



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL
Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS
Y HUMANIDADES

Y

GENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

BASES PARA UN DISEÑO DE CURSOS DE INGLÉS PARA
LA SECUNDARIA (III CICLO DE EDUCACION GENERAL
BASICA EN COSTA RICA)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LINGÜISTICA APLICADA
PRESENTA

LEONOR EUGENIA CABRERA MONGE

MEXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1986

03070

1 ej.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE GENERAL

CAPS.		PAGS.
	INTRODUCCION.....	1
I.	LA ENSEÑANZA DEL INGLES EN COSTA RICA.....	1
	Reseña histórica.....	1
	Libros de texto.....	2
	Metodología empleada.....	2
	Profesionalización de la enseñanza del inglés.....	3
	Adopción del método audiolingual en la educación media.....	5
	Situación actual de la enseñanza del inglés en Costa Rica.....	6
II.	JUSTIFICACION PARA LA ELABORACION DEL MODELO.....	13
	El diseño de cursos.....	13
	Enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas....	14
	Corrientes modernas en la enseñanza de las lenguas y el diseño de cursos.....	18
	Cambio en el diseño de cursos.....	23
	Fuentes que deben considerarse como antecedentes de la elaboración de un modelo de diseño de cursos de inglés.....	30
	Lineamientos base para la elaboración del modelo..	35
	Investigación Piloto - Mayo 1985.....	36
	Propuesta.....	36
III.	LA INFORMACION.....	39
	Metodología de la investigación.....	39
	Planteamiento del problema.....	42
	Diseño de investigación.....	45
	Definición de variables.....	46
	Paradigma del diseño.....	47
	Los instrumentos.....	47
	Recopilación de la información.....	52
	Análisis de la información.....	53
	Instituciones donde se obtuvo la muestra.....	81
	Discusión de la información.....	82
IV.	LAS BASES PARA EL MODELO DE DISEÑO.....	89
	Fundamentación.....	89
	Datos de la investigación.....	93
	Modelos de diseño de cursos consultados.....	95
	El modelo equilibrado.....	105

	PAGS.
El modelo de diseño de cursos de inglés dentro del currículum costarricense.....	106
V. LA UNIDAD RECOMENDADA PARA EL MODELO.....	116
Contenido.....	120
Metodologías recomendadas.....	120
Evaluación.....	124
La unidad.....	126
VI. CONCLUSIONES.....	129
ANEXO 1.....	133
ANEXO 2.....	141
ANEXO 3.....	147
ANEXO 4.....	151
ANEXO 5.....	153
ANEXO 6.....	161
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA.....	173

INTRODUCCION

La creciente demanda de los cursos de inglés orientados hacia un proceso más dinámico y activo a nivel mundial, y la situación actual de la enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica en nivel de Tercer Ciclo de la Educación General Básica, equivalente a la educación secundaria en México, orientada con bases estructuralistas, hicieron pensar en una forma de convertir este proceso en uno más efectivo.

Por esta razón, se procedió a realizar un estudio histórico de la enseñanza del inglés en el país, destacándose el hecho de que la misma ha ocupado un lugar de relevancia en el sistema educativo costarricense desde los comienzos de la República. El deseo, cada día mayor, de ofrecer personal capacitado para realizar esa delicada labor se concretó con la creación de la carrera profesional de Profesor de Inglés que ha ofrecido la Universidad de Costa Rica desde 1957, y que posteriormente la ofrecieron también otras universidades costarricenses.

La influencia de los cursos impartidos a los profesores

costarricenses en la Universidad de Michigan, en la enseñanza de la lengua inglesa en el país ha sido muy notoria desde 1943 hasta el presente.

En general, los profesores de inglés siguen de una forma regular el "dogmatismo" producto del estructuralismo. Las clases de lengua se caracterizan por las constantes repeticiones corales de estructuras gramaticales, seguidas por ejercicios de sustitución de las mismas, o bien por la memorización de diálogos que en muchas ocasiones llevan al educando al aburrimiento y al docente al cansancio.

Conociendo tal situación, se pensó en cuál podría ser el camino adecuado para proponer una alternativa curricular como una forma de darle solución al problema. Para ello se tomaron como puntos de partida; los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica referentes a la propuesta curricular para el período 1982-86, las prioridades de investigación señaladas por los docentes de inglés en el documento publicado por el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.), el estudio piloto realizado en Costa Rica sobre la necesidad de crear un nuevo programa de séptimo año llevado a cabo por la investigadora y, finalmente, los resultados obtenidos por la investigación que se realizó para recolectar la opinión de los profesores de inglés y de los alumnos de 8° y 9° años del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, inscritos en colegios académicos del Area Metropolitana de Costa Rica, cuya descripción y análisis se ofrece en el capítulo tercero de esta tesis.

Todos los documentos consultados, tanto los ejes de la política educativa y curricular costarricense, como los modelos analizados que se diseñaron para situaciones en las que era deseado un cambio en la enseñanza de la lengua inglesa, llevaron a idear un modelo que respetando lo existente, propone una reestructuración en la enseñanza de la lengua inglesa. En este modelo se trató de incluir los elementos comunicativos, que el diseño vigente no tiene o que simplemente, se relegaban a un trasfondo que pasaba desapercibido. Se pretende que al aplicar el modelo equilibrado, todos los procedimientos utilizados en el salón de clase de inglés lleven al alumno hacia un proceso de aprendizaje efectivo y útil para las situaciones a las que se enfrentará al usar la lengua en un medio ambiente natural, ya sea en el país donde se habla la misma, o con hablantes nativos del inglés en su propio país.

El último capítulo ejemplifica una unidad didáctica elaborada según los lineamientos dictados en la propuesta del modelo equilibrado. Este modelo se ofrecerá como una alternativa que servirá de base para la elaboración de los programas de inglés para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

I. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COSTA RICA

1.1. Reseña histórica

La enseñanza de lenguas extranjeras en Costa Rica se desarrolló casi simultáneamente a la enseñanza de la gramática, el latín, la filosofía y la teología. La inmigración extranjera, producto de las relaciones comerciales con el viejo mundo, trajo como consecuencia el inicio de clases privadas de inglés, alemán y francés años anteriores a la creación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás. No fue sino hasta el año de 1825 que el Poder Ejecutivo decretó el reglamento interno de la misma iniciándose de esta manera, los estudios de lenguas extranjeras de manera institucional. Señala González (1978:203) que el plan de estudios de esa Casa de Enseñanza, además de filosofía, derecho y teología, ofrecía clases de latín, francés e inglés. De esa fecha hasta la actualidad, las lenguas extranjeras han ocupado un lugar relevante en el curriculum de las escuelas secundarias de Costa Rica.

La forma utilizada para la enseñanza de las lenguas en la época que se inició la Casa de Enseñanza de Santo Tomás consistía

en lecciones que el alumno debía aprender de memoria, las cuáles eran tomadas por el maestro. El trabajo de tomar las lecciones se le encargaba al alumno más sobresaliente. Es importante señalar también que para la enseñanza de las lenguas se dedicaban tres horas diarias, hora y media por la mañana y hora y media por la tarde, media hora antes de cada período un alumno dirigía los ejercicios (González 1978: 204).

1.2. Libros de texto

Algunos de los primeros textos que se usaron en el país para la enseñanza del inglés son mencionados por González (1978: 266, 444), entre ellos los publicados por la Casa Appleton's de Nueva York en 1853, el método Ollendorffy y el método F. Robert Sons en 1881.

También se encontró en Orozco (1983:1), una lista de libros de texto que se utilizaban en 1942. Aunque estaba vigente un programa para la enseñanza del inglés de 1939, comenta Orozco que los libros de texto no tenían ninguna relación con el programa dictado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Ellos son:

- . Royal Readers
- . West Indian Readers
- . Las series Hamilton y Dixson.

1.3. Metodología empleada

En Costa Rica se han empleado varios métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, algunos de ellos son: la traducción

gramatical, el directo, el enfoque de la lectura, el método audiolingual, y el enfoque cognoscitivo.

Se ha descrito anteriormente cómo en 1825 los profesores de inglés dividían sus lecciones. Se le daba mucho énfasis al estudio de la forma y a las inflexiones de las palabras. Es de suponer, que la moda metodológica en la enseñanza de lenguas no pasó desapercibida, sino por el contrario, se adaptó de acuerdo con cada momento. Es lamentable el hecho de que no se encontraron documentos que reporten el estado de la enseñanza del inglés desde finales del siglo pasado hasta 1942. Estudio que se realizará posteriormente.

1.4. Profesionalización de la enseñanza del inglés

1.4.1. El profesor de inglés.

Durante los primeros años en que se impartieron lecciones de inglés, los profesores eran personas que dominaban la lengua, ya fuera por ser hablantes nativos de ese idioma que, por razones diversas, habían inmigrado al país o bien, costarricenses que habían aprendido la lengua en el extranjero mientras realizaban otros estudios. Poseer conocimientos idóneos sobre la lengua era criterio suficiente, en ese entonces, para acreditar a una persona como docente en la materia.

Orozco menciona, como una ocasión memorable, un viaje ofrecido en 1943 por el gobierno de los Estados Unidos a tres profesores y dos estudiantes de los cursos de formación de profesores. Es así como esos becarios lograron conocer y sobre todo observar

las actividades que se realizaban en instituciones como, "The Mills College en Oakland" y "The English Language Institute", de la Universidad de Michigan (Ann Arbor).

En Ann Arbor observaron al Dr. Charles C. Fries aplicar su enfoque oral que Orozco califica como creativo y visionario. Asimismo, Orozco declara cómo ese breve curso en Michigan causó un fuerte impacto en la enseñanza del inglés en sus clases y más tarde en la enseñanza del inglés en el país, tanto en la Cátedra de la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica como en las escuelas secundarias.

Es hasta 1954 cuando la Universidad de Costa Rica ofrece por primera vez un curso de capacitación para profesores de inglés. Esta carrera se ofrece en la Escuela de Letras y Filosofía con la colaboración de la Escuela de Temporada que en ese entonces dirigía la licenciada Orozco. Como Orozco (1983:4) lo dice, la metodología que se pretendía que al profesor de inglés -alumno de los cursos de formación- dominara, consistía en lo siguiente:

1. Uso de la lengua: las cuatro destrezas comenzando con la comprensión auditiva y luego con la producción oral
2. Presentación de la lengua en situaciones
3. Secuencia graduada de estructuras integradas al construirse una sobre las otras
4. Énfasis en el uso de la lengua inglesa en clase
5. Uso del español no estaba prohibido
6. Ampio uso de materiales visuales
7. Introducción de los elementos culturales

1.4.2 Apertura de la carrera profesional

No fue, sino hasta 1957 cuando se profesionaliza la enseñanza del inglés al abrirse la carrera de Profesor de Inglés en la

Facultad de Educación, en coordinación con la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica.

El plan de estudios de esta carrera se sustenta, desde esa época, en bases estructuralistas. O sea que esta orientación se debió a la influencia de los cursos que llevaron profesores costarricenses en Michigan.

La carrera tiene una duración de cuatro años y cubre áreas en lengua, literatura, metodología y en práctica docente. Orozco señala que el objetivo primordial de la Cátedra de la Enseñanza del Inglés en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, tanto en los cursos de Didáctica como en los de Práctica Docente y Seminario ha sido la revitalización constante de la metodología (1983:6). Sin embargo, a pesar de este esfuerzo dirigido hacia el uso de nuevas corrientes metodológicas en la enseñanza de lenguas, prevalece aún, en el salón de clase de lenguas en la educación media, la aplicación del método audiolingual.

1.5 Adopción del método audiolingual en la educación media

La posición adoptada en la formación de los profesores de inglés se refleja en la enseñanza de la lengua inglesa en la educación media, enseñanza que es lógicamente el resultado de esa práctica docente.

En la enseñanza media se plantea como objetivo primordial, a consecuencia del enfoque que se le da a la formación docente, el desarrollo de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, lectura y producción escrita. Este desarrollo

se procura por medio de repeticiones de patrones, memorización de diálogos y mímica. A pesar de que los resultados en la enseñanza del inglés que reportaron los profesores en la encuesta, han sido satisfactorios, Orozco da por un hecho el que en algunos salones de clase se han dado diferencias en la aplicación del método audiolingual. Enlista como diferencias las siguientes: demasiado español, largos ratos de "listen and repeat", ninguna importancia a la lectura, o en otros casos demasiada importancia a la misma, poca o ninguna variedad de actividades, ninguna atención al elemento cultural (1983:10).

Como libro de texto se adopta la serie Fries America English Series, libros 1, 2, y 3 representante máxima del método audiolingual que se utilizó hasta 1972 en la enseñanza del inglés en las instituciones educativas de segunda enseñanza en Costa Rica.

1.6. Situación actual de la enseñanza del inglés en Costa Rica

La enseñanza del inglés en Costa Rica se imparte en instituciones oficiales, semi-oficiales, y privadas. En esta tesis se le dará atención a la educación pública, en especial al Tercer Ciclo o Educación General Básica. Decisión que se explica detalladamente en el capítulo tercero. Pero sí se cree conveniente ofrecer el detalle de la población para la cual va dirigida la enseñanza del inglés, al igual que el número de profesores que a nivel nacional la atienden.

Más adelante se describirá cómo está dividida la enseñanza pública en el país. En esta parte solamente se ofrecerá el to-

tal de alumnos de enseñanza media inscritos en instituciones académicas de:

- . Educación General Básica-III Ciclo que corresponde a la Secundaria en México Total de alumnos 90.676
- . Educación Diversificada-IV Ciclo que corresponde a la Preparatoria en México Total de alumnos 48,555
- . Total de profesores de inglés que laboran tanto en instituciones académicas como técnica, agropecuaria, profesional, vocacional, artística para todo el país 700

1.6.1. Libros de texto.

Los libros de texto que se utilizan en la enseñanza de inglés en la educación media son los siguientes:

- . Lado English Series, libros 1, 2, 3, y 4.
- . English for a Changing World, libros 1 y 2.

Ambos libros se utilizan para la rama académica.

- . Modern American English, para la rama técnica o vocacional.
- . New Horizons in English. para los colegios nocturnos.

El primero está diseñado con parámetros estructurales y la metodología que sigue se basa en el orden natural en que se cree se aprende la lengua materna: comprensión oral, producción oral, lectura, producción escrita. Se enfatiza la repetición coral de estructuras y la memorización de diálogos. El segundo, aunque sigue siendo estructural, fomenta el uso de situaciones. El tercero y el cuarto también fueron diseñados con parámetros estructurales.

1.6.2 Criterios de selección de los libros de texto

En el inciso 1.4 del documento titulado Lineamientos para el inicio del trabajo en la asignatura inglés en el curso lectivo de 1985 se impone un criterio muy poco explicitado sobre la selección de libros de texto. El mismo dice lo siguiente:

"la adopción o el cambio de textos -por ejemplo- es un paso que debe estar técnicamente justificado, en virtud de un estudio cuidadoso de lo que se desea utilizar, con una perspectiva de toda la escolaridad y a la luz de los objetivos que deben buscarse y revelarse (en qué sentido es mejor lo nuevo que lo que se tenía), considerando también las implicaciones para el hogar [sic]. Esto último debe entenderse como implicaciones económicas."

También, en el inciso 2.4 muy vagamente se menciona que es la Asesoría de Inglés la que recomienda el uso de textos, por "constituir útiles auxiliares de la enseñanza y del aprendizaje" [sic]. En ningún momento se ofrecen criterios claramente definidos sobre cómo se deben seleccionar los libros de texto. Aparentemente es la asesoría la que impone el uso de los mismos.

1.6.3. Guía para la asignatura inglés (ver anexo # 1)

Para poder cumplir con los contenidos programáticos, los profesores se basan en la "Guía para la Asignatura Inglés" o "Lineamientos para el inicio del trabajo en la asignatura inglés en el curso lectivo de 1985" que les envía la Asesoría Nacional de Inglés del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. En ella se le indica al docente el número de unidades que deben cubrirse al año y se ofrecen ciertas recomendaciones metodológicas que pueden ser empleadas por el profesor en sus lecciones.

Si bien es cierto que en esta guía se habla de la "concretización" de un "syllabus institucional" /sic/, de objetivos que se persiguen en cada ciclo de contenidos y de metodología; en ella no se le ofrece al docente ningún punto concreto de donde él pueda deducir cuáles son esos "rubros" que constituyen dicho 'syllabus'. En la parte que menciona el trabajo en el Tercero y Cuarto ciclos, tampoco se explicita qué debe hacerse. Por el contrario, sólo se plantean una serie de sugerencias sobre la forma en que los profesores pueden utilizar los libros de texto y emplear algunas actividades. Esas actividades no se detallan, se asume que son conocidas por el profesor. Asimismo se supone que el docente conoce los objetivos programáticos y la forma de desarrollarlos.

Es necesario mencionar también que esta guía es lo bastante flexible que le permite a cada profesor hacer lo que él considere conveniente. Oportunidad que muchas veces desaprovecha el docente, y en vez de ser creativo e innovador, se hace cada vez más dependiente del libro de texto que usa.

1.6.4 La enseñanza media en Costa Rica.

La enseñanza media ocupa un lugar de relevancia en la presente investigación, especialmente el III ciclo de la Educación General Básica, por ser en el primer nivel de este ciclo cuando se introduce la enseñanza del inglés. Sin embargo, se cree conveniente ofrecer una pequeña reseña de la estructuración de la educación pública en Costa Rica.

Al igual que la enseñanza primaria, la enseñanza media es

gratuita y costeada por la Nación. En el Capítulo Uno, Título VII de la Constitución Política de la República de Costa Rica, los artículos 77 y 78 dicen lo siguiente, con respecto a la educación pública y su organización:

Artículo 77 La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria.

Artículo 78 La Educación General Básica es obligatoria, ésta, la preescolar y la educación diversificada son gratuitas y costeadas por la Nación.

1.6.5. División de la educación pública en Costa Rica.

La educación pública costarricense se divide en:

- . Educación Pre-escolar
- . Educación General Básica
 - . I y II Ciclos (corresponde a la escuela primaria en México, de 1° a 6° años)
 - . III Ciclo (corresponde a la escuela secundaria en México, de 7° a 9° años)
- . Educación Diversificada (se divide en tres ramas: académica, técnica, y agropecuaria (corresponde a la educación preparatoria en México)
- . Educación superior

1.6.6 Plan de Estudios para el III Ciclo Académico

A continuación se reproduce el plan de estudios para el tercer ciclo académico, publicado por la Dirección General de Educación Académica del Ministerio de Educación Pública (1980). En él se consignan las horas-lección que el alumno de séptimo, octa-

vo y noveno año debe cumplir por semana en las diferentes asignaturas.

