicaciones para la política educativa en Costa Rica. En un mundo cada vez más globalizado, el dominio del inglés es fundamental, no solo como herramienta de comunicación, sino también como medio para acceder a mejores oportunidades educativas, laborales y sociales. Sin embargo, las desigualdades regionales identificadas en este análisis destacan la urgencia de intervenciones

específicas que mejoren tanto el acceso como la calidad de la enseñanza del inglés en las áreas más rezagadas.

Uno de los principales desafíos del sistema educativo costarricense para implementar la Política Educativa de Promoción de Idiomas radica en garantizar la equidad en el acceso a la enseñanza del inglés desde la educación primaria. Esto requiere superar las disparidades regionales, especialmente en las zonas rurales, fronterizas y costeras, donde la infraestructura educativa y los recursos son considerablemente limitados. Asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje es esencial para cumplir con los objetivos de esta política.

En muchas instituciones del Ministerio de Educación Pública (MEP), los estudiantes solo reciben entre tres y cinco lecciones semanales de inglés, lo que resulta insuficiente para alcanzar un dominio efectivo del idioma. Cada clase debe aprovecharse al máximo, ya que representa una oportunidad clave para practicar y desarrollar habilidades de comprensión y expresión oral y escrita. La interrupción o insuficiencia en la exposición al idioma afecta el proceso de adquisición de nuevas estructuras lingüísticas y vocabulario, lo que limita la confianza de los estudiantes y aumenta la ansiedad al hablar en inglés.

La continuidad y consistencia en las lecciones son igualmente beneficiosas para los docentes, ya que les permite implementar estrategias de enseñanza más completas, cumplir con los objetivos curriculares y observar el progreso de sus estudiantes de manera más significativa.

Además, la capacitación continua y efectiva del personal docente es esencial para garantizar la calidad de la enseñanza. Aunque muchos docentes han recibido formación, es necesario mantener un proceso de actualización constante que incluya nuevas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos. La sostenibilidad financiera de la política educativa también es un desafío crítico, requiriendo una planificación que asegure recursos suficientes para mantener y expandir los programas de enseñanza de idiomas a largo plazo. Como parte del análisis y revisión, se sugiere:

- **Fortalecer la capacitación docente diferenciada en regiones rurales y costeras:** Las autoridades deben implementar programas de desarrollo profesional enfocados en los docentes de inglés en estas áreas (materiales, evaluación, metodología), acompañados de incentivos que motiven a los profesores más capacitados a permanecer en estas regiones.
- **Mayor inversión en infraestructura educativa:** Es fundamental incrementar la inversión en infraestructura y recursos educativos, como laboratorios de idiomas y tecnologías, para mejorar el aprendizaje en las zonas más vulnerables.
- **Programas de exposición al idioma:** Se deben fomentar más oportunidades de exposición al inglés mediante programas de intercambio cultural, campamentos y herramientas tecnológicas que complementen la enseñanza formal.
- **Enfoques diferenciados en políticas educativas:** Las estrategias homogéneas no son suficientes; se requieren políticas adaptadas a las realidades de cada región, con asignación de recursos específicos y ajustes curriculares que respondan a las necesidades locales.

El análisis realizado evidencia una marcada desigualdad regional en el dominio del inglés en la educación primaria del sistema escolar costarricense. Se observan disparidades significativas entre las regiones urbanas, que muestran avances en la enseñanza y el aprendizaje del idioma, y las regiones rurales y costeras, que presentan rezagos considerables. Estas diferencias ponen de manifiesto la urgencia de una intervención educativa estratégica que aborde estas brechas y promueva la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje del inglés.

Es prioritario implementar medidas orientadas a mejorar la capacitación docente, incrementar la inversión en infraestructura educativa y garantizar la disponibilidad de recursos didácticos en las regiones más vulnerables. Asimismo, ampliar las oportunidades de exposición al idioma mediante actividades extracurriculares y el uso efectivo de tecnologías podría fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes, reduciendo las brechas de aprendizaje existentes.

En resumen, los esfuerzos deben orientarse hacia un enfoque inclusivo y equitativo, asegurando que todos los estudiantes de primaria tengan las mismas oportunidades de desarrollar habilidades en inglés. Este aprendizaje es esencial no solo para su desarrollo cognitivo, sino también para su crecimiento académico y social en un mundo globalizado donde la competencia bilingüe se ha convertido en una necesidad fundamental.

