

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA



**MODELO DE ESTANDARIZACIÓN PARA LOS PROCESOS DE  
DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA EN EL  
IDIOMA INGLÉS, A NIVEL SUPERIOR EN PANAMÁ**

Presentado por:

Suri Hiatis Palacios Barrios

Cédula: 4-185-98

Tutora: Dra. Migdalia Bustamante

Asesor: Dra. Eliza Ríos M.

Trabajo de graduación presentado, como requisito para optar por el grado de Doctor en  
Ciencias de la Educación con Énfasis en Evaluación Educativa

Panamá, República de Panamá

2023

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO

TRIBUNAL EXAMINADOR

---

Asesor

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## DEDICATORIA

Quiero dedicar mi trabajo de tesis doctoral a usted, **Jehová Nisi**, mi Dios y mi bandera de victoria en la batalla, pues sé que, sin su ayuda y protección, no hubiera sido posible continuar. Le agradezco haberme dado la fortaleza y sabiduría para enfrentar los desafíos y obstáculos que surgieron en mi camino, y poder seguir adelante, incluso, cuando todo parecía difícil.

A usted, **mi Señor y mi Dios**, mi agradecimiento por permitirme completar mi tesis doctoral.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A mi familia**

Quiero aprovechar este momento para expresar mi más profundo agradecimiento a las personas más importantes en mi vida: mi madre, mi esposo y mis hijos, a quienes les agradezco por creer en mí y estar a mi lado en este largo camino hacia el doctorado.

A mi madre, la profesora Nedis B. de Palacios, gracias por darme la vida, por haberme enseñado el valor del trabajo duro y la perseverancia, y por apoyarme en cada paso que he dado en mi camino hacia la búsqueda del conocimiento.

A mi esposo, Walter Aguilar, gracias por ser mi roca y mi apoyo incondicional. Gracias por haberme alentado en los momentos de desánimo y por celebrar conmigo cada pequeña victoria.

A mis hijos, Walter, Stacy y Surith, gracias por ser mi mayor motivación. Su alegría y amor incondicional me han impulsado a seguir adelante, incluso, en los momentos más difíciles. Gracias por comprender las largas horas que he pasado estudiando y por apoyarme en todo momento.

### **A mi mentora**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi mentora y tutora, Dra. Bustamante, por su dedicación y paciencia, por brindarme su experiencia y conocimientos en el área de estudio, y por motivarme a seguir adelante, incluso, en los momentos más difíciles. Sus consejos y sugerencias han sido fundamentales en el desarrollo de mi carrera como docente universitaria y especialmente por su dedicación incondicional, como mi tutora en este programa de doctorado.

## INDICE

DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	iv
RESUMEN .....	12
ABSTRAC.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I - ASPECTOS GENERALES.....	20
<b>“Alcances de la Bitácora en Evaluación” .....</b>	<b>20</b>
1.1 Situación actual del problema .....	21
1.2 . Planteamiento del problema .....	29
1.3 Formulación del Problema.....	31
1.4 Objetivos de la Investigación .....	33
1.5 Hipótesis.....	35
1.6 Justificación.....	35
1.7 Delimitación .....	41
1.7.1 Delimitación Temporal.....	42
1.7.2 Delimitación del Universo .....	42
1.7.3 Delimitación Temática (Sustantiva) .....	43
1.8 Limitaciones .....	43
1.8.1 Limitaciones personales.....	44
1.8.2 Limitaciones propias de la investigación.....	44
CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL .....	46
<b>“Brújula Teórica” .....</b>	<b>46</b>
2.1 Antecedentes.....	47
2.2 Conceptualizaciones .....	56
2.3 Referentes normativos que respaldan el estudio.....	64
2.4. Teorías del aprendizaje que fundamentan el estudio. ....	76

2.5. Explorando los paradigmas fundamentales para la enseñanza contemporánea de Lenguas Extranjeras .....	81
2.6 Diseños educativos considerando los tipos de enseñanza del idioma inglés .....	89
2.7 La secuencia didáctica enfocada en competencias lingüístico-comunicativas.....	101
2.8 Los Principales Modelos Pedagógicos utilizados en el aula de inglés.....	107
2.9 Las TIC's en la formación basada en competencias.....	133
2.10 Tendencias en los Modelos de Evaluación Educativa a nivel superior .....	150
2.11 La Evaluación desde el enfoque de las Pruebas Estandarizada, como un Modelo de Medición Sistemática .....	196
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>239</b>
<b>“Sendero Metodológico” .....</b>	<b>239</b>
3.1 Diseño de la Investigación.....	240
3.2 Definición Conceptual de variables.....	245
3.3 Población y muestra.....	247
3.4 Procedimiento metodológico .....	263
3.5 Diseño de instrumentos de recolección de datos.....	267
3.6 Plan de análisis de datos cualitativos.....	280
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS .....</b>	<b>283</b>
<b>“Interpretando las agujas de la bitácora evaluativa” .....</b>	<b>283</b>
4.1 Resultados, análisis e interpretación de datos de la fase 1 de IAP .....	284
Fase inicial o de contacto con la comunidad .....	285
4.2 Resultados, análisis e interpretación de datos de la fase 2 de IAP .....	287
Fase intermedia para la elaboración del plan de acción.....	287
4.3 Resultados, análisis e interpretación de datos de la fase 3 .....	290
Fase de ejecución y evaluación del estudio .....	290
<b>CAPITULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>309</b>
<b>“Interpretando las agujas de la bitácora evaluativa” .....</b>	<b>309</b>
5.1 Discusión .....	310
5.2 Conclusiones .....	318
5.3 Recomendaciones .....	323
5.4 Trabajos Futuros .....	327
<b>CAPITULO VI. PROPUESTA.....</b>	<b>331</b>

<b>“Una nueva bitácora evaluativa”</b> .....	331
Titulo .....	332
Introducción .....	332
Objetivos del modelo .....	334
Importancia del modelo.....	334
Aspectos del modelo.....	335
Estructura del modelo.....	335
➤ Proceso de implementación del modelo .....	346
➤ Modelo de Diagrama de Flujo de Procesos para estandarización de procedimientos docentes 349	
BIBLIOGRAFÍA .....	352
ANEXOS .....	363
VERANO.....	365

## INDICE DE TABLAS

TABLA 1 PLAN DE ESTUDIO DIURNO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ .....	250
TABLA 2 CODIFICACIÓN DE FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ SELECCIONADAS PARA EL ESTUDIO .....	252
TABLA 3 CODIFICACIÓN DE LAS MUESTRAS ESCOGIDAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN .....	255
TABLA 4 CODIFICACIÓN DE LAS MUESTRAS ESCOGIDAS DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES .....	259
TABLA 5 ESQUEMA GENERAL DE PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS FUNDAMENTALES EN LAS FASES DE LA IAP .....	263
TABLA 6 RESULTADOS DE ENTREVISTA A DIRECTORES: DEPARTAMENTO DE INGLÉS (PDIDD), CENTRO DE LENGUAS (PDIDCL) .....	305
TABLA 7 ESTANDARIZACIÓN PARA EL CURSO DE INGLÉS: *NCIN 0004.....	341
TABLA 8 ESTANDARIZACIÓN PARA EL CURSO DE INGLÉS: *ENG 107.....	343
TABLA 9 ESTANDARIZACIÓN PARA EL CURSO DE INGLÉS: *HUM. 214 .....	345

## INDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 NAKRANI, A. CONCEPT OF ESL,EFL, TESO, ESP, EAP.. BLOGLEARNABITGYAN .....	97
ILUSTRACIÓN 2 MODELOS DIDÁCTICOS .....	127
ILUSTRACIÓN 3 DIAGRAMA DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN .....	159
ILUSTRACIÓN 4 GUÍA COMPLETA DEL TOEFL IBT.....	205
ILUSTRACIÓN 5 CALIFICACIONES DEL TOEFL ITP. ....	206
ILUSTRACIÓN 6 COMO SE MIDE EL EXAMEN TOEIC.....	208
ILUSTRACIÓN 7. DIAGRAMA DE PROCESO DE ORGANIZACIÓN DOCENTE .....	351
ILUSTRACIÓN 8. DIAGRAMA DE PROCESO DE ELABORACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PROGRAMAS ANALÍTICOS .....	351

## INDICE DE MATRIZ

MATRIZ 1 INCREMENTO DE LOS CURSOS DE INGLÉS EN ACTUALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS QUE INDICA EL ARTÍCULO 5 .....	67
MATRIZ 2 NIVELES DE CAPACIDAD EN EL IDIOMA INGLÉS .....	227
MATRIZ 3 NIVELES DE INGLÉS Y SUS CERTIFICADOS EQUIVALENTES .....	228
MATRIZ 4 PARA RECOPIAR NOTAS DE CAMPO. ....	286
MATRIZ 5 ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS ANALÍTICOS DE LOS CURSOS DE INGLÉS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	288
MATRIZ 6 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (ELEP) .....	291
MATRIZ 7 ANÉCDOTAS DE PROFESIONALES EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PELEP).....	295
MATRIZ 8 <i>FOCUS GROUP</i> O GRUPO DE EXPERTOS DE ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PEEP).....	297
MATRIZ 9 <i>FOCUS GROUP</i> O GRUPO DE EXPERTOS PROFESORES DE INGLÉS DE SERVICIO ASIGNADOS A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PDI) .....	300
MATRIZ 10 ALINEACIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO DE LA ASIGNATURA AL MCERL .....	339

## INDICE DE ANEXOS

ANEXOS 1. PLAN DE ESTUDIO ACTUALIZADO DE LA CARRERA SUJETO DE ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. ....	364
ANEXOS 2. *UNA COMPARATIVA DE LOS TÍTULOS CON OTROS TÍTULOS DE INGLÉS, PARA UNA EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES EXÁMENES. PUBLICADO POR BRITISH COUNCIL. ....	367
ANEXOS 3. CERTIFICACIÓN DEL INVESTIGADOR CON RESPECTO AL CUMPLIMIENTO DEL REQUISITO REFERENTE AL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA EXTRANJERA EXIGIDO POR EL REGLAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.....	368
ANEXOS 4. DOCUMENTOS DE IDONEIDAD DE LA LICENCIADA INÉS CEDEÑO RÍOS.....	369

## RESUMEN

El propósito que motiva esta investigación es proponer un modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés, a nivel superior en Panamá. La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa, específicamente una investigación-acción participativa con un enfoque descriptivo. La Universidad de Panamá fue seleccionada como el escenario representativo de las demás universidades oficiales y privadas en Panamá, ya que ofrece la mayoría de las opciones académicas identificadas en estas instituciones. El muestreo utilizado fue intencional y no aleatorio, seleccionando participantes de acuerdo con los criterios preestablecidos en los objetivos del estudio. Debido a la particularidad de contar con cuatro cursos de inglés en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, los cuales representan la variedad de cursos de inglés ofrecidos en otras carreras a nivel nacional, se consideró que esta muestra brindaría información valiosa para el estudio. Se utilizaron técnicas de observación no participativa, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, análisis documental y grupos focales, en concordancia con el enfoque cualitativo, para identificar la percepción de una comunidad académica interdisciplinaria sobre el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés de un programa de licenciatura y el impacto de estas acciones educativas en el futuro profesional de los estudiantes. Gracias al enfoque cualitativo, surgieron temas emergentes que enriquecieron el valor científico del estudio. Los resultados evidenciaron la necesidad imperante de una unificación paradigmática y metodológica de los procesos educativos en el área de los idiomas extranjeros. Se identificó un referente lingüístico reconocido internacionalmente que proporciona información accesible y sin restricciones en los medios digitales de la web 2.0. Se concluyó que diseñar un modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés a nivel superior, considerando las situaciones propias de la educación superior panameña, sería una herramienta guía para estructurar procedimientos educativos organizados y coherentes, y así alcanzar los objetivos y la calidad educativa tan cuestionada en la última década.

**Palabras clave:** Competencias Lingüístico-Comunicativas, Estandarización, Educación Superior, MCERL, inglés.

## ABSTRAC

The purpose that motivates this research is to propose a standardization model for the processes of development of linguistic-communicative competences in the English language at a higher level in Panama. The methodology used in this study was qualitative, specifically a participatory action research with a descriptive approach. The University of Panama was selected as the representative scenario of the other official and private universities in Panama, since it offers most of the academic options identified in these institutions. The sampling used was intentional and not random, selecting participants according to the criteria pre-established in the study objectives. Due to the particularity of having four English courses in the curriculum of the Degree in Primary Education, which represent the variety of English courses offered in other majors nationwide, this sample would provide valuable information for the study. Non-participatory observation techniques structured and semi-structured interviews, documentary analysis and focus groups were used, in accordance with the qualitative approach, to identify the perception of an interdisciplinary academic community on the development of linguistic-communicative skills in the English courses of a degree program and the impact of these educational actions on the professional future of students. Thanks to the qualitative approach, emerging themes emerged that enriched the scientific value of the study. The results evidenced the prevailing need for a paradigmatic and methodological unification of educational processes in foreign languages, as well as the identification of an internationally recognized linguistic reference that provides accessible and unrestricted information in the digital media of web 2.0. Concluding, that having a standardization model for the development processes of linguistic-communicative competences in the English language at a higher level, designed considering the situations of Panamanian higher education, would be a guiding tool to structure organized and coherent educational procedures. and thus achieve the objectives and the educational quality so questioned in the last decade.

Keywords: Linguistic-Communicative Competences, Standardization, Higher Education, CEFR, English.

## INTRODUCCIÓN

Los idiomas nos permiten conectar y, cuando hablamos de extender los lazos más allá de nuestras fronteras, el inglés es el protagonista. Nos permite trabajar en proyectos internacionales, disfrutar de medios de comunicación extranjeros, viajar, emprender estudios nuevos y participar en comunidades globales, entre otros. Quizás, por eso, entablar relaciones en inglés puede ser tan tenso y la frustración con este idioma se ha vuelto habitual. Sin embargo, también encontramos momentos de auténtica euforia, como cuando una alumna recibe la carta de aceptación de la universidad a la que quería ir, un camarero atiende a su primera mesa de turistas, un chico entiende la letra del tema del momento o un ejecutivo negocia su primer contrato con un proveedor extranjero. Las instituciones y gobiernos invierten de forma considerable en la enseñanza del inglés y la sociedad también lo hace a nivel individual.

Hay un porqué: si el inglés nos conduce a la conexión a nivel internacional,

**¿A dónde nos lleva no dominarlo?**

Ya entrado el siglo XXI, este problema del aprendizaje de lenguas extranjeras sigue vigente y, buscando una solución desde la perspectiva de la investigación educativa, nos encontramos posturas contemporáneas que reorientan el problema, asegurando que no están tanto en la lengua en sí, ni en el usuario individual o el aprendiz escolar, siendo más bien en un fenómeno generacional vigente en la ciudadanía global en su conjunto. Estos problemas de adquisición de lenguas extranjeras están en la sociedad, en los nuevos retos derivados de una cultura de mestizaje, en los efectos que la globalización

genera en la percepción y estima social, cultural y económica de las lenguas (grandes y globales; unas pequeñas y otras locales). Las dificultades se trasladan al poder de las lenguas en sociedad y sus relaciones asimétricas; en definitiva, al potencial de las diferentes oportunidades que tiene un monolingüe, un bilingüe o un ciudadano con amplias competencias plurilingües. Y la didáctica de las lenguas extranjeras vuelca, así, su mirada hacia las investigaciones que abundan en dos grandes temas que precisan transferir el conocimiento científico al saber aplicado en la dimensión educativa: las lenguas para la cohesión social y la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad.

El papel de las lenguas en la cohesión social y la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad es un aspecto crucial en el ámbito educativo. Cuando trasladamos esta perspectiva al campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, ingresamos al umbral del paradigma del enfoque por competencias, el cual se aclara y toma forma cuando se visualiza bajo la lupa del desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés a nivel superior. En cuanto al paradigma del enfoque por competencias y las competencias lingüístico-comunicativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, a nivel superior, han ganado relevancia en la investigación educativa contemporánea.

El enfoque por competencias implica un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, dejando atrás la visión tradicional centrada en la memorización de vocabulario y estructuras gramaticales. En su lugar, se enfoca en el

desarrollo de habilidades comunicativas prácticas que permitan a los estudiantes utilizar el idioma en situaciones reales y significativas. Al aplicar este enfoque al aprendizaje del inglés a nivel superior, se reconocen las competencias lingüístico-comunicativas como el objetivo central. Estas competencias incluyen no solo el dominio de la gramática y el vocabulario, sino también la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos, participar en interacciones comunicativas efectivas y desarrollar la conciencia intercultural.

El desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el contexto de los cursos de inglés a nivel superior implica una atención integral a las habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectura) y productivas (expresión oral y escritura). También implica el fomento de estrategias de aprendizaje autónomo, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos comunicativos y la comprensión de las normas y convenciones culturales asociadas al uso del idioma.

Al adoptar este enfoque, se promueve una educación lingüística que trasciende los límites de la mera adquisición de conocimientos lingüísticos. Se busca desarrollar habilidades comunicativas que permitan a los estudiantes interactuar de manera efectiva en entornos multiculturales y aprovechar las oportunidades que ofrece la globalización, pues al centrar el enfoque por competencias en el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés a nivel superior, se fortalece la conexión entre las lenguas, la cohesión social y la apreciación de la interculturalidad. Este enfoque proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para ser ciudadanos globales

competentes y contribuir al entendimiento y la cooperación entre diferentes culturas y comunidades lingüísticas

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación se enfocó en el ideal de materializar un modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativa en el idioma inglés a nivel superior en Panamá, alineado al referente lingüístico internacionalmente reconocida su usabilidad, el Marco Común Europeo de Referencias de las Lenguas (MCERL), que nos brindarán un soporte teórico-práctico bien definido.

En el primer capítulo de esta investigación se presentan los aspectos generales del estudio, en donde se contempla el planteamiento del problema a investigar, los objetivos, la justificación, delimitación y las limitaciones a las que nos enfrentamos durante el proceso investigativo.

El segundo capítulo expone un marco teórico organizado para un uso docente, en donde se ubica el sustento científico de la propuesta de investigación. En este segundo capítulo se precisan los antecedentes de la investigación más relevantes y las bases teóricas que puntualizan el análisis del problema y demás perspectivas educativas de este estudio.

En el tercer capítulo, el marco metodológico, pormenoriza el diseño metodológico que fundamenta el procedimiento a la luz del enfoque cualitativo que se orienta con el tipo de

investigación acción participativa con un alcance descriptivo. Para alcanzar los fines de esta investigación nos enfocaremos en la Universidad de Panamá, como un caso representativo de las universidades oficiales y privadas en Panamá. A través de una metodología cualitativa, exploraremos las percepciones de la comunidad académica interdisciplinaria sobre el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés de un programa de licenciatura y el impacto de estas competencias en el futuro profesional de los estudiantes.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados, análisis e interpretaciones de los datos recopilados en el estudio. El enfoque cualitativo permitió obtener una amplia gama de información más allá de las expectativas iniciales y la participación de los coinvestigadores desempeñó un papel fundamental en esta investigación. Durante el estudio, se identificaron problemas interrelacionados relacionados con la falta de un referente lingüístico y las consecuencias de esta deficiencia. Sin embargo, también se plantearon diversas soluciones posibles que, en conjunto, proporcionan un enfoque más completo para fortalecer la propuesta de este estudio

El quinto capítulo presenta la discusión, conclusiones, recomendaciones y las líneas futuras de la investigación.

Finalmente, llegamos al sexto capítulo, en donde se propone un acercamiento a la solución del problema mediante el desarrollo de un “Modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés a

nivel superior en Panamá”. Este modelo busca establecer criterios claros y consistentes que permitan evaluar y proponer el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito universitario, en consecuencia, con los estándares internacionales establecidos.

Al desarrollar un modelo de estandarización adaptado a la realidad de la educación superior panameña, esperamos proporcionar una herramienta guía que promueva la excelencia académica y contribuya a cerrar la brecha en el dominio del inglés, como lengua extranjera en Latinoamérica.

# **CAPÍTULO I - ASPECTOS GENERALES**

## **“Alcances de la Bitácora en Evaluación”**

## 1.1 Situación actual del problema

Para (Echeverría, 2019), el idioma inglés es considerado el idioma universal, o también llamado el idioma global, principalmente porque es el más hablado en todo el mundo, ya que tiene un uso mundial en todas las actividades lucrativas, académicas y de promoción de interacción humana con intensidad recreativa. Por otro lado, en el contexto de atracción de las masas, encontramos que en los medios de comunicación, a nivel mundial, se da el fenómeno de que hay mucho más material en el idioma inglés que en cualquier otro idioma, como por ejemplo en el Internet, las películas, las series de televisión, la música, los documentales, las marcas, etc. De allí que el ciudadano promedio del siglo XXI a nivel mundial, ya está consciente de la importancia del dominio del idioma inglés para tener acceso a la información más actualizada en el campo de la música, la moda, o bien la investigación académica formal y científica.

En ese orden, (Hernández E. , 2014), señala que: En la actualidad dominar el idioma inglés se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico. Si conoce dicho idioma, a cualquier profesional se le abrirán muchas puertas en el mundo laboral y se le facilitará la mejora de oportunidades. (Pág.21).

El informe Miradas 2018 presentado por la **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (OEI, 2018), señala los

procesos de reflexión y revisión de los indicadores de las metas educativas del Proyecto Metas 2021, donde se contempló, como un hecho permanente, el liderazgo del idioma inglés como la lengua extranjera más estudiada a nivel mundial por razones comerciales, tecnológicas, políticas y sociales impulsadas por el fenómeno mundial de la globalización comercial del siglo XX. Pues, manteniendo la visión de un mundo globalizado, sus efectos en la existencia de relaciones internacionales de cualquier tipo sustentan la existencia de la necesidad de comunicarse y, en definitiva, la utilización de una lengua común que favorecerá esta relación.

En ese mismo orden de ideas, cobra relevancia lo señalado por (Garzon, 2014) en su artículo **“Las Visiones y Efectos de la Globalización en el Universo Iberoamericano”**, donde identifica el Paradigma del Conocimiento y Dominio del Idioma Inglés, como un factor indispensable en el desarrollo socioeconómico de las naciones líderes de la región que se proyectan en la calidad de las actividades lucrativas, académicas y de promoción de interacción humana que los destacan.

Para el año 2019, en la conferencia anual de CReCER en San José Costa Rica, el presidente del Grupo Banco Mundial, (Malpas, 2019), presentó un análisis sobre los indicadores de mayor desarrollo socio económico e industrial alcanzado en los países de Iberoamérica. En este encuentro, se analizaron las evidencias estadísticas que establecen la relación de un alto PIB en la última década, considerando que se encuentra bien marcada la variable de que los mismos están en las categorías de aquellos países

que tienen establecido en su política gubernamental la enseñanza formal del idioma inglés en todos los niveles de sus sistemas educativos. Igualmente, considera que el alto nivel de inglés de la población es uno de los indicadores que ha sido relevante para asegurar la competitividad de sus ciudadanos en un mundo globalizado.

La República de Panamá, como un país miembro de la OEI, ha hecho grandes esfuerzos por mejorar el dominio del idioma inglés de sus nacionales. Prueba de ello, es el antecedente histórico de Políticas de Estado, con variedad de propuestas, proyectos y acciones en relación con el establecimiento de la enseñanza del idioma inglés, en los diferentes momentos de la vida republicana de nuestra nación. Es oportuno citar la publicación del (Diario el Panamá América, 2003), en plena celebración del centenario de la República, mientras se hacía el inventario de las raíces de nuestra nacionalidad y herencia española también fue conveniente tener presente que, parte de la misma historia, nos deja un legado de siglo y medio de íntima relación con el idioma inglés que inició, formalmente, con la construcción y operación del Ferrocarril Transístmico y la posterior construcción del Canal, pasando por el establecimiento de bases militares y el funcionamiento de la vía acuática, que nos dejaron una riqueza de presencia y cultura anglosajona teniendo que integrar la lengua inglesa, como parte relevante de nuestra historia patria.

En la primera década del siglo XXI, el Gobierno de la República de Panamá integró a sus planes de gobierno importantes acciones para impulsar cambios estructurales y transversales en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a nivel nacional, cuyas acciones de mayor impacto histórico fueron la aprobación, promulgación

y ejecución de la Ley N°2 del 14 de enero del 2003, publicada el jueves 16 de enero de 2003 en la (Gaceta Oficial de la República de Panamá, 1941). Pues, mediante esta ley, finalmente, se estableció la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés en los centros educativos oficiales y particulares del primero, segundo y tercer nivel de enseñanza en Panamá establecido por el Ministerio de Educación (MEDUCA), ente regente de la educación panameña. Además, esta misma ley permitía invertir un mayor porcentaje de fondos del PIB panameño en proyectos de capacitación para los docentes de inglés para estudiantes de primero y segundo nivel educativo únicamente, donde el primer nivel educativo abarca los grados de preescolar o educación inicial hasta sexto grado (6°), mientras que el segundo nivel, desde séptimo grado (7°) hasta duodécimo grado (12°) de educación básica, también reconocido como los niveles de pre media y media.

En cuanto al tercer nivel educativo o nivel de educación superior, esta Ley N°2 del 14 de enero del 2003 de la (Gaceta Oficial del Gobierno de la Rep. de Panamá, 2003) fue puntual al considerar, en primer lugar, al tercer nivel de educación que abarca la etapa de educación post media, los institutos técnicos y los centros universitarios oficiales, para ejercer el rol de liderazgo, a fin de marcar la pauta en protocolos metodológicos y curriculares en la formación de docentes de idioma inglés, como garante de los modelos pedagógicos en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés para el primero y segundo nivel educativo, según se estipuló en los artículos 5, 6 y 7 del citado documento.

Es relevante mencionar que, al transcurrir de los años, a partir de la entrada en vigor de la Ley 2 del 14 de enero de 2003, académicos e investigadores universitarios, tanto de universidades oficiales como de las particulares, han realizado publicaciones periódicas de las adecuaciones metodológicas o curricular individualistas y autónomas. Por citar, entre las más destacadas universidades oficiales, tales como Universidad de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad De Las Américas y Universidad Autónoma de Chiriquí; y algunas universidades particulares, tales como la Universidad Santa María La Antigua, Universidad Latina y Universidad del Istmo, que, de forma independiente, han hecho publicaciones con respecto a conservadores ajustes en cuanto a las asignaturas de inglés, inmersos en las licenciaturas que ofertan. Tal es el caso de algunas universidades particulares panameñas que publicaron sus intentos de ajustar las asignaturas de inglés enfocados en impactar el currículo de ciertas carreras; mientras que otras lograron acuerdos internos para adicionar horas prácticas obligatorias que sus estudiantes debían cumplir en sus centros de lenguas, pero que estas horas prácticas no se consideraran en el pènsun académico ya existente. Por su lado, las universidades oficiales panameñas, mencionadas previamente, han publicado ajustes mínimos, tales como la de reorientar los enfoques pedagógicos para las asignaturas de inglés que figuran en los planes de estudio de las diversas carreras que ofertan en pregrado y postgrado, variando entre el tradicional enfoque del Aprendizaje de Inglés como Segundo Idioma que en sus siglas en inglés es “ESL” por un enfoque en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, cuya sigla en inglés es “EFL”, o bien un

enfoque de Aprendizaje de Inglés para Propósitos Específicos, con su sigla en inglés, “ESP”. (Secaida C., 2018).

Independientemente del perfil oficial o particular de las universidades panameñas, (Castillo Jaen, 2005) nos indica que, una vez la Universidad de Panamá incorporó la figura del “Examen de Certificación de la Suficiencia en Inglés”, como un nuevo requisito de egreso y relegó la responsabilidad de hacer cumplir este requisito a su Centro de Lenguas, el resto de las universidades panameñas se han activado en establecer protocolos propios para seguir el modelo de interpretación de los Artículo 6 y 8 de la Ley N°2 del 14 de enero del 2003 que la Universidad de Panamá reglamentó para la ejecución de los mismos. Por ello, al igual que la Universidad de Panamá, el resto de las universidades oficiales y particulares se enfocaron únicamente en el fortalecimiento de sus centros de idiomas para ofertar cursos de inglés preparatorio, enfocados en el modelo de evaluación para la aprobación del Examen de Certificación de Suficiencia en el Idioma Inglés que sus estudiantes deben afrontar para cumplir con lo establecido en esta ley.

Sin embargo, a partir del año 2007, hasta hoy, es reiterativo el hecho de que un alto porcentaje de estudiantes no aprueban dicho examen; independientemente de que sean estudiantes de las universidades particulares u oficiales y, en su defecto, lo que abunda son las repeticiones continuas, de acuerdo con recientes estudios publicados por (Riquelmer, Ilka y Del cid, María, 2018), en el artículo titulado “Consideraciones

acerca del Examen de Certificación en Inglés en la Universidad de Panamá”. Dado que este examen es un requisito de egreso, la demora en aprobarlo trae, por consecuencia, la pérdida de mejores oportunidades laborales y hasta problemas de salud por la presión familiar y social al no lograr graduarse.

Por las razones antes mencionadas, (Riquelmer, Ilka y Del cid, María, 2018) citan el informe presentado en julio del 2012, por el Dr. Miguel Ángel Candanedo, Ex -Secretario General de la Universidad de Panamá, indicando que el 30% de los cuatro mil estudiantes graduandos de la Universidad de Panamá en el año 2011, que presentaron la prueba de inglés en el Centro de Lenguas de la Facultad de Humanidades, habían fracasado en repetidas ocasiones dicha prueba, pero, a este respecto, las académicas fueron enfáticas al asegurar que a la fecha, “a pesar del interés general en estos problemas con respecto a la implementación de esta ley en cuestión, este tema no ha sido muy estudiado en la Universidad de Panamá”. Sin embargo, todo lo que resulta un hecho contradictorio, pues en el momento de realizar el Examen de Suficiencia de Inglés, los estudiantes universitarios han culminado todas las asignaturas de su plan de estudio, incluyendo las asignaturas de inglés, que debieron ser aprobados con un mínimo de 71, considerando este detalle como un importante indicador de incongruencias.

En cuanto a los desafíos que aquí se presentan, las estructuras curriculares y metodológicas tradicionales han demostrado ser insuficientes, pero su rediseño, históricamente individualista, ha afectado las nociones mismas de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera a nivel nacional. Se identifica el fenómeno de las incongruencias en las evaluaciones obtenidas por los estudiantes durante su trayectoria estudiantil, con respecto a la transmisión rigurosa de los contenidos curriculares. A partir del año 2003, los estudiantes panameños reciben clases de inglés desde el nivel inicial y son esos los estudiantes que, hace más de una década, ingresaron a las universidades y demás centros de educación superior y que también cumplieron con las asignaturas de inglés del plan de estudios de su carrera universitaria, previo al momento de realizar el Examen de Suficiencia de Inglés. Considerando lo anterior como un importante indicador del desfase existente con respecto al nivel de inglés que la ley exige a los ciudadanos panameños, y la realidad histórica de un sistema educativo que no muestra evidencias de una ruta definida para desarrollar de manera secuencial, sólidos programas educativos que fortalezcan las destrezas en comunicación lingüística de sus ciudadanos.

Contrastando lo anterior, con las voces de alarma de los medios de comunicación y los empleadores nacionales e internacionales que, muy a pesar de no ser evaluadores reconocidos en el campo de los idiomas, han promovido los rumores sobre un bajo nivel de suficiencia en el idioma inglés que caracteriza al ciudadano panameño de hoy, siendo mejor resumido este dilema en el artículo titulado “Inglés: entre la miel y la hiel”, publicado por el diario nacional, (El Panamá América, 2020) en el año 2002, donde se presenta

una opinión mediática sobre la situación de crisis nacional desde ese entonces, con respecto a la debilidad ciudadana en el idioma inglés y las consecuencias de esta falencia que, además de afectar la economía personal de los panameños, no logran acceder a las fuentes de empleo mejor pagadas. (El Panamá América, 2020) también indica que esta falencia afecta “el diseño de las ventajas comparativas y competitivas del país, en su ardua labor de atraer la inversión extranjera y de penetrar los mercados internacionales con los bienes y servicios de exportación panameños, con la consecuente respuesta de generación de empleos y riquezas”.

## **1.2 . Planteamiento del problema**

Para plantear el problema de la investigación, es necesario pensar en el diseño de las interrogantes que apunten al fortalecimiento de los contenidos teóricos, necesarios para examinar el elemento programático, metodológico y didáctico de la asignatura de inglés a nivel universitario. A partir de los parámetros de referencia de reconocimiento institucional, se deben desarrollar los procesos estandarizados de educación a nivel superior, tanto como la medición y descripción del rango de suficiencia de las competencias de comunicación lingüísticas en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, inmersos en los planes de estudio de las carreras que se ofertan en las universidades oficiales panameñas.

Para tales fines, es necesario definir un estándar de equivalencia que de manera esquemática defina los niveles de competencias de comunicación lingüística inmersos en los programas analíticos de las asignaturas de Inglés General, Técnico o Científico en función de las destrezas lingüísticas enmarcadas en los distintos ámbitos de competencia. A partir de estos lineamientos, se deben enmarcar los parámetros de referencia reconocidos internacionalmente para desarrollar los procesos estandarizados de educación bilingüe, como la medición y descripción del nivel de suficiencia del idioma inglés en las asignaturas de inglés de servicio inmersas en los planes de estudio de las diversas carreras universitarias panameñas.

Las acciones de mejoramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés requieren una redefinición de los enfoques de la asignatura de inglés que se dictan en las diversas carreras que ofertan las universidades oficiales panameñas, alineados a los estándares internacionalmente reconocidos, para así incrementar el porcentaje de estudiantes universitarios panameños que alcancen resultados educativos reconocidos y medibles. Para esto, es necesario, especialmente, fundamentar los programas de los cursos de inglés en un desarrollo con enfoque competencial que dé prioridad al fortalecimiento progresivo de la comprensión auditiva, la lectoescritura y las destrezas fonéticas de comunicación oral en el idioma inglés como lengua extranjera.

Considerando la situación actual, el principal desafío identificado es la ausencia de evidencias de una unificación en paradigmas de educación bilingüe alineados a estándares internacionales reconocidos y certificados para medir y definir el nivel de competencias de comunicación lingüística desarrollados por los estudiantes en las asignaturas de inglés, como lengua extranjera, que se imparten en las diferentes carreras de las universidades oficiales panameñas.

### **1.3 Formulación del Problema**

Una vez presentada la problemática de estudio, a continuación, se plantea la pregunta central a investigar:

#### **1.3.1 Pregunta de Investigación**

¿Cuál es el marco de referencia lingüístico-comunicativo internacionalmente reconocido que se utiliza en el ámbito universitario oficial panameño para definir una escala de equivalencia del nivel de competencias de comunicación lingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera?

### 1.3.2 Preguntas Derivadas

Tras estos planteamientos, surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos utilizados en los marcos de referencia de comunicación lingüística reconocidos internacionalmente para definir una escala de equivalencia del nivel de competencias de comunicación lingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera en la educación universitaria?
- ¿Cuáles es el marco de referencia de comunicación lingüística reconocidos internacionalmente para definir una escala de equivalencia del nivel de competencia de comunicación lingüística desarrollada en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera en las universidades oficiales panameñas?
- ¿Cuál es la percepción de docentes y estudiantes de las universidades oficiales panameñas sobre la relación entre los contenidos teóricos, el elemento programático, metodológico, didáctico y evaluativo de la asignatura de inglés, como lengua extranjera en las universidades oficiales panameñas?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades y conocimientos incluidos en los marcos de referencia lingüístico-comunicativos internacionalmente

reconocidos y las evaluaciones estandarizadas utilizadas para certificar la suficiencia en el idioma inglés, como lengua extranjera en las universidades oficiales panameñas?

## **1.4 Objetivos de la Investigación**

### **1.4.1 Objetivos Generales:**

Diseñar modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativa en el idioma inglés a nivel superior en Panamá, que consolide una escala de equivalencias alineada a estándares de enseñanza de lenguas extranjeras reconocidos internacionalmente.

### **1.4.2 Objetivos Específicos:**

1. Identificar los marcos de referencia lingüístico-comunicativos reconocidos internacionalmente para definir el estándar de equivalencia del nivel de competencia lingüística desarrollada en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera en las carreras que ofertan las universidades panameñas.
2. Conceptuar sobre los fundamentos teóricos utilizados en los marcos de referencia lingüístico-comunicativos reconocidos internacionalmente para

- definir el estándar de equivalencia del nivel de competencia lingüística desarrollado en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera en las carreras que ofertan las universidades panameñas.
3. Interpretar la percepción de docentes y estudiantes de las universidades oficiales panameñas sobre la relación entre los contenidos teóricos, el elemento programático, metodológico, didáctico y evaluativo de la asignatura de inglés que definen el estándar de equivalencia del nivel de competencia lingüístico-comunicativas desarrollada en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera en las carreras que ofertan las universidades panameñas.
  4. Especificar el rango de equivalencia entre las habilidades y conocimientos incluidos en los marcos de referencia lingüístico-comunicativos internacionalmente reconocidos para consolidar equivalencias definidas en los niveles de competencia lingüístico-comunicativa en los cursos de inglés, como lengua extranjera que ofertan las universidades panameñas.
  5. Proponer procedimientos organizados que consoliden un modelo de estandarización para el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, como eje central del proceso de enseñanza aprendizaje en

los cursos de inglés que se dictan en las carreras universitarias a nivel superior en Panamá.

### **1.5 Hipótesis**

La implementación de un Modelo de Estandarización, alineado a referentes lingüísticos reconocidos internacionalmente, definirá un procedimiento estandarizado para el proceso de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés de las carreras que ofertan las universidades panameñas.

### **1.6 Justificación**

La era de los *rankings* internacionales ha transformado el panorama de la educación superior, ofreciendo una evaluación comparativa de la calidad de la educación que se imparte en las universidades a nivel global. Estos *rankings* no sólo clasifican a las instituciones académicas en función de diferentes indicadores que definen el estatus y la reputación de las instituciones educativas, sino que, también, establecen el nivel de impacto que esta situación tiene en el desarrollo socioeconómico de una nación.

En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, las universidades de cada nación se esfuerzan por alcanzar una posición destacada en los *rankings*

internacionales. (Albornoz, M. & Osorio. L., 2018) nos indica que estos *rankings* evalúan diversos aspectos de las instituciones educativas a nivel superior, como la calidad de la investigación, la excelencia académica, la internacionalización y la empleabilidad de los egresados de estos claustros académicos que, a través de una serie de criterios y metodología rigurosas, establece un orden jerárquico en la clasificación de las universidades de acuerdo con su desempeño en estas áreas, impactando, ineludiblemente, la reputación global de los profesionales del siglo XXI que egresen de las instituciones universitarias.

En este contexto de ranking internacionales, es relevante destacar el hecho de que, a la fecha, no se ha considerado el criterio de medición de las fortalezas o debilidades en cuanto a la suficiencia en lengua extranjera alguna para establecer el actual orden jerárquico en la clasificación de las universidades a nivel mundial. Sin embargo, en un futuro no tan lejano, todas las áreas de las ciencias del saber, definitivamente, se encontrarán bajo la lupa del escrutinio mundial y es este el escenario en donde se implantará el papel crucial de la suficiencia en el idioma inglés, como la lengua extranjera, por excelencia, como uno de los factores determinantes para el éxito y reconocimiento de las instituciones educativas en los futuros *rankings* universitarios.

Pues, es un hecho que en estos escenarios académicos universitarios actualmente ya se considera el idioma inglés como la lengua fundamental para la participación en la

comunidad académica global. Por un lado, está la realidad vinculada a las investigaciones científicas de vanguardia y los avances en diversas disciplinas, que éstas se publican, primeramente, en el idioma inglés y sus traducciones a los demás idiomas toman un aproximado de uno a cinco años en realizarse. Por el otro, está la variedad de oportunidades de internacionalización para la comunidad académica, donde la suficiencia en el idioma inglés define el acceso a las mismas, siendo lo anterior un factor determinante que facilita a los investigadores y académicos el poder destacar y tener un impacto significativo en su campo de estudio, sólo por contar con la capacidad de comunicarse con fluidez en la lengua inglesa, tanto de manera oral, como escrita. En este sentido, cuando se considere esta característica para completar el protocolo de los *rankings* universitarios mundiales, definitivamente lograrán una mayor visibilidad en el panorama académico global las instituciones educativas a nivel superior que enfatizan y promuevan el desarrollo definido y estandarizado de las competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés.

En cuanto a los *rankings* mundiales de suficiencia en el idioma inglés, publicados en la última década, encontramos solo un *ranking* de este tema, que lo realiza el centro de lenguas “*Education First*” que en sus siglas en inglés es conocido como EF-EPI. Este centro de lenguas no es una institución evaluadora reconocida por ningún organismo de evaluación educativa nacional o internacional; por lo tanto, la información que brinda a este respecto tiene un enfoque subjetivo y es parte de su campaña de mercadeo anual. Sin embargo, lo que inquieta de este *ranking* particular es la década de informes reiterativos sobre el nivel de inglés de los ciudadanos panameños, en donde Panamá

figura entre los países con un bajo nivel de suficiencia en el idioma inglés. En este contexto, la investigación sobre la situación del nivel de suficiencia en el idioma inglés en Panamá se vuelve esencial, pues permitirá definir de manera científica y unificada el nivel de suficiencia del idioma inglés de los ciudadanos panameños. Siendo necesario identificar un referente lingüístico internacionalmente reconocido que permitirá aclarar la información a este respecto, y al mismo tiempo identificar las causas subyacentes de este problema mediante la evaluación de las políticas y programas existentes, para proponer soluciones enmarcadas en las necesidades propias de la cultura panameña. Además, es el medio científico que podrá proporcionar información valiosa para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés que se ajusten a las necesidades y características del contexto educativo nacional. Pues, a pesar de las críticas y desafíos asociados con los *rankings* internacionales previamente expuestos, su influencia en el ámbito educativo continúa creciendo y comprender su importancia resulta fundamental para las universidades y los países en la búsqueda de la excelencia académica y el desarrollo sostenible justificando la necesidad de investigar y abordar esta situación.

Por todo lo antes expuesto, los resultados de esta investigación representan un oportuno aporte al conocimiento actual sobre los estándares internacionalmente reconocidos, que definen el nivel de competencias de comunicación lingüística desarrollados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera. Este aporte se concibe como el resultado de los movimientos que surgen

desde la investigación, dotándola de sentido y reforzando su componente científico, que obedece a sinergias investigativas que no se basan en ocurrencias metodológicas o tendencias populares, sino que sus fundamentos están condicionados y estrechamente vinculados a fenómenos que ocurren en el amplio y complejo contexto de las exigencias de transformación lingüístico social del individuo como ciudadano global, aunque, a menudo, pasen desapercibidos durante el cambio de paradigmas educativos en las universidades panameñas.

Con la finalidad de evidenciar esta problemática sobre la necesidad de lograr el diseño auténtico de una escala de equivalencias alineadas a estándares lingüísticos reconocidos internacionalmente para el desarrollo de las competencias de comunicación lingüística de los cursos de inglés, como lengua extranjera en las universidades panameñas, debemos abordar las problemáticas de falta de referentes comunes, limitaciones en la movilidad académica y profesional, necesidad de transparencia y calidad educativa, y la importancia de la competitividad global, identificando aquellos indicadores de ausencia de un referente común y definir de manera científica los contenidos programáticos enmarcados en las competencias de comunicación lingüística en el contexto de la enseñanza del idioma inglés en las universidades oficiales panameñas.

Esta atención está en consonancia con las acciones de mejoramiento de la calidad de la enseñanza del idioma inglés de manera que se unifiquen, redefinan y estandaricen los enfoques de las asignaturas de inglés a nivel superior en las universidades panameñas, alineados con los estándares internacionales, para así incrementar el porcentaje de estudiantes universitarios panameños que alcancen resultados educativos reconocidos y medibles, especialmente en comprensión auditiva, lectoescritura y competencias prácticas esenciales de expresión oral en el idioma inglés, como lengua extranjera.

Además, al aplicar los protocolos metodológicos del enfoque cualitativo, se garantizará la validez, objetividad, fiabilidad y consistencia de los datos recopilados. Esto implica una investigación rigurosa y precisa que permitirá obtener resultados confiables y representativos de la realidad estudiada. Siendo otros aspectos relevantes, la necesidad de respaldar teorías e hipótesis existentes en relación con la definición de la escala de equivalencias del nivel de competencias en comunicación lingüística. A través de la investigación, se podrá confirmar, refutar o ajustar las teorías existentes, contribuyendo así al avance del conocimiento en este campo específico.

En resumen, el desarrollo de esta investigación brindará fundamentos teóricos y evidencias empíricas que respalden la necesidad de establecer un marco unificado de referencia lingüístico-comunicativa nacional para alinear los procesos de enseñanza-

aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera en las universidades panameñas. Esto tendrá un impacto positivo en la calidad educativa, la movilidad académica y profesional y la competitividad global de los estudiantes panameños, haciendo posible una actualización del currículo de las carreras universitaria panameñas y de manera científica determinar si las asignaturas de inglés que ofertan y el enfoque de éstos, responden a las exigencias y los estándares de calidad internacionales necesarios para completar el perfil profesional del ciudadano panameño del siglo XXI.

## **1.7 Delimitación**

La investigación se llevará a cabo en la República de Panamá, específicamente en la Provincia de Panamá, en la ciudad de Panamá. La delimitación geográfica se centra en los lugares ubicados dentro de este territorio, con especial atención en el Campus Central o ciudad universitaria de la institución de educación superior seleccionada para el estudio. Es importante destacar que todas las áreas seleccionadas presentan características urbanas y se ha elegido el Campus Central de la institución, como punto específico para la selección de la población y muestra de participantes en la investigación.

Seguidamente, se presentan los datos de ubicación geográfica de la institución superior donde se desarrollará el estudio:

- Universidad de Panamá.

La Ciudad Universitaria Octavio Méndez Pereira, conocida popularmente como el Campus Central de la Universidad de Panamá, está compuesto por más de 83 edificios y localizado en la Vía Transístmica, Urbanización de El Cangrejo, corregimiento de Bella Vista, Distrito de Panamá, ciudad de Panamá.

### **1.7.1 Delimitación Temporal**

El estudio se inició durante el primer semestre del año académico 2022, concretamente en el mes de marzo, y se preestableció como fecha tentativa de finalización para el primer semestre académico del año 2023, el cual abarca los meses de marzo a julio.

### **1.7.2 Delimitación del Universo**

El universo del presente estudio está compuesto por una muestra de la población estudiantil y docente de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. Esta facultad se encuentra ubicada, geográficamente, en la siguiente dirección: XFJ6+wx2, Transístmica, Panamá.

### **1.7.3 Delimitación Temática (Sustantiva)**

La delimitación temática de esta investigación se enfoca en la sustentación teórica relacionada con las variables en estudio. En primer lugar, se considera el marco de referencia lingüístico que determina los niveles de competencia en la comunicación lingüística del idioma inglés, como lengua extranjera y su contexto de aplicación. Además, se aborda el concepto de escala de equivalencias como indicador de calidad, referenciada a través de normativas de estándares internacionales reconocidos. Ambas temáticas se fundamentan en una selección rigurosa de fuentes bibliográficas, tanto primarias como secundarias, de carácter científico, lo que garantiza confiabilidad y validez de este estudio. Esta investigación se enmarca bajo la línea de investigación de Internacionalización de la Educación Superior.

### **1.8 Limitaciones**

El momento actual se ubica en un marco de complejidades que se desenlazan a través de factores sociales, políticos, culturales e, incluso, en la actividad educativa a todos los niveles y la descomposición de los tejidos del ordenamiento científico, no han sido ajenos a los diversos conflictos mundiales.

### **1.8.1 Limitaciones personales**

- Se dificulta la adquisición de fondos que permitan el desarrollo adecuado de una tesis doctoral, el poco acceso a plataformas privadas y la adquisición de datos, fuentes potenciales de información, que han mantenido una distancia considerable entre los objetivos propuestos y los tiempos para el impulso de los informes finales de esta investigación a nivel doctoral.
- No se puede dejar de mencionar, como parte de las limitantes, factores heterogéneos como la Pandemia del Covid 19 y la Guerra de Rusia y Ucrania, que impactó específicamente la movilidad y el mayor de los retos fue la accesibilidad a los espacios universitarios y sus recursos bibliográficos en un promedio de dos años.

### **1.8.2 Limitaciones propias de la investigación**

Algunas posibles limitantes específicas del tema en estudio podrían incluir:

- Limitaciones en el acceso a información: Podría haber dificultades para acceder a determinados documentos, normativas o datos relevantes relacionados con el marco de referencia lingüístico o la escala de equivalencias utilizada. Esto podría restringir la capacidad de obtener una visión completa y actualizada de estas temáticas.
- Restricciones en la muestra: La investigación se centra en la población estudiantil y docente de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. Las limitaciones podrían surgir si no se

cuenta con una muestra representativa o si existen dificultades para obtener la participación de los sujetos de estudio.

- **Tiempo limitado:** El estudio se lleva a cabo durante un período académico específico, lo que implica un tiempo limitado para recopilar datos, realizar análisis y obtener resultados. Esto podría limitar la profundidad y extensión de la investigación, así como la posibilidad de abordar todas las categorías o temas emergentes relevantes del tema.
- **Dependencia de la disponibilidad de recursos:** La realización de una investigación rigurosa requiere recursos como acceso a bibliotecas, bases de datos y material didáctico, entre otros. Limitaciones en la disponibilidad de estos recursos podrían afectar la recopilación y análisis de información.

Es importante tener en cuenta estas limitaciones y considerar cómo abordarlas de manera adecuada en el diseño y desarrollo de la investigación.

## **CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL**

### **“Brújula Teórica”**

En este capítulo, se presenta de manera organizada la información que conforma el marco teórico fundamental de esta investigación. Este marco teórico actúa como una brújula teórica que nos guía y mantiene enfocados en los objetivos del estudio, proporcionando una base teórica sólida para el estudio, presentando el contexto académico, los conceptos clave y los modelos de referencia necesarios para comprender y abordar la definición de competencias de comunicación lingüística en el ámbito de la enseñanza del idioma inglés, como lengua extranjera en las universidades panameñas.

## **2.1 Antecedentes.**

En cuanto al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, (Beltrán M. , 2017) indica que el inglés ha sido considerado como el idioma de mayor uso en el mundo, por lo que muchas instituciones educativas, independientemente de su primer idioma, lo han integrado en su currículo con una variedad de cursos de inglés enfocados en este idioma como una lengua extranjera. Por lo tanto, al hablar del inglés como idioma extranjero, se hace referencia al aprendizaje de un idioma diferente al de la lengua materna y por no poderse emplear en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades académicas.

(Ricoy, M & Alvaréz, S., 2016) vinculan emociones de ansiedad de los aprendices, independientemente de su edad biológica, durante el proceso de aprendizaje del inglés,

cuando la estudian, como una lengua extranjera. Con todo, el alumnado adulto reconoce que su adquisición ofrece la ventaja de facilitarle muchas salidas profesionales. Posiblemente, como consecuencia del referido beneficio, las clases más demandadas por los estudiantes, tanto jóvenes como adultos, son las de informática e inglés. Pero en general, de acuerdo con estudios a este respecto, Rico y Álvarez identifican que en el aprendizaje de un idioma extranjero los obstáculos fundamentales que encuentran los discentes derivan del estilo docente y del método didáctico. A pesar de existir una gran diversidad, no es frecuente la utilización de metodologías innovadoras o que le resulten atractivas al alumnado.

En cuanto al proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, (Beltrán M. , 2017) nos indica que, generalmente, se da dentro del aula de clase, lugar en el cual se realizan diferentes actividades de tipo controladas. A pesar de que este proceso se da en su mayor parte en el ámbito educativo, los estudiantes pueden alcanzar un alto grado de desarrollo del idioma inglés. Es decir, que el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar el aprendizaje del idioma inglés únicamente durante su formación, cuando se encuentran en las instituciones educativas y, escasamente, en otro tipo de actividades, limitando en ciertas ocasiones que el estudiante pueda finalmente ser capaz de comunicarse en este idioma, dado que se reduce el número de veces de la práctica del idioma fuera del aula de clase.

(Alcalde, 2011), presenta otros métodos que cobran cada vez más relevancia para la enseñanza de las lenguas extranjeras; son los apoyados en estrategias didácticas

alternativas y en las TIC. En este sentido, pueden referirse aquellos que abogan por el aprendizaje globalizado y el aprendizaje del lenguaje en comunidad. En ellos, la inclusión de los estímulos externos, que incorporen componentes lúdicos y vinculados con la cotidianidad, así como la combinación de recursos didácticos novedosos, contribuyen a mejorar el interés por el idioma a adquirir.

(Ibañez, R. & Castillo , 2012), presenta otro ejemplo, poco extendido para la enseñanza del inglés, del que existen algunas experiencias; es el respaldado por el método hermenéutico a partir del apoyo de las TIC, que permiten incentivar la motivación, la autonomía y la producción de textos en la lengua extranjera con las personas jóvenes y adultas, así como promover su comprensión del idioma. Las iniciativas docentes innovadoras, asociadas a la promoción del aprendizaje de un idioma extranjero deben reforzarse para consolidar su uso, como una buena práctica de enseñanza.

Siguiendo a (Sequero, M. & Ventura, J., 2015), parejo al método de enseñanza empleado va la aplicación de los recursos didácticos. Asimismo, actualmente con cualquiera de los enfoques didácticos utilizados en el aprendizaje de la lengua inglesa en la educación superior, hay que considerar de forma específica, la inclusión de los nuevos medios tecnológicos. De hecho, coincidiendo con (Lawley, J. & Martin, R. , 2006), las TIC han acentuado las oportunidades del alumnado de inglés para aprender tanto dentro, como fuera del aula. En la actualidad, muchas personas y los centros educativos

disponen de Internet y de multitud de aparatos digitales que podrían contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de este idioma. A la vez, el manejo de la tecnología digital se presenta como un reto, especialmente con las personas adultas, exigiéndoles la adquisición de nuevas competencias que enriquecerán globalmente su formación y desarrollo integral.