Plan de Estudios para Tercer Ciclo Académico

ASIGNATURAS	NUMERO DE LECCIONES SEMANALES		
	Séptimo	Octavo	Noveno
Español	4	4	4
Estudios Sociales	4	4	4
Inglés	3*	3*	3*
Francés	3	3	3
Matemática	4	4	4
Ciencias	5	5	5
Educación Ciudadana	1	1	1
Artes Industriales o Educación para el Hogar	3	3	3
Artes Plásticas	2	2	2
Educación Musical	2	2	2
Educación Física	2	2	2
Religión	1	1	1
Actividades opcionales	5	5	5
TOTAL DE LECCIONES	39	39	39

Cuadro 1

* Como se puede observar, de acuerdo con este plan, la asignatura inglés se imparte tres veces a la semana. Con respecto a la duración de la hora lectiva, el Consejo Superior (1984:6) señaló expresamente que para los establecimientos de "Enseñanza de Educación Académica de Tercer Ciclo y de Educación Diversificada", cada lección debe tener una duración de 40 minutos como mínimo.

En el capítulo segundo, se comentará el plan de estudios con respecto a la asignatura inglés.

II. JUSTIFICACION PARA LA ELABORACION DEL MODELO.

2.1. El diseño de cursos.

La tarea de diseñar cursos es una labor que ha tenido una evolución progresiva en los últimos años. En esta evolución, como lo menciona Strevens (1977:25), se dio un giro del diseño de cursos estructurales. (i.e. donde los ítemes de enseñanza eran ítemes de la lengua, gramaticales, de vocabulario y fonológicos, a cursos basados en situaciones, (i.e. donde los tópicos, temas y situaciones son seleccionados primero) y, posteriormente a cursos basados en nociones.

El diseño de cursos de lenguas tiene su base teórica fundamental en las teorías lingüísticas y en las del aprendizaje. Así por ejemplo, la enseñanza de lenguas durante los años cuarenta y cincuenta estuvo fuertemente influenciada por los resultados de las investigaciones y postulados de los lingüistas descriptivistas, quienes se preocuparon por el estudio de las estructuras de la lengua sin darle importancia al significado. Robins (1967:208) cita la actitud pesimista de Bloomfield hacia

la semántica actitud que contribuyó a delegar este aspecto durante los años treinta y cuarenta. La influencia de la lingüística bloomfieldiana fue tan fuerte entre 1933 y 1957, tanto que se estableció como una disciplina autónoma, cuya influencia según Robins se sintió en todo el mundo. Dentro de esta teoría descriptivista las unidades fundamentales eran el fonema (incluyendo a todos los fenómenos fonológicos) y el morfema como la unidad mínima de la estructura gramatical.

2.2. Enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras de acuerdo con Celce-Murcia (1980:6), se han empleado los siguientes enfoques:

La traducción gramatical. Este enfoque se utilizó en la enseñanza de las lenguas clásicas y fue adoptado para la enseñanza de las lenguas modernas. En él se da énfasis al análisis gramatical, la forma y la inflexión de las palabras. La desventaja de este enfoque, en general, fue una imposibilidad de usar la lengua para la comunicación.

El método directo. Fue un intento fallido de producir aprendientes que pudieran usar la lengua extranjera que estudiaban, dándole importancia al aprendizaje de diálogos y anécdotas en un estilo conversacional moderno. No era permitido usar la lengua materna del estudiante. Tanto la gramática como la cultura de la lengua meta eran enseñadas inductivamente. Los profesores debían ser hablantes nativos de la lengua que enseñaban.

El enfoque de la lectura. Este enfoque se desarrolló en los Estados Unidos. Se sustenta en la creencia de que la lectu-

ra era la habilidad más útil que se podía poseer en una lengua extranjera pues no muchas personas podían viajar al exterior en 1930. Además de que se consideró que el método directo no cumplía los postulados que lo regían. Es por eso que en el método de la lectura se enfatiza la comprensión de la lectura y se re-toma la traducción como un procedimiento de clase. El profesor no necesariamente debía tener un buen dominio de la lengua oral.

El audiolingualismo. Este método también surgió para satisfacer demandas educativas que el enfoque de la lectura dejaba a un lado, como era el poco énfasis que se daba a las habilidades oral-aural. Las características principales del método audiolingual son: daba por un hecho que la lengua es una formación de hábitos por lo que fomenta el uso de la mímica y de la memorización. Las habilidades son enseñadas siguiendo el patrón que se cumple al aprender la primera lengua: comprensión auditiva, producción oral, lectura y producción escrita. Se manipula la lengua constantemente sin considerar la importancia del significado o del contenido.

Dentro de este enfoque los diseñadores de materiales de enseñanza, por lo general, escribían los mismos textos para todos los países, ignorando por completo sus características, idiosincrasias y sentimientos nacionales ni la lengua meta del que aprende. Tal es el caso de la serie Fries American English Series, publicado por el equipo de Pauline M. Rojas en 1952, bajo la asesoría de Charles C. Fries. En el prólogo del libro la autora dice que es un intento pionero para aplicar los "avances más recientes" de la lingüística a la enseñanza del inglés como

segunda lengua en las escuelas elementales y secundarias. Los libros consisten fundamentalmente en actividades para el alumno que demandan el uso constante de la lengua y la formación de hábitos de habla, de acuerdo con las estructuras básicas del inglés. Agrega que el contenido de la lengua utilizado en estas actividades se deriva del nuevo análisis científico descriptivo de las estructuras del inglés. En el planteamiento de Rojas (1952:ii) se puede detectar claramente la influencia de la teoría lingüística sobre el diseño de materiales de enseñanza. Cuando explica el tipo de materiales menciona el hecho de que los alumnos que lo utilizarían viven en un medio ambiente de hablantes no-nativos del inglés y, por lo tanto, están poco familiarizados con la vida y la cultura de los Estados Unidos. Da por hecho también que la mayoría de los profesores que utilizan el libro no son hablantes nativos de la lengua.

El enfoque cognoscitivo. Se produce como una reacción a las características conductistas del método audiolingual. Tiene como base muy sólida la teoría generativo-transformacional de Noam Chomsky. Como lo enmarca Byron (1977:108), esta teoría considera que una descripción lingüística adecuada de una lengua debe tomar en consideración la creatividad lingüística, es decir, que los hablantes de la lengua sean capaces de producir y entender oraciones que no han oído antes. Esto significa, según Byron, que el lingüista debe diseñar un modelo del conocimiento del hablante nativo de la lengua (su competencia) que refuerza (su desempeño en la lengua). La teoría de Chomsky también se conoce con el nombre de gramática generativo-transformacional,

en el sentido de que es capaz de generar todas las oraciones "bien" formadas de la lengua.

Celce-Murcia ha señalado como características propias de este método las siguientes: la lengua se ve como adquisición de reglas y no como formación de hábitos; el énfasis se pone en la capacidad de poder usar la lengua. La gramática se puede enseñar deductiva o inductivamente. Aquí la comprensión del significado es muy importante, es la base del proceso (1980:6).

Como bien lo enfatiza Hymes (1979:7), la adquisición de la competencia se ve como esencialmente independiente de las características socioculturales, requiriéndose solamente del habla necesaria en el ambiente en que el alumno se desarrolla. Aboga también porque se desarrolle un estudio sobre los usuarios de la lengua y el uso de la lengua que se debe hacer al integrar la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura.

Modelos de diseño de cursos resultantes de los enfoques anteriores.

La mayor parte de los modelos de diseño de cursos que se diseñaron a partir de los enfoques anteriores giraban alrededor de un syllabus central, único, gramatical. El contenido recibía el énfasis mayor y estaba graduado de lo más sencillo a lo más complejo. El profesor de lenguas controlaba el proceso y el papel del alumno en su mayor parte era "activo", realizando trabajos monótonos, memorizando reglas, repitiendo patrones. Cuadro 2.

ENFOQUE	CONTENIDO	PROFESOR	ALUMNO
Traducción-Gramatical	Muy importante	Central	Pasivo trabajo monótono
Directo	Muy importante	Central Activo	"Activo"
Lectura	Muy importante	Central	"Activo"
Audiolingual	Muy importante	Central Controlados del proceso Entrenador	"Activo" repitiendo patrones
Cognoscitivo	Muy importante	Ayuda al estudiante a refinar el control de L2 Asiste el proceso	Activo resolviendo Tareas

Cuadro 2

2.3. Corrientes modernas en la enseñanza de las lenguas y el diseño de cursos

Al proponer un cambio, generalmente se parte de una situación previa que se quiere mejorar o simplemente complementar.

Es por eso que anteriormente se hizo un estudio de los enfoques

tradicionales utilizados en la enseñanza de la lengua y del tipo de diseño de cursos producto de cada uno de ellos. Se cree necesario aprovechar la crítica de Alexander sobre los cursos mencionados, antes de proceder a describir los diseños de cursos actuales. Alexander hace un análisis de los cursos audiovisuales y audiolinguales, cree que aunque estos cursos están bien justificados y poseen conocidas virtudes, han tenido fallas como son: el criterio de gradación, pues se hace esperar al estudiante muchos años antes de que éste pueda decir algo en la lengua meta; las situaciones presentadas son arbitrarias, pues sirven de contexto a las estructuras que se enseñan; la división de la lengua en las cuatro habilidades para hacer la presentación audiovisual se dio como un dogma que diverge de lo que se hace con la lengua en la realidad, es decir utilizar la lengua para reportar preguntas y respuestas basadas en un texto; el tipo de evaluación utilizada generalmente es psicométrica discrete point pues se quiere evaluar el control de la lengua (1981:252).

Esta situación produjo varias reacciones dirigidas hacia un rompimiento con lo establecido, tomando como punto de apoyo las contribuciones lingüísticas hechas por Chomsky, principalmente, a las que luego se sumaron las de Hymes, Searle y Austin. Como consecuencia de estas reacciones se han producido nuevos diseños de cursos, han surgido nuevas metodologías y, se han elaborado trabajos como el Threshold Level que es una herramienta poderosa para aquellos profesores y diseñadores de cursos quienes están en la tarea de convertir la enseñanza de lenguas dominada por estructuras en un movimiento más libre de personas

y de ideas. Trím (1975:VII). El Threshold Level es una guía que le ofrece al diseñador de cursos y materiales la posibilidad de ser consultada para organizar los mismos de una manera más comunicativa. El propósito fundamental de este documento fue el definir qué era lo que los estudiantes europeos adultos, que aprendían lenguas extranjeras, necesitaban hacer en la lengua meta como mínimo para poder utilizarla en situaciones reales.

A raíz de estos resurgimientos, Wilkins presenta un estudio cuyo objetivo primordial es encontrar una mejor manera de tomar en cuenta el mayor número de los aspectos comunicativos posibles de la lengua, dentro del marco del syllabus gramatical (1976:11).

En su trabajo, Wilkins agrupa los enfoques de enseñanza de las lenguas en dos: sintéticos y analíticos. Según esto, un enfoque sintético es aquél en el cuál las partes se enseñan por separado y paso a paso, de tal manera que la adquisición es un proceso de acumulación gradual de las partes, antes de que se haya adquirido toda la estructura. La tarea del aprendiente es resintetizar la lengua (1976:2). Por el contrario, los enfoques analíticos, según Wilkins, se organizan en términos de los propósitos mediante los cuáles la gente aprende una lengua y los tipos de funciones de la lengua que son necesarias para alcanzar esos propósitos.

Dentro de los enfoques analíticos de acuerdo con la clasificación hecha por Wilkins (1976:13-20), se encuentran los siguientes:

- Definiciones operacionales: Define las operaciones que el individuo es capaz de realizar. Una definición operacional es una manera de enunciar los objetivos terminales e intermedios en vez de elaborar secuencias para ser enseñadas. Al establecer los objetivos normalmente no se incluyen las listas de palabras o de estructuras como sucedía con los enfoques analíticos. Como el nombre lo sugiere, una definición operacional define las operaciones que el individuo es capaz de realizar en la lengua.
- Syllabuses situacionales: Se presentan como una alternativa para sustituir al gramatical, argumentando que es el único tipo de syllabus que es ampliamente usado como base para la elaboración de materiales de enseñanza. En vez de orientar la enseñanza hacia la asignatura o hacia el contenido, se orienta hacia el aprendiente y sus necesidades. Este tipo de syllabuses quita el énfasis a las estructuras empleando el contexto situacional. De esta manera, las situaciones hacen que las estructuras se vean de una forma más natural.
- Syllabuses nocionales: Representa el punto central del libro de Wilkins. En relación con este tipo de diseño de curso, Wilkins señala que toma la capacidad comunicativa deseada como punto de partida. La preocupación mayor en este enfoque es preguntarse qué es lo que los hablantes comunican a través de la lengua. También este tipo de diseño de cursos ofrece la ventaja de interesarse en los factores comunicativos de la lengua desde el principio, sin dejar a un lado los factores gramatical y situacional.

Alexander (1981:249) también establece la diferencia entre los diseños de cursos estructurales y nocionales-funcionales y describe cuatro tipos de diseño de cursos que se utilizan en la actualidad.

- Organización funcional por excelencia: Es aplicable al nivel que él llama de sobrevivencia.
- Organización estructural-funcional: Reune la necesidad de una progresión de orden y una gradua-

ción en términos de dificultad, y los requisitos más amplios de un syllabus funcional-nocional.

- Organización funcional estructural: En este enfoque los objetivos funcionales predominan y las implicaciones estructurales se enseñan subsecuentemente.
- Organización temática: Este es el más radical de los diseños. Toma en cuenta el hecho de que cuando un elemento del diseño de cursos se organiza cuidadosamente, los otros elementos se desorganizan. Los temas del diseño son tomados de la vida real.

El enfoque funcional o English for Specific Purposes (E.S.P.)

A los diseños de cursos mencionados se les une English for Specific Purposes (E.S.P.), que de acuerdo con Robinson (1980: VII) es un ejemplo excelente de la rapidez con que se ha producido el cambio en la enseñanza de las lenguas en los últimos veinte años.

Este tipo de diseño de cursos toma como punto central las necesidades de uso de la lengua que el alumno tiene al ingresar al curso. A la hora de diseñar un curso es necesario poner atención a la selección de los elementos y a las características del corpus de la lengua que son relevantes para el diseñador y para el estudiante y sus necesidades. Coffey (1984:4) cree que en este tipo de cursos el objetivo, en el proceso de restricción del material lingüístico y comunicativo, se define claramente por los propósitos, aunque éstos por sí solos no ofrecen un principio de selección.

Enfoques afectivos/humanísticos. Con el propósito de enfatizar las consideraciones humanísticas carentes en el método audiolingual y el enfoque cognoscitivo surgieron varios enfoques humanísticos que se sustentan en postulados fundamentales: la comunicación, que es significativa para el estudiante, el respeto por el individuo, tanto alumno como profesor y por sus sentimientos; también la situación del salón de clase tiene vital importancia.

En estos modelos, el papel del alumno ocupa un papel central. El contenido del curso algunas veces es determinado por el aprendiente lo que requiere una planeación posterior a la situación de clase. El profesor es un facilitador, un consejero.

2.4. Cambio en el diseño de cursos

El uso de los diferentes enfoques citados, varió de acuerdo con la teoría lingüística imperante y la teoría de aprendizaje. En estos cambios tuvo un efecto importante la aparición de la teoría de los actos de habla.

En cualesquiera enfoques citados para el análisis de cursos se consideran elementos tales como el contenido, el maestro, el alumno, el material y la metodología empleada en la enseñanza, cuyo papel varía según sea el enfoque que se utilice. Así, se ha pasado de cursos donde el material ocupa un papel central a cursos centrados en el alumno, en sus necesidades sobre el uso de la lengua y en sus estados psicológicos.

2.4.1. Condiciones imperantes en las escuelas secundarias

A pesar de los cambios que ha sufrido la enseñanza de las lenguas, tanto en los enfoques metodológicos como en el diseño de cursos, Celce-Murcia (1980:5) afirma que en las clases de lenguas extranjeras prevalecen las siguientes condiciones:

- . Una sesión de dos horas dos veces a la semana, o una sesión de una hora, tres veces a la semana.
- . Clases numerosas, de cuarenta o más estudiantes
- . Bancas atornilladas al suelo
- . Libros de texto inadecuados, si los hay
- . Falta de material didáctico y audiovisual

Si bien la situación de la enseñanza de la lengua en Costa Rica es parecida a ésta, el problema puede verse más sencillo. En el capítulo anterior se presentó el plan de estudios para el tercer ciclo académico. Con respecto al mismo, se puede observar que para la asignatura inglés se imparten tres lecciones semanales de 40 minutos cada una, coincidiendo con la primera condición que enlista Celce-Murcia. No obstante, se aprecia que el número de asignaturas que debe llevar el alumno es de 13 lo que representa un total de 39 lecciones semanales. Tampoco los grupos están constituidos por el número de alumnos que reporta Celce-Murcia, en la enseñanza los mismos tienen generalmente menos alumnos, un promedio de 35. Las bancas no se encuentran atornilladas permitiendo la facilidad de movimiento según sea la actividad de clase que se realice. Los libros son inadecuados para la situación de enseñanza y también se reporta con frecuencia la falta de material didáctico y audiovisual.

Debe hacerse un esfuerzo para mejorar esas condiciones y si

no es posible una mejora, es necesario aprovechar los recursos disponibles para que, dentro de las limitaciones administrativas existentes de tiempo y de duración de los cursos de la lengua, se atienda al estudiante ofreciéndole la posibilidad de que aprenda la lengua meta de una manera más efectiva.

Johnson (1982), Prahbu (1984), Mosback (1983), y Shaw y Estaire (1982) informan de reformas curriculares en la enseñanza del inglés que se han llevado a cabo en Croacia, India del Sur, Sri Lanka y España respectivamente. En estos casos después de haberse hecho un análisis de la situación, tanto de enseñanza como económica, se decidió utilizar los materiales existentes innovando el diseño de cursos con metodologías comunicativas que han permitido un aprendizaje efectivo de la lengua meta.

2.4.2. Necesidad de un modelo de diseño

La falta de un modelo adecuado para diseñar los cursos de inglés para la educación secundaria y el uso de libros de texto diseñados para un público universal, obligan a darle un cambio a la enseñanza del inglés en Costa Rica. En este sentido, se piensa en un modelo que refleje las características específicas del país y de las distintas comunidades. No se puede tampoco olvidar la trayectoria de la enseñanza de las lenguas en ese país y sobre todo, la formación profesional que han tenido los docentes de inglés, en su mayoría orientada por los lineamientos del estructuralismo, del conductismo y del enfoque cognoscitivo. Es por esto, que al tomar la decisión sobre

cómo elaborar un modelo de diseño, se debe tomar en cuenta los puntos que Jones (1982:9) enlista como esenciales:

- . Que el modelo esté dentro de la capacidad de los suministradores productores y distribuidores... en cada etapa
- . Que sea compatible con lo que procede y lo que sigue

2.4.3. Factores que intervienen en la toma de decisiones en el diseño

Al elaborar todo diseño, se debe responder a las preguntas que el mismo Jones propone como interrogatorio antes de proceder a la toma de decisiones que influyen directamente en el diseño. Estas preguntas son:

- . ¿Qué experiencia personal de la realidad intervino en la confección del modelo?
- . ¿Qué es lo que logra representar?
- . ¿Amplia o disminuye la visión de la realidad, o la de nosotros mismos? (1982:XXXIII).

