

ISSN 1409 - 469X
url: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/index>

Diálogos

Revista Electrónica de Historia

Escuela de Historia. Universidad de Costa Rica
Volumen Especial Región Occidente de Costa Rica - Octubre, 2014



Director de la Revista: Dr. Juan José Marín Hernández
juan.marinhernandez@ucr.ac.cr

Editor académico: Dr. David Díaz Arias - david.diaz@ucr.ac.cr

Editores invitados: M.Sc. William Solórzano Vargas - william.solorzano@ucr.ac.cr

M.Ed. Maynor Badilla Vargas - mainor.badilla@ucr.ac.cr

Editora técnica: M.Sc. Marcela Quirós G. - marcela.quirros@ucr.ac.cr

Miembros del Consejo Editorial:

Dr. Juan José Marín Hernández, Catedrático. Director del Centro de Investigaciones Históricas de América Central. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. juan.marin@ucr.ac.cr

Dr. David Díaz Arias: Catedrático. Historia Política, Director del posgrado de Historia y Docente de la Escuela de Historia, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. david.diaz@ucr.ac.cr

Dr. Ronny Viales Hurtado. Catedrático. Historia Económica y Social. Universidad de Costa Rica. Director de la Escuela de Historia. Costa Rica. ronny.viales@ucr.ac.cr

MSc. Francisco Enríquez. Historia Social. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. francisco.enriquez@ucr.ac.cr

Dra. Ana María Botey. Historia de los movimientos sociales. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. abotey@gmail.com

Miembros del Consejo Asesor Internacional:

Dr. José Cal Montoya. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. jecalm@correo.url.edu.gt

Dr. Juan Manuel Palacio. Universidad Nacional de San Martín. Argentina. jpalacio@unsam.edu.ar

Dr. Eduardo Rey. Universidad de Santiago de Compostela. España. ereyt@usc.es

Dr. Heriberto Cairo Carou. Departamento de Ciencia Política y de la Administración III - Universidad Complutense de Madrid. España. hcairoca@cps.ucm.es

Dra. Rosa de la Fuente. Departamento de Ciencia Política y de la Administración III Universidad Complutense de Madrid. España. rdelafuente@cps.ucm.es

Dr. Javier Franzé. Departamento de Ciencia Política y de la Administración III Universidad Complutense de Madrid. España. javier.franze@cps.ucm.es

Dr. Jaime Preciado Coronado Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Universidad de Guadalajara. México. japreco@hotmail.com

Dr. Gerónimo de Sierra. Vicerrector de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) y Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias

Sociales de la Universidad de la República. Uruguay. geronimo@fcs.edu.uy

Dr. Antonio Palazuelos. Departamento de Ciencia Política y de la Administración III - Universidad Complutense de Madrid. España. palazuelos@cps.ucm.es

Dr. Werner Mackenbach. Universidad Potsdam. Alemania. werner.mackenbach@uni-potsdam.de

Dr. Guillermo Castro. Ciudad del Saber Panamá. Panamá. gcastro@cdspanama.org

Dra. Natalia Milanese. University of Houston. Estados Unidos. nmilane2@Central.UH.EDU

Dr. Ricardo González Leandri. Consejo Superior de Investigaciones Científicas - España. España. rgleandri@gmail.com

Dra. Mayra Espina. Centro de Estudios Psicológicos y Sociológicos, La Habana. Cuba. mjdcips@ceniai.inf.cu

Dra. Montserrat Llonch. Departamento de Economía e Historia Económica Universidad Autónoma de Barcelona. España. montserrat.llonch@uab.es

Dra. Estela Grassi. Universidad de Buenos Aires. Argentina. estelagrassi@gmail.com

Dra. Yolanda Blasco. Universidad de Barcelona. España. yolandablasco@ub.edu

Dr. Alfredo Falero. Departamento de Sociología. Universidad de la República. Uruguay. alfredof@adinet.com.uy

Portada:

Fotografía: (Collage “Campesinos en la producción de dulce en un trapiche de Rincón de Mora, Ran Ramón, 1987” ; “Panorámica del Antiguo Palacio Municipal, Antigua Iglesia, Parque y Kiosco de San Ramón, hacia 1920; y Escuela Jorge Washinton, San Ramón hacia 1955). Estas fotografías pertenecen a la Colección Fotográfica del Museo Regional de San Ramón- UCR. Montaje fotográfico: Lic. Juan Gabriel Madrigal Cubero).

Equipo Técnico Editorial:

Diagramación y

Edición técnica: M.Sc. Marcela Quirós Garita.
marcela.quirós@ucr.ac.cr

Soporte técnico: Kevin Trejos Vargas

Revisión filológica: Baruc Chavarría Castro

“Diálogos Revista Electrónica de Historia” se publica desde octubre de 1999.

Diálogos está en los siguientes repositorios:

Dialnet

http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=3325

Latindex

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=12995;>

UCRindex

<http://www.revistas.ucr.ac.cr/>

Scielo

<http://www.scielo.cl/>

eRevistas

<http://www.erevistas.csic.es/>

REDALYC

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/FrmBusRevs2.jsp?iEdoRev=2&cvepai=11;>

LANIC

<http://lanic.utexas.edu/la/ca/cr/indexesp.html;>

Repositorio de Revistas Universidad de Costa Rica

<http://www.latindex.ucr.ac.cr/>

Directorio y recolector de recursos digitales del Ministerio de Cultura de España

<http://roai.mcu.es/es/inicio/inicio.cmd>

DOAJ Directory of open access & Hybrid journals

<http://www.doaj.org/doi?func=byTitle&hybrid=1&query=D>

Biblioteca de Georgetown

<http://library.georgetown.edu/newjour/d/msg02735.html>

Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica

http://afehc.apinc.org/index.php?action=fi_aff&id=1774

Universidad de Saskatchewan, Canadá

<https://library.usask.ca/ejournals/view/100000000397982>

Monografías

<http://www.monografias.com/Links/Historia/more12.shtml>

Hispanianova

<http://hispanianova.rediris.es/general/enlaces/hn0708.htm>

Universidad del Norte, Colombia

<http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/memorias/enlaces.html>

Universidad Autónoma de Barcelona

<http://seneca.uab.es/historia/hn0708.htm>

Repositorio Invenia - Gestión del Conocimiento

<http://www.invenia.es/oa:dialnet.unirioja.es:ART0000086144>

Enlace Académico

<http://www.enlaceacademico.org/biblioteca/revistas-en-formato-digital-centroamerica/>