(Ricoy M, y Alvaréz. Sabela, 2022), sustenta que las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza del inglés están vinculadas con metodologías tradicionales que enfatizan el desarrollo de actividades didácticas rutinarias, apoyadas en la lengua oficial, en la inclusión de una escasa variedad de recursos didácticos, así como en un reducido aprovechamiento de las infraestructuras del centro escolar.

En cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, (García Ruis, 2007), lo percibe como una necesidad por las personas adultas. Inquietud que se refleja, en particular, en el caso del idioma inglés. De este modo, en el contexto español, en un estudio realizado sobre la formación continua de trabajadores, las lenguas son demandadas por casi un 30%, destacando el inglés. De hecho, cada vez en mayor medida, los ciudadanos experimentan diferentes problemáticas en la "sociedad digital" ligadas al trabajo, la comunicación o la búsqueda de información como consecuencia de la carencia o deficiente dominio de la lengua inglesa. Esto provoca que, aunque en la actualidad se disponga de una mayor cantidad de recursos, en especial de los asociados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), continúa resultando complejo para

el profesorado enseñar un idioma extranjero y para el alumnado desarrollar habilidades funcionales.

Por otro lado, para (Batista, J. & Ballesteros, C., 2007), el objetivo general que deben cumplir los cursos de inglés consiste en “desarrollar en el estudiante destrezas de comprensión lectora para la extracción de información específica de textos y otras fuentes afines con la especialidad del estudiante”. Según Batista, es menester que se dicten e incluyan dentro del pensum de estudio del futuro profesional que egresa de las universidades dos (2) niveles de inglés (Inglés I – Inglés II), para lograr el objetivo antes mencionado, ya que esta manera de proceder han dado resultados satisfactorios en las evaluaciones finales de estos estudiantes.

Si bien, para hablar de evaluación se debe considerar el protagonismo que la misma tiene en el ámbito educativo, en ese sentido cabe señalar que (Jiménez B. , 1999) afirma que el concepto de evaluación ha estado sujeto a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo, tanto en su teoría como en su práctica, tal y como hemos comprobado en el apartado anterior. Es decir, si revisamos la literatura en torno a evaluación, podemos apreciar que se han formulado tantas definiciones, como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. Algunas son coincidentes, otras presentan matices diferenciales importantes y otras tantas son eclécticas o aglutinadoras. Dichas diferencias, insistimos, obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y

metodológicas que en el devenir de la reflexión-intervención educativa han predominado en un momento u otro.

No obstante, el tema de la enseñanza del idioma inglés, a través de la evaluación de los contenidos de la materia en el marco de los enfoques pedagógicos en la educación superior, plantea efectuar un análisis sobre el conocimiento científico desde los elementos didácticos y enfoques pedagógicos utilizados en las universidades. Así lo plantea, (Vergara, 2020): El proceso de la enseñanza pedagógica, constituye un interactivo de negociación, significados y reflexión compartida. De este modo, el saber se elabora a través de la reconstrucción y reestructuración activa y continua de las ideas que se tienen de la interpretación de textos auténticos, además de las estructuras cognitivas y metacognitivas de los individuos.

Al respecto de lo planteado, en la investigación Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior, realizada por (Batista, J. & Ballesteros, C., 2007), se evalúa el estado del arte de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE) en educación superior, partiendo de los planteamientos teórico-metodológicos que destacan el desarrollo de destrezas lectoras en el aprendiz, como objetivo primordial que deben cumplir los cursos IFE en las instituciones encuestadas. Sobre la base de estos planteamientos, se analiza la correspondencia existente entre los objetivos establecidos por los programas IFE y su cabal cumplimiento por parte de los profesores y estudiantes

que conformaron la muestra seleccionada. Dicha muestra fue extraída de la Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Instituto Universitario Cabimas, Instituto Universitario de Tecnología Readic e Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño. Del análisis de los resultados, se concluye que del 100% de los programas que establecen el objetivo mencionado, sólo un 46,6% de los profesores encuestados cumplen dicho objetivo mientras que, un 75% de los estudiantes lo desconocen.

Según (De Jesús García, 2014), los principales hallazgos sobre las estrategias de evaluación que el docente de Lengua Extranjera (LE) pone en práctica, se concluyó que las estrategias más recurrentes que se llevan a cabo dentro del salón de clases para valorar el desempeño de los estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés son: el uso de exámenes, quiz, revisión de tareas, de ejercicios y participaciones. Al parecer, los exámenes y quiz los utilizan como estrategias sumativas porque obtienen resultados inmediatos sobre el aprendizaje del alumno; por el contrario, la revisión de tareas, de ejercicios y participaciones las emplean como estrategias formativas. Los hallazgos mostrados indican que las estrategias utilizadas por el docente como el uso de exámenes y quiz coinciden con lo que algunos autores de la literatura especializada han identificado como evaluación sumativa, mientras tanto, las estrategias que orientan al perfeccionamiento, mejora, crecimiento y comprensión lo han identificado como evaluación formativa.

No obstante, el tema de la enseñanza del idioma inglés a través de la evaluación del dominio de los contenidos de la materia y de los enfoques de enseñanza aplicados en la educación superior, plantea realizar un análisis acerca del conocimiento científico, desde los elementos didácticos, sin olvidar que uno de los elementos presentes en la secuencia didáctica, la evaluación y enfoques utilizados en las universidades, todo esto sin obviar que se habla de educación de adultos o andragogía. Así lo plantea, (Vergara, 2020) El proceso de la enseñanza constituye un interactivo de negociación, significados y reflexión compartida. De este modo, el saber se elabora a través de la reconstrucción y reestructuración activa y continua de las ideas que se tienen de la interpretación de textos auténticos, además de las estructuras cognitivas y metacognitivas de los individuos.

Según (Muñoz, 2015), la actitud favorable del alumno es un punto clave en el aprendizaje. El alumno debe querer aprender, este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación. En la población adulta, ésta suele estar asegurada, puesto que cuando un adulto decide participar en algún proceso de formación informal, suele hacerlo de forma voluntaria. El problema consiste en el mantenimiento de la motivación inicial y, en este sentido, existen factores que pueden contribuir a ello: mejorar la autoestima, manejar el temor y la ansiedad, percibir los resultados, aplicar los aprendizajes a la vida diaria y tener oportunidad de expresar lo aprendido, entre otras.

Según (Lobos, 2020), hay que destacar que muchas de las formas y aplicaciones de la pedagogía, también pueden ser llevadas a cabo en un proceso de aprendizaje andragógico, solamente que se deben realizar los cambios pertinentes. Estas teorías están estrechamente ligadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y separan alguna de las habilidades que el estudiante enfrenta en una situación de aprendizaje.

Según (González A. , 2019), para lograr el dominio de este lenguaje, las técnicas y estrategias utilizadas en la enseñanza de este idioma juegan un papel muy importante hoy en día, en cuanto al proceso para el aprendizaje de éste, y de ellas depende que toda persona interesada en aprender el idioma inglés como lengua extranjera adquiera el conocimiento necesario para lograr ser un buen profesional bilingüe. Sin embargo, se debe tener en cuenta que si esta metodología no es aplicada correctamente trae consigo la deficiencia del proceso y, como consecuencia, no se logran los objetivos planteados para este fin.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes del idioma inglés frente a la situación de la autoridad idiomática (Palenzuela, 2015), señala que la evaluación es importante por el volumen de información que proporciona al profesor y al estudiante sobre el proceso de aprendizaje y, por tanto, tendrá unas consecuencias para el desarrollo de la clase que determinará la eficacia y la calidad de la enseñanza. Los estudiantes suelen

adoptar métodos de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación que, en ocasiones, dificultan el aprendizaje ya que distan mucho de ser las adecuadas al perfil del estudiante.

Para (Sánchez, 2022), existen diversos aspectos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que para el profesorado son más que un cúmulo de conocimientos que hay que transferir a las personas estudiantes. En el caso particular del aprendizaje de una lengua extranjera, no se reduce a los contenidos conceptuales o teóricos, si bien son importantes, su función radica en poderlos enlazar con los procedimentales, al fomentar el desarrollo de competencias comunicativas.

## **2.2 Conceptualizaciones**

La sección de conceptualizaciones está enmarcada en la definición del diccionario virtual de la lengua española (RAE, 2020). Esta sección tiene como objetivo establecer las bases teóricas y conceptuales necesarias para comprender, de manera sólida, los elementos clave de este estudio. A través de esta sección, se buscará generar una comprensión clara y precisa de los conceptos clave relacionados con el tema de estudio, sentando las bases para una investigación rigurosa y fundamentada en teorías y enfoques actualizados en el campo de la enseñanza y evaluación de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera. La comprensión adecuada de estos conceptos es crucial para un análisis exhaustivo de la investigación y para el desarrollo

de un marco teórico sólido. Cabe destacar que la organización secuencial de las siguientes conceptualizaciones se presenta en el orden de importancia de los conceptos de acuerdo con la secuencia de presentación de las teorías:

1. Paradigmas: Teoría o conjunto de teorías, cuyo núcleo central acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver y avanzar en el conocimiento.
2. Diseño: Proyecto, plan que configura algo.
3. Programa educativo: es un documento que permite organizar y detallar un proceso pedagógico. El programa brinda orientación al docente respecto a los contenidos que debe impartir, la forma en que tiene que desarrollar su actividad de enseñanza y los objetivos a conseguir.
4. Programación educativa: es una herramienta del ámbito pedagógico que se emplea con el objetivo de cumplir con el currículum educativo de cada uno de los cursos establecidos. Su contenido está sujeto a lo que define la normativa que el alumno debe aprender.

5. Secuencia didáctica: es un conjunto de actividades de aprendizaje interrelacionadas y encadenadas, orientadas a la elaboración de un producto final que responda satisfactoriamente a la práctica social y cultural que le da sentido.
  
6. Modelos educativos: Actualmente, la educación en las escuelas contempla cuatro tipos de modelos educativos: tradicional, conductista, constructivista y humanista. Cada uno de ellos, aprovecha las capacidades y habilidades propias de los alumnos, desde diferentes perspectivas.
  
7. Competencia educativa: se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo, adecuadamente, un desempeño, una función, una actividad o una tarea.
  
8. Sub-competencias: Las Sub-competencias se correlacionan con la organización y estructura curricular; es el primer nivel de desagregación, y entre sus características fundamentales se mencionan las siguientes: es una competencia articuladora, delimita el énfasis de la formación, vinculada con el conocimiento disciplinar-contextuado.

9. Contenido Conceptual: Los contenidos conceptuales corresponden al área del saber; es decir, hechos, conceptos y principios que los estudiantes pueden aprender.
10. Metodologías: Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.
11. Actividades: Capacidad de obrar o de producir un efecto. Refiriéndose específicamente a que las *actividades* son todas aquellas tareas o labores que cada individuo ejerce diariamente; están las *actividades* laborales, las *actividades* escolares, entre otras.
12. Logros de aprendizajes: Los logros de aprendizaje son entendidos como el resultado alcanzado por los estudiantes, después de haber vivenciado experiencias de aprendizaje significativo; teniendo como base la autorreflexión en acompañamiento con el docente, sobre sus conocimientos adquiridos, capacidades logradas y neo destrezas alcanzadas.
13. Indicadores de logros: que proporciona un medio sencillo y fiable para medir *logros*, reflejar los cambios vinculados con una intervención o ayudar a evaluar los *resultados*.

14. Parámetros: Dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación.
15. Niveles: etapas.
16. Niveles de conocimiento: Los niveles de conocimiento se derivan del avance en la producción del saber y representan un incremento en la complejidad con que se explica o comprende la realidad.
17. Nivel de conocimiento instrumental: Es el primer nivel de conocimiento que tiene su punto de partida en la búsqueda (o aprendizaje inicial) de información acerca de un objeto de estudio o investigación. A este nivel, lo hemos denominado instrumental, porque emplea instrumentos racionales para acceder a la información; y es aplicable a la educación básica (primaria y secundaria).
18. Nivel de conocimiento técnico: Es el segundo nivel de conocimiento, siendo las reglas para usar los instrumentos conforman el nivel técnico y es aplicable a la educación básica (primaria y secundaria).

19. Nivel de conocimiento metodológico: es el tercer nivel de conocimiento y se refiere al uso crítico del método para leer la realidad y es aplicable a la educación básica (primaria y secundaria).
20. Nivel de conocimiento teórico. Es el cuarto nivel de conocimiento y se refiere al cuerpo conceptual o de conocimientos con el que se construye y reconstruye el objeto de estudio y es aplicable en la educación media superior.
21. Nivel de conocimiento epistemológico: Es el quinto nivel de conocimiento y se refiere a las maneras en que se realiza el proceso en el cuarto nivel que dan por resultado el nivel epistemológico y es aplicable en la educación media superior.
22. Nivel de conocimiento gnoseológico: Es el sexto nivel de conocimiento y se refiere a las categorías con que nos acercamos a la realidad y es aplicable en la educación superior.
23. Nivel de conocimiento filosófico: Es el séptimo nivel de conocimiento y se refiere a la concepción del mundo y del hombre que se sustenta, el cual es aplicable en la educación superior.

24. Niveles de inglés: Nos indica el punto de partida o bien el conocimiento en el idioma inglés con el que contamos para guiarnos a mejorar de manera organizada (MCERL/Cambridge).

25. Evaluar: Señalar el valor de algo.

Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

26. Evaluación educativa: es un proceso continuo y personalizado dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es conocer la evolución de cada estudiante para, si es necesario, adoptar medidas de refuerzo o de compensación para garantizar que se alcanzan los objetivos educativos definidos para su nivel. Criterios de evaluación: Los criterios de evaluación son indicadores que nos ayudan a medir el grado de adquisición de objetivos, contenidos y competencias por parte del alumno.

27. Evaluación como sistema: Un sistema de evaluación sirve para entender cómo funcionan y qué resultados tienen las políticas públicas. Sabemos que las políticas públicas raramente se ejecutan tal como fueron ideadas, pero no siempre sabemos por qué ni cuáles cambios logramos concretamente.

28. Indicadores de evaluación de rendimiento: Los indicadores de evaluación de rendimiento, o KPI (*Key Performance Indicator* en inglés) son los valores con los que podemos medir el rendimiento de los empleados de una empresa. A partir de estos resultados, podremos saber en qué estado se encuentra la compañía y cómo mejorar para poder conseguir nuestros objetivos.

29. Modelo: Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar. Representación en pequeño de alguna cosa.

30. Estandarizar: tipificar.

31. Estándares: Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.

32. Pruebas Estandarizadas: Las *pruebas estandarizadas* permiten identificar las fortalezas y debilidades de un sistema educativo.

33. Producto: La conceptualización de producto hace referencia a un proceso planificado, analítico y sistemático que permite transformar una idea en un producto.

### **2.3 Referentes normativos que respaldan el estudio**

En el presente estudio, se aborda el análisis de los referentes normativos que respaldan la investigación. Estos referentes constituyen un marco de referencia fundamental para establecer los lineamientos y criterios que orientan el desarrollo de la investigación en diferentes ámbitos.

En el contexto de este estudio, los referentes normativos se refieren a los documentos, regulaciones y estándares reconocidos a nivel nacional e internacional que establecen pautas y criterios para el desarrollo de competencias en comunicación lingüística en el ámbito de las lenguas extranjeras.

La existencia de referentes normativos es de vital importancia, ya que proporcionan una base sólida y objetiva para evaluar y comparar los niveles de competencia en comunicación lingüística. Estos referentes establecen criterios claros y específicos sobre las habilidades lingüísticas y comunicativas que se esperan alcanzar en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

**2.3.1 Ley 2 del 14 de febrero del 2003. (Gaceta Oficial jueves 16 de enero 2003 N°24,720, página 2).**

La Ley N°2 del 14 de enero de 2003, publicada en la Gaceta Oficial el jueves 16 de enero de 2003 (Panamá G. d., 2014), representa un referente normativo de gran importancia en el ámbito de la enseñanza del idioma inglés en Panamá. Esta ley establece la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en los centros educativos oficiales y particulares del primero, segundo y tercer nivel de enseñanza, según lo establecido por el Ministerio de Educación (MEDUCA), entidad responsable de la educación en el país.

En el contexto de la educación superior, la Ley N°2 también reconoce la importancia del tercer nivel educativo, que incluye la educación post media, los institutos técnicos y los centros universitarios oficiales. En su artículo 5, 6 y 7, la ley establece que el tercer nivel educativo tiene un papel de liderazgo en la definición de protocolos metodológicos y curriculares, así como en la formación de docentes de inglés y la implementación de modelos pedagógicos para los niveles educativos anteriores que, a continuación, presentamos:

**“Artículo 5.** Los centros de formación pedagógica, oficiales y particulares, los institutos superiores del sector público y privado y las universidades oficiales y particulares, incluirán y desarrollarán un programa especial de formación para la enseñanza del idioma inglés, a fin de que sus egresados tengan dominio de la

metodología para la enseñanza de dicho idioma en el primer y segundo nivel de enseñanza.”

Por lo tanto, El artículo 5 establece la obligación de los centros de formación pedagógica, institutos superiores y universidades tanto oficiales como particulares de desarrollar un programa especial de formación para la enseñanza del idioma inglés. El objetivo es que los egresados de estas instituciones adquieran un dominio de la metodología para enseñar el inglés en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

En este contexto, se destaca que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá ha cumplido cabalmente con este artículo al renovar el plan de estudio de sus programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria. Se ha establecido un número específico de cursos de inglés en cada programa, lo cual demuestra el compromiso de la institución con el cumplimiento de la ley.

Al incluir seis cursos de inglés en la Licenciatura en Educación Preescolar y cuatro cursos de inglés en la Licenciatura en Educación Primaria, la Facultad de Ciencias de la Educación ha asegurado que sus egresados adquieran un nivel de dominio adecuado en la enseñanza de este idioma. Esta acción no solo cumple con lo estipulado en la ley, sino

que también demuestra el compromiso de la institución en ofrecer una educación de calidad y preparar a sus graduados para enfrentar los desafíos de la enseñanza del inglés en los niveles educativos mencionados.

En el siguiente cuadro se muestra en detalle la cantidad de cursos de inglés establecidos en el Plan de Estudio de las Licenciaturas en Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria que oferta, actualmente, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá que, a continuación, presentamos:

**Matriz 1 Incremento de los cursos de inglés en Actualización del Plan de Estudio de las carreras que indica el Artículo 5**

SECUENCIA DE CURSOS DE INGLÉS	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR			LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
	ABREV.	Número	Nombre del Curso	ABREV.	Número	Nombre del Curso
<b>I NIVEL</b>	NCIN	0004	Lenguaje y Comunicación en inglés.	NCIN	0004	Lenguaje y Comunicación en inglés.
<b>II NIVEL</b>	ENG.	207	Inglés I	ENG.	107	Inglés I
<b>III NIVEL</b>	ENG.	307	Inglés II	ENG.	206	Inglés II
<b>IV NIVEL</b>	ENG.	319	Inglés III	HUM.	214	Introducción a la Educación Bilingüe Intercultural.
<b>V NIVEL</b>	ENG.	404	Inglés IV	*****	*****	*****
<b>IV NIVEL</b>	DITE	405	Didáctica del Inglés.	*****	*****	*****

Con la renovación de los Planes de Estudio, la Facultad de Ciencias de la Educación ha cumplido con el artículo 5 al incluir un programa especial de formación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en niveles iniciales, demostrando el compromiso de la institución con el cumplimiento de la ley en cuanto a la integración de las competencias necesarias para fortalecer la formación de formadores en los niveles de educación preescolar y primaria, que actualmente se le conoce por el nombre de nivel de Educación Básica General.

En cuanto al **Artículo 6**, donde se especifica que: “Las universidades oficiales y particulares establecerán los mecanismos y los programas necesarios para que el aspirante a cualquier título universitario, además del español, tenga los conocimientos de inglés u otro idioma de uso internacional necesario para su ejercicio profesional. Esta disposición se implementará en un término que no excederá los cinco años, contados a partir de la promulgación de la presente Ley”.

(Navarro A. d., 2014), presenta el caso de la Universidad de Panamá, donde se ha cumplido adecuadamente con este artículo, cuando el Consejo de Facultades de Ciencias Sociales y Humanísticas de la universidad aprobó con algunas modificaciones el Núcleo Común de la Dimensión General, el cual fue incorporado en todas las carreras de la institución. Dentro de las modificaciones más relevantes este Núcleo Común se encuentra la asignatura de Lenguaje y Comunicación en inglés (NCIN 0004), siendo esta asignatura parte de un grupo de materias que serían de carácter obligatorio para todas las carreras, tanto en horas como en créditos. Cabe mencionar que la directora de

Evaluación, Abril Chang de Méndez, explicó que el Núcleo Común fue propuesto para toda la universidad en el año 2004, como parte de las decisiones de política académica curricular con el objetivo de brindar una formación integral que pueda ser aplicada de forma horizontal como vertical en el plan de estudios de las carreras.

Por lo tanto, a partir del año 2004, la Universidad de Panamá ha establecido un curso de inglés obligatorio para todas las carreras como principio de este proyecto de fortalecimiento en el idioma inglés, pues seguidamente cada carrera ajustó sus planes de estudio para incluir de uno (1) a tres (3) cursos de inglés, ahora enfocados en el lenguaje técnico en el idioma inglés para cada una de las licenciaturas que ofertaría la Universidad de Panamá a partir de ese año, con el fin de brindar a los estudiantes las competencias necesarias en dicho idioma.

Esta medida tiene como objetivo complementar el perfil profesional de los egresados universitarios, asegurando que cuenten con habilidades bilingües en el idioma inglés. Esta iniciativa refleja el compromiso de la universidad de adaptarse a las demandas actuales del mercado laboral, donde el dominio del inglés es cada vez más valorado y requerido. Al garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir competencias en el idioma, la Universidad de Panamá busca formar profesionales más competitivos y preparados para enfrentar los retos globales. Con esta medida, se espera que los graduados de la universidad salgan al mundo laboral con un perfil bilingüe en el idioma inglés, lo cual les proporcionará mayores oportunidades de desarrollo y éxito profesional en un entorno cada vez más globalizado y exigente.

En cuanto al **Artículo 7**, donde se establece que, “en el caso de la educación superior, se hará énfasis en el aprendizaje, tanto del idioma inglés como de otro idioma de uso internacional en las carreras de turismo, tecnología, sector marítimo y aéreo, relaciones internacionales, informática, telecomunicaciones, comercialización y mercadeo de productos agropecuarios, con la finalidad, entre otras, de promover inversiones nacionales y extranjeras en cada uno de estos sectores.

Para cumplir con el establecimiento de los mecanismos y los programas necesarios para que el aspirante a cualquier título universitario, además del español, tenga los conocimientos de inglés u otro idioma de uso internacional necesario para su ejercicio profesional se ha fortalecido el Centro de Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Este centro, creado en 1995 en una sesión del Consejo Académico, es una unidad de autogestión adscrita al Decanato de la Facultad de Humanidades. Su principal objetivo es brindar servicios relacionados con la enseñanza de idiomas, incluyendo lenguas indígenas y la comprobación de conocimientos en lenguas extranjeras, entre otros. (Panamá U. d., 2000)

El Centro de Lenguas de la Universidad de Panamá se mantiene fiel a su misión de proporcionar a los estudiantes de forma gratuita, a través del trámite de inclusión, la oportunidad de aprender un idioma de su elección. Esto tiene como finalidad capacitar a

los estudiantes para que sean más competitivos en el mercado laboral, ya que el dominio de otros idiomas se ha vuelto cada vez más importante en el contexto actual.

Con el fortalecimiento de este centro, la Universidad de Panamá busca ofrecer a sus estudiantes recursos y oportunidades adicionales para mejorar sus habilidades lingüísticas, lo cual les permitirá ampliar sus horizontes académicos y profesionales. A través de sus servicios y programas, el Centro de Lenguas contribuye con el desarrollo integral de los estudiantes y a su preparación para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado. (Panamá U. d., 2000)

### **2.3.2 Reglamento de certificación de idiomas de la Universidad de Panamá.**

**(Consejo Académico Ampliado, Reunión No.1-11, del 5 de enero de 2011, párrafo 10, Circular N°09-2011 SGP)**

En cuanto a lo que establece el **Artículo 8** de (Panamá G. d., 2014), “En el caso de que una institución o empresa, o persona requiera una certificación de suficiencia o nivel de conocimiento del idioma inglés o cualquier otro idioma extranjero, las universidades oficiales que tengan centros o institutos de idiomas, administrarán y expedirán, de manera oficial, la evaluación requerida. Para el fin antes mencionado, las universidades

oficiales cobrarán una suma razonable, cuyo beneficio servirá fundamentalmente para el mantenimiento de sus centros e institutos de idiomas”.

Finalmente, en este Artículo 8 se legisla sobre el rol jerárquico de los institutos de idiomas de las universidades oficiales como los únicos autorizados para ejercer, como el ente evaluador y certificador a nivel superior, que establece la suficiencia o nivel de conocimiento del idioma inglés de los estudiantes panameños se les solicite este tipo de certificación, tal cual lo indica el siguiente texto:

En cumplimiento de la Ley N° 2 de 14 de enero de 2003, la Universidad de Panamá ha establecido los mecanismos y programas necesarios para que los aspirantes a cualquier título universitario, además del español, cuenten con los conocimientos de inglés u otro idioma de uso internacional necesarios para su ejercicio profesional. Con el fin de facilitar esta certificación, el Centro de Lenguas de la universidad desempeña un papel fundamental. (Panamá G. d., 2014),

(UP, 2021), Informa que el Centro de Lenguas atiende tanto a estudiantes de la Universidad de Panamá como al público en general. Cada año, alrededor de mil quinientos estudiantes se matriculan en alguno de los nueve idiomas que se ofrecen: alemán, francés, griego, italiano, inglés, japonés, mandarín, portugués y ruso. Además de brindar cursos de idiomas, el centro también se encarga de administrar y expedir oficialmente las evaluaciones de suficiencia o nivel de conocimiento requeridas por instituciones, empresas o personas que las soliciten.

Entre las responsabilidades del Centro de Lenguas se encuentra la aplicación del examen de certificación en los idiomas reconocidos por la UNESCO. Este examen es obligatorio para los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Panamá, a partir de 2007 y deseen obtener su grado académico. Asimismo, desde el 2010, el centro es un Centro Asociado para la aplicación de los exámenes DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes, institución internacional con sede en España, que certifica el español para los no hispanohablantes.

Es importante destacar que todos los estudiantes que se inscriban en un programa que conduzca al grado de Licenciado o Técnico deberán obtener una certificación que acredite su suficiencia en un nivel intermedio en las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés: comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita. Esta certificación es requisito para la obtención del grado y está en consonancia con la Ley N° 2 de 2003.

La implementación de este programa especial de certificación en inglés por parte de la Universidad de Panamá, que incluye una herramienta innovadora para apoyar la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, tiene como objetivo permitir a los estudiantes aprender el idioma y alcanzar el nivel intermedio requerido en un plazo de un año calendario. De esta manera, los estudiantes pueden cumplir con este requisito antes de finalizar sus estudios en la universidad y estar preparados para su ejercicio profesional en un entorno cada vez más globalizado.

Por lo tanto, la Universidad de Panamá liderizó las acciones de implementación de la Ley N°2 de 14 de enero de 2003, cumpliendo con su potestad constitucional de fiscalizar el funcionamiento de las universidades particulares, según lo establece el Artículo 99 de la Constitución Política de Panamá publicado en la Gaceta Oficial No.25176 (Constitución Política de la República de Panamá, 2004), cuyo tenor literal reza así:

“Artículo 99. Sólo se reconocen los títulos académicos profesionales expedidos por el Estado o autorizados por éste de acuerdo con la Ley. La Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que expidan y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establezca”.

En cuanto al compromiso de cumplir con el plazo de los 5 años, estipulados en el Artículo 6 de la Ley N°2 del 14 de enero del 2003, la Universidad de Panamá dio el primer paso para la interpretación y ejecución de las responsabilidades que le concede esta ley, mediante la aprobación del Reglamento General para la Aplicación del Examen de inglés y otros idiomas publicada en el Acuerdo 9-08 y 10-08 de la reunión extraordinaria del Consejo General Universitario, celebrada el 23 de abril del 2008 y la norma aprobada en Consejo Académico N°21-09 del 20 de mayo del 2009, párrafo 2, párrafo 1. Este Reglamento Universitario presenta en sus once (11) artículos, de manera coherente y secuencial, todas las responsabilidades que dicha ley le otorga, estableciendo protocolos para reglamentar algunos aspectos metodológicos de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, que impactaría las asignaturas de inglés que se oferten en el Centro de Lenguas, unidad de autogestión que figura adscrita al Decanato de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá.

Además, se estableció la figura de un “Examen Certificador de Suficiencia del Idioma Inglés como Segunda Lengua”, tal cual como la Ley 2, en su artículo 8 lo establece, y esto se puede verificar en el temario de examen que se publica en la página web del Centro de Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá desde el año 2004; cumpliendo así la exigencia de requisitos adicionales de egreso para optar por un diploma universitario de pregrado y postgrado a nivel nacional, únicamente por medio de los servicios que oferta el Centro de Lenguas, igualmente. Resaltando el hecho de que este reglamento no contempló ningún ajuste metodológico o curricular en pregrado o postgrado, ni a las asignaturas de inglés que forman parte de los planes de estudio de las carreras universitarias que se ofertan, siendo solo contemplados los ajustes en el nivel de Educación Preescolar y el nivel de Básica General. (Universidad de Panamá, 2022).

En resumen, la Ley N°2 del 14 de enero de 2003 ha sido un referente normativo clave en el impulso de cambios estructurales y transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Panamá. Las instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, han respondido a esta ley mediante ajustes curriculares y metodológicos, con el objetivo de mejorar la formación en competencias lingüísticas en el idioma inglés y garantizar un nivel de enseñanza acorde con los estándares internacionales.

#### **2.4. Teorías del aprendizaje que fundamentan el estudio.**

En la sección dedicada a las teorías del aprendizaje que sustentan este estudio, se abordarán los enfoques teóricos y las teorías modernas que representa la epistemología del proceso educativo para el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés como lengua extranjera. Estas teorías proporcionan un marco teórico sólido y fundamentado para comprender el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Durante esta sección, se explorarán diversos modelos, métodos y técnicas utilizados en la enseñanza y evaluación de las competencias comunicativas. Se analizarán teorías que han demostrado ser eficaces para promover la fluidez, la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, así como la interacción comunicativa en el idioma inglés.

El objetivo principal de esta sección es presentar una visión general de las teorías del aprendizaje más relevantes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándose específicamente en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Estas teorías brindarán bases teóricas sólidas para comprender y analizar los resultados de la investigación, y servirán como guía para el diseño e implementación de una escala de equivalencias que defina el nivel de competencias de comunicación lingüística en el contexto universitario panameño. Al comprender las teorías del aprendizaje que respaldan este estudio, podremos establecer una conexión entre los fundamentos teóricos y la aplicación práctica, lo cual nos permitirá diseñar estrategias y enfoques

pedagógicos efectivos que contribuyan al óptimo desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma inglés en el contexto universitario.

#### **2.4.1 Teoría de los Universales lingüísticos.**

La teoría de los universales lingüísticos es una perspectiva dentro del campo de la lingüística que busca identificar los patrones y características comunes a todos los idiomas del mundo. Esta teoría sostiene que existen propiedades y regularidades fundamentales compartidas por todas las lenguas, lo que implica que hay límites universales en la estructura y funcionamiento de los sistemas lingüísticos.

Para (Birchenall, 2014), la idea de los universales lingüísticos fue propuesta por primera vez por el lingüista estadounidense Noam Chomsky, en la década de 1950, como parte de su teoría de la gramática generativa. Chomsky argumentó que los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir y utilizar el lenguaje, y que esta capacidad se basa en principios y restricciones universales que subyacen a todas las lenguas.

Según (Escutia, 2018), en la teoría de los universales lingüísticos, existen ciertas características estructurales que son comunes a todos los idiomas. Algunos ejemplos de universales lingüísticos propuestos incluyen:

1. La distinción entre sustantivos y verbos: La mayoría de los idiomas tienen una distinción básica entre sustantivos (palabras que se refieren a personas, lugares, cosas, etc.) y verbos (palabras que expresan acciones o estados).
2. El uso de categorías gramaticales: Los idiomas tienden a utilizar categorías gramaticales como sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc., para organizar y clasificar las palabras.
3. La estructura de sujeto-verbo-objeto: Muchos idiomas siguen un patrón básico en la estructura de las oraciones, donde el sujeto viene antes del verbo y el objeto después del verbo.
4. La distinción entre presente y pasado: La mayoría de los idiomas tienen una forma de marcar la diferencia entre eventos que ocurren en el presente y eventos que ocurrieron en el pasado.

Estos son solo algunos ejemplos, y existen muchos otros universales lingüísticos propuestos que abarcan diferentes aspectos del lenguaje. La investigación en este campo ha involucrado el estudio comparativo de diferentes idiomas y ha contribuido a nuestra comprensión de cómo funcionan y evolucionan los sistemas lingüísticos.

Es importante tener en cuenta que la teoría de los universales lingüísticos no sostiene que todos los idiomas son idénticos o que no haya variación entre ellos. Reconoce que hay diferencias significativas entre las lenguas, pero busca identificar los principios generales y los límites que subyacen a todas ellas.

En cuanto a la teoría de los universales lingüísticos, (Polychroniou, 2016), lo define como una perspectiva que busca identificar las características comunes a todas las lenguas y proporcionar un marco teórico para comprender la estructura y el funcionamiento de los sistemas lingüísticos. Esta teoría ha sido influyente en el campo de la lingüística y ha contribuido a nuestra comprensión de la naturaleza del lenguaje humano.

#### **2.4.2 Teoría del Modelo de Monitor de Stephen Krashen.**

La Teoría del Modelo de Monitor, propuesta por Stephen Krashen en la década de 1970, es una teoría del aprendizaje de segundas lenguas que busca explicar cómo las personas adquieren y aprenden un nuevo idioma. Según Krashen, la adquisición de un segundo idioma ocurre de manera natural y subconsciente, mientras que el aprendizaje se refiere al conocimiento explícito de las reglas y estructuras gramaticales.

Para (Martinez-Paredes, 2020), el modelo de monitor consta de cinco hipótesis principales: Hipótesis de la adquisición/aprendizaje: Krashen plantea que hay dos procesos diferentes involucrados en el desarrollo de una segunda lengua. La adquisición se refiere al proceso natural y subconsciente de internalizar el lenguaje a través de la exposición y la interacción, mientras que el aprendizaje implica la adquisición consciente de reglas gramaticales y vocabulario.

Según (Faisal, 2015), la hipótesis del orden natural de Krashen, establece que los estudiantes de un segundo idioma siguen un orden predecible al adquirir diferentes aspectos del lenguaje. Este orden natural es similar en todos los estudiantes y no puede ser alterado por la instrucción directa.

1. Hipótesis del monitor: El monitor se refiere a la capacidad del aprendiz de utilizar el conocimiento aprendido conscientemente para monitorear y corregir su producción en el segundo idioma. Sin embargo, Krashen sostiene que el monitor solo puede desempeñar un papel limitado en la producción de lenguaje fluido y espontáneo.
2. Hipótesis del input comprensible: Según esta hipótesis, el input (es decir, la entrada del lenguaje) que los estudiantes reciben debe ser comprensible y estar ligeramente por encima de su nivel actual de competencia lingüística. Krashen argumenta que el input comprensible es esencial para el proceso de adquisición de un segundo idioma.

3. Hipótesis del filtro afectivo: Krashen sugiere que los factores afectivos, como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, pueden afectar el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Un ambiente de aprendizaje positivo y bajo estrés promovería la adquisición del lenguaje.

En síntesis, la Teoría del Monitor de Stephen Krashen sostiene que la adquisición de una segunda lengua ocurre de manera natural y subconsciente, mientras que el aprendizaje se refiere a la adquisición consciente de reglas y estructuras gramaticales. Según Krashen, la exposición al input comprensible y un entorno de aprendizaje positivo son fundamentales para el desarrollo de habilidades en un segundo idioma. Esta teoría ha tenido un impacto significativo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y ha influido en enfoques pedagógicos como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

## **2.5. Explorando los paradigmas fundamentales para la enseñanza contemporánea de Lenguas Extranjeras**

A lo largo de la historia, los manuales de didáctica de lenguas extranjeras y los programas de formación docente han abordado la enseñanza de idiomas siguiendo una secuencia temporal basada en metodologías o enfoques. Esta estructura discursiva da la impresión de que los cambios de un enfoque a otro se producen como resultado de la innovación y la mejora de las prácticas pedagógicas y lingüísticas. Se comienza

hablando de un punto de partida, como el método gramática-traducción o el método directo, se continúa con una evolución de modelos (como el método audio-lingual, el enfoque oral o método situacional, el método S.G.A.V., los enfoques comunicativos, entre otros) y se exploran enfoques pedagógicos como el enfoque por tareas, el aprendizaje mediante proyectos y el tratamiento integrado de lenguas. Al final, se deja abierta la expectativa de un nuevo cambio de enfoque que supere al actual.

Sin embargo, (Vez, 2019), nos sustenta el hecho de que también existe otra forma de abordar este tema, una perspectiva que considera la didáctica de lenguas extranjeras como el resultado de los movimientos que la investigación impulsa y que refuerzan su carácter científico. Los cambios en esta área, como afirmó Kuhn en su visión interparadigmática del avance científico, están condicionados y estrechamente vinculados a fenómenos que tienen lugar en el contexto más amplio y complejo de la transformación antropológica constante del individuo y su entorno.

Nada resulta más íntimo y propio del ser humano que los límites que los lenguajes imponen a su pensamiento (Wittgenstein, 1922). La investigación, iluminada por diversos campos del conocimiento que convergen en la lingüística aplicada de manera interdisciplinaria, ha tenido desde sus primeros días un sentido y un propósito que han guiado su trayectoria a lo largo de los años: la búsqueda de soluciones a diferentes problemas planteados en el ámbito de los lenguajes. Los pioneros, como W.F. Mackey,

S.P. Corder, B. Spolsky y T. Slama-Cazacu, entre otros, establecieron los cimientos de este campo.

En esta temática, (Gooding, *Orbis Cognita*, 2020), identifica tres grandes ejes que han concentrado la atención de la investigación y que están estrechamente vinculados a modelos de desarrollo social y cultural en momentos históricos específicos. En primer lugar, encontramos la preocupación por la percepción cultural del valor de aprender lenguas diferentes a las propias. Este enfoque se centra en el interés por la lengua en sí misma y la enseñanza de lenguas extranjeras se enfoca en enriquecer el territorio de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En un segundo nivel, la investigación se dirige hacia el usuario de las lenguas y la enseñanza de lenguas extranjeras se preocupa por el proceso de enseñanza-aprendizaje del sujeto que utiliza la lengua. Se pone énfasis en la subjetividad en los actos lingüísticos, donde el "yo" se establece como sujeto a través del lenguaje.

### **2.5.1 El Paradigma de las Lenguas Extranjeras**

El paradigma de las lenguas extranjeras ha experimentado cambios a lo largo del tiempo. En un contexto de desarrollo industrial posterior a la Primera Guerra Mundial, (Madrid, 2005), nos indica que el conocimiento de idiomas extranjeros se consideraba parte de una cultura moderna. En ese momento, las competencias requeridas se

basaban en el modelo de producción en línea de Henry Ford, donde los trabajadores realizaban tareas repetitivas y especializadas. Estas habilidades mecánicas estaban respaldadas por las teorías conductistas y el enfoque científico de las universidades estadounidenses.

Para (Soto, Beatriz; Peña, Azucena y Ivanova, Olga, 2023), la enseñanza de idiomas extranjeros adoptó una orientación estructural-conductista, influida por el estructuralismo bloomfidiano y el conductismo skinneriano. La didáctica de idiomas extranjeros se basaba en reducir las lenguas a elementos gramaticales, centrándose en el análisis descriptivo de los idiomas como objetos de conocimiento. Sin embargo, con la aparición del modelo generativista de Chomsky en 1965, se produjo un cambio hacia aspectos léxico-semánticos y lógico-semánticos del lenguaje.

Estas nuevas líneas de investigación llevaron a un enfoque más semántico en la enseñanza de idiomas extranjeros. Se comprendió que las reglas gramaticales eran insuficientes sin reglas de uso contextual y comunicativo. Además, los avances en la investigación lingüística resaltaron lo semántico sobre lo morfosintáctico, lo funcional y nocional sobre las estructuras gramaticales, y lo comunicativo sobre lo no comunicativo.

Aunque estos avances han transformado la enseñanza y aprendizaje de idiomas, (Soto, Beatriz; Peña, Azucena y Ivanova, Olga, 2023), coinciden en que todavía no se

ha logrado una auténtica didáctica de la enunciación y sus condiciones de producción para desarrollar la competencia comunicativa. El paradigma de las lenguas considera los idiomas como bienes culturales y útiles en sí mismos. Se centra en la lengua como un elemento central y se aboga por políticas que promuevan su valor cultural y utilidad para la sociedad.

En este modelo, se considera a los grupos sociales, territorios y culturas como poseedores de la lengua, y se plantea la necesidad de una regulación política para preservarla. Sin embargo, en la era de la globalización, también se observa la influencia del mercado y el neoliberalismo, donde el inglés y el Globish se convierten en idiomas más demandados. En este enfoque, las personas son más objetos que sujetos de regulación, ya sea como miembros de un grupo, habitantes de un territorio o sujetos de la globalización.

### **2.5.2 El Paradigma de los Usuarios de las Lenguas**

El Paradigma de los Usuarios de las Lenguas se desarrolló en respuesta al fracaso institucional en la apropiación efectiva de las lenguas modernas para su uso social. La Unión Europea lideró este cambio de paradigma al enfocarse en los usuarios de las lenguas, en lugar de en las propias lenguas. Esto fue impulsado por la necesidad de

superar las barreras lingüísticas que amenazaban la movilidad transnacional de los ciudadanos europeos.

Para (Bernaus, 2004), el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de lenguas se convirtió en una prioridad, con énfasis en la comunicación efectiva y el uso práctico de las lenguas. Se desarrollaron investigaciones en didáctica de lenguas extranjeras que promovieron el aprendizaje autónomo, la especificación de objetivos realistas y la evaluación de las necesidades de los estudiantes. Siendo modificado el enfoque del aprendizaje de otras lenguas como lenguas extranjeras, que al hacer los ajustes metodológicos, ahora este aprendizaje de idiomas se visualiza como un aprendizaje de una segunda lengua, lo cual promueve seguir la ruta natural del aprendizaje de la primera lengua o lengua materna.

El Consejo de Europa desempeñó un papel fundamental en la consolidación de este nuevo paradigma, estableciendo un marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas a adultos y promoviendo el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida. La década de 1980 fue especialmente prolífica en investigaciones en didáctica de lenguas modernas y se produjo un cambio en la formación de los profesores de idiomas basado en la lingüística de la comunicación y disciplinas relacionadas.

(Bernaus, 2004), establece la importancia de la influencia anglosajona, especialmente de investigadores y académicos que publicaban en inglés, contribuyó a la difusión global del enfoque comunicativo en las lenguas extranjeras. Como resultado, el inglés se convirtió en la lengua vehicular dominante en Europa y en la lengua extranjera más demandada en los sistemas educativos.

A finales del siglo XX, el Consejo de Europa patrocinó proyectos y simposios que promovieron una reflexión crítica sobre el desarrollo de las lenguas modernas en la Unión Europea. Estos eventos dieron lugar a la creación del ***Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portafolio Europeo de las Lenguas en el cambio de siglo.***

En síntesis, para (Bernaus, 2004) , el Paradigma de los Usuarios de las Lenguas surgió como respuesta al fracaso institucional en el uso social de las lenguas modernas. La Unión Europea lideró este cambio de enfoque hacia los usuarios de las lenguas, promoviendo la comunicación efectiva y el aprendizaje autónomo. Esto tuvo un impacto significativo en la enseñanza de lenguas en Europa y llevó a la consolidación de la hegemonía del inglés, como lengua franca en los Estados miembros.

### 2.5.3 El Paradigma de la Ciudadanía y la Cohesión

En el cambio de siglo XX al XXI, surge un fenómeno inesperado que afecta la investigación en el ámbito de las lenguas extranjeras y conduce a un nuevo paradigma educativo. Este fenómeno es la movilidad de las personas, en particular de los migrantes, que buscan mejorar su calidad de vida y establecer interacciones interculturales. La preocupación por las lenguas ahora se centra en su papel en estas interacciones y en la cohesión social.

Para (Izquierdo, Juan; Torres, Ruben, 2012), el enfoque tradicional de comunicación se desplaza hacia la interacción, donde la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se ven como comportamiento intercultural. La diversidad lingüística se considera una ventaja en el mundo globalizado actual. Sin embargo, el éxito de la enseñanza de lenguas depende de integrar los aspectos lingüísticos con las necesidades ideológicas y sociales de los aprendices.

La enseñanza de lenguas extranjeras debe ir más allá de lo puramente académico y considerar la responsabilidad social en la construcción de la perspectiva intercultural. La investigación en este campo se ha centrado en estudiar la organización discursiva, las actitudes y competencias lingüísticas, la planificación curricular en entornos multilingües y los puentes entre la teoría y la práctica escolar.

(Laanage, 2015), indica que es esencial que los agentes educativos, especialmente los docentes, internalicen un nuevo discurso sobre las lenguas y culturas, como se ha propuesto en investigaciones realizadas por el “*European Centre for Modern Languages*”. Esta nueva perspectiva busca una educación lingüística y cultural que se adapte a una sociedad diversa y diferente, y promueva la cohesión social y la comprensión mutua.

## **2.6 Diseños educativos considerando los tipos de enseñanza del idioma inglés**

La enseñanza del idioma inglés es de vital importancia en el mundo globalizado actual, donde el dominio de este idioma abre un abanico de oportunidades tanto a nivel personal, como profesional. Al diseñar programas educativos para la enseñanza del inglés, es esencial considerar diferentes enfoques y tipos de enseñanza que se ajusten a las necesidades y objetivos de los estudiantes. Por lo tanto, el diseño educativo adecuado para la enseñanza del inglés dependerá de factores como el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, sus objetivos de aprendizaje, las características del grupo y el entorno educativo en el que se desarrolla el programa. Al considerar estos diferentes enfoques, se busca proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comunicarse efectivamente en inglés, desarrollar su

fluidez y comprensión, y promover la adquisición de habilidades lingüísticas en contextos auténticos.

(Campoverde, 2019), nos presenta diversos enfoques pedagógicos que pueden ser utilizados en la enseñanza del idioma inglés, cada uno con sus propias características y métodos de instrucción. Estos enfoques van más allá de la mera transmisión de conocimientos y buscan fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la adquisición efectiva de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Para los fines de este estudio, se exploran los diseños educativos y se abordarán algunos enfoques ampliamente reconocidos en la enseñanza del inglés adaptables a todos los niveles educativos, desde preescolar hasta los niveles universitarios. Podemos destacar el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas, el enfoque gramatical-tradicional y el enfoque audio lingual. Cada uno de estos enfoques tiene sus propias ventajas y desafíos, y se adaptan a diferentes contextos y necesidades de los estudiantes.

### **2.6.1 Enfoques en la enseñanza del idioma inglés a nivel superior**

(Gooding de Palacios, 2020), señala que, al diseñar programas educativos para la enseñanza del idioma inglés a nivel superior, es importante considerar diferentes

enfoques y tipos de enseñanza que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Hay algunos diseños educativos que pueden ser efectivos:

1. Enfoque comunicativo: Este enfoque se centra en desarrollar las habilidades comunicativas del estudiante en el idioma inglés. Los programas educativos basados en este enfoque se enfocan en situaciones y contextos de la vida real, y promueven la interacción y la comunicación activa entre los estudiantes. Se utilizan actividades como juegos de rol, debates, discusiones grupales y proyectos colaborativos para fomentar el uso efectivo del inglés en diferentes situaciones.
2. Enfoques basados en tareas: Este enfoque se basa en el aprendizaje, a través de la realización de tareas significativas. Los estudiantes trabajan en proyectos o tareas auténticas que requieren el uso del inglés para alcanzar un objetivo específico. Por ejemplo, podrían realizar una entrevista simulada, escribir un informe o participar en una simulación de negocios. El enfoque basado en tareas fomenta la aplicación práctica del idioma y la adquisición de habilidades lingüísticas en un contexto relevante.
3. Enfoque gramatical-tradicional: Este enfoque se centra en la enseñanza de la gramática y la estructura del idioma inglés. Los programas educativos que siguen este enfoque se centran en la presentación de reglas gramaticales, seguidas de ejercicios de prácticas y actividades de memorización. Si bien este enfoque puede ser útil para que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la estructura del idioma, también es importante completarlo con actividades

comunicativas para que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en contexto reales de comunicación.

4. Enfoque Audio lingual: Este enfoque se basa en la repetición y la práctica oral intensiva. Los programas educativos que siguen este enfoque se concentran en la repetición de diálogos, ejercicios de imitación y prácticas de patrones de lenguaje. El objetivo es desarrollar la fluidez y la pronunciación correcta del idioma inglés. Si bien este enfoque puede ser útil para mejorar la habilidad oral, también es importante complementarlo con actividades de comprensión auditiva, lectura y escritura para desarrollar habilidades integrales en el idioma.

Es importante tener en cuenta que estos enfoques no son excluyentes y muchos programas educativos combinan elementos de varios enfoques. Además, es fundamental adaptar el diseño educativo a las características y necesidades específicas de los estudiantes, considerando su nivel de competencia en el idioma, sus intereses y objetivos de aprendizaje.

## **2.6.2 Clasificación general de los tipos de enseñanza del idioma inglés**

(Herbert, 2023), nos presenta las dos principales categorías en que se clasifican los tipos de enseñanza del idioma inglés: EFL (*English as a Foreign Language*) y ESL (*English as a Second Language*).

Ambos enfoques, EFL y ESL comparten el objetivo común de desarrollar la competencia en el idioma inglés. Sin embargo, las estrategias y métodos de enseñanza pueden variar según el contexto en el que se apliquen. Los programas de EFL se adaptan a las necesidades específicas de los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera, mientras que los programas de ESL se centran en el desarrollo de habilidades comunicativas para su uso en situaciones de la vida diaria, que, seguidamente, vamos a detallar:

1. ESL (*English as a Second Language*):

Este acrónimo, generalmente, se refiere a la enseñanza del inglés a personas cuya lengua materna no es el inglés, **pero se está educando y residen en un país donde el inglés es el idioma principal, oficial o dominante.** Ejemplos de estudiantes de ESL serían inmigrantes recientes o estudiantes de intercambio extranjeros que estudian inglés en un país donde pueden sumergirse en el idioma.

Siendo también conocido por sus siglas en inglés EAL (*English as an Additional Language*), que se traduce como inglés como lengua adicional. Este concepto se refiere al idioma inglés como un idioma adicional, utilizado para describir a los estudiantes que están aprendiendo inglés, además de su lengua materna.

En este contexto, el inglés se enseña como un medio para la comunicación en la vida diaria, el trabajo, la educación y otros aspectos de la vida en el país de residencia. Los estudiantes de ESL están expuestos al inglés como parte de su entorno y, por lo tanto, el enfoque de la enseñanza se centra en desarrollar habilidades de comunicación prácticas y funcionales.

## 2. EFL (*English as a Foreign Language*):

Este acrónimo se refiere a la enseñanza del inglés en países donde el inglés no es el idioma principal o dominante. Si bien es confusamente similar a “ESL”, este término se usa generalmente para referirse a la educación del idioma inglés **en países donde el inglés no es el idioma oficial** (la mayor parte del mundo) y los estudiantes en esta situación a menudo hablan su idioma nativo en su vida diaria y solo encuentran inglés en el salón de clases.

Este tipo de inglés también es conocido por sus siglas en inglés como **ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) que significa Inglés para los que hablan otros Idiomas**, siendo un término utilizado para referirse a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como segunda lengua para aquellos cuya lengua materna no es inglés.

En este contexto, (Liu, 2022), nos indica que los estudiantes aprenden el inglés como una asignatura o como parte de un programa de estudios complementario. La enseñanza del inglés, como lengua extranjera, se enfoca en desarrollar habilidades

comunicativas y lingüísticas para interactuar en situaciones específicas, como viajes, negocios o académicos, donde el inglés es necesario como medio de comunicación.

Es importante destacar que esta clasificación no es excluyente y que existen casos en los que los estudiantes pueden estar expuestos a ambos enfoques, dependiendo de su situación individual y sus necesidades de aprendizaje. Además, las estrategias y enfoques pedagógicos utilizados pueden superponerse, ya que el objetivo principal es promover la adquisición efectiva del inglés y la competencia comunicativa en los estudiantes.