Se considera que estas preguntas son importantes, y que sus respuestas se contestarán en los capítulos posteriores. No obstante, se cree conveniente adelantar brevemente las respuestas,

- . La experiencia personal de la investigadora sirvió como uno de los puntos de partida para la elaboración del modelo, razón que se justifica en los capítulos cuarto y quinto.
- . El modelo logra representar a los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información se desglosa en el capítulo cuarto.
- . El modelo amplía la visión de la realidad pues está basado en las características del país, en los lineamientos del M.E.P., en los intereses de los educandos y en las aportaciones de los profesores.

2.4.4. El modelo curricular de Breen y Candlin (Breen y Candlin 1980:90)

Este modelo curricular fue ofrecido por los diseñadores con el propósito de definir la naturaleza de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Según Breen y Candlin, cualquier currículum de enseñanza se diseña para dar respuesta a tres preguntas que se interrelacionan:

- . ¿Qué es lo que se debe aprender?
- . ¿Cómo se va a adquirir el aprendizaje?
- . ¿Hasta qué punto el primero es apropiado y el segundo es efectivo?

A estas preguntas se tratará de darles respuesta a lo largo de esta tesis. Primero, agregando al modelo de Breen y Candlin los elementos necesarios que representen a la realidad costarricense, y posteriormente con los componentes que integran el modelo de diseño de cursos planteado para tal situación al igual que en la unidad modelo.

Breen y Candlin creen que un currículum comunicativo debe darle un lugar a la enseñanza de la lengua dentro de un marco de relación entre los propósitos específicos, la metodología por medio de la cual se llega al logro de esos propósitos, y los procedimientos evaluativos que se utilizarán para valorar qué tan apropiados son los propósitos iniciales y la efectividad de la metodología (1982:89).

El currículum comunicativo de
Breen y Candlin, 1980

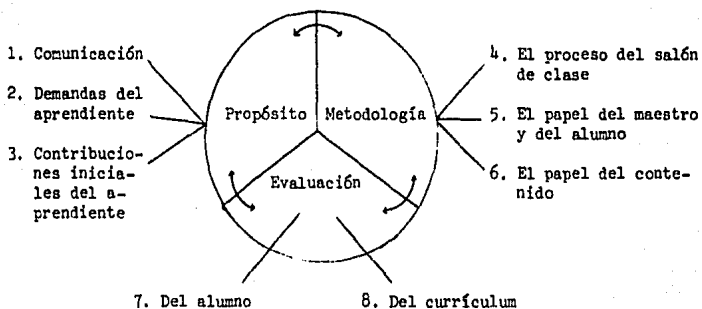


Fig. 1

Este modelo curricular propone una serie de principios que pueden servir para implementar diseños de este tipo.

Breen y Candlin toman en cuenta tres componentes que contribuyen en la definición de los propósitos del currículum.

1° La comunicación como un propósito general

2° Las demandas del aprendiziente

3° Las contribuciones iniciales que el aprendiziente trae al currículum

Consideran que para determinar la metodología dentro del currículum es necesario tomar en cuenta:

4° El proceso enseñanza-aprendizaje

5° Los papeles del profesor y de los alumnos

6° El papel del contenido dentro de la enseñanza y del aprendizaje

Se evaluará:

7° El progreso del alumno

8° El mismo currículum desde un punto de vista comunicativo

2.4.5. Modificación del modelo de Breen y Candlin

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la situación actual de la enseñanza del inglés en Costa Rica, se toma como punto de partida, como antecedente del modelo de diseño de cursos que se planteará en el capítulo cuarto de este trabajo, y así fundamentar más ampliamente el objetivo de diseñar un modelo que satisfaga las características del país, cuya atención a la educación según González (1978:203), se remonta a los tiempos de Costa Rica como naciente república. En el documento Marco operativo para la elaboración de los programas de estudio se plantea la necesidad de incorporar la realidad de la comunidad al llevar a cabo la adecuación o replanificación de los programas en el nivel institucional o del aula (1985:19). En este documento se recomienda también el empleo de un diagnóstico para obtener la información referente a la comunidad.

Debido a lo anterior se procedió a modificar el modelo de Breen y Candlin. A las tres subdivisiones que componen la parte de los propósitos se le han agregado dos más, para poder integrar la realidad costarricense al modelo. Es así, que esta parte se divide en: a) la comunidad costarricense, b) la comunicación, c) las demandas del aprendiente, d) las contribuciones de los profesores de inglés. La parte metodológica tiene las mismas subdivisiones del modelo original, al igual que la

parte de la evaluación.

El modelo de Breen y Candlín modificado

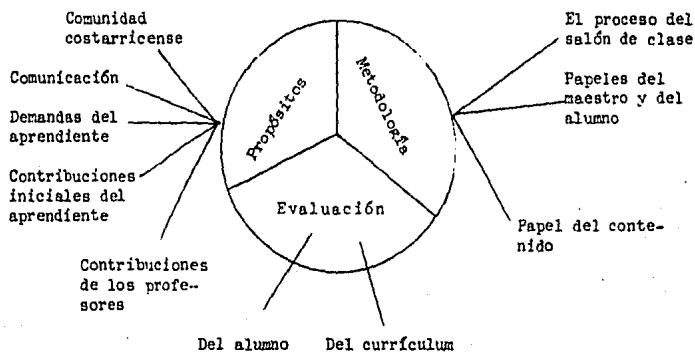


Fig. 2

Cabrera, 1985

2.5. Fuentes que deben considerarse como antecedentes de la elaboración de un modelo de diseño de cursos de inglés

Existe en Costa Rica varias fuentes que deben considerarse como antecedentes para la elaboración de un modelo para diseñar cursos de inglés, ellos son: a) el documento publicado por el Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense sobre las necesidades de investigación en Costa Rica en el campo de la educación, b) la política educativa curricular 1982-1986, y c) la investigación piloto sobre la necesidad de nuevos programas, realizada en mayo de 1985. Todos estos documentos ofrecen fundamentos básicos que justifican

la elaboración de un nuevo modelo de diseño de cursos de inglés.

2.5.1. Necesidades de investigación del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.)

Como justificación para realizar la investigación que llevó a cabo el IIMEC, (Diagnóstico de necesidades 1983:1), se encuentra en la página introductoria lo siguiente:

"Costa Rica, país que se encuentra en vías de desarrollo, manifiesta una situación peculiar en el campo educativo, por cuanto, no todas las regiones cuentan con el mismo patrón de desarrollo. De aquí, que se hace necesario que la educación responda a las características propias de cada región y que la fuerza humana tenga la oportunidad de desarrollar su potencialidad y de satisfacer las diversas necesidades de acuerdo con su región. Esta situación genera un cuestionamiento en educación y por ende, un desafío para la investigación educativa."

Es también el Instituto el que se manifiesta partidario de darle participación activa a los afectados por la acción del sistema educativo. Define también a la investigación como una forma de aproximarse a esas características y a esas necesidades, por medio de un proceso organizado y sistemático. A través de este proceso los actores, quienes laboran en él, pueden manifestar cuáles son sus características y cuáles son las necesidades que ellos perciben y que deben investigar; para poder así lograr la eficiencia y mejorar la calidad de la educación.

Como resultado de esa investigación los docentes de inglés señalaron como prioritario lo siguiente:

1. Adaptación de los programas a las necesidades regionales o nacionales
2. Necesidad de libros de texto
3. Eficacia de los métodos y técnicas empleados en la enseñanza del inglés
4. Necesidad de determinar conocimientos mínimos al finalizar cada ciclo
5. Necesidad de determinar la actitud del educando y del educador hacia el inglés y su enseñanza
6. Necesidad de material didáctico
7. Necesidad de asesoramiento para mejorar la enseñanza del inglés
8. Eficacia de los procedimientos de evaluación y promoción (1983:79)

2.5.2. Política educativa y curricular (1982-86)

La política educativa y curricular (1982-86) nació de la política gubernamental "Volvamos a la tierra" 1982-86, la cual exhorta al pueblo costarricense a volver a los valores, sentimientos nacionales, costumbres y tradiciones del ser costarricense, sin dejar atrás los adelantos científicos y de la vida moderna.

Asimismo se quiere preparar al hombre para el desarrollo integral de sus capacidades, el ejercicio crítico y reflexivo, acrecentando los valores éticos, estéticos y religiosos, según las orientaciones que emanan de la cultura nacional y de la cultura universal (Hombre-familia-sociedad 1984:18),

La enseñanza crítica de las lenguas extranjeras amplía los horizontes culturales de los educandos y ayuda a reafirmar sus propios valores nacionales. Este procedimiento se lleva a cabo al estudiar y aprender valores de otra cultura y al compararlos con los de la propia.

Es por eso, que el Ministerio de Educación Pública como en-

te administrador de la educación nacional hizo suyo el llamado del gobierno, para contribuir en la formación de un ciudadano libre y respetuoso de la libertad y de la vida humana. Para ello se creyó necesario hacer una revisión curricular en el país, una de las acciones que se hizo fue la creación del Plan nacional de formación en currículum para personal del Ministerio de Educación Pública (MEP 1983:1).

Este plan tuvo como objetivo primordial contribuir al mejoramiento cualitativo del sistema escolar del país, mediante la formación en currículum del personal técnico que labora en los niveles nacional, regional, e institucional, que debe participar en el diseño, ejecución, evaluación y revisión de programas de estudio adecuados a las características y necesidades del país, de las regiones, de las comunidades y de los educandos. Asimismo, esos diseños deben reflejar la participación multidisciplinaria, intersectorial, comunitaria y el avance científico y tecnológico actual y futuro. Todo esto ayuda a mantener una buena comunicación internacional.

2.5.3. Plan nacional curricular

En el Plan nacional curricular se plantean algunos fundamentos que sirven como punto de partida para el diseño, elaboración y evaluación de nuevos programas de estudio. De igual manera propicia el empleo de una metodología participativa acorde con la vida democrática del país. Asimismo, no se aparta en lo absoluto de las innovaciones curriculares como son el estudio de la persona del educando y sus logros de aprendizaje.

Las implicaciones curriculares que surjan girarán alrededor de tres ejes:

Hombre-familia-sociedad.

Naturaleza-trabajo-producción.

Valores.

De ellos se derivan lo siguiente:

Eje-Hombre-familia-sociedad (1984:5)

Es necesario que la educación propicie la formación integral de los individuos gracias al desarrollo de sus posibilidades perceptivas, psicomotoras, cognitivas y afectivas. Hombreres con una honda capacidad para sentir lo bello, para analizar en forma crítica y buscar permanentemente la libertad, la solidaridad, la justicia social y la paz.

Eje-Naturaleza-trabajo-producción (1984:6)

La satisfacción de las necesidades primarias del hombre no se da en abstracto; está en relación directa con la naturaleza como fuente de materia prima, que el hombre debe transformar para lograr los bienes necesarios para mejorar la vida. Bajo los postulados de este eje, se impulsará el aprendizaje creativo. El papel del educando cambia de expectador a actor, lo que conlleva un cambio de actitud en el docente, quien debe ser animador, facilitador y no solo transmisor de información.

Eje-Valores (1984:7)

El objetivo primordial de este eje es llegar a perfeccionar la democracia política para lograr una mayor participación en la toma de decisiones y la superación de todas formas de discriminación jurídica y social dentro de un Estado eficiente y

justo.

2.6. Lineamientos base para la elaboración del modelo

Dentro de los lineamientos curriculares vigentes que sirven como pilares para el desarrollo de la presente investigación, se han seleccionado tres, porque encierran aspectos importantes que fundamentan el hecho de proponer un nuevo modelo de diseño de cursos:

- . Enlace entre el currículum nacional, el currículum regional y el institucional¹
- . Estrategias para la implementación del nuevo modelo de desarrollo curricular, de tal forma que se llegue a la generalización de la innovación en relación dinámica de investigación, reflexión y acción, sin violentar lo existente.
- . Participación de la comunidad, las instituciones y las personas en la toma de decisiones, sin menoscabo de los aspectos técnicos de la gestión curricular

Esta investigación cumple con el objetivo número dos del Plan de estudios de formación en currículum que dice lo siguiente:

Desarrollar una metodología para la elaboración, la ejecución de los planes y programas de estudio de la Educación Inicial, la General Básica, del Ciclo Diversificado, la Educación Especial y la Educación de Adultos del sistema escolar costarricense (1983:11).

Lo que se intenta hacer es que, por medio de la participación de docentes y alumnos del sistema escolar costarricense en la toma de decisiones, se lleque a la implementación de un modelo de diseño de cursos específico para esta situación.

2.7 Investigación Piloto-Mayo 1985

En mayo de 1985, realicé en Costa Rica una investigación piloto con los siguientes propósitos fundamentales:

- . Validar los instrumentos que servirían para recabar la información para realizar la presente investigación
- . Corroborar las prioridades de investigación del IIMEC
- . Indagar sobre la disponibilidad de los docentes a colaborar en la elaboración de los programas
- . Investigar sobre la motivación de los docentes y los alumnos hacia el proceso enseñanza-aprendizaje

Para llevar a cabo esta investigación piloto, se tomó una población de 50 alumnos y 19 profesores de inglés de cuatro centros de población urbana del Area Metropolitana de Costa Rica.

Los resultados obtenidos demuestran que se manifiesta una inquietud con respecto a los programas y al empleo de nuevas técnicas y metodologías en la enseñanza de las lenguas, en especial, del inglés.

2.8. Propuesta

Las prioridades de investigación señaladas por los docen-

tes de inglés que laboran en las instituciones de enseñanza media en nivel de Tercer Ciclo, los postulados del Plan nacional de formación en curriculum y la investigación piloto realizada en mayo de 1985 coinciden en que es necesario:

- . Diseñar, elaborar y evaluar programas, de acuerdo con las características del país
- . Desarrollar estrategias para la implementación del nuevo modelo curricular, sin violentar lo existente
- . Dar oportunidad a la comunidad, a las instituciones a los profesores, y a los alumnos para que participen en la toma de decisiones educacionales
- . Emplear nuevas metodologías que conlleven el mejoramiento en la enseñanza

Con base en los propósitos de los tres antecedentes previamente citados, que concuerdan en que es necesario diseñar y elaborar programas, utilizar metodologías efectivas para la enseñanza y ofrecer la oportunidad a instituciones y personas de intervenir en la toma de decisiones, se tomaron las decisiones para diseñar la investigación descrita en el capítulo siguiente.

Nota 1. En Costa Rica los planes curriculares se elaboran a nivel nacional pero deben ser adecuado a nivel regional y posteriormente a nivel institucional, según sean las características propias de cada región o institución educativa.

III. LA INFORMACION

3.1. Metodología de la investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación que se adoptó es un estudio descriptivo, por medio del cual se obtuvo un mayor conocimiento del fenómeno en cuestión. Según Castro (1984:30), lo que se pretende es describir las características más importantes del mismo en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo. Se describe el fenómeno tal como se presenta en la realidad, lo que permite obtener información útil para plantear estudios posteriores más estructurados.

En esta investigación se realizó un estudio transversal porque el propósito de la misma fue la recopilación de las opiniones de los profesores de inglés y de los alumnos de octavo y noveno años de las regiones seleccionadas del sistema educativo costarricense, específicamente de los colegios académicos en el momento que se aplicó la encuesta. Para ello se tomó una muestra de docentes de inglés y alumnos de los niveles mencionados, que laboran y estudian en cuatro capitales de provincia: San

José, Cartago, Heredia y Alajuela que conforman lo que se conoce como el Area Metropolitana de Costa Rica, por ser éstas, regiones que comparten características similares y donde se encuentra la mayor parte de la población urbana del país.

Como se dijo en el capítulo anterior, al retomar el modelo de Breen y Candlin, se quiere dar participación a diferentes sectores del país en la toma de decisiones curriculares. En esta investigación solamente participan alumnos y profesores por las razones que se exponen más adelante.

3.1.2. Fuentes de información

Las fuentes de información las conforman:

- a. Los profesores de inglés de las cuatro ciudades citadas que trabajan en instituciones de enseñanza media, específicamente en colegios académicos.
- b. Los estudiantes de octavo y noveno años que se encontraban inscritos en colegios académicos en el momento en que se aplicó la encuesta.

3.1.3. La muestra

Para obtener la muestra investigada se procedió a utilizar un procedimiento no probabilístico-propositivo.

No-probabilístico, porque se basa en apreciaciones del investigador y sobre todo por la circunstancia especial de la investigación por la imposibilidad de la investigadora de movilizarse a Costa Rica, fue difícil obtener las listas de los profesores de inglés para hacer un muestreo al azar.

La finalidad de esta investigación fue llegar a la adopción de un modelo de diseño de cursos de inglés para los colegios

académicos, se optó por utilizar un procedimiento propositivo, que precisamente se emplea cuando no es necesario que la muestra represente a toda la población (Pick y López 1984:92). Con el fin de llegar a la adopción de un modelo se investigó a los profesores y alumnos de los colegios e instituciones mencionados. Esta decisión se tomó debido a que dentro de la estructura operativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, los planes y programas deben ponerse en práctica, adecuarse y adaptarse por los docentes para hacer efectivo el proceso de aprendizaje, de acuerdo con las características regionales y locales (Marco operativo, M.E.P. 1985:7). Asimismo, se cree que debido a las razones antes mencionadas, no es posible hacer una generalización para todo el país.

Para conocer la opinión de los profesores de inglés sobre el cambio en el enfoque metodológico, se tomó como punto de partida el programa vigente de séptimo año, por ser este nivel el primero de secundaria. De los alumnos se requería que expresaran su opinión sobre algunos factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el propósito de introducir algunas mejoras para hacerlo más atractivo.

Para poder obtener la muestra, se consultó al Ministerio de Educación Pública sobre el número total de profesores de inglés por las regiones seleccionadas. Posteriormente, se tomó la decisión de encuestar a un 15% de esa población por considerarse que sería un porcentaje apropiado para el tipo de investigación.

Los datos proporcionados (telefónicamente) fueron los siguientes:

- . Población total de profesores de inglés en todo el país - 700
- . Población total de profesores en las ciudades seleccionadas - 354

El 15% de cada población se muestra en la siguiente tabla:

<u>Población por ciudades</u>		<u>15%</u>	<u>Número de encuestados</u>	<u>Número recibido</u>
San José	214	32.1	32	33
Cartago	40	6	6	11
Alajuela	50	7.5	7	7
Heredia	50	7.5	7	7
Total =	354	53.1	52	58

Con respecto a la población estudiantil entrevistada, se decidió encuestar a un número igual al de los docentes para que las dos muestras tuvieran el mismo número de encuestados.

3.2. Planteamiento del problema

Para poder llevar a cabo esta investigación, se partió de una pregunta que resume el problema por tratar y cuya respuesta se espera venga a solucionar total o parcialmente el mismo.

La pregunta encierra aspectos importantes dentro de la problemática costarricense, en especial de la enseñanza del inglés. Es así como el problema se sintetiza en la siguiente interrogante.

¿Qué tan necesario es en Costa Rica el cambio de enfoque metodológico para el diseño de cursos de inglés en el

proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la secundaria, (III Ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica)?

