

Determinación de bandas de dominio lingüístico en docentes de preescolar de Cartago: una actividad de extensión universitaria financiada por la Ley 9829

Recibido: 20 de enero, 2025

Aceptado: 12 de mayo, 2025

Por: Johanny Vallecillo Alfaro, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4101-9996>
Sonia Albertazzi Osorio, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-3097-3141>

Resumen

El presente artículo divulga los resultados de la actividad de extensión CF1470016, financiada mediante la Convocatoria de la Ley del Cemento N.º 9829 y ejecutada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Su objetivo general fue determinar la banda de dominio lingüístico en inglés de docentes de preescolar de cinco cantones de Cartago mediante el Oxford Test of English (OTE). Con un diseño cuantitativo-descriptivo, se aplicó una encuesta diagnóstica y el OTE a una muestra intencional de 31 docentes sin certificación previa. Además, se implementaron sesiones de familiarización y apoyo socioemocional. Los resultados muestran que el 67 % de las participantes se ubican entre A2 y B1 del MCER; la comprensión lectora alcanzó los puntajes más altos (algunas en B2), mientras que la escritura evidenció mayores necesidades formativas. Se discuten implicaciones para la formación continua y se ofrece un modelo replicable para la certificación docente.

Determining Language Proficiency Levels in Preschool Teachers in Cartago: A University Extension Activity Funded by Law 9829

Abstract

This article presents the findings of the extension activity CF1470016, funded under the Cement Law Call No. 9829 and executed by the School of Language Sciences of the Costa Rican Institute of Technology. The main objective was to determine the English language proficiency level of preschool teachers in five cantons of Cartago by applying the Oxford Test of English (OTE). With a quantitative-descriptive design, a diagnostic survey and the OTE were applied to a purposive sample of 31 teachers who lacked prior certification. Familiarization and socio-emotional support sessions were also implemented. The results show that 67% of the participants scored between A2 and B1 of the CEFR; reading comprehension reached the highest scores (some at B2), while writing revealed the greatest need for further training. Implications for continuing education are discussed, and a replicable model for teacher certification is proposed

Johanny Vallecillo Alfaro, Sonia Albertazzi Osorio. Determinación de bandas de dominio lingüístico en docentes de preescolar de Cartago: una Actividad de extensión universitaria financiada por la Ley 9829. *Revista Comunicación*. Año 46, volumen 34, número 1, enero-junio, 2025. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

Oxford Test of English (OTE), Docentes de preescolar, Dominio lingüístico en inglés, MCER (Marco Común Europeo de Referencia), Certificación docente.

KEY WORDS:

Oxford Test of English (OTE), Preschool teachers, English language proficiency, CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), Teacher Certification.

INTRODUCCIÓN

El bilingüismo en la primera infancia se ha consolidado como política prioritaria en Costa Rica, articulada a iniciativas estatales como la Alianza para el Bilingüismo (ABI) y a los compromisos nacionales con una educación inclusiva y de alta calidad. Dichas iniciativas responden a la amplia evidencia neuroeducativa que vincula la plasticidad cerebral temprana con una mayor capacidad para adquirir una segunda lengua y, a largo plazo, con mejores oportunidades socioeducativas para la población estudiantil (Patiño Mora, 2021). Sin embargo, algunos informes de alcance nacional advierten que la sostenibilidad de esa política depende, en gran medida, de la preparación lingüística del personal docente encargado de implementar las estrategias de inmersión en inglés (Programa Estado de la Nación, 2023).

En el nivel preescolar, la brecha entre los requerimientos oficiales y la realidad del aula sigue siendo significativa. El diagnóstico aplicado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en 2019 reveló que un 61 % de las maestras se ubicaba apenas en la banda A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), muy por debajo del B2 mínimo exigido para garantizar procesos de inmersión efectivos. Aunado a ello, investigaciones recientes subrayan que la falta

de capacitación docente en el idioma inglés dificulta el abordaje eficaz de la estrategia de inmersión (Patiño Mora, 2021) y compromete la continuidad del bilingüismo entre preescolar y primaria. Tal panorama hace patente la necesidad de instrumentos de certificación que aporten evidencia objetiva sobre la competencia lingüística real del profesorado y orienten programas de formación continua.