Electronic Resources

<http://sunzi1.iib.hku.hk/ER/detail/hkul/3987318>

Revistas académicas en texto completo

<http://web.prw.net/~vtorres/>

Diálogos se anuncia en las siguientes instituciones y sitios académicos:

Maestroteca

<http://www.maestroteca.com/detail/553/dialogos-revista-electronica-de-historia.html>

Biblioteca de Georgetown

<http://library.georgetown.edu/newjour/d/msg02735.html>

Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica

http://afehc.apinc.org/index.php?action=fi_aff&id=1774

Universidad de Saskatchewan, Canadá

<https://library.usask.ca/ejournals/view/100000000397982>

Monografías

<http://www.monografias.com/Links/Historia/more12.shtml>

Hispanianova

<http://hispanianova.rediris.es/general/enlaces/hn0708.htm>

Universidad del Norte, Colombia

<http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/memorias/enlaces.html>

Universidad Autónoma de Barcelona

<http://seneca.uab.es/historia/hn0708.htm>

Repositorio Invenia - Gestión del Conocimiento

<http://www.invenia.es/oa:dialnet.unirioja.es:ART0000086144>

Enlace Académico

<http://www.enlaceacademico.org/biblioteca/revistas-en-formato-digital-centroamerica/>

Electronic Resources

<http://sunzi1.iib.hku.hk/ER/detail/hkul/3987318>

Revistas académicas en texto completo

<http://web.prw.net/~vtorres/>

Diálogos Revista de Historia está catalogada por Sherpa Romeo como una revista verde.

La revista electrónica **Diálogos** es financiada por Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica

Citado en: Scielo - Dialnet - eRevistas - UCRindex - Latindex - REDALYC - DOAJ- Directorio y recolector de recursos digitales del Ministerio de Cultura de España



creative commons

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA REGIÓN DE OCCIDENTE: FORTALEZAS Y LIMITACIONES EN DIDÁCTICA, ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

TEACHING AND LEARNING ENGLISH PROCESSES IN THE COSTA RICA WESTERN REGION: STRENGTHS AND LIMITS IN DIDACTICS, EVALUATING STRATEGIES, AND LINGUISTICS AND COMMUNICATIVE SKILLS.

*Dunnia Navarro Ramírez
Milagro Piñeiro Ruiz*

Palabras claves

Formación docente, didáctica, destrezas lingüísticas, destrezas comunicativas, estrategias de evaluación.

Keywords

Teacher trainee, didactics, linguistic skills, communicative skills, evaluation strategies.

Fecha de recepción: 30 de julio, 2013 - **Fecha de aceptación:** 22 de abril, 2014

Resumen

El siguiente artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada con docentes de la Dirección Regional de Educación de Occidente, Costa Rica. Dicho estudio consistió en diagnosticar las fortalezas y limitaciones en aspectos relacionados con formación docente, dominio de las destrezas lingüísticas y comunicativas de los docentes, didáctica del inglés, métodos y estrategias de evaluación que presentan los docentes de inglés de la región. Este estudio de casos se sustentó en el paradigma cualitativo para la recolección de los datos; sin embargo, en este documento, únicamente se presentan los resultados obtenidos que se relacionan con las fortalezas y limitaciones que presentan los docentes a nivel de didáctica, destrezas lingüísticas y comunicativas y estrategias de evaluación. El análisis e interpretación de la información se realizó a partir de las categorías: fortalezas y limitaciones y las subcategorías establecidas, para este caso, formación académica y didáctica del inglés.

Abstract

This article brings out part of the results of a research conducted with English teachers of the Dirección Regional de Educación de Occidente, Costa Rica. The main purpose of this study was to diagnose English teachers' strengths and limitations regarding the areas of linguistic and communicative skills, didactics of English, methodology, and assessment strategies. This investigation was based on the qualitative paradigm; besides, it utilized ethnographic research tools for data collection. Nevertheless, this article only presents the findings regarding the strengths and weaknesses educators have in didactics, development of the linguistic and communicative skills and evaluation strategies. The analysis and interpretation of the data was done by using the established categories, strengths and limitations.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA REGIÓN DE OCCIDENTE: FORTALEZAS Y LIMITACIONES EN DIDÁCTICA, ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de un idioma extranjero no se realiza de forma automática, sino que se desarrolla mediante un proceso que está determinado por una serie de variables que pueden afectar o favorecer la adquisición de la nueva lengua.

Tomando en consideración la incorporación de diferentes proyectos (World teach, Programa de lenguas extranjeras, Costa Rica multilingüe) desarrollados por el Ministerio de Educación Pública desde inicios del siglo XX, el siguiente artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo principal diagnosticar las fortalezas y limitaciones que tienen los docentes de inglés de once escuelas de la Dirección Regional de Occidente, en aspectos relacionados con la didáctica, destrezas lingüísticas y comunicativas y estrategias de evaluación.

Dicho estudio se sustentó en el paradigma cualitativo y utilizó la observación no participante, bitácora de observación y el grupo focal como herramientas para recoger la información. A la vez, se apoyó en otras técnicas cuantitativas tales como el cuestionario y la entrevista no estructurada.

La investigación se desarrolló en un periodo de dos años (2008-2010), lo que permitió disponer de suficiente tiempo para recoger la información necesaria y, a la vez, tener un acercamiento a la realidad que viven los docentes de inglés en las escuelas donde laboran. A partir del análisis e interpretación de los datos del estudio, las investigadoras llegaron a conclusiones importantes, las cuales dan pie



Figura 1. La fotografía corresponde a una observación realizada por las investigadoras a estudiantes de sexto grado de una escuela ubicada en San Ramón de Alajuela, mientras recibían sus clases de inglés.

a recomendaciones a corto, mediano y largo plazo para los casos estudiados y la realidad que se experimenta.

El artículo está estructurado en tres apartados, el primero: aspectos que intervienen en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés; en el segundo: conclusiones, recomendaciones, y en el tercero: las referencias bibliográficas consultadas.

ASPECTOS QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a que el aprendiz debe comprender, además de las estructuras de su primer lenguaje, los principios de la lengua extranjera; dejando atrás las distribuciones mentales propias de su idioma nativo para adoptar aquellas que presenta el nuevo idioma. Es decir, la enseñanza se encarga de guiar y facilitar el aprendizaje, dándole la oportunidad al estudiante de aprender, por medio de estrategias previamente elegidas por el educador para este fin.