Al hacer este planteamiento se pensó en las personas que podrían proporcionar la información necesaria; es por eso que se consultó a los profesores y alumnos de inglés de 8° y 9° años de la Educación General Básica. De esta manera, el objetivo general de la investigación se resumió así:

3.2.1. Objetivo general

Detectar qué tan necesario es el cambio de enfoque para la enseñanza-aprendizaje del inglés, a partir de la opinión de los profesores de inglés y de los alumnos de 8° y 9° años del III Ciclo de la Educación General Básica.

3.2.2. Objetivos específicos

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- . Detectar qué tan capacitados académica y metodológicamente están los profesores de inglés para llevar a cabo un cambio de enfoque metodológico
- . Determinar cuáles son los intereses y necesidades de los alumnos en relación con el aprendizaje del inglés
- . Detectar la actitud del profesor de inglés hacia la lengua que enseña
- . Detectar la actitud del alumno hacia la lengua que

aprende

- . Detectar cuáles son las necesidades inmediatas que implicaría la decisión de plantear un cambio en el enfoque metodológico
- . Tomar en cuenta los anteriores para elaborar un modelo de diseño de cursos de inglés que satisfaga las necesidades detectadas mediante la investigación

3.2.3. Hipótesis

De cada uno de estos objetivos específicos se deriva una hipótesis que se tratará de probar o rechazar, de acuerdo con los resultados aportados por la investigación. Se trabajará con hipótesis nulas.

"Una hipótesis nula es importante por varias razones:

1. Es una hipótesis que se acepta o se rechaza según el resultado de la investigación.
2. El hecho de contar con una hipótesis nula ayuda a determinar si existe una diferencia entre los grupos, si esta diferencia es significativa, y si no se debió al azar".
(Pick y López 1980:40)

- . Si los docentes tienen preparación académica y metodológica entonces existirá la posibilidad de realizar un cambio en la enseñanza del inglés
- . Si los alumnos contribuyen con sus aportaciones con respecto a sus intereses y necesidades entonces se tomarán en cuenta para elaborar un modelo de diseño de cursos de inglés que les pueda llegar a satisfacer
- . Si los profesores manifiestan una actitud positiva hacia la enseñanza del inglés entonces aceptarán

- que se produzca un cambio de enfoque metodológico
- . Si existe una actitud positiva de los alumnos hacia la lengua que aprenden un cambio de enfoque metodológico beneficiaría el aprendizaje de la lengua
 - . Si las respuestas proporcionadas por los docentes y los alumnos sobre el cambio de enfoque metodológico ofrecen la información necesaria entonces se podrán detectar las necesidades inmediatas que conlleva ese cambio
 - . Si existen opiniones que apoyen un cambio de enfoque en la enseñanza del inglés, entonces se diseñará un modelo de diseño de cursos que satisfaga las necesidades de investigación

3.3. Diseño de investigación

El diseño es el plan, la estructura, y la estrategia de una investigación, cuyo objetivo es dar respuesta a ciertas preguntas de investigación y controlar la varianza. El plan es un esquema global o programa que consiste en bosquejar lo que realizará el investigador, desde la redacción de las hipótesis y sus consecuencias operacionales, hasta el análisis final de los datos, (Kerlinger 1975:21).

Cada investigación tiene su propia estructura o bosquejo, esquema o paradigma, como lo llama Kerlinger. Por medio de este paradigma se operan las variables.

El diseño de investigación tiene dos finalidades que son:

- . Dar respuesta a las preguntas de investigación
- . Controlar la varianza

Por supuesto, el diseño ayuda a contestar las interrogantes y a controlar las variables experimentales, extrañas y de error

que surgen en el problema en estudio.

Para realizar la presente investigación se ha tomado un diseño Ex post facto, que significa a partir de lo acontecido. Denota algo que sucede o se realiza después de un fenómeno, según Kerlinger (1975:223).

3.3.1. Investigación Ex Post Facto (Definición según Kerlinger).

La investigación Ex Post Facto es una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas; sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes (1975: 268).

En el problema por investigar, las variables independientes ya fueron dadas. Ellas son las opiniones de los profesores hacia la lengua inglesa, hacia la enseñanza-aprendizaje y hacia el cambio de programa.

3.4. Definición de variables

3.4.1. Variable dependiente

Los resultados y/o puntajes obtenidos de la aplicación de los cuestionarios de opinión.

3.4.2. Variabes predictorias

El ser profesores de inglés de los colegios académicos de Costa Rica, de las regiones seleccionadas.

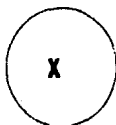
El ser alumnos del Tercer Ciclo de Educación General Básica de las regiones seleccionadas.

3.4.3. VARIABLES CONTROLADAS

Que los encuestados sean profesores de inglés del sistema educativo costarricense, y los alumnos de 8° y 9° años del III Ciclo de la Educación General Básica, de las instituciones académicas de las ciudades seleccionadas: San José, Heredia, Cartago y Alajuela.

3.5. PARADIGMA DEL DISEÑO

Diseño Ex Post Facto



Profesores y alumnos de inglés

VARIABLES PREDICTORIAS

Y

Resultados y/o puntajes obtenidos de los cuestionarios de opinión

VARIABLE DEPENDIENTE

3.6. LOS INSTRUMENTOS

Para recabar los datos se emplearon cuestionarios por considerarse como un método que permite obtener información de manera clara y precisa. Este método tiene la ventaja que existe un formato estandarizado de preguntas donde el informante reporta sus respuestas, según definición de Pick y López (1984:61). Además,

ofrecen la ventaja de que se pueden aplicar personalmente o por correo, a una o a varias personas, ya sea individualmente o a un grupo que se encuentre congregado.

El tipo de cuestionario que se utilizó fue el mixto. Las preguntas en su mayor parte son cerradas. Por un lado, este tipo de pregunta es más fácil de contestar y codificar; pero por otro lado tiene la desventaja de que el sujeto pierde la espontaneidad al contestar. Además de este tipo de pregunta cerrada, el cuestionario de los profesores incluye preguntas abiertas, pues se requería que ellos expresaran brevemente sus opiniones y conocimientos. El de los alumnos solamente posee una pregunta abierta.

Las preguntas cerradas finales que integran el instrumento se diseñaron y generaron considerando los datos arrojados por el estudio piloto previo realizado en mayo pasado. Para el cual, como se indicó en el capítulo anterior, se integró una muestra conformada por 50 alumnos y 19 profesores de las siguientes instituciones (las que no formaron parte de la muestra de esta investigación).

Colegio Superior de Señoritas	San José
Colegio de San Luis Gonzaga	Cartago
Liceo de Heredia	Heredia
Instituto de Alajuela	Alajuela

Con base en esta primera encuesta se hicieron modificaciones a los cuestionarios. Una vez aplicados se pudo observar que el instrumento tenía demasiadas preguntas además de que presentaba dificultad al entrevistado. Es por eso que se redujo el

número de preguntas y las mismas se redactaron de una manera más sencilla. Con la información proporcionada en las preguntas abiertas se elaboraron los reactivos para formular las preguntas cerradas finales. Tal es el caso de las preguntas 8 y 16. También se agregaron las preguntas 21, 22, 23, y 24 que se consideraron importantes para elaborar un programa. Estos cambios se le hicieron al cuestionario de los profesores. En el de los alumnos solamente se cerraron las preguntas abiertas 2, 3, 7, 9 y 12.

3.6.1. Objetivos de los cuestionarios

3.6.1.1. Cuestionario de los profesores

- . Detectar las necesidades de elaborar un nuevo programa del inglés para el 7° año del III Ciclo
- . Determinar la preparación académica de los profesores de inglés
- . Detectar la actitud de los profesores de inglés hacia un cambio en el enfoque metodológico para la enseñanza de esa lengua en el III Ciclo de Educación General Básica

3.6.1.2. Cuestionario de los alumnos

Detectar la actitud de los alumnos hacia:

- . La lengua inglesa
- . El profesor de inglés
- . El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés

3.6.1.3. Areas del cuestionario de los profesores (ver anexo 1)

. Datos generales	6 reactivos
. Preparación académica del maestro	4 reactivos (1-4)
. Actitud del maestro hacia la lengua	2 reactivos (5-6)
. Logros obtenidos en la enseñanza	4 reactivos (7-10)
. El programa	14 reactivos (11-24)
. Metodología	5 reactivos (25-29)

total de
reactivos 29

3.6.1.4. Áreas del cuestionario de los alumnos (ver anexo 2)

. Datos generales	4 reactivos
. Estudios previos	4 reactivos (1-4)
. Opinión sobre el curso y el profesor	5 reactivos (5-9)
. Actitud ante la lengua inglesa	3 reactivos (10-12)
. Intereses	1 reactivo (13)
	<hr/>
Total de reactivos	13

Algunas de las preguntas, además de tener varias opciones, fueron evaluadas con una escala intervalar que mide la intencionalidad del evento que se investiga.

La escala que se manejó fue de actitudes. Pick y López definen actitud como el grado de efecto positivo o negativo asociado a un objeto psicológico (1984:73).

Una medida o escala de actitudes muestra la actitud de la población que estamos estudiando, dicha actitud puede ir desde muy favorable, o muy positiva a muy negativa. Toda escala indica que existe un continuo de valores y puede tener diversos puntos intermedios, por eso se llama escala.

Así, se seleccionó una escala con un continuo de cinco intervalos para detectar la actitud positiva o negativa de los profesores y alumnos hacia las áreas detalladas anteriormente. Para ello se tomaron los siguientes criterios:

Totalmente de acuerdo	(TA)
Acuerdo	(A)
Indeciso	(I)
Desacuerdo	(D)
Totalmente en desacuerdo	(TD)

A esta escala se le llama de Lickert y mide la intencionalidad del evento. Puede poseer de 3 a 5 niveles.

3.7. Recopilación de la información

Para llevar a cabo la investigación se procedió a escribir una carta al Ministro de Educación Pública, solicitándole el apoyo para la aplicación de los cuestionarios; y otra a una asesora en la cual se delegó la función de aplicar los instrumentos. Se siguió este procedimiento pues razones de fuerza mayor le impidieron a la investigadora movilizarse a Costa Rica para llevar a cabo esa labor.

Se solicitó que se aplicaran los cuestionarios según el número proporcionado al tamaño del estrato cuyos datos se han especificado anteriormente.

La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de la Asesora Nacional de Español a quien se le envió también la

forma de aplicación e instrucciones y de Asesores del Departamento de Ciencias Sociales e Idiomas del M.E.P., quienes se movilizaron a las instituciones educativas para proceder a la aplicación de los mismos.

A pesar de que se contó con el permiso del Ministerio de Educación Pública, del Asesor Nacional de Inglés y de los directores de las instituciones educativas, se pensó que se presentarían problemas para la recolección de los instrumentos pues en algunas ocasiones los docentes de inglés no se encontraban laborando, o estaban ocupados aplicando exámenes, por lo que los cuestionarios fueron entregados en las oficinas administrativas; casi todas las instituciones fueron visitadas varias veces.

Los encuestados profesores de inglés y alumnos de 8° y 9° año, se encontraban en su situación normal, laboral y de estudio.

Previendo que el proceso de la recolección de los instrumentos resultara dificultoso, se elaboró una cantidad mayor a la muestra deseada, recibándose la muestra esperada más seis. Sin embargo, uno de esos cuestionarios venía en blanco. Se tomó como población un número de 57 ($N = 57$). El número de cuestionarios recibidos de los alumnos fue mayor, pero por la razón expuesta anteriormente, se procedió a utilizar un muestreo al azar por región educativa para obtener los cuestionarios de muestra. La población total de alumnos es de 58 ($N = 58$).

3.8. Análisis de la información

3.8.1. Descripción de la información

A continuación se presentará la descripción de la información obtenida por medio de los cuestionarios suministrados a los docentes y a los alumnos que conformaron la muestra de la presente investigación y cuya descripción se hizo anteriormente.

Los datos serán interpretados indicando para ello, el cruce de variables que se efectuó y reportando el procedimiento estadístico que se utilizó para cada caso. Igualmente, se ofrecerá un cuadro donde se concentrará la información para que la lectura de la misma sea más fácil al lector. En otros casos, la descripción de la información se realizará utilizando porcentajes.

El análisis de la información tiene un carácter cualitativo ya que está basado en las respuestas que dentro de cada pregunta obtuvieron mayor porcentaje. El orden que se seguirá es el siguiente:

- 3.8.1.1. Descripción de la información de los cuestionarios contestados por los profesores de inglés
- 3.8.1.2. Descripción de la información de los cuestionarios contestados por los alumnos
- 3.9. Instituciones donde se obtuvo la muestra
- 3.10. Discusión de la información
- 3.11. Fallas detectadas en los cuestionarios finales
- 3.12. Conclusiones de este capítulo

3.8.1.1. Descripción de la información de los cuestionarios contestados por los profesores de inglés

La presentación de la descripción de las respuestas dadas por los docentes, se hará siguiendo las diferentes categorías en las cuales se organizó la información:

- . Datos generales de los docentes
- . Actitud
- . Logros obtenidos en la enseñanza
- . Programa
- . Metodología

. Datos generales de los profesores de inglés

Los datos generales sobre los profesores se analizaron utilizando para ello un cruce de variables entre los años de experiencia y el grado académico, representados en la tabla 1. Se utilizó la prueba χ^2 .

Tabla 1: Número de años de experiencia y grado académico de los docentes de inglés de las cuatro regiones.

		Años de experiencia			
		1	2	3	4
Grado académico	a	1 (.63)	1 (1.09)	2 (2.27)	1 (1)
	b	1 (2.16)	3 (3.70)	10 (7.72)	3 (3.4)
	c	5 (3.81)	8 (6.54)	11 (13.63)	6 (6)
	d	0 (.38)	0 (.65)	2 (1.36)	1 (.6)

$$\chi^2 = 4.52$$

$$G1 = 9$$

$$\text{Tabla } \alpha 0.05 = 16.82$$

- 1 - 1 a 5 años
- 2 - 6 a 10 años
- 3 - 11 a 15 años
- 4 - 16 a 20 años

$$N = 57$$

- a. Bachiller en Enseñanza Media
- b. Profesor de Enseñanza Media en Inglés
Profesor de Estado
- c. Bachiller en Ciencias de la Educación
Bachiller en Inglés
- d. Licenciado en Literatura, Lingüística o
Ciencias de la Educación

Se rechaza la hipótesis nula de que los profesores tienen los mismos años de servicio y el mismo nivel académico, con un nivel significativo de un $\alpha = 0.05$, utilizando la prueba de χ^2 , ya que se encontró que:

1. 26 de los docentes encuestados tienen entre 11 y 15 años de servicio.
2. El nivel mínimo que tienen 30 de los encuestados es de Profesorado y Bachillerato en Inglés.

Es necesario aclarar que el grado "Bachiller en Inglés" es un grado universitario que corresponde a cuatro años de estudio posteriores a la Educación Diversificada (Preparatoriana).

. Proceso enseñanza-aprendizaje

Dentro de este apartado se describen los datos sobre: a) La enseñanza de la lengua inglesa dentro del currículum costarricense, b) Las razones por las que los profesores opinan que los resultados de la enseñanza del inglés en el país en general fueron buenos, c) Las opiniones particulares de cada profesor sobre sus resultados.

. La enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica

El 91.22%, (52) encuestados están de acuerdo en que la asignatura inglés es muy importante dentro del currículum. A pesar de esa importancia que se le da a la lengua inglesa, los re-

sultados de la enseñanza de la misma en el país son: poco satisfactorios en un 54.11% y satisfactorios en un 41.%. Una mayoría 84.21% (48 encuestados), está de acuerdo en que la lengua inglesa debe ser enseñada en la actualidad con mayor eficacia. Esta información la resumen las tablas 2 y 3.

Tabla 2: Número de respuestas y porcentajes ofrecidos por los docentes sobre la importancia de la lengua inglesa y la efectividad con que debe ser enseñada.

Criterios

No. de Pregunta	TA	%	A	%	I	%	D	%	TD	%	Total de respuestas
5	52	91.22	3	5.46							55
6	48	84.21	5	9.4							53

Criterios

TA = totalmente de acuerdo
 A = acuerdo
 I = indeciso
 D = desacuerdo
 TD = totalmente en desacuerdo

Preguntas

5 y 6 Cuestionario de los profesores
 N = 57
 2 personas no contestan # 5
 4 personas no contestan # 6

Tabla 3: Número de respuestas y porcentajes proporcionados por los docentes sobre los resultados de la enseñanza del inglés en el país en general.

No. de Pregunta	M.S.	%	S.	%	P.S.	%	N.S.	%	Total de respuestas
7	2	3.7	22	41.5	29	54.11	1	1.8	53

MS = muy satisfactorios
 S = satisfactorios
 PC = poco satisfactorios
 NS = nada satisfactorios

Pregunta 7, cuestionario de los profesores
 N = 57
 4 personas no contestan # 7

. Las razones de los resultados de la enseñanza del inglés en el país.

Los resultados poco satisfactorios que representan el (54.11%) está respaldado por las siguientes razones:

- e. Falta material didáctico 57 respuestas
 f. Falta tiempo lectivo 45 respuestas
 b. Los problemas socioeconómicos 25 respuestas de los alumnos

Los resultados del análisis de estas razones no muestran una diferencia significativa entre ellas para un α de 0.05 (χ^2). Las opciones e y f obtuvieron un mayor puntaje. La tabla 4 resume la información.

Tabla 4: Respuestas ofrecidas por los docentes sobre las razones por las que la enseñanza del inglés es poco satisfactoria en Costa Rica. Pregunta # 8.

Razones

Regiones Educativas	a	b	c	d	e	f	g	Total de respuestas
Alajuela	3 (1.7)	3 (2.36)	1 (1.89)	1 (1.23)	3 (5.49)	6 (4.26)	1 (1.04)	18
Heredia	3 (1.32)	1 (1.84)	2 (1.47)	0 (.95)	0 (4.27)	6 (3.33)	2 (.81)	14
San José	8 (9.28)	15 (12.89)	12 (10.31)	8 (6.7)	22 (29.91)	26 (23.21)	7 (5.67)	98
Cartago	4 (5.68)	6 (7.89)	5 (6.31)	4 (4.1)	33 (18.31)	7 (14.21)	1 (3.47)	60
Σ	18	25*	20	13	58*	45*	11	190

$$\chi^2 = 37.5$$

$$G1 = 18$$

* Obtuvieron mayor puntaje

$$\text{Tabla } \alpha 0.05 = 28.87$$

$$N = 57$$

- a. El estudiante tiene otros intereses
- b. Los problemas socioeconómicos de los alumnos
- c. Los alumnos sienten atracción por la materia
- d. El maestro es entusiasta al dar su clase
- e. Falta material audiovisual
- f. Falta tiempo lectivo
- g. La poca claridad de los contenidos programáticos

. Formación y experiencia con resultados de la enseñanza del inglés

De 30 encuestados que tienen un nivel académico mínimo de Profesorado y Bachillerato en la especialidad, y tienen entre 11 y 15 años de servicio, 13 (43.3%) creen que el resultado de la enseñanza del inglés en el país es satisfactorio, mientras que 16 (53.3%) piensan que es poco satisfactorio. Uno de ellos (3.33%) dice que es nada satisfactorio.

