



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Competencias del profesorado de inglés: una mirada desde la Universidad Nacional, Costa Rica

English Professors' Competences: A View from
Universidad Nacional, Costa Rica

Recibido: 14 de marzo de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.10>

Priscilla Carranza-Marchena¹

Universidad Nacional
Costa Rica

priscilla.carranza.marchena@una.ac.cr

Carolina Tapia-Loría²

Universidad Nacional
Costa Rica

carolina.tapia.loria@una.cr

1 Magíster en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés y Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Académica para la División de Educología (DE) y para la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-0742-7328>

2 Magíster en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés y Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional (UNA), Académica para la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-3457-8826>

RESUMEN



El dominio del idioma inglés es un requisito indispensable para la persona profesional del siglo XXI. Por ende, las universidades estatales costarricenses y, en particular, la Universidad Nacional (UNA) deben velar por un ejercicio adecuado y eficiente de la mediación pedagógica del profesorado de inglés como lengua extranjera, esto en cuanto a) a las competencias académicas, b) a las competencias en el idioma, c) a la competencias para la atención a la diversidad e inclusión, d) a las competencias pedagógicas, e) a las competencias en evaluación y f) a las competencias tecnológicas. El presente manuscrito problematiza los principios mencionados previamente en el ámbito de la docencia universitaria desde una perspectiva personal; por lo tanto, se argumentan las líneas por seguir identificadas para enfrentar los desafíos de la era contemporánea.

Palabras clave: Competencias, enseñanza, inglés, pedagogía, tecnología.



ABSTRACT

Mastering English is an essential requirement for the professionals of the 21st century. Therefore, Costa Rican public universities, and specifically, Universidad Nacional (UNA) must ensure an adequate and efficient pedagogical praxis from the English as a Foreign Language professors in terms of a) academic competences, b) language competences, c) competences to address diversity and inclusion, d) pedagogical mediation, e) competences in evaluation, and f) technological competences. This article problematizes, from a personal perspective, the principles previously mentioned in relation to university teaching; thus, it discusses the identified possible pedagogical paths to face the challenges of these contemporary times.

Keywords: competences, English, pedagogy, technology, teaching



Introducción

Comunicarse en el idioma inglés se ha convertido en una necesidad indudable para la gran mayoría de profesionales en la sociedad costarricense, tal y como lo menciona **Hernández (2008)**, cuando se refiere al inglés como el “segundo idioma del mundo” (p. 2). Es decir, el conocimiento y el uso eficiente de esta lengua les permite a las personas profesionales, independientemente de su ámbito laboral, comunicarse en un mundo globalizado, superar fronteras geográficas o culturales, vincularse y permanecer en un mercado laboral que requiere el manejo de esta *lingua franca*. Para poder alcanzar el bilingüismo es importante caracterizar al profesorado actual, quienes tienen al mando esta tarea en la educación superior, para lo cual surgen dos cuestionamientos, los cuales, a su vez, son los objetivos primordiales de este ensayo: ¿cuáles son las competencias que deben caracterizar al profesorado de inglés a nivel superior? y ¿cuáles son las líneas por seguir para enfrentar los desafíos de la era actual? Se parte de la identificación de acciones concretas que podrían impactar de manera positiva tanto a estudiantes como al profesorado universitario; esto sin caer en utopías que, por la naturaleza del contexto costarricense, quedarían plasmadas en un texto y difícilmente serían accionadas.

Competencias académicas

El profesorado universitario, sin duda alguna, se encuentra inmerso en un paradigma educativo trasformador, el cual se va modificando paulatinamente; por lo tanto, cada profesional debe poseer una serie de competencias tanto idóneas como distintivas a nivel pedagógico. Con el fin de comprender el perfil académico en el campo de la enseñanza del inglés, en primera instancia, se hace hincapié en varias actitudes, competencias, habilidades y papeles específicos atinentes a esta especialidad. En este sentido, **Alfaro y Alvarado (2018)** clasifican las competencias docentes en educación superior en generales y específicas; dentro de las generales se encuentran: a) la capacidad para interactuar con el medio externo; es decir, establecer redes de apoyo con otras unidades académicas o instituciones para mejorar la docencia impartida; b) las competencias comunicativas, las cuales aluden a la habilidad de relacionarse con distintos actores del proceso educativo; y c) la capacidad de trabajo en equipo y el aprendizaje continuo a lo largo de la experiencia docente. Ahora bien, entre las específicas se destacan: a) la planificación docente, b) la mediación de aprendizajes (que hace referencia a la utilización adecuada de herramientas didácticas y de innovación pedagógica), c) la competencia para evaluar el cumplimiento de objetivos y d) la capacidad para integrar teoría y práctica.

Es imperativo recalcar el aprendizaje constante descrito por **Alfaro y Alvarado (2018)**, pues la docencia universitaria exige una formación académica que responda a los desafíos de la sociedad actual. Para dar respuesta efectiva y óptima a estos retos, se requiere de una actualización profesional constante, ya que según **Caballero (2013)**, el “universitario se va perfilando a lo largo de varias fases con características muy diferentes” (p. 393); en otras



palabras, es una formación que inicia con la preparación académica universitaria pero que no culmina ahí.