La comprensión de cómo el estudiante aprende determina también la filosofía utilizada para enseñar, el estilo de enseñanza y las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje implementadas en clase, es decir, la didáctica del inglés. Estas estrategias involucran, según Oxford (2006), “etapas y características que queremos estimular en los y las estudiantes para que lleguen a ser mejores estudiantes en la adquisición de una lengua” (p. ix). Aunado a esto y, de acuerdo con Nunan (2003), se puede afirmar que “las estrategias son medios específicos a que los estudiantes recurren para aprender o mejorar su idioma, dependiendo de las tareas y del contexto” (p. 269).

Sin embargo, el desarrollo adecuado de estrategias didácticas depende también del dominio de estas por parte del docente y esto involucra indiscutiblemente su formación académica. Al respecto, Chaves (2008, p. 5) considera que para ofrecer una educación eficiente y eficaz en Costa Rica se debe fortalecer la formación docente. Esta posición es apoyada por Murillo (en Chaves, 2008), al indicar:

El desempeño docente... depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. (p. 5)

Chaves (2008) así como Romero y Gómez (2007, p. 5) coinciden en que la formación docente debe contribuir a que los futuros educadores sean conscientes de la influencia que ejercen en los educandos con su actuar, razón por la cual es indispensable que cuestionen constantemente su labor, analicen las relaciones interpersonales que practican y la correspondencia que promueven entre teoría y práctica.

Con base en la posición de estos autores, se puede afirmar que una buena formación docente facilita al educador el desarrollo de la lección. Los aspectos que involucran este proceso, a su vez, posibilitan en el estudiante tener un buen dominio del idioma y de esta manera, desarrollar las destrezas necesarias para utilizar el inglés de manera correcta.

En lo que concierne al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, si bien es cierto este toma en cuenta una variedad de aspectos, para este trabajo las autoras, como ya se mencionó, ahondarán únicamente en aspectos relacionados con la didáctica, destrezas lingüísticas y comunicativas y estrategias de evaluación, específicamente aspectos que se visualizan dentro de las actividades de apertura y cierre; forma en que el docente presenta el vocabulario, introduce las estructuras gramaticales y explica la materia; orden lógico del desarrollo de las destrezas lingüísticas; desarrollo y fortalecimiento de las destrezas comunicativas; uso de recursos tecnológicos o materiales de apoyo; actitud del profesor y colaboración mutua entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor, y respeto por los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los estudiantes.

A continuación, se hará referencia a cada uno de estos aspectos de acuerdo con la posición de reconocidos autores, la evidencia encontrada y su análisis, lo que permitió a las investigadoras llegar a conclusiones y recomendaciones.

Formación del docente

El docente, respaldado por su formación académica, tiene un rol de suma importancia, ya que es un ente esencial en el mejoramiento de la calidad de la educación. Es quien, por medio de la materia que imparte y posición ideológica, puede promover el carácter crítico del estudiante y propiciar su autonomía, mediante el desarrollo de destrezas, valores, creencias y conocimientos que le permiten conformar un pensamiento independiente. Al respecto, Chaves (2008) indica:

Definitivamente estos profesionales constituyen uno de los factores más importantes del proceso educativo; su calidad humana y profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, entre otros aspectos más, son determinantes en la formación de sus estudiantes, pues fácilmente pueden

convertirse en personas que incentivan el crecimiento intelectual, espiritual, socioemocional y físico de la población estudiantil o, por lo contrario, en personas que inhiben el desarrollo integral del alumnado. (p. 2)

Hargreaves (1996) coincide con Chaves (2008) al afirmar que el trabajo que realiza el docente en el aula, su modo y estilo de conducir los procesos y los estándares que enmarcan la actividad, son reflejo de la formación docente.

Para el caso de la formación docente que presentan los participantes del estudio, las investigadoras consideraron cuatro aspectos, a saber: título obtenido, años laborados en educación primaria, conocimientos adquiridos durante su formación y la mediación pedagógica observada durante la técnica de observación no participante.

1. La Tabla 1 muestra cómo seis de los once docentes cuentan con un Bachillerato en la enseñanza del inglés para III ciclo y educación diversificada, cuatro con un Bachillerato en I y II ciclos con énfasis en inglés y un docente cuenta con un Diplomado en I y II ciclos con énfasis en inglés. Todos los once, sin embargo, se encuentran laborando en I y II ciclos. Lo anterior por cuanto el Ministerio de Educación Pública (MEP) no tiene ninguna restricción al respecto.
2. La Tabla 2 presenta en la primera columna el número de participantes que laboran en I y II ciclos y en la segunda columna los años laborados en estos niveles. La Tabla 2 muestra que diez de once docentes cuentan con más de dos años de experiencia laborando en educación primaria en la región, lo que revela que las autoridades del Ministerio de Educación Pública (MEP), específicamente de la Dirección Regional de Occidente, están satisfechas con la labor cumplida hasta el momento por los participantes.
3. A pesar de esta información, que se podría valorar como positiva, durante la realización del grupo focal, todos los docentes expresaron sentirse con vacíos académicos durante su formación. Esto, según afirman, les limita su quehacer docente especialmente al no dominar a profundidad los métodos y técnicas para la enseñanza y evaluación del idioma. A continuación se presenta evidencia en la siguiente cita:

Las limitaciones más grandes que tenemos en nuestra formación son el desconocimiento en técnicas y métodos. Hace falta más conocimiento con respecto al idioma, métodos, que nos permita mejorar el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas en nuestros estudiantes. (Participante 1, grupo focal, abril, 2008)

Tabla 1

NÚMERO DE PARTICIPANTES TÍTULO OBTENIDO

NÚMERO DE PARTICIPANTES	TÍTULO OBTENIDO
6	Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para III ciclo y Educación Diversificada.
4	Bachillerato en I y II ciclos con énfasis en inglés.
1	Diplomado en I y II ciclos con énfasis en inglés.

Tabla 2

NÚMERO DE PARTICIPANTES QUE LABORAN EN I Y II CICLO Y AÑOS LABORADOS DE ACUERDO AL NIVEL

NÚMERO DE PARTICIPANTES	AÑOS LABORADOS
2	quince
1	once
2	diez
4	ocho
1	dos
1	diez meses

Fuente: Información obtenida en el cuestionario aplicado a los participantes, 2008.