. Los resultados individuales de cada profesor

Con base a la experiencia profesional, se encontró que sí hubo una diferencia significativa en la opinión propia de los resultados obtenidos para un $\alpha = 0.05$ (χ^2), en los resultados obtenidos por los profesores en su práctica docente. La tabla 5 resume los datos de acuerdo con las cuatro áreas del aprendizaje.

Tabla 5: Número de respuestas ofrecidas por los docentes según el área del aprendizaje de la lengua. Pregunta # 9

Áreas del aprendizaje	Buenos	Satisfactorios	No muy buenos	Pobres	Total de respuestas
Comprensión Oral	23 (28.50)	13 (11.35)	17 (14.37)	3 (1.76)	56
Producción Oral	30 (28.50)	6 (11.35)	17 (14.37)	3 (1.76)	56
Escritura	37 (27.99)	14 (11.14)	4 (14.12)	0 (1.73)	55
Lectura	23 (27.99)	12 (11.14)	19 (14.12)	1 (1.73)	55
Σ	113	45	57	7	222

$$\chi^2 = 22.15$$

$$G1 = 9$$

$$\text{Tabla } \alpha 0.05 = 16.919$$

$$N = 57$$

Los resultados fueron: buenos, satisfactorios, no muy buenos, y pobres siendo el número de respuestas de 112 (51.3%), 45 (20.6%), 55 (25%) y 7 (3.1%) respectivamente de un número de 218 respuestas. Concluyéndose que los resultados fueron buenos en las cuatro áreas del aprendizaje de la lengua por los encuestados en las cuatro regiones.

Las razones por las que los resultados fueron buenos obedecen a lo siguiente:

1. Por el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el porcentaje fue más alto (41.5%) que representa un número de 44 respuestas; las razones que se involucran en este inciso son:

- . Énfasis en la lectura
- . Poca práctica oral
- . Énfasis en la producción oral
- . Énfasis en la producción escrita
- . Énfasis en las cuatro destrezas

2. Por las decisiones administrativas se reportó un porcentaje de (33%) 35 respuestas, involucrando lo siguiente:

- . Poco tiempo lectivo (pocas lecciones)
- . Secciones numerosas
- . Poca coordinación del Departamento de Inglés
- . Programas poco adecuados
- . Demasiadas asignaturas dentro del currículum

3. Por el estudiante se reportó un porcentaje de (14.15%) 15 respuestas, por las siguientes razones:

- . Falta de interés hacia la asignatura
- . Limitaciones económicas
- . Falta de conocimientos previos

4. Por los recursos disponibles, el porcentaje fue de (8.49%) 9 respuestas, reportándose la siguiente razón:

- . Falta de material audiovisual

5. Por el profesor se reportó un porcentaje de (2.83%) 3 respuestas, argumentándose la siguiente razón:

- . Esfuerzo y buen desempeño de su labor

. Programa

Existe una asociación media alta ("Q" de Kendall igual a .7358) entre los profesores de inglés que conocen el programa

y los que están de acuerdo con elaborar uno nuevo (48 personas); sin embargo, una pequeña porción (8 personas), no conocen el programa pero están dispuestos a que se haga el cambio del mismo. En cambio (21 profesores) lo conocen pero desean que se cambie. Un número alto de profesores (23), no conocen el programa ni desean que se cambie. La tabla 6 resume la situación.

Tabla 6: Número de respuestas de los docentes que conocen el programa y desean un cambio del mismo. Preguntas 11 y 13.

		Conocen el programa		
		Sí	No	Σ
Desean un cambio de programa	Sí	48 (38.64)	8 (17.36)	56
	No	21 (30.6)	23 (13.64)	44
	Σ	69	31	100

$$\chi^2 = 14.89$$

$$Gl = 1$$

Tabla 3.841 Distribución χ^2 de Pearson para un α 0.05

Se rechazó la hipótesis de no igualdad en las proporciones "Q" de Kendall .7358.

De los profesores que contestaron la pregunta No. 14, 46.4% (26) están de acuerdo en cambiar el programa, plantean que su respuesta se debe a, que el contenido esté relacionado con la vida nacional, que se dé un mayor énfasis a la comunicación, y que se adapte a las necesidades de cada región.

Aquellas personas que no desean realizar cambios en el programa 21, (38%), opinan que: el programa y el texto son adecuados, y que sus necesidades obedecen a otras situaciones no relacionadas con el programa como son: mayor apoyo del Ministerio, tiempo, y aumento de horas lectivas.

De (53 respuestas), el 100%, sobre la opinión que se tiene del programa se reportaron los siguientes datos:

- a) Por las características (bueno o malo) 37.7% (veinte respuestas).
- b) Por la creatividad 15% (ocho respuestas).
- c) Por la adecuación 9.4% (5 respuestas).
- d) Por el texto 15% (8 respuestas).
- e) Por el contenido 15% (8 respuestas).
- f) Por las decisiones administrativas 7.5% (4 respuestas).

4 encuestados no reportaron sus respuestas.

Sugerencias para la elaboración de un nuevo programa

Aunque las sugerencias para la elaboración de un nuevo programa para el séptimo año no difieren entre sí, (ver pregunta 16 del cuestionario de los profesores), para un $\alpha = 0.05$ (χ^2); en las cuatro regiones examinadas se observa que una proporción baja de los profesores pide que se cambie el enfoque metodológico, datos que se observan en la tabla 7. Se acepta la hipótesis nula de igualdad de grupos.

Tabla 7: Respuestas suministradas por región sobre las sugerencias para la elaboración de un nuevo programa. Pregunta # 16.

Sugerencias					
Regiones educativas	a	b	c	d	Σ
Alajuela	4 (3.42)	1 (1.28)	3 (3.75)	4 (3.53)	12
Heredía	4 (2.85)	1 (1.07)	3 (3.12)	2 (2.94)	10
San José	18 (18.85)	7 (7.07)	22 (20.62)	19 (19.44)	66
Cartago	6 (6.85)	3 (2.57)	7 (7.5)	8 (7.07)	24
Σ	32	12	35	33	112

$$\chi^2 = 1.61$$

$$G1 = 9$$

$$\text{Tabla } \alpha \text{ } 0.05 = 16.92$$

Sugerencias

- a. que el programa se relacione con los intereses de los alumnos.
- b. que se cambie el enfoque metodológico.
- c. que sea más funcional, más práctico
- d. que enfatice la comunicación

. Participación en la elaboración de los nuevos programas

De 57 profesores, 53 respondieron a esta pregunta. Tomando (53) como el 100%, se obtuvo que el 0% de los profesores desean que el programa sea elaborado por los alumnos, el 9.43% (5 profesores) está de acuerdo en que lo hagan los maestros, siendo el mismo porcentaje el que desea que lo elaboren entre

las instituciones y las autoridades educativas; obteniéndose un porcentaje de 81% (43 profesores), que desea que participen en la toma de decisiones sobre la elaboración de los nuevos programas tanto los alumnos como los maestros, las instituciones y las autoridades educativas (ver pregunta 17, cuestionario de los profesores). 4 profesores no contestaron.

. Tipo de programa

Los profesores coinciden en que el tipo de programa sea flexible y que ofrezca la mayor libertad posible. Encontrándose se que no hay diferencia para cada uno de estos criterios, para un $\alpha = 0.05$ (χ^2), información que se resume en la tabla 8.

Tabla 8: Respuestas por regiones educativas sobre el tipo de programa. Pregunta # 18.

Tipo de programa

Regiones educativas	b	c
Alajuela	4 (4.71)	4 (3.28)
Heredia	4 (3.53)	2 (2.46)
San José	19 (18.26)	12 (12.73)
Cartago	6 (6.48)	5 (4.51)
Σ	33	23

$\chi^2 = .57$

$G1 = 3$

b. Definido básicamente que permita cierta flexibilidad

c. Que dé la mayor libertad posible

Tabla $\alpha 0.05 = 7.82$

$N = 57$

. Participación docente en la elaboración de un nuevo programa

El 57.89% (33 profesores), no le interesa participar en la elaboración, y al 42.10% (24 profesores) sí le agradecería hacerlo.

. Formación y experiencia con participación en la elaboración de nuevos programas

De 30 de los encuestados que tienen un nivel académico mínimo de Profesorado y Bachillerato en Inglés cuyos años de experiencia oscilan entre los 11 y los 15, 16 (53.3%) no desean participar en la elaboración de nuevos programas, 11 (36.6%) sí desean hacerlo y tres (10%) no reportaron su respuesta.

. Recomendaciones sobre lo que se puede incluir en los nuevos programas

El 100% (57 profesores) que reportó sus respuestas con respecto a qué incluir en los nuevos programas en las cuatro áreas básicas del aprendizaje, desglosándose la información de la siguiente forma:

a. Con respecto a la comprensión auditiva un 52.63% (30 respuestas) respaldan la necesidad de que se intensifique el uso del material auditivo y que se complemente con ejercicios escritos.

b. Un 68.4% (39 respuestas) apoyan el hecho de que para la producción oral es necesario que se utilicen diálogos, conversaciones espontáneas y juegos.

c. Un 52.47% (30 respuestas) respaldan el uso de ejercicios escritos como son: las redacciones, cartas y tareas para la producción escrita.

d. Un 59.6% (34 respuestas) respaldan el empleo de lecturas que satisfagan los intereses de los alumnos, artículos periodísticos y cuentos cortos para la lectura.

Un 43.8% de los encuestados (24) no reportaron su respuesta.

. Los objetivos del programa

Del 100% de los docentes que respondieron a las preguntas 21, 22, y 23 del cuestionario de los profesores, 75% (42) conocen los objetivos del programa. Tomando como base 42 como el 100%, el 76% (32 profesores) está de acuerdo con los objetivos. De estos últimos el 93.75% (30 profesores) considera que el contenido y la metodología llevan al logro de los objetivos.

. Partes que debe tener un programa

Con respecto a las partes que debe tener un buen programa, el 100% de los profesores que dieron su respuesta (56 profesores), el 57% (32) conocen las partes que debe tener un programa; el 32% (18) consideran que los objetivos, el contenido del libro, las actividades y la distribución de unidades son las partes de un programa; el 10.71% (6) desconocen por completo las partes que debe tener un programa. Uno no contestó.

. Formación y experiencia con partes que debe tener un programa

18 de los 30 profesores (60%) que tienen un nivel mínimo de Profesorado y Bachillerato en Inglés y de 11 a 15 años de experiencia, saben qué partes debe tener un buen programa. 9 de ellos (30%) creen que un programa debe tener objetivos en función del contenido del libro, actividades y distribución de unidades. 3 profesores (10%) creen que el programa es la guía que determina las unidades cubiertas en el año.

Metodología

Con respecto a la metodología utilizada en la actualidad, el 53.70% (29) de los encuestados está de acuerdo en que éste cumple con los objetivos del programa, pero el otro 46.29% (25) restante está en desacuerdo. El 5.55% (3) no contestó. Los porcentajes proporcionados al analizar las respuestas a la pregunta número 25 del cuestionario de los profesores, se desglosan así: un 43% está de acuerdo con la metodología empleada y un 57% en desacuerdo. Las siguientes tablas resumen la información. Ver tabla 10.

Tabla 9: Respuestas y porcentajes sobre la opinión de los profesores sobre la metodología con respecto a los objetivos del programa de séptimo año.

Número de pregunta	Criterios				
	TA	A	I	D	TD
25	5	24	12	12	1
Σ	29	%	25		%
Acuerdo		53.70%	Desacuerdo		46.29%

TA = totalmente de acuerdo

A = acuerdo

I = indeciso

D = desacuerdo

TD = totalmente en desacuerdo

NR = no respuesta

. Formación y experiencia con metodología empleada actualmente

De los 30 profesores que tienen un nivel académico mínimo de Profesorado y Bachillerato en inglés y cuyos años de servicio oscilan entre los 11 y los 15 años, 11 (36.6%) está de acuerdo con la metodología empleada en la actualidad, 9 (30%) está en desacuerdo, 6 (2%) se manifiesta indeciso, y 1 (3.33%) no contesta.

Tabla 10: Respuestas por región de las razones que apoyan la metodología empleada.

Razones

Regiones	a	b	c	d	e	f	g
Alajuela	6	2	1	2	3	1	2
Heredia	2	3	1	1	2	2	1
San José	22	10	3	9	18	5	15
Cartago	7	6	1	2	4	2	6
Σ	37	21	6	14	27	10	24
	D	A	A	D	D	A	D
Acuerdo=61	43%		Desacuerdo=78			57%	

- a. los grupos son muy numerosos
- b. a pesar de las limitaciones los alumnos aprenden
- c. la metodología es la más apropiada
- d. la metodología no es la más apropiada
- e. falta material didáctico
- f. el material didáctico es adecuado
- g. el trabajo de clase es oral y la evaluación es escrita

A = acuerdo

D = desacuerdo

. Métodos

Las preguntas 27, 28 y 29 del cuestionario de los profesores se dejaron abiertas con el propósito de que los docentes enlistaran los métodos de enseñanza del inglés que conocían y habían utilizado en sus clases de lengua.

Es necesario aclarar que al hablar de métodos, se está hablando del procedimiento utilizado en el salón de clase y por medio del cual se cree que se produce el proceso enseñanza-aprendizaje; y no los libros de texto que se utilizan como auxiliares de ese proceso.

Los profesores de inglés mencionan que han oído hablar de 24 "métodos", de los cuales han utilizado 13, siendo 6 los más utilizados con mayor frecuencia, coincidiendo con los que solamente se han observado, o han sido mencionados. No existiendo diferencia entre el uso de aquellos métodos de los cuales solamente han oído hablar con más frecuencia y de aquellos que se utilizan en la práctica docente, con un $\alpha = 0.05$ (χ^2).

La tabla 11 resume los datos proporcionados.

Tabla 11: Conteo de frecuencia de los métodos que los profesores de inglés han observado y han utilizado.

Métodos observados	Frecuencia	Métodos utilizados	Frecuencia	Orden
1 Audiolingual	17	Audiolingual	16	2
2 Funcional	1			
3 Enfoque oral	20	Enfoque oral	17	1
4 Directo	8	Directo	4	4
5 Enfoque estructural	1			
6 Situacional	1			
7 Natural	5	Natural	2	
8 Inductivo *	4	Inductivo	1	
9 Deductivo *	6	Deductivo	2	
10 Global *	1	Global	1	
11 Lenguaje total *	2	Lenguaje total	1	
12 Traducción	1			
13 Nocional/funcional	3			
14 Comunicativo	3	Comunicativo	3	6
15 Aural	3	Aural	3	5
16 Traducción Gramatical	3	Traducción Gramatical		
17 Ecléctico	1			
18 Suggestopedia	1			
19 Expositivo *	2	Expositivo	2	
20 Audiovisual	7	Audiovisual	8	3
21 Silent way	3			
22 Tradicional *	1			
23 Cognoscitivo	1			
24 Práctico *	1			

Método	Observado	Utilizado
1	20 (19.68)	17 (17.31)
2	17 (17.55)	16 (15.44)
3	7 (7.98)	8 (7.01)
4	8 (6.38)	4 (5.61)
5	3 (3.19)	3 (2.80)
6	3 (3.19)	3 (2.80)

$\chi^2 = 1.22$
 GL = 5
 No existe diferencia entre dos grupos con un α de 0.05

Tabla α 0.05 = 11.07

3.8.1.2. Descripción de la información de los cuestionarios contestados por los alumnos

La presentación de la descripción de las respuestas proporcionadas por los alumnos, se hará siguiendo las diferentes categorías en las cuales se organizó la información.

- . Datos generales sobre los alumnos
- . El proceso enseñanza-aprendizaje
- . Intereses

Datos generales de los alumnos

La población de los alumnos encuestados la conformaron alumnos de 8° año en una proporción del 60.34% (35 alumnos), y de 9° año en un 39.66% (23 alumnos). De ellos el 72.41% (42) eran mujeres y el 27.59% (16) varones. El 37.93% (22) tenía 14 años, un 31.03% (18) 15 años, un 20.69% (12) 13 años, un 8.62% (5) 16 y solamente un 1.72% (1) 17 años. La información se resume en la tabla 12.

Tabla 12: Números y porcentajes sobre las características de los alumnos.

Características	VARIABLES	Número	%
Nivel	8°	35	60.34
	9°	23	39.66
Edad	13 años	12	20.69
	14 "	22	37.93
	15 "	18	31.03
	16 "	5	8.62
	17 "	1	1.72
Sexo	Femenino	42	72.41
	Masculino	16	27.59

. El proceso enseñanza-aprendizaje

Esta parte se subdivide en los siguientes aspectos:

- . Estudios previos
- . Actitud del alumno hacia el proceso enseñanza-aprendizaje
- . Preferencias por el aprendizaje
- . Apreciaciones sobre el curso actual de inglés
- . Apreciaciones sobre el profesor
- . Razones por las que aprenderían inglés

. Estudios previos de inglés

De 58 alumnos encuestados, el 68.9% (40), no habían estudiado inglés antes de entrar al colegio, siendo el 31.03% (18) los que sí habían estudiado esa lengua.

De los alumnos que sí habían estudiado el inglés, 9 (50%) tomaron un curso en la escuela primaria cuya duración fue de 3 a 6 meses, 6 (33.3%) estudiaron la lengua con un profesor particular. La duración de este estudio fue de 3 a 6 meses o de 2 a 4 años.

Las razones por las que el alumno estudió inglés fueron las siguientes:

- | | |
|--|---------------------|
| a. Deseaba adelantar conocimientos | 16 respuestas 84.2% |
| b. Le gustaba el inglés | 7 respuestas 36.8% |
| c. Deseaba visitar países de habla inglesa | 6 respuestas 31.5% |
| f. Es importante saber inglés | 6 respuestas 31.5% |

. Actitud del alumno hacia el proceso enseñanza-aprendizaje

Del 100% de los alumnos que respondieron a la pregunta 5 (ver anexo 2), el 46.3% (25), respondieron que les gusta mucho la manera en que aprende, al 11.11% (6) simplemente le gusta, el 22.22% (12) que les desagrada, a otro 11.11% (6), no le agrada y al 9.26% (5) restante se manifiesta indeciso. Al observar los porcentajes se aprecia que a un (46.3%) le gusta mucho la manera en que aprende mientras que un (53.7%) manifiesta que no le gusta mucho.

. Preferencias por el aprendizaje

El 35.48% de los alumnos coincide en que el profesor explica bien y el 37.63% en que ellos entienden considerándolas como razones suficientes para que les agrada la manera en que aprenden. El 26.9% restante le da importancia a que la clase sea amena, el aprendizaje dinámico, y el curso acelerado. La tabla 13 resume la información proporcionada.