A su vez, **Caballero (2013)** establece que la formación académica está integrada por tres etapas principales. La fase pre-formativa, considerada como la herencia de la propia historia escolar, permite caracterizar la identidad profesional de cada docente y podría perpetuar su accionar diario. La fase de inducción, que abarca los primeros años de contratación, es una etapa que marca y condiciona la identidad profesional y que se caracteriza por la ocupación de plazas no estables y la evaluación de funciones constante. El profesorado está expuesto a un entorno laboral poco estable y competitivo; por consiguiente, no se favorece, completamente, el desarrollo óptimo de la actividad docente. En última instancia, la fase de desarrollo profesional persigue la actualización y mejora constante; los centros de formación asumen un papel importante al potenciar al máximo el mejoramiento del personal en el ámbito científico, pedagógico y tecnológico, evidencia de esto son los recientes cambios realizados a los perfiles académicos en el área de inglés, a las modificaciones en el *Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico* (**UNA, 2024a**) y a la Acreditación Internacionales Hcéres (**UNA, 2024b**), lo cual ha repercutido en la actualización y mejoría de las competencias académicas del profesorado de inglés.

Competencias en el idioma

Resulta complejo delimitar las competencias docentes para el ámbito educativo del inglés, porque, ciertamente, su praxis va más allá del dominio lingüístico y pedagógico. Para comprender y evaluar las prácticas que engloba la docencia en inglés, a nivel universitario, es valioso esquematizar

fundamentos asociados con esta disciplina y así tener un panorama de las múltiples dimensiones que nutren la enseñanza de esta lengua. Como primer punto, la competencia lingüística se define como la capacidad “para interpretar y utilizar las reglas y formas de la lengua extranjera correctamente” (Páez, 2001, párr. 18). La competencia sociolingüística, por su parte, se refiere a la capacidad de interpretación y producción de signos lingüísticos y de sus significados en diferentes situaciones y con base al contexto socio-cultural (Páez, 2001). La persona docente más allá de enseñar estructuras gramaticales meta o vocabulario, transporta al estudiantado a situaciones cotidianas o reales que permitan crear un vínculo entre el lenguaje y el significado que este adquiere en un determinado contexto.

Además, Páez (2001) define la competencia discursiva como la capacidad que le permite al estudiantado construir significados desde lo simple hasta lo complejo, formando así una cadena comunicativa. La competencia estratégica responde a la “habilidad para manipular el idioma aplicando estrategias apropiadas que permitan compensar los vacíos que pueden producirse en el acto de la comunicación, ya sea por desconocimiento o por las variables utilizadas en la producción de la lengua extranjera” (Páez, 2001, párr. 21). La competencia de innovación que define Monereo y Domínguez (2014) “comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente” (p. 2).

En cuanto a la competencia metodológica, Medina (1997) la describe como la “cualidad para dirigir el aprendizaje del idioma de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes” (según se cita en Páez, 2001, párr. 11). Dentro de esta competencia metodológica, Páez (2001) explica la relación entre la mediación pedagógica con lo afectivo,



pues el cuerpo docente al interactuar con sus discentes conoce sus estilos de aprendizaje para dosificar el contenido y lograr la aplicación de técnicas y estrategias. Mas (2011) argumenta, al respecto, que toda persona académica debe “diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales” (p. 199). Esta habilidad está vinculada con la metodología descrita por Pérez (2001), cuando afirma que se tutoriza el proceso de aprendizaje por medio de la aplicación de estrategias que promuevan la autonomía estudiantil; esto, sin dejar de lado, la evaluación y la praxis pedagógica.

Es posible cuestionar la función docente ideal para una lengua extranjera; en este sentido, Yance *et al.* (2011) enumeran una serie de roles y acciones claves a nivel académico. Se insta a ser un gerente/planificador capaz de plantear los objetivos medibles desde el punto de vista lingüístico. Adicionalmente, se espera que la persona docente actúe como consejera/trabajadora social capaz de crear un clima de amistad y confianza en el entorno educativo; debe escuchar las inquietudes y opiniones de sus estudiantes y propiciar la búsqueda de soluciones.

Por otra parte, entre las obligaciones docentes está promover la confianza, estimular y motivar la independencia comunicativa discente; asimismo, debe optar por un papel motivador y estimulador en cuanto a la participación activa y comunicativa. Correlativamente, se insta a ser una persona promotora e incentivadora del desarrollo del pensamiento lógico mediante la participación en discusiones y la construcción de conocimiento de forma crítica. Se debe promover el aprendizaje de la lengua meta en cuanto a patrones gramaticales, de léxico y de entonación y pronunciación. A la vez, la persona académica debe dirigir su praxis pedagógica y supervisar el proceso de aprendizaje del idioma mediante el monitoreo constante del desempeño lingüístico del estudiantado y la retroalimentación respectiva.

Por último, el profesorado debe ser un evaluador óptimo del desarrollo y progreso de sus discentes al hacerles saber sus logros y las áreas o aspectos específicos por mejorar en la lengua meta.