El análisis de las experiencias compartidas por el personal docente que participó en los grupos focales destaca tanto los logros como los retos en la enseñanza del inglés a nivel de primaria en Costa Rica. Si bien el programa de estudios desarrollado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) es considerado pertinente y bien diseñado, su implementación enfrenta múltiples contradicciones que dificultan el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Percepción del inglés como materia complementaria: Aunque el programa aspira a llevar al país hacia el bilingüismo, el inglés sigue siendo considerado una asignatura complementaria, frecuentemente desplazada por otras actividades cuando surgen demandas externas. Este enfoque fragmentado compromete las metas del programa.

Limitaciones en el tiempo de instrucción: Con solo cinco lecciones semanales asignadas, es difícil equiparar las bandas idiomáticas de los estudiantes de escuelas públicas con las de instituciones privadas, lo que limita el avance en las competencias lingüísticas.

Integración limitada de metodologías STEM: Aunque la incorporación de STEM en el aprendizaje del inglés es una iniciativa innovadora, muchas escuelas carecen de los recursos necesarios para implementarla eficazmente.

Desafíos con materiales pedagógicos: Aunque el programa promueve la inmersión lingüística, el uso de materiales sugeridos por el MEP a menudo no se alinea con este enfoque, interrumpiendo el flujo de las lecciones y aumentando la carga sobre los docentes.

Estas contradicciones imponen una carga emocional significativa al personal docente, que, motivado por su vocación y compromiso, se ve obligado a aportar tiempo y recursos personales para garantizar la calidad de las lecciones. Sin embargo, esta situación genera sentimientos de

frustración e impotencia que contribuyen al desgaste emocional, afectando su desempeño profesional.

Para enfrentar los retos identificados en la enseñanza del inglés en primaria, es fundamental priorizar áreas estratégicas de mejora. En primer lugar, es indispensable dotar a las escuelas de infraestructura adecuada, como laboratorios de idiomas y herramientas pedagógicas modernas, que permitan una enseñanza más efectiva. Además, la capacitación docente continua es crucial, asegurando que los profesores reciban formación en metodologías innovadoras, tecnologías educativas y evaluación lingüística. A esto se suma la necesidad de actualizar los programas universitarios de formación docente para alinearlos con las demandas del nuevo programa de inglés, incluyendo evaluaciones rigurosas de competencia lingüística. Por último, el Ministerio de Educación Pública (MEP) debe intensificar las capacitaciones, enfocándose tanto en el fortalecimiento del dominio del idioma como en la implementación de herramientas pedagógicas avanzadas.

Un programa sólido del inglés en la educación primaria no solo beneficia el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también impulsa el crecimiento económico del país, mejora la calidad de vida de la población y genera oportunidades de movilidad social. En un contexto globalizado, el dominio del inglés es esencial para fomentar la competitividad de Costa Rica, tanto a nivel individual como colectivo. Por esta razón, la inversión en educación no debe ser opcional, sino una prioridad nacional para garantizar una sociedad más crítica, solidaria e igualitaria.

Este compromiso requiere un proceso continuo de innovación y revisión profunda del programa de inglés, asegurando su sostenibilidad y efectividad. Solo mediante estas acciones será posible avanzar hacia el bilingüismo en la educación pública, una meta clave para el desarrollo integral de las futuras generaciones y para el posicionamiento del país en un mundo cada vez más interconectado.

Bibliografía

- 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 Garita, 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>
- Araya Garita, W., & Fallas, J. A. 2024. University of Costa Rica's English diagnostic test 2022: Evidence of validity and reliability. *Research in Pedagogy*, 14(1), 1-15. DOI: 10.5937/IstrPed2401001A
- Araya Garita, W., Elizondo González, J. F., & González Ramírez, A. C. 2022. Getting stakeholders acquainted with the rationale behind the construct of the English language proficiency test. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 40(75), 119-143. doi:10.22201/enallt.01852647p.2022.75.1013.
- Asher, J. 1997. *Language by Command: The Total Physical Response Approach to Learning Language*. Sky Oak Productions.
- Badilla, I. 2016. *Principales Características y desafíos del nuevo Programa de Inglés para I y II Ciclo*. Ponencia presentada para el Sexto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.
- Bandura, A. 1999. Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Bachman, Lyle y Palmer, A, Adrian. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle. 2009. Prólogo. En L. Cheng & A. Curtis (Eds), *English language Assessment and the Chinese learner* (pp. x – xii) New York: Routledge
- Chacón, C. 2006. Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, vol 32, pp. 121-130.
- Ellis, R. 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526. doi:10.1017/S0261444817000179
- Gallagher, C. 2003. Reconciling a Tradition of Testing with a New Learning Paradigm. *Educational Psychology Review* 15(1), 83- 99. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/23361535>