Con este propósito, desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) se diseñó la actividad de extensión CF1470016, aprobada por el Consejo de Investigación y Extensión y financiada mediante la Ley del Cemento n.º 9829. Esta normativa destina recursos a proyectos de alto impacto social y educativo, en consonancia con el mandato institucional de “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida del pueblo costarricense” mediante acciones de extensión universitaria (Consejo de Investigación y Extensión, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2023). El proyecto se orientó a cuantificar, con criterios internacionales, el nivel de dominio del inglés de docentes sin certificación oficial en cinco cantones de Cartago, lo cual contribuye a la pertinencia social de la extensión universitaria

Figura 1. Grupo de maestras de preescolar



Fuente: elaboración propia

El marco metodológico se sustentó en dos referentes complementarios. Por una parte, el MCER ofrece descriptores estandarizados que facilitan la interpretación de los resultados y su comparación con estándares globales (Consejo de Europa, 2021). Por

otra, el Oxford Test of English (OTE) provee una medición “válida y confiable” de los niveles A2, B1 y B2, alineada con los descriptores del MCER y certificada por la Universidad de Oxford (Oxford University Press, 2021). La combinación de ambos marcos

permitió generar un diagnóstico robusto y diseñar un itinerario formativo ajustado a las necesidades específicas detectadas.

El presente artículo se inscribe, por tanto, en la convergencia entre política pública, extensión universitaria y evaluación lingüística estandarizada. Al exponer los hallazgos derivados del proyecto CF1470016, se ofrece un modelo replicable de certificación docente que puede informar estrategias nacionales de formación continua y aportar evidencia empírica para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relativos a educación de calidad y reducción de desigualdades

POSICIONAMIENTO TEÓRICO

El sustento conceptual del estudio se articula en tres ejes interdependientes: (1) el MCER como marco de referencia internacional, (2) la adquisición temprana de lenguas extranjeras y (3) la evaluación estandarizada mediante el OTE. El MCER describe la competencia comunicativa en seis niveles (A1-C2) y, en su *Volumen complementario*, amplía los descriptores e incorpora la mediación “como la capacidad de facilitar la comprensión entre interlocutores” (Consejo de Europa, 2021). Estas escalas permiten vincular los resultados de cualquier prueba con perfiles de desempeño comparables en el ámbito global, requisito indispensable para alinear la formación docente con estándares verificables.

Respecto a la adquisición a edades tempranas de un segundo idioma como el inglés existen investigaciones que indican que la introducción a una segunda lengua antes de la pubertad potencia la conciencia metalingüística y la pronunciación nativa (Sánchez-Reyes Peñamaría, 2000) y que la exposición continua desde los 4-6 años mejora la comprensión auditiva y lectora en etapas posteriores (Pretel Manso y Megías García, 2016). Sin embargo, estudios de contexto costarricense resaltan que la falta de capacitación docente en inglés limita la eficacia de la inmersión (López-Montero, 2020). Ante lo anterior, se requieren programas formativos que integren recursos lúdicos y digitales para fortalecer las habilidades de habla y escucha (Dávila Acevedo y Del Campo Machado, 2024).

La prueba OTE es un examen adaptativo en línea, certificado por la Universidad de Oxford, que reporta resultados en las bandas de dominio lingüístico A2, B1 y B2 (Oxford University Press, 2021). Su diseño modular involucra las cuatro macro-destrezas del idioma: comprensión auditiva, lectura, expresión oral y escrita. Además, las especificaciones de la prueba de Oxford sugieren que el progreso de A2 a B2 requiere entre 200 y 500 horas de estudio guiado (Oxford University Press, 2021), cifra que sirve como parámetro para planificar la formación continua de las docentes. Al emplear el OTE, esta actividad de fortalecimiento de la extensión ofreció a sus participantes, una herramienta de comparabilidad con validez internacional de los resultados y que generó datos objetivos para determinar sus respectivas áreas de mejora.

En conjunto, estos tres pilares sustentan la propuesta de este artículo: diagnosticar, certificar y diseñar rutas de mejora que respondan simultáneamente a la política pública, a la evidencia neuroeducativa y a los estándares internacionales de evaluación.

METODOLOGÍA

El estudio se diseñó bajo un enfoque cuantitativo-descriptivo. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), los diseños descriptivos cuantifican atributos de una población “para proporcionar una fotografía numérica y verificable” de un fenómeno, mientras que los estudios cuantitativos -al asignar valores métricos- “permiten establecer comparaciones objetivas” (p. 118). En esta actividad ambos propósitos convergieron: describir el perfil lingüístico de las docentes y cuantificar sus puntuaciones en el OTE para establecer la línea base de su dominio en relación con el MCER.