Competencias para la atención a la diversidad e inclusión

Uno de los retos más significativos, que recae en las manos del personal académico, es asumir la heterogeneidad estudiantil y mediar de una forma óptima. Si se toma en consideración el *Modelo pedagógico* de la Universidad Nacional (UNA); entre sus principios, se establece el “respeto a la diversidad en todas sus expresiones” así como el “respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad más justa y equitativa” (UNA, 2007, p. 5).

El personal docente de inglés como lengua extranjera debe llevar su práctica pedagógica más allá de las competencias lingüísticas, ya que la meta es la formación integral. Se espera una persona egresada con conocimientos del idioma y capaz de desenvolverse en distintos contextos educativos y sociales porque serán profesionales en diversos ámbitos, como educación preescolar, primaria, secundaria, académica, técnica, vocacional, experimental, bilingüe, nocturna, abierta (dirigida a personas adultas cuyo propósito es finalizar sus estudios en educación secundaria), a distancia, entre otras modalidades que oferta el sistema educativo costarricense.

Desde esta perspectiva, atender las necesidades individuales podría resultar aún más complejo. Pizarro y Cordero (2015) mencionan algunos de los factores que obstaculizan el trabajo académico en torno a la accesibilidad. En primera instancia, se da la estandarización del currículo, lo cual propicia,



por lo general, un bajo rendimiento académico o la pérdida de cursos en caso de requerir algún ajuste específico. Aunado a esto, existe la carencia en el uso del lenguaje inclusivo en relación con las necesidades individuales. Por último, ambas autoras mencionan la carencia de información en cuanto al tipo de discapacidad o necesidad educativa del estudiantado y la forma propicia de llevar a cabo las adecuaciones curriculares respectivas.

Alcanzar la accesibilidad podría percibirse como una utopía, ya que una mediación oportuna demanda innumerables funciones que abarcan un planeamiento efectivo, la elaboración y ejecución de pruebas, actividades de actualización y de crecimiento profesional constante, por mencionar algunas de las funciones más comunes, que, a su vez, deben ser adaptadas a las necesidades individuales.

Al respecto, **Pizarro y Cordero (2015)** llevaron a cabo un estudio con el personal académico de la Universidad Nacional, específicamente, del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés y de los cursos de servicio (inglés para otras carreras) que han atendido estudiantes con alguna discapacidad o necesidad educativa. Ambas autoras mencionan que solo el 14 % del personal docente entrevistado indicó haber recibido capacitación para trabajar con población estudiantil que presenta alguna necesidad específica. De igual manera, la totalidad de las personas participantes afirmó haber tenido estudiantes con necesidades educativas en los últimos años; un 90 % del profesorado indicó no haber recibido ayuda de la UNA o de algún otro profesional. Sin embargo, el 100 % puso en práctica estrategias metodológicas para atender a esta población y a sus requerimientos específicos. Estas cifras permiten concluir que el cuerpo docente está anuente a poner en práctica la inclusión, por lo que se requieren espacios de formación con respecto a esta área en particular. Para poder responder estos vacíos de forma efectiva, es imperativo el accionar académico diario.

Ciertamente, el profesorado recibe información breve y, por lo general, poco específica o precisa, acerca de las necesidades de sus estudiantes; el proceso de pre-evaluación y de diálogo con la persona discente acerca de sus experiencias y preferencias es determinante para generar un posible diagnóstico y así garantizar la efectividad de su aprendizaje en inglés mediante la potenciación de sus competencias más fuertes, la motivación constante, y el monitoreo durante su proceso de aprendizaje. *Chiny et al. (2008)* señalan la importancia de la “investigación, la producción y la docencia” (p. 72), como entes que propicien el ingreso y permanencia del estudiantado con necesidades educativas; desde esta visión, la producción intelectual, función inherente a la labor docente en la Universidad Nacional, debe percibirse como una oportunidad para proyectar el modo de accionar desde el propio entorno y especialidad ante la heterogeneidad estudiantil.

De igual manera, la creación de redes de apoyo entre distintas unidades académicas o entes universitarios podría conducir a la atención óptima y eficiente de esta población estudiantil. La UNA, por ejemplo, cuenta con el proyecto UNA Educación de Calidad, perteneciente al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la División de Educación Básica (DEB), y el proyecto *Access* de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) para brindar apoyo tanto al personal académico como a la comunidad estudiantil en asuntos relacionados con diversidad, inclusión y necesidades educativas. En este sentido, es responsabilidad docente indagar acerca de los entes encargados en cooperar con el desarrollo de sus educandos y de los procedimientos respectivos.