4. Aunado a lo anterior, las investigadoras registraron durante la observación no participante que aun cuando los docentes desarrollan las destrezas lingüísticas y comunicativas en sus estudiantes, implementan estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y tratan de utilizar métodos para la enseñanza del idioma, tales como los métodos “comunicativo”, “de respuesta total”, “natural”, “por tareas”, entre otros. Las investigadoras coinciden con lo que ellos mismos expresaron durante el grupo focal en el sentido de que ocho de once participantes requieren de mayor conocimiento y destreza en lo que se refiere al área pedagógica y didáctica. Ellos insisten en la necesidad de recibir capacitación o actualización constante en el área pedagógica y didáctica, de manera que los niños puedan aprender de una mejor manera el idioma.

Didáctica del inglés

El estudio realizado consideró la manera en que los docentes intervinieron o mediaron en el aula, tomando en cuenta diferentes momentos o aspectos, entre ellos:

1. Desarrollo de las actividades de apertura
2. Forma en que el docente presenta el vocabulario, introduce las estructuras gramaticales y explica la materia
3. Orden lógico del desarrollo de las destrezas lingüísticas
4. Desarrollo y fortalecimiento de las destrezas comunicativas
5. Uso de recursos tecnológicos o materiales de apoyo
6. Actitud del profesor y colaboración mutua entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor
7. Respeto por los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los estudiantes
8. Proceso de evaluación
9. Actividades de cierre

Antes de iniciar con la exposición y análisis de estos momentos y aspectos, es importante indicar que cuando se hace referencia a la observación no participante, esta involucra más de sesenta lecciones observadas de cuarenta minutos cada una y en las cuales se basa el análisis.

Desarrollo de las actividades de apertura

De acuerdo con Navarro y Piñeiro (2008), las actividades de apertura involucran dinámicas de rutina y motivación. En ellas, el docente recibe a sus

estudiantes, los saluda, pasa lista, introduce el tema, entre otras actividades. Lo anterior con el propósito de iniciar o abrir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Usualmente, después de las actividades de apertura desarrolla una actividad de motivación o “calentamiento”, la cual “rompe el hielo” o despierta el interés en los estudiantes por el tema que se va a estudiar. Entre ellas destacan: las adivinanzas, las canciones, los trabalenguas, los cuentos, las historias, los poemas, las descripciones de láminas, la conocida “lluvia de ideas”, los chistes, las adivinanzas, entre otras muy comunes.

En el estudio realizado se observó que diez de los once docentes restaron importancia a las actividades de apertura, dedicaron entre dos a cinco minutos a este periodo, lo que representa, a pesar de su relevancia, muy poco tiempo. Algunas citas recogidas durante la observación no participante se transcriben a continuación:

La actividad de rutina consiste en un saludo de parte de la docente. Todos van al frente a rezar con la maestra, esto sucede con los niños del I ciclo, quienes en su mayoría acompañan a la maestra en esta actividad. (Participante 4, observación realizada a docente, junio, 2008)

Las actividades de apertura de este docente se limitan a un saludo inicial en inglés y luego pregunta: What day is today? A lo que los niños contestan en inglés con la ayuda de la maestra. Inmediatamente después, ella les solicita copiar la fecha en sus cuadernos. (Participante 2, observación realizada a docente, marzo, 2008)

La docente inicia la clase preguntando: How is the weather today? Los niños responden a coro: is cloudy! Luego les dice: chicos, hoy vamos a continuar con el trabajo de la semana pasada, saquen sus cuadernos (esto lo hace en español). (Participante 3, observación realizada a docente, mayo, 2008)

Por su parte, uno de los once participantes desarrolló las actividades de apertura en forma clara, utilizando vocabulario y estructuras gramaticales en inglés relacionadas con el tema en estudio, para este caso las partes del cuerpo.

Si se toma en consideración la importancia de los periodos de apertura de una clase, se evidencia que en la mayoría de los casos observados, este aspecto representa una limitación, pues se efectúa de manera apresurada. Por su parte, los estudiantes responden a saludos e instrucciones en forma memorística y con mala pronunciación.

Caso contrario y modelo por seguir es el que presenta un docente “participante uno”, quien muestra sensibilidad y conciencia al saludar e interactuar con

los niños y niñas. Las actividades de apertura las realiza despacio, con entusiasmo y en orden. Estas provocan en los estudiantes disposición y anuencia a aprender. El docente se ve alegre y motivado, actitud que se refleja en sus educandos.

El docente saluda amablemente a los estudiantes a lo que ellos contestan de igual manera. Seguidamente, desarrolla una estrategia estrechamente relacionada con el tema que se desarrolla, esta incluye: dos adivinanzas y una canción con baile y todo. La actividad está estrechamente relacionada con el tema que indica va a desarrollar: “Las partes del cuerpo”. Además se observa que los niños se muestran muy anuentes y motivados a participar (todo esto lo hacen en inglés). (Participante 1, observación realizada a docente, marzo, 2008)

Forma en que el docente presenta el vocabulario, introduce las estructuras gramaticales y explica la materia

Para Navarro y Piñeiro (2008), el docente debe estar preparado para enseñar de forma adecuada el vocabulario y estructuras gramaticales nuevas a sus estudiantes, de manera que estos últimos las puedan utilizar correctamente al comunicarse en inglés. Esto significa reforzar y construir un esquema mental en los estudiantes, apoyados de estímulos visuales, auditivos y escritos, de manera que no solo conozcan las palabras y estructuras, sino que las puedan utilizar de modo diferente en situaciones reales a corto, mediano y largo plazo.

Para conseguir este objetivo, los docentes no solo se apoyan de un método para la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero (método natural, cooperativo, audio-lingual, basado en el contenido, de traducción, comunicativo, basado en tareas y otros), conocen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes (visual, auditivo, kinestésico, entre otros) y las inteligencias múltiples (lingüística, kinestésica, matemática, espacial, musical, otras), sino que desarrollan el aprendizaje en forma significativa (uso del lenguaje en situaciones de la vida real), como por ejemplo comprar productos o servicios, solicitar información o ayuda, dar información, entre otros. Además, trata de que en todo momento estas actividades respondan a los intereses, necesidades y gustos de los estudiantes. Es decir, el docente enseña la lengua y no acerca de ella.