Como primer paso, se realizó un muestreo para seleccionar a las participantes. Siguiendo los lineamientos territoriales de la Convocatoria Ley n.º 9829, las participantes debían de pertenecer a los cantones de Paraíso, El Guarco, La Unión, Oreamuno y Alvarado. Posteriormente, para se construyó una encuesta electrónica en coordinación con la asesoría en primera infancia de la Direccional Regional del MEP en Cartago y la Escuela de Ciencias del Lenguaje. La anterior se creó y circuló mediante la herramienta Goo-

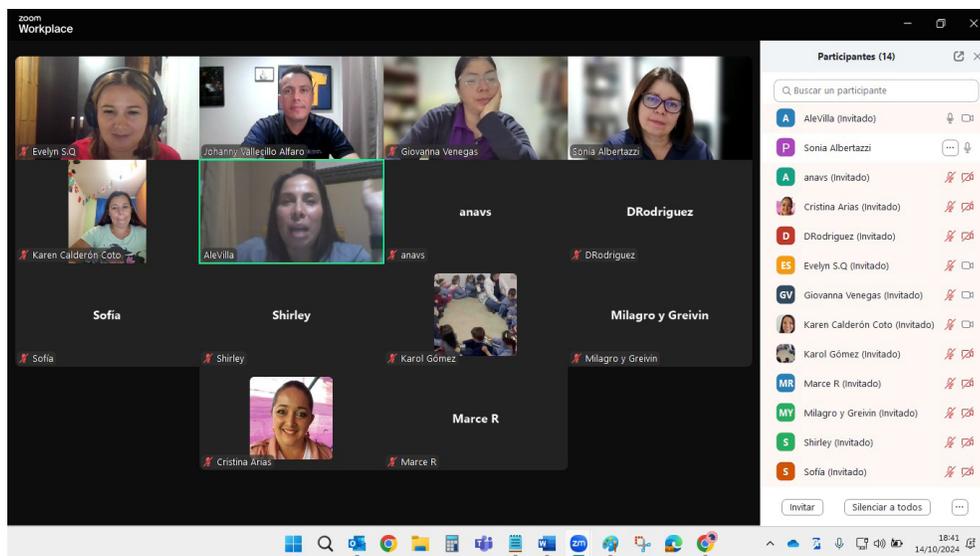
gle Forms. Entre los datos de interés para gestionar las invitaciones a la actividad se recopiló información tal como banda que consideraba tener, interés en certificar su dominio del idioma, disponibilidad de equipo, correo electrónico, acceso a Internet, así como las franjas horarias de mejor conveniencia.

Se recibieron 383 respuestas mediante la *Encuesta de Planificación - Jornadas de Apropiación del Idioma Inglés*. Un total de 219 docentes indicaron carecer de certificación y entre estas 60 declararon “no conocer” qué dominio lingüístico poseían (Dirección Regional de Educación Cartago y Escuela de Ciencias del Lenguaje, Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2023). Posteriormente, se enviaron invitaciones vía correo electrónico a las maestras que afirmaron no tener noción de su nivel de inglés. Se dio un pla-

zo de un mes para recibir la respectiva anuencia o rechazo de la invitación. Finalizado este periodo, la población participante quedó integrada por 31 maestras, aunque únicamente 18 concluyeron de forma satisfactoria todo el proceso.

Para mantener contacto frecuente y oportuno con las docentes se creó un grupo mediante la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Aunado a los correos electrónicos, se logró establecer un cronograma para todas las sesiones y eventos a tomar lugar. También se logró coordinar reuniones tanto presenciales como virtuales. El objetivo de las reuniones fue familiarizar a las docentes con el examen de certificación y conocer acerca de las realidades en sus prácticas profesionales y su experiencia en el aprendizaje del idioma inglés.

Figura 2. Sesiones en línea



Fuente: elaboración propia

Cada una de las sesiones buscó familiarizar a las participantes con la estructura, criterios de puntuación y ejemplos de ítems del OTE. Además, les fue provisto material autoguiado para práctica de las cuatro destrezas. Estas sesiones permitieron identificar la necesidad de apoyar a las docentes emocionalmente para la aplicación de la prueba por lo que, con el apoyo de la Dirección de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, se coordinó una sesión de autoconocimiento y motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés con la experta internacional M.Sc. Vera Madrigal de

Prisma Coaching. El objetivo de la sesión de trabajo con la especialista fue ayudar a las docentes a bajar el filtro emocional y mejorar su confianza al enfrentar la prueba. Esta acción respondió a la recomendación del Informe Estado de la Educación de “implementar acciones extraordinarias de recuperación de aprendizajes” (Programa Estado de la Nación, 2023) y a la evidencia de Patiño (2021) sobre la necesidad de fortalecer la confianza docente en procesos bilingües.

Figura 3. Sesión de autoconocimiento y motivación



Fuente: elaboración propia

Con base en el cronograma establecido en conjunto con las maestras de preescolar, se procedió con la administración de la prueba. El OTE se administró en el laboratorio de idiomas del ITCR. Cada docente completó los cuatro módulos (*Listening, Reading, Speaking* y *Writing*) en una sola sesión supervisada. El sistema generó reportes individuales y una base de datos consolidada que alimentó el análisis estadístico descriptivo (frecuencias y medias).