Tabla 13: Respuestas y porcentajes reportados por los alumnos sobre sus preferencias por el aprendizaje

Razones	Respuestas	%
a	33	35.48
b	35	37.63
c	8	8.60
d	10	10.75
e	7	7.52
Σ	93	

- a. Entiendo
 b. El profesor explica bien
 c. La clase es amena
 d. El aprendizaje es dinámico
 e. El curso es acelerado

En contraposición a lo anterior, un (34.38%) de las respuestas obtenidas muestran que al no entender, los alumnos demuestran desagrado por la manera en que aprenden el idioma; igualmente que un (37.5%) cree que sí la clase es aburrida y el curso es lento pierde interés en el aprendizaje, el (15.62%) le atribuye su desagrado hacia la manera en que aprende a que el profesor no explica bien, y el (21.54%) a que se aprende mecánicamente.

. Apreciaciones sobre el curso actual de inglés

Con base en los resultados obtenidos sobre la evaluación del curso, se puede concluir que el mismo no es aburrido ni lento, pero sí es práctico y motivador para el alumno.

Se acepta la hipótesis nula de igualdad de grupos con un α 0.05 (χ^2), rechazando la hipótesis alterna de que los grupos son diferentes. Ver la siguiente tabla.

Tabla 14: Número de respuestas según criterios con los que fueron evaluadas las razones que respaldan al curso actual de inglés

Razones	TA	A	I	D	TD	Σ
Es aburrido	6 (20.64)	7 (7.14)	8 (7.94)	8 (5.29)	25 (12.97)	54
Es lento	7 (19.11)	10 (6.61)	11 (7.35)	7 (4.9)	15 (12.00)	50
Es práctico	34 (20.26)	7 (7.01)	3 (7.79)	3 (5.19)	6 (12.73)	53
Motiva alumnos	31 (17.97)	3 (6.22)	8 (6.91)	2 (4.6)	3 (11.28)	47
Σ	78	27	30	20	49	204

$$\chi^2 = 71.38$$

$$G1 = 12$$

TA = totalmente de acuerdo

A = de acuerdo

I = indeciso

D = en desacuerdo

TD = totalmente en desacuerdo

$$N = 58$$

$$\text{Tabla } \alpha 0.05 = 21.03$$

. Apreciaciones sobre el profesor de inglés

Se concluye que los profesores de inglés de los alumnos encuestados comparten las siguientes características:

- . Agradables
- . Explican bien
- . Comparten con los alumnos
- . Preparan su clase
- . No faltan a sus clases
- . Tienen un trato igual para todos

Se acepta la hipótesis nula de igualdad entre grupos con un α 0.05 (χ^2), rechazándose la hipótesis alterna de que los grupos son diferentes. Ver tabla 15.

Tabla 15: Número de respuestas que califican al profesor de inglés de los alumnos encuestados

Razones	TA	A	I	D-TD
Agradable	42 (29.01)	10 (10.86)	3 (6.10)	1 (10.01)
Explica bien	30 (27.98)	12 (10.47)	8 (5.89)	4 (9.65)
Comparte	31 (28.5)	16 (10.66)	6 (6)	2 (9.83)
Prepara clase	32 (29.01)	14 (10.86)	6 (6.10)	4 (10.01)
Falta a clase	1 (27.98)	6 (10.47)	5 (5.89)	42 (9.65)
Trato igual a todos	35 (28.5)	6 (10.66)	8 (6)	6 (9.83)

$$\chi^2 = 176.07$$

$$G1 = 15$$

$$\text{Tabla } \alpha \text{ 0.05} = 25.00$$

TA = totalmente de acuerdo

A = acuerdo

I = indeciso

D = desacuerdo

TD = totalmente en desacuerdo

$$N = 58$$

. Razones por las cuales aprendería inglés

Según el resultado del análisis los encuestados catalogan como válidas las siguientes razones (ver pregunta 10 cuestionario de los alumnos), por las que les gustaría aprender inglés:

- . Para comunicarse con hablantes nativos 20.48% - 34 respuestas
- . Para visitar países de habla inglesa 22.29% - 37 "
- . Para obtener un buen trabajo 19.28% - 32 "
- . Para elevar el nivel educativo y cultural 16.87% - 28 "
- . Por los estudios universitarios 11.44% - 14 "
- . Por los amigos que tengo en EUA/Inglaterra 5.42% - 9 "

La tabla siguiente resume la información:

Tabla 16: Número de respuestas y porcentajes de los alumnos que desean estudiar inglés

Razones	Respuestas	%	Prioritarias
a	34	20.48%	2
b	37	22.29%	1
c	9	5.42%	
d	32	19.28%	3
e	28	16.87%	4
f	19	11.44%	
g	7	4.22%	
Σ	166	100%	

- a. Para comunicarme con hablantes nativos N = 58
- b. Para visitar países de habla inglesa
- c. Por los amigos que tengo en EUA/Inglaterra
- d. Para obtener un buen trabajo
- e. Para elevar el nivel educativo y cultural
- f. Por los estudios universitarios
- g. Otro

. Importancia de las cuatro habilidades

Los encuestados llegan a la conclusión de que las cuatro habilidades básicas tienen el mismo peso al aprender la lengua inglesa. Los encuestados están de acuerdo en que el inglés es un idioma importante y es necesario saberlo.

Se acepta la hipótesis nula de igualdad de grupos, rechazándose la alterna, con un α de 0.05 (χ^2).

Tabla 17: Número de respuestas de los alumnos que desean aprender la lengua inglesa

Criterios

Habilidades	MI	AI	Respuesta
Hablar	54 (51.72)	3 (5.27)	57
Leer	48 (51.72)	9 (5.27)	57
Escribir	50 (50.81)	6 (5.18)	56
Entender	54 (51.72)	3 (5.27)	57

$$\chi^2 = 5.20$$

MI = muy importante

$$G1 = 3$$

AI = algo importante

$$\text{Tabla } \alpha 0.05 = 7.82$$

$$N = 58$$

Se acepta la hipótesis de igualdad de grupos.

. Opinión que tienen los alumnos sobre la lengua inglesa

Los alumnos encuestados están totalmente de acuerdo en que el inglés es un idioma importante ya que 51 (87.93%) reportaron así su respuesta. 35 alumnos (60.34%) manifiestan que están totalmente de acuerdo en saber la lengua, 12 de ellos (20.69%) están de acuerdo en que es necesario saberla. Las opiniones están

repartidas en cuanto a la dificultad para aprender la lengua ya que 14 (24.14%) alumnos están totalmente de acuerdo en que es fácil de aprender, 19 (32.76%) están de acuerdo y 12 (20.69%) se muestra indeciso. Asimismo, 15 (25.86%) coinciden en que están totalmente de acuerdo en que el inglés es fácil de escribir, 16 (27.59%) están de acuerdo en que es fácil de escribir, mientras que 11 (18.97%) se manifiestan indecisos.

. Intereses

Esta respuesta está desglosada en dos partes: la primera parte se relaciona con las experiencias agradables, y la segunda con experiencias desagradables que el alumno ha tenido en sus clases de inglés. Ambas se relacionan con las actividades de clase, con el profesor y con los compañeros.

Con respecto a la primera parte de la pregunta 13 del cuestionario de los alumnos, los encuestados respondieron de esta manera.

. Que las actividades que mas les agradan son:

		No. de respuestas
. Asignaciones orales y activas	(30.95%)	13
. Juegos y dinámicas	(30,95%)	13
. Trabajos en equipo	(26.95%)	11

. Que han tenido momentos agradables en sus lecciones debido al profesor, porque éste:

. Es amable	(30.23%)	13
. Explica bien	(48.83%)	21
. Da seguridad y confianza	(13.95%)	6

. Que han disfrutado esos momentos agradables porque:

. Hay una buena convivencia (38.83%) en el grupo	14
. Disfrutan cada momento (21.62%) con sus compañeros	8
. En general los compañeros (13.5%) son amables y respetuosos	5
. Se trabaja bien en grupo (16.2%)	6

En la segunda parte de la pregunta 13, los alumnos respondieron así:

. Que las actividades que más les han desagradado son:

. La repetición coral (28.57%)	4
. Las asignaciones orales (21.43%)	3
. Los exámenes (21.43%)	3
. Trabajo en grupo (14.28%)	2

. Que han tenido momentos desagradables cuando el profesor:

. No tiene un trato igual (30.77%) para todos	4
. Regaña y grita en sus (30.77%) lecciones	4
. No explica bien (23.07%)	3

. Que han tenido momentos desagradables porque los compañeros:

. Mantienen mal comportamiento (56.25%) en las clases	9
. Se burlan del que participa oralmente (43.75%)	7

3.9. Instituciones donde se obtuvo la muestra

La investigación descrita en las páginas anteriores se realizó en 24 instituciones educativas del sistema educativo costarricense, que a continuación se enlistan:

1. Liceo Gregorio José Ramírez	Alajuela
2. Liceo de Poás	"
3. Liceo de San José	"
4. Liceo Regional de Flores	Heredia
5. Liceo Rodrigo Hernández Vargas	"
6. Liceo Ing. Manuel Benavides	"
7. Liceo Nuevo de Desamparados	San José
8. Liceo de Curridabat	"
9. Liceo Roberto Gamboa	"
10. Liceo de Alajuelita	"
11. Liceo de Coronado	"
12. Liceo Julio Fonseca	"
13. Liceo Roberto Brenes Mesén	"
14. Liceo J. J. Vargas Calvo	"
15. Colegio Nuestra Señora	"
16. Liceo Ricardo Fernández Guardia	"
17. Liceo Nuevo de Hatillo	"
18. Liceo Monseñor Odio	"
19. Liceo Laboratorio de la Universidad de CR	"
20. Liceo de Desamparados	"
21. Liceo Elías Leiva	Cartago
22. Liceo Vicente Lachner	"
23. Colegio Sagrado Corazón	"
24. Unidad Pedagógica Rafael Hernández M.	"

Todas las instituciones son académicas.

3.10. Discusión de la información

Los datos proporcionados por los docentes de inglés demuestran que los encuestados están calificados para el puesto que desempeñan. Teniendo un nivel académico mínimo de Bachillerato en Inglés y de Profesorado en Inglés. No obstante, a pesar de sus estudios universitarios, se observa que los profesores no tienen claro el concepto de programa ni el de método ya que cuando se les pidió que describieran el primero, o enlistaran algunos de los métodos que se emplean en la enseñanza de las lenguas extranjeras; en algunos casos lo hicieron refiriéndose al libro de texto en uso para la enseñanza de la lengua.

Es sorprendente también, que los profesores reportan los resultados de la enseñanza del inglés en el país en general como poco satisfactorios o satisfactorios. Pero, los resultados individuales de cada profesor se reportan como buenos en las cuatro habilidades básicas. Posiblemente, los docentes encuestados creen que "la falla" en la enseñanza del inglés se debe a causas ajenas a ellos. Lo que se comprueba cuando reportan sus razones, argumentando lo siguiente: el proceso enseñanza-aprendizaje, las decisiones administrativas, el estudiante, los recursos disponibles.

Con respecto a un cambio de programa, sí se observó que se desea un cambio del mismo, manifestando que ese nuevo programa debe estar más relacionado con la vida nacional, que se dé un mayor énfasis a la comunicación y que esté adaptado a las necesidades de cada región. Asimismo, quieren que el programa sea flexible y que le ofrezca al docente la mayor libertad po-

sible. Estos resultados son muy provechosos pues demuestran que sí existe una actitud positiva de los profesores de inglés hacia un cambio en la enseñanza de las lenguas, lo que hace suponer que aceptarán con agrado la propuesta sobre la reestructuración de los nuevos programas de inglés que se hará ante el Ministerio de Educación Pública. Su actitud con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje es positiva. Tal vez, al concretizar la tarea de diseñar los nuevos programas se les pueda motivar para que participen en la elaboración de los mismos.

Se observó también que al cruzar la variable formación y experiencia con las variables, resultados de la enseñanza del inglés en el país en general, elaboración de los nuevos programas, partes que debe tener un programa y metodología empleada en la actualidad, las dos muestras; la total de los profesores entrevistados y la de los profesores que tienen un nivel mínimo de Profesorado y Bachillerato en Inglés y entre 11 y 15 años de experiencia son muy homogéneas. Pues la relación entre la evaluación de esas variables, tanto de la muestra total como de la muestra formación y experiencia es muy similar. Los datos sí varían un poco con respecto a la metodología empleada. En la muestra total, la opinión está dividida entre acuerdo y desacuerdo mientras que en la muestra de los 30 profesores, que se llamó formación y experiencia, sí varía pues un 36.6% está de acuerdo con la metodología que se emplea en la enseñanza de la lengua inglesa mientras que un 53.3% está en desacuerdo.

Los alumnos se manifiestan en general complacidos tanto con la manera en que aprenden como con el profesor, el proceso

enseñanza-aprendizaje y con los compañeros de clase. Todos los alumnos creen que es muy importante para ellos aprender la lengua ejercitando las cuatro habilidades básicas.

Con respecto a sus intereses, los alumnos muestran preferencia por las actividades como: asignaciones orales y activas, juegos y dinámicas, y trabajos en grupo. Oponiéndose a las repeticiones corales y a los exámenes.

Creen que es indispensable que el profesor de inglés sea amable, que explique bien y que dé seguridad y confianza. Rechazando el que el profesor no tenga un trato igual para todos, que regañe y grite en sus lecciones y que no explique bien. Estas observaciones hechas por los alumnos recaen directamente sobre los aspectos afectivos que influyen en el aprendizaje. Es por eso que es necesario que se procure establecer buenas relaciones en la clase de lengua bajo un ambiente de relajamiento para que el alumno aproveche, se divierta y al mismo tiempo aprenda.

Los compañeros son un factor importante en la clase de lenguas, pues si ellos comparten con todos, son amables y respetuosos, los estudiantes sienten una actitud positiva por el aprendizaje. Molestándoles el hecho de que se produzcan burlas en la clase de lenguas.

Se ha podido observar que la actitud de los alumnos hacia la lengua que aprenden y hacia el proceso enseñanza-aprendizaje es positiva. Razón poderosa para aprovechar esta actitud de los alumnos y elaborar un modelo de diseño de cursos que les facilite el aprendizaje de la lengua por medio de actividades que lleven a acrecentar la motivación por el aprendizaje de la

lengua y por el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.11. Fallas detectadas en los cuestionarios finales

Como en la investigación realizada se utilizó un procedimiento científico para la descripción y análisis de los datos, se considera conveniente reportar las fallas que se detectaron en los cuestionarios al efectuar el análisis de la información. Primeramente se discutirán las fallas del cuestionario de los profesores (anexo 2), y luego se continuará con el de los alumnos (anexo 3).

Tanto en el cuestionario de los profesores como en el cuestionario de los alumnos se incluyen instrucciones sobre la manera de evaluar las preguntas que tienen una escala de intencionalidad para medir el evento. Esta nota aclaratoria se encuentra en la página primera. Se ofrecen las abreviaturas utilizadas y a la derecha de cada una de ellas se escribe el correspondiente criterio. Uno de los problemas detectados fue que en las preguntas que se evaluaban de esta manera, solamente se incluyó la abreviatura. Se da por hecho que este procedimiento causó cierta dificultad al lector al tener que regresar a la página primera a corroborar la información.

Cuestionario de los profesores

En la pregunta 7 se rompe la uniformidad de la escala que se utiliza para medir el evento. Ya que aquí solamente se utilizan cuatro criterios en vez de cinco. Para uniformar criterios con la pregunta 9, se debió de haber utilizado la misma

escala pues en ambas se piden resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

La pregunta 8 incluye criterios tanto positivos como negativos que respaldan las respuestas de la pregunta anterior. Se notó que en algunas ocasiones en que los profesores reportaban los logros de la enseñanza del inglés como satisfactorios y marcaban como razón la falta de tiempo o de material didáctico.

En las preguntas como la 16, 18, y 26 se observó que el reactivo que se incluyó con el propósito de que los encuestados ofrecieran otra alternativa, el número de respuestas fue mínima. Posiblemente se cubrió toda la información en las encuestas.

La pregunta 20 aunque está dirigida hacia qué incluir en el programa, la aclaración en paréntesis pudo haber confundido al encuestado.

Cuestionario de los alumnos

En la pregunta 3, los intervalos que se utilizaron para reportar el tiempo en que se había estudiado inglés no son uniformes.

En la pregunta 6, el reactivo e. no evalúa el aprendizaje. Pues no todos los alumnos tienen un mismo ritmo para aprender.

En la pregunta 10, específicamente en los reactivos e y f, se debió de haber escrito el pronombre "mi" en vez del artículo definido para que el alumno se sintiera más involucrado en el proceso.

En la pregunta 12, los reactivos examinados no tienen un mismo rango, lo que hizo que los resultados se dispararan en el

primer y cuarto criterio al estar los alumnos de acuerdo en que el inglés es un idioma importante y que es importante saberlo.

Todas estas fallas ofrecen la posibilidad de ser corregidas en instrumentos que se diseñen para investigaciones futuras con el propósito de que la información que se recabe lleve a una aproximación mayor con el fenómeno en estudio. Asimismo, se cree que la lengua en que está escrito un instrumento debe ser clara y precisa para evitar malas interpretaciones por parte del entrevistado.

3.12. Conclusiones de este capítulo

Después del análisis y la discusión de los datos se concluye que en general, aunque se utilicen procedimientos tradicionales en la enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica, los resultados de la enseñanza de la lengua tanto en el país como individuales de cada profesor son satisfactorios.

Las opiniones ofrecidas por los docentes con respecto al programa y a la metodología muestran que la idea que tienen los profesores de ambos está dirigida hacia el libro de texto en uso.

Los profesores sí están de acuerdo en que se lleve a cabo un cambio de programa para el séptimo año, siendo una minoría a la que sí le agradaría participar en la elaboración del mismo.

En cuanto a la metodología empleada, todos los profesores han utilizado el método audiolingual, el audiovisual y el oral en sus clases de lengua. Es pequeño el número de docentes que ha empleado enfoques metodológicos modernos.

Se detectó también que los alumnos están motivados por la lengua y por el aprendizaje de la misma señalando como factores importantes las buenas relaciones con los profesores de inglés como con sus compañeros de clase. Asimismo creen importante entender lo que pasa en la clase y que sus profesores expliquen bien. Mencionaron que no les gusta las repeticiones corales.

Si bien es cierto que los resultados de la investigación no demuestran que hay una gran necesidad de incorporar cambios en la metodología de los cursos, se puede intentar algo que resulte positivo para la enseñanza de la lengua.