- Given, Lisa. (Ed.). 2008. *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. California: Sage Publications.
- Jones, N., & Saville, N. 2016. *Learning oriented assessment: A systemic approach* (Studies in Language Testing, Vol. 45). Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. 2003. *Explorations in language acquisition and use* (1st ed.). Heinemann.
- MacGregor, D., Yen, S. J., & Yu, X. 2022. Using multistage testing to enhance measurement of an English language proficiency test. *Language Assessment Quarterly*, 19(1), 54-75. <https://doi.org/10.1080/15434303.2021.1988953>
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- McNamara, Tim. 2000. *Language Testing*. Oxford University Press.
- Mckinsey and Company. 2007. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Londres, Mckinsey and Company.
- Magis, D., Yan, D., & von Davier, A. A. (Eds.). 2017. *Computerized adaptive and multistage testing with R: Using packages catR and mstR*. Springer.
- Ministerio de Educación Pública. 2016. *Educating for a new citizenship: Programa de estudio de inglés. Segundo ciclo de la educación general básica*. Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles_2ciclo.pdf
- Ministerio de Educación Pública. 2017. *Transformación curricular: Fundamentos conceptuales en el marco de la visión “Educar para una Nueva Ciudadanía”*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. 2021. *Consejo Superior de Educación consolidó Secciones Bilingües de Español - Inglés en el sistema educativo público costarricense*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/noticias/consejo-superior-educacion-consolido-secciones-bilinguees-espanol-ingles-sistema-educativo-?page=22>
- Ministerio de Educación Pública. 2024. *Guía pedagógica brinda a los docentes del Taller de Inglés para la Conversación: English on the Spot (EOS)*. San José, Costa Rica.
- Muhammad, A. A., & Ockey, G. J. 2021. Upholding language assessment quality during the COVID-19 pandemic: Some final thoughts and questions. *Language Assessment Quarterly*, 18(1), 51–55. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1867555>
- Naciones Unidas. 2018. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (Ministerio de Educación Pública, 2021)

- Nuñez, J. 2017. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. Cuadernos De Pesquisa . <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- O'Sullivan, B. 2023. Language testing. In *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, 2nd Edition. Routledge
- O'Sullivan, B. 2016. Adapting tests to the local context. In *New directions in language assessment* (Special edition of *JASELE Journal*, pp. 145-158). Japan Society of English Language Education & the British Council.
- O'Sullivan, B. 2012. Assessment Issues in Languages for Specific Purposes. *Modern Language Journal*, 96 (s1): 71-88. DOI 10.1111/j.1540-4781.2012.01298.x
- PEN. 2023. *Noveno Estado de la Educación*. CONARE. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8544>
- Purpura, J. 2016. Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In D. Tsagari & J. Baneerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 255–272). Berlin, Germany: De Gruyter.
- Quesada, A., Araya, W. & Fallas, J. A. 2023. *La enseñanza y aprendizaje del inglés secundaria pública costarricense del siglo XXI: innovaciones brechas y desafíos*. Investigación realizada para el *Noveno Informe Estado de la Educación*. CONARE, PEN.
- Quesada, A., & Díaz-Ducca, J. A. 2020. CYBERL@B as an open educational resource (OER) for learning English through practice and collaboration. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(3), 31–57. <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51666>
- Quesada, A. 2022. Assessment of young English-language learners: Formative and summative strategies. *Revista de Linguas Modernas*, (36), 01-22. <https://doi.org/10.15517/RLM.VOI36.48313>
- Quesada, A. 2016. A case study in the acquisition of three types of morphemes in English by a bilingual child. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 49–66. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26056>
- Quesada, A. 2011. *Issues on raising a bilingual child in Costa Rica: A myth or a reality? Estado de la cuestión: Crianza de un niño o una niña bilingüe en Costa Rica-una realidad o un mito*. Volumen 11(2), 1-21.
- Rixon, S. 2013. *British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20Ys FINAL Med res online.pdf>

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. 2017. How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>

Valenzuela N., & Alvarez G. 2013. Ecos históricos de la enseñanza del inglés en la escuela primaria, Costa Rica PPEIEP: 1979-1987. *LETRAS*, 54, 165-195.

<https://doi.org/10.15359/rl.2-54.8>

Vygostky, L. 2010. *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.

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.

Zucker, S. 2003. *Assessment Report: Fundamentals of Standardized Testing*. London: Pearson.