Seguido a esto, se procedió con la recepción y estudio de los resultados obtenidos por las maestras. El análisis estadístico integró frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para cada destreza evaluada; posteriormente, los resultados cuantitativos del OTE fueron triangulados con los datos de la encuesta diagnóstica, lo que permitió corroborar que el 67 % de las participantes se ubica entre las bandas A2 y B1 del MCER. La comprensión lectora registró la media más alta con un subgrupo que alcanzó nivel B2 mientras que la producción escrita evidenció la brecha formativa más amplia. Para socializar los

hallazgos y discutir sus implicaciones pedagógicas, el equipo convocó a las docentes a una sesión remota vía ZOOM el 14 de octubre de 2024, en la cual se explicaron los criterios de interpretación y se delinearon acciones de mejora. Finalmente, se procedió a la divulgación de la actividad de extensión y a la elaboración de los informes técnicos exigidos por las autoridades del ITCR, requisitos indispensables para la aprobación y conclusión satisfactoria del proyecto.

RESULTADOS

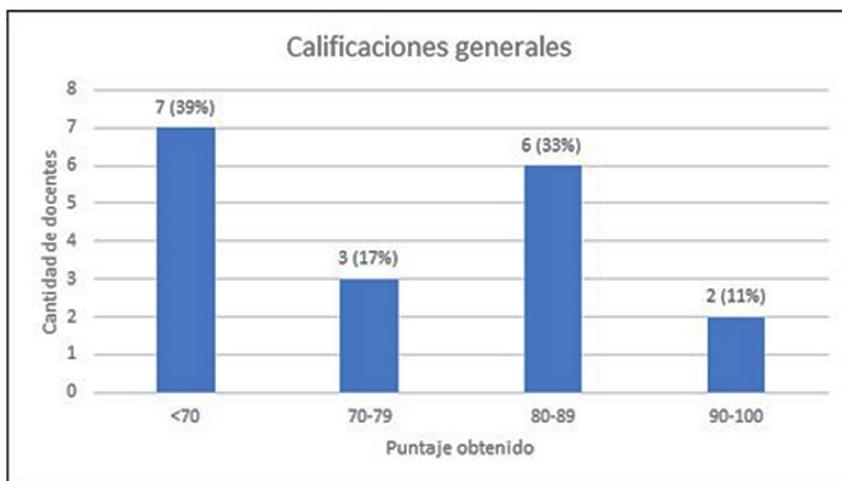
Los siguientes descriptores ofrecen un marco objetivo que permite correlacionar los puntajes con competencias lingüísticas específicas, lo cual facilita su interpretación tanto para evaluadores como para usuarios (Council of Europe, 2001; Oxford University Press, 2022). Sobre esta base, se comparan las medias por destreza y se contextualizan los hallazgos en función de los requisitos mínimos establecidos por la Política Nacional de Bilingüismo para la educación preescolar.

Tabla 1. Bandas de dominio lingüístico y sus descriptores de desempeño asociados

Banda	Descriptor
Below A2 (0-50)	El usuario posee habilidades limitadas para comprender y usar frases básicas.
A2 (51-80)	El usuario puede comunicarse en situaciones sencillas y realizar tareas básicas de intercambio de información.
B1 (81-110)	El usuario demuestra capacidad para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresar ideas con claridad en temas familiares.
B2 (111-140)	El usuario maneja el idioma con fluidez y precisión en contextos cotidianos, laborales y académicos.