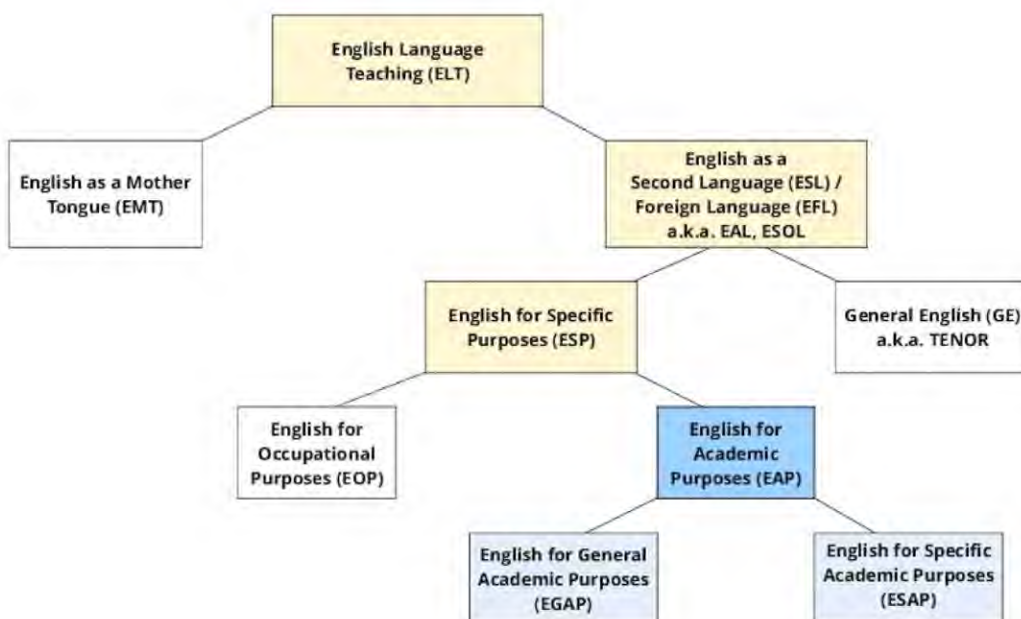
### **2.6.3 Clasificación específica de tipos de enseñanza del idioma inglés a nivel superior**

(Iborra, 2019), establece en su estudio “El Inglés de Especialidad”, que esta clasificación de tipo de enseñanza del idioma inglés hoy es una disciplina académica reconocida por organismos internacionales como la UNESCO o el *British Council* y constituye el núcleo de muchos cursos impartidos a profesionales, universitarios y profesores. Según Alcaraz Varó (2001: 26), "se acepta la existencia de una rama o especialización dentro de un área de conocimiento cuando los profesionales que la practican reclaman su existencia por el peso de sus publicaciones regulares [...], sus sesiones científicas, sean simposios, seminarios o congresos y las tesis doctorales que se leen y defienden". Siendo así, el inglés de especialidad está claramente consolidado, como rama de la Filología Inglesa.

Por lo tanto, para la enseñanza del idioma inglés a nivel superior (García Mayo, 2022), nos presenta la opción ideal del “Inglés de Especialidad” que, por la traducción directa de sus siglas en inglés “ESP” estamos refiriéndonos al “Inglés para propósitos Específicos”. Por ser ESP una clasificación de enseñanza del idioma inglés que, en sus procedimientos, se visualiza como un medio para alcanzar un fin. Tal como lo señala García Mayo, ESP puede presentar tantas variedades como diversas y variadas son las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes que necesiten estudiarla, permitiendo adaptar las secuencias didácticas y los contenidos conceptuales a la variedad de carreras universitarias que se oferten y las necesidades individuales de conocimiento de este idioma, como lengua extranjera.

Para (García Mayo, 2022), el inglés de especialidad implica la descripción y enseñanza de la lengua inglesa en contextos académicos y profesionales específicos. De hecho, este ámbito implica cierta necesidad de especificidad ya que se trata de una actividad multidisciplinar. En este sentido, destaca el interés por involucrarse en otras disciplinas y conocer la investigación llevada a cabo en ellas. Precisamente, una característica clave del inglés de especialidad es la investigación sobre cómo funcionan los textos tanto a nivel oral como escrito y cómo se utilizan dentro de una disciplina o profesión en concreto. También se estudia cómo consiguen los autores convencer a sus respectivas audiencias o lectores de la validez de sus argumentos.

Por lo tanto, (Swales, 1990), nos establece que dentro de este enfoque de “El Inglés de la Especialidad” o ESP académico se identifican distinciones más específicas para diferentes áreas o especialidades, orientada a fines específicos, como el inglés para negocios, inglés médico, inglés jurídico, entre otros. Se enfoca en desarrollar habilidades lingüísticas relacionadas con áreas profesionales o disciplinas específicas. Entre los tipos de inglés académico para propósitos específicos a nivel universitario, encontramos lo siguientes:



**Ilustración 1 Nakrani, A. Concept of ESL,EFL, TESO, ESP, EAP.. Bloglearnabitgyan**

.Nakrani, A. Concept of ESL,EFL, TESO, ESP, EAP.. Bloglearnabitgyan.  
<https://learnabitgyan.blogspot.com/2021/04/concept-of-esl-epl-tesol-esp-eap.html>

Siendo oportuno presentar en forma resumida una definición de cada enfoque de ESP y se dará una breve explicación de sus aplicaciones específicas:

### **1. ESAP: *English for Specific Academic Purposes***

Se refiere al inglés con fines académicos específicos. Es la enseñanza y el aprendizaje del inglés enfocado en habilidades lingüísticas necesarias para un área académica o disciplina específica, como la medicina, la ingeniería, las ciencias, etc.

### **2. EAP: *English for Academic Purpose***

Significa inglés con fines académicos. Se refiere a la enseñanza y el aprendizaje del inglés centrado en habilidades lingüísticas necesarias para el éxito en contextos académicos, como la lectura, la escritura, la expresión oral y la comprensión auditiva en un entorno académico.

### **3. EGAP: *English for General Academic Purpose***

Se refiere al inglés con fines académicos generales, es la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés enfocado en desarrollar habilidades lingüísticas necesarias para la comunicación efectiva en un contexto académico en general.

#### **4. EOP: *English for Occupational Purpose***

Se refiere al inglés con fines ocupacionales. Se refiere a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, específicamente, orientado a habilidades lingüísticas necesarias para el lugar de trabajo o una profesión específica. Por ejemplo, el inglés para la enfermería, el inglés para los negocios, etc.

#### **5. ESE: *English for Science and Engineering***

Se refiere al inglés para Ciencias e Ingeniería: Este tipo de inglés académico se centra en brindar a los estudiantes de ciencias e ingeniería las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse efectivamente en su campo de estudio. Los cursos de ESE se enfocan en el vocabulario técnico, la lectura y escritura académicas, así como la comunicación oral relacionada con la ciencia y la ingeniería.

#### **6. EBE - *English for Business and Economics***

Este tipo de inglés académico está diseñado para estudiantes de negocios y economía, y se enfoca en desarrollar habilidades lingüísticas específicas para este campo. Los cursos EBE suelen incluir temas como:

- vocabulario empresarial
- Redacción de informes
- Comprensión de textos relacionados con los negocios y la economía.

## **7. EST - *English for Science and Technology***

Este tipo de inglés académico se dirige a estudiantes de ciencias y tecnología, y tiene como objetivo proporcionarles las habilidades lingüísticas necesarias para participar en:

- Discusiones
- Actividades relacionadas con su área de estudio.

Los cursos de EST se centran en:

- vocabulario técnico y científico,
- lectura y escritura académicas,
- comunicación oral en el contexto de la ciencia y la tecnología.

De acuerdo con lo planteado por (Swales, 1990), cada uno de estos tipos de inglés académico tiene protocolos y directrices específicas que se aplican a cada carrera universitaria, lo que proporciona una guía al docente de inglés para desarrollar el curso de la forma indicada. Estos protocolos suelen incluir la selección de materiales didácticos apropiados, la planificación de actividades relevantes para el campo de estudio y la

evaluación de las habilidades lingüísticas específicas requeridas en cada área. De esta manera, se busca ofrecer a los estudiantes una formación en inglés que esté directamente relacionada con sus necesidades académicas y profesionales.

## **2.7 La secuencia didáctica enfocada en competencias lingüístico-comunicativas**

Las competencias lingüístico-comunicativas juegan un papel fundamental en la reorientación de la actividad académica contemporánea del idioma inglés a nivel superior. Estas competencias se refieren a las habilidades y conocimientos necesarios para comunicarse efectivamente en el idioma inglés en diversos contextos académicos. En la educación superior, se reconoce cada vez más la importancia de desarrollar competencias lingüístico-comunicativas sólidas en los estudiantes, ya que estas competencias no solo les permiten comunicarse de manera efectiva en inglés, sino que también les brindan una ventaja competitiva en su futuro académico y profesional.

Para (Acosta, 2020), las competencias lingüístico-comunicativas son fundamentales para interactuar con éxito en situaciones de comunicación tanto en entornos formales como informales. Estas competencias permiten a las personas expresar sus ideas, entender a los demás, negociar significados y participar de manera efectiva en la comunicación oral y escrita. De allí que, considerar el desarrollo de las competencias

lingüístico-comunicativas en la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, permiten a los profesores crear un ambiente de aprendizaje efectivo, enriquecedor y de apoyo a los estudiantes en su desarrollo integral de las habilidades comunicativas, tanto oral como escrito, con un fundamento lingüístico tan necesario. Estas competencias facilitan la comunicación efectiva, el logro de objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes.

### **2.7.1 Identificando las competencias lingüístico-comunicativas**

(Rodríguez C. , 2015), nos presentan las competencias lingüístico-comunicativas y se refieren a las habilidades y conocimientos necesarios para comunicarse de manera efectiva en un idioma determinado. Estas competencias abarcan tanto aspectos lingüísticos como comunicativos y a la capacidad de comprender, producir y negociar significados en situaciones de comunicación.

Las competencias lingüístico-comunicativas incluyen diversos elementos:

1. Competencia lingüística: Se refiere al conocimiento y dominio de la gramática, vocabulario, pronunciación y estructuras lingüísticas del idioma. Esto implica la capacidad de utilizar el idioma correctamente y de manera adecuada en diferentes contextos comunicativos. En este contexto, se enfocan en:
  - Incrementar el vocabulario

- Temas gramaticales
- Competencias o habilidades de investigación

Pues el dominio del vocabulario específico y la gramática adecuada será el fundamento para expresarse con precisión y claridad en el contexto académico. Además, de la capacidad de buscar, seleccionar y utilizar fuentes de información en inglés de manera efectiva, así como la habilidad para citar y referenciar correctamente:

2. Competencia sociolingüística: Se refiere a la capacidad de utilizar el idioma de manera apropiada según el contexto social y cultural en el que se encuentra. Esto implica conocer y aplicar las convenciones sociales, normas de cortesía, registros formales e informales y comprender las implicaciones culturales en la comunicación. En este contexto, el desarrollo de la competencia intercultural es la opción ideal. El desarrollo de la competencia Intercultural en el aula de inglés considera:
  - la comprensión de las diferencias culturales
  - la capacidad de comunicarse de manera respetuosa y efectiva con personas de diversas culturas y orígenes lingüísticos.
3. Competencia discursiva: Se refiere a la habilidad de utilizar las diferentes estructuras y organizaciones discursivas, como la coherencia y cohesión para construir y comprender textos orales y escritos. Incluye la capacidad de narrar, describir, argumentar, dar instrucciones, entre otros. En este contexto se

requiere desarrollar la competencia en comprensión auditiva y lectura enfocándose en el desarrollo de la:

- Habilidad o competencia de expresión oral: La habilidad para comunicarse de forma clara y fluida en inglés, participar en debates, presentaciones orales, discusiones académicas y expresar ideas de manera efectiva.
- Habilidad o competencia de expresión escrita: La capacidad de redactar textos académicos coherentes y precisos, como ensayos, informes, resúmenes y trabajos de investigación.

Básicamente se trabaja la capacidad de comprender y extraer información de materiales orales y escritos en inglés. Por ejemplo, conferencias, presentaciones, textos académicos y literarios.

4. Competencia estratégica: Se refiere a la habilidad de utilizar estrategias de comunicación para compensar cualquier déficit o dificultad en la comunicación. Esto implica utilizar técnicas de compensación, como paráfrasis, gestos, aclaraciones y adaptaciones, para lograr una comunicación efectiva.

### **2.7.2 Las competencias lingüístico-comunicativas en el aula de inglés a nivel superior.**

En la enseñanza efectiva del inglés, las competencias lingüístico-comunicativas desempeñan un papel crucial. Estas competencias permiten a los profesores facilitar el aprendizaje y desarrollo del idioma en los estudiantes. La promoción de estas competencias lingüístico-comunicativas en la educación superior implica una reorientación de la actividad académica del idioma inglés, priorizando enfoques comunicativos, interactivos y centrados en el estudiante. Se fomenta el uso activo del idioma en el aula, la participación en discusiones y proyectos colaborativos, el aprendizaje basado en tareas y la integración de tecnologías educativas para facilitar la práctica y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Para (Sandoval,P.; Chandía,C. ; Jiménez, C., 2015), las competencias lingüístico-comunicativas son esenciales en la actividad académica contemporánea del idioma inglés a nivel superior, ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas sólidas y enfrentar exitosamente los desafíos lingüísticos y académicos en su campo de estudio.

Las competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés a nivel superior incluyen, entre otros aspectos:

1. Competencia lingüística: Los profesores deben poseer un sólido conocimiento de la gramática, vocabulario y estructuras lingüísticas del inglés. Esto les permite enseñar de manera precisa y proporcionar explicaciones claras sobre aspectos lingüísticos a los estudiantes.
2. Competencias sociolingüísticas: Los profesores deben ser conscientes de las diferencias socioculturales en la comunicación en inglés y enseñar a los estudiantes las normas y convenciones sociolingüísticas adecuadas. Esto incluye, enseñar los registros formales e informales, el uso adecuado del lenguaje en diferentes contextos sociales y culturales, y la conciencia de la variación lingüística.
3. Competencia discursiva: Los profesores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades discursivas para producir y comprender diferentes tipos de textos en inglés. Esto implica enseñar la estructura y organización de diferentes géneros discursivos, como narraciones, descripciones, argumentos y textos académicos.
4. Competencia estratégica: Los profesores deben fomentar la capacidad de los estudiantes para utilizar estrategias de comunicación eficaces en situaciones de aprendizaje del inglés. Esto incluye enseñar técnicas de compensación, como la clarificación de significados, el uso de gestos, la reformulación y la adaptación de la comunicación según las necesidades del contexto.

5. Competencia intercultural: Los profesores deben promover la competencia cultural en los estudiantes, ayudándoles a desarrollar la conciencia y el respeto por las diferencias culturales en la comunicación en inglés. Esto incluye fomentar la comprensión de diferentes perspectivas culturales y la capacidad de adaptarse y comunicarse eficazmente con personas de diferentes culturas.

## **2.8 Los Principales Modelos Pedagógicos utilizados en el aula de inglés**

Describir los modelos pedagógicos es hablar de los conceptos que existen en torno a todas las actividades educativas, es decir a los diferentes modelos pedagógicos existentes, cada uno con sus propias competencias sobre el qué y la forma de educar, además, de los mecanismos y contenidos ideales para ello.

(Guerrero J. , DD: LOS PRINCIPALES MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN, 2020), considera que, dentro de una estructura, el enfoque de un modelo pedagógico representa la sustentación y operacionalización del marco conceptual, fundamentado en una teoría científica. Es una propuesta singular desde una perspectiva flexible, asociada a una realidad social que permite determinar la misión y visión del proyecto educativo.

### **2.8.1 Fundamentos de los Modelos Pedagógicos**

Para (Guerrero J. , DD: LOS PRINCIPALES MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN, 2020), los modelos pedagógicos están fundamentados en las acciones dirigidas a sistematizar las cargas ideológicas, destinadas a orientar las prácticas de enseñanza, determinando los propósitos, ideas, actividades y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo. En ese sentido, se señala que existen varios enfoques, cada uno de ellos fundamentados en una determinada concepción, de cómo se debe desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de las didácticas y los estilos de aprendizaje que entienden los estudiantes a través de la interacción con los docentes.

### **2.8.2 Tipos de Modelos Pedagógicos en el aula de inglés**

La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a nivel superior ha evolucionado a lo largo de los años y, en la actualidad, se han desarrollado diferentes enfoques pedagógicos basados en competencias. Estos enfoques se centran en el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos y demandas del mundo globalizado y profesional.

En este contexto, el presente documento analizará los tipos de modelos pedagógicos basados en competencias utilizados en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a

nivel superior y esto permitirá a los educadores, investigadores y profesionales de la enseñanza del inglés tomar decisiones informadas sobre los enfoques más adecuados para promover un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias en los estudiantes a nivel superior, considerando la información a continuación:

### **2.8.2.1 Modelo Tradicional**

El enfoque pedagógico tradicional tiene como objetivo principal la búsqueda del desarrollo de las facultades propias de los individuos a través de un ordenamiento de carácter transmisionista, a partir de la reproducción de buenos ejemplos, el ejercicio y la repetición constante.

Para (Rodríguez A. , 2022), el modelo pedagógico tradicional o educación tradicional es la forma predominante de enfocar la educación desde la Revolución Industrial hasta la actualidad. Destaca por ser la que se practica en la mayoría de los colegios, institutos y universidades. Este modelo pedagógico se basa en la idea de que los alumnos deben ser receptores pasivos de la información.

Además, se establece que todo modelo es un recurso fundamental para sentar las bases de un proceso en particular; en el caso del modelo pedagógico tradicional, a partir de los principios teóricos, los cuales reflexionan sobre las principales virtudes y necesidades de un programa y en la medida que analiza las distintas áreas, describe,

critica y define alternativas que ayuden a la comprensión y solución de las diversas problemáticas de los estudios de un objeto de conocimiento.

Según (Vives, 2016), se describe el modelo tradicional basado en elementos como la transmisión del conocimiento, la memoria y la repetición; luego, el modelo conductista centrado en los aprendizajes por reforzamientos de las conductas; posteriormente, el modelo experiencial o de pedagogía activa, que plantea la frase célebre “*aprender haciendo*”; se continúa con los modelos cognitivos o que plantean la construcción se pasa al modelo social-cognitivo, según el cual la construcción del conocimiento se realiza en la interacción entre los seres humanos, en donde es fundamental fomentar la perspectiva de lo colectivo y el pensamiento crítico-reflexivo para lograr la libertad de las clases oprimidas del conocimiento.

Este artículo realiza un recorrido por los diferentes modelos pedagógicos que la ciencia de la pedagogía ha venido construyendo, como parte de su conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **2.8.2.2 Modelo Conductista**

En este modelo la transmisión y acumulación de saberes tienen un papel primordial, la metodología de enseñanza tiende a ser principalmente expositiva-demostrativa, por lo

que el centro del proceso es el profesor y el rol del estudiante sigue siendo pasivo. De allí que, el aprendizaje en el modelo conductista se define como la adquisición de hechos, destrezas y conceptos que ocurren, mediante el entrenamiento, la repetición, la exposición y la práctica guiada por parte del docente. Se caracteriza también por el uso de refuerzos (premios) para favorecer el desempeño. Se considera también que el aprendizaje se manifiesta cuando existe un cambio de conducta observable. La evaluación es principalmente sumativa, se evalúa el proceso, pero se hace énfasis en el producto final para determinar si el alumno aprueba o reprueba.

### **2.8.2.3 Modelo Pedagógico Experiencial-Romántico**

Este modelo **se centra en el humanismo**, ya que se concibe el desarrollo de los conocimientos para los estudiantes como un proceso natural y espontáneo, por lo que los contenidos y temas a estudiar no tienen una secuencia preestablecida, sino que parten de la libertad, los intereses y necesidades de los estudiantes. En este sentido, **el papel de sujeto activo lo toman los alumnos por lo que aprenden haciendo y el docente se vuelve un agente auxiliar**, que interviene solamente cuando se requiere. En congruencia con las premisas de este modelo, se recomienda que no se evalúe, pero de ser necesario hacerlo se propone una valoración más cualitativa, enfocada en el seguimiento del desarrollo individual de los estudiantes.

#### **2.8.2.4 Modelo Pedagógico Cognitivista-Desarrollista**

A diferencia de los modelos anteriores, no busca la acumulación de conocimientos, sino contribuir al desarrollo intelectual (progresivo y secuencial), a través de la mediación del profesor. La metodología de enseñanza es variada y **centrada en el proceso de aprendizaje**, teniendo como objetivo el desarrollo de habilidades partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes. El rol del docente es el de **facilitador-mediador**, y **el papel protagonista recae en el alumno**. La evaluación es formativa y sumativa, teniendo en cuenta el proceso y también el resultado.

#### **2.8.2.5 Modelo Pedagógico Constructivista**

Basado en las ideas de autores como Piaget y Vygotsky entre otros, es uno de los modelos de mayor aceptación en la actualidad, el centro del proceso es el alumno quien se convierte en protagonista de su propio aprendizaje. El papel del docente es el de orientador, identificando las necesidades de los estudiantes, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo a través del planteamiento de tareas y preguntas que contribuyan a la resolución de problemas auténticos. El alumno participa activamente y propone soluciones, por lo que adquiere cada vez mayor autonomía. De igual forma, el trabajo colaborativo, los saberes previos, así como el contexto son primordiales para la construcción del aprendizaje, por lo que se privilegia el planteamiento de casos o problemas en entornos reales y significativos. La evaluación

es principalmente formativa, ligada a una retroalimentación permanente que contribuye a la mejora del aprendizaje, así como del propio proceso de enseñanza.

### **2.8.3 Parámetros de los Modelos Pedagógicos**

Para (Avendaño, 2013), los Modelos Pedagógicos son las representaciones sintéticas de las corrientes pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la Pedagogía. El paradigma en el sentido de Thomas Kuhn, es el conjunto de teorías, métodos, problemas y objetos de estudio, técnicas y patrones de solución que caracterizan el trabajo investigativo de una comunidad científica en determinada época. El modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad, la diversidad, contingencias y estructuras que presenta una corriente pedagógica. Para ello, se tienen unos parámetros de comparación sobre los cuales existe consenso en la comunidad científica, por cuanto consideran deben ser resueltos en toda teoría pedagógica.

(Avendaño, 2013), indica que los parámetros de los Modelos Pedagógicos hacen referencia a las interrogantes que pedagogos clásicos y modernos se han planteado: ¿qué tipo de hombre formar, para qué sociedad?, ¿quién es el alumno?, ¿cómo aprende?, a través de ¿qué contenidos y qué aspectos deben incorporarse en la educación?, ¿cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas y en que espacios o

ambientes? Las respuestas a estas interrogantes varían en cada obra pedagógica y asumen diferentes valores según el énfasis y el sentido de la orientación que tome en el espacio sociohistórico y cultural de la Práctica Pedagógica.

Los parámetros que determinan los Modelos Pedagógicos, para (Florez, La formación como principio y fin de la acción pedagógica, 2000) son los puntos de coincidencia que deben estar presentes en toda corriente y modelo pedagógico para ser reconocido como tal y para Eloísa Vasco son los elementos básicos del saber pedagógico del maestro. Posiciones complementarias, puesto que constituyen categorías de análisis fundamentales tanto desde las construcciones rigurosas de la disciplina pedagógica como desde el espacio del saber y la práctica pedagógica.

#### **2.8.4 Métodos tradicionales para el desarrollo de competencias específicas en el aula de inglés**

En general, en el aprendizaje de un idioma extranjero los obstáculos fundamentales que encuentran los discentes derivan del estilo docente y del método didáctico. A pesar de existir una gran diversidad, no es frecuente la utilización de metodologías innovadoras o que le resulten atractivas al alumnado.

Según (Fernández M. , 2011), entre los métodos más conocidos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera son de considerar, los siguientes:

#### **2.8.4.1 Método gramática-traducción o tradicional**

Este método en el idioma inglés se le denomina “*The Grammar Translation Method*”. Este método presta especial atención a la instrucción de reglas gramaticales. Las explicaciones del profesorado se sustentan en la lengua materna o en la oficial.

#### **2.8.4.2 Método Directo**

Este método en el idioma inglés se le denomina “*The Direct Method*” y se apoya en la conexión directa de la palabra extranjera con la realidad a la que representa. Favorece la expresión oral y la memorización de vocabulario.

### **2.8.4.3 Método audio-oral**

Este método en inglés se le denomina "*The Audi-Lingual Method*". Este método prioriza el uso de la lengua hablada (expresión oral y audición), a partir de la reproducción o repetición. Además, actualmente se sustenta en el empleo de recursos visuales y auditivos para desarrollar la capacidad de escucha y de comprensión del lenguaje hablado a través de la interacción.

### **2.8.4.4 Enfoque Comunicativo**

Este método en inglés se le denomina "*The Natural Approach*". Este enfoque metodológico potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación en la lengua extranjera, aunque contaminándola inicialmente con la lengua vehicular. El aprendizaje en este enfoque metodológico está basado en proyectos, privilegiando el uso de estrategias centradas en el alumnado a través de la participación, el desarrollo de la motivación y el trabajo en grupo.

## **2.8.5 Los contenidos conceptuales en el marco de una programación analítica con un enfoque competencial**

Para (Guijosa, 2018), la programación analítica con un enfoque competencial es un enfoque pedagógico que busca desarrollar las competencias de los estudiantes a través de la adquisición de contenidos conceptuales. Este enfoque se basa en la idea de que los estudiantes no solo deben aprender conceptos teóricos, sino también ser capaces de aplicarlos en situaciones prácticas y resolver problemas de manera autónoma.

### **2.8.5.1 Presentación de contenidos conceptuales con enfoque competencial**

(Guijosa, 2018), nos recuerda que, en una programación analítica con enfoque competencial, es importante no solo enseñar los contenidos conceptuales, sino también evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes. Esto implica evaluar su capacidad para aplicar los conceptos, resolver problemas, trabajar en equipo y comunicarse de manera efectiva.

A continuación, te presento algunos ejemplos de cómo podrías presentar contenidos conceptuales en una programación analítica con enfoque competencial:

1. Definición clara de los conceptos: Comienza presentando una definición clara y concisa de cada concepto que vas a enseñar. Puedes utilizar ejemplos o analogías para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos.
2. Relación con situaciones reales: Destaca la relevancia de los conceptos en situaciones del mundo real. Puedes presentar ejemplos de cómo se aplican los conceptos en la vida cotidiana o en situaciones profesionales.
3. Actividades prácticas: Diseña actividades prácticas que permitan a los estudiantes aplicar los conceptos en situaciones concretas. Por ejemplo, puedes plantear problemas o casos de estudio en los que los estudiantes deban utilizar los conceptos para resolverlos.
4. Trabajo colaborativo: Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes. Puedes organizar actividades o proyectos en los que los estudiantes deban trabajar juntos para aplicar los conceptos y alcanzar un objetivo común.
5. Evaluación basada en desempeño: Diseña evaluaciones que permitan a los estudiantes demostrar su dominio de los conceptos a través de la realización de tareas o proyectos. Por ejemplo, puedes pedirles que resuelvan un problema utilizando los conceptos aprendidos o que presenten un proyecto en el que apliquen los conceptos de manera creativa.

### **2.8.5.2 Una programación educativa por competencias considerando la presencialidad y virtualidad**

(Durán, 2023), expone el cambio radical que tuvimos que enfrentar para impartir una enseñanza 100% virtual a raíz de la pandemia, que nos dejó lecciones que ayudarán a mejorar la educación presencial. El regreso a clases presenciales será más provechoso si fusionamos dinámicas y herramientas tecnológicas que utilizamos en las clases virtuales durante el periodo de confinamiento. Aplicando algunas actividades y recursos que predominan en las clases virtuales, podemos diseñar una educación presencial más dinámica y creativa que fomente la adquisición del conocimiento a través de la práctica.

Para (Feijó-Cuenca, T. & Feijó-Cuenca, N., 2020), la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera permite ampliar las fronteras del conocimiento y el aprendizaje. Se utiliza en el comercio local e internacional, el turismo, el entretenimiento, la salud y la educación. El inglés es relevante para las negociaciones y la internacionalización de empresas y organizaciones, independientemente del campo profesional. En muchos países, a nivel mundial, se resalta como lengua extranjera de manera indispensable.

Para (Villanueva, 2020), la virtualidad nos dejó aprendizajes que pueden contribuir al mejoramiento de la educación presencial, específicamente en la enseñanza de una lengua extranjera. La innovación educativa es el punto central ya que busca suplir las

necesidades en la educación de manera eficaz, sostenible y de fácil transferencia en diversos contextos. A continuación, les comparto las siguientes recomendaciones.

Como docentes y líderes académicos debemos tener flexibilidad para impartir clases en diferentes escenarios. La pandemia por COVID-19 nos enseñó que podemos adaptarnos rápido a los cambios que se nos presentan considerando las necesidades del contexto actual, así como los recursos pedagógicos y tecnológicos con los que contamos. Después de experimentar la virtualidad y regresar a clases presenciales o híbridas podemos aliar estrategias, que comprendan todas las habilidades comunicativas de la lengua extranjera con los nuevos recursos tecnológicos y las actividades aprendidas durante la virtualidad.

➤ **Modalidad presencial tradicional**

Para (Sotelo, M.; Valez, J.; García, R. & Barrera, L., 2017), la modalidad de enseñanza presencial o tradicional es aquella en que los estudiantes asisten regularmente a clases y desarrollan su proceso de aprendizaje en un entorno grupal y presencial. La metodología educativa tradicional debe desarrollarse hacia un enfoque innovador, que contemple los cambios que surgen en la enseñanza al utilizar diferentes recursos metodológicos. Además, las tecnologías de la información y de la comunicación, por su interactividad, estimulan las capacidades cognitivas, emocionales, sensitivas.

En (INEA, 2021), presentan la modalidad de enseñanza presencial como aquella en que los estudiantes asisten regularmente a clases y desarrollan su proceso de aprendizaje en un entorno grupal y presencial. Se trata de la modalidad clásica de enseñanza que INEA ha mejorado con el apoyo de una plataforma de enseñanza virtual y un modelo de clases presenciales basadas en la metodología de aprendizaje práctico y participativo. Las clases presenciales están planificadas de tal modo que, por término medio, las exposiciones teóricas del profesor nunca superen el 40% de las horas de presencialidad. Por lo que el 60% de las clases son clases prácticas, bien en el aula o en otros espacios de prácticas: laboratorios, campo, informática, viajes, ponentes externos, etc.

#### ➤ **Modalidad semipresencial**

(Osorio, 2010), nos presenta la modalidad semipresencial como la opción educativa que facilitará que puedan acceder a él personas que quieren cursar esta titulación, pero por motivos laborales o de otro tipo no podían hacerlo. Este modelo se basa en la disponibilidad de campus virtuales, la atención individualizada a cada alumno y un modelo organizativo basado en el uso de nuevas tecnologías y recursos didácticos que aportan la mayor parte de la presencialidad que necesitan los alumnos presenciales. Algunas actividades formativas (de carácter práctico) y pruebas de evaluación final requieren la presencia física de los alumnos. Además de eso, la modalidad semipresencial se asienta en:

- Estos estudiantes cuentan con un coordinador académico específico que guía a los estudiantes en temas relacionados con el proceso de aprendizaje, rutas de capacitación, herramientas virtuales, sistemas de evaluación, planes de tiempo y más.
- La disponibilidad de recursos de apoyo al aprendizaje que facilitan el proceso formativo del alumno y la interacción de éste con el profesor y sus compañeros, tales como: la plataforma virtual, materiales específicos de la asignatura elaborados por cada profesor, recursos audiovisuales alojados en las aulas virtuales de las asignaturas, una plataforma para video tutorías y videoconferencias, etc. (INEA, 2021).
- Flexibilidad para acordar con los profesores, en circunstancias justificadas (horario laboral, enfermedad...), aspectos relativos a los plazos de entrega de trabajos, horarios de fin de semana para prácticas o exámenes, etc.

➤ **Modalidad virtual a distancia**

Para (González E. , 2021), la educación virtual recurre a Internet y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) para facilitar a los alumnos herramientas didácticas (chats, blogs, videoconferencias o documentos compartidos), que dinamicen el curso y lo hagan más intuitivo y fácil de seguir. Este sistema asíncrono permite a los estudiantes asistir a clase, trabajar, comunicarse, examinarse y acceder a los contenidos desde cualquier lugar. La formación a distancia se caracteriza también por fomentar la autonomía y la curiosidad de los alumnos, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico

y el aprendizaje autodidacta. Este sistema, además, diversifica las fuentes de conocimiento.

La virtualización de la formación permanente de docentes debe contemplar la integración de las TIC's en la formación inicial en el currículo y ofrecer una variable y flexible oferta de formas organizativas en la superación profesional y la formación académica donde de forma progresiva y contextualizada se virtualicen los diferentes procesos sustantivos de la universidad (la formación, la investigación y la extensión), lo que conlleva transformar las disciplinas, el papel del docente y del estudiante, y de la propia universidad. Las TIC's no modifican por sí solas, los procesos formativos, sino la manera en cómo estas se utilizan para lograr un efecto transformador, propiciando una formación más flexible y centrada en enseñar a aprender, con márgenes para que los estudiantes puedan elegir itinerarios, actividades y medios acordes a sus circunstancias, motivaciones y estilos cognitivos.

Para (Salinas, 2007), la virtualización consiste en representar electrónicamente y en forma numérico-digital, objetos y procesos que se encuentran en el mundo real. Virtualizar la universidad es sobre todo lograrlo en sus procesos sustantivos; disponer de sectores del ciberespacio para apoyar tecnológicamente la formación, investigación y de extensión universitaria. La virtualización de la formación de los docentes puede ser vista desde las siguientes dimensiones: pedagógica, tecnológica y social.

La dimensión pedagógica aborda la dinámica de las relaciones entre los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación en las distintas formas de organización de la formación que facilitan la apropiación de los conocimientos didácticos y en las TIC's que se necesitan para el diseño y desarrollo de propuestas orientadas al tratamiento de los contenidos de las carreras. La secuenciación de las formas organizativas estará condicionada al contexto institucional y social, diagnóstico continuo del docente, los espacios formativos y niveles en que se desarrollan, según sus fines.

Desde este referente, (Salinas, 2007), define los objetivos de los programas orientados a potenciar las cualidades del docente en el uso de las TIC's como herramienta para el cambio, los apoyos y los procesos metacognitivos asociados a su desempeño. Se prevé la inserción de elementos de investigación educativa orientados al diagnóstico, la innovación de las prácticas de enseñanza y la valoración de aquellas experiencias que puedan ser socializadas; entre ellas, la elaboración de tareas docentes que se organicen en los diferentes espacios formativos presenciales, semipresenciales y virtuales, lo que requiere del conocimiento disciplinar y la manera de impartirlo desde las disciplinas y espacios formativos del currículo.

### **2.8.6 Rol de la didáctica en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas en el curso de inglés a nivel superior**

Para (Moreno, 2022), la didáctica desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencias lingüístico-comunicativas del idioma inglés a nivel superior. La competencia lingüístico-comunicativa se refiere a la capacidad de utilizar el idioma de manera efectiva y apropiada en diferentes contextos y situaciones comunicativas. En el ámbito de la enseñanza del inglés a nivel superior, la didáctica se encarga de diseñar e implementar estrategias pedagógicas y metodológicas que promuevan el desarrollo de esta competencia en los estudiantes. Resumimos algunos aspectos importantes del rol de la didáctica en este proceso son que nos presenta:

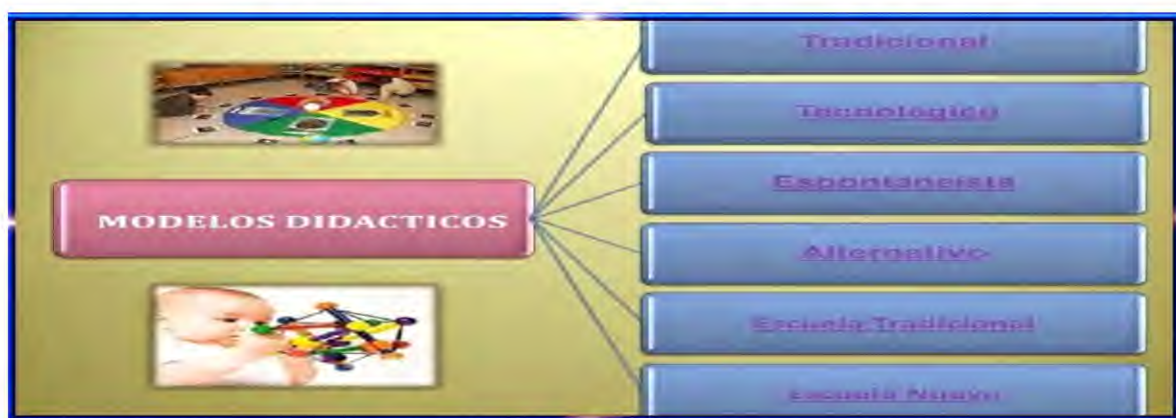
1. Selección de enfoques y métodos: La didáctica del inglés a nivel superior se basa en la elección y aplicación de enfoques y métodos pedagógicos adecuados para desarrollar la competencia lingüístico-comunicativa. Se consideran diferentes modelos didácticos, como el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas y el enfoque por competencias, que enfatizan la comunicación auténtica y significativa en el idioma.
2. Diseño de materiales y actividades: La didáctica se encarga de diseñar materiales didácticos y actividades que fomenten el uso activo del inglés y la práctica de las habilidades lingüísticas. Estos materiales y actividades deben ser relevantes, auténticos y contextualizados, brindando a los estudiantes la oportunidad de

aplicar el idioma en situaciones reales y desarrollar sus competencias comunicativas.

3. Promoción de la interacción y colaboración: La didáctica fomenta la interacción entre los estudiantes y el uso activo del idioma inglés en el aula. Se promueven actividades que estimulen la comunicación oral, la negociación de significado y el trabajo colaborativo, lo que permite a los estudiantes practicar y mejorar sus habilidades de expresión y comprensión oral.
4. Evaluación formativa y retroalimentación: La didáctica del inglés a nivel superior incluye la evaluación formativa, que se centra en el proceso de aprendizaje y brinda retroalimentación a los estudiantes para que puedan mejorar su competencia lingüístico-comunicativa. Se utilizan diversos instrumentos de evaluación, como pruebas orales y escritas, presentaciones, debates y proyectos, que permiten evaluar las diferentes habilidades lingüísticas de manera integral.
5. Desarrollo de estrategias de aprendizaje: La didáctica también se preocupa por el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes, ayudándoles a adquirir habilidades para el estudio autónomo y la autorregulación del aprendizaje del inglés. Se promueve la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el uso de recursos y herramientas disponibles, y la búsqueda de oportunidades para practicar el idioma fuera del aula.

#### **2.8.6.1 La Didáctica para el desarrollo de competencias lingüístico- comunicativas en el aula de inglés**

(Romero, N. & Moncada, J., 2007), indican que los modelos didácticos desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del idioma inglés, como lengua extranjera. Estos modelos proporcionan una estructura y un enfoque pedagógico para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuyen significativamente al logro de los objetivos lingüísticos y comunicativos de los estudiantes. Por lo tanto, los modelos didácticos son herramientas fundamentales en los procesos de desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del idioma inglés, como lengua extranjera. Proporcionan una estructura organizada, fomentan el enfoque comunicativo, permiten la personalización del aprendizaje de manera integral.



**Ilustración 2 Modelos didácticos**

(Martínez, 2019)

<https://blogdidacticaedu.blogspot.com/2019/10/los-modelos-didacticos.html>

Para (Martínez, 2019), entre los modelos propiciados por estas últimas, los llamados modelos didácticos alternativos resultan particularmente apropiados para la enseñanza de las diversas ciencias en general. El enfoque constructivista y el aprendizaje por investigación del alumno atraviesa una etapa de consenso emergente, según el punto de vista de Liguori y Noste (2005). Estos autores consideran, además, la conveniencia

de acompañar este enfoque con una reflexión permanente de la propia práctica docente, capaz de generar un conocimiento profesional, a partir de un perfil docente-investigador.

Este perfil implica el desarrollo de una serie de capacidades, entre las que se destacan:

- La formación de situaciones problemáticas a la lógica de los alumnos, a la coherencia científica y a las necesidades socioambientales.
- El diseño que promueva la investigación por parte de los alumnos y, con ello, la evolución de los conceptos iniciales.
- La interpretación de los datos significativos que surgen de las actividades desarrolladas para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de la propia tarea docente.

(Navarro L. , 2022), destaca algunos aspectos importantes sobre la importancia de los modelos didácticos en este contexto que, a continuación, resumimos:

1. Organización y secuenciación del contenido: Los modelos didácticos brindan una estructura organizada para la planificación de las clases de inglés. Establecen una secuencia lógica de habilidades y contenidos lingüísticos, permitiendo a los profesores diseñar actividades progresivas que desarrollen gradualmente las competencias de los estudiantes. Esto garantiza que los estudiantes adquieran las bases necesarias antes de avanzar a niveles más complejos.
2. Enfoque comunicativo: Los modelos didácticos se basan en el enfoque comunicativo, que prioriza la comunicación efectiva en situaciones reales. Estos modelos promueven el uso activo del idioma a través de actividades interactivas,

juegos del rol, debates y tareas comunicativas. Al centrarse en la comunicación oral y escrita, los modelos didácticos ayudan a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para interactuar en contextos cotidianos y profesionales.

3. Personalización del aprendizaje: Los modelos didácticos permiten adaptar las estrategias de enseñanza y los materiales a las necesidades y los materiales a las necesidades individuales de los estudiantes. Reconocen las diferencias de estilo de aprendizaje, intereses y objetivos de cada estudiante, lo que facilita un enfoque más personalizado y motivador. Al adaptar el contenido y las actividades, los modelos didácticos fomentan la participación y la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.
4. Uso de recursos y tecnología: Los modelos didácticos integran una variedad de recursos y tecnologías para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Estos recursos incluyen materiales auténticos, libros de texto, herramientas digitales, aplicaciones móviles y recursos en líneas. Al aprovechar estos recursos, los modelos didácticos brindan a los estudiantes experiencia de aprendizaje más diversa, interactiva y actualizada.
5. Evaluación y retroalimentación: Los modelos didácticos incluyen estrategias de evaluación que permiten a los profesores y estudiantes monitorear el progreso y evaluar el nivel de competencia alcanzado. Estas evaluaciones pueden ser formativas o sumativas y brindan retroalimentación, tanto al estudiante como al profesor, sobre los puntos fuertes y áreas de mejora. Esto facilita la identificación de necesidades individuales y el diseño de actividades específicas para mejorar la competencia lingüístico-comunicativa.

### **2.8.6.2 Importancia de los recursos didácticos en el aula de inglés a nivel superior**

Para (Ricoy, María y Pérez, Sabela, 2016), los recursos didácticos desempeñan un papel fundamental en el aula de inglés a nivel superior, ya que son herramientas que enriquecen y apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos incluyen una amplia variedad de materiales, tecnologías y medios que se utilizan para facilitar la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma inglés. A continuación, se destacan algunas de las razones por las que los recursos didácticos son importantes en el aula de inglés a nivel superior:

1. **Motivación y participación:** Los recursos didácticos, como materiales multimedia, juegos interactivos, videos, aplicaciones y sitios web, tienen la capacidad de captar el interés de los estudiantes y motivar su participación activa en el proceso de aprendizaje. Estos recursos brindan una experiencia más dinámica y atractiva, lo que favorece un ambiente de aprendizaje estimulante y participativo.
2. **Diversificación de contenidos:** Los recursos didácticos permiten la diversificación de los contenidos del curso de inglés a nivel superior. Los materiales auténticos, como artículos, textos académicos, podcasts y videos relacionados con temas específicos de interés de los estudiantes enriquecen la exposición lingüística y brindan oportunidades para la práctica en contextos reales. Esto ayuda a desarrollar habilidades de comprensión auditiva, lectura, escritura y expresión oral relacionadas con áreas específicas de estudio.
3. **Apoyo a diferentes estilos de aprendizaje:** Los recursos didácticos ofrecen opciones y variedad para adaptarse a los diferentes estilos y preferencias de

aprendizaje de los estudiantes. Al utilizar una combinación de recursos visuales, auditivos y kinestésicos, se proporciona un enfoque más inclusivo y se brinda a los estudiantes la oportunidad de procesar y asimilar la información de manera más efectiva.

4. **Práctica autónoma y autorregulada:** Los recursos didácticos también fomentan la práctica autónoma y autorregulada del idioma inglés fuera del aula. Los estudiantes pueden acceder a recursos en línea, como programas de autoaprendizaje, aplicaciones móviles y plataformas virtuales, para practicar habilidades lingüísticas, ampliar vocabulario y mejorar la pronunciación de forma independiente. Esto promueve la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.
5. **Actualización y adaptación a las demandas actuales:** Los recursos didácticos permiten mantenerse actualizado con las demandas actuales del mundo globalizado y digitalizado. Los avances tecnológicos y la disponibilidad de recursos en línea ofrecen acceso a información actualizada, auténtica y relevante en diversas áreas de estudio. Además, los recursos pueden adaptarse y personalizarse, según las necesidades específicas de los estudiantes y los objetivos del curso.

En cuanto al material didáctico, (Calderone, 2016), indica que se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre

es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación. Los especialistas en este tema suelen emplear una terminología variada para referirse a los materiales.

Para (Navarro L. , 2022), el material curricular más adecuado es el que “facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes”. En contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado. En opinión de Blázquez (1989:381) los materiales también crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente". En estas situaciones, el material didáctico desempeña un papel crucial:

- Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
  
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.

- Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

## **2.9 Las TIC's en la formación basada en competencias**

Para (García, 2017), las Instituciones de Educación Superior (IES) requieren de una profunda revisión de sus actividades en la gestión pedagógica y en los procesos de capacitación docente, con respecto a la configuración de procesos enseñanza y aprendizaje mediante un uso efectivo de las TIC's.

En este sentido, y debido a los resultados de esta investigación con respecto a las metodologías de enseñanza y al inminente impacto de las TIC's en estos procesos, se diseñó una propuesta de mejora para la incorporación de esos medios en la docencia, que vinculen el quehacer del profesorado con el uso efectivo e integración de las TIC's para fortalecer y configurar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores.

Para (ATTES, 2003), las nuevas tecnologías poseen características que las convierten en herramientas poderosas a utilizar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: inmaterialidad, interactividad, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, instantaneidad, digitalización, interconexión, diversidad e innovación. Por lo tanto, la inmaterialidad proporciona información y la capacidad de construir mensajes sin necesidad de vínculos externos ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de construir conocimiento sin espacios o materiales que se encuentren físicamente en su entorno.

Las nuevas tecnologías ofrecen la capacidad de interacción entre los estudiantes, donde no sólo elaboran mensajes (actividad también realizable con otras tecnologías más tradicionales), sino que, además, pueden decidir la secuencia de información por seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que desea, y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información.

Los elevados parámetros de calidad de imagen y sonido no tratan sólo de manejar información de manera más rápida y transportarla a lugares alejados, sino también de que la calidad y confiabilidad de la información sea elevada. Los sonidos y las imágenes son herramientas que fomentan la creatividad de los estudiantes, estimulando su aprendizaje al crear riqueza en el contexto impartido.

### 2.9.1 Aprendizaje conectivista

Para (Siemens, 2004), las conexiones y la forma en la que fluye la información dan como resultado el conocimiento, existente más allá del individuo. El aprendizaje se transforma en la capacidad de identificar los flujos significativos de información y de seguir esos flujos significativos. Él afirma que *“El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en la sociedad donde el aprendizaje ya no es una actividad interna, individualista... El aprendizaje (definido como conocimiento accionable) puede residir fuera de nosotros (dentro de una organización o una base de datos).”*

(Siemens, 2004), identifica los principios del conectivismo de la siguiente manera:

- el aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones
- el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializadas
- el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos
- la capacidad de saber más, es más importante que lo que actualmente se conoce
- es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo
- la capacidad de ver las conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad básica

- el conocimiento (preciso y actualizado) es el objetivo de todas las actividades de aprendizaje conectivista
- la toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. La elección de qué aprender y el significado de la información entrante se ve a través de la lente de una realidad cambiante. Si bien existe una respuesta correcta ahora mismo, mañana podrá ser incorrecta debido a las alteraciones de la información que afectan a la decisión.

(Downes, 2007) establece que, “En el fondo, el conectivismo es la tesis de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones y, por lo tanto, que el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes... [Conectivismo] implica una pedagogía que:

1. Tiene por objeto describir las redes “exitosas” (como las identificadas por sus propiedades, que se caracterizan por la diversidad, la autonomía, la apertura y la conectividad); y,
2. Busca describir las prácticas que generan este tipo de redes, tanto en el individuo como en la sociedad -que defino como el modelado y la demostración (por parte de un profesor)- y la práctica y la reflexión (por parte del alumno).

Los conectivistas como Siemens y Downes tienden a ser algo imprecisos sobre el rol de los profesores o instructores, ya que el foco del conectivismo está más en los

participantes individuales, las redes, el flujo de información y las nuevas formas de conocimiento resultantes.

El objetivo principal de un profesor parece ser la de proporcionar el entorno de aprendizaje inicial y el contexto que reúne a los estudiantes, y los ayuda a que construyan sus propios entornos personales de aprendizaje que les permitirán conectarse a redes “exitosas”, con la suposición de que el aprendizaje automáticamente ocurrirá como resultado de la exposición a la corriente de información y la reflexión autónoma sobre su significado. No hay necesidad de que las instituciones formales den apoyo a este tipo de aprendizaje, especialmente porque este tipo de aprendizaje depende en gran medida de los medios sociales de fácil acceso para todos los participantes.

### **2.9.2 Aprendizaje social**

Para (Delgado, 2019), la teoría del aprendizaje social se apoya en la idea de que los niños aprenden en entornos sociales por medio de la observación y de la imitación del comportamiento que vieron. También refuerza la idea de que el niño se ve afectado por la influencia de otros. Se basa en tres conceptos claves: que las personas pueden aprender a través de la observación, que el estado mental afecta este proceso de aprendizaje y que sólo porque se aprendió algo no significa que esto resulte en un cambio en el comportamiento de la persona.

(Bandura, 2015), explica que sería muy peligroso si las personas aprendieran sólo a base de su experiencia, como se creía anteriormente, en lugar de que sea a través de observar a otros y aprender de sus acciones. Por ejemplo, si un alumno está copiando en un examen y la maestra lo castiga, los compañeros pueden aprender que ese tipo de acciones están mal por ver las consecuencias de las acciones de su compañero. "Afortunadamente, en la mayoría de los humanos el comportamiento se aprende de manera observacional a través del modelado: al observar a otros, se forma una idea de cómo se realizan los nuevos comportamientos y, en ocasiones posteriores, esta información codificada sirve como guía para la acción", dijo en su libro *Social Learning Theory*.

A partir de su investigación, (Bandura, 2015), describió el aprendizaje social en cuatro principios:

- Atención: Para aprender, es necesario estar enfocado y poner atención. Especialmente en el caso de los niños, si ven algo novedoso o diferente, es más probable que presten atención.
- Retención: Internalizar la información que acaban de aprender y almacenarla como recuerdo.

- Reproducción: Reproducir información que se retuvo anteriormente y utilizarla cuando sea necesario, como en un examen.
- Motivación: Sin motivación no hay interés de hacer cualquier cosa. Esta motivación se puede originar cuando observamos que otra persona es recompensada o reprochada por hacer o no algo, lo que motiva al observante a querer hacer lo mismo o evitarlo.

Albert Bandura, con su experimento de los muñecos Bobo, desarrolló un modelo de aprendizaje alejado de las creencias de la época en las que observar actos de violencia era algo catártico y hacía al espectador menos agresivo. Demostró que el aprendizaje es social porque involucra a la comunidad. Los alumnos aprenden del comportamiento de sus padres, maestros y compañeros, no sólo del tema expuesto en la clase.

Con el avance de la tecnología, la teoría del aprendizaje social ha generado muchos nuevos estudios, enfocados en las redes sociales, el disfrute de los medios, o un metaanálisis sobre el efecto de los medios, entre muchos más.

### **2.9.3 Aprendizaje Informal**

De acuerdo con (Matilde, 2020), el aprendizaje informal es una modalidad de formación que ocupa un lugar preponderante en muchas economías informales del

ámbito urbano y rural. Se basa en un acuerdo de formación, escrito o verbal, entre un aprendiz y un maestro artesano. Por este acuerdo, el maestro artesano se compromete a transmitir al aprendiz todas las competencias inherentes a su oficio durante un período considerable de tiempo, normalmente entre uno y cuatro años, y, en contrapartida, el aprendiz se compromete a aportar una contribución productiva a la labor de su empresa. La capacitación profesional se integra en el proceso de producción, de modo que los jóvenes van aprendiendo mientras trabajan con artesanos experimentados.

Para (Arrimada, 2022), la educación informal es el proceso no organizado que se extiende a lo largo de toda la vida por el cual cada persona adquiere conocimientos, competencias y/o actitudes a través de la experiencia y el contacto con los demás. Por su parte, el aprendizaje informal se basa en un acuerdo de formación (y trabajo) en la empresa del maestro que, por lo general, sigue un plan de capacitación informal. En éste, el aprendiz comienza por observar las herramientas de trabajo y familiarizarse con ellas, y va pasando de la ejecución supervisada de tareas sencillas a la realización de labores más complejas hasta realizar el trabajo con independencia.

### **¿Por qué concentrarnos en el aprendizaje informal?**

- Primera razón: Los sistemas informales de aprendizaje se han extendido en muchos países. En África y Asia Meridional, se considera que son la mayor fuente

de formación profesional con diferencia. Concretamente, se cree que el aprendizaje informal está detrás de la mayor parte del desarrollo de competencias en Ghana y que representa casi el 90 por ciento de toda la capacitación para desempeñar oficios en Beijín, Senegal y Camerún.

- Segunda razón: El aprendizaje informal es un sistema de formación que ha comprobado aporta competencias laborales relevantes. El aprendizaje informal es una práctica socialmente aceptada para la transmisión de competencias de una generación a la siguiente. En sus lugares de trabajo, los aprendices no sólo adquieren las competencias técnicas pertinentes, sino que también toman por primera vez contacto con una cultura y una red empresarial. Al familiarizarse con estos ambientes, tienen entonces más posibilidades de encontrar empleo una vez terminado el aprendizaje.
- Tercera razón: El déficit de trabajo decente en el aprendizaje informal debe corregirse. A veces, el aprendizaje informal no respeta los principios del trabajo decente:
  - Los aprendices trabajan a menudo por muchas horas, con poco o ningún tiempo libre;
  - Muchos aprendices reciben subsidios o salarios muy bajos o incluso nada en absoluto;
  - Muchos aprendices carecen de protección social en caso de enfermedad o accidente laboral;

- Persisten los fuertes desequilibrios y estereotipos de género en los oficios que implican un aprendizaje. En algunos casos, el aprendizaje informal puede convertirse en una situación de explotación. Por ejemplo:

- algunos maestros artesanos infringen los acuerdos de formación al no transmitir convenientemente sus competencias profesionales, de forma que los aprendices continúan dependiendo de ellos durante demasiado tiempo;

- a veces, el «aprendizaje informal» es simplemente una forma encubierta de trabajo infantil.