Competencias pedagógicas

Se define el término de *currículo universitario* como la “planificación sistemática de todo aquello a lo que el proyecto educativo le da valor formativo. Se constituye en plataforma de medición intelectual e interpreta las necesidades de la sociedad para convertirlas en objetivos de aprendizaje” (España, 2010, p. 64). Bajo esta premisa, los desafíos de la era contemporánea impactan considerablemente el currículo establecido, pues responde a las necesidades de su entorno y garantiza la formación de profesionales capaces de contribuir con la sociedad en donde se desenvuelven. Para alcanzar dicho objetivo, es imperativa la evaluación constante de los modelos, metodologías, ejes temáticos, estrategias, contenidos, entre otros aspectos de diseño curricular o bien la realización de replanteamientos o rediseños cada cierto tiempo para llevar a cabo los ajustes que se requieran en dicho contexto educativo. Probablemente, el reto más grande recae en el profesorado, quien es responsable de responder a las transformaciones curriculares y adaptarlas a su entorno, sin prescindir las adaptaciones curriculares que demanda la heterogeneidad estudiantil en términos académicos.

Debido a la complejidad que engloba la ejecución del currículo, Olivares *et al.* (2020) plantean que en Costa Rica uno de los desafíos más importante en cuanto al idioma inglés es que la lengua nativa y oficial es el español y que, habitualmente, las personas solo crecen y se desarrollan aprendiendo esta. Por esa razón, el aprendizaje del inglés se promueve como lengua extranjera, además existe una marcada limitación debido a la escasez de escenarios auténticos que favorezcan la puesta en práctica de este idioma. En consecuencia, el cuerpo docente se ve forzado a crear entornos, lo más auténticos o contextualizados posibles, para fomentar el uso del idioma durante las clases, los cuales,

en muchas ocasiones, son insuficientes para alcanzar el dominio lingüístico esperado en un grado o nivel académico en particular.

Aunado a lo anterior, se encuentra el uso de la lengua nativa como canal de comunicación estudiante-estudiante y el empleo de libros y materiales no vinculados con la realidad costarricense, lo cual dificulta aún más el proceso; esto debido a que muchas de las situaciones, diálogos, audios o videos presentados en los textos de trabajo que se adquieren son ajenos a la realidad costarricense.

Como respuesta a esta problemática, el rol docente a nivel pedagógico es determinante. Dicha figura no debe percibirse como un único transmisor de conocimiento lingüístico, pues la contemporaneidad educativa exige asumir una pluralidad de roles. Cada función permite poner en ejercicio acciones específicas en las diferentes etapas de la mediación. Para contrarrestar los efectos negativos que podría causar un texto alejado a la cultura costarricense o al dominio de la lengua natal versus la meta, durante las lecciones, se debe contar con un perfil ágil y capaz de optar por estrategias metodológicas contextualizadas y óptimas. Yance *et al.* (2011) establecen que el cuerpo docente, como encargado de diseñar actividades, debe procurar la puesta en práctica de la lengua meta en escenarios próximos a las realidades de sus aprendices, en complementariedad con acciones de monitoreo, las cuales deben promover la práctica de actividades correctivas y formativas en la producción lingüística o en las actitudes hacia el aprendizaje del idioma.

Indudablemente, en Costa Rica, la heterogeneidad estudiantil es una realidad en los salones de clase a nivel superior y se entiende debido a las diferencias contextuales de las cuales proviene el estudiantado a nivel geográfico, tanto de zonas rurales (montañosas, costeras o regiones indígenas) como urbanas. Así como la modalidad educativa cursada en secundaria: diurna, académica, bilingüe, científica, técnica, vocacional, nocturna, educación



abierta, bachillerato por madurez, entre otras, solo por mencionar algunas posibles variables. Para ejemplificar dicha pluralidad, los Cursos de Servicio de la Universidad Nacional, pertenecientes a la ELCL, ofrecen Inglés Integrado para otras carreras I, II, III y IV nivel, los cuales se encuentran en más del 98 % de las mallas curriculares de las carreras ofrecidas. Por tanto, los intereses individuales son variados y a la persona docente le corresponde mediar de una manera efectiva y significativa para contextualizar e integrar al estudiantado, independientemente de la carrera elegida.

Con el fin de atender integralmente la pluralidad discente, el **Instituto Cervantes (2018)** recomienda planificar secuencias didácticas con una ruta que integre las diferencias, lo cual “implica poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos” (p. 13).

El proceso de aprendizaje del inglés debe integrar programas de cursos, proyectos o recursos y materiales didácticos cercanos a la realidad del estudiantado; desde esta perspectiva, la comunidad discente debe formar parte de la planificación, toma de decisiones, selección de temas y escogencia de recursos de su interés. Es obligación de la persona docente monitorear dicho proceso, realizar ajustes y brindar retroalimentación cuando sea pertinente. El profesorado debe adaptar contenidos, vincular el currículo con la vida cotidiana y promover el alcance de objetivos académicos desde la construcción crítica y reflexiva. Dentro del rol gestor o promotor del proceso de aprendizaje, se encuentran implícitas, también, una serie de funciones inherentes a su cargo, la cuales, según el **Instituto Cervantes (2018)**:

Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos participan y trabajan

en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos (p. ej.: devuelve la pregunta de un alumno a todo el grupo, le pide a un alumno que explique su respuesta, hace preguntas para que el alumno dirija su atención a aspectos concretos). Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión y actúa en consecuencia al seleccionar actividades de mayor o menor esfuerzo cognitivo (p. ej.: ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los alumnos cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos. Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula (p. ej.: en forma de preguntas o sugerencias de un alumno) y decide cuándo atenderlas (p. ej.: en esa misma sesión o en otra sesión posterior). (p. 14)