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Desempeño integral

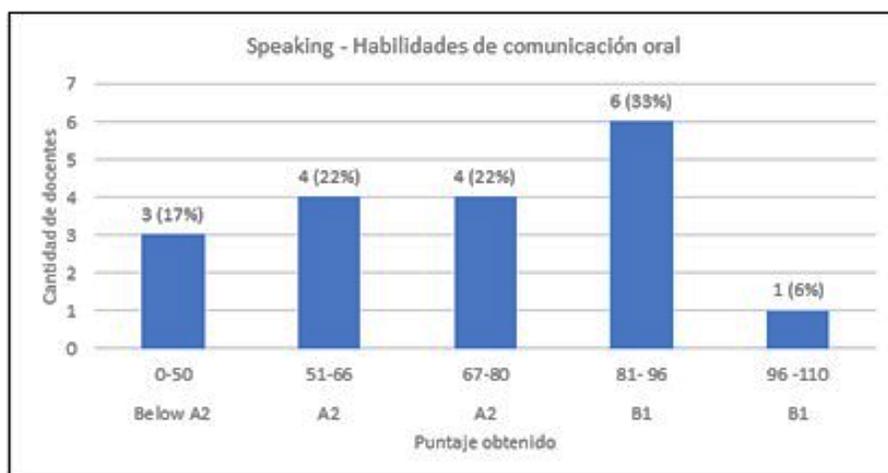


Fuente: elaboración propia

El rendimiento global de las 18 docentes que concluyeron el proceso de certificación es heterogéneo, aunque predominan los niveles iniciales de competencia. En la figura 4 se observa que poco más de la tercera parte del grupo (39 %) obtuvo calificaciones inferiores a 70/100, umbral que el OTE asocia con un desempeño *Below A2* en al menos una destreza. Otro 17 % se situó en la franja de 70 a 79, rango que, de acuerdo con la tabla anterior, corresponde al nivel A2. Un 33 % alcanzó entre 80 y 89 puntos, intervalo que suele marcar la transición hacia B1 (Oxford Uni-

versity Press, 2022). Tan solo dos participantes (11 %) superaron la barrera de los 90 puntos, puntaje característico de perfiles B1 consolidados. Mantener la lógica de triangulación de datos propuesta en el marco metodológico asegura que los futuros ciclos de formación respondan a evidencias objetivas y no a percepciones aisladas, lo que permite avanzar hacia la banda B2 deseada por el MEP y la Política Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016).

Figura 5. Desempeño en destrezas orales

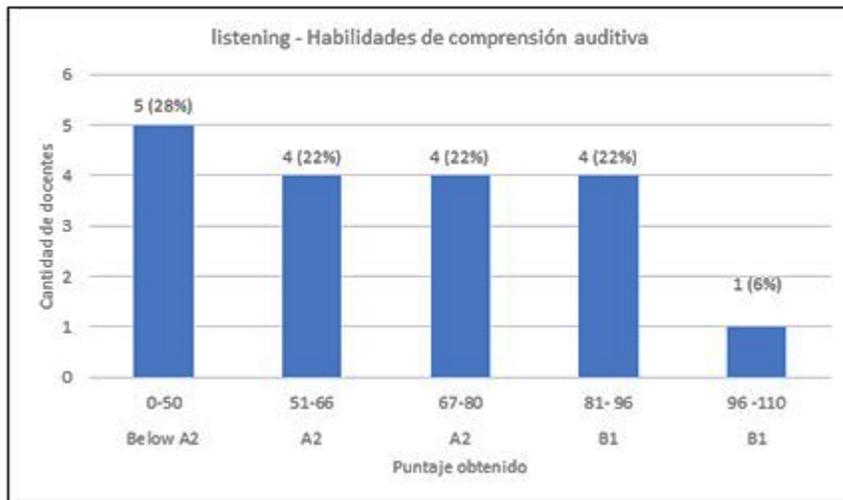


Fuente: elaboración propia

Un tercio de las docentes alcanzó el nivel B1 en *Speaking* (Consejo de Europa, 2020), mientras que el 61 % se mantiene en *Below A2-A2*, lo que confirma la banda A2-B1 descrita en los resultados globales. La escasa presencia de puntajes iguales o superiores a 96 evidencia una brecha en la producción oral. La mayoría es capaz de manejar intercambios rutinarios, pero carece de la fluidez necesaria para implementar

estrategias de inmersión en el aula. Estos datos subrayan la necesidad de ofrecer tareas diferenciadas (Programa Estado de la Nación, 2023) que les permitan mejorar y alcanzar un desempeño más alto en esta habilidad, como lo son microtareas guiadas para niveles *Below A2-A2*, actividades de mediación y *role-play* para consolidar el nivel B1.