Retomando las hipótesis iniciales planteadas en la página 44 se llegó a las siguientes conclusiones con respecto al análisis de la información:

- . Los resultados arrojados por las preguntas 1 y 4 del cuestionario de los profesores apoya la primera hipótesis pues se encontró que la preparación académica de los docentes está acorde con la labor que desempeñan. No obstante, las respuestas de las preguntas 27, 28 y 29 demuestran que hay cierta confusión por parte de los profesores con respecto a la metodología
- . Las respuestas a las preguntas 8, 11, 13, 16 y 20 de los profesores y la 8 de los alumnos apoyan la hipótesis quinta pues las respuestas contribuyen al planteamiento de necesidades inmediatas
- . Las respuestas a las preguntas 5 y 6 del cuestionario de los profesores apoyan la tercer hipótesis pues la mayoría de los docentes manifiestan una actitud positiva con respecto a la lengua que enseñan
- . Los resultados proporcionados por las preguntas 5 y 11 del cuestionario de los alumnos apoyan la hipótesis cuarta en cuanto a que los estudiantes manifiestan una actitud positiva con respecto a la lengua que aprenden
- . Las respuestas a las preguntas 6, 7, 8, 9, 12 y 13 del cuestionario de los alumnos apoyan la segunda hipótesis en cuanto a que ofrecen aportaciones importantes para la elaboración del modelo de diseño de cursos
- . Las cinco hipótesis planteadas están apoyadas por los resultados de la investigación que respaldan el cambio de enfoque metodológico permitiendo elaborar un modelo de diseño de cursos acorde con la situación analizada.

IV. LAS BASES PARA EL MODELO DE DISEÑO

4.1. Fundamentación

Los antecedentes antes mencionados sobre la enseñanza del inglés en Costa Rica, las prioridades de investigación educativa existentes en el país, la política educativa vigente y los resultados de la investigación realizada concuerdan en que es necesario darle un nuevo rumbo a la enseñanza de la lengua inglesa en ese país.

Por lo tanto, se ve la necesidad de introducir un cambio radical pero paulatino dadas las características específicas de la situación analizada como son:

- . El uso de los métodos audiolingual, audiovisual y oral en la enseñanza de la lengua desde 1954
- . La orientación estructuralista que poseen los profesores en su formación docente
- . El empleo de libros de texto como única guía para la enseñanza del inglés, a falta de un programa de enseñanza eficiente
- . Los lineamientos generales ofrecidos a los docentes por la Asesoría respectiva que no son lo suficientemente completos para guiar

el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua

- . Cierta disposición de los profesores de inglés hacia un cambio metodológico
- . La necesidad de concientizar a los docentes de que existen otras alternativas para la enseñanza de la lengua
- . El deseo de los alumnos de dar por terminadas las repeticiones corales
- . La renovación curricular en las escuelas primaria y secundaria costarricense que lleva a cabo el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
- . El surgimiento de nuevos enfoques en la enseñanza de las lenguas a nivel mundial que conllevan a un mejoramiento en el proceso enseñanza-aprendizaje

Estos principios más los resultados de la investigación llevaron hacia una toma de decisiones muy cuidadosa sobre cuál de los modelos existentes de diseño de cursos podía satisfacer las demandas de la situación de la enseñanza del inglés en Costa Rica, específicamente en las regiones seleccionadas en la muestra. Ver anexo 4.

La necesidad de un cambio se hace evidente si se observan las respuestas de los profesores sobre la importancia que tiene la lengua inglesa y los resultados de la enseñanza de la misma que en general fueron buenos y poco satisfactorios en las cuatro áreas del aprendizaje atribuyendo las siguientes razones:

- . Demasiado énfasis en la parte escrita
- . Poco interés que demuestra el estudiante por el aprendizaje
- . Material didáctico inadecuado
- . Tiempo lectivo muy limitado

- . Secciones constituidas por grupos numerosos
- . Problemas socio-económicos en general

El cambio que se pretende proponer es aquel que se ajuste a las demandas que se deben satisfacer con la nueva reestructuración como son:

- . La necesidad de elaborar programas para la enseñanza de la lengua que se ajusten a la realidad nacional
- . La renovación de técnicas metodológicas por parte del docente
- . La elaboración de material adecuado para ayudar en el proceso enseñanza-aprendizaje
- . La necesidad de ofrecer a los profesores cursos de actualización sobre las nuevas corrientes metodológicas en la enseñanza del inglés

Además de que el objetivo del planteamiento educativo regional del Plan nacional de formación en currículum del M.E.P. (1983:7), con respecto a los proyectos de ensayar metodologías de regionalización educativa propone que para la mayor parte de esos proyectos se practiquen investigaciones y diagnósticos de necesidades socioeconómicas y educativas, a partir de cuyos resultados se concretarán las decisiones referentes a acciones educativas comunitarias no formales y acciones escolares institucionales, administrativas y curriculares.

Al mismo tiempo, los objetivos específicos de este mismo Plan (1983:12), van dirigidos hacia la:

- . Actualización de la concepción en currículum
- . Elaboración y adecuación de modelos curriculares
- . Elaboración de planes y programas de estudio que garanticen la eficiencia interna y externa del sistema educativo

En la página 13, del mismo documento se ofrece una lista de características que debe tener un diseñador curricular y que se ajustan a las características del presente estudio.

- . Diagnosticar las necesidades para el diseño de planes, programas de estudio y proyectos
- . Elaborar modelos conceptuales y operacionales para el desarrollo curricular, de acuerdo con la realidad costarricense
- . Proponer marcos teóricos, para orientar la investigación y desarrollo curricular
- . Formular lineamientos curriculares
- . Elaborar planes de desarrollo curricular
- . Elaborar programas de estudio
- . Participar en investigaciones curriculares
- . Realizar investigaciones curriculares
- . Seleccionar métodos y técnicas de investigación adecuados al objetivo y a la naturaleza del objeto de estudio
- . Generar modelos y metodologías de desarrollo curricular basados en el análisis del fenómeno educativo costarricense
- . Tomar decisiones durante la ejecución del proceso de adecuación de los programas de estudio
- . Coordinar equipos de trabajo comunitarios, intersectoriales e interdisciplinarios para la búsqueda del desarrollo curricular
- . Promover la participación de los docentes, los alumnos y la comunidad en el desarrollo curricular

Todas estas características sirvieron como ejes para la elaboración de un modelo capaz de representarlas y de proporcionar, a los implicados en la tarea de elaborar los programas de enseñanza, las herramientas necesarias para aplicarlo a esa situa-

ción tan especial como es la costarricense.

4.2. Datos de la investigación

Se ha hecho una selección de los datos de la investigación, en especial de aquellos que ayudan a definir el modelo apropiado para la situación descrita. Es por eso que la información se resume de la siguiente manera:

4.2.1. El mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje

Dada la importancia que tiene la lengua inglesa dentro del currículum costarricense, los resultados de la enseñanza de la lengua inglesa, ya sea en general, o individual, han sido de poco satisfactorios a buenos.

4.2.2. La necesidad de un nuevo programa

Los docentes calificaron como necesario elaborar un nuevo programa de inglés para séptimo año. Este programa debe de estar relacionado con la vida nacional, debe dar énfasis a la comunicación, que se adapte a las necesidades de cada región y que se relacione con el programa del 8° año.

No obstante, cuando se les pide a los docentes que expresen su opinión sobre el programa vigente lo hacen en términos muy vagos caracterizándolo como bueno o malo, "poco creativo", o bien se refieren al libro de texto como si fuera el programa. Opiniones que permiten deducir que el profesor en realidad no lo conoce, coincidiendo también en que la mitad de los profesores no identificó cuáles son las partes que debe de tener un programa

ma de estudio.

4.2.3. Aspectos metodológicos

La mitad de los docentes está de acuerdo en que la metodología empleada cumple con los objetivos del programa, la otra mitad está en desacuerdo.

A pesar de que los docentes han oído hablar de metodologías recientes son muy pocos los que han utilizado enfoques comunicativos; en cambio, la gran mayoría ha empleado el enfoque oral, el audiolingual y el audiovisual en la enseñanza de la lengua. Asimismo, aceptan la posibilidad de que se efectúe un cambio de enfoque metodológico siempre y cuando se les dé una orientación.

4.2.4. La actitud del alumno hacia el proceso enseñanza-aprendizaje

En cuanto a la manera en que aprenden una mayoría de alumnos manifestó su agrado por la misma, pero la restante mayoría se manifestó indiferente, lo que refleja que un cambio en la reestructuración de los programas y en la enseñanza de la lengua son necesarios para acrecentar la motivación y la preferencia por la materia.

4.2.5. Preferencias por el aprendizaje

Si el profesor explica bien, los alumnos entienden, la clase es amena, el aprendizaje dinámico, y el profesor agradable son razones suficientes para que el alumno se incline por el aprendizaje.

Por el contrario, si se enfatiza la repetición coral, si el profesor no tiene un trato igual para todos en el salón de clase, y si los compañeros hacen burla del que participa en clase, los alumnos sienten desagrado por el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.3. Modelos de diseño de cursos consultados

Con el propósito de ofrecer un modelo de diseño de cursos de inglés que más se ajustara a la situación costarricense, fue necesario hacer un estudio de los modelos de diseño de cursos existentes. Modelos que a continuación se enlistan.

4.3.1. Modelo de Brumfit (Brumfit 1980:5-6)

Brumfit considera que es recomendable tomar como punto de partida hacia el diseño de cursos un modelo estructural. Sin embargo, ve necesario hacerle una modificación especialmente pragmática, dependiendo del tipo de clase y condiciones para las cuales fue diseñado. Una vez aceptada la necesidad de una base sistemática es necesario desistematizarla para poder alcanzar un mejoramiento.

Brumfit propone usar un sistema gramatical como parte central del syllabus que tiene diferentes niveles que se relacionan con otros componentes. Las nociones, funciones y situaciones se pueden concebir como una espiral que sube alrededor de la parte gramatical, como se observa en la figura 3.

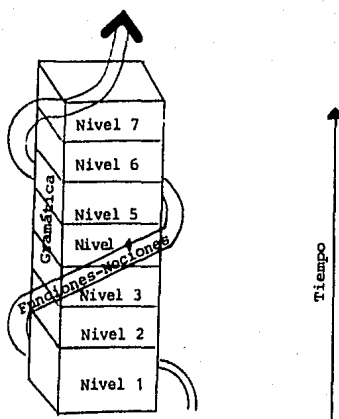


Fig. 3

No obstante, Brumfit considera que el modelo no está aún terminado, que es necesario incorporar aspectos como: la metodología, el trabajo de recuperación (remedial work) que se usará con algunos estudiantes, las áreas del conocimiento lingüístico, y la información sobre la cultura meta. Afirma que un proceso de diseño de cursos práctico es aquel que debe empezar con un sistema descriptivo genuino e irlo modificando para satisfacer las demandas externas.

Las ventajas que tiene este modelo son las siguientes:

- a) parte de un tronco común gramatical, b) introduce gradualmente los elementos comunicativos.

Las desventajas que tiene es que no se menciona el tipo de metodología que se emplearía al utilizar un enfoque así, ni los procedimientos de evaluación.

4.3.2. Modelo de Valdman (Valdman 1980a:34-49)

Valdman toma como base el modelo de Brumfit y cree que es conveniente que se integre la noción de competencia comunicativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras, para ello la base central estructural debe ser modificada en cinco direcciones:

1. Adoptando una orientación funcional para ello es necesario hacerle ver al aprendiente que en el uso de la lengua para propósitos comunicativos, la misma estructura gramatical puede servir para diferentes necesidades pragmáticas, dicho de otra manera, actos de habla específicos pueden ser expresados por medio de diferentes manifestaciones lingüísticas.

2. Enfatizando las nociones semánticas no quiere decir que el syllabus deba de estar provisto de una lista de nociones semánticas; en vez de ello es necesario hacer un esfuerzo para ofrecerle al aprendiente los medios lingüísticos para expresar conceptos como: posesión, modalidad, tiempo, cantidad, en vez de aprender formas lingüísticas.

3. Facilitando una progresión cíclica requiere que se defina el dominio de los niveles en cada una de las fases del programa de enseñanza, cuáles ítemes serán para el reconocimiento, cuáles para el control pasivo en la forma oral o escrita, cuáles para un control productivo limitado (e.g. en las repeticiones corales y ejercicios escritos y cuáles para ser usados en actividades comunicativas). Con un enfoque así, se llega a un dominio completo cuando las formas se usan apropiadamente de una manera precisa en un contexto de actividades de comunicación, después de ser empleadas en situaciones anteriores.

4. Procurando una autenticidad discursiva para ello se necesita que el alumno preste atención a los marcadores del discurso como son: las entradas, las salidas y otros que controlan el compor-

tamiento del interlocutor, otros que dan la posibilidad de retroalimentación en el tema y permiten corregir los enunciados defectuosos ya sea lingüística o situacionalmente.

5. Previendo la variación de la lengua y una variedad estilística se deben incluir las variantes comunicativas y ligarlas a los aspectos apropiados del contexto social. (Estas variaciones de la lengua están relacionadas con el contenido, tanto funcional como nocional, con el contexto comunicativo: quién habla, a quien, por qué y con los participantes y sus status, edad, role, función y con la forma del texto).

En este modelo de Valdman le ofrece al diseñador de cursos cinco posibilidades para modificar la base central gramatical. Al llevar a cabo este procedimiento, se va integrando la noción de competencia comunicativa. Tampoco se describe cómo se integrará ésta al proceso enseñanza-aprendizaje, ni qué tipo de metodología y evaluación se utilizaría.

4.3.3. Modelo para cursos globales de lenguas extranjeras (Valdman 1980b:84)

Asegura Valdman que un curso global para la enseñanza de lenguas debe darle la oportunidad a los estudiantes de aprender a interpretar sonidos nuevos y extraños, y a producirlos en mensajes diseñados para adquirir la competencia comunicativa. Además, un curso así, enfatiza diferentes objetivos, dependiendo de factores como son: la edad del alumno, la duración del período de estudio, los objetivos a mediano o corto plazo.

Valdman ofrece una lista de áreas jerárquicas de estudio y de la habilidad de adquisición que representan una serie de objetivos para un programa de enseñanza de lenguas extranjeras en nivel de principiantes o intermedios de enseñanza media y supe-

rior. Ellos son:

- . La conciencia y el conocimiento de la cultura de la lengua meta
- . La conciencia y el conocimiento de la estructura de la lengua meta, especialmente en aquellas áreas donde difieren grandemente de la lengua materna
- . La habilidad para leer textos escritos de dificultad media (periódicos, revistas periódicas, prosa contemporánea, obras maestras contemporáneas en la lengua meta)
- . La habilidad para entender muestras del discurso hablado redundante que ocurren en contexto situacional
- . Un mínimo de habilidad comunicativa, oral (habla y escucha recíprocamente) y escrita (unilateralmente)

Para Valdman, incluir el concepto de competencia comunicativa representa una ampliación del punto de vista de la investigación lingüística para incluir la situación comunicativa total.

Ver figura 4.

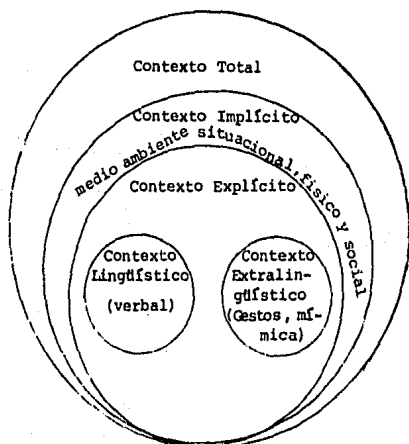


Fig. 4 Niveles contextuales de la comunicación lingüística

El contexto total se refiere al contexto general en que se encuentra la situación enseñanza-aprendizaje, ya sea un país, una región, una ciudad.

El contexto implícito está estrechamente ligado con el medio ambiente situacional, físico y social. Este contexto varía según sea el contexto general.

El contexto implícito está más relacionado con el contexto lingüístico verbal y extralingüístico como son los gestos, la mímica y otros elementos que acompañan al discurso hablado.

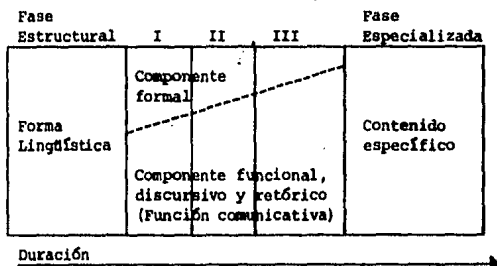
Sin embargo, Valdman considera que el desarrollo más prometedor en diseño de cursos es la infusión de categorías basadas en la semántica y en las funciones en syllabuses convencionales, estructurales-situacionales.

Este modelo ubica al lector, diseñador de cursos en cuáles son los elementos que se deben tomar en cuenta para incluir la noción de competencia comunicativa en un curso. Asimismo Valdman lo complementa con una lista de objetivos que se plantean de acuerdo con las áreas de estudio. No obstante, no propone el tipo de evaluación que se emplearía.

4.3.4. El modelo proporcional (Yalden 1983:123)

En este modelo se incluye un principio de balance de los componentes de un curso. En el primer nivel el peso mayor lo tiene el componente formal; pero también se introducen elementos de la función comunicativa. En los niveles siguientes se aumenta el peso del componente funcional y se disminuye el del formal. Lo que se indica en el cuadro 3 con una línea diagonal

discontinua.



Cuadro 3

La flecha en el diagrama anterior indica la duración que tiene el curso y marca la cantidad de elementos lingüísticos y funcionales que tiene el mismo.

En ambos lados del diagrama se encuentran: la forma lingüística que se necesita explotar en las tres fases, y el contenido especializado que varía de acuerdo con cada curso y cada estudiante.

Este modelo introduce el principio de balance de los elementos de un curso, lo que permite que de acuerdo con la etapa del curso, se enfatice el componente formal o el comunicativo. Yalden tampoco incluye en su modelo el tipo de objetivos que se usarían, la metodología ni la evaluación.

4.3.5. Modelo de Ullmann (Ullmann 1982:256)

Ullmann define su modelo como un marco curricular ampliado, en él ofrece una conceptualización alternativa de marco curricu-

lar para la enseñanza de las lenguas extranjeras. El marco curricular que propone es multidimensional indicando que el contenido curricular se expresa en términos de cuatro syllabuses que cubren las siguientes áreas: lengua, actividades comunicativas, cultura y educación general (en la lengua).

Define el currículum como un término general para el plan completo organizado de una materia.

El syllabus se refiere a una sub-área del marco curricular concluyendo que un currículum debe incluir los siguientes componentes claves: objetivos, contenido (que se organiza y selecciona de acuerdo con principios claros), estrategias de enseñanza y evaluación. Ver cuadro 4.

Contenido del currículum de L2	Objetivos del currículum de L2				Estrategias de enseñanza
	Habilidad	Conocimiento	Afecto *	Transferencia	
1 Syllabus de la lengua	(Proficiencia)*	*			Estudio formal y práctica
2 Syllabus de las actividades comunicativas					Actividades funcionales Comunicativas
3 Syllabus cultural					Estudio formal (conocimiento sobre actividades funcionales, experiencias)
4 Syllabus general de la educación en la lengua					Espontáneas o planeadas



Mayor
éfnasis



Menor
éfnasis

Cuadro 4. Marco Curricular Ampliado

Habilidad = la comprensión y la habilidad para comunicarse en L2

Conocimiento = la experiencia específica con la lengua meta y el conocimiento de la misma y de sus hablantes.

Afecto = las actitudes positivas hacia la lengua meta y hacia el aprendizaje de la misma.

Transferencia = el conocimiento general acerca de la lengua y el aprendizaje de la misma, la habilidad de aplicar las estrategias de aprendizaje de L2 a situaciones nuevas, y la habilidad de aplicar el conocimiento, las actitudes y las habilidades aprendidas en situaciones de L2 a otras áreas del currículum.