- Cuarta razón: Mejorar el aprendizaje informal es un medio rentable de aumentar la empleabilidad de los jóvenes. La existencia de sistemas de aprendizaje informal perfeccionados y eficaces permite a los jóvenes de los países en desarrollo formarse y, por consiguiente, amplía la base de competencias con que cuentan las economías nacionales a un costo mucho menor que en el caso de los sistemas de educación y formación técnica y profesional (EFTP). Ello se debe a que la formación, a través del aprendizaje, se integra en el proceso de producción y al hecho de que las herramientas y las máquinas ya se encuentran disponibles. Además, la inversión en formación, que es compartida entre el maestro artesano y el aprendiz, tiene cierto margen de flexibilidad, lo que posibilita que, incluso, los jóvenes pobres puedan acceder a la formación.

- Quinta razón: Los aprendizajes de calidad pueden dinamizar las economías locales. Cuando los sistemas de aprendizaje son de calidad,

ayudan a permanecer y consolidar las pequeñas empresas y las microempresas productivas e innovadoras. Este tipo de empresas, especialmente aquellas que pueden diversificar sus productos y servicios, se hallan en mejor posición para responder a los recuadros.

## **El aprendizaje y la educación informal**

(Asenjo & Asencio M. y Rodríguez, 2012), presentan la educación informal como el proceso no organizado que se extiende a lo largo de toda la vida por el cual cada persona adquiere conocimientos, competencias y/o actitudes a través de la experiencia y el contacto con los demás. Por su parte, el aprendizaje informal se basa en un acuerdo de formación (y trabajo) en la empresa del maestro que, por lo general, sigue un plan de capacitación informal.

### **2.9.4 E-Learning 2.0**

Para (Trabaldo, 2011), el e-learning 2.0 implica utilizar los servicios que hoy nos pone a disposición la web 2.0, para potenciar y profundizar los procesos formativos, planteando desafíos concretos en relación a cómo se distribuye el conocimiento, cómo se gestionan y evalúan los procesos de formación -que involucran a nuevas y variadas

soluciones tecnológicas-, qué enfoque elegir para el diseño instruccional y la integración de recursos, y cómo reestructurar las estrategias de capacitación en las organizaciones.

El aprendizaje electrónico 2.0 abre las puertas del aula virtual –aplicada tanto al ámbito corporativo, como al educativo y al gubernamental- hacia las nuevas aplicaciones gratuitas disponibles en la web, como las redes sociales, las aplicaciones de Google y los recursos de código abierto, los mundos virtuales en 3D entre otras; transformando al estudiante en el gran protagonista activo de su proceso de aprendizaje; dotándolo de entornos colaborativos, interactivos y de comunicación en tiempo real y asincrónico.

Desde el punto de vista de **Stephen Downes**, lo que está ocurriendo es que la Web está cambiando de ser un medio, en el cual la información se transmite y consume, a ser una plataforma en la cual el contenido se crea, comparte, remezcla, se propone de nuevo y se hace perdurar.

### **2.9.5 Aprendizaje generativo**

Para (Espinoza, 2023), el aprendizaje generativo surge gracias al pensamiento sistémico y pretende crear una visión compartida. Se dice que es un aprendizaje generador de otros aprendizajes y que enfatiza la experiencia continua. Es un tipo de

aprendizaje que se desarrolla dentro del grupo y en el cual se aumentan las capacidades creativas. Este tipo de aprendizaje contempla la construcción de nuevos conocimientos y métodos, además de la identificación de nuevas aplicaciones. Es un aprendizaje creativo porque busca nuevas soluciones y, además, originales. Se basa en una premisa: la de conducir a mayores habilidades y capacidades de innovación por parte del que está aprendiendo.

### **2.9.6 Aprendizaje en comunidad**

(Flecha, R. & Pulgvert, L., 2020), presenta el modelo de aprendizaje en comunidad como un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Es un proyecto que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor. A partir del Aprendizaje Dialógico, de la Participación Educativa de la Comunidad y de Prácticas Inclusiva, queremos attingir una educación de éxito para todos los niños y jóvenes que logre, al mismo tiempo, eficiencia, equidad y cohesión social. Pues al combinar ciencia y utopía, el proyecto busca una mejora relevante en el aprendizaje escolar de todos los alumnos, en todos los niveles y, también, el desarrollo de una mejor convivencia y de actitudes solidarias.

En este contexto, una comunidad de aprendizaje viene a representar una propuesta de transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todas y todos los estudiantes. A partir del compromiso y la participación educativa de la comunidad, se establecen objetivos comunes, dando lugar a un cambio sistémico, a través de la incorporación de actuaciones educativas. Estas prácticas incorporan nuevas formas de organización y aportan estrategias para repensar la gestión escolar, las prácticas áulicas y la formación de docentes y familiares.

### **2.9.7 Aprendizaje Constructivo**

Para (Romero, 2009), el aprendizaje constructivista es una teoría que se basa principalmente en la construcción del conocimiento y no en su reproducción. Un aspecto esencial es que se enfoca en tareas auténticas, las cuales tienen relevancia y utilidad en el mundo real. El aprendizaje constructivista se fundamenta en la teoría del Constructivismo, que articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende, se atribuye generalmente a Jean Piaget, aunque otros pedagogos como Lev Vygotsky destacan en este enfoque del aprendizaje. Piaget, psicólogo suizo de principios del siglo XX, sugirió que, a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente.

La idea principal de esta teoría es que el aprendizaje se construye, la mente de las personas adquiere nuevos conocimientos tomando como base las enseñanzas anteriores adquiridas, considerando los siguientes criterios:

- El Aprendizaje Constructivista lo construye el estudiante
- El aprendizaje constructivista es activo ya que son los mismos alumnos quienes construyen conocimientos por sí mismos. El estudiante selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones.
- Cada individuo, según su propio ritmo, construye significados a medida que va aprendiendo, haciendo propia la información recibida. Este tipo de aprendizaje requiere de una contextualización con tareas significativas culturalmente con las que el estudiante aprende a resolver problemas con sentido.

Es así como esta teoría permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una construcción de significados, la cual responde a la necesidad del estudiante de “construir” su propio conocimiento a través de la experiencia.

### **¿Cómo aplicar el aprendizaje constructivista en la educación virtual?**

Para (Navarro, E. & Texeira, A., 2023), la tecnología en el campo educativo es un medio didáctico que participa en la creación de entornos de aprendizaje orientados a la

construcción del conocimiento con actividades que promueven un aprendizaje significativo. Las distintas herramientas Web 2.0 ofrecen una amplia apertura en las estrategias didácticas que se pueden implementar en un curso virtual. Pues, por su aplicación y aporte en el aprendizaje de los estudiantes, compartimos las 3 herramientas que fomentan un aprendizaje constructivista en la educación virtual:

1. Las Redes Sociales: amplían el espacio de interacción de los estudiantes y el docente, permitiendo el contacto continuo con los integrantes y proporciona nuevo material para la comunicación entre ellos.
2. La Wiki: por su carácter colaborativo, se convierte en un “cuaderno virtual” donde los alumnos acceden a ella plasmando sus propios conceptos, así como leer y discutir las ideas de otros compañeros.
3. Los Blogs: funcionan como bitácoras virtuales, los estudiantes tienen la libertad de expresar sus pensamientos. Son un espacio personal para que los alumnos escriban e ilustren con imágenes y videos; y el educador pueda acercarse y verificar cómo va el proceso de aprendizaje de los estudiantes individualmente.

### **2.9.8 Edupunk**

(Miranda, 2019), nos presenta el *Edupunk*, primeramente, aclarando que la palabra es un neologismo, usado en inglés para referirse a una ideología concerniente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que resultan de una actitud tipo "Hágalo usted mismo" (HUM); y segundo, este concepto identifica un movimiento educativo que se

popularizó a principios del año 2000. Esta tendencia educativa ha surgido como una objeción a los esfuerzos gubernamentales y a los intereses corporativos de empaquetar tecnologías emergentes en productos estandarizados, con comportamientos predefinidos, de manera similar a las ideologías del movimiento *punk*. De allí que, muchas aplicaciones instruccionales pueden ser descritas como educación *HUM Edupunk*, pues apegados al término, se le identifica con la enseñanza y aprendizaje "inventivos".

Por lo tanto, (Guevara, 2020), nos aclara que ser un docente *edupunk* no significa llevar ropa de cuero negro ni cresta, sino ser un educador que busca alternativas, que acepta el caos, que se adentra en la incertidumbre de una metodología sin certezas, que asume que los procesos pedagógicos son inesperados y que entiende que la principal función de un docente es conseguir que un estudiante aprenda por sí mismo. Además, no existen libros que detallen qué es lo que debe hacer un profesor *edupunk*, pero sí existe un Manifiesto:

1. Las clases son conversaciones
2. La relación es dinámica y la dinámica es relacional
3. Sé hipertextual, multilineal, heterogéneo y heterodoxo
4. *Edupunk* no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula
5. Sé como el caminante, haz camino al andar
6. Sé mediador y no medidor del conocimiento
7. Los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles

8. Asumamos el cambio, es solo una cuestión de actitud
9. Siéntete parte del trabajo colectivo
10. No seas una televisión, interpela realmente a los que te rodean
11. Expande tu mensaje, haz estallar las cuatro paredes que te rodean
12. Mezcla, copia, aprópiate, curiosear, juega, transforma, haz, derrapa
13. Al carajo con la oposición real/virtual
14. Sin colaboración, la educación es una ficción
15. Mas que DIY (*do it yourself*) haz DIWO (*do it with others*)
16. Sé *edupunk*, destruye este manifiesto, haz el tuyo y después, destrúyelo.

En resumen, *EduPunk* es un movimiento vinculado a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que resaltan de una actitud tipo “Hágalo usted mismo”, utilizando para ello, principalmente, pero no de manera exclusiva, la Tecnología de la Información y la Comunicación: internet y la web 2.0 con un componente fuertemente “inventivo”. En *EduPunk*, son las personas y sus redes, el centro del proceso de aprendizaje y la base de la innovación y no la tecnología por sí misma.

## **2.10 Tendencias en los Modelos de Evaluación Educativa a nivel superior**

Para (Peralta, M. & Marín, J., 2020), en el ámbito educativo gravitan muchas técnicas lo que deriva en sugestivas perspectivas sobre ellas. Se refiere a la evaluación como tal,

ya que, desde un punto de vista de expertos y estudiosos, se concibe como un proceso álgido posturalmente, puesto que se inicia a través de diversos paradigmas que, a lo largo de su desarrollo histórico, se han difundido según su utilidad.

Desde los modelos de evaluación educativa a nivel superior se evidencia la búsqueda de alternativas a una solución de problemas, principalmente, en los procesos de mejoramiento de la calidad de la formación universitaria. Por tanto, es necesario crear un clima de institucionalidad donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. Aun así, una evaluación por sí sola no se constituye en un valor numérico, que se interpreta como el grado de medición en que una persona conoce un contenido. Evaluar desde ese punto de vista, trae como consecuencia no tomar en cuenta algunas diferencias individuales, ya que solo se valora a través de aproximaciones que tienen un solo patrón.

Para (Hernández A. , 2010), lo importante es construir nuevos y mejores modelos de evaluación, actualizarnos didácticamente, ya que necesitamos una especie de crítica a los ídolos (*en el sentido de Bacon*) pedagógicos establecidos en nuestra mente que impiden o bloquean fórmulas nuevas, más apropiadas a los fines educativos y más eficaces didácticamente.

Desde una óptica más teórica, debemos abordar la evaluación educativa como

herramientas fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje.

Según (Rueda, 2013), es necesario desarrollar formas de evaluación que contribuya a que los docentes alcancen una mejor comprensión del aprendizaje de los alumnos y les brinden un acompañamiento que favorezca tales aprendizajes. La evaluación no sólo debe aproximar a los docentes con sus alumnos, sino también propiciar la articulación de los colectivos de docentes y autoridades para el diseño y ejecución de acciones acordes a las necesidades de los estudiantes.

En contraparte a estas consideraciones, se puede argumentar que los modelos de evaluación educativa, a nivel superior, propician la responsabilidad corporativa, fiel al cumplimiento de criterios e indicadores y normados para el mejoramiento de la imagen de la enseñanza superior. Se busca, además, adquirir recursos y beneficios fiscalizadores que no tengan repercusiones en las modificaciones sustantivas del funcionamiento interno de las instituciones de enseñanza superior.

Para (Navarro N. G., 2017), la evaluación, como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, centra la atención de directivos, docentes, alumnos y padres, dada su relevancia de dar a conocer los resultados que se alcanzan en la formación del estudiante, la calidad del desempeño del docente y la eficacia del proceso educativo.

El artículo antes mencionado, se sustenta teórica y metodológicamente en la evaluación, ofrece definición, requerimientos, características, tendencias y funciones. La propuesta permitió avanzar en sus aprendizajes y otorga más valor al proceso que al resultado, a fin de favorecer una respuesta acertada en la atención a la diversidad. A pesar de ello, los actuales sistemas y procedimientos de evaluación ponen el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes.

Para (Peralta, 2020), se plantea la autoevaluación y la evaluación como acción reflexiva, consciente, permanente y sistemática de la comunidad sobre los distintos aspectos que hacen parte de la vida institucional, del programa y de sus prácticas; esto contradice el planteamiento de la autoevaluación y la evaluación como requisitos y acciones obligadas para cumplir con una formalidad institucional. El texto de esta publicación ofrece reflexiones relacionadas a las nuevas tendencias de evaluación, enfocadas a la educación superior, la globalización, las didácticas tecnológicas, certificación, acreditación, los retos ante las nuevas tendencias, reformas y las tendencias actuales de la evaluación, destacando que los cambios son constantes y que es imprescindible adaptarnos y poner en práctica el manejo de estos métodos, para dinamizar el logro exitoso de los objetivos en función del mejoramiento de la calidad educativa.

Cabe destacar que, en la enseñanza superior, a través de las actividades regentadas por las universidades, implican valores teóricos tradicionales, evidenciando que la

comunidad científica actual enfrenta uno de los momentos más interesantes en materia de globalización, lo cual envuelve la posibilidad de aprovechar grandes oportunidades en el contorno de la evaluación educativa.

### **2.10.1 Conceptualización y características de los modelos de evaluación educativa**

Existen interminables teorías y criterios científicos frente a la conceptualización y características de los modelos de evaluación educativa, algunas apegadas a un componente esencial e intrínseco del proceso instruccional, donde debe haber una congruencia interna entre todos los elementos del proceso instruccional.

Según (Jiménez Y. , 2019), la evaluación debe establecer una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes y debe ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo y hallarse integrada en el mismo; finalmente, la evaluación debe hacer más conscientes a todos los agentes que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje de cuál es su nivel de competencias, de qué puntos se deben potenciar y cuáles se deben corregir para enfrentarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje futuras.

Esta investigación se focaliza en la evaluación por competencias del proceso enseñanza-aprendizaje y propone un modelo de evaluación integral acorde con estos cambios educativos. Antes de describir dicha propuesta, es relevante establecer algunas concepciones teóricas acerca del aprendizaje, las competencias, la enseñanza y su relación indisoluble con la evaluación.

En ese contexto, surgen los modelos de evaluación académica, los cuales tienen su génesis en los procesos de acreditación universitaria que se dieron a fines del siglo XIX y principios del XX, en países como Canadá y Estados Unidos. Estas actividades surgieron en el momento en que las corporaciones tradicionales; (*colleges y schools*), se unieron a los formatos de investigación referenciados por las universidades. De esa época, datan las primeras pruebas evaluativas tuteladas por agencias y organizaciones de educación superior, con el objetivo de obtener calidad y asegurar que las instituciones utilicen los parámetros y recursos adecuados para garantizarla. Lo cierto es que en todo proceso educativo se hace necesario implementar un sistema de evaluación. Y es que estas acciones constituyen una fuente abierta de las realidades del entorno educativo, a través de las didácticas y relaciones entre estudiantes y docentes, llevando a un desarrollo de las fortalezas y debilidades.

Para (Arias, 2019), se entiende por modelo de evaluación al conjunto de postulados teóricos y teorías englobadas que, en sí, procuran explicar epistemológica, ontológica,

axiológica y metodológicamente el proceso de evaluación. Igualmente, puede considerarse como una abstracción teórica de una realidad. Además, se constituye el proceso evaluativo a nivel superior como una herramienta que nace de la necesidad de ser no solo una apreciación sistemática, sino, también, permanente y objetiva, frente a principios y elementos que constituyen los fines de la educación.

Para (Martínez J. , 2020), la evaluación es, hoy, quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones, también es mayor.

Esta clasificación de datos sugiere que uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión de sus características por parte de los profesionales de la educación de lo que en realidad prescribe y decide de facto el *"que, cómo, por qué y cuándo enseñar"* es la evaluación. Es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre *"qué, cómo, por qué y cuándo evaluar"*. En un contexto general, se argumenta que la evaluación no

puede ser un fin en sí misma, en donde la capacitación de los estudiantes esté centrada en el autoaprendizaje, como un proceso de desarrollo personal. Bajo la configuración educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar las diferencias de la labor académica.

Para (Guzmán, 2010), el interés actual en valorar masivamente el aprovechamiento escolar de los estudiantes y la difusión de los resultados obtenidos por cada escuela puede tener el efecto pernicioso para el acto educativo de que la enseñanza se convierta en una actividad para preparar a los alumnos a pasar dichas pruebas y pierda, así, gran parte de su razón de ser y afecte al profesor al distorsionar su labor y enajenar sus funciones. Por ello, en una perspectiva opuesta a la antes descrita, esta investigación desea valorar el papel del docente como un profesional de la educación que tiene mucho que decir sobre los diferentes aspectos que componen la enseñanza.

Tras estas aseveraciones, causa preocupación el desmedido grado de valor que se le asigna a ciertas pruebas evaluativas o el distorsionado concepto que reposa sobre ellas. Los modelos de evaluación no se diseñan para averiguar lo que sucede en el aula de clases. No se puede dudar de las didácticas implementadas a través de los diferentes sistemas educativos, solo es estimar el proceso evaluativo como un mecanismo para considerar una forma técnicamente ajustada a ciertos programas para el debido aprendizaje. Pero existe el peligro de que, al sobrevalorar los resultados por encima de

otras consideraciones, pueda desdibujarse el sentido educativo; por ello, es pertinente saber lo que los profesores eficaces, catalogados así por sus estudiantes, que puedan decir al respecto.

### **2.10.2 Modelos Contemporáneos para la evaluación educativa en el aula**

De acuerdo con lo planteado por (Fernández F. , 2018), los modelos de evaluación educativa forman parte de un proceso complejo que no se circunscribe a una calificación, sino que tiene otros objetivos que van más allá de la integración de valores de diversa índole, que, en conjunto, buscan el perfeccionamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

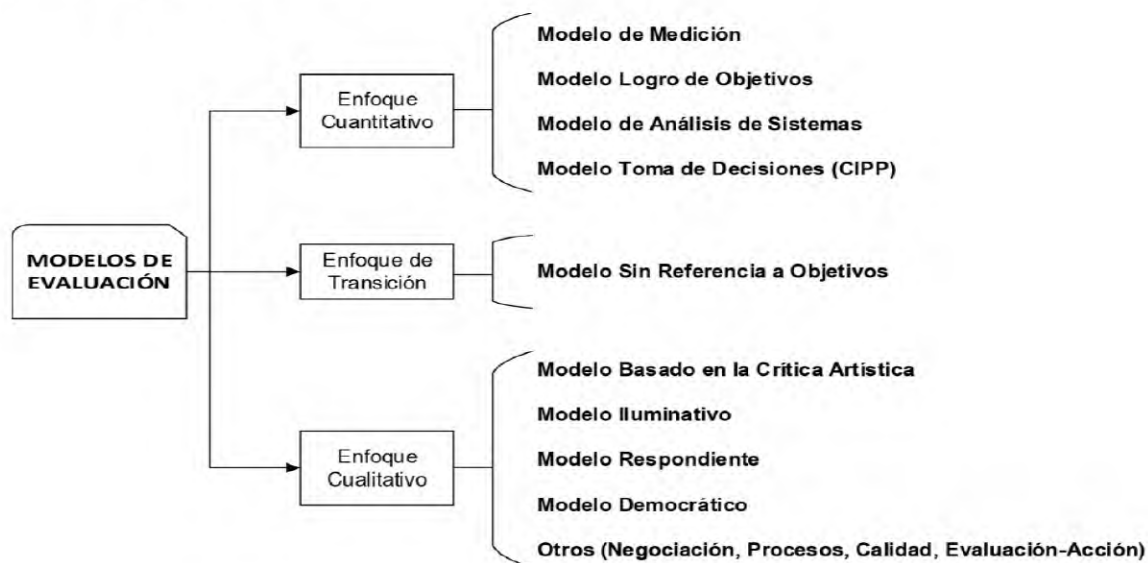
La tipología de los modelos pedagógicos está ligada al conjunto de relaciones que sustentan un fenómeno con miras a su mejor entendimiento y utilización. Sus estructuras constituyen una recopilación de propuestas que sirven para orientar a los docentes en el proceso formativo a aplicar.

Para (Domingo, 2004), Existen numerosas maneras de conceptualizar el aprendizaje, teniendo cada una de ellas diferentes repercusiones en función de qué efectos prácticos tenga dicha concepción. Mucha de las ideas respecto a cómo funciona o cómo se debe realizar el proceso educativo, se han elaborado y construido como un modelo más o

menos sólido.

De acuerdo con esta definición, de acuerdo con los diferentes tipos, puede deducirse que un modelo pedagógico es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular.

Por consiguiente, desde diferentes paradigmas, enfoques, criterios y referencias técnicas, se pueden definir los modelos de evaluación educativa, cada uno con características y propósitos particulares. 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 llegar a conclusiones y recomendaciones, tal como lo presenta la siguiente gráfica:



**Ilustración 3 Diagrama de los modelos de evaluación**

**(<https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>)**

Nos referimos a la clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Tras lo presentado, queda expuesto que la finalidad de los modelos evaluativos proporciona informaciones más valiosas que otras técnicas de obtención de datos de las realidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también algunos métodos o técnicas son de elaboración y calificación más costosas que otros. En ocasiones, bastará con una observación guiada; en otras, con una entrevista; mientras que en otras situaciones será necesario utilizar una técnica más formal.

### **2.10.3 La evaluación por competencias en el aula de inglés**

El aprendizaje del idioma inglés es un proceso complejo, al igual que cualquiera lengua extranjera, debido a que el estudiante debe aprender según los niveles o estructuras complementarias de su primer lenguaje. En ese sentido, los principios de la lengua extranjera dejan atrás las reparticiones lingüísticas de su idioma natural, 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 docente.

Para (Díaz F. , 2012), la aplicación de las evaluaciones pueden ayudar a los estudiantes de inglés en varios sentidos: a tomar conciencia de sus conocimientos previos, a conocer qué es lo que realmente sabe y qué es lo que creía saber y por

desgracia no fue así; a reconocer sus modos de razonamiento y los obstáculos o dificultades que tiene para comprender ciertos temas; en fin; la evaluación le permite tomar conciencia del lugar en que se encuentra de cara al programa o tema que va a enfrentar.

Para (Piñeiro, 2014), en lo que concierne al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, si bien es cierto éste toma en cuenta una variedad de aspectos, como ya se mencionó, que ahondará 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. Sin embargo, el desarrollo adecuado de estrategias didácticas depende también del dominio de los diferentes tipos de evaluaciones.

Para (Caro, 2018), existen diferentes tipos de evaluación que deben considerarse en el ámbito educativo para garantizar la efectividad, eficacia y funcionalidad del proceso,

en cuanto al logro del perfil esbozado en el Programa de Formación de la carrera. A continuación, detallamos estos tipos, según la función que realizan dentro de la evaluación del proceso educativo.

### **2.10.3.1 Según la intencionalidad**

- **Evaluación diagnóstica**

Para (Guerrero J. , 2023), la evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que este sea. También, se le ha denominado evaluación predictiva. Lo importante de conocer en este tipo de evaluación, es reconocer que antes de iniciar un proceso educativo, se debe exigir una serie de prerrequisitos para poder asimilar y comprender en forma significativa lo que se les presentará en el mismo.

Según (Jauraritz, 2018), la evaluación de diagnóstico que se plantea no se queda exclusivamente en determinar el grado de desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que obliga a proporcionar información rigurosa y válida a todos los agentes educativos para que puedan introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar y reforzar sus fortalezas. Es decir, las evaluaciones de diagnóstico no sólo pretenden aportar información sobre los resultados, sino también sobre los procesos y los contextos de aprendizaje.

Por lo tanto, esta evaluación ha de concebirse como un instrumento privilegiado, aunque no exclusivo, para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases y, como consecuencia, del sistema educativo en su totalidad. Otras cuestiones complementarias que también se evalúan en los procesos diagnósticos, son el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender (*afectivo motivacional*) los materiales o temas de aprendizaje.

- **Evaluación formativa**

De acuerdo con (Guerrero J. , 2023), esta forma de evaluación es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso.

Según (Pérez, 2017), las conceptualizaciones de la evaluación, a lo largo de la historia, han estado vinculadas a posiciones ideológicas y culturales, modelos curriculares y pedagógicos. El más aceptado es aquel cuyo significado apunta hacia el de apreciar, analizar o fijar el valor de una cosa; o sea, asociarla a un permanente valor numérico. Este tipo de evaluación, parte de la idea de que se debe supervisar el proceso del aprendizaje, considerando que éste es una actividad continua de reestructuraciones, producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica. Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos e identificar los

posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas in situ.

En cuanto a la función principal de la evaluación formativa, (Guerrero J. , 2023), sustenta que se enfoca en mejorar los procesos educativos y alcanzar los objetivos establecidos. Se utiliza de manera continua y se enfoca en la mejora de los productos educativos. En muchos casos, se emplea el método de observación con una hoja de cotejo para fortalecer la formación continua. Los elementos de evaluación formativa dependen de las variables seleccionadas por el profesor. Los métodos de enseñanza se clasifican en lógicos y pedagógicos, siendo los lógicos los que permiten la obtención del conocimiento y los pedagógicos los que se utilizan en la enseñanza. Estos métodos se complementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la inducción, deducción, análisis y síntesis como procesos del conocimiento dentro del método didáctico.

En cuanto a los métodos lógicos, como el inductivo, deductivo, analítico y sintético, (Guerrero J. , 2023), indica que son fundamentales en trabajos documentales e investigaciones. La observación se utiliza para dirigir la atención del alumno hacia objetos, hechos o fenómenos en su forma real, ya sea directamente o a través de representaciones gráficas o multimedia. Su objetivo es describir y registrar los fenómenos sin modificarlos ni emitir juicio de valor. Por otro lado, la experimentación se

utiliza para provocar y estudiar un fenómeno en condiciones óptimas, con el fin de comprobar sus características.

- **Evaluación sumativa**

Según (Guerrero J. , 2023), la evaluación sumativa también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, al punto de que, cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares, inmediatamente se le asocia con ella.

Además, (Guerrero J. , 2023), argumenta que la evaluación sumativa es un proceso mediante el cual se estudian los resultados de un proceso de aprendizaje una vez que se ha terminado el mismo. Su principal objetivo es comprobar cuánto han aprendido los alumnos, por lo que pone el foco en recoger información y en elaborar métodos de evaluación fiables.

Por consiguiente, el propósito de este tipo de evaluación consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplimentados, según los criterios y las condiciones expresadas en ellas. Pero,

principalmente, esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

### **2.10.3.2 Según el momento**

En cuanto al valor permanente de la evaluación, como elemento integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, (Cortéz, 2017), sugiere que debe ponerse de manifiesto en todo momento, aunque en cometidos diferentes, según los sucesivos tiempos del proceso. De allí que, según el momento, hay tres tipos de momentos significativos en el proceso evaluador dentro del desarrollo curricular que determinan sus funciones específicas. Son la evaluación inicial, la evaluación procesual y la evaluación final que a continuación vamos a presentar.

- **Evaluación inicial**

Para (Cortéz, 2017), la evaluación inicial se sitúa al comienzo de cada proceso para realizar una evaluación inicial de los alumnos y también de los saberes previos de éstos y realizar la toma de decisiones desde dónde deben iniciar, así como el tipo de estructuras de acogida que deben construir para lograr el anclaje del nuevo conocimiento e internalizarlo al convertirlo en un aprendizaje significativo con las relaciones y

asociaciones que logran establecer para realizar los encadenamientos. Debido a esto, es menester que se realice como actividad previa al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada unidad didáctica o bloque temático de la programación de aula, para averiguar qué sabe el alumno acerca de los contenidos que se van a abordar.

Por lo tanto, la finalidad de la evaluación inicial tiene por objeto que el profesor inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje con juicios de valores precisos acerca del nivel de conocimientos de sus alumnos y de la situación a la que se ha de acomodar su práctica docente y su estrategia didáctica para promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Así, pues, la evaluación inicial, como conjunto de acciones de constatación y valoración diagnóstica, ofrece:

- Un conocimiento previo del alumno que va a iniciar un nuevo proceso de aprendizaje
- Un conocimiento pormenorizado de sus características intelectuales, en general, y aptitudinales, en particular. Así como de sus circunstancias psicopedagógicas personales más significativas
- El nivel de conocimientos que posee sobre la materia de la asignatura.

En función de los datos que se obtengan en estos aspectos:

- Se establece el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se adecúa el proceso de enseñanza a las características de los alumnos.
  - Se determinan los objetivos didácticos.
  - Se plantean diversos niveles de exigencia adecuados a la diversidad de los alumnos
    - Se diseña la metodología adecuada
    - Se previenen situaciones y actitudes negativas
    - Se elaboran los criterios de evaluación
- 
- **Evaluación procesual**

En cuanto a la evaluación procesual, (Cortéz, 2017), aclara que se desarrolla durante el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, debe realizarse a lo largo de todo el proceso didáctico y va a permitir conocer la marcha del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos para, en consecuencia, efectuar los refuerzos, adaptaciones y diversificaciones curriculares pertinentes. Un buen momento para este tipo de revisión lo constituye el final de cada Unidad Didáctica de la asignatura.

Para (Cortéz, 2017), este tipo de evaluación tiene una función retro alimentadora, reconduciendo los distintos elementos conformadores del proceso didáctico y posibilitando la mejora de las acciones en curso. Permite recoger información

permanente acerca del modo de aprender del alumnado y de cómo va alcanzando nuevos aprendizajes, las dificultades que le surgen y los aspectos que resultan más fáciles o interesantes, según los diferentes intereses, motivaciones personales, ritmos o estilos particulares de aprendizaje.

Vale aclarar que, la finalidad prioritaria de la evaluación procesual-formativa no es la de calificar con notas, grados o niveles al alumno, sino la de ayudar al profesor y al alumno a conocer el nivel de dominio de un aprendizaje y concretar qué aspectos de la tarea aún no se han dominado y averiguar los obstáculos que lo impiden. Se caracteriza por:

- Hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos a lo largo del proceso didáctico y no sólo al principio o al final del mismo.
- Posibilitar el perfeccionamiento del proceso didáctico al actuar en un momento en que todavía son factibles las debidas modificaciones.
- Conocer progresivamente los resultados de los aprendizajes. Corregir sus defectos.
- Emitir un juicio específico indicando el nivel de aprovechamiento y poniendo de manifiesto las dificultades más notables.
- Orientar a los alumnos en las dificultades encontradas.

Realizarse a través de pruebas específicas o mediante la observación habitual de la actividad de aprendizaje.

- **Evaluación final**

Sobre la evaluación final, (Cortéz, 2017), indica que la misma permite saber el grado de aprendizaje del alumno. Determina cuál es el nivel de aprendizaje que ha logrado y que puede ser tomado, como punto de partida en un nuevo proceso. La evaluación final-sumativa toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso y añade a estos otros obtenidos de forma más puntual, considerando los siguientes aspectos:

- Esta evaluación final no debe ser sumativa necesariamente en toda circunstancia, sino que, si se sitúa a lo largo de un curso o al terminar una unidad didáctica concreta, será la final de ese periodo y la inicial del siguiente que comienza de inmediato.
- No obstante, también puede ser sumativa si se sitúa al terminar una etapa educativa o un ciclo o curso, momentos en los que es preciso tomar decisiones sobre la promoción o no del alumno correspondiente.

En el Proyecto Curricular es necesario establecer acuerdos acerca de los momentos más adecuados para llevar a cabo la evaluación final-sumativa. El final de cada unidad didáctica, de cada ciclo y, evidentemente, de la etapa son hitos claros para la evaluación final-sumativa. En este momento la evaluación permite:

- Conocer y valorar el logro de los objetivos generales de nivel, ciclo o etapa, o al final de un determinado periodo formativo.

- Comprobar el desarrollo de las capacidades de los alumnos,
- Posibilitar la promoción al curso siguiente, la graduación, etc.
- Emitir un informe global de las actividades desarrolladas.

- **Evaluación Diferida**

Según lo señalado por (Sagredo, 2014), esta evaluación se realiza al finalizar un proceso, al intentar interpretar, valorar y juzgar los resultados educativos alcanzados en función de los objetivos marcados en la planificación general de un área o unidad didáctica. Permite razonar sobre los objetivos alcanzados, el grado de satisfacción de las necesidades establecidas, ver los puntos positivos y negativos para intentar darles soluciones. No tiene por qué ser sumativa, como en un principio se piensa, puesto que permite determinar los objetivos alcanzados en un momento determinado. La evaluación no constituye un acto aislado, independiente o último de un proceso educativo, sino que forma parte de un proceso continuo en conexión con la evaluación inicial y la evaluación continua.

Por ello, establece una investigación acerca de la práctica educativa, una cuantificación y calificación que se refleja en el periodo posterior. Así corresponde a una parte de la evaluación inicial del próximo proceso. La evaluación posterior o diferida tiene lugar transcurrido al tiempo desde que finalizó la acción formativa, que se realiza

cuando se necesita conocer la permanencia de los aprendizajes o la transferencia de éstos en otros momentos o ambientes diferentes al puramente académico. Este tipo de evaluación permite conocer si el alumno aplica o no a su vida diaria los conocimientos adquiridos anteriormente.

### **2.10.3.3 Según el agente**

Según (Traverso, 2023), en cuanto a los agentes evaluadores, la evaluación educativa se enfoca en tres miradas distintas, pero íntimamente conectadas: el sujeto objeto del aprendizaje, sus homólogos o pares y el docente. Estos actores responden, respectivamente a lo que plantearemos a continuación en la evaluación interna que seguidamente vamos a presentar:

- **Evaluación interna**

(Traverso, 2023) especifica que la evaluación interna es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A la vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, que se definen, seguidamente.

\* Autoevaluación: los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.

\* Coevaluación: es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa).

\* Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar, al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

Otra de las miradas importantes en relación con los agentes evaluadores lo presenta (Guerrero M. , 2016), indicando que este tipo de evaluación es la que corresponde a la mirada externa, pues complementa el proceso evaluador al llenarlo de objetividad, ya que la mirada interna suele ser algo subjetiva, debido a que se trata, del propio sujeto o de sus compañeros o del docente y, aunque los homólogos y el docente están fuera del sujeto/objeto evaluado, sigue formando parte muy cerca del proceso, razón por la cual sus comentarios pudiesen estar un tanto contaminados y es el comentario externo el que, en este caso, validará o refutará lo expresado por el agente interno.

- **Evaluación externa**

(Guerrero M. , 2016), indica que se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la

Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc. Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación de centro, sobre todo, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

#### **2.10.3.4 Según la extensión**

Según su extensión, (Guerrero M. , 2016) nos presenta la evaluación educativa, especificando que la misma puede ser de dos (2) tipos:

- **Evaluación global**

(Guerrero M. , 2016), expone la evaluación global como el tipo de evaluación que pretende abarcar todos los componentes o categoría o temas emergentes del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o categoría o temas emergentes tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. El modelo más conocido es el CIPP de Stufflebeam.

- **Evaluación parcial**

En cuanto a la evaluación parcial, (Guerrero M. , 2016), nos aclara que ésta pretende el estudio o valoración de determinados componentes o categoría o temas emergentes de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

- **Según su comparación**

Por otro lado, (Guerrero M. , 2016), precisa el tipo de evaluación, según su comparación, estableciendo que es aquella que hace siempre una valoración comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. En este sentido, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

- **Auto referencia**

En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), estaremos empleando la autorreferencial como sistema.

- **Heteroreferencial**

En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como HETEROREFERENCIA, nos encontramos con dos posibilidades:

- ✓ **Referencia o evaluación criterial:**

(Guerrero M. , 2016), presenta este tipo de evaluación como aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos

previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado y no con los resultados de otro programa.

#### ✓ **Referencia o evaluación normativa**

El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores). Para (Guerrero M. , 2016) lo correcto es conjugar siempre ambos criterios para realizar una valoración adecuada, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, nos parece siempre más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

#### **2.10.4 Los procesos de evaluación de los programas educativos a nivel superior**

(J., 2013) considera que el proceso de la evaluación de programas es un instrumento de gestión fundamental. Este proceso, que tiene una duración determinada, busca valorar de manera sistemática y objetiva la pertinencia, el rendimiento y el éxito de los programas y proyectos tanto concluidos, como en curso. En el ámbito educativo, se promueven procesos de evaluación a través de programas educativos, los cuales se

centran en el desarrollo de competencias básicas en lugar de fomentar la memorización. Con el objetivo de abordar los desafíos relacionados con la formación educativa en todos los niveles, se ha implementado una variedad de sistemas destinados a mejorar estos problemas. Sin embargo, en ocasiones, los enfoques de estos organismos e instituciones se alejan de las realidades del Estado. En algunos casos, los problemas educativos relevantes y el valor intrínseco de la educación quedan relegados a favor de otros aspectos considerados prioritarios.

En este sentido, (Gomez, J. & Mora, M., 2011), esquematizan el logro de habilidades para elaborar y evaluar argumentos es una meta de un gran valor educativo. Que los estudiantes sean capaces de pensar de forma crítica, no sólo sobre contenidos académicos, sino sobre cualquier situación problemática que surja en su vida diaria, es un objetivo fundamental para el sistema educativo.

Según (Gómez, 2015), este cambio educativo no se ha plasmado en las aulas. Así, lo corroboran los resultados de informes educativos como PISA, en el cual España, entre muchos países de Iberoamérica, obtiene puntuaciones bastante pobres. Pese a que las limitaciones de los estudiantes para pensar críticamente se han puesto de manifiesto en numerosas ocasiones, hay motivos para el optimismo puesto que dichas dificultades pueden ser superadas con la creación de programas específicos y con la orientación adecuada de los profesores. La argumentación es, por ejemplo, una característica

sumamente importante para la vida, tanto pública como privada, con mayor relevancia aún en la sociedad de la información y el conocimiento.

#### **2.10.4.1 Entendiendo la evaluación educativa**

- **¿Qué y cómo evaluar?**

Para (Bolseguí, M. & Fuguet, A., 2006), una de las grandes interrogantes es lo que se va a evaluar y cómo realizarla; por tanto, es relevante exponer en primera instancia la definición de la evaluación: es un proceso complejo multidimensional que comprende distintos componentes: la visión, los valores, comportamientos, rutinas, contexto organizacional y social, experiencias pasadas y presentes, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Expone (Bolseguí, M. & Fuguet, A., 2006), que una de las actividades de mayor relevancia en la educación es el momento en que el docente se dispone a realizar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) del alumno, siendo esta una variable que en ocasiones se vuelve un problema para el docente, pues tiene que emitir juicios de valor con objetividad para la toma de decisiones. Asignar una calificación, sea parcial o final determina la complejidad del proceso, cuando en la planeación no quedó claro la forma o el método de evaluar, con criterios e indicadores alineados de manera que se satisfaga el interés general de los alumnos y particular del programa de estudios.

(Villarruel, 2020), cita a López & Regnasco, aclarando el hecho de que, desde el año 1996, muchos académicos coinciden en considerar importante reflexionar durante el proceso de evaluación, sobre las diferentes variables independientes que se irán presentando, con respecto al contexto y la importancia éstas que tienen en el momento de determinar el valor de la medición; observar la epistemología de la evaluación, es un primer paso que daría como resultado un alto grado de confiabilidad. El problema no es meramente epistemológico sino ético. El pensamiento reductor unidimensional no es inofensivo; tarde o temprano desemboca en acciones ciegas, que al actuar sobre el tejido de lo real conduce a consecuencias incontrolables.

Antes de definir la evaluación, (Palacios, 2018), indica que resulta conveniente conocer las diferencias entre medir, calificar y evaluar. La medición resulta siempre de la adecuada comparación entre un patrón y lo que se ha de medir. Todas las mediciones están sujetas a un margen de error y se efectúa por circunstancias difíciles de controlar, en algunos fenómenos educativos existen variables que intervienen sin que se puedan evaluar directamente. En el proceso de medición se establecen relaciones entre una serie de objetos, fenómenos o personas; o bien, entre criterios o normas establecidas y cantidades o series numéricas que representan la frecuencia de variables que se pueden presentar. La función específica de la medición es determinar el número o la cantidad de las características que puede lograr un alumno, más no las cualidades o formas de exteriorizar dichas características, lo que ya corresponde a otras categorías de la

evaluación ,como una estructura analítica del comportamiento académico-escolar. La comparación entre patrones y de lo que se desea medir debe obtenerse un resultado que sea factible de ser representado mediante cifras.

Según (Palacios, 2018), el término calificación expresa el resultado de la conversión, tanto de los procesos de medición como de evaluación compleja, de un conjunto de puntuaciones o niveles de aspiración logrados, que, a través de un sistema estadístico, o la observación metódicamente realizada, concluye en un número dado o en una simbología que representa una escala estimativa propuesta. Calificar es la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar); por tanto, es una actividad más restringida que evaluar, será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8...) del juicio de valor emitidos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

En síntesis, la evaluación educativa en su sentido más amplio es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y los procedimientos han permitido el logro de los objetivos de una institución educativa.

- ***Metodología de la evaluación***

(Popham, 1990), considera que todo proceso de evaluación es una actividad intencional que sigue métodos, por lo que debe ser sistemática y su objetivo es determinar el valor de algo que se evalúa siempre para la toma de decisiones. Significa recoger información sobre los resultados del proceso educativo, emitir juicios y valores numéricos existentes para una auténtica evaluación. La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

(Cerdan, 2011), coincide con el planteamiento de (García-Ramos, 1989), en cuanto al rol de la evaluación en el PEA, visibilizando la misma como una actividad sistemática y continua que se caracteriza con las siguientes formas: a) Es un subsistema integrado dentro del propio sistema de enseñanza; b) Tiene como misión principal recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto; c) Ayuda a mejorar el propio proceso, y dentro de él, a los programas, técnicas de aprendizaje y recursos; d) Ayuda a elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos educativo para el logro de objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos. Además, la evaluación en el PEA, también, muestra la relación entre los actores docente (características y comportamientos) – alumno (adquisiciones y actitudes) del proceso de enseñanza aprendizaje con las variables: actitud-comportamiento en la relación, donde

el docente desarrolla ciertas características sobre su comportamiento positivo y/o negativo hacia el alumno y el proceso.

- ***Objetivos y fines de la evaluación.***

(Cerdan, 2011), señala que todo sistema educativo para lograr sus objetivos y metas tendrá que pasar por un complejo sistema de evaluación. Uno de los objetivos es precisar el PEA y el fin, evaluar los resultados de la instrucción. La evaluación del contexto permite determinar y fijar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización; será de fundamental importancia en el momento de elaborar la planificación que sirvan a la acción.

Siguen vigentes los señalamientos de (Stenhouse, 1984), cuando los académicos contemporáneos coinciden que, para evaluar, hay que comprender y el profesor debería ser un crítico y no un simple calificador. En este sentido, la evaluación es la enseñanza de la autoevaluación en la intervención de un programa o curso para la evaluación, una dificultad es la ausencia de debates y acuerdos entre los distintos colectivos evaluadores para seleccionar los criterios de evaluación. Cada uno de ellos, opera desde procedimientos propios arribando a resultados poco compatibles entre sí. Esta situación se agrava en el ámbito escolar, donde la evaluación institucional no ha sido sistematizada ni formalizada en instrumentos comunes que la trasciendan como unidad. Cada miembro de un estamento emite su juicio de valor desde un modelo evaluativo particular —y

personal— que no siempre se sustenta en sólidos conocimientos del campo de la evaluación.

#### **2.10.4.2 Condiciones que debe cumplir una "buena evaluación"**

- **¿Quién determina por qué es buena o mala?**

Según el informe de (INEE, 2011), una buena evaluación no puede limitarse a la medición de resultados (técnicamente válida y confiable). Evaluar implica comparar los resultados de las mediciones con determinados estándares o parámetros normativos, a fin de elaborar juicios referidos a un cierto valor deseable.

(Cerdan, 2011), reitera el hecho de que la evaluación educativa propone el rediseño de las estrategias sobre programas, contenidos científicos, materiales de apoyo, secuencias didácticas, administración escolar, supervisión de servicios de apoyo escolar, cursos, servicios generales, etc., y todas aquellas actividades inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje. Para cumplir con los fines de la educación, es necesaria la participación y colaboración de todos los actores, para acordar criterios e indicadores que permitan el logro de los objetivos previamente planeados.

### 2.10.4.3 El propósito de la evaluación

- **¿Para qué evaluar?**

(Martínez S. , 2023), define la evaluación como un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata. Se centra en un fenómeno particular y no pretende generalizar a otras situaciones. Las instituciones educativas reflejan en su sistema educativo la parte operativa de la evaluación a través de una normatividad, llámese reglamento interno, académico o escolar, donde concluyen la(s) forma(s) de evaluar a los alumnos.

Para (Municio, 2020), la evaluación es uno de los temas con mayor protagonismo, actualmente, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque la era COVID 19 trajo consigo un cambio total del escenario educativo. Es en el cierre total del año 2020, donde los administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, se vieron avocados a enfrentar los ambientes virtuales de aprendizaje a nivel mundial. Todas las experiencias ganadas durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual durante los años de cierre total han hecho más conscientes, que nunca, sobre la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Por lo tanto, el objetivo en educación es muy importante, porque permite al sujeto entender con mayor claridad que todo esfuerzo que se dé en el proceso de enseñanza

aprendizaje, tiene como consecuencia el logro de metas y tareas que son básicas para su formación. Asimismo, la objetividad de la evaluación implanta estrategias para lograr las acciones y tareas que permiten al alumno cumplir con los requerimientos del programa de estudios.

En general, (Adler, R. ; Ewing, J. and Taylor, P., 2008), se refieren al rol de los alumnos en el proceso evaluativo, en cuanto a su necesidad de satisfacer las exigencias de los exámenes, como uno de sus objetivos prioritarios. Por ello, en gran medida, la objetividad consiste en lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden y en aquello que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, que son los contenidos y los métodos. Como una aportación a la cultura de la evaluación se reproduce textualmente una parte de las normas que emitió el sobre la evaluación para programas, proyectos y material educativo que ejemplifican e identifican el objeto de estudio mediante lineamiento de la educación.

Siendo la subjetividad de la evaluación en educación, un fenómeno reiterativo que se localiza en la etnología, ya que cada individuo interpreta en un sentido personal la evaluación de acuerdo con el contexto. Por tanto, la evaluación subjetiva, tiende a radicalizar las observaciones del profesor en el aula, con una fuerte tendencia positivista que, en la mayoría de los casos, no favorecen la integración personal y social del sujeto.

En cuanto al enfoque de la evaluación del aprendizaje, (Salazar, 2018), se fundamenta en los estudios según Ausubel, en donde se plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Se debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo tiene en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, la estructura cognitiva del alumno trata de saber la cantidad de información, es decir, los conceptos y proposiciones que adquiere, así como de su grado de estabilidad. La metacognición orienta la labor educativa, se cumple en el momento que el alumno se apropia del conocimiento, mediante la interacción que crea con el texto (se conecta experiencia y nueva información).

#### **2.10.4.4 La evaluación educativa**

- **¿Qué evaluar en términos educativos?**

En cuanto a, ¿qué evaluar en términos educativos?, (Fernández F. , 2018), nos indica que esta pregunta tiene innumerables respuestas que conducen a preguntas nuevas. Evaluar es una necesidad del ser humano, del científico, del investigador, del directivo, del docente, del alumno, del padre de familia, de toda la sociedad. Evaluar un sistema, un proceso, un currículum, un proyecto, un objeto, una actividad, un método, una tarea, una actitud. Es la búsqueda de la perfección del desempeño. Seguir una metodología de evaluación es indispensable para avanzar con orden en la realización y desarrollo de un plan. Entonces, la evaluación tendrá sentido porque la institución habrá cumplido

propiciando la sistematización del aprendizaje con base en una evaluación más objetiva de los procesos y sus resultados. Los proyectos son una herramienta básica para construir, porque permiten que, a través de un protocolo de investigación, se materialicen las ideas.

Referente a proyectos académicos, (Fernández F. , 2018), indica que es el currículum el que debe permitir la flexibilidad de los conocimientos. El sistema educativo debe propiciar el desarrollo congruente del binomio investigación -docencia, a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) propiciando la transformación y cambio en la sociedad y las organizaciones. De esta manera, se estará respaldando la mejora continua en la construcción de nuevos currícula que necesita el país.

En síntesis, el valor de un objetivo programático está determinado por sus resultados que se traducen en avances del conocimiento. La evaluación de los docentes debe mover conciencias y crear compromisos, tanto personales como institucionales. La evaluación de una secuencia didáctica es la base del proceso de enseñanza – aprendizaje en el espacio áulico, para su sistematización. El reto para el docente son las tecnologías de información y comunicación TIC y su aplicación en las secuencias didácticas que contempla el programa de estudios.

#### **2.10.4.5 Evaluación curricular**

- **¿Para qué evaluar el currículum?**

Para (Díaz P. , 2013), la evaluación curricular debe visualizarse como una responsabilidad institucional y cada institución tiene la tarea de fijar los objetivos de la evaluación curricular. Es, en sí, una propuesta de integración del conocimiento que realizan las instituciones de educación superior (IES) donde se involucra los perfiles de ingreso (proceso de formación) y el perfil de egreso, así como, las competencias y habilidades del alumno que se incorporará al sector productivo. Asimismo, la autoevaluación docente de sus capacidades, habilidades, experiencias y competencias, que todos los días son puestos a prueba durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio áulico.

Es importante considerar la revisión y análisis regular del currículo, para analizar y revisar todo lo referente al contexto y adecuar los planes y programas de estudio en todos los niveles y modalidades de acuerdo con la realidad del país, de modo que, las políticas, teorías, métodos, perfiles y contenidos educativos unifiquen criterios. Para ello, es necesario realizar una investigación de campo, que aporte datos suficientes para analizar y reflexionar sobre cuál ha sido el impacto que han tenido los egresados, en el campo laboral; el estudio permitirá determinar el vínculo o índice de aceptación por parte de los empleadores (públicos y privados) y el currículo.

Para (Brovelli, 2001), la evaluación curricular promueve el desarrollo de las nuevas teorías y con ello se establecen los momentos de evaluación considerando aspectos prospectivos, culturales, sociales y por supuesto educativos. Se torna relevante evaluar el currículum para evitar vicios laborales e improvisaciones en el desempeño de todos los campos de estudio. Y, con frecuencia, se deben corregir fallas en los sistemas de trabajo, desde la administración, organización y ejecución de las instituciones educativas. Las estrategias implantan registros sistemáticos hacia el logro responsable y eficaz, de lo cual deriva la calidad, que orienta y dirige a los proyectos en actividades dinámicas, adaptados a los diferentes contextos.

- **¿Qué evaluar del currículum?**

(Brovelli, 2001), nos brinda algunas consideraciones sobre la evaluación curricular:

a) Congruencia de la propuesta curricular: Analizar el equilibrio entre los diferentes elementos que la integran (objetivos, contenidos y formatos curriculares) confrontándolos con los fundamentos y con el perfil profesional que se pretenda, a fin de detectar omisiones, incongruencias, contradicciones, que puedan afectar la calidad de la propuesta.

b) La viabilidad: Requiere del estudio de los requerimientos de la propuesta y de su relación con los recursos materiales y humanos existentes, como también las formas de organización y funcionamiento institucional, a efecto de ir produciendo los cambios necesarios de la organización de los recursos existentes o la búsqueda de otros nuevos.

c) La integración entre los distintos organizadores curriculares: En relación con este punto, habrá que atender a las relaciones entre los distintos organizadores curriculares (trayectos, espacios, formatos de trabajo), y al aporte de cada uno de ellos a la formación total que se espera lograr a través del desarrollo del diseño previsto.

d) La evaluación de los resultados del diseño y desarrollo curricular: Además de la evaluación intrínseca, la evaluación curricular debe prever la evaluación externa, la que se refiere principalmente al impacto profesional y social que puede tener el egresado.

En cuanto a evaluar la eficacia externa del currículum (Brovelli, 2001), toma en cuenta los siguientes aspectos:

1. Seguimiento y análisis de los egresados y de sus prácticas profesionales;
2. Los proyectos son una herramienta de la planeación, permiten especificar de manera clara y concisa los esfuerzos para el logro de los objetivos de la planeación educativa. En la práctica se deben observar ciertos lineamientos institucionales.

#### **2.10.4.6 Evaluación de un proceso**

Desde los años 60, (Laforucade, 1980), indica que todo proceso debe ser evaluado para satisfacer su objetivo. En ocasiones, se cree que ésta se cumple solamente a través

de los manuales de procedimientos, que mencionan todos aquellos pasos que se tienen que observar en la operación; sin embargo, no significa que hacerlo conlleva la evaluación. Los procesos se evalúan al inicio, durante y al final de cada una de las operaciones o situaciones que se contemplan en la programación y están considerados como la consecuencia de aprendizajes esperados. En este sentido, toma forma la propuesta de los RAP, (Resultados de Aprendizaje Propuesto) que se incorporan en algunos programas de estudio de los niveles medio superior y superior.