Figura 6. Desempeño en comprensión auditiva

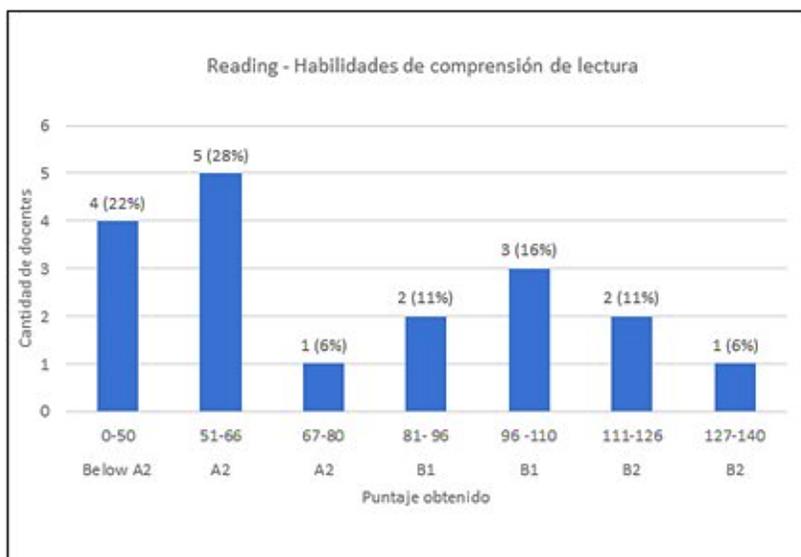


Fuente: elaboración propia

En *Listening* o comprensión auditiva, la progresión es menos favorable de lo esperado para una destreza receptiva. Cinco docentes (28 %) permanecen en *Below A2*, lo que limita incluso la comprensión de instrucciones básicas. Un grupo de ocho participantes (44 %) se distribuye en dos sub-rangos de A2 (51-66 y 67-80), indicador de capacidad para entender mensajes breves y rutinarios, pero sin la densidad léxica que exige la banda B1. Solo cinco docentes (28 %) se consolidan en B1 y, dentro de este subgrupo, apenas una (6 %) supera los 96 puntos, delineando resultado similar al observado en la destreza de *Speaking*.

Se reafirma lo planteado en el marco teórico: aun en comprensión auditiva la mayoría no trasciende A2, lo que coincide con los hallazgos de Patiño sobre la lenta transición de docentes costarricenses hacia niveles intermedios. La prevalencia de puntajes bajos sugiere que las estrategias de recepción y comprensión del idioma han sido insuficientes. De acuerdo con el *Volumen complementario* del MCER, la escucha extensiva y la mediación de textos orales deben intensificarse para mover a las docentes hacia B1 alto y B2 inicial, requisito señalado por la Política Nacional de Bilingüismo

Figura 7. Destreza en comprensión lectora

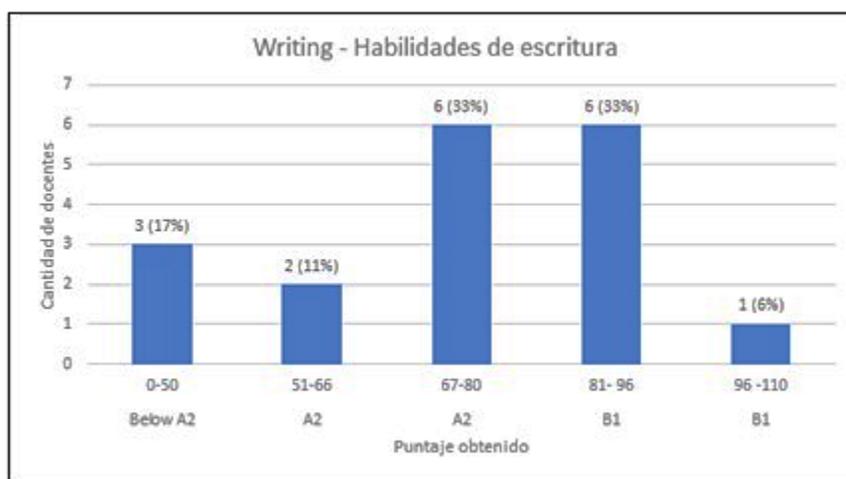


Fuente: elaboración propia

La comprensión de lectura o *Reading* se posiciona como la destreza más adelantada dentro del grupo. Aunque persisten cuatro docentes (22 %) en *Below A2*, el bloque principal avanza: seis docentes (33 %) se ubican en A2 y cinco (28 %) en B1. Más relevante aún, tres participantes (17%) traspasan el umbral de B2, distribuidas en los tramos 111-126 y 127-140 puntos. Según los descriptores del MCER, a partir de B1 una docente “puede identificar ideas principales en textos claros” y, en B2, “comprende artículos especializados con cierta facilidad” (Council of Euro-

pe, 2020). Este resultado respalda la hipótesis inicial de que la destreza receptiva progresa antes que la productiva, fenómeno documentado en la investigación costarricense sobre bilingüismo preescolar (Patiño Mora, 2021). El grupo que ya opera en B2 constituye un núcleo potencial para liderar prácticas de lectura guiada y *Scaffolding* (o andamiaje), mientras que el tercio restante en A2 necesita estrategias de adquisición léxica y activación de inferencias, rutas señaladas en el *Volumen complementario* del MCER para escalar hacia la competencia independiente.