Tomando en consideración el sustento teórico del método natural (Richards y Rodgers, 2001, p. 182), es necesario que el vocabulario y las estructuras gramaticales, al inicio, sean simples y vayan en aumento conforme avanza el proceso. Lo anterior considerando la edad y madurez intelectual en que se encuentren los educandos.

Aunado a lo anterior, Navarro y Piñeiro (2008) recomiendan que cuando los estudiantes muestran poca comprensión hacia una palabra, frase o discurso, es importante estudiar la dificultad de aprendizaje y con base en los hallazgos, recurrir a diferentes métodos, estrategias o técnicas, en vez de repetir la misma explicación y frustrar a los discentes.

Richards y Rodgers (2001) afirman que el verdadero aprendizaje en los discentes se da siempre y cuando el profesor enseñe el vocabulario y las estructuras gramaticales de forma adecuada, propicie un ambiente de aprendizaje agradable, que estimule la participación y presente variedad de actividades que posibiliten la comprensión de lo estudiado para ser utilizado en situaciones reales.

Al observar a los participantes mientras atendían su horario de clases, se pudo comprobar cómo los estudiantes del participante uno fueron muy productivos (etapa de desarrollo del habla), mientras se impartían las lecciones. Básicamente se debió a que los niños recibieron mucha explicación y ejemplos antes de utilizar el vocabulario y estructuras gramaticales (etapa de desarrollo de la escucha).

Observamos cómo el docente, antes de pedir a los estudiantes que produzcan sus propias oraciones, introdujo ejemplos basados en situaciones de la vida cotidiana que trae a la clase (como “normas de higiene”, por mencionar alguno), presenta una y otra vez vocabulario y estructuras gramaticales, mientras se apoya con gestos, mímica, láminas y una canción.

Para el caso de los diez maestros restantes, esta dinámica no se dio. No se observó suficiente desarrollo de la destreza de escucha (para el caso de I ciclo) y de escucha y lectura (para el caso de II ciclo), antes de solicitar a los estudiantes que realizaran actividades o ejercicios relacionados con las destrezas de habla o escritura. Esta situación marcó la diferencia en tanto los estudiantes fueron poco productivos, más bien su participación consistía en repetir de manera mecánica o memorística algunas palabras o estructuras gramaticales:

El docente introduce el vocabulario nuevo de manera muy rápida, seguidamente distribuye una copia y solicita a los niños escribir al lado de cada imagen el vocabulario que escribe en la pizarra. (Participante 7, observación realizada a docente, agosto, 2008)

La estrategia empleada consiste en una guía de preguntas que los niños deben responder en sus cuadernos basados en una lectura, no se revisa. Los estudiantes repiten algunas palabras relacionadas con las partes del cuerpo, las copian desde la pizarra y las dramatizan en frente de los demás compañeros. Muchas veces los niños las adivinan entonces dicen su nombre en español. Por ejemplo un niño grita “nariz” mientras reconoce la mímica hecha por su

compañero, el docente no dice nada. (Participante 5, observación realizada a docente, junio, 2008)

Orden lógico del desarrollo de las destrezas lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura)

Este aspecto está muy relacionado con el anterior, sin embargo, debido a su relevancia se profundizará un poco más al respecto. Stern (citado en Brown, 2000), habla del orden lógico al desarrollar las destrezas lingüísticas. Él brinda como ejemplo el método natural, el cual sostiene que los niños aprenden la lengua extranjera al igual que aprendieron su lengua materna:

Observe el desarrollo del habla en un niño pequeño. Primero él escucha y luego habla. Entender siempre precede el proceso del habla, por consiguiente, debe darse un orden correcto para desarrollar las destrezas en un idioma extranjero. Un niño pequeño escucha y habla, pero nadie pretendería ponerlo a leer y escribir. Leer y escribir son etapas avanzadas del desarrollo del idioma, por lo tanto el orden natural para el aprendizaje de una primera y segunda lengua es, escuchar, hablar, leer y por último escribir. (Brown, 2000, p. 50)

Durante la observación no participante, se evidencia que al igual que en el aspecto anterior, el orden lógico que sigue el docente al desarrollar las destrezas lingüísticas representa una fortaleza para el participante uno en tanto propicia situaciones reales donde los estudiantes pueden hacer uso de todas las destrezas lingüísticas y comunicativas. Sin embargo, se observa como una limitación para los restantes; básicamente, porque estos últimos no enseñan el idioma como un todo y con una secuencia lógica, como lo establece el método natural: escucha, habla, lectura y escritura, sino que la participación de los discentes se limita a respuestas memorísticas, transcripción de palabras u oraciones y comprensión de palabras y estructuras aisladas, no en situaciones de la vida real: “El docente es quien siempre habla, los niños solo repiten las estructuras” (Participante 2, observación realizada a docente, marzo, 2008). “El orden que se sigue en la clase es rezar, decir de memoria las palabras que se estudiaron la clase anterior, cantar, copiar información y realizar un ejercicio en los cuadernos” (Participante 3, observación realizada a docente, mayo, 2008).

Desarrollo y fortalecimiento de las destrezas comunicativas

La enseñanza de un idioma extranjero debe tener como objetivo principal el desarrollo de la comunicación. Según Richards y Rodgers (2001, p. 153),

esta debe “enfocarse más en el desarrollo de la destreza comunicativa que en el dominio de las estructuras”.

Para Brown (2000, p. 14), en la actualidad la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en forma comunicativa es un concepto muy común para los profesores de inglés, el reto consiste en que los estudiantes utilicen correctamente las reglas, estructuras, definiciones y conceptos para comunicarse de manera fluida, espontánea y con significado en situaciones reales. Es por este medio que realmente se conoce cuánto sabe el estudiante.

Lo anterior es apoyado por el Ministerio de Educación Pública (2005), pues establece que el objetivo principal de la enseñanza del inglés en Costa Rica es desarrollar la habilidad comunicativa en los estudiantes, de manera que se puedan expresar correctamente. “El aprendizaje del inglés en Costa Rica brindará a los estudiantes las herramientas para desarrollar las competencias comunicativas que necesiten para comunicarse” (Ministerio de Educación Pública, 2005, p. 16).