Ante dichos papeles, cabe enfatizar en dos aspectos que menciona el *Instituto Cervantes* (2018). En primer lugar, para el aprendizaje de una lengua extranjera no solo es adecuado, sino también indispensable, el manejo de tiempo del profesorado en términos de producción oral. Las clases deben ser centradas en el estudiantado; pues son los agentes principales del proceso de mediación pedagógica. La persona docente se encarga de diseñar espacios que permitan la comunicación y construcción del conocimiento, así como momentos oportunos para la intervención y retroalimentación.

En segundo lugar, este instituto también recalca la importancia de tomar en cuenta comportamientos particulares que surgen en un grupo



como el cansancio o la tensión. Por lo tanto, la flexibilidad debe ser considerada en la docencia universitaria; ciertamente, entendiéndola como un proceso de adaptación ante cambios, experiencias o situaciones inesperadas o externas. El cuerpo docente se ve expuesto a situaciones individuales o colectivas que podrían dificultar el proceso lingüístico; por lo que es indispensable mostrar empatía y flexibilizar medidas cuando sea requerido. Es sabido que, a nivel pedagógico, no siempre es posible alcanzar un objetivo al momento de culminar una lección o un programa de curso tal y como se planteó inicialmente; situación que no significa fallo o fracaso, pues innumerables factores intervienen y afectan la praxis pedagógica en alguna medida. De este modo, una apertura responsable y pensada es una cualidad que debe caracterizar al personal académico universitario.

Asimismo, el profesorado es responsable de fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje de cada estudiante; en este sentido, promover el aprendizaje de una lengua extranjera implica descentralizar el poder y fortalecer la autorregulación; esto, ciertamente, requiere empoderamiento de parte del estudiantado para que asuma y desarrolle autonomía a la vez que reflexiona acerca de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, durante la mediación pedagógica es indispensable trabajar una variedad amplia de actividades que orienten al estudiantado hacia la toma de decisiones, en donde la persona docente figura como facilitadora que genera espacios para el aprendizaje de diversas temáticas mediante la guía y de ser posible, motivación extrínseca. La autonomía es uno de los principios que rige los procesos educativos en las universidades públicas costarricenses. De hecho, el *Ideario Pedagógico* de la UNA (UNA, 2020) establece que los procesos educativos “se construyen a partir de la diversidad de trayectorias, vivencias, experiencias e ideales de las personas aprendientes, las cuales se alimentan del acervo colectivo nacional e internacional y de sus pares” (p. 15). En consecuencia, la

persona docente lidera y guía la mediación pedagógica y, a la vez, brinda a sus discentes las herramientas necesarias para que incursione y tome el control de su aprendizaje.

Por otra parte, y también desde el contexto costarricense, la **Universidad Estatal a Distancia** establece la importancia de “configurar, en conjunto, una propuesta cuyo eje sea la formación autodirigida, de manera que se favorezca ante todo la autonomía para gestionar el propio proceso de formación” (2005, p. 6). Desde esta visión, en ambas instituciones de educación superior, se posiciona a la persona estudiante como agente principal en la clase y es percibida como capaz de autodireccionar su propio aprendizaje.

Competencias en evaluación

En el ámbito educativo, el término *evaluación*, comúnmente, se vincula con valores numéricos que determinan el rendimiento en torno a una prueba, por ejemplo. En la docencia universitaria es arbitrario afirmar que solo la evaluación sumativa está presente; ya que, si se pretenden alcanzar parámetros altos de calidad, se requiere direccionar la evaluación hacia otras dimensiones; en otras palabras, es necesario recurrir a la evaluación formativa. Al respecto, McMillan (2007) señala que “la evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (según se cita en López, 2010, p. 113). Si se toma en consideración la heterogeneidad estudiantil descrita anteriormente en cuanto a bagaje académico y diferencias contextuales de origen, la evaluación formativa funciona como un mecanismo para fortalecer habilidades e identificar áreas de mejora que permitan tomar decisiones pedagógicas informadas y atinentes.



La evaluación formativa puede considerarse como un puente que une la mediación pedagógica y el proceso de aprendizaje, así como direcciona ambos hacia el alcance de metas académicas y de formación de manera más significativa y efectiva. Este tipo de evaluación, indudablemente, permite crear y llevar un registro anecdótico de las fortalezas y necesidades del estudiantado tanto individual como grupalmente. López (2010) brinda una serie de recomendaciones que garantizan una evaluación formativa acertada. Para ello, alude a la transparencia y claridad durante el proceso; esto, dado que las personas discentes merecen conocer los criterios a evaluar. Asimismo, López (2010) recomienda utilizar instrumentos confiables y válidos; por lo que debe coexistir un paralelismo entre las actividades desarrolladas y la evaluación correspondiente, así como la contextualización según la realidad costarricense. Adicionalmente, la evaluación continua es fundamental; es significativo fomentar el empoderamiento discente por medio de la aplicación de procesos auto y coevaluativos.