Figura 8. Desempeño en producción escrita



Fuente: elaboración propia

En la producción escrita o *Writing*, la mitad del grupo se concentra en A2 (11 % en 51-66 y 33 % en 67-80). Ninguna docente alcanza B2 y solo siete (39 %) se sitúan en B1 -seis en el tramo 81-96 y una solitaria participante en 96-110 puntos-. El rango *Below A2* (17 %) revela carencias de control ortográfico y cohesión básica. En este nivel, el MCER describe textos “aislados y de una sola frase” (Council of Europe, 2020). La ausencia de progresión más allá de B1 corrobora el “techo prematuro” señalado en los resultados de *Speaking y Listening* respalda la advertencia de Patiño (2021) sobre la debilidad histórica de la escritura entre docentes costarricenses. En términos de intervención, el predominio de A2-B1 demanda secuencias de escritura guiada centradas en la expansión de oraciones y el uso funcional de conectores, recomendaciones explícitas del *Volumen complementario* del MCER para transitar hacia la competencia redactora autónoma.

CONCLUSIONES

La actividad enfocada en la determinar la banda lingüística de aquellas docentes que aún no tenían noción de ella, resalta la importancia de aumentar las opciones de acceso gratuito a formación continua en inglés, particularmente en contextos educativos iniciales. La triangulación de encuesta diagnóstica, sesiones de familiarización y aplicación del OTE demostró ser un procedimiento eficaz para brindar perfilar rutas de mejora, en consonancia con la recomendación metodológica del MCER de combinar múltiples fuentes de evidencia (Council of Europe, 2020). Brindar talleres de familiarización con la prueba y gestión de ansiedad refuerza la relación entre autoeficacia y rendimiento lingüístico descrita en estudios recientes sobre desarrollo profesional docente (FutureLearn, 2024).

Figura 9. Talleres de familiarización con la prueba



Fuente: elaboración propia

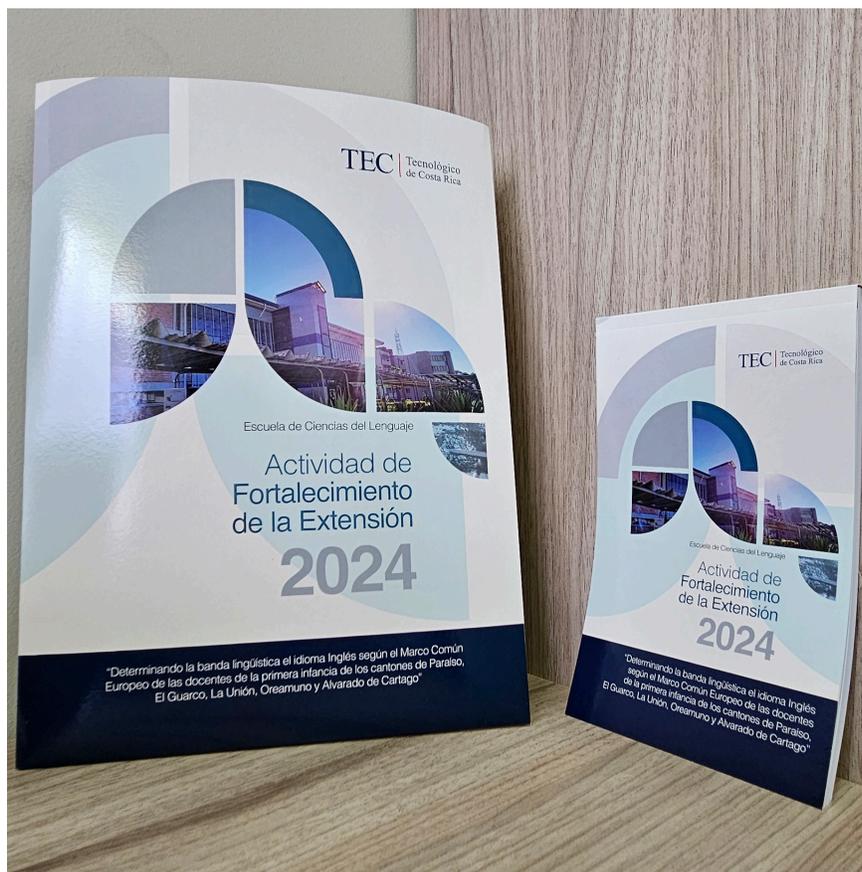
Como recomendaciones, para superar las bandas A2-B1 se propone, en primer lugar, incorporar sesiones de “micro-enseñanza” en inglés entre pares docentes (Consejo de Europa, 2020), grabadas y retroalimentadas; la reflexión colaborativa sobre tareas auténticas favorece la progresión comunicativa según el enfoque orientado a la acción del MCER (North, 2022). En segundo lugar, se sugiere introducir (en la medida en que los recursos disponibles lo permitan) narración digital (*digital storytelling*) semanal mediante tabletas; la evidencia muestra que esta práctica potencia la adquisición léxica en preescolar y refuerza la motivación infantil (Kocaman-Karoglu, 2021; Gayatri, 2024). En lectura, la recolección o ad-