- ***¿Qué evaluar en un proceso?***

- ✓ Evaluar los objetivos son la base de la planeación educativa y de todo programa de estudios.
- ✓ Evaluar las actividades académicas y el currículo es indispensable porque son las guías para determinar el nivel de aceptación y pertinencia de los estudios.
- ✓ Evaluar las tareas es lograr que los objetivos se cumplan con relación a lo planeado.
- ✓ Evaluar los procedimientos es lograr que el sistema operativo funcione el sistema de información y comunicación en la organización.
- ✓ Evaluar los conocimientos es vital para fijar lograr metas y establecer los perfiles de desarrollo.

Para (Perassi, Z & Vitarely, M, 2007), evaluar es un proceso en educación, se tiene que considerar su movilidad y dinámica, estudiando el contexto y las variables que de éste se desprendan ya que depende del sujeto, su circunstancia y de las políticas de la institución a la que pertenece, quienes deciden su observancia, vigencia, permeabilidad

y pertinencia. Orientado a diversos objetos y vínculos delimitando una región clave, el proceso es una ordenación específica de actividades, a lo largo del tiempo y el espacio, con un principio, un fin y con unas entradas y salidas.

#### **2.10.4.7 Los procesos con un enfoque de reingeniería**

(Talwar, 2009), define la reingeniería como una herramienta útil en el proceso de evaluación, ya que tiene un significado de gestión. Talwan indica que en este proceso de reingeniería se busca obtener beneficios después de haber conocido los resultados de otro proceso a través de una evaluación de éstos, mediante la reconsideración, reestructuración y racionalización de las estructuras de negocio, procesos, métodos de trabajo, gestión de sistemas y relaciones externas, a través de los cuales creamos y distribuimos valor.

(Hammer, M- & Champy, J., 1994), consideran que la reingeniería es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento, tales como costos, calidad, servicios y rapidez. La relación con la evaluación educativa se da, en el momento en que se compara el perfil de egreso, sus competencias y la pertinencia del currículo.

Es probable que este enfoque de reingeniería de la evaluación se comprenda mejor a través de un esquema donde se involucren a los actores del PEA para generar cambios significativos en las estructuras académicas, procesos, métodos de trabajo, gestión de sistemas externas, en un contexto normativo y dinámico.

#### **2.10.4.8 Evaluación de un sistema**

Para (Bertalanffy, 1969), un sistema de evaluación contempla un sinnúmero de modelos. Su complejidad estriba en las características propias de cada sistema educativo, desde el preescolar, hasta el posgrado, la evaluación toma diferentes formas y enfoques, en donde:

- Sistema: es un conjunto organizado de cosas o partes interactuantes e interdependientes, que se relacionan formando un todo unitario y complejo.
- Derivan: Entradas (suministra necesidades operativas);
- Proceso (efectúa la transformación) y Salidas (resultado del funcionamiento del sistema o, alternativamente, el propósito para el cual existe el sistema).

Las salidas de un sistema se convierten en (subsistema) entrada de otro sistema, que la procesará para convertirla en otra salida, repitiéndose este ciclo indefinidamente. Se toman en cuenta las Relaciones (enlaces que vinculan entre sí a los objetos o subsistemas que componen a un sistema complejo; Atributos (su presencia o ausencia

no establece ninguna diferencia con respecto al uso del término que describe la unidad) y el Contexto (conjunto de objetos exteriores al sistema que influyen a éste, y, a la vez, el sistema influye, se trata de una relación mutua de contexto-sistema. Depende fundamentalmente del foco de atención que se fije.

- ***Jerarquía de los sistemas***

Al considerar los distintos tipos de sistemas del universo, (Boulding, 1954), proporciona una clasificación útil de los sistemas donde establece los siguientes niveles jerárquicos:

1. Estructura estática
2. sistema dinámico simple,
3. mecanismo de control o sistema cibernético. El sistema se autorregula para mantener su equilibrio,
4. sistema abierto o auto estructurado,
5. genético-social plantas,
6. sistema animal,
7. sistema humano. Es el nivel del ser individual, considerado como un sistema con conciencia habilidad para utilizar el lenguaje y símbolos
8. sistema social o sistema de organizaciones humanas constituye el siguiente nivel, y considera el contenido y significado de mensajes, la naturaleza y

categorías o temas emergente del sistema de valores, la transcripción de imágenes en registros históricos, sutiles simbolizaciones artísticas, música, poesía y la compleja gama de emociones humanas,

9. sistemas trascendentales. Completan los niveles de clasificación: éstos son los últimos y absolutos, los ineludibles y desconocidos, los cuales también presentan estructuras sistemáticas e interrelaciones.

De lo anterior se desprende que el séptimo nivel, del ser individual, considerado como un sistema con conciencia y habilidad para utilizar el lenguaje y símbolos, es aplicable a la evaluación. Por lo tanto, al estudiar los sistemas, surge la pregunta:

- **¿Qué es un sistema educativo?**

(Perassi, 2010), contrasta el sistema educativo escolar, así como el sistema social, asegurando que ambos requieren de la universidad participaciones profesionales previamente planificadas. Esto es un requisito que se deben plantear las instituciones (escuelas y universidades) sobre el derecho que tiene la población a la educación. Por eso, la evaluación en su quehacer es relevante para modificar viejas prácticas de simulación, pues los sistemas educativos (preuniversitario), a través de los organismos de gobierno, demandan escuelas que consideren el desarrollo de ciertos contenidos curriculares para cada nivel. Ya que en ocasiones elaborar un manual para

la evaluación de un sistema, puede ayudar a la sistematización de la educación, porque permite considerar una serie de programas contruidos con la finalidad principal de enseñar la importancia y operación del sistema.

### **2.11 La Evaluación desde el enfoque de las Pruebas Estandarizada, como un Modelo de Medición Sistemática**

(Gutierrez, 2022), establece que, en el ámbito educativo, la evaluación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una de las formas más comunes de evaluación es a través de las pruebas estandarizadas, las cuales se han convertido en un modelo de medición sistemática ampliamente utilizado en diferentes niveles educativos. Mediante el enfoque de las pruebas estandarizadas busca establecer un criterio objetivo y uniforme para evaluar el rendimiento de los estudiantes en áreas específicas del conocimiento. Estas pruebas se diseñan de acuerdo con estándares previamente establecidos y se aplican de manera estandarizada a una amplia muestra de estudiantes.

Según (Gutierrez, 2022), el propósito principal de las pruebas estandarizadas es medir el nivel de competencia de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo. Estas pruebas abarcan diferentes áreas, como matemática, ciencias, lenguaje y ciencias sociales y suelen evaluar tanto el conocimiento

adquirido como las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes. Por lo tanto, uno de los aspectos clave de las pruebas estandarizadas es su carácter objetivo y confiable. Al ser aplicadas de manera estandarizada, se busca minimizar la influencia de factores externos que podrían afectar los resultados, como el contexto socioeconómico o la subjetividad de los evaluadores. Esto permite obtener mediciones más precisas y comparables entre distintos grupos de estudiantes.

Sin embargo, (Santacruz, 2018) coincide en que el enfoque de las pruebas estandarizadas también ha generado cierto debate y críticas. Algunos argumentan que estas pruebas pueden reducir la educación a una simple preparación para superar exámenes, dejando de lado otros aspectos importantes del aprendizaje. Además, se cuestiona si las pruebas estandarizadas son capaces de evaluar de manera integral las habilidades y competencias de los estudiantes, ya que suelen basarse en preguntas de opción múltiple y no consideran otros enfoques más holísticos. Empero a las críticas, las pruebas estandarizadas continúan siendo ampliamente utilizadas en muchos sistemas educativos. Su enfoque sistemático de medición proporciona una herramienta eficaz para evaluar el rendimiento de los estudiantes, identificar áreas de mejora y realizar comparaciones entre diferentes grupos de estudiantes o instituciones educativas.

En consecuencia, las pruebas estandarizadas representan un modelo de medición sistemática en la evaluación educativa. Su objetivo es proporcionar una medida objetiva y confiable del rendimiento de los estudiantes en relación con los objetivos de

aprendizaje establecidos. Aunque generan debate y críticas, siguen siendo una herramienta importante para evaluar y mejorar la calidad de la educación.

### **2.11.1 Entendiendo los Marcos de Referencia Lingüístico, internacionalmente reconocidos**

El (Departamento de Educación Consejo de Europa, 2001-2023), establece que un marco de referencia lingüístico de reconocimiento internacional se refiere a un sistema estandarizado y ampliamente reconocido para evaluar y clasificar el nivel de competencia en un determinado idioma. Estos marcos de referencia son utilizados para establecer estándares comunes y facilitar la comparación y el reconocimiento de las habilidades lingüísticas en un contexto global. Uno de los marcos de referencia lingüísticos más conocidos es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desarrollado por el Consejo de Europa. Este marco establece una serie de niveles de competencia lingüística, desde el A1 (principiante) hasta el C2 (dominio pleno), y describe las habilidades necesarias en términos de comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas.

El MCER se ha convertido en un estándar ampliamente utilizado en la evaluación y certificación de idiomas en Europa y en muchas partes del mundo. Otros marcos de referencia lingüística reconocidos internacionalmente incluyen el *Interagency Language*

*Roundtable* (ILR) utilizado en los Estados Unidos y el *International English Language Testing System* (IELTS) para el inglés.

Estos marcos de referencia lingüística proporcionan un punto de referencia común que permite a los estudiantes, empleadores, instituciones académicas y organismos gubernamentales evaluar y comparar el nivel de competencia en un idioma de manera objetiva y consistente. También facilitan la movilidad internacional, la comunicación efectiva y el reconocimiento de los logros lingüísticos a nivel global.

### **2.11.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**

El Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas, en sus siglas traducidas al idioma español se abrevia MCERL. (Cervantes, 2002), establece que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un estándar internacional que ha revolucionado la enseñanza, aprendizaje y evaluación de idiomas. Proporciona una base sólida y coherente para la medición y comparación de las habilidades lingüísticas y su influencia se ha extendido más allá de Europa, siendo utilizado en todo el mundo como un referente de calidad en la enseñanza y evaluación de lenguas. Es un estándar internacional utilizado para describir y evaluar el nivel de competencia en diferentes idiomas, incluido el inglés. Fue desarrollado por el Consejo de Europa y se ha convertido

en una referencia ampliamente aceptada en el ámbito educativo, profesional y social. El MCER fue creado con el objetivo de proporcionar una base común para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la certificación de lenguas en Europa. Fue publicado por primera vez en 2001 y, desde entonces, ha sido adoptado y adaptado en muchos países de todo el mundo.

(Cervantes, 2002), indica que el MCER establece seis niveles de competencia lingüística: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Cada nivel describe las habilidades lingüísticas necesarias en términos de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Además, proporciona descriptores detallados para cada nivel, lo que facilita la evaluación y comparación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Una de las principales aplicaciones del MCER es la evaluación del nivel de competencia en idiomas extranjeros. Muchos exámenes y certificaciones, como los mencionados anteriormente, se basan en los niveles del MCER para evaluar y certificar las habilidades lingüísticas de los candidatos. Esto garantiza que los resultados sean reconocidos y comparables a nivel internacional.

Además de la evaluación, el MCER también se utiliza en la planificación de cursos de idiomas, en el diseño de materiales educativos y en la elaboración de currícula. Ayuda a establecer objetivos claros de aprendizaje y a medir el progreso de los estudiantes en su camino hacia la adquisición de habilidades lingüísticas.

Cabe resaltar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sostiene el reto sobre el desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva en el proceso de aprendizaje de las segundas y terceras lenguas o más, o sea en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El MCERL le otorga un especial énfasis al uso de estrategias pedagógicas que potencien el enfoque comunicativo a través de la oportuna planificación, implementación, seguimiento o evaluación, con la finalidad de que el alumnado pueda expresarse adecuadamente

En síntesis, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), como se mencionó anteriormente, es ampliamente reconocido y utilizado en todo el mundo. Establece seis niveles de competencia lingüística, desde el nivel A1 (principiante) hasta el nivel C2 (maestría). Muchos exámenes y certificaciones se basan en este marco para evaluar y certificar las habilidades lingüísticas.

### **2.11.2 Sistemas de evaluación de idioma inglés, reconocidos internacionalmente**

En un mundo cada vez más globalizado, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una habilidad fundamental y altamente valorada en diversos ámbitos, como la

educación, los negocios y el turismo. Ante esta demanda creciente, han surgido sistemas de evaluación de idioma inglés reconocidos internacionalmente, que permiten medir y certificar de manera objetiva las habilidades lingüísticas de los estudiantes y profesionales.

Para (Narvaez, 2023), estos sistemas de evaluación no solo proporcionan una forma estandarizada de medir el nivel de dominio del inglés, sino que también ofrecen una referencia reconocida y aceptada a nivel global. Al obtener una certificación de uno de estos sistemas, los individuos pueden demostrar sus habilidades lingüísticas de manera confiable ante instituciones educativas, empleadores y otros organismos oficiales.

(Dermachi, 2020), indica que los sistemas de evaluación de idioma inglés reconocidos internacionalmente suelen basarse en estándares rigurosos, bien establecidos y utilizan una variedad de pruebas y exámenes diseñados para evaluar las cuatro habilidades principales del idioma: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Estas pruebas se adaptan a diferentes niveles de dominio del idioma, desde principiante hasta avanzado, y permiten a los evaluados demostrar su capacidad en situaciones de la vida real.

Entre los sistemas de evaluación de idioma inglés reconocidos internacionalmente, (Dermachi, 2020), destacan algunos nombres bien conocidos, como el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), el IELTS (*International English Language Testing System*) y el *Cambridge English Exams* (incluyendo el *Cambridge First Certificate*, el *Cambridge Advanced* y el *Cambridge Proficiency*). Estos sistemas cuentan con una amplia trayectoria y son ampliamente reconocidos y aceptados en todo el mundo.

### **2.11.3.1 Sistema de Prueba de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL/TOEIC)**

(Santa, 2021), define el TOEFL y el TOEIC como pruebas ampliamente reconocidas o bien como un examen de certificación de inglés que se aplica a nivel mundial. Son utilizados principalmente para evaluar la habilidad de los no nativos en el idioma inglés, en contextos académicos.

En cuanto al examen TOEFL, (Santa, 2021), indica que mide la comprensión auditiva, la lectura, la expresión oral y la escritura, que, a continuación, brindaremos los detalles de cada uno:

#### **¿Qué es el TOEFL?**

- EL “*Test of English as a Foreign Language*” o mejor conocido como TOEFL es una prueba estandarizada, que certifica el dominio del inglés para personas no nativas en este idioma.
- El TOEFL es uno de los exámenes de inglés más populares y preferidos por las instituciones por las muchas habilidades que debes dominar para ganarlo. Por esto, es importante que te prepares con anticipación y sepas cómo obtener un puntaje alto en el TOEFL.
- Cuando hablamos de TOEFL, también debes tomar en cuenta cómo realizarás esta prueba, pues actualmente hay diferentes formas de hacerla, según tus facilidades y el lugar donde te encuentres.
- Hay dos (2) tipos de Examen de TOEFL. Una de las principales formas para saber cómo obtener un puntaje alto en el TOEFL es tomar en cuenta qué tipo de prueba vas a realizar y cómo debes prepararte para ella. Claro, siempre es fundamental tener conocimiento en todas las áreas a evaluar, pero de esta forma sabrás con antelación qué esperar de acuerdo con el examen de TOEFL que vas a tomar. A continuación, te detallaremos los dos tipos de examen TOEFL más utilizados y aceptados por instituciones:

1. TOEFL iBT: Para saber cómo obtener un puntaje alto en el TOEFL de este tipo, debes prepararte para realizar el examen en línea. El iBT es la prueba estándar que la mayoría de los centros exige y deberás realizarlo vía internet. Además, ten en cuenta que tienes que prepararte para cuatro

secciones (redacción, habla, escucha y lectura). Esta versión del TOEFL puedes realizarla en *Quality Leadership University*.

El TOEFL iBT lo puedes realizar en un centro especializado o desde la comodidad de tu casa, aunque siempre bajo estrictos protocolos. Si lo haces desde casa, tendrás que cumplir con todos los requerimientos en tu computadora, tendrás una persona que será tu monitor especializado y deberás estar en un lugar sin distracciones y en un ambiente despejado.



**Guía completa del TOEFL iBT**

Sección	Número de preguntas	Tipos de ítems	Límite de tiempo	Tareas	Puntuación
 <b>reading</b>	30 preguntas (estándar) 40 preguntas (experimental)	<b>3-4 pasajes</b> (10 preguntas cada uno)	54 minutos (estándar) 72 minutos (experimental)	Leer pasajes y responder preguntas.	avanzado <b>24-30 pts</b> intermedio alto <b>18-23 pts</b> intermedio bajo <b>4-17 pts</b> inferior <b>0-3 pts</b>
 <b>listening</b>	28 preguntas (estándar) 39 preguntas (experimental)	<b>3-4 lecturas</b> (6 preguntas cada una) <b>2-3 conversaciones</b> (5 preguntas cada una)	41 minutos (estándar) 57 minutos (experimental)	Responder preguntas sobre conferencias breves o debates en el aula.	avanzado <b>22-30 pts</b> intermedio alto <b>17-21 pts</b> intermedio bajo <b>9-16 pts</b> inferior <b>0-8 pts</b>
 <b>speaking</b>	4 tareas	<b>1 independiente</b> <b>3 integradas</b>	17 minutos	Hablar sobre un tema y discutir el material leído y escuchado.	avanzado <b>25-30 pts</b> intermedio alto <b>20-24 pts</b> intermedio bajo <b>16-19 pts</b> básico <b>10-15 pts</b> inferior <b>0-9 pts</b>
 <b>writing</b>	2 tareas	<b>1 independiente</b> <b>1 integradas</b>	50 minutos	Leer un pasaje, escuchar una grabación, escribir una respuesta.	avanzado <b>24-30 pts</b> intermedio alto <b>17-23 pts</b> intermedio bajo <b>13-16 pts</b> básico <b>7-12 pts</b> inferior <b>0-6 pts</b>

[globaledupass.com/blog](http://globaledupass.com/blog)


**Ilustración 4 Guía completa del TOEFL iBT.**

Fuente: <https://www.globaledupass.com/blog/toefl-guia-completa-para-un-puntaje-competitivo/>

- TOEFL ITP: este examen de carácter académico y se trata de una versión más corta y menos compleja que el TOEFL iBT, muy recomendable para distintos propósitos. Dicho examen se basa en 140 preguntas divididas en

tres secciones: comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura. El TOEFL ITP es una versión más sencilla; sin embargo, no todas las instituciones de educación superior lo aceptan como prueba de conocimiento de inglés para trámites formales.

#### CALIFICACIONES TOEFL ITP



	Listening Compr.	Structure & Written Exp.	Reading Compr.	TOTAL	CEFR
C2					
C1	64-68	64-68	63-67	627-677	C1
B2	54-63	53-63	56-62	543-626	B2
B1	47-53	43-52	48-55	460-542	B1
A2	38-46	32-42	31-47	337-459	A2
A1					

**Ilustración 5 Calificaciones del TOEFL ITP.**

Fuente: <https://www.elcultural.com.pe/educationusa-toefl-itp-exam/>

Con este tipo de exámenes debes tener muy en cuenta, cuántas veces se realizan los exámenes de TOEFL, ya que la cantidad puede variar dependiendo de los países, por eso debes estar pendiente de estos plazos.

## ¿Qué significa TOEIC?

- TOEIC significa *Test of English for International Communication*. Es una evaluación de inglés creada por ETS - *Educational Testing Services*- organización pionera en el desarrollo de evaluaciones de inglés en todo el mundo.

## ¿Cómo es el examen TOEIC?

- El examen TOEIC es una evaluación dividida en 2 partes, lo que la hace ser muy flexible a las necesidades de cada candidato. Las ventajas que proporciona son:
- Puedes realizar todo el examen en el mismo día, o elegir días separados. Quizá para una de las partes necesites un mayor tiempo de preparación y prefieras examinarte en momentos distintos.
- Si en una de las partes obtienes una puntuación por debajo de lo que querías, puedes volver a presentarte sólo en esa parte, sin necesidad de repetir todo el examen y, además, sólo deberás abonar las tasas correspondientes a esa parte. En algunas organizaciones que solicitan un certificado de inglés, es suficiente presentar la parte de TOEIC *Listening and Reading*. Las partes del examen son *LISTENING AND READING* y *SPEAKING AND WRITING*.

Descriptores de nivel TOEIC® y niveles del MCER

Con este documento podrás conocer a qué nivel corresponde la puntuación de acuerdo al MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas)

Listening and Reading

TOEIC® Listening & Reading score	Nivel de referencia del MCER
945-990	C1
785-940	B2
550-780	B1
225-545	A2
120-220	A1

Compartir en [Twitter](#) [Facebook](#) [LinkedIn](#) [WhatsApp](#)

Speaking and Writing

TOEIC® Speaking score	TOEIC® Writing score	Nivel de referencia del MCER
160-280	180-200	C1
150-170	150-170	B2
120-150	120-140	B1
90-110	90-110	A2
60-80	60-80	A1

Para más información sobre las habilidades y destrezas adquiridas en cada nivel, descárgate este documento: [link to /toeic/mcer/](#)



**Ilustración 6 Como se mide el examen TOEIC.**

Fuente: <https://capman.es/es/blog/como-se-mide-el-examen-toeic>

**2.11.3.2 Sistema Internacional de Evaluación del Idioma Inglés (IELTS)**

(Santa, 2021), aclara que el IELTS es otro examen de certificación de inglés reconocido a nivel internacional. Es utilizado tanto para fines académicos como para fines de inmigración y empleo. El IELTS evalúa las habilidades de comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita.

En cuanto al examen IELTS (*International English Language Testing System*) es un examen que evalúa el nivel de competencia en el idioma inglés de un candidato para educación profesional y para fines migratorios, que cuenta con las siguientes características:

- IELTS es un examen que fue creado en conjunto con IDP: IELTS Australia y *Cambridge English Language Assessment*. Hay más de 1,200 centros de examen ubicados en más de 140 países.
- En cuanto a los Formatos de examen IELTS, existen dos tipos de examen IELTS: *IELTS Academic* y *IELTS General Training* y sus resultados son graduados en una escala de 9 bandas en ambos formatos.

El formato Académico del IELTS evalúa la competencia y la habilidad del estudiante en el idioma inglés aplicado a un nivel de educación superior profesional. El formato *General Training* es para aquellos que desean la evaluación del inglés para fines laborales o programas de preparación. Ambos formatos están divididos en 4 secciones: *listening*, *reading*, *writing* y *speaking*. La duración total del examen es de 2 horas y 45 minutos. Las secciones de *listening*, *writing* y *reading* son llevadas a cabo el mismo día, mientras que el examen de *speaking* puede llevarse, o el mismo día del examen, o bien 7 días antes o después de haber hecho la prueba.

La Prueba Internacional de Dominio del Inglés, iTEP (*International Test of English Proficiency*), es una herramienta innovadora de evaluación del idioma inglés basado en Internet desarrollado por *Boston Educational Services*. Fundada en el 2002, *Boston Educational Services* (BES) es una empresa de servicios educativos especializados en la evaluación de aptitud del idioma inglés en línea. El

objetivo al desarrollar iTEP era crear una herramienta de evaluación innovadora que ofreciera a sus usuarios una incomparable eficiencia, comodidad, amplitud y accesibilidad.

En Panamá, ELS *Language Centers* es el centro autorizado para aplicar esta prueba para medir el nivel de inglés. Son cuatro (4) opciones de exámenes que se podrán elegir, de acuerdo con la necesidad de cada individuo y/o empresa:

- iTEP SLATE (*Secondary Level Assessment Test of English*) se utiliza para evaluar el dominio del idioma Inglés de los estudiantes en edad de escuela secundaria, o menos, para los siguientes fines:
  - La admisión a escuelas o academias de habla inglesa.
  - Evaluación del nivel de inglés en colegios y escuelas.
  - Orientación para el curso y el desarrollo curricular.
  - Evaluación pre y post de una capacitación en curso de inglés.
  - La determinación de elegibilidad para los programas de intercambio.

El iETP Académico: Es la mejor manera de evaluar el dominio del inglés de los estudiantes o futuros estudiantes de colegios y universidades. Se puede utilizar para los siguientes fines:

- Admisiones
- Evaluación de los progresos
- Evaluación de profesores

- Guiar las enseñanzas del curso y el desarrollo del currículo
- Determinar la elegibilidad para las becas
- Entre otros.
- Examen TOEFL

### **2.11.3.3 Certificado de Cambridge (*Cambridge English Certificates*)**

(Kane, 2006), exponen los certificados de Cambridge como el *Cambridge English: First* (FCE) y el *Cambridge English: Advanced* (CAE), que son ampliamente reconocidos como certificaciones de inglés. Estos exámenes evalúan las habilidades de comprensión auditiva, lectura, expresión oral y escritura en un contexto general o académico.

Además, establece que los exámenes de inglés de Cambridge, también conocidos como *Cambridge English Exams*, son una serie de exámenes de certificación diseñados y administrados por *Cambridge Assessment English*. Estos exámenes evalúan las habilidades lingüísticas en inglés de los hablantes no nativos en diferentes niveles, desde principiantes hasta avanzados.

Vale aclarar que estos exámenes de Cambridge se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y están alineados con sus niveles de competencia lingüística: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Cada nivel del examen se corresponde

con una descripción clara de las habilidades lingüísticas y la capacidad para comunicarse en inglés.

(Kane, 2006), identifica la existencia de diferentes variantes de los exámenes de Cambridge, cada una con un enfoque y objetivo específicos. Algunas de las variantes más reconocidas incluyen:

1. *Cambridge English: Preliminary* (PET): Este examen evalúa las habilidades de comunicación básicas en inglés y certifica un nivel de competencia en el MCER de nivel B1.
2. *Cambridge English: First* (FCE): Este examen evalúa habilidades lingüísticas más avanzadas y certifica un nivel de competencia en el MCER de nivel B2.
3. *Cambridge English: Advanced* (CAE): Este examen evalúa habilidades lingüísticas de nivel avanzado y certifica un nivel de competencia en el MCER de nivel C1.
4. *Cambridge English: Proficiency* (CPE): Este es el examen de más alto nivel de Cambridge y evalúa habilidades de comunicación en inglés, de nivel casi nativo, certificando un nivel de competencia en el MCER de nivel C2.

Es relevante resaltar el hecho de que los exámenes de Cambridge evalúan las habilidades en el área de comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Están diseñados para ser justos, confiables y reconocidos

internacionalmente y sus resultados son ampliamente aceptados por instituciones educativas, empleadores y organismos gubernamentales en todo el mundo. Los exámenes de Cambridge ofrecen a los candidatos la oportunidad de obtener una certificación oficial de sus habilidades en inglés, lo que puede ser beneficioso para el estudio en el extranjero, la búsqueda de empleo, el avance profesional o los fines de inmigración.

En resumen, los exámenes de inglés de Cambridge, también conocidos como *Cambridge English Exams*, son una serie de exámenes de certificación que evalúan las habilidades en inglés de los hablantes no nativos. Estos exámenes están diseñados para evaluar diferentes niveles de competencia y son reconocidos internacionalmente por su rigor y fiabilidad. Obtener una certificación de *Cambridge English* puede abrir puertas en términos de educación, empleo y oportunidades de vida en inglés.

#### **2.11.3.4 Marco de *Examinación Trinity GESE***

(London, 2022), informa sobre el Marco de *Examinación Trinity GESE* (*Graded Examinations in Spoken English*) es un sistema de evaluación diseñado por *Trinity College London* para medir las habilidades de expresión oral en el idioma inglés. Está diseñado para evaluar y certificar el dominio de la lengua inglesa de manera práctica y efectiva. El *Trinity GESE* se basa en un enfoque comunicativo, centrándose en la

capacidad de los candidatos para comunicarse de manera efectiva en situaciones de la vida real. A diferencia de otros exámenes de inglés que evalúan habilidades de lectura y escritura, el GESE se enfoca exclusivamente en la expresión oral.

Este examen se divide en diferentes niveles, desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado y cada nivel evalúa diferentes aspectos del lenguaje oral, como la pronunciación, fluidez, comprensión auditiva y habilidades conversacionales. Los candidatos tienen la oportunidad de demostrar su capacidad para expresarse en inglés de forma clara y coherente, utilizando un lenguaje apropiado y adaptado al contexto.

(London, 2022), publica el formato de examen en su página web. El mismo incluye una interacción directa entre el candidato y el examinador, donde se llevan a cabo una serie de tareas y actividades de conversación. Estas pueden incluir describir una imagen, hablar sobre experiencias personales, debatir temas o resolver problemas en inglés. Una vez completado el examen, los candidatos reciben una calificación que refleja su nivel de dominio del inglés. Estas calificaciones están alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que permite una comparación y reconocimiento internacional de los resultados.

En síntesis, el Marco de Examinación Trinity GESE es reconocido y valorado en todo el mundo, especialmente en el ámbito académico y profesional. Las certificaciones Trinity GESE son ampliamente aceptadas por instituciones educativas, empresas y organizaciones que requieren pruebas de habilidades de comunicación en inglés. Además, el enfoque práctico y la naturaleza centrada en la comunicación del examen hacen que sea una opción popular para aquellos que desean demostrar su competencia oral en inglés.

#### **2.11.3.5 Sistema de Evaluación *College Board* para Puerto Rico y América Latina.**

(Puerto Rico, 2022), publica información sobre el Sistema de Evaluación *College Board*, aclarando que este es un sistema de evaluación utilizado en Puerto Rico y América Latina para medir el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes áreas de conocimiento. Este sistema se basa en exámenes estandarizados que evalúan la comprensión y aplicación de los contenidos curriculares.

El *College Board* es una organización sin fines de lucro que desarrolla y administra una serie de exámenes reconocidos internacionalmente, como el SAT (*Scholastic Assessment Test*) y el AP (*Advanced Placement*). Estos exámenes son utilizados para evaluar la preparación de los estudiantes para la educación superior y otorgar créditos universitarios avanzados.

En el caso de Puerto Rico y América Latina, (Puerto Rico, 2022), establece que el *College Board* ofrece el *College Board Examinations Program* (Programa de Exámenes *College Board*), que consta de varios exámenes:

1. *PSAT/NMSQT (Preliminary SAT/National Merit Scholarship Qualifying Test)*: Es una versión preliminar del SAT que se ofrece a los estudiantes de grado 10 y 11. Sirve como una práctica para el SAT y también es utilizado para determinar la elegibilidad para becas.
2. *SAT (Scholastic Assessment Test)*: Es el examen principal del *College Board* y se utiliza para evaluar las habilidades académicas de los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas. El SAT es requerido por muchas universidades en Puerto Rico y América Latina, como parte del proceso de admisión.
3. *AP (Advanced Placement)*: Son exámenes que permiten a los estudiantes obtener créditos universitarios avanzados mientras aún están en la escuela secundaria. Los estudiantes pueden elegir entre una variedad de materias, como matemática, ciencias, humanidades y artes, y presentar examen para demostrar su dominio en esas áreas.

Estos exámenes del *College Board* se utilizan para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes, proporcionando una medida estandarizada que es reconocida tanto a nivel local, como internacional. Los resultados de estos exámenes

pueden influir en la admisión universitaria, la selección de cursos y programas académicos, y la elegibilidad para becas y reconocimientos académicos.

#### **2.11.3.6 Examen de Inglés de Pearson (*Pearson Test of English*).**

(Pearson, 2022), informa en su página web sobre el *Pearson Test of English* (PTE), aclarando que este es un examen de inglés desarrollado y administrado por *Pearson Language Tests*. Es un examen de certificación reconocido internacionalmente, que evalúa las habilidades de inglés de los hablantes no nativos. El PTE se basa en un enfoque integrado y completo para evaluar las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral.

El examen PTE se lleva a cabo en formato de computadora y utiliza tecnología de vanguardia para garantizar la precisión y la objetividad en la evaluación. Los candidatos realizan una serie de tareas interactivas que simulan situaciones de la vida real, como leer textos, escribir ensayos, responder preguntas de opción múltiple, escuchar grabaciones y participar en actividades de expresión oral.

Una de las características destacadas del PTE es su sistema de puntuación automatizado y basado en inteligencia artificial. Utiliza algoritmos sofisticados para

evaluar las respuestas de los candidatos de manera objetiva y consistente. Esto garantiza una evaluación imparcial y libre de sesgos humanos.

El PTE ofrece diferentes variantes del examen para adaptarse a las necesidades de los candidatos. Estas variantes incluyen el *PTE Academic*, diseñado para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes que desean estudiar en instituciones de educación superior en el extranjero, y el *PTE General*, que se centra en evaluar las habilidades de inglés general para propósitos profesionales y personales.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas en el PTE, (Pearson, 2022), aclara que el mismo se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y son ampliamente reconocidas y aceptadas por instituciones educativas, empleadores y organismos gubernamentales en todo el mundo. Muchas universidades, empresas y organizaciones utilizan los resultados del PTE como requisito de admisión, promoción laboral o inmigración.

En resumen, el *Pearson Test of English* (PTE) es un examen de inglés internacionalmente reconocido que evalúa las habilidades lingüísticas en lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Su enfoque basado en la tecnología y su sistema de puntuación automatizado lo hacen una opción popular entre los candidatos

que desean demostrar su competencia en inglés para fines académicos, profesionales o de inmigración.

#### **2.11.4 Aspectos clave en la industria de certificaciones ampliamente reconocidas para los docentes de inglés**

(Lee, 2022), establece el hecho de que, en la industria de la enseñanza del inglés, contar con certificaciones ampliamente reconocidas se ha vuelto fundamental para los docentes. Estas certificaciones no solo validan sus conocimientos y habilidades en la enseñanza del idioma, sino que también les brindan oportunidades de desarrollo profesional y una ventaja competitiva en el mercado laboral. Los aspectos clave en esta industria de certificaciones reconocidas para los docentes de inglés abarcan diversos aspectos.

En primer lugar, (Lee, 2022), aclara que las certificaciones suelen basarse en estándares establecidos y rigurosos, respaldados por investigaciones pedagógicas y lingüísticas. Esto garantiza que los docentes certificados posean los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para enseñar el inglés de manera efectiva. Además, estas certificaciones evalúan tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas de los docentes en áreas fundamentales, la metodología de enseñanza, la planificación de clases, la evaluación y el manejo de aula. También pueden abordar aspectos

específicos, como la enseñanza para fines específicos, la enseñanza a diferentes niveles de habilidad o la enseñanza en contextos multiculturales.

Otro aspecto clave en la industria de certificaciones reconocidas es la reputación y el reconocimiento a nivel nacional e internacional. Los certificados emitidos por organismos reconocidos gozan de prestigio y son ampliamente aceptados por instituciones educativas, empleadores y otros profesionales del sector. Esto brinda a los docentes certificados mayores oportunidades laborales, tanto en su país de origen como en el extranjero.

Asimismo, para (Lee, 2022), la formación y actualización continua son aspectos esenciales en esta industria. Los docentes certificados tienen acceso a programas de desarrollo profesional que les permiten mantenerse al día con las últimas tendencias y enfoques en la enseñanza del inglés. Esto les ayuda a mejorar sus habilidades, ampliar sus conocimientos y ofrecer una enseñanza de calidad a sus estudiantes, además de brindar, a los docentes, oportunidades de crecimiento profesional y una ventaja competitiva en el campo de la enseñanza del inglés.

La industria de certificaciones ampliamente reconocidas para la enseñanza del idioma inglés abarca diversos aspectos clave, que seguidamente presentaremos de forma resumida:

#### **2.11.4.1 *Certification TEFL (Teaching English as a Foreign Language)***

(Training, 2022), informa en su página web sobre el significado de las siglas TEFL, que es el acrónimo más popular y común que se utiliza para referirse a la enseñanza de inglés en el extranjero. Una “certificación TEFL” se refiere a los cursos de formación y al certificado que suelen exigir las escuelas de idiomas e institutos de todo el mundo que buscan contratar profesores de inglés.

Tenga en cuenta que “TEFL” no se refiere a un organismo, empresa, certificación o escuela en particular. Es un acrónimo de la industria y hay muchas escuelas TEFL, programas de capacitación TEFL y opciones de certificación de diversos grados de calidad, duración y costo.

#### **2.11.4.2 Certification TESOL (Enseñar inglés a hablantes de otros idiomas)**

(Trainning, 2022), publica en su página web que en América del Norte, “TESOL” se usa con más frecuencia para referirse a la enseñanza de inglés a hablantes no nativos en países nativos de habla inglesa como los EE. UU. Por lo tanto, si desea obtener una maestría para enseñar inglés, como segundo idioma en su sistema escolar público local, ese título probablemente estará en TESOL.

Es común que los centros de formación británicos, canadienses y australianos emitan un certificado en TESOL, ya que también se utiliza para la enseñanza nacional y está regulado por sus gobiernos. Los EE. UU. No tienen ninguna regulación nacional para la enseñanza de inglés en escuelas de idiomas privadas y, por lo tanto, la mayoría de la formación en EE. UU. y Europa usaría el término TEFL para enseñar en el extranjero.

#### **2.11.4.3 Certification TESL (*Teach English as a second language*)**

Al igual que TEFL, (Trainning, 2022), indica que una certificación TESL le permite enseñar inglés a personas que no hablan inglés. Sin embargo, la principal diferencia entre TEFL y TESL es dónde estás enseñando.

Un certificado TESL, generalmente, se refiere a personas que planean enseñar a hablantes de inglés no nativos que viven en un país de habla inglesa nativa. En otras palabras, buscaría una calificación TESL si su interés principal es enseñar en un país donde el inglés es el primer idioma, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido o Australia. Sin embargo, si su interés principal es viajar y enseñar inglés en el extranjero, debes buscar una certificación TEFL.

#### **2.11.4.4 Certification CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*)**

(Celta, 2020), estableciendo, sobre la certificación CELTA, que es un certificado de nivel inicial que capacita a los profesores para enseñar inglés a estudiantes no nativos. Es otorgado por *Cambridge Assessment English* y se considera uno de los certificados

más reconocidos y respetados en la industria de la enseñanza del inglés. El programa CELTA brinda a los profesores las habilidades esenciales y los conocimientos necesarios para planificar y llevar a cabo clases efectivas de inglés, como lengua extranjera.

#### **2.11.4.5 Certification DELTA (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*).**

(Delta, 2023), publica en su página web que el término Delta es un diploma de nivel avanzado que está diseñado para profesores de inglés con experiencia que deseen mejorar y ampliar sus habilidades pedagógicas. También es otorgado por *Cambridge Assessment English*. El programa DELTA se enfoca en el desarrollo de habilidades de enseñanza más avanzadas, como la planificación de currículos, la evaluación y la investigación en el campo de la enseñanza del inglés. El DELTA es ampliamente reconocido y es considerado una calificación de alto nivel para profesores de inglés.

Tanto CELTA como el DELTA son programas intensivos que combinan teoría y práctica de la enseñanza del inglés. Estas certificaciones brindan a los profesores las herramientas y la confianza necesarias para enseñar de manera efectiva, adaptándose a las necesidades y características de los estudiantes. Además, contar con el CELTA o

el DELTA puede mejorar las oportunidades de empleo en el campo de la enseñanza del inglés, tanto a nivel nacional como internacional.

Estas certificaciones suelen tener en cuenta los estándares y los criterios de evaluación establecidos por organismos especializados y reconocidos a nivel internacional, como *Cambridge Assessment English*, TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) y IELTS (*International English Language Testing System*).

El objetivo principal de estas certificaciones es proporcionar una medida objetiva del nivel de competencia en el idioma inglés y validar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en contextos académicos, profesionales y de comunicación global. Además, estas certificaciones son ampliamente reconocidas en instituciones educativas, empresas y organizaciones alrededor del mundo, y pueden ser utilizadas como requisitos de admisión, para el empleo o para el avance profesional.

### **2.11.5 Equivalencia de certificaciones y niveles de inglés fundamentadas en el MCERL**

(Figueras, 2005), asegura que, actualmente, el referente lingüístico en el cual se fundamentan la mayoría de las instituciones educativas de idiomas a nivel global, tanto particulares como oficiales, es el *Common European Framework of Reference for Languages* (MCERL). Siendo este un marco metodológico que analiza todas las lenguas habladas en Europa de acuerdo a las cuatro habilidades de cualquier lengua (escritura, lectura, escucha y expresión oral).

Habiendo aclarado lo anterior, (Figueras, 2005), establece la importancia del análisis de los niveles de inglés que es marco lingüístico referencia a la luz de las competencias que cada nivel representa, que, a continuación, resumimos:

#### **¿Cuáles son los niveles de inglés?**

(Council, 2020), indica que existen seis niveles de inglés; desde el A1 hasta el C2, que pueden ser divididos en tres grupos: básico, intermedio y avanzado. Estos grupos corresponden con los tres tipos de usuarios: básico, independiente y competente, como se puede ver en la tabla.

## Matriz 2 Niveles de capacidad en el idioma inglés

Nivel de inglés básico (principiante)	A1	Usuario básico
	A2	
Nivel de inglés intermedio	B1	Usuario independiente
Nivel de inglés avanzado	B2	Usuario competente
	C1	
	C2	

Fuente: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/ielts/blog/niveles-de-ingles>

Cabe destacar que el CEFR es más o menos reciente. Nació tal como lo conocemos ahora, en 2001. Sin embargo, su historia se puede rastrear hasta el proyecto *Language Learning for European Citizens* que nació en 1989 como una forma de encontrar una metodología para enseñar cualquier lengua. (Council, 2020).

## Los niveles de inglés y sus certificados equivalentes

Antes de analizar cada nivel por separado, se muestra una matriz general con todos los niveles y sus certificados equivalentes de inglés.

**Matriz 3 Niveles de inglés y sus certificados equivalentes**

CEFR	Certificados Cambridge English	Certificados Cambridge English Business	IELTS (equivalente en resultados)	APTIS
A1				A1
A2	KET		3,5	A2
B1	PET	BEC (Preliminary)	4-5	B1
B2	FCE	BEC (Vantage)	5,5-6,6	B2
C1	CAE	BEC (Higher)	7-8	C1

C2	CPE		8,5-9	C2
----	-----	--	-------	----

Fuente: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/ielts/blog/niveles-de-ingles>

## Competencias de los seis niveles de inglés

- Nivel de inglés principiante (básico) A1

Las personas que tienen nivel A1 son estudiantes de inglés que se inician en el estudio de la lengua. Son capaces de presentarse a sí mismos de forma general y usar expresiones básicas. Sus preguntas son muy generales, al igual que sus oraciones escritas, además de que son cortas y sobre temas simples. (Council, 2020).

Pueden interactuar sólo si su interlocutor habla lento o escribe de forma sencilla.

\*Opciones para obtener un certificado de nivel de inglés principiante A1:

- Pre A1 Starters, Movers y Bulats (de 0 a 20 puntos) de Cambridge
- Prueba Trinity (1 a 2 puntos)
- Aptis del British Council

- Nivel de inglés básico (principiante) A2

(Council, 2020), presenta a los estudiantes de nivel A2; son capaces de hablar y escribir sobre temas de la vida diaria que van más allá de su personalidad o gustos. Pueden hablar de sus familias, su trabajo o escuela, el entorno que los rodea e incluso de compras desarrollando las siguientes características:

\*En textos y presentaciones orales son capaces de identificar el tema general. Ya son capaces de comprender mensajes publicitarios cortos.

Tiempo estimado de estudio: 180-200 horas.

\*Opciones para obtener un certificado de nivel de inglés principiante A2:

- Flyers, KET, Bulats (21 a 39 puntos), IELTS (3,5 puntos)
- Prueba Trinity (3 a 4 puntos)
- TOEFL iBT (0 a 56 puntos)
- Aptis del British Council

- Nivel de inglés intermedio B1

Los alumnos de inglés que poseen nivel intermedio B1 tienen mayor confianza en su posesión de la lengua, incluso son capaces de interactuar con personas o entornos donde solo se habla la lengua que estudian. Sin embargo, todavía son incapaces de captar, a la primera, detalles en mensajes escritos o escuchados. Pueden entender la idea general de programas de televisión o de radio, así como textos escritos. Ya pueden describir eventos, hablar de sus sueños, miedos y objetivos a largo plazo. (Council, 2020).

Tiempo estimado de estudio: 350-400 horas.

\* Opciones para obtener un certificado de nivel de inglés intermedio B1:

- PET Preliminary, BEC Preliminary, Bulats (40 a 59 puntos), IELTS (4 a 5 puntos)
- Prueba Trinity (5 a 6 puntos)
- TOEFL iBT (57 a 86 puntos)

- TOEIC (de 550 a 780 puntos)
- Aptis del British Council.

- Nivel de inglés intermedio B2

(Council, 2020), indica que la previa lista de evaluaciones internacionalmente reconocidas son poseedores del nivel de inglés B2; las personas que están acostumbradas a interactuar con textos y situaciones complejas; incluso son capaces de participar en discusiones técnicas sobre su área de especialización. Pueden entender la totalidad de cualquier película, programa de radio o de televisión, así como textos escritos. Además de usar expresiones generales, pueden usar algunas expresiones populares o entenderlas.

(Council, 2020), asegura que su interacción con hablantes nativos es fluida, pueden mantener conversaciones largas sobre diversos temas. Organizan mejor sus ideas y las pueden presentar de manera coherente.

Tiempo estimado de estudio: 500-600 horas.

\* Opciones para obtener un certificado de nivel de inglés intermedio B2:

- Cambridge: Advance (CAE), BEC Higher, Bulats (75 a 89 puntos), IELTS (7-8 puntos), Legal (ILEC)
- Prueba Trinity (9 a 10 puntos)
- TOEFL iBT (110 a 120 puntos)
- TOEIC (de 945 a 990 puntos)

- Aptis del British Council

- Nivel de inglés avanzado C1

Las personas en el nivel de inglés C1 ya no solo son eficientes para producir y recibir mensajes explícitos, sino que también pueden manejar mensajes implícitos o estructurados de forma compleja. (Council, 2020).

(Council, 2020) destaca el hecho de que la espontaneidad para hablar o escribir en el idioma es mucho mayor. Pueden desenvolverse en cualquier tipo de situación con soltura, ya sea personal, social, académica o profesional. Su capacidad de producción es avanzada, pueden presentar exposiciones o redactar documentos sin errores ni de pronunciación o gramática.

Tiempo estimado de estudio: 700-800 horas.

\*Opciones para obtener un certificado de nivel de inglés avanzado C1:

- Cambridge: Advance (CAE), BEC Higher, Bulats (75 a 89 puntos), IELTS (7-8 puntos), Legal (ILEC)
- Prueba Trinity (9 a 10 puntos)
- TOEFL iBT (110 a 120 puntos)
- TOEIC (de 945 a 990 puntos)
- Aptis del British Council

- Nivel de inglés avanzado C2

Los estudiantes de nivel avanzado C2 deben desenvolverse con total soltura en cualquier tipo de situación. Además de conocer la lengua en general, pueden usar y comprender modismos, refranes y frases populares. Pueden vivir 24/7 interactuando con la lengua. (Council, 2020).

Tiempo estimado de estudio: 1,000-1,200 horas.

\*Opciones para obtener un certificado de nivel de inglés avanzado C2:

- Cambridge: English Proficiency (CPE), BEC Higher, Bulats (90 a más de 94 puntos), IELTS (8-5 puntos), Legal (ILEC)
- Prueba Trinity (11 a 12 puntos)
- Aptis del British Council

### **2.11.6 Los *Ranking* internacionales que destacan los niveles en dominio del idioma inglés a la luz del MRCEL**

(De Gracia, 2023), indica que un *ranking* internacional consiste en una lista o clasificación que compara y ordena diferentes entidades, como países, empresas o instituciones educativas, según ciertos criterios establecidos a nivel global. Este tipo de ranking se utiliza para evaluar y comparar el rendimiento, la calidad o la posición relativa de estas entidades en el ámbito internacional. Los *rankings* internacionales se basan en una variedad de factores, como el desarrollo económico, la educación, la calidad de

vida, el rendimiento académico, la competitividad empresarial y la sostenibilidad, entre otros.

Estos *rankings* deben ser creados y publicados por organizaciones especializadas, agencias de calificación o instituciones académicas reconocidas internacionalmente, que recopilan datos relevantes y aplican metodologías específicas para generar la clasificación. En este contexto, (Vidal, J. & Ferreira, C., 2020), indica que hay tres *rankings* de universidades altamente reconocidos y respetados a nivel internacional: los *rankings* de universidades del mundo QS, el *Ranking Académico* de universidades del mundo y los *rankings* mundiales de universidades *Time Higher Education*. Además, existen organismos reconocidos internacionalmente por ejercer una influencia relevante en las políticas educativas a nivel mundial, siendo El Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el BID los organismos cuyos estudios y publicaciones impactan especialmente el nivel de educación superior de los países subdesarrollados.

Es relevante resaltar el hecho de que los informes anuales que publican estos *rankings* internacionales, tanto como los organismos reconocidos internacionalmente que hemos citado, se fundamentan en criterios que proporcionan una perspectiva comparativa y relativa y pueden variar según los criterios utilizados y las fuentes de datos. Sin embargo, una vez verificados los criterios y las fuentes de datos de la información publicada, tanto por los *rankings* como por los organismos internacionales, actualmente

no se ha identificado que el nivel de suficiencia en el idioma inglés, o de cualquier otro idioma que no sea la lengua nativa de la población académica ha sido un criterio considerado.

En este respecto, actualmente, solo se identifican centros de lengua funcionando como instituciones educativas privadas, que ofertan exámenes certificadores del nivel de suficiencia en el idioma inglés entre otros idiomas, tanto como los cursos de idiomas para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas necesarias para alcanzar los niveles de suficiencia requeridos, dependiendo de la necesidad de los interesados. Pero, sin publicar, de ninguna manera, los resultados de sus aplicantes a estas pruebas, puesto que estos exámenes de suficiencia en un específico idioma obedecen a las históricas normativas de ingreso establecidos por universidades y, a la vez, para trámites migratorios, que deben cumplir los aspirantes cuya lengua nativa no sea la del país en donde aplican para estudios u oportunidades laborales. Por citar algunas, en Europa, están bien reconocidas las certificaciones de suficiencia de idiomas que emite Cambridge, como un servicio más que oferta la Universidad de Cambridge, que ofrece una amplia gama de exámenes reconocidos internacionalmente, como el *Cambridge English Scale*, entre otros que definimos previamente. Estos diversos exámenes Cambridge proporcionan un marco de referencia lingüístico para evaluar el nivel de dominio del inglés, fundamentado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Por otro lado, en Norte América están bien reconocidas las certificaciones IELTS (*International English Language Testing System*); TOEFL (*Test of*

*English as a Foreign Language*) y TOEIC (*Test of English for International Communication*), ambas certificaciones proporcionan evaluaciones definidas del nivel de dominio del inglés actualmente alineadas al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), también.

Por lo expuesto previamente, se reconoce que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se utiliza ampliamente en la enseñanza de idiomas, tanto en las instituciones educativas tanto públicas, como en las privadas. En muchos países han sustituido en gran medida los anteriores sistemas de nivelación en la enseñanza de lenguas extranjeras por la escala y criterios que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), como el referente lingüístico que distingue a los centros de lengua de prestigio en Europa, Norte América y algunos países de Asia y Latinoamérica. Considerando las particularidades de una vinculación implícita, pues está el hecho de que la mayoría de los ministerios de educación de esas regiones lo están incorporando a sus sistemas educativos, al alinear sus objetivos explícitos para el área de la lingüística, basado en el MCER para todos los estudiantes que se completan su educación media, como el B2 en su primera lengua extranjera y el B1 en la segunda. Además, el indicador más relevante está en la aceptación global de las certificaciones fundamentadas en la escala de puntuaciones estandarizadas del MCERL expedidas, tanto para las universidades como para los trámites migratorios.

En este mismo orden de ideas, se distingue a un centro de lenguas en particular, el *Education First* (EF), (EPI, 2022), que en la última década se ha popularizado por sus prácticas singulares de marketing, pues ha publicado un *ranking* mundial de los niveles de suficiencia en el idioma inglés fundamentado en el Marco Común Europeo de Referencia Lingüístico (MCERL). De allí que, cada año, EF *Education First* publica la clasificación de la suficiencia en el idioma inglés de los ciudadanos de países no nativos de habla inglesa, en donde desde sus inicios ha ubicado a los ciudadanos de los países de Europa, Asia, Norte América y algunos países de Sur América entre el grupo de naciones que marcan alto nivel de suficiencia en el idioma inglés, siendo coincidente que en estas regiones han adoptado el MCERL hace más de una década. Por otro lado, este *ranking* también tiene ubicado a Panamá en el grupo de países con un bajo nivel de suficiencia en el idioma inglés, por los últimos diez años.

Vale destacar que, a la fecha, ningún organismo o institución educativa reconocida a nivel internacional o nacional ha emitido opinión alguna sobre el ranking EF EPI. Por otro lado, en cuanto a la realidad nacional con respecto a la suficiencia en el idioma inglés de los ciudadanos panameños, no se ha encontrado ninguna información que MEDUCA o CONEAUPA hayan publicado, siendo estas instituciones las más altas autoridades educativas y de evaluación a nivel superior en Panamá. Sin embargo, la reiterativa publicidad de EF EPI sobre el bajo nivel de suficiencia de los panameños en el idioma inglés ha influenciado la percepción de los medios de comunicación panameños, en donde diarios reconocidos como La Prensa, El Panamá América y La Estrella de

Panamá, han hecho eco alarmista de la información subjetiva que cada año publica EF EPI, promoviendo esta información como una verdad absoluta, que se ha convertido en un referente para empresas privadas a nivel nacional, a la hora de reconocer este informe anual como indicadores de deficiente competitividad en el idioma inglés del ciudadano panameño del siglo 21, sin que a la fecha podamos contar con información oficial de las instituciones educativas panameñas reconocidas en este respecto.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

### **“Sendero Metodológico”**

El capítulo III es un sendero que guiará nuestra investigación hacia la obtención de resultados significativos. En este capítulo, se establecerá la metodología que se seguirá para llevar a cabo el estudio, así como las estrategias y técnicas que se utilizarán para recopilar, analizar e interpretar los datos. El sendero metodológico trazado, en este capítulo, es esencial para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, proporcionando una estructura sólida y coherente para nuestro estudio, al realizarlo de manera sistemática y rigurosa.