La UNA (2007) establece, en su *Modelo pedagógico*, la evaluación como un “proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo” (p. 5); en este sentido, las horas contacto (horario de lecciones) son espacios que bien pueden ser utilizados para la evaluación formativa, esto a través de la implementación de actividades comunicativas que conduzcan hacia la mejora sustantiva de la competencia lingüística en inglés y hacia una aproximación a las metas y objetivos esperados al finalizar cada ciclo lectivo. Por otra parte, la evaluación sumativa de los aprendizajes prevalece como un componente indispensable dentro de la formación universitaria.

Otro aspecto por resaltar es el principio de *evaluación integral* establecido por la UNA (2007); este exige visualizar las necesidades individuales de cada estudiante al momento de diseñar instrumentos de comprobación; de igual manera, se debe velar por el cumplimiento de las adecuaciones

curriculares al aplicar las pruebas y asegurar un aprendizaje significativo. Esta entidad apunta hacia un modelo de evaluación contextualizado, lo cual demanda el diseño de pruebas que cobren validez, esto en relación con el contexto costarricense, pero, que al mismo tiempo, fomenten el pensamiento crítico y la búsqueda continua de soluciones para las diversas problemáticas actuales. El *Instituto Cervantes* (2018) menciona la importancia de “velar por la calidad de la evaluación— asegurar la validez y la fiabilidad y actuar de acuerdo con principios éticos” (p. 15). La transparencia debe regir en todo momento; desde la praxis pedagógica hasta el diseño de instrumentos evaluativos, pues son acciones paralelas y complementarias, tanto a nivel de evaluación formativa como sumativa.

Dentro de las funciones del profesorado, se destacan la provisión de retroalimentación constante, efectiva y oportuna. La retroalimentación entendida como componente esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera; por cuanto se pretende identificar las destrezas y habilidades desarrolladas, corregir errores y asegurar un progreso gradual. En su papel formador, la persona docente debe fomentar espacios de mejora continua, ya sea de una manera vertical, es decir, docente-estudiante u horizontal estudiante-estudiante. Otro aspecto por considerar es cómo se da; tomando en cuenta la variedad de tipos de retroalimentación existentes: inmediata, tardía, implícita, explícita, escrita, oral y no-verbal. Al considerar al estudiantado como actor principal de su proceso de aprendizaje y en virtud de que el aprendizaje de una lengua también tiene implicaciones emocionales (*Krashen*, 2009), deben prevalecer espacios de retroalimentación que no alimenten sentimientos como la inseguridad, el temor, la tensión, la vergüenza, etc.



Competencias tecnológicas

El aprendizaje del inglés ha atravesado incontables transformaciones a lo largo de la historia; una de ellas ha sido la proliferación de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Tanto el personal docente como el estudiantado han sido expuestos a una vasta e infinita cantidad de aplicaciones y software cambiantes e innovadores. Por ende, el desafío a nivel del profesorado es la actualización y capacitación para enfrentar cambios constantes. No está de más afirmar que el manejo de las tecnologías es parte de la realidad educativa e inherente a la función del profesorado universitario costarricense; desde esta perspectiva, la incursión de las tecnologías emergentes ha modificado el papel docente y estudiantil. Anteriormente, la persona estudiante se caracterizaba por ser receptora pasiva de información, centrada en su individualismo; en cambio ahora, *García et al. (2017)* indican que la contemporaneidad busca y requiere discentes activos, que se apropien de su proceso de aprendizaje, capaces de construir y compartir el conocimiento, y de interactuar de una manera participativa y abierta. Si bien es cierto, los cambios han sido vertiginosos; la implementación de la tecnología acompañada de prácticas docentes adecuadas favorece el desempeño estudiantil.

La amplia variedad de recursos y materiales didácticos permite potenciar modificaciones adaptadas a cada estilo de aprendizaje, brindar retroalimentación constante, potenciar la interacción, la autonomía, el empoderamiento y la puesta en práctica del idioma inglés en contextos reales y con personas nativas de la lengua meta.

Sin embargo, para aprovechar los beneficios de las TIC y de los entornos virtuales es indispensable que las universidades cuenten con un cuerpo docente capacitado en cuanto a alfabetización digital; pues no solo

es necesario el conocimiento técnico para el uso de las herramientas, sino que este proceso también implica una convergencia entre los componentes lingüísticos, pedagógicos y tecnológicos. Para el año 2015, *Chaves et al.* realizaron una investigación sobre la realidad del uso de las TIC en la mediación pedagógica, en la ELCL, de la Universidad Nacional (UNA). Los resultados mostraron que hubo un uso amplio y variado de herramientas tecnológicas, tales como los recursos digitales de Internet y otros más tradicionales como el uso de la grabadora, celular, correo electrónico, foros (alojados en el Aula Virtual Institucional), Prezi, Skype, YouTube, Voicethread y wikis. El cuerpo académico afirmó que las TIC son recursos que complementan herramientas más tradicionales como las antologías y los libros de texto. Asimismo, *Chaves et al. (2015)* indicaron que dentro de las ventajas de la utilización de medios tecnológicos se menciona la importancia de la interacción con personas nativas del inglés y el enriquecimiento cultural que se puede adquirir por medio de documentales, lecturas, redes sociales y videos. Asimismo, el proceso de aprendizaje va más allá del espacio áulico, ya que plataformas como el Aula Virtual Institucional permitieron extender el espacio pedagógico desarrollado en el aula.