quisición de textos alineados con los niveles MCERY gestionados mediante portafolios digitales ampliará el acceso a contenido y vocabulario comprensible y facilitará la transición de A2 a B1 + (Council of Europe, 2020). Para la escritura, se recomienda la creación por medio de la asesoría regional de preescolar, la creación de talleres en línea centrados en cohesión y uso de conectores. Este medio de libre acceso facilita la retroalimentación dirigida a funciones textuales clave acelera el avance dentro de B1 (Cambridge English, 2019). Por último, se propone a las docentes familiarizarse con la técnica de portafolios de progreso basados en descriptores de mediación, de modo que ellas autoevalúen su capacidad para facilitar la

comprensión entre el español y el inglés, competencia esencial en aulas de primera infancia y destacada en el *Volumen Complementario* del MCER (Council of Europe, 2020). Estas acciones, articuladas, contri-

buirán a que las maestras se conviertan en modelos de comunicación efectiva y, a su vez, potencien experiencias de inmersión lingüística significativas para los niños del nivel preescolar.

Figura 10. Materiales facilitados por el TEC



Fuente: elaboración propia

Finalmente, es recomendable que proyectos similares se enfoquen en el desarrollo integral de las habilidades auditivas y escritas, áreas que, según Richards y Rodgers (2014), ya que estos son fundamentales para alcanzar niveles de competencia superiores como el B2 del MCER. Este tipo de iniciativas permite al ITCR alcanzar la meta de fortalecer la extensión y la acción social como funciones sustantivas del quehacer institucional para una mejor rendición de cuentas (Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cambridge English. (2019). *Revising the A2 Key and B1 Preliminary Writing tests*. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/images/563653-revising-a2-key-and-b1-preliminary-writing-tests.pdf>

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (I. Castellanos Vega, Á. García Santa-Cecilia y J. L. Montoussé Vega, Coords. y Equipo de traducción, Eds. y Trans.). Ministerio de Educación y Formación Profesional

y Instituto Cervantes. (Obra original publicada en 2020)

Consejo de Investigación y Extensión, Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2023, 10 de agosto). *Comunicación de acuerdo del CIE: "Términos para la Convocatoria por fondos externos de la Ley del Cemento N.º 9829, artículo 7, inciso c) para actividades de fortalecimiento de extensión, 2024 y proyectos de extensión, 2024-2025"* [Memorando] Henderson García, Alan.

Dávila Acevedo, M. R. y Del Campo Machado, R. M. (2024). *Tendencias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades de habla y escucha para docentes de inglés en preescolar, a través de herramientas digitales*. Clío América, 8 (3), 11286-11305. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12277

Dirección Regional de Educación Cartago y Escuela de Ciencias del Lenguaje, Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2023). *Encuesta de planificación - Jornadas de apropiación del idioma inglés* [Encuesta de Planificación - Jornadas de Apropiación del Idioma Inglés.csv]. Google Forms. <https://forms.gle/BUk88kXQUSdIcoY7A>

FutureLearn. (2024). *English in Early Childhood: Language Learning and Development*. Recuperado de: <https://www.futurelearn.com/courses/english-in-early-childhood>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill

Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2023). *Plan estratégico institucional 2023-2027: Docencia, investigación y extensión para el desarrollo nacional*. Vicerrectoría de Investigación y Extensión. Recuperado de: https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/plan_estrategico_institucional_2022-2026.pdf

Kocaman-Karoglu, A. (2021). *Storytelling in Early Childhood Education: Time to Go Digital*. Recuperado de: <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-021-00081-x>

López-Montero, R. (2020). *Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación públi-*

ca. *Revista Educación*, 44 (1), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34626>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016). *Programa de estudio de inglés para educación preescolar*. MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/inglestransicion.pdf>

North, B. (2022). *The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/366155128>

Oxford University Press. (2021). *Oxford Test of English: Test specifications - Test development and validation*. Recuperado de: https://online.oupe.es/ELT/OTE/pdf-web/ote_global_oxford_test_of_english_test_specifications_2019.pdf

Patiño Mora, V. (2021). *El bilingüismo en el preescolar costarricense: Logros y desafíos*. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (CONARE-PEN).

Pretel Manso, M. C. y Megías García, A. (2016). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en educación infantil*. Puertas a la Lectura, 127-132.

Programa Estado de la Nación. (2023). *Educación preescolar, general básica y diversificada en Costa Rica* (D. Murillo y I. Román, Coords.; Cap. 2, Informe Estado de la Educación 2023).

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge University Press.

Sánchez-Reyes Peñamaría, M. S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53. Ediciones Universidad de Salamanca