A pesar de lo expuesto anteriormente y del interés y disposición de los participantes para que los discentes aprendan y utilicen el idioma de manera correcta, no solo durante el desarrollo del grupo focal, sino también durante la observación no participante, las investigadoras reconocieron en los estudiantes este aspecto como una debilidad. Algunas de las causas a las que se le atribuye dicha situación son las siguientes:

- Ausencia de un método o métodos específicos que les permitan a los estudiantes desarrollar la destreza comunicativa de manera progresiva y real
- Grupos muy numerosos, entre treinta y cincuenta estudiantes, lo que limita la participación de los niños
- Muchas adecuaciones curriculares en un mismo salón de clase, lo que requiere de atención individualizada
- Escasez de materiales de apoyo, equipo y laboratorios de inglés
- Falta de interés de algunos estudiantes hacia la materia
- Repitencia y deserción
- Problemas de disciplina
- Poco apoyo de los padres de familia para supervisar que los estudiantes cumplan con la elaboración de tareas o trabajos extraclase

- Interrupción constante de lecciones para asistir a celebraciones o actividades especiales

Uso de recursos tecnológicos o materiales de apoyo

Para Clark y Starr (1976, p. 327), los profesores pueden mejorar su desempeño en la docencia cuando se apoyan en recursos o materiales. Estos van desde audiovisuales hasta una hoja de papel. Sin embargo, las autoras de este artículo consideran que para que estos materiales se conviertan en apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, deben ser utilizados de manera correcta; solos no pueden hacer la tarea del educador, es decir, cualquier material necesita ser utilizado adecuadamente, de lo contrario pierde su importancia.

En lo que concierne al estudio, se observó que las instituciones, en general, cuentan con poco material o recursos que se dispongan exclusivamente como apoyo a la clase de inglés, es decir: libros de texto y prácticas, láminas, grabadoras, películas, documentales, musicales, títeres, computadoras, juegos de mesa, entre otros. El material que se utiliza, la mayoría de las veces, pertenece al docente, quien lo debe llevar consigo de un salón de clase a otro. Esto provoca que se deteriore mucho o se pierda.

Entre los recursos didácticos más utilizados por los participantes sobresalieron: la pizarra, láminas con ilustraciones y palabras, libros de texto, radiograbadoras, discos compactos con música en inglés, periódicos locales, títeres de papel y tela, fichas con crucigramas, sopas de letras, ejercicios de asocie y objetos cotidianos (reales) como: balones, escobas, cepillos de dientes, etc. Todos estos fueron utilizados de alguna manera para apoyar las explicaciones o actividades que se daban, mientras se impartían lecciones.

A pesar de que, de una u otra manera, fueron utilizados los materiales anteriormente descritos, excluyendo al participante dos, que los utilizó realmente para apoyar el proceso, los demás docentes (10) lo hicieron de manera apresurada, desaprovechando así su valor didáctico. Por ejemplo, un docente utilizó unos títeres de tela en la clase para introducir algunas palabras relacionadas con partes del cuerpo, luego de tres minutos, aun cuando los estudiantes insistían en que los utilizara más, los guardó. Esta situación refleja poco uso de los materiales, ya que los títeres en sí son un recurso muy valioso, no solo porque a los niños les divierte, sino por el nivel de asimilación de la nueva lengua que se logra al utilizarlos. Es decir, por medio de su correcto uso, docentes y estudiantes pueden llevar a la práctica el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas, a través de dramatizaciones, juegos o situaciones reales.

El docente utiliza materiales audiovisuales, tales como: láminas, dibujos, música, el libro, para ayudar a los estudiantes a comprender mejor la materia, los utiliza una y otra vez; sin embargo, no resulta aburrido pues lo hace de diferentes maneras. Por ejemplo, utiliza no solo los objetos reales de la clase, sino que se apoya también en una lámina grande y colorida para enseñar más vocabulario, refuerza mucho la pronunciación y la entonación de las palabras y les pide a los estudiantes que las digan ellos mismos, construye oraciones con cada una de las palabras, solicita a los estudiantes que repitan las oraciones y da la oportunidad a cada uno de ellos para que describan, con sus propias palabras, los objetos que observan tanto en la clase como en la lámina. (Participante 1, observación realizada a docente, marzo, 2008)

Actitud del profesor y colaboración mutua entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor

De acuerdo con Freire (citado en Brown, 2000): “a los estudiantes se les debe permitir negociar cómo quieren aprender con los docentes y sus compañeros, de manera que desarrollen un pensamiento crítico y relacionen todo lo que aprenden en la escuela, con la realidad fuera del aula” (p. 93).

De lo anterior, se puede desprender el papel tan importante que juega el docente como facilitador, pues es quien tiene la posibilidad de propiciar los espacios de enseñanza para que sus estudiantes construyan el conocimiento en interacción con otros estudiantes. Este aprendizaje en cooperación involucra el intercambio de ideas y gustos propios de su edad, de acuerdo al momento histórico que se viva.

Matos (2002) considera que “El docente es un mediador no de manera declarativa, de hecho debe asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula. Dentro de la praxis pedagógica integradora, el rol del docente debe ser percibido como promotor del aprendizaje, motivador y sensible” (p. 25).

Las aseveraciones de Freire y Matos cobraron mucho sentido durante las observaciones realizadas por las investigadoras. Fue muy común observar cómo los estudiantes se mostraban alegres, dispuestos ante la buena actitud de sus docentes (participantes uno, dos, tres, cuatro, seis, siete, ocho, nueve, diez, once).

Cuando un estudiante se mostraba intolerante o irrespetuoso hacia un compañero, los docentes mostraban una actitud seria y expresaban abiertamente su desacuerdo ante lo ocurrido. Esto permitió controlar los periodos de indisciplina y avanzar con el desarrollo de la lección.

Caso contrario sucedió con un docente (participante cinco) que se mostró, en la mayoría de las observaciones, con una actitud apática e intolerante hacia el

comportamiento de los niños, lo que provocó como consecuencia que se avanzara muy poco, básicamente debido a interrupciones por gritos y peleas de los estudiantes y, por consiguiente, llamadas de atención por parte del docente. Lo anterior creaba un clima pesado y poco conciliador en el salón de clase.

Con respecto a la colaboración mutua, se pudo observar que, en general, en horas de la tarde los niños participaban menos en las actividades, especialmente hablaban mucho en español, se mostraban inquietos e interrumpían, percibiéndose en los docentes la molestia.

Contrario a lo anterior, esta dinámica no ocurría en las primeras lecciones de la mañana, entre 7 y 10. En general, los maestros trabajan en un ambiente donde los niños prestan atención y participan más.