En este capítulo, se describirán detalladamente los pasos que se seguirán en el proceso de investigación. Esto incluirá la selección de la población o muestra, la definición de las variables, la elección de los instrumentos de recolección de datos y la determinación de los procedimientos de análisis. Además, se explicarán las técnicas y estrategias que se utilizarán para analizar los datos recopilados. Esto incluye métodos y técnicas de recolección y análisis de los datos, según la naturaleza cualitativa de nuestra investigación.

### **3.1 Diseño de la Investigación**

Según (Palella, S & Martins, F , 2006), el diseño de la investigación se refiere a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, dificultad o inconveniente planteado en el estudio. En este mismo orden de ideas, (Papaloma, 2022), define el diseño de investigación como un enfoque o método disciplinado para realizar

diversas tareas en un estudio de investigación. En síntesis, un diseño de investigación adecuado garantiza la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos y permite obtener conclusiones válidas y significativas.

Considerando las previas definiciones, para los fines de este estudio, consideramos el planteamiento por (Bernal, 2016), en cuanto a la importancia de optar por un paradigma de investigación que se enfoque en comprender de forma integral el existir, pensar y actuar como una manera de abordar la vida, haciéndose necesario un enfoque metodológico específico que no influya únicamente de manera numérica o porcentual al investigador y, especialmente, que no influya a los investigados.

### **3.1.1 Paradigma de investigación**

Por lo anterior planteado, la presente investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, por lo controversial del problema en estudio, que busca comprender en profundidad ciertos fenómenos educativos, como lo es el tema medular de este estudio: el fenómeno del aprendizaje de lenguas extranjeras. Pues, si bien es cierto que este tema está siendo investigado a nivel mundial, por ser considerado como un reto histórico y global que aún no se ha superado por completo, es oportuno estudiarlo bajo la lupa del enfoque cualitativo que permitirá ir más allá de los datos numéricos y las estadísticas de estudios previos.

En línea con lo establecido por (Bernal, 2016), la perspectiva subjetiva del paradigma cualitativo ha demostrado ser especialmente relevante en el modelo de realidades que se han desarrollado a lo largo del siglo XX e incluso del siglo XXI. En consecuencia, el enfoque cualitativo ha brindado a este estudio una perspectiva valiosa para obtener una comprensión detallada de las experiencias, opiniones y significados atribuidos por los participantes a ciertos eventos o situaciones sobre esta temática. De esta manera, a través del enfoque cualitativo, fue posible explorar minuciosamente el impacto de factores específicos en el controversial tema de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para estudiantes, cuya lengua nativa es el idioma español, aplicando los protocolos secuenciales que nos propone (Bernal, 2016), para la recopilación y análisis de datos cualitativos y así lograr extraer resultados y conclusiones con valor científico.

### **3.1.2 Tipo de Investigación**

(Bernal, 2016), destaca la flexibilidad característica del paradigma de investigación cualitativa, que establece que cada enfoque o tipo de investigación que se desarrolle amparado en este paradigma tiene su propio método, el cual se adapta de manera flexible al tema de investigación y al contexto en el que se lleva a cabo el estudio. Por lo tanto, en cuanto al tipo de investigación, este estudio sigue los procedimientos del tipo de “Investigación acción participativa (IAP)” con un alcance investigativo descriptivo.

Con respecto al tipo de **Investigación Acción Participativa (IAP)**, (Bernal, 2016), indica que este es un enfoque diferente del método tradicional de hacer investigación científica, ya que conceptúa a las personas como sujetos principales, en interacción con los expertos investigadores en los proyectos de investigación. En la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, se rompe la dicotomía sujeto-objeto de investigación y se genera así una unidad o un equipo de investigación integrado, por un lado, por expertos investigadores, quienes cumplen el papel de facilitadores o agentes del cambio; por otro lado, por la comunidad o grupo donde se realizará la investigación, siendo las voces principales: docentes de inglés y sus estudiantes a nivel superior, quienes serán los propios gestores del proyecto investigativo y, por ende, protagonistas de la transformación de su propia realidad y constructores de su proyecto de vida.

Fundamentándonos en la metodología cualitativa de **Investigación Acción Participativa (IAP)**, (Bernal, 2016), presenta un esquema de un proceso metodológico que incluye tres grandes fases, sobre las cuales coinciden muchos de sus expertos, que, a continuación, enunciamos:

- Fase inicial o de contacto con la comunidad: fase exploratoria.
- Fase intermedia o de elaboración del plan de acción: fase de fundamentación teórica.
- Fase de ejecución y evaluación del estudio: fase metodológica de desarrollo de la investigación delimitada por lo establecido en los aspectos generales del estudio.

En cuanto al alcance de una investigación descriptiva, (Ramos, 2022), plantea que en este enfoque de investigación ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca es exponer su presencia en un determinado grupo humano. Por lo tanto, este estudio se apoyó en el alcance descriptivo para determinar los tipos fenomenológicos o narrativos constructivistas de los objetos estudiados que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno. Considerando, primeramente, una organización de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés enmarcados en el enfoque competencias a nivel superior en Panamá y, seguidamente, está el referente lingüístico-comunicativo internacionalmente reconocido que proveerá un diseño de escala de equivalencias de conocimientos que fundamentaran una propuesta formal de aplicación a nivel nacional.

La flexibilidad metodológica sustentó la experiencia del investigador al advertir situaciones nuevas o imprevistas relacionadas con el tema de estudio durante el proceso de investigación. Esta cualidad ha sido indispensable para lograr la rigidez científica de este estudio, pues por lo controversial del tema escogido, la misma experimentó cambios en su enfoque mientras se desarrollaba el contacto con la muestra; lo que impactó constructivamente en el ajuste del tema, la hipótesis, los objetivos y otros elementos de la formulación del problema presentados en el anteproyecto, implicando una mejor precisión en la presentación del problema, las preguntas de investigación y los propósitos del estudio. Por lo tanto, al haber adoptado un enfoque cualitativo, la característica de flexibilidad en el diseño metodológico de este estudio permitió adaptaciones y ajustes a

medida que se presentaron nuevas situaciones e información relevante. Esto ha enriquecido la comprensión del problema y la búsqueda de soluciones, promoviendo un enfoque científico, riguroso y actualizado.

### **3.2 Definición Conceptual de variables**

En el enfoque cualitativo, la definición de las variables se aborda de manera diferente en comparación con el enfoque cuantitativo. En lugar de utilizar variables cuantificables y medibles, en el enfoque cualitativo las variables se centran en la comprensión profunda de fenómenos sociales, culturales o humanos.

Por lo tanto, en el enfoque cualitativo, la definición de las variables implica identificar los conceptos clave relacionados con el fenómeno de estudio, contextualizarlos dentro de su entorno, comprender las relaciones entre ellos y mantener flexibilidad y adaptabilidad a medida que se avanza en la investigación.

A continuación, presentamos la definición conceptual de las variables amparadas en el enfoque cualitativo de este estudio.

#### **3.2.1 Variable independiente**

*“La existencia de un proceso estandarizado para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés”.*

Para (Narváez, 2023), la existencia de un proceso estandarizado para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en los cursos de inglés implica la presencia de un conjunto estructurado y coherente de pasos, metodologías y recursos que se utilizan de manera consistente en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. Este proceso estandarizado puede incluir elementos como la selección de materiales didácticos adecuados, la planificación de clases, la implementación de estrategias de enseñanza interactivas, la evaluación periódica del progreso de los estudiantes y la retroalimentación constante para su mejora.

Este proceso estandarizado tiene como objetivo principal mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes en el idioma inglés, proporcionando una guía clara para los docentes y establece una secuencia lógica de actividades y estrategias diseñadas para desarrollar las competencias necesarias en el ámbito lingüístico y comunicativo. Puesto que, cuando una institución académica cuenta con un proceso estandarizado para desarrollar sus programas educativos, en este caso los cursos de inglés, al concluir el proceso educativo se logra garantizar que los estudiantes adquieran una base sólida en el idioma inglés, incluyendo aspectos como la gramática, el vocabulario, la comprensión auditiva, la expresión oral y escrita, así como las habilidades de comunicación en situaciones reales.

### **3.2.2 Variable dependiente**

*“Nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes de las universidades panameñas”.*

Siendo Panamá, un país con una creciente presencia de empresas internacionales y una economía en constante expansión, contar con un nivel sólido de inglés se ha vuelto indispensable para los estudiantes universitarios. Es definitivo que el nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes de las universidades panameñas sea un tema de gran relevancia en el ámbito educativo y laboral. Sin embargo, existen interrogantes acerca del verdadero nivel de dominio que poseen los estudiantes en este idioma. Este estudio se enfoca en analizar el nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes de las universidades panameñas, con el propósito de contribuir al desarrollo de competencias lingüísticas sólidas en los futuros profesionales del país.

### **3.3 Población y muestra**

Esta investigación se desarrollará con enfoque cualitativo, la comprensión de los conceptos de población y muestra se abordan de manera diferente en comparación con la investigación cuantitativa. Aunque los enfoques cualitativos no se basan en la

representatividad estadística, los conceptos de población y muestra aún tienen relevancia en términos de selección y participación de los sujetos en el estudio.

### **3.3.1 Población**

Para (Bernal, 2016), la población, en un estudio fundamentado en un paradigma cualitativo, se refiere al grupo de individuos o casos que son relevantes para la investigación y que poseen características o experiencias que el investigador desea explorar y comprender en profundidad. En lugar de buscar generalizar los resultados en una población más amplia, en la investigación cualitativa, el enfoque se centra en la obtención de una comprensión profunda y rica de la población seleccionada.

Por las razones antes mencionadas, se ha escogido para esta investigación a la Universidad de Panamá, por ser la institución de educación superior que cuenta con las características necesarias para cumplir con los fines de este estudio. Siendo la Universidad de Panamá una institución de educación superior de carácter oficial, que, históricamente, figura como la primera universidad pública y laica establecida en el territorio nacional.

Además, la Universidad de Panamá es la institución académica a nivel superior con la más amplia variedad de ofertas académicas a nivel nacional. Según (Flores, 2021), en su informe oficial del 2021, indica que se imparten un total aproximado de 311

licenciaturas, lo que trae por consecuencia una cantidad de población estudiantil y docente que permanentemente supera a todas las demás instituciones académicas a nivel superior en Panamá.

Esta amplia variedad de ofertas académicas que se encuentran distribuidas en 14 facultades nos brinda el universo absoluto de cursos o asignaturas de inglés que se imparten a nivel superior, pues cada una de las carreras universitarias, de grado y postgrado, cuentan con una amplia variedad de cursos de inglés en el Plan de Estudios, que dependen de los perfiles de egreso de cada carrera o área de especialidad.

Por lo tanto, para los fines de este estudio, no se hace necesario inquirir en otras instituciones superiores a nivel nacional, ya que la oferta académica identificadas en cada una de las universidades oficiales y particulares, se encuentra ofertada por la Universidad de Panamá. Por lo tanto, la Universidad de Panamá es representativa del resto de las universidades oficiales y particulares panameñas y la hace el escenario ideal para recabar la suficiente información que requiere este estudio.

En el amplio universo de carreras de licenciatura que oferta la Universidad de Panamá, hemos considerado la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, como una carrera con un Plan de Estudio singular, pues cuenta con cuatro (4) cursos de inglés, que se dictan en alguno de los dos semestres de cada

año de la carrera. En definitiva, este programa de licenciatura cuenta con la cantidad mínima de cursos de inglés que toda carrera de licenciatura requiere, según el Marco Común Europeo de Referencias Lingüísticas, para cumplir con un programa completo de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativa para alcanzar el nivel de suficiencia de B1 en el idioma inglés. A continuación, se presenta la información específica sobre los cuatro (4) cursos de inglés que serán la parte medular del inicio y cierre de este estudio.

**Tabla 1 Plan de Estudio diurno de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá**

AÑO DE LA CARRERA	SEMESTRE	NOMBRE DEL CURSO	HORAS CLASE POR SEMESTRE: 256	ABREVIATURA DEL CURSO UTIL PARA CODIFICACIÓN
I año	1° semestre	Lenguaje y comunicación en inglés.	64 (4 horas x semana)	NCIN 0004
	2° semestre	Inglés 1	64 (4 horas x semana)	ING 107
II año	1° semestre	Inglés 2	64 (4 horas x semana)	ING 206
III año	2° semestre	Intro. Educ. bilingüe intercultural.	64 (4 horas x semana)	HUM 214

Estos cursos figuran en el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Educación Primaria en el turno diurno matutino, la cual está programada como una carrera de 4

años, que se desarrolla en 2 semestres por año y 2 veranos en el primer y segundo año de la carrera. Definitivamente, este cuadro presenta de forma organizada y secuencial los cursos o asignaturas de inglés que proveerán de los documentos que darán la apertura a este estudio.

En cuanto a lo planteado por (Bernal, 2016), sobre el tipo de Investigación Acción Participativa (IAP), que establece la conceptualización de las personas que participan del estudio como sujetos partícipes en interacción con los expertos investigadores, es imperante elegir a la población académica de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, que está integrada por los estudiantes en formación y sus docentes formadores. Siendo esta una comunidad académica que se perfila como formador de formadores y esta cualidad única les hace conocedores de los aspectos teórico-prácticos en el campo de los procesos educativos y el vocabulario técnico que esta investigación desarrolla. Seguidamente, se hace necesario seleccionar al Departamento de Inglés de la Facultad de la Humanidades de la Universidad de Panamá, pues es la unidad académica que organiza y administra la programación de los cursos de inglés de servicio, que se dictan en todas las carreras de la totalidad de facultades de la Universidad de Panamá.

Para la codificación de esta población, se hizo uso de la codificación alfabética que hace uso de la primera letra de cada palabra que compone el nombre de la facultad y la

unidad académica en estudio y se presenta en la última columna del siguiente cuadro. Además, el siguiente cuadro es útil para presentar las características de cada una de las unidades académicas de las dos facultades en mención, que las hace únicas e indispensables para iniciar este estudio.

**Tabla 2 Codificación de Facultades de la Universidad de Panamá seleccionadas para el estudio**

N°	FACULTAD	UNIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIO	CARACTERÍSTICA ÚTILES PARA EL ESTUDIO	CODIFICACIÓN FACULTAD UNIDAD ACADÉMICA
1.	Facultad de Ciencias de la Educación	Lic. en Educación Primaria	-Población académica versada en el tema en estudio.  -Plan de estudio actualizado con el promedio de cursos de inglés mínimos para desarrollar un programa efectivo de estandarización de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.	FCE-LEP
2.	Facultad de Humanidades	Departamento de Inglés	-Población académica versada en el tema en estudio. -Responsables del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a nivel institucional. -Experiencia profesional en universidades oficiales y particulares panameñas en la última década.	FH-DI

### **3.3.2 Muestra de la investigación**

A diferencia de la investigación cuantitativa, donde se busca una muestra representativa, en la investigación cualitativa, se utiliza el muestreo intencional o selectivo. Según (Bernal, 2016), el muestreo intencional implica seleccionar a los participantes basándose en su conocimiento o experiencia relevante para el tema de investigación, su capacidad para brindar información en profundidad o su diversidad en términos de perspectivas o contextos.

En lugar de determinar el tamaño de la muestra con base en cálculos estadísticos, en la investigación cualitativa, el objetivo es alcanzar la saturación teórica. Hay que reconocer que la selección de participantes en la investigación cualitativa se basa en la relevancia para los objetivos del estudio y la calidad de la información que pueden proporcionar, en lugar de buscar una representatividad estadística. Por ello, la muestra para la investigación cualitativa tiende a ser representativa y pequeña, considerando las características específicas enmarcadas en la riqueza y profundidad de las experiencias, perspectivas y contextos de los participantes seleccionados. Pues, solo así, se permite una comprensión de la realidad del fenómeno estudiado, la posibilidad de enfocarse en la diversidad y variabilidad de las experiencias, alcanzar la saturación teórica y utilizar eficientemente los recursos disponibles, pues, aunque no busca la generalización

estadística, la investigación cualitativa busca la transferibilidad de los hallazgos a través de una descripción detallada y contextualizada del fenómeno estudiado.

Para cumplir con las especificaciones del muestreo de investigación en este paradigma cualitativo, seleccionamos los perfiles entre la comunidad académica de la Licenciatura en Educación Primaria y siguiendo el diseño metodológico de Investigación Acción Participativa (IAP), la muestra fue seleccionada de manera intencional, buscando la representatividad de diferentes grupos, perspectivas y contextos relevantes para el fenómeno estudiado. La muestra incluyó participantes seleccionados del grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, profesionales egresados de esta licenciatura, especialidad en educación primaria en su rol docente, coordinador y director con una experiencia directa en el tema de los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación primaria. Seguidamente, definimos la muestra de especialistas en inglés en su rol de docente, coordinador y director con una experiencia en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en diferentes universidades particulares y oficiales a nivel nacional, para que mediante esta característica se establezca la representatividad de la experiencia docente en los sistemas oficiales y particulares a nivel superior.

Para la codificación de la muestra de la Facultad de Ciencias de la Educación se hace uso de la codificación alfanumérica separado, siendo este código una combinación de

letras y números. La primera secuencia de alfabética es el código asignado en la **Tabla 2**, en donde figura la codificación de la población de cada una de las dos facultades y las unidades académica seleccionada para los fines de este estudio. La segunda secuencia inicia con un guion, para establecer la separación de la primera secuencia alfabética; esta segunda secuencia alfabética, codifica y distingue a la comunidad académica de la Facultad de Ciencias de la Educación que seleccionamos para este estudio, haciendo uso de la primera letra del nombre de cada grupo de muestras. Finalmente, está la secuencia numérica que inicia con un guion para establecer la separación con la segunda secuencia alfabética. Esta última secuencia numérica representa la cantidad de muestra seleccionada para cada grupo identificado para cumplir con los fines de este estudio. Todo lo anterior se visualiza en la siguiente tabla:

**Tabla 3 Codificación de las muestras escogidas de la licenciatura en educación Primaria de la facultad de Ciencias de la Educación**

No.	IDENTIFICAR MUESTRAS	CANTIDAD DE MUESTREO	Características muestrales	CODIFICACIÓN DE MUESTRA1
1.	Estudiantes de Lic. en Educ Primaria	4	1 estudiante del segundo semestre de cada año de duración de la licenciatura por las vivencias recientes en cada uno de los 4 cursos de inglés de su plan de estudio.	FCE-ELEP-04
2.	Profesionales egresados de la Lic. en Educ. Primaria	2	1 egresado del turno matutino 1 egresado del turno concturno	FCE-PELEP-02

3.	Especialista en educ. Primaria en su rol de docente universitario	1	1 especialista en educación primaria en su rol de docente universitario en la Lic. en Educ. Primaria	FCE-EEPRD-01
4.	Especialistas en Educ. Primaria en su rol coord./director	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Especialista en Educación Primaria en su rol de Coord./Director de la Lic. en Educación Primaria</li> <li>• 1 Especialista en Educación Primaria en su Rol de Director del departamento que administra la Lic. en Educ. Primaria</li> <li>• 1 especialista en Educación Primaria en su Rol de Director de Programas de Postgrado para Lic. en Educ. Primaria</li> </ul>	FCE-EEPRC/D-03

Ampliando la información de la Tabla 3, identificamos a la comunidad académica de la Licenciatura en Educación Primaria, en su rol de estudiante, la que cuenta con el perfil ideal para brindarnos información, de primera fuente, por su trayectoria y experiencias ganadas al ser expuestos a una asignatura de idioma inglés cada semestre desde el primer semestre o inicio de su carrera, hasta el octavo semestre cuando deben cursar la asignatura de inglés o sea la última asignatura de inglés del Plan de Estudio. Por lo tanto, el momento oportuno para abordar a esta población ya seleccionada para este estudio sería cuando estos estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria han culminado sus asignaturas del Plan de Estudio y se encuentran en el proceso de cumplir

con los requisitos de graduación, en donde figura el Examen de Suficiencia de Inglés, como requisito de egreso.

También requerimos considerar a los profesionales egresados de esta licenciatura que están insertados en el campo laboral a nivel nacional desempeñándose como docentes en Centros Educativos de Educación Primaria o Básica General en instituciones educativas oficiales y particulares, pues podrán brindarnos información aún más específica en cuanto a la calidad de los conocimientos adquiridos en las cinco asignaturas de inglés, que aprobaron durante su preparación académica y el impacto en su desempeño profesional.

Es indispensable abordar a especialistas en Educación Primaria, en su rol docente y director de la Licenciatura en Educación Primaria, pues se caracterizan por sus vastos conocimientos y experiencia en temas de la especialidad, lo cual está avalado en su estatus de docentes titulares, tiempo completo de la Universidad de Panamá.

En cuanto a la muestra de las voces estudiantiles, específicamente se seleccionarán:

- cuatro (4) estudiantes de pregrado que han completado su plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, que cursan cada uno un semestre de los cuatro años de duración la licenciatura durante el turno vespertino, recolectando la información de la muestra durante el segundo semestre del año 2022.

Detalle del perfil de selección de la muestra estudiantil:

-Un estudiante con un promedio de aprobación de las asignaturas de inglés no menor de C.

- Dos (2) egresados de la Licenciatura en Educación Primaria que cuente tengan un mínimo de cinco (5) años de servicio en educación inicial.
  
- En cuanto a la muestra de voces de los profesionales egresados de esta licenciatura y que ejercen como docentes. Específicamente se seleccionarán:
  - Un (1) Maestro Licenciado en Educación Primaria egresado del turno nocturno con 5 años de servicio en instrucciones académicas oficiales o particulares.
  - Un (1) Maestro Licenciado en Educación Primaria egresado del turno matutino con 5 años de servicio en instrucciones académicas oficiales o particulares.
  - Un (1) Profesor universitario Licenciado en Educación Primaria en su rol de director de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, que cuente con un mínimo de dos (2) años de experiencia en el cargo.
  - Un (1) docente especialista en las diferentes áreas de la educación egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá en su rol de director de programa de postgrado.

En cuanto al siguiente grupo de muestreo, para la codificación de la muestra del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá se siguió el sistema de códigos alfabéticos, para establecer una marcada diferencia con los códigos de la muestra de la Facultad de Ciencias de Educación. A continuación, presentamos esta otra muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 4 Codificación de las muestras escogidas del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades**

No.	IDENTIFICAR MUESTRAS	CANTIDAD DE MUESTREO	Características muestrales	CODIFICACIÓN DE MUESTRA1
1	Profesor de inglés	4	Docentes del equipo que dictan los cursos de inglés de servicio para la Facultad de Ciencias de la Educación y que cuentan con experiencia docente en otra universidades oficiales y particulares a nivel nacional.	PDI
2	Profesor de Inglés Coordinador Facultad del	1	Docente de inglés que el director de departamento de inglés le asigna coordinar las acciones y procedimientos académicos inmersas en los cursos de inglés de servicio en una determinada facultad. Debe ser el enlace entre los profesores de inglés y la dirección del departamento para facilitarle información a este grupo de docentes de inglés.	PCFS
3.	Profesor de Inglés Director del	1	Cargo de director de departamento:	DDI

<p>Centro de Lenguas</p>	<p>de</p>	<p>Docente de inglés con un alto nivel académico y profesional, que le dan el prestigio para que los docentes del departamento y la escuela lo postulen en una terna y el decano escoja este perfil. Entre sus muchas funciones, es la autoridad que recibe cada semestre la solicitud de profesores de inglés para todas las carreras de la Universidad de Panamá. Además, es la autoridad que custodia los programas analíticos de cada curso de inglés, siendo el que autoriza la actualización de programas analíticos y planes de estudio.</p> <p>Director de Centro de Lenguas: Es un docente de inglés que además habla otros idiomas. Administra el centro que oferta cursos de lenguas extranjeras. Además, es la autoridad el proceso de certificación de Suficiencia en el idioma inglés, como requisito de egreso en la Universidad de Panamá. Este cargo lo asigna el decano de la Facultad de Humanidades.</p>
--------------------------	-----------	--

Ampliando la información de la Tabla 4, se establecen las características propias del selecto grupo de muestra del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades. Es indispensable el aporte de los especialistas en el idioma inglés que en su rol docente y de coordinador de facultad, que han dictado los cursos de inglés de servicio en la Licenciatura en Educación Primaria los últimos 5 años, además de contar con

experiencia docente en las universidades oficiales tanto como en las particulares, a nivel nacional.

Estas características los hace una muestra única en su grupo de especialidad, al tener las vivencias históricas tanto como la documentación que se requiere para este estudio. Seguidamente, está el profesor de inglés en su rol administrativo como director del Departamento de Inglés y al Director del Centro de Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, pues entre las funciones administrativas de ambas autoridades está la de administrar y gestionar temas curriculares, entre otros, además de la aplicación de los reglamentos y normas institucionales, siendo la información que me puedan brindar la parte medular de este estudio.

En cuanto a la muestra de las voces de los docentes y directores especialistas en el idioma inglés, específicamente se seleccionarán:

- Cuatro (4) profesores de inglés que han trabajado como profesores de servicio en la Licenciatura en Educación Primaria y que cuentan con experiencia profesional en otras universidades oficiales y particulares panameñas durante los últimos cinco (5) años,
- Un (1) Docente Especialista en inglés en su rol de director del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, que cuente con un mínimo de cinco (5) años de experiencia en el cargo.

- Un (1) Docente Especialista en inglés en su rol de director del Centro de Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, que cuente con un mínimo de cinco (5) años de experiencia en el cargo.

Cabe resaltar el hecho de que la información que nos brindarán estos siete académicos especialistas en el idioma inglés, cinco (5) de ellos en su rol docente y dos (2) en su rol administrativo, representa un componente indispensable para los fines de esta investigación, pues, por su vasta experiencia en temas lingüístico- comunicativa en el idioma inglés, además de los variados roles como docentes con más de 5 años de experiencia dictando cursos de inglés en universidades oficiales y particulares panameñas. De allí que se desarrolla una entrevista semi estructurada para cumplir con el objetivo de recabar información sobre detalles relacionados al modelo pedagógico, la metodología y didáctica tanto como el modelo de evaluación que implementaron para desarrollar las clases de las asignaturas de inglés de servicio en la licenciatura previamente indicada. Además, sería útil conocer las opiniones de los docentes, con respecto a los programas analíticos de las asignaturas de inglés de servicio que desarrollaron en el momento y qué cambios o ajustes propondrían, siendo necesario que nos brinden razones de estas sugerencias, considerando su experiencia docente en otras universidades oficiales y particulares panameñas.

Por otro lado, están los perfiles del director de Departamento de Inglés y del Centro de Lenguas, que cada uno en su rol de administrador en sus unidades académicas y que

las mismas están estrechamente vinculadas a los temas que motivan esta investigación. Por lo tanto, la información que nos brinden estas dos autoridades administrativas sería de gran valor para completar los datos sobre el hecho que motiva nuestra investigación para fundamentar una propuesta viable que aporte a la solución del problema planteado.

### 3.4 Procedimiento metodológico

Atendiendo al diseño metodológico de la Investigación Acción Participativa (IAP), (Bernal, 2016), claramente precisa el procedimiento metodológico en el marco del paradigma cualitativo en tres amplias fases bien definidas. Estas tres fases brindan a este estudio la oportunidad de presentar el procedimiento metodológico rigurosamente apegado al esquema general que se ajusta en detalle a la especificidad de este estudio. La siguiente tabla presenta las fases del IAP y su aplicación al desarrollo metodológico de este estudio.

**Tabla 5 Esquema general de procedimientos metodológicos fundamentales en las fases de la IAP**

<b>No. DE FASE</b>	<b>NOMBRE DE LA FASE IAP</b>	<b>DESCRIPCION DE LA FASE</b>	<b>PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACION</b>
1	Fase inicial o de contacto con la comunidad	-Primer contacto con los sujetos de estudio -La comunidad en estudio manifiesta su interés en el tema de investigación	-Etapa de observación no participativa de la muestra en su aula de clases. - Se selecciona a la muestra de acuerdo con las características previamente definidas.

2	Fase intermedia o de elaboración del plan de acción.	-Se presenta el anteproyecto a la muestra para activar el interés de la muestra en compartir información y así enriquecer la propuesta.	- Se inician las reuniones con cada uno de los grupos de muestra de manera independiente.
3	Fase de ejecución y evaluación del estudio.	-Se empodera a la muestra para que asuma un rol participativo -Se aplican las técnicas de recolección de datos -Se mantiene la flexibilidad en los procedimientos metodológicos por el enfoque cualitativo de este estudio.	-Se inicia la etapa de recolección de datos aplicando las técnicas y los instrumentos indicados para el enfoque cualitativo para preservar la pureza del paradigma. -Se fortalece el marco teórico referencial en reuniones informales y formales con las muestras.

Seguidamente, presentamos en detalle la organización del desarrollo del procedimiento metodológico en **nueve (9) pasos**:

### **FASE 1 DE IAP: Fase inicial o de contacto con la comunidad**

**Paso 1.** Se aplicó la Técnica de Observación No Participativa para desarrollar la fase 1 del IAP, en donde se hace uso del instrumento de recolección de información denominado “notas de campo”

## **FASE 2 DE IAP: Fase intermedia o de elaboración del plan de acción**

**Paso 2.** Se organiza una conferencia para presentar el anteproyecto de investigación doctoral a los grupos de estudiantes graduandos de la Licenciatura en Educación Primaria. Se escogen temas de interés para esta licenciatura del estado del arte que en ese momento estaba fortaleciéndose en este tipo de eventos académicos con pares investigadores.

**PASO 3.** Se aplicará la Técnica de Análisis de Contenido para cumplir con la exploración documental a la luz de proceso de construcción del marco referencial, que nos guía hacia la elaboración de matrices de estudio como el instrumento ideal para entender y conocer de manera detallada el contenido de los asignaturas de inglés de servicio que están inmersas en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria con el objetivo de evaluar y alinear los contenidos de los cuatro (4) Programas Analíticos para cada uno de los 4 cursos de inglés de servicio a reconocidos parámetros de referencia de reconocimiento internacional para desarrollar los procesos estandarizados de educación bilingüe como la medición y descripción del nivel de suficiencia del idioma inglés adquiridos durante los cuatro (4) primeros años de la carrera.

## **FASE 3: Fase de ejecución y evaluación del estudio**

**Paso 4.** Se aplicará la Técnica de la Entrevista para los tres (3) estudiantes de segundo semestre de cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria, con el perfil

de población ya definido previamente, mediante un instrumento de cuestionario preparado para desarrollar una Entrevista Semiestructurada.

**Paso 5.** Se aplicará la Técnica de Anécdotas para dos (2) egresados de esta licenciatura que estén insertados en el campo laboral con el perfil previamente definido.

**Paso 6.** Se aplicará la Técnica de Entrevista mediante un cuestionario estructurado a los dos (2) especialistas en Educación Primaria, en su rol de docente y el otro, en su rol de director de la Licenciatura en Educación Preescolar.

**Paso 7.** Se aplicará la Técnica de Grupos Focales (Grupo de Conversación) para el grupo selecto de cinco (5) docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá que tienen cargo de decano, directores de carreras y de centros de investigaciones. (Juicio de Expertos)

**Paso 8.** Se aplicará la Técnica de Grupos Focales (Grupo de Conversación) para el grupo selecto de cinco (5) docentes del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, que han prestado servicio dictando alguna asignatura de inglés del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con el perfil previamente definido.

**Paso 9.** Se aplicará la Técnica de Entrevista a los dos (2) especialistas en inglés, en su rol uno como director del Departamento de Inglés y el otro, como director del Centro de Lenguas, ambas unidades académicas pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, mediante una guía propia de la Entrevista a Profundidad.

### **3.5 Diseño de instrumentos de recolección de datos**

(Morgan, 2021) nos presenta un paso a paso para el éxito de esta importante etapa de la investigación, considerando los procedimientos metodológicos del paradigma cualitativo, para el diseño de los instrumentos de recolección de datos, esta investigación se ha apoyado en los Primeramente, nos indica la importancia de regresar a revisar la definición del objetivo de la investigación, pues es el inicio de la investigación establece claramente el objetivo de un estudio descriptivo y el propósito de la recolección de datos. Identifica qué aspectos o fenómenos específicos se desean describir. Seguidamente, es importante explorar la selección de técnicas de recolección de datos propias en la investigación cualitativa. De allí que, para los fines de este estudio, se utilizan varias técnicas de recolección de datos, que iniciaron con las observaciones, seguidamente se procedió con el análisis de documentos, se continuó con las entrevistas y se concluyó con el *focus group* o grupo de expertos, que permitieron obtener datos ricos y contextualizados sobre el fenómeno que se desea describir.

Al utilizar la observación no participante en una investigación cualitativa, es posible identificar diversas categorías o temas emergentes que pueden ayudar a organizar y analizar los datos recopilados. A continuación, se presentan algunas categorías o temas emergentes comunes en la guía de observación no participante:

3. Comportamientos y acciones observadas: Esta categoría se refiere a los comportamientos y acciones concretas que se pueden observar durante el estudio. Incluye detalles sobre las interacciones, gestos, movimientos, lenguaje corporal y otras manifestaciones observables de los participantes en el contexto de estudio.
4. Contexto y entorno: Esta categoría se centra en describir el entorno físico y social en el que se lleva a cabo la observación. Incluye características del lugar, la disposición del espacio, las interacciones entre los participantes, la dinámica del grupo, entre otros aspectos contextuales relevantes.
5. Temas emergentes en la interacción: Esta categoría se refiere a los temas o asuntos que emergen durante las interacciones entre los participantes. Puede incluir temas de conversación, discusiones, conflictos, intereses comunes o cualquier otro tema relevante que se observe durante la observación.

6. Roles y dinámicas de grupo: Esta categoría se enfoca en los roles y dinámicas que se observan dentro del grupo de participantes. Puede incluir la identificación de líderes, seguidores, expertos en el tema, personas que dominan la conversación, entre otros roles que se observen en el grupo.
  7. Patrones de comportamiento: Esta categoría se refiere a patrones recurrentes o tendencias en el comportamiento de los participantes. Puede incluir patrones de comunicación, niveles de participación, actitudes hacia determinados temas o acciones específicas, que se repiten en diferentes momentos de la observación.
6. Estas categorías o temas emergentes pueden variar dependiendo del contexto específico de la investigación y de los objetivos del estudio. Es importante adaptar la guía de observación no participante para capturar los aspectos relevantes que se desean explorar y analizar en el marco de la investigación cualitativa.

Al realizar un análisis documental de los Programas Analíticos para la enseñanza del idioma inglés, como lengua extranjera, con referencia a los estándares lingüísticos y alineados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), se pueden identificar diversas categorías o temas emergentes que pueden ayudar a organizar y analizar la información recopilada. A continuación, se presentan algunas posibles categorías o temas emergentes para este tipo de análisis:

1. Niveles de competencia lingüística: Esta categoría se refiere a los diferentes niveles de competencia lingüística establecidos por el MCERL, como el A1, A2, B1, B2, C1, C2. Incluye la identificación de los contenidos, habilidades y conocimientos específicos esperados para cada nivel.
2. Destrezas comunicativas: Esta categoría se enfoca en las diferentes destrezas comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés, como la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión y la expresión escritas. Incluye la identificación de las actividades y tareas propuestas para desarrollar estas destrezas en el programa.
3. Contenidos temáticos: Esta categoría se refiere a los temas y contextos temáticos abordados en los Programas Analíticos. Incluye la identificación de los contenidos relacionados con situaciones de la vida diaria, temas culturales y ámbitos profesionales, entre otros, que se utilizan para contextualizar el aprendizaje del idioma.
4. Enfoque metodológico: Esta categoría se enfoca en el enfoque metodológico utilizado en el programa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Incluye la identificación de metodologías comunicativas, enfoques basados en tareas y enfoques centrados en el estudiante, entre otros, que se aplican en la enseñanza del idioma inglés.
5. Evaluación y criterios de evaluación: Esta categoría se refiere a los métodos y criterios utilizados para evaluar el progreso y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Incluye la identificación de los

criterios de evaluación, los instrumentos de evaluación y los estándares utilizados para medir el desempeño de los estudiantes.

En cuanto al diseño de la guía de las entrevistas, las mismas se levantaron en base a un constructo teórico que fundamenta el marco referencial del segundo capítulo. Los cuestionarios para las entrevistas fueron de tipo estructurado y semiestructurado y se utilizó una combinación de preguntas abiertas y cerradas para obtener una visión más completa de la opinión de los estudiantes. Cada instrumento se organizó en un total de 10 preguntas abiertas. Estas preguntas fueron cuidadosamente seleccionadas para abarcar cada elemento planteado en el problema de investigación, incluyendo el objetivo general y los específicos, la hipótesis y sus variables, así como las preguntas guías de investigación para las entrevistas de los académicos de la Licenciatura en Inglés. Por otro lado, para los estudiantes y académicos de la Licenciatura en Educación Primaria, se completó el cuestionario con la secuencia de temas que destacan las prácticas educativas estandarizadas que se investigaron a detalle y se desarrollaron en el marco teórico o referencial. Es oportuno resaltar el hecho que, mediante el procedimiento previo, se hizo un esfuerzo por mantener la coherencia y pertinencia del cuestionario con el tema y los objetivos del estudio para lograr mantener la pureza del enfoque cualitativo.

Para evaluar la opinión de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y los profesionales en ejercicio egresados, de los últimos 5 años, sobre los contenidos y

metodologías utilizadas por sus docentes de Inglés, se pueden considerar las siguientes categoría o temas emergentes en el cuestionario:

1. Contenidos del curso: Esta dimensión se enfoca en recopilar la opinión de los estudiantes sobre los contenidos abordados en el curso de inglés. Incluir preguntas relacionadas con la relevancia de los temas tratados, la claridad de la información proporcionada y la adecuación de los contenidos al nivel y los objetivos del curso.
2. Metodologías de enseñanza: En esta dimensión, se busca evaluar la percepción de los estudiantes sobre las diferentes metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Se incluyen preguntas sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas, la participación de los estudiantes en las actividades y la variedad de enfoques utilizados para fomentar el aprendizaje.
3. Metodología y estrategias de evaluación: Esta dimensión se centra en la evaluación de los métodos utilizados para evaluar el progreso y el desempeño de los estudiantes en el curso de inglés. Se incluyen preguntas sobre la claridad de los criterios de evaluación, la equidad en la evaluación y la utilidad de los diferentes tipos de evaluación utilizados, como exámenes escritos, proyectos o presentaciones orales.

4. Modelos pedagógicos y didácticos: Aquí se busca conocer la opinión de los estudiantes sobre los modelos pedagógicos y didácticos empleados en el curso de inglés. Se incluyen preguntas sobre la efectividad de los enfoques utilizados, la aplicación práctica de los conceptos teóricos y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
  
5. Experiencia global de aprendizaje: Esta dimensión se refiere a la evaluación general de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el curso de inglés. Incluyen preguntas sobre el nivel de satisfacción con el curso, la motivación y el interés despertado, así como sugerencia o comentario adicional que los estudiantes deseen compartir.

En cuanto a las preguntas de investigación, también se incluyeron preguntas de sondeo para profundizar en determinados aspectos. Sin embargo, vale mencionar el hecho de que se tenía considerada una entrevista en profundidad, pero al sujeto de estudio que se le propuso una entrevista en profundidad, no encontró espacio en su agenda por tantos acontecimientos fuera de control humano, que se dieron durante el cierre total por la crisis de bioseguridad mundial entre los años 2020 al 2022, hicieron imposible poder realizar este tipo de entrevista. El diseño de la guía de observación se planeó para realizar las observaciones y se requirió la elaboración de una guía de orientación durante el proceso, para identificar los aspectos específicos que se deseaban observar y registrar. Esto incluyó comportamientos, interacciones y contextos relevantes para este estudio descriptivo.

Para desarrollar la técnica de *focus group* o grupo de expertos, con el primer grupo integrado por los docentes especialistas en Educación en su rol de directores y coordinadores de pregrado y postgrado, y con el segundo grupo integrado por los docentes especialistas en inglés que dictan los cursos de inglés del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, con el objetivo de identificar las situaciones que dificultan su desempeño docente en cuanto al tipo de inglés enseñado, el paradigma fundamentado y las metodologías pedagógicas, didácticas y de evaluación priorizadas, se pueden considerar las siguientes categoría o temas emergentes en el cuestionario:

1. Tipo de inglés enseñado: Esta dimensión busca explorar qué tipo de inglés enseñan los docentes especialistas, ya sea inglés general, inglés académico, inglés para fines específicos u otro enfoque particular. Se pueden incluir preguntas sobre los contenidos y habilidades lingüísticas enfocadas, así como las expectativas de los docentes en relación con el tipo de inglés enseñado.
2. Paradigma fundamentado: En esta dimensión, se busca identificar el paradigma pedagógico en el que se basa la enseñanza del inglés. Pueden incluirse preguntas sobre la influencia de enfoques como el enfoque comunicativo, el enfoque socio constructivista u otros enfoques pedagógicos relevantes. También se puede indagar sobre la aplicación

práctica de estos paradigmas en las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes.

3. Metodologías pedagógicas: se busca conocer las metodologías pedagógicas que los docentes especialistas priorizan en su enseñanza del inglés. Se pueden incluir preguntas sobre el uso de enfoques centrados en el estudiante, la integración de actividades prácticas y colaborativas y el uso de recursos tecnológicos, entre otros aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza.
4. Metodologías didácticas: Esta dimensión se enfoca en las metodologías didácticas utilizadas por los docentes especialistas en la enseñanza del inglés. Pueden incluirse preguntas sobre el uso de actividades interactivas, el enfoque en la adquisición de habilidades comunicativas y el uso de materiales auténticos, entre otros aspectos relevantes.
5. Metodologías de evaluación: se busca explorar las metodologías de evaluación utilizadas por los docentes para medir el progreso y el desempeño de los estudiantes en la adquisición del inglés. Pueden incluirse preguntas sobre los tipos de evaluación utilizados (exámenes escritos, proyectos, presentaciones orales, etc.), la relación entre la evaluación y los objetivos de aprendizaje y las estrategias utilizadas para proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

6. Conocimientos de estándares educativos: Esta dimensión busca evaluar el nivel de conocimiento de los profesores sobre los estándares educativos nacionales o internacionales que rigen la enseñanza del inglés. Se incluyen preguntas sobre los documentos curriculares oficiales, como los marcos curriculares, los estándares de contenidos o los descriptores de competencias lingüísticas.
7. Familiaridad con enfoques pedagógicos: se busca explorar la familiaridad de los profesores con los enfoques pedagógicos utilizados en la enseñanza del inglés, como el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas o el enfoque intercultural. Se puede incluir preguntas sobre la comprensión de los principios fundamentales de cada enfoque y su aplicación en el aula.
8. Dominio de metodologías de enseñanza: Esta dimensión se centra en evaluar el dominio de los profesores en diversas metodologías de enseñanza aprendizaje del inglés. Se incluyen preguntas sobre el uso de estrategias de enseñanza activas, el uso de tecnología en el aula y la integración de habilidades lingüísticas, entre otros aspectos relevantes.
9. Comprensión de la diferenciación instruccional: Esta dimensión se enfoca en evaluar la comprensión de los profesores sobre la diferenciación instruccional en la enseñanza del inglés. Se incluyen preguntas sobre la adaptación de los materiales y actividades para atender las necesidades

individuales de los estudiantes, el uso de recursos de apoyo y la implementación de estrategias de enseñanza diferenciadas.

10. Experiencia docente en universidades oficiales y particulares: Esta dimensión se centra en la realidad nacional con respecto al déficit de profesores en el idioma inglés que, a partir de la Ley del 14 de febrero del 2003, se ha convertido en el principal escollo para que las autoridades educativas logren colocar a Panamá como un país bilingüe. Considerando que la población estudiantil universitaria se encuentran repartidos en un 80% en universidades oficiales y el 20% en centros educativos particulares, los profesores de inglés panameños a nivel superior tienen una gran demanda de sus servicios docentes y lo usual es que laboran simultáneamente dictando cursos de inglés en un mínimo de una universidad oficial y en un par de universidades particulares, cada semestre.

Cabe mencionar el hecho de que, para facilitar la recolección de los datos, se hizo uso de dispositivos tecnológicos para grabaciones de audio y video durante las entrevistas, con las debidas autorizaciones previas de los entrevistados.

### **3.5.1 Validación y Confiabilidad del Instrumento**

En el marco del paradigma cualitativo, existen varios procedimientos reconocidos para la validación y confiabilidad del instrumento de recolección de datos. (Morgan, 2021), indica que lo referente a la validez y la confiabilidad en la investigación cualitativa

se entiende de manera diferente que en la investigación cuantitativa se puede utilizar ciertos enfoques para fortalecer la calidad de los datos recolectados.

### 3.5.1.1 Validación

A continuación, se presentan algunos procedimientos de validación comunes, en el marco del paradigma cualitativo, que se aplicaron a los instrumentos de recolección de datos propios de este estudio.

1. Se aplicó la triangulación, en principio, al instrumento de análisis documental y la primera entrevista para los directores y coordinadores de ambas facultades, pues, en teoría, la triangulación implica utilizar múltiples fuentes de datos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, para obtener diferentes perspectivas sobre el fenómeno en estudio. Al utilizar diferentes métodos de recolección de datos, se busca verificar y confirmar los hallazgos, aumentando así la validez de los resultados.
2. Se aplicó la validación por expertos a los cuestionarios para los *focus group* o grupo de expertos por el procedimiento de este tipo de validación que implica someter el instrumento de recolección de datos, como una guía de entrevista o una guía de observación, a la revisión y retroalimentación de expertos en el campo. Los expertos evalúan la claridad, pertinencia y adecuación del instrumento y proporcionan sugerencias para mejorarlo.

3. Para la validación del cuestionario aplicado a los profesionales egresados se solicitó a un grupo de compañeros doctorandos un apoyo para probar esta metodología de Auditoría por pares: La auditoría por pares implica que otro investigador o un colega revise y evalúe el proceso de recolección de datos, los instrumentos utilizados y los hallazgos obtenidos. Esta revisión externa proporciona una perspectiva adicional y puede ayudar a identificar posibles sesgos o debilidades en el diseño del estudio.

#### **3.5.1.2. Confiabilidad**

Reiteramos el hecho de que el enfoque cualitativo requiere de la creatividad del investigador en todas las etapas y categorías o temas emergentes del desarrollo de una investigación. En lo que compete a la confiabilidad del instrumento de recolección de datos, se presentan algunas opciones funcionales.

1. La técnica de reflexividad del investigador: para establecer la confiabilidad en los instrumentos la investigación fue muy efectiva, puesto que la reflexividad es un proceso en el cual el investigador reflexiona sobre su propio papel, suposiciones y sesgos durante todo el proceso de investigación. Al ser consciente de su influencia en la recolección de datos y análisis, el investigador puede tomar medidas para minimizar sesgos y aumentar la confiabilidad de los resultados.

2. En cuanto a la técnica de muestreo teórico y saturación de datos, en la investigación cualitativa, el muestreo teórico implica seleccionar participantes o casos que sean relevantes para el fenómeno en estudio, en lugar de buscar representatividad estadística. Además, la saturación de datos se refiere al punto en el cual se ha recopilado suficiente información para comprender completamente el fenómeno y no se requiere la inclusión de más participantes. Estos enfoques ayudan a aumentar la confiabilidad de los resultados al garantizar que se explore en profundidad y se capturen las diversas perspectivas relacionadas con el tema. Sin embargo, una vez probada esta técnica se señala que toma mucho tiempo realizarla, pero que es efectiva.

Estos procedimientos contribuyen a fortalecer la validez y confiabilidad en el marco del paradigma cualitativo, aunque es importante tener en cuenta que la rigurosidad en la investigación cualitativa se basa en una combinación de estos enfoques y no en una medida única y estándar como en la investigación cuantitativa.

### **3.6 Plan de análisis de datos cualitativos**

Una vez completada la etapa de recolección de los datos, inmersos en los textos, audios y videos, para cumplir con el objetivo de esta investigación, se procederá a la preparación y organización de la información recaba. Enfocándonos, primeramente, en

reseñar y explorar los datos una vez transcritos con el objetivo de examinar patrones o ideas repetidas que emergen. Seguidamente se procederá a desarrollar un sistema de codificación de los datos con el objetivo de categorizarlos y se les asignarán códigos a los datos para tener toda la información lista para su análisis. Considerando que para lograr el análisis de los datos obtenidos de los diversos instrumentos de recolección de datos aplicados, se presentan las siguientes estrategias (QuestionPro, s.f.).

1. El Análisis de Contenido Cualitativo es la estrategia útil para aplicar a los datos ya codificados de la entrevista semiestructurada realizada a tres (3) estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el fin de organizar esa codificación o clasificación de los elementos envueltos en un mensaje en categorías para hacer aparecer de manera adecuada su sentido.
2. El Análisis del discurso es la estrategia práctica para aplicarle a los datos ya codificados de la encuesta mediante cuestionario de preguntas abiertas realizada a tres (3) estudiantes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el fin de tratar de entender qué es lo que está siendo representado en las diversas formas que tienen las personas para comunicar ideas, aprovechando una indagación crítica del lenguaje y la manera en que se usa para descubrir las influencias sociales subyacentes en los comportamientos y pensamientos.

3. El Análisis Comparativo Constante es la estrategia práctica para aplicarle a los datos ya codificados de la entrevista profunda realizada a tres (3) profesores de inglés y a los tres (3) profesores universitarios especialistas de Educación Pre Escolar que en los últimos cinco (5) años han dictado alguna de las cinco (5) asignaturas de servicio de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el fin de desarrollar conceptualizaciones de las posibles relaciones entre las diferentes piezas de los datos con el fin de generar conocimiento descriptivo o interpretativo.

Con respecto a las distintas herramientas tecnológicas disponibles en la web 2.0 para realizar análisis cualitativos eficaces, se exploraron las siguientes opciones:

- ✓ ALTAS.ti,
- ✓ Provalis Research Text Analytics Software,
- ✓ QuestPro

Éstas cuentan con herramientas como *softwares* de análisis de texto y contenidos entre sus muchas aplicaciones, que fueron de gran utilidad para lograr analizar y convertir datos en descubrimientos significativos de forma simplificada que representarán el insumo valioso para los fines de esta investigación.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

**“Interpretando las agujas de la bitácora  
evaluativa”**

Este capítulo se centra en los resultados, análisis e interpretación de datos obtenidos a través de un enfoque cualitativo basado en el paradigma de investigación acción participativa. El objetivo de este capítulo es presentar los hallazgos relevantes y significativos que surgieron durante el estudio, así como analizar e interpretar los datos recopilados para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Es este el capítulo que proporcionará una visión profunda y detallada de los resultados, análisis e interpretación de datos obtenidos enmarcados en los protocolos de una Investigación Acción Participativa de alcance descriptivo. Los hallazgos presentados, en este capítulo, servirán como base para la comprensión y discusión de los temas abordados en la investigación, así como para la formulación de conclusiones y recomendaciones significativas.

Para presentar los resultados, el análisis y la interpretación de datos de esta investigación, manteniendo la organización en las tres fases propias del diseño metodológico Investigación Acción Participativa ha sido ampliamente aplicado en el tercer capítulo de este estudio. Al alinear la presentación de los resultados, el análisis e interpretación de datos alineado a las fases del IAP, se logra seguir un procedimiento coherente, que se ajusta a las especificidades de este estudio en particular.

#### **4.1 Resultados, análisis e interpretación de datos de la fase 1 de IAP**

## **Fase inicial o de contacto con la comunidad**

En ésta, se presentarán los resultados, el análisis e interpretación de los datos correspondientes a la fase 1 de la investigación Acción Interpretativa (IAP). Esta fase, conocida como la fase inicial o de contacto con la comunidad, constituye el punto de partida del estudio y tiene como objetivo establecer un acercamiento inicial con la comunidad involucrada. A continuación, se detallan los hallazgos y se realizará un análisis exhaustivo de los datos recopilados durante esta etapa del proceso investigativo.

### **4.1.1 Técnica de observación no participativa**

Para lograr aplicar esta técnica de observación no participativa en el segundo semestre del año 2020, se requirieron autorizaciones de autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación, para que permitieran la entrada a las clases de inglés; no fue fácil lograrlo, pero también se realizaron reuniones con los docentes de inglés de esos dos cursos, asegurándoles que esta observación sería en silencio y solo en una oportunidad. Se logró visitar a un grupo del turno matutino y otro grupo del turno nocturno, ambos de tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria. La coordinación de esta visita era difícil, ya que era en el primer año del cierre total por la crisis mundial de bio seguridad por la Covid 19. Pero se logró y fue enriquecedora para los propósitos de esta investigación.

A continuación, se presenta la información recabada con esta valiosa técnica.

**Matriz 4 para recopilar notas de campo.**

Codificación de categorías en la guía de observación no participante	Categoría o temas emergentes	observación grupo 1 AM	observación grupo 2 PM
CAO	Comportamiento y acciones observadas	No se logró Clases virtuales cámara apagada.	No se logró Clases virtuales cámara apagada.
CE	Contexto y entorno	Interacciones en español	Interacciones en español
TEI	Temas emergentes en la interacción	+Gramática -diálogos	+Gramática
RDG	Roles y dinámicas de grupo	Jóvenes con buena pronunciación en inglés y extrovertidos activos	Adultos tímidos Pocos estudiantes conectados
PC	Patrones de comportamiento	+ participación en diálogos	+demasiado silenciosos toda la clase

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de recolección de información denominado “notas de campo” en el paso 1 de la técnica de observación no participativa, revelan una serie de hallazgos significativos.

A través de las notas de campo, se registraron de manera precisa y objetiva las observaciones realizadas durante el estudio. Estos registros proporcionaron información

valiosa sobre las interacciones, los patrones de comportamiento, las dinámicas grupales y otros aspectos relevantes del fenómeno en estudio.