Finalmente, este estudio revela un uso frecuente de las TIC y afirma que estas permiten, también, abordar necesidades educativas especiales, motivan al grupo, fomentan la autonomía y aprendizaje independiente, brindan confianza en cuanto al aprendizaje del inglés, promueven el dinamismo de clase, permiten acercarse a la realidad discente, incentivan la tolerancia e interés hacia otras culturas, y propician el pensamiento crítico y las habilidades de investigación. De este modo, es evidente que la enseñanza del inglés requiere de escenarios que faciliten el aprendizaje activo y significativo; en consecuencia, el papel docente es esencial en el diseño de entornos mediados a escala tecnológica. Es labor del profesorado preguntarse ¿qué



acciones a nivel tecnológico se deben realizar para mediar efectivamente el aprendizaje del inglés en educación superior? Para encontrar una respuesta a este cuestionamiento es imperativo comprender el alcance que tiene la tecnología al potenciar la praxis pedagógica, así como el impacto que genera a nivel estudiantil mientras se hace un uso adecuado y eficiente de la misma.

Ramírez *et al.* (2015) enumeran los saberes digitales-tecnológicos que caracterizan al estudiantado de la sociedad actual, los cuales están vinculados al aprendizaje de una lengua. La literacidad digital además de involucrar la implementación de las TIC implica otras habilidades como creación, divulgación, investigación y pensamiento crítico. Dentro de las ventajas que ofrece la incorporación de las tecnologías emergentes está la búsqueda de información o recursos digitales que brindan insumos auténticos de las culturas anglohablantes y que funcionan para enriquecer léxico, pronunciación, entonación, entre otras macro y micro destrezas. Es importante reconocer que el estudiantado se va a exponer a una vasta cantidad de información, aspecto que obliga al personal docente a alfabetizarse en cuanto a la selección de fuentes confiables y actualizadas, así como en la organización, uso y síntesis ética-responsable de los recursos y materiales disponibles. El cuerpo docente debe percibir el idioma y los recursos tecnológicos como insumos promotores de pensamiento crítico dado que ambos le permiten al estudiantado identificar problemáticas actuales y trabajar colaborativamente para planear soluciones; para esto, se debe promover la criticidad por medio de preguntas generadoras y reflexivas que fomenten la expresión de opiniones y la construcción de conocimiento.

Conclusiones

El dominio del idioma inglés es un requisito indispensable para el profesional del siglo XXI. La educación superior costarricense está sujeta a transformaciones de índole económica, política y social, características de una sociedad globalizada. Por consiguiente, el manejo de una lengua extranjera, en este caso inglés, va a posicionar en ventaja a aquellas personas profesionales que sean capaces de comunicarse adecuadamente en este idioma. En ese marco, a las universidades estatales costarricenses les compete garantizar el personal académico con competencias lingüísticas, pedagógicas y tecnológicas necesarias para formar profesionales con un perfil de salida que responda a las necesidades del mercado y sociedad actual. Es ineludible reconocer que el aprendizaje de un idioma no está condicionado exclusivamente por el conocimiento lingüístico; es decir, por el conjunto de reglas gramaticales, semánticas, sintácticas, ortográficas, etc.; por lo contrario, se debe comprender que se requieren de habilidades tanto a nivel técnico (manejo de la lengua), como cultural, social y tecnológico.

Estos aspectos están estrechamente vinculados con el papel docente en términos de cómo desarrolla la mediación pedagógica, pues los paradigmas educativos han cambiado drásticamente; en el pasado, se concebía al profesorado como dueño de la verdad absoluta y al estudiantado como receptor pasivo de información. En la actualidad, se está frente a una educación liberadora, en la cual la población discente se posiciona como la figura más importante y el personal docente como facilitador y guía del proceso de aprendizaje. Para el profesorado de una universidad estatal costarricense, es fundamental actuar de conformidad con los principios de la entidad para la cual labora. Cada centro de educación superior posee una visión, misión, reglamentos y un modelo pedagógico que lo distingue. Si bien es cierto, la



libertad de cátedra otorga potestad al momento de mediar procesos; esto no significa una desvinculación con los principios establecidos. Los salones de clase son un claro ejemplo de diversidad en cuanto a estilos de aprendizaje, intereses individuales, necesidades y multiculturalismo.