Respeto por los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los estudiantes

Para las autoras, los estilos de aprendizaje se refieren a las distintas formas en que los estudiantes perciben, procesan y recuerdan lo que han aprendido. De acuerdo con Keefe (1987), entre los estilos de aprendizaje se encuentran el perceptual, el cognitivo, el afectivo y el psicológico. Resulta necesario que el profesor esté consciente de la existencia de estos en sus estudiantes, para así poder planear actividades que incluyan a todos.

En lo que concierne a las inteligencias múltiples como método de enseñanza, Richards y Rodgers (2001, p. 115) indican que "...el Método de las Inteligencias Múltiples (MI) se refiere a la filosofía del aprendizaje que caracteriza la inteligencia humana por tener múltiples dimensiones que deberían ser conocidas y desarrolladas en la educación". Pedagógicamente, de acuerdo a esta posición, el aprendizaje será más exitoso si cada una de estas diferencias que presentan los estudiantes es conocida y analizada por los profesores, de manera que se incluyan actividades que respondan no solo a los estilos de aprendizaje, sino también a sus inteligencias (musical, espacial, matemática, lingüística, kinestésica, naturalista, entre otras).

En el estudio realizado se observaron actividades variadas que se inclinaban al desarrollo de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, especialmente por siete docentes (participante tres, dos, uno, nueve, ocho, once, seis). A continuación se presentan dos citas como evidencia:

El docente presta atención a todas las preguntas que realizan sus estudiantes, los trata con respeto, se apoya en láminas para explicar, alza su voz para que se le escuche mejor, se acerca a sus estudiantes cuando los ve distraídos y les

toca el pupitre o les hace una pregunta, solicita que vayan a la pizarra o se pongan de pie para responder. (Participante 9, observación realizada a docente, setiembre, 2008)

El docente revisa individualmente el trabajo de algunos estudiantes que terminan más rápido, les asigna actividades extra, se acerca y ayuda a los que van más lento, canta y realiza las acciones a las que se refiere la canción, especialmente cuando estas se tratan de los números, los días, las partes del cuerpo o las enfermedades. (Participante 6, observación realizada a docente, agosto 2008)

Para el caso de los demás participantes (cuatro, cinco, siete y diez), el desarrollo de los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples no parece ser considerado, primero porque lo expresan abiertamente y segundo por la forma en que desarrollan la lección: “No se observa variedad en las actividades utilizadas” (Participante 4, observación realizada a docente, junio, 2008). “No se promueve el desarrollo de las diversas inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, la clase es muy estresante, hay más castigos que estímulos” (Participante 10, observación realizada a docente, setiembre, 2008).

Proceso de evaluación

Para Navarro y Piñeiro (2008), el proceso de evaluación contempla cuatro momentos importantes:

- La comprensión por parte de los estudiantes que es evaluada durante toda la clase. Para ello el docente hace uso de diferentes estrategias (por medio del contacto visual, la formulación de preguntas, revisar las respuestas en forma escrita, entre otras) para comprobar el avance individual.
- Los errores se corrigen adecuadamente. Para lo cual el educador puede utilizar la corrección directa, solicitarle a un compañero que corrija al otro o plantear de nuevo la pregunta o cuestión, de manera que el estudiante analice nuevamente su respuesta y corrija, de ser posible, el error en que incurre.
- Oportunidad para que todos los estudiantes participen. Si la mejor manera de aprender un idioma es poniéndolo en práctica, por consiguiente los docentes deben propiciar espacios para que todos los estudiantes participen voluntaria y activamente.

Durante la observación no participante se comprueba cómo en siete de los once participantes este aspecto representa una limitación, pues aun cuando se utiliza la auto-evaluación, co-evaluación y evaluación directa como estrategias,

el docente no logra evaluar la comprensión del tema por parte de todos los estudiantes. Algunos estudiantes simplemente pasan desapercibidos en clase y otros deciden no contestar en inglés. Lo anterior trae como consecuencia no solo que los estudiantes no cuenten con un espacio para intervenir en el proceso, sino también que el docente no tenga la posibilidad de corregir errores.

Sumado a esto, los docentes propician pocas oportunidades para que los estudiantes participen, lo que trae como consecuencia que no se dé ninguno de los tres tipos de evaluación: “En el proceso de evaluación no se toma en cuenta a todos los estudiantes, sino que solo a dos se pregunta si entienden” (Participante 5, observación realizada a docente, junio, 2008). “El docente no se preocupa porque sus estudiantes participen. El docente no pregunta individualmente al revisar comprensión, sino que contesta el que quiere hacerlo” (Participante 4, observación realizada a docente, junio, 2008). “No se evidencian oportunidades de auto-corrección y corrección recíproca: estudiante-estudiante, en las actividades programadas” (Participante 6, observación realizada a docente, agosto, 2008).

En los cuatro participantes restantes (siete, dos, uno y tres), este aspecto se evidencia como una fortaleza, especialmente para el participante dos, quien se apoya más de la evaluación formativa y diagnóstica que de la sumativa: “Se da oportunidad para que todos los estudiantes participen por igual, ya sea al levantar la mano o cuando el docente les pregunta directamente y les pide a los demás que escuchen con especial atención” (Participante 2, observación realizada a docente, marzo, 2008). “Los errores en los que incurre el estudiante son corregidos mediante ejemplos o preguntas generadoras” (Participante 2, observación realizada a docente, marzo, 2008).

Actividades de cierre

Según Navarro y Piñeiro (2008), las actividades de cierre involucran dos acciones en particular:

- Una actividad que cierra la clase. Esta actividad se basa en una recapitulación del tema o temas trabajados durante la clase, puede hacerse por medio de un juego, una conversación, un diálogo, entre otros.
- Una frase de cierre y despedida. Es tan importante el momento en que se recibe a los estudiantes como el momento en que se despide, por cuanto este marca el final de la lección. Usualmente se utiliza una frase en inglés para despedir a los estudiantes, como: “The class is over”, “see you tomorrow” “good job”, “see you later”, “that’s all for today”, entre otras.