## **4.2 Resultados, análisis e interpretación de datos de la fase 2 de IAP**

### **Fase intermedia para la elaboración del plan de acción**

#### **4.2.1 Técnica de Análisis de Contenido**

Para cumplir con la exploración documental, a la luz de proceso de construcción del marco referencial que guía hacia la elaboración de matrices de estudio, como el instrumento ideal para entender y conocer de manera detallada el contenido de los asignaturas de inglés de servicio inmersas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, y con el objetivo de evaluar y alinear los contenidos de los cuatro (4) Programas Analíticos para cada uno de los 4 cursos de inglés de servicio a reconocidos parámetros de referencia de reconocimiento internacional y el propósito de desarrollar los procesos estandarizados de educación bilingüe tanto en la medición como en la descripción del nivel de suficiencia del idioma inglés adquiridos durante los cuatro (4) primeros años de la carrera.

**Matriz 5 Análisis de los Programas Analíticos de los Cursos de Inglés de la  
Licenciatura en Educación Primaria**

CATEGORÍA TEMAS EMERGENTES					
CÓD. CURSOS ING.	Niveles de competencia lingüística	Destrezas comunicativas	Contenidos temáticos	Enfoque metodológico	evaluación y criterios de evaluación
NCIN. 0004	A1 (incompleto)	A1 (incompleto)	A1 (incompleto)	no definido	no definido
ENG 107	A1 (incompleto)	A1 (incompleto)	A1 (incompleto)	no definido	no definido
ENG 206	A1-A2 (incompleto)	A1-A2- (incompleto)	A1-A2 (incompleto)	no definido	no definido
HUM 214	A2 (incompleto)	A2- (incompleto)	A2-B1 (incompleto)	no definido	no definido

\*CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE NIVELES: MCERL A1- A2 - B1 - B2 - C1 - C2  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

El análisis de los programas analíticos de los cursos de inglés de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá revela algunas deficiencias en diferentes aspectos relacionados con las competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas, los contenidos temáticos, el enfoque metodológico y la evaluación.

En cuanto a los niveles de competencia lingüística, se identifica que los programas presentan un nivel bajo de dominio, específicamente en el nivel A1- A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Esto indica que los estudiantes tienen habilidades muy limitadas en el uso del idioma inglés.

En relación con las destrezas comunicativas, se observa que los programas solo abordan las habilidades básicas de comunicación, lo cual limita el desarrollo de competencias más avanzadas. Además, se evidencia una falta de práctica suficiente en situaciones reales de comunicación, lo que dificulta el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas.

En cuanto a los contenidos temáticos, se constata que están alineados únicamente con el nivel A1 -A2 del MCERL y son incompletos. Esto implica que los estudiantes no están expuestos a una variedad amplia de temas y contextos comunicativos, lo que limita su capacidad para enfrentar situaciones reales de comunicación en el idioma inglés.

El enfoque metodológico utilizado en los programas no se menciona, lo que indica una falta de claridad en cuanto a las estrategias y enfoques pedagógicos empleados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Esta falta de información dificulta una

evaluación más precisa del enfoque utilizado y su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la evaluación y los criterios de evaluación, se observa que no están definidos de manera clara ni siguen ningún criterio o modelo establecido. Esta falta de definición y estructura en la evaluación limita la objetividad y la consistencia en la evaluación del desempeño de los estudiantes.

En forma general, el análisis de los programas analíticos de los cursos de inglés de la Licenciatura en Educación Primaria revela deficiencias en los niveles de competencia lingüística, las destrezas comunicativas, los contenidos temáticos, el enfoque metodológico y la evaluación. Estas deficiencias señalan la necesidad de revisar y mejorar los programas, considerando estándares internacionales de enseñanza de lenguas extranjeras y garantizando un enfoque más integral y efectivo en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

### **4.3 Resultados, análisis e interpretación de datos de la fase 3**

#### **Fase de ejecución y evaluación del estudio**

### 4.3.1 Técnica de la Entrevista

Se aplica la técnica de la entrevista a tres (3) estudiantes de segundo semestre de cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria, con el perfil de población ya definido previamente, mediante un instrumento de cuestionario preparado para desarrollar una Entrevista Semiestructurada, como el paso 3 de este procedimiento.

#### Matriz 6 Entrevista a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (ELEP)

CUESTIONARIO	ELEP 1	ELEP2	ELEP3
1. ¿Cuánto tiempo has estudiado inglés y cuántos cursos has completado hasta ahora?	10 años	10 años	10 años
2. ¿Qué dificultades has enfrentado al intentar hablar inglés con fluidez?	Pronunciación No entiendo lo que escucho	Pronunciación No entiendo lo que escucho	Pronunciación No entiendo lo que escucho
3. ¿Cuáles crees que son las razones principales por las que no has logrado hablar inglés con fluidez, a pesar de haber completado los cursos?	-clases aburridas -no libros de ingles -no hay <i>teacher</i> . No dinero para centros de lenguas No tengo con quien practicar.	No dinero para centros de lenguas No tengo con quien practicar. <i>Teacher</i> groseros	-no tiempo de practicar No dinero para pagar cursos No <i>teacher</i>
4. ¿Te sientes seguro/a al comunicarte en inglés? ¿Por qué sí o por qué no?	No. fea pronunciación No entiendo lo que me dicen no necesito inglés	No. fea pronunciación No entiendo lo que me dicen	No. fea pronunciación No entiendo lo que me dicen

5. ¿Has tenido oportunidades para practicar y aplicar tus conocimientos de inglés en situaciones reales fuera del aula? Si es así, ¿cómo ha sido esa experiencia?	No	No	No
6. ¿Cuáles son tus principales metas o expectativas en cuanto a hablar inglés con fluidez?	Me gusta	Necesito aprender por mejor trabajo	Ayudar a mis hijos y ganar más dinero
7. ¿Qué estrategias o recursos has utilizado para mejorar tu habilidad para hablar en inglés?	Música películas	TIC's	Celular + youtube
8. ¿Has recibido retroalimentación o apoyo específico de tus profesores o compañeros para mejorar tu habilidad para hablar inglés? ¿Cómo ha sido esa experiencia?	Sí Meduca aAterschool	Sí Fundación Galinda	Sí vecinas
11. ¿Cuál es tu nivel de motivación y compromiso para aprender a hablar inglés con fluidez?	Mejorar ingreso	Cambiar de trabajo	Viajar
12. ¿Qué recomendaciones o sugerencias tienes para		Tecnología en clases	Menos alumnos para poder recibir

	mejorar los cursos de inglés y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de habla más efectivas?	LAB, de lenguas		atención personalizada
--	---	-----------------	--	------------------------

El análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes graduandos revela una serie de desafíos y frustraciones en relación con el aprendizaje y la adquisición del inglés.

A continuación, se presenta un resumen de los aspectos más relevantes:

- ✓ El tiempo de estudio y la cantidad de cursos completados varían entre los estudiantes y no parecen ser determinantes en su habilidad para hablar inglés con fluidez.
- ✓ Las dificultades principales que enfrentan al intentar hablar inglés con fluidez son la falta de comprensión y la fea pronunciación. Esto sugiere problemas en la comprensión auditiva y la expresión oral.
- ✓ Las razones principales que los estudiantes consideran para no haber logrado hablar inglés con fluidez, a pesar de haber completado los cursos, no están especificadas en las respuestas proporcionadas.
- ✓ Los estudiantes no se sienten seguros al comunicarse en inglés, posiblemente debido a las dificultades mencionadas anteriormente y a la falta de práctica efectiva.
- ✓ No se mencionan oportunidades para practicar y aplicar los conocimientos de inglés fuera del aula, lo que puede limitar su capacidad para desarrollar habilidades de habla.

- ✓ Las metas o expectativas en cuanto a hablar inglés con fluidez no se especifican en las respuestas proporcionadas.
- ✓ No se mencionan estrategias o recursos utilizados para mejorar la habilidad para hablar inglés.
- ✓ No se menciona haber recibido retroalimentación o apoyo específico de profesores o compañeros para mejorar la habilidad para hablar inglés. Esto puede indicar una falta de apoyo y orientación en el proceso de aprendizaje.
- ✓ El nivel de motivación y compromiso para aprender a hablar inglés con fluidez no se especifica en las respuestas.
- ✓ No se brindan recomendaciones o sugerencias para mejorar los cursos de inglés y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de habla más efectivas.
- ✓ En general, estas respuestas reflejan una situación desfavorable en la que los estudiantes se encuentran desorientados y desmotivados para aprender y hablar inglés con fluidez. La falta de comprensión, la mala pronunciación y la falta de apoyo por parte de los profesores parecen ser factores importantes que contribuyen a esta situación. Para abordar estos desafíos, se requerirá un enfoque integral que incluya estrategias de enseñanza y evaluación efectivas, así como un mayor apoyo y motivación por parte de los profesores y el entorno educativo en general.

### 4.3.2 Técnica de Anécdotas

En el quinto paso de la recolección de datos para esta investigación, se utilizó la técnica de Anécdota para recopilar información sobre las experiencias de dos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria que se desempeñaron un mínimo de 5 años, como maestros de grado. Pero en el perfil definido de cada una de esta muestra, uno de ellos debía laborar en un área urbana y otro en un área de difícil acceso. El objetivo para la aplicación de esta técnica de recolección de datos era explorar el nivel de aplicabilidad del conocimiento en el idioma inglés en su labor docente. En lugar de una respuesta de cuestionario, se les presentaba una situación hipotética usual en un salón de clases del nivel de primaria y se les solicitaba que compartieran sus experiencias de salón de clase.

#### **Matriz 7 Anécdotas de profesionales egresado de la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP)**

TEMAS EMERGENTES	PELEP 1 urbano	PELEP2 rural
Nivel de suficiencia en el idioma inglés, actualmente	Bajo	Bajo
Necesidad del idioma inglés para emplearse	Sí. Empleos mejor pagados lo exigen	No.
Competencias en el idioma inglés para el campo laboral, como maestro de grado	Expresión oral	Ninguna

Oportunidades de incremento monetario por saber inglés	Sí	No
Usabilidad de lo aprendido en inglés en su trabajo	No	Sí

El análisis de la aplicación de las técnicas de anécdota a un maestro de área rural y otro de área urbana revela diferentes perspectivas en cuanto a la necesidad de saber inglés. El maestro de la ciudad menciona que sí le exigen saber inglés para trabajar y que, incluso, se le paga más por tener ese conocimiento. Sin embargo, mencionamos que en su labor diaria no utiliza el inglés, ya que siempre cuenta con maestros especializados en el idioma. Por otro lado, el maestro del área rural comenta que, aunque no le exigen saber inglés para conseguir trabajo, reconoce que sería beneficioso para ser un mejor maestro, ya que en su zona no hay maestros de inglés disponibles. Ambos maestros coinciden en que no se les brinda oportunidades para mejorar su salario o condiciones laborales si tienen conocimientos de inglés.

#### **4.3.3 Técnica de *focus group* o grupo de expertos**

En el paso 6, se aplicará la técnica de *focus group* o grupo de expertos a dos especialistas en educación primaria. Uno de ellos desempeña el rol de director de postgrado en educación, mientras que el otro es director de la Licenciatura en Educación Primaria. A través de un cuestionario estructurado, se busca conocer la opinión de estos expertos sobre los docentes de inglés, que imparten los cursos del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Se explorará si perciben que los estudiantes están aprendiendo y si consideran que el idioma inglés es necesario para

estos estudiantes, además, se indaga sobre sus opiniones acerca de cómo debería ser enseñado este idioma.

**Matriz 8 Focus group o grupo de expertos de especialistas en Educación Primaria (PEEP)**

TEMAS EMERGENTES	PEEP 1	PEEP 2
Nivel de suficiencia en el idioma inglés, actualmente	Intermedio	Alto
Necesidad del idioma inglés para emplearse	No	No
Competencias en el idioma inglés para el campo laboral, como maestro de grado	Nivel intermedio Entender Hablarlo Leerlo Cantarlo Juegos	Nivel intermedio Entender Hablarlo Leerlo Cantarlo Juegos
Oportunidades de incremento monetario, por saber inglés	Pocas	Solo becas para estudios internacionales
Usabilidad de lo aprendido en inglés para su trabajo	Mucho  Investigación  Congresos internacionales  Publicación de artículos académicos  Becas	Mucho  Investigación  Congresos internacionales  Publicación de artículos académicos  Becas

Situaciones con los cursos de inglés del Plan de Estudios	-No nos llegan los programas analíticos actualizados -Muchas quejas de los estudiantes por el ausentismo de los <i>teachers</i> -Los <i>teachers</i> no se integran al equipo de la facultad -problemas con aprobación del examen de suficiencia de inglés -los estudiantes rechazan el idioma.	-Se detecta bajo nivel de inglés de los estudiantes en el nivel de postgrado.  Muchas quejas de los estudiantes por el ausentismo de los <i>teachers</i> -Los <i>teachers</i> no se integran al equipo de la facultad -problemas con aprobación del examen de suficiencia de inglés -los estudiantes rechazan el idioma.
---	---	---

Los especialistas en Educación Primaria, uno de ellos director de postgrado en educación y el otro director de la Licenciatura en Educación Primaria, forman parte de un grupo de expertos. Ambos especialistas señalan que tienen un nivel de inglés intermedio y que lo hablan y entienden bien, lo cual les ha brindado muchas oportunidades de estudios internacionales. Sin embargo, a nivel nacional, no han necesitado este conocimiento para obtener empleos bien remunerados.

Como docentes, reflexionan sobre la relevancia actual de este tema y consideran que ahora es necesario tener un buen dominio del inglés. No obstante, mencionan algunas percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Educación Primaria. Entre estas percepciones se encuentran: la falta de programas

analíticos actualizados, las quejas de los estudiantes por la ausencia de los profesores, la falta de integración de los profesores al equipo de la facultad, problemas con la aprobación del examen de suficiencia de inglés y el rechazo de los estudiantes hacia el idioma.

Además, señalan que los estudiantes graduados que ingresan a programas de postgrado, como maestrías, tienen un nivel muy bajo de inglés y tienen dificultades para entenderlo. A pesar de que se aumentó la cantidad de cursos de inglés en la carrera (de 2 a 4), los estudiantes siguen teniendo un bajo nivel en el idioma, similar al que tenían cuando solo tenían 2 cursos de inglés.

#### **4.3.4 Técnica de Grupos Focales (Grupo de Conversación)**

El paso 7 es aplicar una entrevista a un grupo de cinco (5) docentes del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Estos docentes han impartido asignaturas de inglés en la Licenciatura en Educación Primaria y cumplen con el perfil establecido previamente. El objetivo de la entrevista es obtener información de primera mano sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, las experiencias para superar dificultades en los procedimientos institucionales, así como conocer cómo llevan a cabo su labor en el aula en relación con los conocimientos sobre paradigmas educativos, modelos metodológicos, didácticos y de evaluación, marcos de referencia

lingüístico nacionales e internacionales. Se busca indagar sobre los enfoques que siguen en su enseñanza del inglés de acuerdo con su experiencia docente en las universidades oficiales y particulares panameñas.

**Matriz 9 Focus group o grupo de expertos Profesores de Inglés de servicio asignados a la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. Licenciatura en Educación Primaria (PDI)**

CARACTERIZACIONES DEL CUESTIONARIO.	PDI 1	PDI 2	PDI 3	PDI 4	PDI 5
1. ¿Tiene usted experiencia docente en universidades oficiales y particulares a nivel nacional?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2. ¿En cuáles áreas o carreras ha dictado cursos de inglés?	Científicas Comerciales Ciencias sociales	Científicas Comerciales Ciencias sociales	Científicas Comerciales Ciencias sociales	Científicas Comerciales Ciencias sociales	Científicas Comerciales Ciencias sociales
3. ¿Existen Programas Analíticos para los cursos de inglés que usted dicta?	Casi Siempre	Casi Siempre	Casi Siempre	Casi Siempre	Casi Siempre
4. ¿Está definido el paradigma educativo para fundamentar el proceso de enseñanza de inglés en el Programa Analítico de los cursos que usted ha dictado en las universidades oficiales y particulares panameñas?	No	No	No	No	No
5. ¿Está definida la teoría (s) de	No	No	No	No	No

aprendizaje enseñanza para lenguas extranjeras en el Programa Analítico?					
6. ¿Están definidos los diseños educativos para fundamentar los procesos de enseñanza aprendizaje de inglés en el Programa Analítico?	No	No	No	No	No
7. ¿Está definida la secuencia metodológica y en el Programa Analítico A1-A2—B1-B2 C1-C2—D1-D2?	No	No	No	No	No
8. ¿Está definido el enfoque del modelo de evaluación en el Programa Analítico?	No	No	No	No	No
9. ¿Está definido el marco de referencia lingüístico en el Programa Analítico?	No	No	No	No	No
8. ¿Se identifica usted con algún Marco de Referencia lingüístico internacionalmente reconocido? ¿Por qué?	Sí. MCERL	Sí. MCERL	Sí. CAMBRIDGE	Sí. MCERL	Sí. PEARSON
9. ¿Cuenta usted con alguna certificación internacionalmente reconocida como docente de lenguas extranjeras	No	No	No	No	No
10. ¿Están definidos los procedimientos administrativos para la gestión de sus acciones docentes?	No Debo preguntar a muchas personas para orientarme	No Pocos me dan orientaciones	No Si anuncio que no existe un Programa Analítico de inmediato me asignan hacerlo. Yo soy de	No Debo preguntar a muchas personas para orientarme	No Tengo más de 30 años de servicio y yo deduje solo el procedimiento, aunque siempre cambian algo

			Banco de Datos y no estoy claro en esto.		y eso me desorienta.
11. ¿Está usted informado sobre la Ley 2 del 14 de febrero del 2003 y del impacto de está en el requisito de egreso del examen de suficiencia para graduarse de licenciado a nivel nacional?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
12. ¿Qué porcentaje de contenido de los Programas Analíticos que usted conoce cubren el temario del Examen de Suficiencia del Centro de Lenguas de la Universidad de Panamá? Explique	20% Carreas con 1 solo curso de inglés Curso NCIN Durante semestre  10% Curso NCIN en verano  *Los demás cursos de inglés son ESP	20% Carreas con 1 solo curso de inglés Curso NCIN Durante semestre  10% Curso NCIN en verano  *La mayoría de las carreras solo tiene un curso de inglés	20% Carreas con 1 solo curso de inglés Curso NCIN Durante semestre  10% Curso NCIN en verano  *Demasiado estudiantes para poder dar una atención ideal	20% Carreas con 1 solo curso de inglés Curso NCIN Durante semestre  10% Curso NCIN en verano  *Centro de Lenguas no publican estadísticas de los resultados de ese examen	20% Carreas con 1 solo curso de inglés Curso NCIN Durante semestre  10% Curso NCIN en verano  *No ha dicho nada de esto en reuniones de departamento escuela. Nadie habla de este examen de suficiencia.

Según los datos proporcionados, se observa que los cinco docentes del Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá tienen entre 5 y 10 años de experiencia en la enseñanza del inglés en universidades oficiales y particulares panameñas. Sin embargo, según (Peña, 2020), han pasado dos décadas

del debut de la Ley 2 del 14 de febrero del 2003 y se mantiene el déficit de profesores de inglés, citando investigaciones académicas de la Universidad del Istmo de Panamá, donde afirman con datos estadísticos nacionales que “hacen falta más de 1,500 docentes de inglés en el país”, sumado a esta crisis están las leyes de políticas públicas que se han implementado con respecto a la exigencia de las competencias bilingües en el idioma inglés para acceder al campo laboral nacional.

Por otro lado, en la información recabada en el *focus group*, se destaca la falta de orientación y apoyo institucional para llevar a cabo su labor docente a nivel superior. Estos docentes se desenvuelven en el aula con poco respaldo técnico y carecen de supervisión adecuada.

En cuanto a los Programas Analíticos utilizados, se señala que, en ocasiones, han tenido que dictar sus cursos sin que se les facilite un programa analítico, pero que, en la mayoría de los casos, cuando se los brindan, ellos calificarían los mismos como obsoletos y consideran que no definen claramente los paradigmas educativos, modelos metodológicos, didácticos y de evaluación, ni los marcos de referencia lingüísticos nacionales e internacionales. A pesar de esto, los docentes tienen conocimiento sobre marcos de referencia lingüísticos reconocidos a nivel internacional y los aplican de manera sutil en su enseñanza.

Se destaca la preocupación de los docentes en relación con el examen de suficiencia que deben enfrentar sus alumnos. Indican que los cursos de inglés incluidos en los Planes de Estudios de las carreras son insuficientes en términos de tiempo, lo que dificulta la cobertura completa del temario del examen. Además, manifiestan un desconocimiento total sobre el desempeño de sus estudiantes en dicho examen. Es preocupante que en las reuniones de trabajo de los académicos de inglés este tema no se aborde en absoluto.

Los docentes expresan su interés en apoyar y mejorar la situación, pero también señalan que están a la espera de una dirección, por parte de las autoridades responsables del área de inglés. Esta situación genera sentimientos de impotencia frente a la realidad que enfrentan sus estudiantes.

En resumen, se evidencia una falta de orientación institucional y apoyo técnico para los docentes de inglés, así como la ausencia de programas actualizados y claros en términos de paradigmas educativos, modelos metodológicos, didácticos y de evaluación. La limitación de tiempo en los cursos de inglés y la falta de conocimiento sobre el desempeño de los estudiantes en el examen de suficiencia son aspectos preocupantes. Es necesario que las autoridades competentes tomen acciones para abordar estas problemáticas y brinden el apoyo necesario a los docentes y estudiantes.

#### 4.3.5 Técnica de entrevista para los dos (2) especialistas en inglés con perfil de director

Se realizaron entrevistas individuales a los directores del Departamento de Inglés y del Centro de Lenguas, unidades académicas que pertenecen a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Estas entrevistas se llevaron a cabo utilizando un cuestionario semiestructurado. La información recopilada en los pasos 8 y 9 del procedimiento metodológico de la investigación se presentan en la Tabla 6 para una mejor visualización de la información.

**Tabla 6 Resultados de entrevista a directores: Departamento de Inglés (PDIDD), Centro de Lenguas (PDIDCL)**

Categorizaciones de la entrevista.	PDIDD	PDIDCL
1. En su rol de director, ¿cuenta usted con un manual de procedimientos académicos-institucionales definidos?	No	No
2. En su rol de director, ¿puede usted incrementar cursos de inglés para las diferentes carreras?	No	Sí. oferta de cursos de idiomas, pero no son convalidable en las carreras de licenciatura.
3. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre la definición de un paradigma educativo en donde se fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?	Sí por competencias	Sí. por competencias

4. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre la definición de un marco de referencia lingüístico en donde se fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?	No	Sí. Centro de Lenguas está fundamentado en el MCERL
5. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre la definición de un modelo metodológico en donde se fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?	No	No
6. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre la definición de un modelo didáctico en donde se fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?	No	Sí. Centro de Lenguas está fundamentado en el MCERL
7. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre la definición de un modelo de evaluación en donde se fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?	No	Sí. Centro de Lenguas está fundamentado en el MCERL
8. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre si en su unidad académica ya tiene definidas las competencias lingüístico-comunicativas que se están desarrollando en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?	Sí. La Lic./técnico en inglés	Sí Lic./técnico en inglés  Los cursos que oferta el Centro de Lenguas al público en general. No son parte de currículo de las Lic. UP
9. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre las acciones de los académicos de inglés de su unidad académica sobre la Ley 2 del 14 de febrero del 2003 y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Panamá?	Sí	Sí
10. ¿En su rol de director, tiene usted información sobre las certificaciones internacionalmente reconocidas para los especialistas en inglés y si alguno de sus docentes cuenta con alguna de esta certificación?	No Nadie habla de eso en las reuniones. Sé que los docentes viajan mucho, pero como no es	No nadie

	un requisito en la UP, pues nadie habla de eso.	
11. ¿Piensa usted que la cantidad de cursos de inglés que se les da a las carreras universitaria cubren el contenido del Examen de Suficiencia de Inglés, como requisito de egreso?	<p>No cubren los cursos de servicio.</p> <hr/> <p>Pero si cubren los cursos de la Licenciatura en Humanidades con énfasis en Inglés. Estos egresados son los únicos formados en inglés, como Segunda Lengua en la UP.</p>	<p>No cubren.</p> <p>CL ofertan cursos, pero son costosos para los presupuestos de nuestros estudiantes.</p> <p>-----</p> <p>Pero sí cubren los cursos de la Licenciatura en Humanidades con énfasis en Inglés. Estos egresados son los únicos formados en inglés, como Segunda Lengua en la UP.</p>

La información proporcionada revela una serie de desafíos y preocupaciones en relación con la enseñanza del inglés en la Universidad de Panamá. Los directores del Departamento de Inglés y del Centro de Lenguas reconocen la falta de orientación institucional para el desarrollo docente y la escasez de apoyo técnico y supervisión en el aula. Además, se identifica una deficiencia en los Programas Analíticos, que no abordan adecuadamente los paradigmas educativos, modelos metodológicos, didácticos, de evaluación y marcos de referencia lingüísticos.

Se destaca la limitación de tiempo en los cursos de inglés dentro de los planes de estudios, lo cual dificulta cubrir todo el temario necesario para el Examen de Suficiencia. Los directores mencionan su falta de influencia sobre esta situación, ya que es responsabilidad de los directores de carrera determinar la duración de los cursos de inglés. Además, admiten desconocer el desempeño de sus estudiantes en el examen de suficiencia y señalan que estos temas profundos no se abordan adecuadamente en las reuniones de trabajo del cuerpo académico.

Ambos coincidieron en que la falta de un manual de procedimientos internos también es reconocida como una debilidad, aunque expresan su intención de considerarlo en el futuro. Los directores muestran interés en establecer un marco de referencia lingüístico reconocido internacionalmente, pero enfatizan las múltiples responsabilidades que tienen como directores y la dificultad de abordar temas institucionales en las reuniones debido a la falta de regularidad de los docentes a tiempo parcial.

No obstante, la entrevista ha generado una reflexión por parte de los directores, quienes se comprometen a abordar estos temas en futuras reuniones y a agendarlos en el próximo semestre. Aprecian la oportunidad de compartir sus experiencias, como docentes, y expresan su deseo de apoyar y mejorar la situación de los estudiantes.

## **CAPITULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

**“Interpretando las agujas de la bitácora  
evaluativa”**

## 5.1 Discusión

La situación descrita en las respuestas de los directores refleja una realidad desfavorable en la enseñanza del inglés en la Universidad de Panamá. Es evidente que los estudiantes se enfrentan a dificultades y carencias que los desorientan y desmotivan en su proceso de aprendizaje y adquisición del idioma. La falta de comprensión, la pronunciación deficiente y la falta de apoyo por parte de los profesores son factores determinantes que contribuyen a esta situación preocupante.

Para superar estos desafíos, es fundamental adoptar un enfoque integral que aborde los diferentes aspectos de la enseñanza del inglés. En primer lugar, se requiere la implementación de estrategias de enseñanza efectivas que fomenten la participación de los estudiantes, promuevan la comunicación oral y desarrollen habilidades de comprensión y expresión. Además, es necesario asegurar una evaluación adecuada que valore el progreso y el dominio real del idioma, más allá de simplemente aprobar exámenes.

Es igualmente importante brindar un mayor apoyo y motivación a los profesores, quienes desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza. Esto implica ofrecer oportunidades de formación y actualización docente, así como promover la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre los docentes de inglés.

Asimismo, se requiere un ambiente educativo propicio que respalde el aprendizaje del inglés, con recursos adecuados y un compromiso institucional en la mejora de la calidad de la enseñanza.

La situación descrita en las respuestas de los directores pone de manifiesto la necesidad de cambios significativos en el enfoque y la gestión de la enseñanza del inglés en la universidad. Es imprescindible abordar los problemas identificados y trabajar en conjunto, para mejorar la formación lingüística de los estudiantes. Solo así se podrá brindar una educación de calidad, equipando a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar los retos del mundo globalizado y promoviendo su desarrollo académico y profesional

En cuanto la usabilidad del idioma inglés para los maestros en ejercicio está la disparidad de opiniones entre el maestro de área rural y el maestro de área urbana respecto a la necesidad de saber inglés plantea importantes reflexiones sobre la realidad educativa y laboral en distintos contextos.

Por un lado, el maestro de la ciudad destaca la exigencia de contar con conocimientos de inglés para acceder a empleos mejor remunerados. Sin embargo, resulta llamativo que en su práctica docente diaria no utilice el idioma, ya que la

institución cuenta con maestros especializados en la materia. Esta situación plantea interrogantes sobre la pertinencia de dicha exigencia y cómo se traduce en beneficios reales para el maestro y los estudiantes. Asimismo, se podría cuestionar si la falta de utilización del inglés en el trabajo afecta la motivación y la importancia atribuida a su aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el maestro del área rural reconoce que no se le exige saber inglés para su empleo, pero destaca la necesidad de tener conocimientos en el idioma para mejorar su desempeño como educador. Dado que en su zona no hay maestros especializados en inglés, se enfrenta a una limitación en el acceso a recursos y a la posibilidad de brindar una educación integral a sus estudiantes. Esto evidencia la brecha existente entre áreas rurales y urbanas en cuanto a la disponibilidad de recursos y oportunidades educativas.

Ambos maestros coinciden en que no se les ofrecen oportunidades para mejorar su salario o condiciones laborales si poseen conocimientos de inglés. Esta situación plantea interrogantes sobre la valoración y reconocimiento de las habilidades y competencias adicionales que puedan aportar los maestros bilingües. Asimismo, se evidencia una posible falta de incentivos para que los maestros se capaciten en el idioma, lo cual podría tener un impacto en la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes.

De hecho, el contraste entre las perspectivas de los maestros de área rural y urbana respecto al conocimiento de inglés resalta la importancia de considerar el contexto socioeducativo en la formulación de políticas y programas educativos. Es fundamental reflexionar sobre la pertinencia de las exigencias y recompensas asociadas al aprendizaje del inglés, así como garantizar oportunidades de desarrollo profesional y valoración de las habilidades adicionales de los maestros. Solo a través de una educación inclusiva y equitativa se podrán superar las brechas y ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad acorde con sus necesidades y realidades.

La discusión planteada pone de manifiesto una serie de aspectos relevantes en relación con la enseñanza del inglés en la Licenciatura en Educación Primaria y la percepción de los docentes expertos en el tema. En primer lugar, se destaca que los dos especialistas, actuales docentes y directores de vasta experiencia en Educación Primaria, cuentan un nivel de inglés intermedio y han experimentado diversas oportunidades de estudios internacionales, gracias a este conocimiento. Sin embargo, a nivel nacional, no han encontrado una demanda significativa de este idioma en el ámbito laboral para conseguir empleos bien remunerados. Esto plantea la pregunta sobre la relevancia actual de tener habilidades en inglés y cómo éstas pueden influir en la empleabilidad y el desarrollo profesional de los graduados en Educación Primaria.

Por otro lado, los docentes reflexionan sobre algunas percepciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Educación Primaria. Entre ellas, destacan la falta de programas analíticos actualizados, lo cual puede afectar la calidad y pertinencia de la formación en inglés. También mencionan las quejas de los estudiantes por la ausencia de los profesores, lo que sugiere una posible falta de continuidad y acompañamiento en el proceso de aprendizaje del idioma.

Otra percepción señalada es la falta de integración de los profesores de inglés al equipo de la facultad, lo cual puede impactar negativamente en la colaboración y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, se mencionan problemas con la aprobación del examen de suficiencia de inglés, lo que indica posibles dificultades en la evaluación y el seguimiento del progreso de los estudiantes en el idioma. Además, destacan que lo más preocupante, actualmente, es el bajo nivel de inglés de los estudiantes graduados que ingresan a programas de postgrado, como las maestrías; que, a pesar de haberse aumentado la cantidad de cursos de inglés en la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, los estudiantes siguen teniendo dificultades para comprender y utilizar el idioma. Esto plantea interrogantes sobre la efectividad de los programas de inglés en la carrera y la necesidad de revisar y mejorar las estrategias de enseñanza y evaluación empleada.

Por lo tanto, la discusión muestra que, aunque los docentes expertos en Educación Primaria reconocen la importancia actual de hablar inglés, existen diversas problemáticas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en la Licenciatura en Educación Primaria. Se evidencia la necesidad de actualizar los programas analíticos, mejorar la integración de los profesores, abordar los problemas en la aprobación del examen de suficiencia de inglés y reevaluar la efectividad de los cursos de inglés en la carrera. Estas reflexiones apuntan hacia la importancia de una formación de calidad en inglés, que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales en el ámbito laboral y académico.

La discusión planteada revela una serie de problemáticas importantes en relación con la falta de orientación institucional y apoyo técnico para los docentes de inglés, así como la ausencia de programas actualizados y claros en términos de paradigmas educativos, modelos metodológicos, didácticos y de evaluación. Estos aspectos tienen implicaciones significativas en la calidad de la enseñanza del inglés y el desarrollo de los estudiantes.

En primer lugar, la falta de orientación institucional y apoyo técnico para los docentes de inglés puede generar desorientación y desmotivación en su labor educativa. La ausencia de lineamientos claros y directrices, por parte de las

autoridades competentes, dificulta el desarrollo de estrategias efectivas de enseñanza y evaluación, así como la adopción de enfoques pedagógicos actualizados. Esto puede repercutir negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y limitar su desarrollo académico y profesional.

Además, la carencia de programas actualizados en términos de paradigmas educativos, modelos metodológicos, didácticos y de evaluación puede tener un impacto significativo en la enseñanza del inglés. Estos elementos son fundamentales para asegurar una formación de calidad y acorde con las exigencias actuales. La falta de actualización de los programas puede generar un desfase entre las necesidades y expectativas de los estudiantes y lo que se les ofrece en el aula, lo cual puede afectar su motivación y desempeño en el aprendizaje del idioma.

La limitación de tiempo en los cursos de inglés también es un factor preocupante. Si los cursos son reducidos en tiempo, es probable que no se pueda cubrir de manera adecuada el temario necesario para que los estudiantes adquieran un nivel de suficiencia en el idioma. Esto puede generar frustración en los docentes y en los propios estudiantes, ya que no se estaría brindando el tiempo y espacio suficientes para desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias.

Por otra parte, la falta de conocimiento sobre el desempeño de los estudiantes en el examen de suficiencia de inglés indica una falta de seguimiento y evaluación sistemática de su progreso. Esto dificulta la identificación de fortalezas y debilidades en el aprendizaje del idioma, así como la implementación de estrategias de mejoras específicas. Sin un conocimiento claro sobre el desempeño de los estudiantes, resulta difícil tomar decisiones informadas y realizar ajustes pertinentes en la enseñanza.

Ante estas problemáticas, es imperativo que las autoridades competentes tomen acciones para abordar estas situaciones. Es necesario proporcionar una orientación clara y un apoyo técnico adecuado a los docentes de inglés, brindándoles las herramientas y recursos necesarios para su labor educativa. Asimismo, se requiere una revisión y actualización de los programas de estudio, asegurando que estén alineados con los paradigmas educativos y enfoques metodológicos actuales. Esto permitirá una enseñanza más efectiva y acorde con las demandas del contexto, además, se debe considerar la ampliación del tiempo destinado a los cursos de inglés, de manera que se pueda cubrir de manera adecuada el temario necesario para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En conclusión, la falta de orientación institucional y apoyo técnico, así como la ausencia de programas actualizados y claros en la enseñanza del inglés, junto con la limitación de tiempo en los cursos y la falta de conocimiento sobre el desempeño de

los estudiantes en el examen de suficiencia, son aspectos preocupantes que requieren atención y acción por parte de las autoridades competentes. Es fundamental que se tomen medidas para abordar estas problemáticas y brindar el apoyo necesario a los docentes y estudiantes; e implementar mecanismos de evaluación y seguimiento del desempeño de los estudiantes en el examen de suficiencia de inglés. Esto permitirá identificar áreas de mejora y diseñar estrategias específicas para fortalecer el aprendizaje del idioma. Esto implicaría proporcionar orientación clara y recursos adecuados a los docentes, revisar y actualizar los programas de estudio, ampliar el tiempo destinado a los cursos de inglés y establecer mecanismos de evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes. Solo a través de estas acciones se podrá mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en las universidades nacionales y garantizar que los estudiantes adquieran las competencias lingüísticas necesarias para enfrentar los desafíos actuales en un mundo cada vez más globalizado.

## **5.2 Conclusiones**

A luz del enfoque cualitativo hemos encontrado información valiosa que fundamentará las siguientes conclusiones de este estudio.

Es cierto que existe un consenso generalizado sobre la importancia del dominio del idioma inglés a nivel nacional en Panamá, tanto por parte de los ciudadanos

comunes, como de las autoridades más altas en la última década. Se ha invertido considerablemente en políticas de apoyo a la educación bilingüe, especialmente en instituciones educativas oficiales, con el objetivo de impactar a la población de manera amplia.

También es importante destacar que las familias panameñas invierten sus recursos económicos en instituciones educativas particulares y cursos costosos con el mismo propósito que el Estado panameño: lograr que los ciudadanos panameños sean bilingües en inglés. Esta combinación de esfuerzos tanto del Estado como de las familias demuestra la importancia asignada al dominio del idioma inglés, como una habilidad relevante para el desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, se ha identificado a través de una investigación fundamentada en un enfoque cualitativo que no se trata solo de aumentar las horas de clases y fortalecer las competencias bilingües de los docentes de inglés, aunque estas medidas son importantes. Lo que se ha observado es que existen múltiples corrientes, enfoques, didácticas, métodos y paradigmas de enseñanza y evaluación aplicados de manera simultánea y aislada, lo cual genera falta de coherencia y secuencia en las acciones docentes. Esto puede llevar a que los estudiantes o aprendices adquieran mucha información, pero tengan poco conocimiento práctico y se sientan confundidos y desmotivados.

Además, los procesos burocráticos en las instituciones educativas a nivel superior también pueden impactar negativamente los procesos de enseñanza del idioma inglés. La constante introducción y cambio de libros extranjeros, muchas veces a discreción, dificulta la continuidad y la planificación a largo plazo en la enseñanza. Aunque todas estas acciones se realicen con buenas intenciones, la falta de un elemento guía que establezca coherencia y secuencia de manera científica puede generar obstáculos significativos.

Ante este panorama, es necesario abordar estos desafíos y buscar soluciones que promuevan una enseñanza del inglés más coherente, secuencial y efectiva. Esto implica establecer políticas y lineamientos claros basados en enfoques y metodologías respaldados por evidencia científica. Asimismo, se requiere una mayor coordinación y colaboración entre los diferentes actores involucrados, como el Estado, las instituciones educativas, los docentes y las familias, para lograr una implementación más efectiva de las políticas y una mayor calidad en la enseñanza del inglés en Panamá.

En síntesis, si bien se reconoce la importancia del dominio del idioma inglés en Panamá y se han realizado inversiones significativas, es necesario abordar los

desafíos relacionados con la falta de coherencia y secuencia en las acciones docentes, los procesos burocráticos y la falta de un elemento guía claro. Establecer políticas claras respaldadas por enfoques y metodologías sólidas, así como fomentar la colaboración y la coordinación entre los diferentes actores, son aspectos fundamentales para mejorar la enseñanza del inglés en el nivel superior en Panamá

En cuanto a los referentes lingüísticos, tan necesarios para un desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas, podemos afirmar que la importancia y el éxito que han experimentado las naciones que cuentan con un referente lingüístico para desarrollar los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras es innegable, siendo el más reconocido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que es un ejemplo destacado de un referente ampliamente adoptado en Europa, Asia y los países más desarrollados de América, que ha demostrado resultados positivos durante más de una década. Sin embargo, en el contexto actual de Latinoamérica, la situación es diferente. Aunque existen informes de *ranking*, como el de EF, que brindan información sobre el nivel de competencia en el idioma inglés en la región, no se dispone de información concreta sobre políticas de estado que establezcan exámenes estandarizados para medir las competencias lingüísticas de los ciudadanos en el idioma inglés. Esto genera un vacío en cuanto a la evaluación y la estandarización de las habilidades lingüísticas en el ámbito educativo y laboral.

Por lo tanto, se identifica una necesidad real de establecer un modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés a nivel superior en Panamá. Este modelo debería basarse en referentes reconocidos internacionalmente, como el MCERL, que han demostrado su efectividad y han sido ampliamente aceptados en otras regiones del mundo.

La implementación de un modelo de estandarización para el desarrollo de competencias en el idioma inglés brindaría numerosos beneficios. Permitiría una evaluación objetiva y comparativa de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y profesionales panameños, facilitando la movilidad laboral y académica a nivel internacional. Asimismo, contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, al proporcionar un marco claro de referencia y criterios de evaluación para los docentes y los programas educativos panameños.

Además, la adopción de un modelo de estandarización fomentaría la transparencia y la rendición de cuentas en cuanto a los resultados y el progreso de los estudiantes en el aprendizaje del inglés. Al contar con exámenes estandarizados, se podría evaluar de manera más precisa el impacto de las políticas y programas educativos, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas en materia de política lingüística.

En resumen, la implementación de un modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, en el idioma inglés a nivel superior en Panamá, es fundamental para garantizar una educación de calidad y preparar a los estudiantes y profesionales para los desafíos del ámbito laboral y académico internacional. Este modelo debería basarse en referentes internacionalmente reconocidos, como el MCERL, y contribuiría a mejorar la evaluación, la calidad y la rendición de cuentas en la enseñanza del inglés en el país.

### **5.3 Recomendaciones**

Para abordar la necesidad de aclarar los procedimientos en las instituciones académicas a nivel superior y cómo afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, es importante considerar las siguientes recomendaciones:

- Elaborar un manual de procedimientos: Crear un documento que contenga todos los procedimientos relacionados con la enseñanza del idioma inglés en las instituciones académicas. Este manual debe incluir diagramas de flujo de procesos claros y concisos, que faciliten la comprensión de las etapas y pasos necesarios para llevar a cabo las diferentes actividades relacionadas con la enseñanza del idioma.

- Definir paradigmas educativos, enfoques pedagógicos, modelos didácticos y de evaluación. Es importante establecer, claramente, los paradigmas educativos que guían la enseñanza del idioma inglés en las instituciones académicas. Esto implica definir los enfoques pedagógicos utilizados, los modelos didácticos que se aplican y los métodos de evaluación utilizados para medir el progreso de los estudiantes. Estos elementos deben ser coherentes y estar alineados con las últimas investigaciones y tendencias en la enseñanza de idiomas.
- Crear y realizar actualizaciones periódicas del manual de procedimientos, dado que los paradigmas educativos y los enfoques pedagógicos pueden cambiar con el tiempo. Es importante revisar y actualizar regularmente el manual de procedimientos. Esto garantizará que los docentes tengan acceso a la información más actualizada y relevante sobre los métodos de enseñanza del idioma inglés.
- Facilitar documentos guía del curso de inglés. Asegurarse de que los profesores tengan acceso a documentos guía claros y completos para cada curso de inglés que impartan. Estos documentos deben proporcionar detalles sobre los objetivos del curso, los contenidos programáticos, las estrategias de enseñanza, las actividades y los criterios de evaluación. La claridad en estos documentos facilitará la planificación y la ejecución efectiva de los cursos de inglés, considerando las siguientes características:

- Fomentar la comunicación y el trabajo en equipo. Es fundamental promover la comunicación y el intercambio de ideas entre los docentes que imparten cursos de inglés en las instituciones académicas. Esto puede lograrse a través de reuniones regulares, talleres y espacios de colaboración. Compartir experiencias, mejores prácticas y recursos pedagógicos ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés.
- Brindar apoyo y capacitación docente. Proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para mejorar su competencia en la enseñanza del idioma inglés. Esto puede incluir programas de capacitación, talleres y recursos educativos actualizados. El apoyo continuo a los docentes es esencial para que puedan implementar eficazmente los procedimientos y las metodologías establecidas.
- Considerando la situación actual de ausencia de un referente lingüístico definido y la falta de claridad en las instituciones educativas a nivel superior, en cuanto a la diferencia entre un estudiante de inglés, como lengua extranjera, y otro estudiante de inglés, como segunda lengua, se sugiere tomar las siguientes medidas:
- Establecer un marco de referencia lingüística. Es necesario desarrollar un marco de referencia claro que diferencie entre los estudiantes de inglés, como lengua

extranjera y aquellos de inglés, como segunda lengua. Este marco debe definir los niveles de competencia lingüística requeridos para cada grupo, con criterios específicos y claros.

- Adaptar el examen de suficiencia de inglés. Para los estudiantes de inglés, como lengua extranjera, es importante diseñar un examen de suficiencia que se ajuste al nivel de inglés que su plan de estudios busca desarrollar. Esto implica utilizar pruebas estandarizadas que ofrezcan una variedad de modelos de exámenes, considerando el tipo de inglés técnico requerido en cada especialidad. De esta manera, se garantizará que los estudiantes sean evaluados de manera acorde a sus necesidades y nivel de dominio del idioma.
- Agrupar las ciencias del saber y diseñar exámenes de suficiencia específicos. Es recomendable agrupar las diferentes disciplinas académicas y diseñar exámenes de suficiencia que midan las competencias básicas necesarias en inglés para tener éxito profesional a nivel nacional. Pero el insumo de esta recomendación está en la información del perfil de egreso de cada carrera universitaria; por lo tanto, cada carrera debe verificar su perfil de egreso y considerar la importancia del idioma inglés, como una competencia fundamental en su campo. Esto ayudará a que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para desenvolverse en su área profesional de manera efectiva.

- Incluir el idioma inglés en los perfiles de egreso. Se sugiere que cada carrera universitaria revise y actualice su perfil de egreso para incluir el idioma inglés como una competencia importante y necesaria. Esto garantizará que los estudiantes comprendan la relevancia del dominio del inglés en su campo profesional y se motiven a desarrollar sus habilidades en el idioma.

En resumen, para aclarar los procedimientos en las instituciones académicas a nivel superior y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, es crucial contar con un manual de procedimientos claro, definir los paradigmas educativos, facilitar documentos guía, promover la comunicación y el trabajo en equipo, brindar apoyo y capacitación docente. Además, estas recomendaciones buscan establecer claridad y coherencia en la enseñanza y evaluación del idioma inglés en las instituciones educativas a nivel superior. Al definir los niveles de competencia requeridos, adaptar los exámenes de suficiencia, agrupar las ciencias del saber y actualizar los perfiles de egreso, se fomentará el desarrollo efectivo de las habilidades en el idioma inglés en todos los estudiantes universitarios, más allá de aquellos que cursan programas específicos de inglés o turismo.

#### **5.4 Trabajos Futuros**

Considerando la naturaleza controversial del tema y la amplia cantidad de información generada por esta investigación bajo un enfoque cualitativo, es importante destacar que

este estudio no pretende ofrecer una solución universal, sino más bien abrir la discusión y enfrentar a todos los profesionales especialistas en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a esta realidad. El objetivo final de este documento es fomentar la apertura de nuevas líneas de investigación que trabajen de manera interdisciplinaria y organizada y que las autoridades académicas encuentren respuestas científicamente fundamentadas para abordar las situaciones actuales y mejorar las acciones de una institución superior líder en educación, como lo es la Universidad de Panamá.

Es importante destacar que este modelo de estandarización con enfoque competencial y ajustado a referentes internacionalmente reconocidos no solo es aplicable al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, sino que puede ser extrapolado a todas las carreras a nivel superior debido a los cambios mundiales en los paradigmas educativos y el impacto del constante desarrollo tecnológico. Todas las ciencias del saber a nivel mundial deben conectarse para actualizarse mutuamente, lo que convertiría las aulas de la Universidad de Panamá en un escenario activo y motivador para nuestros estudiantes, quienes llegan cada año llenos de sueños y esperanzas de lograr un futuro mejor.

Para futuros trabajos, se sugiere:

- Investigaciones interdisciplinarias. Promover la colaboración entre diferentes disciplinas académicas para abordar los desafíos de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y otros aspectos relacionados con la educación superior. Esto permitirá obtener una visión más completa y diversa de los problemas y posibles soluciones.
- Establecer programas de capacitación. Diseñar programas de formación y capacitación para docentes, con el objetivo de mejorar sus habilidades pedagógicas en la enseñanza del idioma inglés y promover una mayor coherencia y secuencia en las prácticas educativas.
- Investigar el impacto de las nuevas tecnologías. Evaluar cómo las nuevas tecnologías pueden ser integradas de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y en la educación superior en general. Esto incluye el uso de plataformas en línea, recursos digitales y herramientas de aprendizaje adaptativo.
- Diseñar estrategias de evaluación claras. Desarrollar metodologías y herramientas de evaluación que midan de manera precisa y coherente las competencias lingüísticas en el idioma inglés, tanto para estudiantes de inglés, como lengua extranjera, como para aquellos que lo estudian, como segunda

lengua. Esto garantizará una evaluación equitativa y objetiva de los resultados de aprendizaje.

- Revisar los perfiles de egreso. Realizar un análisis exhaustivo de los perfiles de egreso de todas las carreras universitarias para identificar la importancia del idioma inglés como una competencia transversal y necesaria en el mundo laboral actual. Esto permitirá ajustar los planes de estudio y brindar a los estudiantes las habilidades requeridas para su éxito profesional.

## **CAPITULO VI. PROPUESTA**

**“Una nueva bitácora evaluativa”**

## **Título**

Modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativa en el idioma inglés, a nivel superior en Panamá.

## **Introducción**

En el contexto globalizado y altamente competitivo en el que nos encontramos, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una habilidad fundamental y altamente valorada en el ámbito profesional y académico. En Panamá, como en muchos otros países, se reconoce la importancia de contar con ciudadanos bilingües que puedan comunicarse efectivamente en inglés.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados tanto por el Estado como por las instituciones educativas, existe una falta de claridad y estandarización en los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés a nivel superior en Panamá. Esta situación ha generado diversas problemáticas y desafíos que afectan tanto a los estudiantes, como a los docentes involucrados en la enseñanza de este idioma.

En respuesta a esta necesidad imperante, se propone la implementación de un modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-

comunicativas en el idioma inglés a nivel superior en Panamá. Este modelo tiene como objetivo principal establecer pautas claras, coherentes y secuenciales que guíen tanto a los docentes como a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Este modelo de estandarización se fundamenta en la investigación académica y enfoques pedagógicos reconocidos a nivel internacional, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Pues, el MCERL es ampliamente utilizado y reconocido como un modelo confiable y efectivo para el desarrollo y evaluación de competencias lingüísticas en diferentes idiomas, incluyendo el inglés. Al elegir este modelo, se puede garantizar una alineación con estándares internacionales, una base sólida en el enfoque comunicativo y una estructura clara para evaluar el progreso y la fluidez en el idioma.

Su implementación permitirá generar una estructura sólida y coherente en los programas académicos, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias lingüísticas necesarias en el idioma inglés de manera progresiva y adaptada a sus necesidades y metas profesionales. Pues, a través de este modelo de estandarización, se busca superar las limitaciones actuales, como la falta de coherencia entre los enfoques pedagógicos utilizados, la ausencia de un referente lingüístico definido y la escasa diferenciación entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera y aquellos que lo estudian como segunda lengua. Se busca también brindar a los docentes

herramientas claras y actualizadas que les permitan desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y evaluar de manera objetiva el progreso de los estudiantes.

En conclusión, la implementación de un Modelo de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés, a nivel superior en Panamá, es una propuesta necesaria y oportuna. Este modelo permitirá establecer una base sólida y coherente en la enseñanza del inglés, asegurando que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual y contribuir de manera significativa al desarrollo de la sociedad panameña.

### **Objetivos del modelo**

Proporcionar una herramienta de estandarización para los procesos de desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés, a nivel superior en Panamá, buscando garantizar una calidad y coherencia en la enseñanza y evaluación de estas competencias, promoviendo estándares claros y objetivos de aprendizaje.

### **Importancia del modelo**

El modelo busca fomentar un enfoque integral en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, teniendo en cuenta los aspectos teóricos y prácticos del

aprendizaje del idioma inglés. Además, que, al implementar este modelo, se espera que los estudiantes de nivel superior en Panamá puedan adquirir habilidades sólidas en el idioma inglés, lo que les permitirá desenvolverse eficientemente en contextos académicos, profesionales y sociales tanto a nivel nacional como internacional.

### **Aspectos del modelo**

Esto implica establecer un conjunto de pautas, metodologías y recursos que permitan a los estudiantes de nivel superior mejorar su dominio del idioma inglés en diferentes aspectos, como la comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, gramática, vocabulario y pronunciación, entre otros.

### **Estructura del modelo**

Este modelo de estandarización se fundamenta en la investigación académica y enfoques pedagógicos reconocidos a nivel internacional, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el paradigma educativo competencial.

Su implementación permitirá generar una estructura sólida y coherente en los programas académicos, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias lingüísticas necesarias en el idioma inglés de manera progresiva y adaptada a sus necesidades y metas profesionales.

El modelo de enseñanza de lenguas extranjeras fundamentado en el MCERL abarca las siguientes categorías:

- 1. Competencia lingüística:** Esta categoría se refiere al conocimiento y dominio de los aspectos formales del idioma, como la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la ortografía. Incluye la capacidad de comprender y producir textos escritos y orales con precisión y corrección.
- 2. Competencia sociolingüística:** Esta categoría se centra en la capacidad de utilizar el idioma de manera apropiada en diferentes contextos sociales y culturales. Incluye el conocimiento de las normas y convenciones sociolingüísticas, así como la capacidad de adaptarse a diferentes registros y variaciones dialectales.
- 3. Competencia pragmática:** Esta categoría se refiere a la capacidad de utilizar el idioma de manera efectiva para lograr diferentes propósitos comunicativos. Incluye la comprensión de los actos de habla, las intenciones comunicativas y las estrategias discursivas necesarias para interactuar y negociar significado en situaciones comunicativas reales.

4. **Competencia estratégica:** Esta categoría se refiere a la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje y comunicación para superar obstáculos y mejorar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Incluye habilidades como la planificación, la monitorización, la compensación y la reflexión sobre el propio aprendizaje.
5. **Competencia cultural:** Esta categoría se centra en el conocimiento y la comprensión de la cultura asociada al idioma objetivo. Incluye la familiaridad con las costumbres, tradiciones, valores y creencias de las comunidades de habla de la lengua extranjera, así como la capacidad de mostrar sensibilidad y adaptabilidad cultural en la comunicación.