Los entes de educación superior costarricense garantizan, en sus principios, la inclusión efectiva dentro de los entornos educativos, tal y como se menciona en el *Modelo pedagógico* de la UNA (2007); por tanto, es ineludible gestionar, informarse, actualizarse y crear redes de apoyo que mejoren sustantivamente la praxis pedagógica. Los cambios de la era digital han transformado significativamente la manera de aprender y, por tanto, de enseñar. Las tecnologías emergentes nutren el aprendizaje del idioma inglés al brindar una amplia variedad de recursos, rompen barreras geográficas y logran un acercamiento virtual con contextos nativos que son enriquecedores durante el aprendizaje de la lengua meta. Por lo contrario, la mediación pedagógica define cuán valiosos podrían resultar los recursos y materiales tecnológicos. Una vez más, entran en juego los papeles que debe asumir el personal docente ante el desafío de la digitalización.

En las instituciones de educación superior costarricense, es posible observar cómo las tecnologías han incursionado en el aprendizaje del inglés y cómo la implementación de recursos tradicionales como el proyector y la computadora han avanzado en términos de la incorporación de herramientas más novedosas; a pesar de ello, es necesario indicar que aún hay carencias en la formación docente, las cuales deben ser resueltas con prontitud. Más allá de identificar cuáles herramientas se utilizan o no dentro de la mediación pedagógica, es fundamental interiorizar cómo se utilizan y con qué propósito.

La evaluación garantiza el desarrollo de competencias y el logro de metas dentro del proceso de aprendizaje; en este sentido, en la educación superior se insta a adoptar un modelo que garantice la convergencia entre

la evaluación formativa (proceso) y sumativa (resultado) por medio de la autoevaluación, coevaluación y evaluación docente-estudiante. Adicionalmente, los escenarios actuales, por lo general, asocian el término evaluación con la práctica docente, esto con el fin de valorar el rendimiento y optar por mejoras que repercutan positivamente en el proceso formativo estudiantil.

La formación docente de una lengua extranjera en educación superior no culmina en un tiempo definido y se caracteriza por ser desafiante. El cuerpo docente, al estar inmerso en una sociedad que demanda altos parámetros de calidad y exigencia, se ve obligado a mantenerse en constante crecimiento profesional. La calidad docente va a repercutir directamente en el perfil de las personas egresadas, quienes, a su vez, impactarán el mercado laboral y la sociedad. De este modo, las demandas y tendencias nuevas se deben concebir como una invitación para autoevaluar la mediación pedagógica, reflexionar y transformar toda acción que no responda al orden actual. Se debe estar consciente de que uno de los recursos más valiosos con los que cuenta la sociedad costarricense es el personal docente, pues con su labor puede formar y transformar la fuerza profesional integral que requiere el siglo XXI.

Finalmente, cabe destacar que desde la UNA, recientemente, se han llevado a cabo cambios importantes en cuanto a los perfiles laborales y se han realizado modificaciones de fondo al *Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico* (UNA, 2024a), lo cual ha generado mejoras en cuanto al perfil del profesorado en inglés y cuyas modificaciones han repercutido y fomentado la actualización en relación con las competencias del cuerpo docente a nivel superior y con respecto a los cambios que se deben realizar para enfrentar los retos de la era actual.



Referencias

- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Revista Actualidades Investigativas en la Educación*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4414693.pdf>
- Chaves, O., Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 159-183. <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.8>
- Chiny, J., Salas, K. V. y Vargas, M. C. (2008). Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Educare*, 12(1), 71-82. <https://doi.org/10.15359/ree.12-1.5>
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69. <http://doi.org/10.15359/ree.14-2.4>
- García, M., Reyes, J. y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320013.pdf>
- Hernández, A. (2008). El inglés en Costa Rica: requisito indispensable en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i2.9332>
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7633/8130>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Olivares, C., Barrantes, L. y Brenes, V. (2020). The SAR framework: towards a more communicative EFL class [El formato STAR: hacia una clase de ESL más comunicativa]. *Revista de Lenguas Modernas*, 32, 11-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/42499/42723>
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y sus competencias. *Revista Comunicación*, 11(003). <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Pizarro, G. y Cordero, D. (2015). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. *Repertorio Americano*, 25, 165-178. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/9400>
- Ramírez, A., Morales, A. T. y Olguín, P. A. (2015). Marcos de referencia de saberes digitales. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 112-136. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/edmetic_saberes_digitales.pdf
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2005). *Modelo pedagógico*. <https://www.uned.ac.cr/docencia/images/igesca/materiales/24.pdf>
- Universidad Nacional (UNA). (2007). *Modelo pedagógico*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional (UNA). (2020). *Ideario Pedagógico*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/11024/ideario%20UNA%20full.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20pedag%C3%B3gicos%2C%20el%20ideario,la%20construcci%C3%B3n%20de%20sus%20realidades>
- Universidad Nacional (UNA). (2024a). *Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5552>
- Universidad Nacional (UNA). (2024b). *Acreditación Institucional Internacional Hcéres*. <https://www.gestiondecualidad.una.ac.cr/index.php/acreditaciones/acreditacion-institucional-internacional-hceres>
- Yance, L. L., Beltrán, M. I. y Alfonso, A. (2011). El profesor de idioma inglés de excelencia. *Educación Médica Superior*, 25(2), 178-185. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n2/ems14211.pdf>