En siete de los once participantes se observa las actividades de cierre

como una limitación (siete, cuatro, seis, nueve, diez, ocho, once): “La clase se termina y los estudiantes se encuentran en el periodo de práctica sin que el docente se percate del tiempo que le queda para terminar la lección, el docente no se despide de sus estudiantes” (Participante 7, observación realizada a docente, agosto, 2008). “El cierre se hace apresuradamente y no se aprovecha como actividad final de evaluación del proceso de clase” (Participante 4, observación realizada a docente, junio, 2008). “Al toque del timbre, los estudiantes salen corriendo y no hay despedida y el ejercicio que estaban realizando queda inconcluso” (Participante 6, observación realizada a docente, agosto, 2008).

En los cuatro restantes (uno, dos, tres y cinco), este aspecto representa una fortaleza:

Todas las clases concluyeron con una actividad de cierre, normalmente fue un ejercicio que recapitulaba todo lo estudiando ese día, o un ejercicio de “writing” que luego fue revisado por los estudiantes, en forma oral o escrita en la pizarra, con la ayuda de la profesora. (Participante 5, observación realizada a docente, junio, 2008).

CONCLUSIONES

Para el caso de este artículo, la validez de las conclusiones responde, únicamente, a los casos estudiados y las subcategorías y rubros analizados.

Se evidencian como fortalezas los siguientes aspectos:

- Respeto por los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los estudiantes. Lo anterior debido a la variedad de estrategias didácticas utilizadas de acuerdo a los intereses y gustos de los estudiantes.
- Actitud del docente. En la mayoría de los casos observados se comprobó cómo la buena actitud del docente ante el proceso de enseñanza provoca un efecto reflejo, mostrándose los estudiantes muy motivados a aprender.

Por su parte, se evidencia limitación en los siguientes aspectos:

- *Formación docente*. No se evidencia igualdad en la oferta académica recibida por los participantes. Algunos presentan mayores deficiencias en lo que respecta al dominio de las destrezas lingüísticas y comunicativas, metodología, pedagogía y estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como idioma extranjero.
- *Didáctica del inglés*. La forma en que se presenta el vocabulario y las

estructuras gramaticales no es la más adecuada, pues no se da un orden lógico en el desarrollo de las destrezas lingüísticas; además, hay deficiencias en la utilización de recursos de apoyo tanto por el uso que se les da, como por su escasez; no se presenta una colaboración mutua entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor, en tanto no se da un ambiente propicio para el aprendizaje del inglés como idioma extranjero; las estrategias didácticas no promueven efectivamente el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas y comunicativas.

- Las estrategias de evaluación carecen de procesos formativos que permitan a los discentes evaluarse entre ellos y auto-evaluarse, más bien se centra en la evaluación directa, siendo esta puramente sumativa.
- Las actividades de cierre se realizan de forma apresurada, no se aprovechan como estrategia final, para conocer el nivel de comprensión de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Basadas en el estudio, las subcategorías estudiadas y los aspectos analizados, las investigadoras consideran relevante ofrecer las siguientes recomendaciones:

A las universidades públicas o privadas. Revisar, evaluar y actualizar los programas de estudio en la enseñanza del inglés, así como la calidad de los docentes que laboran en estas instituciones de manera que respondan a las necesidades y exigencias de los estudiantes y del momento histórico en que nos encontramos.

Proporcionar no solo programas de grado y posgrado, sino también servicios de actualización que les permitan a los docentes mantenerse al día, con respecto a la didáctica del inglés propiamente.

Formar a los docentes en la investigación acción, de manera que una vez incorporados como profesionales en los centros educativos, sean capaces de encontrar diferentes alternativas a la solución de problemas cotidianos, mediante la reflexión y análisis de situaciones que se van presentando.

Al Ministerio de Educación Pública. Se le sugiere ser constante en la aplicación de pruebas de idoneidad para valorar la calidad académica del personal docente que se contrata, con el objetivo de brindar calidad en el servicio que se ofrece.

Procurar la actualización constante de los aspectos antes mencionados, por medio de los asesores específicos del área en las diferentes Direcciones Regionales del país.

Destinar un presupuesto a las Juntas de Educación, para proveer de recursos tecnológicos educativos al área de inglés.

A las instituciones educativas. Que los directores de las instituciones estén anuentes a que los docentes de inglés utilicen el laboratorio de cómputo, sala de audiovisuales o cualquier otro recurso que la escuela posea, como apoyo al proceso de enseñanza.

A los docentes. Planear sus lecciones teniendo en cuenta no solo el tema en estudio, sino también el método a emplear, los objetivos generales y específicos, actividades de mediación, estrategias de evaluación, recursos con los que se cuenta, valores y actitudes a fortalecer y la heterogeneidad en gustos, edades, intereses y necesidades de sus estudiantes.

REFERENCIAS

Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4ta. Ed.). Estados Unidos: Addison Wesley Longman, Inc.

Chaves, L. (2008). *Educadoras y educadores inolvidables*. Costa Rica: INIE.

Clark, L. y Starr, L. (1976). *Secondary School Teaching Methods*. Estados Unidos: Mcmillan Publishing Company, Inc.

Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. (Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente). Recuperado de <http://www.rmm.cl/>

Keefe, J. (1987). *Learning Style. Theory and Practice*. Estados Unidos: National Association of Secondary School Principals.

Matos, M. (2002). *Enciclopedia de la Pedagogía*. España: Editorial ESPASA CALPE, S.A.

Ministerio de Educación Pública. (2005). *Boletín Oficial del Estado*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Navarro, D. y Piñeiro, M. (2008). The Architecture of pedagogy in the Practice Teaching Experience (PTE) of English as a Foreign Language: A new proposal to evaluate practicum students. *Revista InterSedes*, 9(16), 169-187.

Nunan, D. (2003). *Practical English language Teaching*. Estados Unidos: McGraw-Hill Contemporary.

Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121. Recuperado de www.asian-efl-journal.com/

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2da. Ed.). Reino Unido: Cambridge University Press.

Romero, J. y Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas [revista electrónica]*, 15(19). Recuperado de <http://www.adide.org/revista/>

ACERCA DEL AUTOR

Milagro Piñeiro Ruiz. Profesora e investigadora asociada. Actualmente labora como docente de inglés en el Departamento de Ciencias de la Educación. Sede de Occidente. Universidad de Costa Rica. Correo: milapineiro@gmail.com

Dunnia Navarro Ramírez. Profesora e investigadora asociada. Actualmente labora como docente de inglés en el Departamento de Ciencias de la Educación. Sede de Occidente. Universidad de Costa Rica. Correo: dmnavarror@gmail.com