Estas categorías están interrelacionadas y se considera que son componentes clave para el desarrollo integral de las competencias lingüísticas en un enfoque basado en el MCERL. Viendo lo anterior en el modelo, (Cantabria, 2015), abordar estas categorías de manera equilibrada, se busca promover un aprendizaje holístico y efectivo del idioma extranjero.

Aplicamos lo establecido por (Navarro P. , 2015), en su propuesta de organizar las categorías del MCERL, como estructura de los inventarios.

- ¿Cómo se articulan las competencias generales y comunicativas en los Niveles de Referencia?

- ¿Qué divisiones y particularidades tiene cada uno de los inventarios?
- ¿Cómo se propone que los leamos y cómo podemos enunciarlos para elaborar materiales didácticos y currículos de centro?

(Navarro P. , 2015), propone dividir la competencia lingüístico-comunicativa en 5 apartados generales, de los cuales resultan los 12 inventarios:

•Componente gramatical:

1. Gramática; 2. Pronunciación y prosodia; 3. Ortografía

•Componente nocional

4. Nociones generales; 5. Nociones específicas

•Componente pragmático-discursivo

6. Funciones; 7. Técnicas y estrategias pragmáticas; 8. Géneros discursivos y productos textuales

•Componente sociocultural:

9. Referentes culturales; 10. Saberes y comportamientos socioculturales; 11. Habilidades y actitudes interculturales

•Componente de aprendizaje

12. Técnicas y procedimientos de aprendizaje

En conjunto, los 12 inventarios ofrecen una presentación graduada de las competencias generales y comunicativas que el estudiante debe aprender en cada fase de aprendizaje.

**Proceso de estandarización de las competencias lingüístico-comunicativas del idioma inglés para los cursos de inglés de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá.**

**Matriz 10 Alineación del Programa Analítico de la Asignatura al MCERL**

SECUENCIA DEL CONTENIDO							
SECCIONES DE PROGRAMA ANALÍTICO	0	I	II	III	IV	V	
<b>PRE-TEST</b>	Cambridge PET College Board de America Latina MCERL: Nivel A 1 (15/100) *Nota: De no alcanzar el puntaje mínimo se debe tomar un curso de afianzamiento. Y luego tomar el pre test nuevamente.						
<b>Datos Generales</b>		Datos generales completos  Solo agregar Pre requisito: Pre test de Inglés Puntaje mínimo: 15 pts de 100					
<b>Justificación</b>			-Perfil de egreso -Referentes normativos: *Ley 2 del 14/2/2003 *Reglamento de certificación del idioma Inglés de la UP				
<b>Descripción</b>				-Teorías de aprendizaje: *Teoría de los Universales Lingüísticos *Teoría del Monitor  - Paradigmas:			

				<p>* Paradigmas de las Lenguas Extranjeras</p> <p>*Paradigma del usuario de las lenguas</p> <p>*Paradigma de la Ciudadanía y la Cohesión</p> <p>-Enfoque comunicativo de enseñanza</p> <p>-Modelo Pedagógico Constructivista</p> <p>-Modelo metodológico Generación y Comunidad</p> <p>Modelo Didáctico: TIC's</p> <p>Modelo de Evaluación: Cualitativo/cuantitativo</p> <p>Nivel de Inglés: alineado al MCERL NCIN 0004 - A 1 ENG. 107 - A 2 ENG. 206 – A2/B1 HUM. 214 - B 1</p>		
<b>Competencias</b>						<p>-Lingüística</p> <p>- Sociolingüística</p> <p>-Pragmática</p> <p>-Estratégica</p> <p>-Cultural</p> <p>-Intercultural</p>
<b>Criterios de Evaluación</b>						<p>Modelo de Evaluación por Competencias</p> <p>*Enfoque cualitativo</p> <p>*Enfoque Cuantitativo</p> <p>*Según momentos</p>
<b>EXAMEN SE SUFICIENCIA DE INGLÉS, COMO REQUISITO DE EGRESO</b>						<p>Aplicar un Post Test</p> <p>Puntaje mínimo 71</p> <p>Referente lingüístico: MCERL</p> <p>Formato académico IELTS: Nivel mínimo B 1</p>

**Tabla 7 ESTANDARIZACIÓN PARA EL CURSO DE INGLÉS: \*NCIN 0004**

REFERENTE LINGÜÍSTICO:  
NIVEL DE INGLÉS DE EGRESO:

\* MCERL  
\* A1 (30 pts)

Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales	Vocabulario	Pronunciación y ortografía
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saludar, presentarse y despedirse.</li> <li>✓ Aportar información personal: nombre, edad.</li> <li>✓ Identificar y nombrar objetos comunes (<i>what's this in English?</i>).</li> <li>✓ Contar en inglés.</li> <li>✓ Deletrear.</li> <li>✓ Conocer vocabulario básico: nombres de países, parentesco, deportes, comidas, bebidas, días de la semana, hobbies, colores, ropa, lugares).</li> <li>✓ Indicar la posición de personas y objetos.</li> <li>✓ Describir personas, animales, objetos y lugares de forma elemental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imperativos para expresar acciones habituales: <i>go, come, show, point, give, touch, stand up.</i></li> <li>✓ Interrogativos: <i>what? How many? how old?, who?, when?, where?, how?</i></li> <li>✓ Fórmulas de cortesía: <i>please, thank you, sorry.</i></li> <li>✓ Estructura de las oraciones negativas en inglés.</li> <li>✓ Demostrativos: <i>this, that, these, those.</i></li> <li>✓ Presente simple del verbo <i>to be</i> y <i>to have.</i></li> <li>✓ Modal <i>can</i></li> <li>✓ <i>Want/would like</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nombre de las habitaciones de la casa</li> <li>✓ Mobiliario y objetos domésticos</li> <li>✓ La familia y los amigos</li> <li>✓ Mascotas</li> <li>✓ Pertenencias</li> <li>✓ Días de la semana y meses del año</li> <li>✓ Números cardinales hasta 50.</li> <li>✓ Frases y expresiones relacionadas con las funciones correspondientes a este nivel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pronunciación correcta de las palabras incluidas en los campos léxicos indicados</li> <li>✓ Pautas básicas de entonación en preguntas sencillas, p.e. <i>How are you, What's your name, How old are you,</i> etc...</li> <li>✓ Contracciones, p.e. <i>I've, I'm, he's, she's, it's</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pronunciar enunciados simples.</li> <li>✓ Expresar posesión.</li> <li>✓ Formular preguntas muy simples sobre datos e información personal (nacionalidad, profesión, dirección, número de teléfono, edad, fechas, conocidos...).</li> <li>✓ Preguntar el precio de objetos.</li> <li>✓ Preguntar y comprender la hora.</li> <li>✓ Preguntar por el estado de salud (<i>what's the matter?</i>).</li> <li>✓ Pedir un favor.</li> <li>✓ Comprender discursos muy lentos y pausados.</li> <li>✓ Entender instrucciones sobre horarios,</li> </ul>			
--	--	--	--

fechas y números.			
-------------------	--	--	--

**Tabla 8 ESTANDARIZACIÓN PARA EL CURSO DE INGLÉS: \*ENG 107**

**\*ENG 206**

REFERENTE LINGÜÍSTICO:

\* MCERL

NIVEL DE INGLÉS DE EGRESO:

\* A2 (60 pts)

Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales	Vocabulario	Pronunciación y ortografía
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saludar y despedirse.</li> <li>✓ Aportar información personal.</li> <li>✓ Describir personas, objetos y lugares.</li> <li>✓ Describir hábitos y horarios.</li> <li>✓ Dar fechas.</li> <li>✓ Expresar capacidad/habilidad e incapacidad/falta de habilidad para realizar determinadas actividades.</li> <li>✓ Dar órdenes simples.</li> <li>✓ Describir hechos y actividades en presente.</li> <li>✓ Plantear preguntas simples sobre la vida cotidiana.</li> <li>✓ Describir hechos pasados. ✓</li> <li>✓ Describir planes futuros.</li> <li>✓ Establecer comparaciones simples.</li> <li>✓ Expresar gustos y preferencias. ✓</li> <li>✓ Describir modo y frecuencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Todas las estructuras presentes en A1.</li> <li>✓ Presente simple</li> <li>✓ Presente continuo</li> <li>✓ Pasado simple de verbos regulares y de los irregulares más comunes.</li> <li>✓ Futuro con "going to"</li> <li>✓ Sustantivos (singulares y plurales, regulares e irregulares, contables e incontables).</li> <li>✓ Pronombres (incluyendo los posesivos).</li> <li>✓ Adjetivos (incluyendo los comparativos y superlativos).</li> <li>✓ Adverbios de modo y frecuencia.</li> <li>✓ Preposiciones de lugar,</li> <li>✓ movimiento y tiempo.</li> <li>Imperativos</li> <li>✓ Demostrativos.</li> <li>✓ <i>Can y can't</i></li> <li>✓ <i>There is/are y has/have got/have you got?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabajos</li> <li>✓ Lugares de la ciudad</li> <li>✓ Lugar de estudio</li> <li>✓ Vida doméstica</li> <li>✓ El tiempo meteorológico</li> <li>✓ Actividades de tiempo libre</li> <li>✓ Horas y fechas</li> <li>✓ Número ordinales hasta 31º para expresar las fechas en inglés.</li> <li>✓ Vocabulario sobre los siguientes temas: vacaciones, ir de compras, trabajo y escuela, aficiones, deportes, comida, actividades de fin de semana y vacaciones.</li> <li>✓ Adverbios de frecuencia como <i>sometimes, often never.</i></li> <li>✓ Perífrasis adverbiales de frecuencia como <i>everyday, once a week.</i></li> <li>✓ Expresiones de tiempo para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pronunciación correcta de las palabras incluidas en los campos léxicos indicados</li> <li>✓ Uso de contracciones en el contexto apropiado</li> <li>✓ Pautas básicas del acento tónico y entonación de palabras, frases cortas y preguntas sencillas.</li> <li>✓ Formas débiles y entonación en la cadena hablada</li> </ul> <p>Las tres formas de pronunciar el morfema del pasado "ed"</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntar sobre artículos en comercios, pedir comidas en restaurantes, reservar una habitación de hotel (cara a cara), solicitar servicios, explicar dolencias ante un doctor...</li> <li>✓ Comprender información oral en situaciones previsibles.</li> <li>✓ Escribir mensajes cortos (faxes, cartas, formularios, cartas de agradecimiento).</li> <li>✓ Tomar notas de pedidos (restaurantes, oficina).</li> <li>✓ Leer y comprender señales de tráfico y emergencia, letreros en comercios y establecimientos, etiquetas, direcciones, menús, facturas, anuncios de alojamiento...</li> <li>✓ Comprender normas e informaciones básicas (p.e. horarios de comidas, precios, instrucciones del médico, información burocrática básicas...)</li> <li>✓ Recibir mensajes simples por teléfono.</li> <li>✓ Seguir presentaciones con apoyo visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Unir palabras con nexos (<i>and, and then, but</i>).</li> <li>✓ <i>Like + gerund/infinitive</i></li> <li>✓ Formulación de preguntas y el uso de los interrogativos.</li> </ul>	<p>indicar pasado como <i>yesterday, last night, etc.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Frases y expresiones relacionadas con las funciones correspondientes en este nivel.</li> </ul>	
---	---	---	--

**Tabla 9 ESTANDARIZACIÓN PARA EL CURSO DE INGLÉS: \*HUM. 214**

REFERENTE LINGÜÍSTICO:  
NIVEL DE INGLÉS DE EGRESO:

\* MCERL  
\* B1 (80 pts)

Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales	Vocabulario	Pronunciación y ortografía
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Describir acciones futuras, predecir, informar sobre el futuro.</li> <li>✓ Expresar preferencias.</li> <li>✓ Describir hechos en pasado reciente e indefinido.</li> <li>✓ Argumentar e intercambiar opiniones.</li> <li>✓ Expresar duración.</li> <li>✓ Contar.</li> <li>✓ Expresar y preguntar opiniones e impresiones.</li> <li>✓ Expresar intenciones y objetivos.</li> <li>✓ Expresar obligación u necesidad.</li> <li>✓ Expresar certeza o duda.</li> <li>✓ Describir acciones pasadas que transcurren a lo largo de un periodo de tiempo.</li> <li>✓ En un contexto real: comprar, pedir en un restaurante, preguntar sobre los platos de un menú, reservar habitaciones vía telefónica, entender las indicaciones para alojarse en un hotel, establecer una cita por teléfono, comprender guías turísticas, intervenir en clase. ✓ Escribir una redacción corta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Todas las estructuras presentes en A1 y A2</li> <li>✓ <i>Present perfect</i> incluyendo el empleo de <i>for, since, ever, never, just</i>.</li> <li>✓ Introducir subordinadas con <i>because</i>.</li> <li>✓ Uso de <i>will</i> para informar y expresar predicciones en futuro.</li> <li>Adjetivos y adverbios de cantidad como: <i>a lot (of), not very much, many</i>.</li> <li>✓ Expresiones de preferencia: <i>I prefer, I'd rather</i>.</li> <li>✓ <i>Zero conditional y first conditional</i>. Uso de <i>if y when</i>.</li> <li>✓ Presente continuo con idea de futuro.</li> <li>✓ Pasado continuo.</li> <li>✓ Modales para expresar las funciones indicadas (<i>must, need to, might, don't have to</i>).</li> <li>Infinitivo de intención (sujeto + verbo + infinitivo con 'to').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vocabulario sobre los siguientes temas: fiestas, medios de transporte, celebraciones (p.e. cumpleaños), ocio (cine, televisión, clubs), música y experiencias personales recientes.</li> <li>✓ Vocabulario sobre los siguientes temas: viajes, dinero, moda, reglas y normas, salud y forma física; y aprender una lengua extranjera.</li> <li>✓ Expresiones relacionadas con el tiempo pasado y futuro: <i>two days ago, the day before yesterday, in the future, the day after tomorrow, in a year's time, etc.</i>,</li> <li>✓ Los <i>phrasal verbs</i> más comunes.</li> <li>✓ Frases y expresiones relacionadas con las funciones correspondientes a este nivel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pronunciación correcta de las palabras incluidas en los campos léxicos indicados</li> <li>✓ Combinación de formas débiles y contracciones, p.e. <i>I've been to...</i></li> <li>✓ Énfasis en la frase para clarificar sentido</li> <li>✓ Entonación de interrogativas más complejas</li> <li>La pronunciación será perfectamente inteligible aunque se cometan errores en algunas ocasiones y se note que el acento no es nativo</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprender, escribir emails, leer pequeños artículos de periódico.</li> <li>✓ Participar en conversaciones simples o rutinarias.</li> </ul>			
--	--	--	--

➤ **Proceso de implementación del modelo**

Presentamos un procedimiento general para implementar el modelo de las competencias lingüístico-comunicativas en el idioma inglés en la Universidad de Panamá:

Paso 1. Investigación y análisis de necesidades:

- Realiza una investigación exhaustiva sobre las necesidades y demandas de los estudiantes de la Universidad de Panamá, en cuanto al aprendizaje del idioma inglés.
- Identifica los objetivos y metas del programa de idiomas de la universidad, así como los requisitos de los diferentes programas académicos que requieren competencias en inglés.

Paso 2. Revisión del MCERL:

- Familiarízate con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y sus descriptores de competencias lingüísticas.
- Adapta los niveles y descriptores del MCERL a las necesidades y objetivos específicos de la Universidad de Panamá.

### Paso 3. Diseño curricular:

- Define los diferentes niveles de competencia lingüística que se ofrecerán en el programa de inglés de la universidad.
- Diseña un plan de estudios que incluya los aspectos clave de la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, estratégica y cultural, de acuerdo con los niveles y descriptores del MCERL.
- Determina los materiales didácticos, las metodologías de enseñanza y las evaluaciones que se utilizarán para cada nivel.

### Paso 4. Desarrollo de materiales y recursos:

- Crea o selecciona materiales y recursos didácticos adecuados para cada nivel y competencia lingüística, considerando la variedad de habilidades necesarias (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita).
- Asegúrate de que los materiales y recursos se alineen con los estándares y objetivos establecidos en el plan de estudios.

### Paso 5. Formación docente:

- Proporciona formación y desarrollo profesional para los profesores del programa de inglés de la universidad, con el fin de familiarizarlos con los descriptores del MCERL y las metodologías de enseñanza relacionadas.
- Fomenta la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre los profesores para mejorar la calidad de la enseñanza.

#### Paso 6. Implementación y seguimiento:

- Implementa el modelo de estandarización de competencias lingüístico-comunicativas en el programa de inglés de la Universidad de Panamá, siguiendo el plan de estudios y utilizando los materiales y recursos desarrollados.
- Monitorea y evalúa regularmente el progreso de los estudiantes y la efectividad del modelo, realizando ajustes y mejoras según sea necesario.

#### Paso 7. Evaluación y certificación:

- Establece un sistema de evaluación basado en los descriptores del MCERL para evaluar las competencias lingüísticas de los estudiantes.
- Ofrece certificaciones o diplomas que estén alineados con los niveles y descriptores del MCERL, lo que permitirá a los estudiantes tener un reconocimiento internacional de su nivel de competencia en el idioma inglés.

Recuerda que este es solo un esquema general y que la implementación del modelo puede variar según las necesidades y recursos específicos de la Universidad de Panamá.

➤ **Modelo de Diagrama de Flujo de Procesos para estandarización de procedimientos docentes**

Una propuesta de un modelo de estandarización para uso educativo debe incluir modelo de diagrama de flujo de procesos docentes relacionados a la documentación y gestión administrativa institucional.

El Modelo de Diagrama de Flujo de Procesos para la estandarización de procedimientos docentes básicos en el Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá es una herramienta que permite visualizar y comprender los diferentes pasos y actividades involucrados en los procesos docentes del departamento. Su objetivo es establecer una guía clara y estandarizada para los docentes, así como identificar áreas de mejora y optimización en los procedimientos existentes.

El diagrama de flujo es una representación gráfica de los pasos secuenciales que se siguen en un proceso. En el contexto del Departamento de Inglés, el modelo de diagrama de flujo de procesos se utiliza para identificar y mapear los procedimientos docentes básicos, como la planificación de clases, la preparación de materiales, la enseñanza, la evaluación y el seguimiento del progreso de los estudiantes.

La usabilidad de este modelo radica en su capacidad para proporcionar una guía visual clara y comprensible de los pasos a seguir en los diferentes procesos docentes. Al tener un diagrama de flujo claro y estandarizado, los docentes pueden contar con una referencia visual que les ayude a seguir los procedimientos de manera consistente y eficiente.

Además, el modelo de diagrama de flujo de procesos también es una herramienta valiosa para identificar áreas de mejora y optimización en los procedimientos docentes. Al visualizar el flujo de actividades, es posible identificar posibles cuellos de botella, redundancias, actividades innecesarias o pasos que podrían mejorarse. Esto permite al Departamento de Inglés realizar ajustes y mejoras en los procesos existentes para lograr una mayor eficiencia y calidad en la enseñanza del idioma inglés.

En resumen, el modelo de diagrama de flujo de procesos para la estandarización de procedimientos docentes básicos en el Departamento de Inglés de la Facultad de

Humanidades de la Universidad de Panamá es una herramienta útil para proporcionar una guía clara a los docentes y facilitar mejoras en los procesos, permitiendo una mayor eficiencia y calidad en la enseñanza del inglés.

Seguidamente, aportamos dos (2) diagramas de flujo de procesos que completan nuestra propuesta:

### Ilustración 7. Diagrama de Proceso de Organización Docente



### Ilustración 8. Diagrama de Proceso de Elaboración y actualización de Programas Analíticos



## BIBIOGRAFÍA

- Acosta, R. (2020). Enseñanza de las Habilidades Lingüísticas del Inglés y Logro de Competencia Comunicativa. *Latitude. QLU* , 2-10.
- Adler, R. ; Ewing, J. and Taylor, P. (2008). *Joint committee on quantitative assessment of research: citation statistics*. Australia: Austms.org.
- Albornoz, M. & Osorio, L., (2018). *Rankings de universidades: calidad global y contextos locales*. Argentina: Redalyc.
- Alcalde, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. España: Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas.
- América, P. P. (19 de mayo de 2020). El Inglés: entre la miel y la hiel. *Nación*, págs. <https://www.panamaamerica.com.pa/nacion/ingles-entre-la-miel-y-la-hiel-87294>.
- Andrango, M. (2022). Modelo Pedagógico basado en competencias. *Revista de Ciencias Exactas*, 14-29.
- Arcken, H. v. (2021). PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA DOCENTES. *Revista Pedagogía docente*, 13-29.
- Arias, e. a. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Revista Educere*, 307-322.
- Arrimada, M. (2022). *Educación informal: qué es, características, ventajas e inconvenientes*. Salamanca: Psicología y mente.
- Asenjo, E., & Asencio M. y Rodríguez, M. (2012). *El aprendizaje en la educación informal*. Madrid: SIAM.

- ATTES. (2003). *Características de las nuevas tecnologías*. U.S.A.: Infoeducp< lataformas virtuales.
- Avendaño, W. (2013). UN MODELO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PERSPECTIVA DE. *Revista Luna Azul- Universidad de Caldas , Colombia*, 1-10.
- Bandura, A. (2015). *La teoría del aprendizaje social*. Canada: Tec.mx.
- Batista, J. & Ballesteros, C. (2007). *Evaluación de la enseñanza del inglés con*. Venezuela: Revista Omnia.
- Batista, J. & Ballesteros, C. (2007). *Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior*. Venezuela: Redalyc.
- Beltrán, M. (2017). *El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera*. Colombia: Dialnet.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Redipe*, 10.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación. Administración, economía. humanidades y ciencias sociales. 4° edición*. Colombia: PEARSON.
- Bernaus, M. (2004). *Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas*. Barcelona, España: Glosas Didacticas.
- Bertalanffy, L. (1969). *Teoría General de los Sistemas*. Fad. unsa: Perú.
- Birchenall, L. (2014). La teoria Lingusitica de Noam Chomsky. *Scielo.org.co*, 3.
- Bolseguí, M. & Fuguet, A. (2006). *CULTURA DE EVALUACIÓN*:. Venezuela: Redalyc.
- Boulding, K. (1954). *Kenneth Boulding y su aporte a la teoría general de sistemas*. Niixer: Gran Bretaña.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. Argentina: Redalyc.
- C., B. (2002). *Analisis de los Programas de Inglés cion Fines Específicos a nivel de Pregrado*. Cabudare, Barquisimeto: Universidad Fermin Toro. .
- Calderone, M. (2016). Materiales didácticos. *SEDICI*, 12.
- Campoverde, C. (2019). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua. *Dialnet*, 1-5.
- Cantabria, U. d. (2015). *Acreditación de niveles de inglés de acuerdo al MCERL para estudiantes de la UC*. España: Vicerrectorado de Odenación Académica.
- Caro, M. (2018). *¿De qué formas se puede evaluar el aprendizaje?* Madrid, España: McGrawHill.
- Castillo Jaen, N. L. (julio de 2005). *UNESCO*. Obtenido de Biblioteca Digital UNESDOC: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150673>
- Celta, S. f. (2020). *English Teacher Training-CDELTA*. Cánada: studyCelta.com.
- Cerdan, L. (2011). *La evaluación*. Navarra: SciELO.
- Cervantes, I. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *minieducación.gov.co*, 1-50.

- Constitución Política de la República de Panamá. (15 de noviembre de 2004). *Constitucion Política de la República de Panamá*. Obtenido de Gaceta Oficial No. 25176: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Panama/vigente.pdf>
- Cortéz, J. (2017). *Guía de Evaluación Educativa*. Valencia, España: SACabanyal.es.
- Council, B. (05 de Noviembre de 2020). *British Council IELTS Mexico*. Obtenido de <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/ielts/blog/niveles-de-ingles>
- De Gracia, G. (2023). *Destacan importancia de los rankings en referencia a las investigaciones científicas*. Panamá: Semanario La Universidad.
- De Jesús García, R. (2014). *Evaluation in teaching english as a foreign language: findings at the Teachers training College of Atlacomulco*. México: Revista CUCS udg.mx.
- Delgado, P. (2019). *La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió?* Monterrey, México: Edu News RSS.
- Delta, T. d. (2023). *Teacher's Diploma Institute*. England: Cambrifgenenglish.com.
- Departamento de Educación Consejo de Europa, P. (2001-2023). MARCO COMÚN Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación. *COE.INT-MCER*, 1-100.
- Dermachi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *enContexto*, 1-5.
- Diario el Panamá América. (22 de octubre de 2003). *Panamá America*. Obtenido de Panamaamerica.com: <https://www.panamaamerica.com.pa/opinion/panama-y-el-idioma-ingles-135574>
- Díaz, F. (2012). Tipos de evaluación. Capítulo 8. En F. Y. Díaz, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. (págs. 396-414). México: McGraw Hill.
- Díaz, P. (2013). *Evaluación curricular*. La Habana: SciELO.
- Domingo, J. (2004). *Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS*. España: Redalyc.
- Downes, S. (2007). *Models for Sustainable Open Educational Resources*. Canada: Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects.
- Durán, R. (2023). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas*. España: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Echeverria, M. (2019). *EL PAPEL DEL DOMINIO DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN LA*. Obtenido de EAFIT.edu: [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/15339/Camilo\\_Vargas\\_MariaCristina\\_Echeverri\\_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/15339/Camilo_Vargas_MariaCristina_Echeverri_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- EPI, E. (2022). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Panamá: EF.com.

- Escutia, M. (2018). Chomsky, la naturaleza humana, el lenguaje y las limitaciones de la ciencia y una propuesta complementaria inspirada en C. S. Lewis. *Grupo ciencias, razon y fé de la Universidad de Navarra*, 5-10.
- Espinoza, C. (2023). *Aprendizaje Generativo*. Madrid: Roast Brief.
- Faisal, M. (2015). Teoría del monitor de Krashen. *Prezi*, 1-10.
- Feijó-Cuenca, T. & Feijó-Cuenca, N. (2020). *INFLUENCIA DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ENTORNO EMPRESARIAL, COMERCIAL Y DE NEGOCIOS*. Ecuador: Redalyc.
- Feijó-Cuenca, Y. A. (27 de Septiembre de 2021). *Instituto para el Futuro de la Educacion* . Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/estrategias-virtuales-para-la-educacion-presencial-del-ingles>
- Fernández, F. (2018). *La evaluación y su importancia en la educación*. México: nexos.com.mix.
- Fernández, F. (2018). La evaluación y su importancia en la educación. *NEXOS*, 1-10.
- Fernández, M. (2011). *Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX*. México: Pearson.
- Ferrer, M. L. (2009). ENFOQUES TEÓRICOS Y DEFINICIONES DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL SIGLO XX. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-29.
- Figueras, N. (2005). El Marco común europeo de referente para las lenguas: de la teoría a la práctica . *marcoELE*, 5-23.
- Flecha, R. & Pulgvert, L. (2020). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: ugr.es.
- Flores, E. (2021). *Universidad de Panama: Rendición de Cuentas 2021*. Panamá, Republica de Panamá: Editorial Universitaria.
- Florez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Me. Graw Hill.
- Florez, R. (2000). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Biblioteca Digital Universidad de Antioquia*, 1-10.
- Gaceta Oficial de la República de Panama. (1 de junio de 1941). *Gaceta Oficial de la República de Panama*. Obtenido de Ley 84 y 87 del 1 de junio de 1941: <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/87-de-1941-jul-19-1941.pdf>
- Gaceta Oficial del Gobierno de la Rep. de Panamá. (14 de enero de 2003). *Asamblea Legislativa del gobierno de la Rep. de Panamá*. Obtenido de Gaceta Oficila Digital: [https://www.asamblea.gob.pa/APPS/LEGISPAN/PDF\\_ROLLOS/PDF\\_ROLLO\\_526.pdf](https://www.asamblea.gob.pa/APPS/LEGISPAN/PDF_ROLLOS/PDF_ROLLO_526.pdf)
- García Mayo, M. (2022). *Learning Foreign English: Pedagogical Tools, emotional understanding and parents' dicourse*. País Vasco: Dialnet.
- García Ruis, J. (2007). "Cultura", interculturalidad, transculturalidad: Elementos de y para un debate. México: Revista de antropología y sociología virajes "el Cadejo".

- García, M. (2017). *Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos*. México: RICSH.
- Garzon, L. (2014). La Globalizacion, ¿Oportunidad o Amenaza para España? *Iberoamerica Social: Revista Red-de Estudios Sociales* , 58-67.
- Gómez, D. (12 de Agosto de 2015). *Diseño. aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria*. Obtenido de Universidad Autonoma de Madrid: <https://repositorio.uam.es/>
- Gomez, J. & Mora, M. (2011). *Los modelos de evaluación aplicados a los programas educativos de educación superior: una perspectiva bibliotecológica*. México: SciELO.
- González, A. (1 de Mayo de 2019). *Técnicas que se utilizan para la enseñanza del idioma inglés a nivel superior*. Obtenido de Universidad de Panamá: [http://up-rid.up.ac.pa/1723/1/ana\\_gonzalez.pdf](http://up-rid.up.ac.pa/1723/1/ana_gonzalez.pdf)
- González, E. (2021). *Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial*. Perú: Repositorio Institucional de UTP .
- González-Garcia, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *SciElo*, 2-6.
- Gooding de Palacios, F. (2020). *Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés*. Panamá: Orbis Cognita.
- Gooding, F. (2020). *Approaches to second language learning: expectations in English language proficiency*. Panamá: Orbis cognita.
- Gooding, F. (15 de enero de 2020). *Orbis Cognita*. Obtenido de Portal.amelica.org: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/213/213972002/html/>
- Guadamud, P. (1 de Noviembre de 2019). *Dificultades en el aprendizaje del idioma inglés en la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional Universitario de Panamá Oeste*. Obtenido de Universidad de Panamá: [http://up-rid.up.ac.pa/3326/1/pamela\\_guadamud.pdf](http://up-rid.up.ac.pa/3326/1/pamela_guadamud.pdf)
- Guerrero, J. (31 de mayo de 2020). *DD: LOS PRINCIPALES MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN*. Obtenido de Docentes al Día: <https://docentesaldia.com/2020/05/31/los-principales-modelos-pedagogicos-utilizados-en-la-educacion/>
- Guerrero, J. (2023). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa: definiciones y ejemplos*. Queretaro, México: Docentesaldia.com.
- Guerrero, M. (2016). *Tipos de evaluaciones segun el agente evaluador*. México: Prezi.
- Guevara, O. (2020). *GENERAL, INNOVACIÓN, DIY LEARNING, EDUPUNK, INNOVACIÓN DOCENTE, TIC*. Cuba: SATDI: Universitas MH.
- Guijosa, C. (2018). El objetivo de la educación basada en competencias. *Observatorio.tec.mx*, 1-6.
- Gutierrez, J. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión. *CPU-e.Revista de Investigación Educativa*, 1-10.
- Guzmán, J. C. (2010). La La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *evista Sinética*, 1-15.

- Hammer, M- & Champy, J. (1994). *Reingeniería*. México: Norma.
- Herbert, F. (2023). *What Is The Difference Between ESL And EFL?* United States of America: Northwest Career College Journal.
- Hernández, A. (2010). *Teorías sobre la educación. Modelos pedagógicos*. Obtenido de Teorías de la educación: <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Teorii%CC%80as%20de%20la%20educacioi%CC%80n%20seguir%CC%80n%20Felipe%20Aguado.pdf>
- Hernández, E. (13 de Septiembre de 2014). *Universidad Complutense de Madrid*. Obtenido de El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29610/1/T35913.pdf>
- Ibañez, R. & Castillo . (2012). *RESIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE DEL idioma inglés de las tecnologías de la información t la comunicación. Caso: Universidad de Carabobo*. Venezuela: Orbis.
- Iborra, S. (19 de mayo de 2019). *El Inglés de la Especialidad*. Obtenido de tdx.cat: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap2.pdf;sequence=5>
- INEA. (2021). *INEA*. Obtenido de [https://www.inea.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50&Itemid=104#arriba](https://www.inea.org/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=104#arriba)
- INEE. (2011). *Informe del ejercicio*. Latinoamérica: inee.edu.mx.
- Izquierdo, Juan; Torres, Ruben. (2012). *El paradigma de la cohesión europea aplicado a Latinoamérica*. Huelvas, España: Portularia.
- J., A. (2013). *La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas*. México: SciELO.
- Jaurilaritza, E. (2 de Octubre de 2018). *La evaluación diagnóstica en Euskadi*. Obtenido de Departamjento de Educación del gobierno Vasco: <http://ediagnostikoak.net/>
- Jiménez, B. (1999). *Evaluación de la docencia*. México: Semantic Scholar.
- Jiménez, Y. (2019). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa* 13, 111-121.
- Kane, M. T. (2006). *Educational Measurement (4th edition)*,. Inland: Cambridge University Press.
- Laanguage, E. C. (2015). *Education for Democracy*. Austria: COE:int.
- Laforucade. (1980). *Evaluación de los aprendizaje*. Argentina: bnm.med.gob.ar.
- Lawley, J. & Martin, R. . (2006). *Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de Inglés como lengua extranjera*. España: Revista de educación.

- Lee, P. (2022). Understand the differences between TEFL / TESOL / TESL / CELTA / DELTA, and which one you should take for teaching English abroad. *ITA BLOG*, 1-10.
- Liu, J. (2022). A Survey of EFL Learners' Attitudes toward Information and Communication Technologies. *CCSENET.org*, 12.
- Lobos, M. P. (2020 de julio de 2020). *La importancia de un enfoque andragogico para la evaluación de habilidades del idioma inglés en estudiantes adultos, Colegio Lyons School talca*. Obtenido de Universidad Miguel de Cervantes : <https://www.umcervantes.cl/wp-content/uploads/2021/07/TGII-Marcelo-Pe%C3%B1aloza-Lobos-13-07-202.pdf>
- London, C. o. (2022). *Resultados y certificados: Comprensión de los resultados de GESE*. London: Trinity College of London.
- Madrid, D. (2005). *Cambios Paradigmáticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. España: Universidad de Granada.
- Malpas, D. (2019). Rendición de Cuentas para Maximizar las Finanzas para el Desarrollo. *La 10ª Conferencia Regional CReCER sobre Contabilidad y Auditoría para el Crecimiento Económico Regional* (págs. 1-3). San Jose, Costa Rica: Banco Mundial . BIRF AIF.
- Martinez, D. (2019). LOS MODELOS DIDÁCTICOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS (1). *Blog Didactica Educativa*, 1.
- Martínez, J. (2020). La evaluación: Conceptos y tipos. *Revista de la Universidad de la Costa CUC*, 16-27.
- Martínez, S. (2023). *La evaluación educativa*. Gocongr.com.
- Martinez-Paredes, L. M. (2020). <la teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Dialnet*, 2.
- Matilde, M. (2020). *Importancia del aprendizaje informal*. Cataluña: SciELO.
- Meneses, N. (16 de Octubre de 2020). El informe PISA incluirá la evaluación del nivel de inglés de los alumnos a partir de 2025. *El País*, págs. 3-5.
- Miranda, A. (2019). *El rapto del Edupunk*. Medellín: Ude@.
- Moreno, T. (2022). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos. *Perspectica Educacional*, 5-9.
- Morgan, D. (2021). *Qualitive Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. England: Iberlibro.
- Municio, A. (2020). *¿Para qué evaluamos?* España: SchoolRUBRIC.
- Muñoz, J. M. (2015). Aprendizaje significativo del inglés en la edad adulta. *Revista de la Univerdad de La Salle*, 1-17.
- Narváez, J. (2023). Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica:.. *Revista Multi-Ensayos*, 10-15.
- Narvaez, W. (2023). Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica:.. *Multi-Ensayos*, 1-10.

- Navarro, A. d. (2014). *En la Universidad de Panamá regirá un Núcleo Común para todas las carreras universitarias*. Panamá, República de Panamá: ABERTA 1466.
- Navarro, E. & Texeira, A. (2023). *Constructivismo en la Educación virtual*. Uruguay/Venezuela: FATLA.
- Navarro, L. (2022). Gamificación Estrategia Didáctica Para Enseñar y Aprender Inglés. *Maestros como tú*, 1-10.
- Navarro, N. G. (2017). EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. *Revista Universidad y Sociedad*, 58-69.
- Navarro, P. (2015). *Como se aplican los niveles de Referencias a la elaboración de materiales didácticos*. Madrid: Editorial EDELSA.
- OEI, I. . (2018). *Informe Miradas 2018*. Madrid, España: OEI.
- Osorio, L. (2010). *Características de los ambientes híbridos de aprendizaje : estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes*. España: RUSC Society Journal.
- Palacios, J. (2018). *Medir, evaluar y calificar*. Ecuador: Red de repositorios latinoamericanos.
- Palella, S & Martins, F . (2006). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. Caracas, Venezuela: FEDUPEI.
- Palenzuela, M. d. (2015). La evaluación del aprendizaje orientada al idioma inglés. *European Scientific Journal*, 11-22.
- Panamá, G. d. (2014). *Ley 2 del 14 de febrero*. Panamá: Gacetaoficialdigital.gob.pa.
- Panamá, U. d. (2000). *Centro de Lenguas*. Panamá: up.ac.pa.
- Paploma, F. (2022). Tipos de diseño de investigación: Una visión general. *Mond the Graph*, 1-2.
- Pearson, L. T. (2022). *Perason Test of English*. Canada: pearson.com.
- Peña, O. (2020). *¿Por qué es necesario ser profesor de inglés en Panamá?* Panamá: Udelistmo.blog.
- Peralta, M. & Marín, J. (2020). *TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN Y SUS PERPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Panamá: Revista Saberes. APUDEP.
- Peralta, M. d. (2020). Tendencias de la evaluación y sus prespectivas en la educación superior. *Revista Saberes APUDEP*, 36-49.
- Perassi, Z & Vitarely, M. (2007). *LA EVALUACION EDUCATIVA. REFLEXIONANDO ACERCA DE LA CONFIGURACIÓN DE UN COMPLEJO DE ANÁLISIS EN LA UNSL* . San Luis: PROICO SECy T.
- Perassi, Z. (2010). *¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?* OEI: Rio de Janeiro.
- Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Universidad Autónoma de Manizales*, 12-22.
- Peréz, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Edumecentro*, 262-283. Obtenido de Revista Edumecentro.

- Piñeiro, M. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: Fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 163-183.
- PISA, I. a. (2020). *El Informe PISA evaluará el idioma inglés a partir de 2025*. Madrid: Europapress.es.
- Polychroniou, C. (2016). La evolución del lenguaje: una perspectiva biolingüística. *Rebelión*, 2-5.
- Popham. (1990). *LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTOS, FUNCIONES Y TIPOS*. Madrid: Anaya.
- Puerto Rico, C. P. (2022). *Informe internacional del College Board PAA*. Puerto Rico: College Board .
- QuestionPro. (s.f.). *Análisis de Datos de una Investigación Cualitativa*. Obtenido de Análisis de Datos de una Investigación Cualitativa: <https://www.questionpro.com/blog/es/analisis-de-datos-de-una-investigacion-cualitativa/>
- RAE. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Fundación la Caixa.
- Ramos, C. (2022). Los alcances de una investigación. *Dialnet*, 1-8.
- Ricoy M, y Alvaréz, Sabela. (2022). *La enseñanza del Inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas*. Vigo, España: Universidad de Vigo.
- Ricoy, M & Alvaréz, S. (2016). *La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas*. España: SciELO.
- Ricoy, María y Pérez, Sabela. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Scielo*, 5.
- Riquelmer, Ilka y Del cid, María. (2018). Consideraciones acerca del Examen de Certificación en Inglés en la Universidad De. *Revista Científica Orbis Cognita Año 1 Vol. 1 No. 2*, 4-5.
- Rodríguez, A. (2 de Marzo de 2022). *Modelo pedagógico tradicional*. Obtenido de Revista virtual Lifeder: <https://www.lifeder.com/>
- Rodríguez, C. (2015). *Competencias comunicativas en idioma inglés. La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés*. México: AcyELO.
- Romero, F. (2009). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVISMO*. Andalucía: Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía.
- Romero, N. & Moncada, J. (2007). *Didactic model for teaching environmental education in Venezuelan higher education*. Venezuela: SciELO.
- Rueda, M. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Revista Perfiles educativos*, 7-16.
- Sagredo, A. (2014). *Evaluación diferida*. Concepción, Chile: UCSC.CL.
- Salazar, J. (2018). *EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y ESTILOS: DE APRENDIZAJE: ALCANCES, PROPUESTA Y DESAFÍOS EN*. Chile: Tendencias pedagógicas.
- Salinas, J. (2007). *Análisis de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en*. Buenos Aires, Argentina: Edultec.

- Sampieri, Roberto; Fernandez, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Sánchez, A. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de la bibliografía y análisis de resultado. *Revista de Educación*, 1-30.
- Sandoval, P.; Chandía, C.; Jiménez, C. (2015). Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior. *REPOBIB. (Repositorio digital sistema de bibliotecas universidad el Bio Bio)*, 8-12.
- Santa, R. (2021). *TOEIC vs. TOEFL, What's the Difference?* Florida, US: AIT.
- Santacruz, D. (2018). El debate sobre las pruebas estandarizadas de evaluación y el papel de los orientadores. *Dialnet*, 2-9.
- Secaída C., I. I. (30 de agosto de 2018). Enfoques para el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. *La Estrella de Panamá*, págs. <https://www.laestrella.com.pa/nacional/180830/idioma-proceso-enfoques-ensenanza>.
- Sequero, M. & Ventura, J. (2015). *Literature as a teaching resource in teaching spanish as a foreign language*. España: Dialnet.
- Siemens. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era*. England: Ateneu.xtec.cat.
- Sotelo, M.; Valez, J.; García, R. & Barrera, L. (2017). *Características Del Buen Profesor De Modalidad Presencial y virtual*. México: European Scientific Journal.
- Soto, Beatriz; Peña, Azucena y Ivanova, Olga. (2023). *Paradigmas Lingüísticos en la Enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Salamanca: Editorial Sínteis.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: SciELO.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. England: Cambridge University Press.
- Talwar. (2009). *Reingeniería de procesos o la capacidad de reinventarse*. England: Intelcia.
- Trabaldo, S. (2011). *E-Learning 2.0: una nueva dimensión para la formación*. Madrid: Globedia.
- Training, I. T. (2022). *TEFL and TESOL Training*. US: teflcourse.net.
- Training, T. a. (2022). *International TEFL and TSOL Training*. US: tesolcourse.com.
- Traverso. (2023). *Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿qué evalúa quién evalúa?* Chile: Redalyc.org.
- Universidad de Panamá. (1 de mayo de 2022). *Página web de la Universidad de Panama*. Obtenido de Centro de Lenguas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panama: <https://centrolenguas.up.ac.pa/informacionGeneral>

- UP, I. (2021). *Centro de Lenguas de la Universidad de Panamá ofrece cursos de idioma a los estudiantes y la comunidad en general*. Panamá: Diario digital.
- VASCO, E. (1994). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vergara, D. R. (2020). *Enseñanza del inglés con propósitos específicos: Aporte teórico desde el enfoque Alostérico de la educación*. Obtenido de (UPEL-IMPM): <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/cobaind/v2n6/art05.pdf>
- Vez, J. M. (2019). PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA. *CVC. Cervantes.es* (págs. 5-10). Santiago de Compostela, España: Observatorio Atrium Linguarum.
- Vidal, J. & Ferreira, C. (2020). *Universities under pressure: the impact of international university rankings*. Salamanca: learntechlib.org.
- Villanueva, L. (2020). *El gran reto de la educación virtual en tiempos de pandemia*. Perú: Fundación Weise.
- Villarruel, M. (2020). *EVALUACIÓN EDUCATIVA: ELEMENTOS PARA SU DISEÑO OPERATIVO DENTRO DEL AULA*. México: Rieoei.org.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para pedagogías del Sur. *Revista de la Universidad La Gran Colombia*, 10-21.

# **ANEXOS**

**Anexos 1. Plan de estudio actualizado de la carrera sujeto de este proyecto de investigación.**

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PLAN DE ESTUDIO**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRIMER SEMESTRE**

**DIURNO**

**PRIMER AÑO**

ASIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
22472	NCES	0001	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL
22475	NCIN	0004	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN INGLÉS
22476	NCIF	0005	INFORMÁTICA Y REDES DE APRENDIZAJE
22478	NCFI	0007	TEORIA DE LA CIENCIA
22482	NCMA	0011	MATEMÁTICAS
22490	NCED	0019	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
24185	DESE	100	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
24285	PSPE	101	APRENDIZAJE
27405	HIST	165	HISTORIA DE LAS RELACIONES DE PMÁ CON LOS E.E.U.U.

**SEGUNDO SEMESTRE**

**DIURNO**

**PRIMER AÑO**

ASIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
22484	NCMI	0013	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN
24186	DEDE	103	FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN
24187	EVIN	104	FUNDAMENTOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA
24188	PSPE	105	CRECIMIENTO Y DESARROLLO I
24189	MAT	106	MATEMATICA BÁSICA
24190	ING	107	INGLÉS I
24286	CURR	102	BASES TEÓRICAS DEL CURRÍCULO NACIONAL
27407	HIST	166	HISTORIA DE LAS RELACIONES DE PMÁ CON LOS E.E.U.U.

## VERANO

ASIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
22473	NCHI	0002	HISTORIA DE PANAMÁ EN EL MUNDO GLOBAL
22477	NCSM	0006	SOCIEDAD MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO
22491	NCBA	0020	APRECIACIÓN DE LAS ARTES
23862	NC	0074	TEATRO PARA LA ASERTIVIDAD
24191	EDF	108	EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

### PRIMER SEMESTRE DIURNO SEGUNDO AÑO

SIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
24192	DITE	200	DIDÁCTICA GENERAL
24193	DEDE	201	EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PANAMÁ
24194	MAT	202	GEOMETRIA
24195	CURR	203	MICROPLANEAMIENTO DEL CURRÍCULO D LA EDUC P
24196	EVIN	204	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
24197	PSPE	205	CRECIMIENTO Y DESARROLLO II
24198	ING	206	INGLES II

### SEGUNDO SEMESTRE SEGUNDO AÑO

ASIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
24199	CURR	207	DISEÑO Y EJECUCIÓN DE TÉCNICAS MULTIGRADO
24200	DESE	208	PEDAGOGIA SOCIAL
24201	ESP	209	COMPOSICIÓN Y REDACCIÓN
24202	BIO	210	PRINCIPIOS BÁSICOS DE CIENCIAS NATURALES
24203	EVIN	211	INVESTIGACIÓN EN EL AULA
24204	DITE	212	DIDÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS
24205	DITE	213	DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA P LA EDUC

## VERANO

ASIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
22474	NCGE	0003	GEOGRAFÍA DE PANAMA
22492	NCCO	0021	COMUNICACIÓN INTEGRAL
23863	NC	0075	TALLERES DE DANZA
24214	MEHA	307	TECNOLOGÍAS
24215	DRCH	308	LEGISLACIÓN ESCOLAR

### PRIMER SEMESTRE TERCER AÑO

ASIG.	ABREV.	NUM	NOMBRE
24207	EVIN	300	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUANTITATIVA
24208	DITE	301	TECNOLOGIA APLICADA A LA EDUCACION
24209	DITE	302	DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA
24210	PSPE	303	TEC PSICOPEDAGOGICAS P EL EST Y ATENCION DEL NIÑO
24211	DITE	304	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES PARA LA EDUC P
24212	PSPE	305	MANEJO Y CONSERVACIÓN DE LA VOZ DEL EDUCADOR
25241	DESE	306	MODELOS Y TENDENCIAS PEDAGOGICAS

### SEGUNDO SEMESTRE TERCER AÑO

ASIG	ABREV	NUM	NOMBRE
24206	HUM	214	INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
24216	DESE	309	EDUCACIÓN COMPARADA
24217	DITE	310	DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS PARA PRIMARIA
24218	DITE	311	DIDÁCTICA DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA
24219	ADM	312	ADMINISTRACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

24220	PSPE	313	PSICOPEDAGOGIA Y SALUD INTEGRAL DEL DOCENTE
24221	DITE	314	DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA PARA JOVENES Y ADULTOS
24222	EVIN	315	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

**PRIMER SEMESTRE**

**CUARTO AÑO**

<b>ASIG.</b>	<b>ABREV</b>	<b>NUM</b>	<b>NOMBRE</b>
12785	SEM 1		SEMINARIO COMO ALTERNATIVA DE TRABAJO DE GRAD
24223	EVIN	400	EVALUACIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE SEGURIDAD ESCOLAR
24224	ORIE	401	EDUCACION ESPECIAL
24225	ORIE	402	ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL NIVEL PRIMARIO
24226	DESE	403	PEDAGOGIA Y PRACTICA DE VALORES
24227	EVIN	404	MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
24228	DITE	405	PROYECTO DIDACTICOS
24229	DITE	406	METODOLOGIA ESPECIAL

**SEGUNDO SEMESTRE**

**DIURNO**

**CUARTO AÑO**

<b>ASIG.</b>	<b>ABREV</b>	<b>NUM</b>	<b>NOMBRE</b>
24231	DITEC	408 (1)	PRÁCTICA DOCENTE PRIMARIA

**Anexos 2. \*Una comparativa de los títulos con otros títulos de inglés, para una explicación de los diferentes exámenes. Publicado por British Council.**

			Niños	Básico	Elemental	Intermedio		Avanzado	Superior	Otros
				Acceso al título	Plataforma	Intermedio		Dominio operativo eficaz	Maestría	Otras pruebas que puedes presentar
MCER Marco Común Europeo			A1	A2	B1	B2	C1	C2		
Trinity	ISE	Integrated Skills in English	Grade I - IV		ISE Foundation	ISE I	ISE II	ISE III	ISE IV	Drama & Speech, Music, Rock & Pop, Dance, TESOL/TEFL
	GESE	Graded in Spoken English	1-2	3-4	5-6	7-9	10-11	12		
Cambridge	ESOL	English for Speakers of other Language	YLE Movers y Starters		KET Key	PET Preliminary	FCE First	CAE Advance	CPE Proficiency	BULATS, BEC, ILEC, CELTA
IELTS	IELTS Academic IELTS General Training	International English Language Testing System	Young Learners (YLE)	2.0 - 2.5	3.0 - 3.5	4.0 - 4.5 - 5.0	5.5 - 6.0 - 6.5	7.0 - 7.5 - 8.0	8.5 - 9.0	
Oxford			Young Learners Placement Test	0-20	21-39	40-59	60-79	80-99	99-120	
TOEFL	BT online ITP Institutional Testing Program	Test of English as a Foreign Language	Primary Step / Junior		337 - 459	460 - 542	57 - 86 87 - 109	110-110		
TOEIC		Test of English for International Communication		0 - 250	250 - 350	350 - 450	450 - 550	550 - 780	785 - 950	
Anglia	Anglia Examination		Young Learners levels	Preliminary	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate	Advanced	Proficiency	Masters CTE, Business

**\*Una Comparativa de equivalencias publicadas por el British Council.**  
<https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>

ELC Level	CEFR	Cambridge	IELTS	TOEFL IBT	TOEIC	Trinity GESE	Cambridge BEC	BULATS
Upper advanced	C2	CPE	8 - 9			12		90 - 100
Advanced	C1	CAE	7 - 8	110 - 120	945	10 - 11	BEC Higher	75 - 89
Upper- Intermediate	B2	FCE	5 - 6.5	87 - 109	785	7 - 9	BEC Vantage	60 - 74
Intermediate	B1	PET	4 - 5	57 - 86	550	5 - 6	BEC Preliminary	40 - 59
Pre-Intermediate	A2	KET	3		225	3 - 4		20 - 39
Elementary	A1/A2				120	1 - 2		0 - 19
Beginner	A1							

**Anexos 3. Certificación del investigador con respecto al cumplimiento del requisito referente al conocimiento de la lengua extranjera exigido por el reglamento de estudios de postgrado de la Universidad de Panamá.**



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CENTRO DE LENGUAS

EL SUSCRITO, COORDINADOR DEL CENTRO DE LENGUAS DE LA FACULTAD  
DE HUMANIDADES

CERTIFICA QUE:

Que SURI PALACIO C.I.P. 4-185-98, estudiante de DOCTORADO  
EN EDUCACION CON ENSAFIS EN EVALUACION, presentó  
documentación válida (Copia de Certificación de Licenciatura en  
Humanidades con Especialización en inglés), cumpliendo así  
con el requisito referente al conocimiento de la lengua  
extranjera exigido por el reglamento de estudios de postgrado  
de la universidad de Panamá.

Dado en la Ciudad Universitaria "Octavio Méndez Pereira" a  
los 26 días del mes de agosto de dos mil veintiuno.

Pro. ~~esor~~ MOESTO DE LEÓN  
Coordinador del Centro de Lenguas



Ciudad Universitaria "Octavio Méndez Pereira"  
Edificio: Universitaria-0403, Panamá, República de Panamá  
Oficina: 120-600 (tel./fax) | 120-6020, 120-6031 | [www.up.edu.pa](http://www.up.edu.pa) | [centro@up.edu.pa](mailto:centro@up.edu.pa)

#### Anexos 4. Documentos de idoneidad de la Licenciada Inés Cedeño Ríos.

- Nota de Certificación de Corrección y Estilo en Idioma Español
- Diploma de idoneidad de la especialista
- Cédula de identidad de la idónea

Panamá, 5 de julio de 2023

**A QUIEN CONCIERNA:**

Por este medio, dejo constancia de la revisión de corrección y estilo realizada a la tesis doctoral titulada **MODELO DE ESTANDARIZACIÓN PARA LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA EN EL IDIOMA INGLÉS, A NIVEL SUPERIOR EN PANAMÁ** de la profesora **SURI HIATIS PALACIOS BARRIOS**, con cédula de identidad personal 4-185-98, para optar por el grado de doctora en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.

Por lo tanto, certifico que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación del jurado examinador designado.

Atentamente,



**INÉS CEDEÑO RÍOS**  
6-46-149

/icr,

Adj.: Copia de Diploma  
Copia de cédula