Ullmann sí menciona además de las estrategias de enseñanza, la evaluación. Sin embargo, tampoco dice cómo se llevará a cabo ese último proceso.

4.3.6. Modelo de Shaw y Estaire (Shaw y Estaire 1982:82-97)

Este modelo de diseño de cursos se caracteriza porque se adopta un enfoque funcional, y al mismo tiempo para la enseñanza de la lengua inglesa se utiliza una gran variedad de libros de texto diferentes, unos estructuralmente orientados y otros comunicativos. El modelo recibió el nombre de modular comunicativo porque puede ser seguido utilizando un orden diferente cada vez. Las metas de este syllabus fueron:

- . Estandarizar el conocimiento de los estudiantes que utilizaban diferentes libros de texto. De ahí se generó la elaboración de dos syllabuses centrales, uno que enlista los elementos gramaticales, y otro las nociones y funciones que aparecen en los libros de texto
- . Ofrecer a los profesores la información necesaria sobre el trabajo suplementario del material poco estudiado en los libros de texto

- . Ofrecer a los profesores que hacían el trabajo libre (free work), la información para ayudarlos a decidir cuándo y cómo tratar los ítemes fuera de secuencia que necesitaban los estudiantes

<u>Syllabus</u> gramatical	<u>Syllabus</u> comunicativo central	Metodología	Conocimiento Previo
1. Lista de ítemes gramaticales	1. Lista de funciones y sus diferentes realizaciones	Trabajo comunicativo libre	1 De la forma
2. Evaluación de las estructuras para que se pudieran cubrir las necesidades del <u>syllabus</u> comunicativo	2. Si una función apareció solo en un libro funcional, se incluyó en una lista opcional.		2 De la función
3. Este <u>syllabus</u> fue el resultado del análisis de los libros de texto más otros ítemes			3 Oportunidad de "introducir" estrategias de aprendizaje

Cuadro 5 Syllabus Modular Comunicativo

Se observa que este modelo propone partir de dos syllabuses centrales, uno gramatical y otro funcional, utilizando un procedimiento en espiral para introducir una o dos realizaciones de una misma función en cada nivel. En la parte metodológica se ofrecen sugerencias para llevar a cabo diferentes actividades comunicativas. El conocimiento previo que tenga el alumno, tanto de la forma como de la función, le ofrecen al docente la oportunidad de utilizar diferentes estrategias de enseñanza.

Este modelo tiene como ventajas partir de algo existente y una vez que se ha realizado el análisis del material en uso, ge-

nerar las bases tanto estructurales como las funcionales de un syllabus. Sin embargo, los autores no mencionan el tipo de objetivos que manejarían ni la manera en que se evaluaría el proceso.

4.4. El modelo equilibrado

Una vez analizadas las respuestas de la investigación detalladas anteriormente, el estudio cuidadoso de los modelos de diseño de cursos que se han utilizado en diferentes países para llevar a cabo reformas en la enseñanza de la lengua inglesa, las propuestas curriculares del Ministerio de Educación Pública, y la experiencia profesional de la investigadora como docente de inglés se hizo posible llegar a la siguiente conclusión.

La situación de la enseñanza del inglés descrita con detalle previamente, requiere de un tratamiento especial en cuanto a:

- . Los lineamientos curriculares por el M.E.P. para la elaboración de los nuevos planes y programas
- . Las características del país
- . La formación de los docentes de inglés
- . Los procedimientos empleados en la enseñanza de la lengua
- . La predisposición del alumno hacia un aprendizaje más dinámico
- . La predisposición de los docentes para aceptar el cambio
- . Los recursos disponibles, tanto humanos como materiales

Después del análisis de los enfoques previamente citados, se cree que la manera indicada de llevar a cabo una reforma en la enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica, es tomar como punto de partida un modelo estructural tal y como lo hace Brumfit, por considerarse que el uso de metodologías tradicionales utilizadas por tanto tiempo en la enseñanza del inglés impide hacer un cambio total. El cambio que se propondrá, tratará que en un principio se tome lo establecido y a partir de lo cual, se irán incorporando los elementos necesarios para hacer al proceso enseñanza-aprendizaje más dinámico y efectivo. Para ello, la base será un syllabus gramatical. Los elementos comunicativos como son las nociones y las funciones se irán introduciendo progresivamente.

Se procurará modificar la base estructural como lo propone Valdman para integrar la noción de competencia comunicativa, tratando de que las formas se usen apropiadamente en un contexto de actividades de comunicación, a) haciendo consciente al alumno de que una misma estructura le puede servir para diferentes actos de habla, b) ofreciendo los medios lingüísticos para que exprese conceptos como posesión, modalidad, tiempo, c) facilitando un proceso cíclico para el tratamiento de los elementos del curso, d) procurando que la lengua que se enseñe tenga autenticidad discursiva, y d) concientizando al alumno de las diferentes variedades lingüísticas. Sin embargo, para poder realizar estas modificaciones es necesario hacerlas dentro de un contexto lingüístico-comunicativo que provea una situación de cómo se usa la lengua meta.

Asimismo, se tomará el principio de balance que propone Yalden. El mismo indica que al principio del curso, el peso mayor lo tendrá el componente estructural. Posteriormente el peso del mismo irá disminuyendo según se progrese. Al progresar el curso, el componente comunicativo tendrá un peso mayor. Este principio se empleará tanto en el primer nivel de enseñanza como en los subsecuentes.

Se adoptará la idea de los diferentes componentes que forman el marco curricular que propone Ullmann, pero concibiendo el syllabus como un plan conformado por los componentes estructural, comunicativo y cultural. De igual manera, el plan se conformará de: a) el contenido, b) las áreas de aprendizaje, y c) las estrategias de enseñanza.

Entiéndase como componente estructural la gramática que se estudiará en cada unidad y que se seleccionará de acuerdo con el tema por estudiar. El componente comunicativo incluirá tanto a las funciones como a las nociones como a todos los otros componentes extralingüísticos como son los gestos, la mímica, la distancia. El componente cultural es aquel que se relaciona con las costumbres, las tradiciones, las formas de actuar y de pensar relacionadas tanto con la cultura de la lengua meta como con la de la lengua materna.

No dejando a un lado la idea de aprovechar los materiales existentes, se tomará como punto de partida el procedimiento utilizado por Shaw y Estaire para diseñar el nuevo syllabus para la enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica. Como lo que se pretende es partir de lo que existe para diseñar tanto

el modelo, como el curso y los materiales de enseñanza.

En un principio, se piensa implementar los materiales existentes al mismo tiempo que se utilicen nuevas metodologías para que el efecto resultante de la aplicación del modelo, no sea fuerte, sobre todo en lo que respecta al factor económico tanto a nivel ministerial como institucional e individual. (Léase nivel ministerial como relacionado con el Ministerio de Educación Pública, nivel institucional como relacionado con las instituciones educativas, nivel individual) se refiere a los alumnos. Segundo, es necesario darle tiempo a los profesores para que se familiaricen con el tipo de material y con las metodologías modernas que se pretenden introducir. Posteriormente, se recomendará la elaboración de libros de texto diseñados para la enseñanza del inglés en Costa Rica.

El modelo recibe el nombre de equilibrado porque el objetivo primordial es tomar como punto de partida la situación existente, y al mismo tiempo realizar un análisis de los materiales en uso como lo hacen Shaw y Estaire. Una vez realizado este estudio, proponer reformas metodológicas que conlleven a un proceso enseñanza-aprendizaje más eficiente.

Este modelo toma como base tres componentes: el estructural, el comunicativo y el cultural. Los mismos no tienen igual peso, éste varía de acuerdo con la progresión del curso. Así por ejemplo, el componente estructural tendrá más peso en una fase inicial que le permitirá al alumno adquirir cierta cantidad de estructuras para que pueda tener un mayor dominio del material lingüístico. El énfasis en este componente disminuirá a medida

que se produzca una progresión temporal.

El énfasis en el componente comunicativo irá aumentando progresivamente. A diferencia del componente estructural, el comunicativo tendrá un peso menor en la fase inicial, pero mucho mayor en la etapa terminal. Las funciones, nociones y situaciones se irán introduciendo poco a poco.

Los componentes comunicativos como las funciones serán introducidas utilizando un procedimiento espiral que permita presentar funciones conocidas utilizando el componente lingüístico que presente un grado de dificultad mayor al ya conocido. Ver cuadro 6, la flecha abajo indica la progresión temporal del curso.

El componente cultural estará presente, algunas veces ofreciendo la temática, en otras estará de una manera implícita. Suponiendo que no se puede desligar la lengua de la cultura que la circunda.

Estos tres elementos, estructural, comunicativo, y cultural están íntimamente relacionados con cuatro áreas del aprendizaje: la competencia en la lengua meta, el conocimiento, el contexto nacional, y el área afectiva. Cada una de estas áreas es enfatizada de acuerdo con el componente que interfiere más en el proceso de aprendizaje.





El componente cultural tiene un énfasis mayor en el área del conocimiento y en la del contexto nacional. El área del conocimiento se refiere al conocimiento general y del mundo que tenga el alumno, mientras que el contexto nacional está íntimamente ligado con los ejes orientadores del currículum costarricense.

Modelo Equilibrado

Contenido	Áreas relacionadas con el aprendizaje				Estrategias Metodológicas
	Competencia L2	Conocimiento	Contexto nacional	Afectiva	
Componente Estructural					Estudio de la forma Práctica (real del uso de la lengua)
Componente Comunicativo					Práctica comunicativa (nociones-funciones-situaciones) Actividades dinámicas
Componente Cultural					Estudio de actividades culturales Dramatizaciones Experiencias Comparaciones

Progresión →

Cuadro 6

-  Mayor énfasis
-  Menor énfasis
-  Aumento proporcional del peso del componente inferior con respecto al superior
-  Énfasis individual según cada alumno

cense: Hombre, familia, sociedad, Naturaleza, trabajo producción y Valores, documentos previamente citados.

El área afectiva se relaciona con las actitudes positivas de los alumnos hacia la lengua y hacia el proceso enseñanza-aprendizaje, es un aspecto prioritario que plantean las metodologías mo-

dernas y los documentos orientadores del Plan curricular costarricense. En esta área el énfasis varía según sean los casos individuales de los alumnos y sus preferencias por el contenido, o bien por las actividades, producto de estrategias metodológicas dirigidas hacia un aprendizaje dinámico.

En la parte de estrategias metodológicas se pretenderá ofrecer al docente de inglés una gama de las mismas para que como lo estipula el Marco operativo para la elaboración de los programas de estudio del M.E.P. (1985:10), sean los pasos o mecanismos que debe seguir el educando para adquirir, transferir o producir el conocimiento.

Los objetivos se plantearán en función de las áreas relacionadas con el aprendizaje. Este planteamiento se hará a corto, mediano y largo plazo y de acuerdo con lo que se quiere que el alumno aprenda.

La evaluación que se propondrá será tanto del alumno, como del proceso enseñanza-aprendizaje y del syllabus. Es decir, se evaluará el contenido, las áreas relacionadas con el aprendizaje y la efectividad de las estrategias metodológicas para llegar al logro de los objetivos. En el capítulo siguiente se ofrece de una manera detallada el desglose de la evaluación trimestral de un curso de inglés en nivel de la Educación General Básica.

4.5. El modelo de diseño de cursos de inglés dentro del currículum costarricense

Este modelo, según el planteamiento anterior, contempla las características discutidas a lo largo de este estudio, tanto

aquellas resultantes del estudio histórico documental, las ofrecidas por los docentes consultados como las estipuladas en los documentos orientadores de la política curricular de Costa Rica. No dejando a un lado, la importancia del análisis de los modelos que se han planteado para otros países.

Además, ofrece una posibilidad que no ha sido contemplada por los que tienen en sus manos decidir los lineamientos que se deben cumplir en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Costa Rica, como es el hecho de que al utilizar el material didáctico conocido, se le dé un giro a ese proceso convirtiéndolo en uno que proporcione al educando una forma más eficaz y atractiva para el aprendizaje.

El modelo equilibrado toma en cuenta un elemento que es vital para llevar a cabo el cambio, es precisamente la metodología. En este apartado se pretende cumplir con los objetivos del Marco conceptual (1985:2), que estipula lo siguiente:

4.5.1. Objetivos del Marco conceptual (MEP 1985:2)

- Se parte del concepto curricular como disciplina aplicada cuyo objetivo son los procesos de enseñanza-aprendizaje
- El nuevo enfoque (curricular) da primacía al ser humano como sujeto activo y elemento principal del proceso de la educación
- Se dará énfasis a la preparación de ambientes de aprendizajes que propicien la construcción y no la acumulación del aprendizaje
- Se dará primacía a las asignaturas enfocando con énfasis los procesos y no la información. Es decir, las asignaturas serán vistas en términos de procesos y estructuras

- . El desarrollo de procesos en el ser humano es fundamental para la interpretación objetiva de la realidad

4.5.2. Estructura de los nuevos programas de estudio de Costa Rica

Con el propósito de completar el marco curricular que tendrán los programas de inglés una vez que se ponga en práctica el modelo de diseño de cursos elaborado se toma lo establecido en el Marco operativo (MEP 1985:5).

De acuerdo con el Marco conceptual, los nuevos programas se deben plantear como programas de aprendizaje, es decir orientados hacia el logro de aprendizaje en los alumnos y hacia la elaboración del conocimiento por parte de los educandos. Para el cumplimiento de estos principios, es necesario partir de un enfoque del desarrollo humano, de tal forma que hayan procesos adecuados a las posibilidades del desarrollo de los alumnos.

El documento en cuestión, aclara también que:

Dentro de este enfoque, se considera que los programas deben centrarse en los procesos de desarrollo motriz, intelectual, emocional y social del sujeto de aprendizaje y que las asignaturas contribuyan a ese desarrollo humano.

Además de estas áreas, la estructura de los programas comprende cinco columnas:

1. Procesos de desarrollo se entiende por desarrollo humano los cambios que experimenta el hombre, hacia el logro pleno de sus capacidades, en los aspectos motriz, intelectual, emocional y social.

2. Procesos específicos y niveles del comportamiento en esta columna se plantean los aportes específicos que las diferentes disciplinas brindan para el desarrollo de los procesos específicos en la columna número 1.

3. Recursos se caracterizará el tipo de recursos por realizar. Estos recursos son auxiliares del aprendizaje, ya que tienen como fin que el sujeto interactúe con ellos para el logro de los procesos. Los procesos de las áreas de desarrollo, los niveles de conocimiento y los procedimientos propios de cada disciplina, condicionan el tipo de recursos por utilizar.

4. Procedimientos metodológicos en esta columna se plantean, en correspondencia con cada uno de los puntos de las columnas 1, 2 y 3, las orientaciones metodológicas que han de permitir el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

5. Procedimientos para apreciar el logro esta columna incluye enunciados generales que tienen por finalidad orientar el proceso evaluativo. Estos enunciados también orientan la selección de las técnicas e instrumentos que permitan verificar el logro de los diferentes procesos planeados en las columnas 1 y 2. Ver cuadro 7.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

Asignatura _____

Ciclo _____ año _____

1	2	3	4	5
PROCESOS DE DESARROLLO	PROCESOS ESPECIFICOS Y NIVELES DE CONOCIMIENTO	RECURSOS	PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS	PROCEDIMIENTOS PARA APRECIAR EL LOGRO
<u>Area Motriz</u>				
<u>Area Intelectual</u>				
<u>Area emocional y Social.</u>				

Cuadro 7

V. LA UNIDAD RECOMENDADA PARA EL MODELO

Este capítulo pretende ofrecer, de una manera general, los lineamientos que regirían una unidad didáctica resultante de la aplicación del modelo equilibrado, planteado en el capítulo anterior.

Esta primera unidad está diseñada para 7° año, nivel en que se inicia la enseñanza del inglés en la educación secundaria. Por lo tanto, el tipo de alumno para el que está dirigida la unidad es aquel que procede de la escuela primaria y que por primera vez estará expuesto a la lengua. Este alumno es aquel que se inscriba en un colegio académico urbano.

Para el planteamiento de la unidad fue necesario hacer un estudio de los materiales que se emplean en la enseñanza del inglés en las instituciones académicas en nivel de Educación General Básica en Costa Rica. Se agruparon los componentes lingüístico y comunicativo de las primeras unidades de los libros: Lado English Series, Book 1 y de English for a Changing World (E.C.W.), con el propósito de generar la organización de la unidad, los objetivos, las actividades, las técnicas metodológicas y el tipo

de evaluación que los acompañaría.

En la primera etapa de la elaboración de los programas, se recomendará el uso de los mismos libros de texto que utilizan los colegios académicos, para que en un principio, el cambio no represente un gasto fuerte para los estudiantes, tomando en cuenta, que los libros de texto son materiales que se heredan de hermanos mayores y también dados los resultados de la encuesta, los profesores sí desean un cambio pero para ello necesitan actualizarse. Paralelamente al material suplementario que se elaborará siguiendo las propuestas del modelo equilibrado, se utilizarán los libros de texto antes mencionados. Para la realización de esta labor, en una primera etapa se le distribuirá al profesor de inglés un documento con algunas sugerencias sobre cómo usar el material nuevo y de cuándo utilizar el libro de texto para las diferentes actividades propuestas.

El resultado del estudio de las primeras unidades de los libros de texto en uso fue el siguiente:

En las unidades introductoria y primera de English for a Changing World se encontró que se enfatizan las siguientes funciones y áreas comunicativas, según las categorías de van Ek (1977: 37-38).

<u>Functions</u>	<u>Communicative Areas</u>
. Requesting others to do something	. Getting things done (suasion)
. To greet people	. Socializing
. Asking and giving information	. Imparting and seeking factual information

En Lado English Series, las funciones encontradas en las unidades 1 y 2 fueron las siguientes de acuerdo con la misma clasifi-

cación de van Ek:

<u>Functions</u>	<u>Communicative Areas</u>
. When introducing people and when being introduced.	. Socializing
. Asking and giving information	. Imparting and seeking factual information

En cuanto al material lingüístico, las formas que se utilizan en los libros son:

. NP + Verb to be + NP	<u>Lado English Series</u>
. To be + NP + NP ?	<u>E.C.W.</u>
. Yes/No	
. "Please", verb + (NP)	<u>E.C.W.</u>
. Verb, "please".	
. Verb+NP, "please"	
. "Good morning afternoon " evening	<u>E.C.W.</u>
. Wh + to be + NP ?	<u>E.C.W.</u>
. Hi	
N pr	<u>E.C.W.</u>
Hello	
She / he	
Léase NP como: This / that	NP = noun phrase
I	
It	

La unidad número 1 de Lado English Series, Book 1, tiene como objetivo primordial el estudio de la forma gramatical, NP + verb to be + NP, sin tomar en cuenta alguna actividad que lleve a un uso real de la lengua. Al adoptar un modelo que propone el empleo de los elementos estructurales y comunicativos se quiere que el alumno al utilizar la estructura pueda construir sus propias oraciones y usar la lengua en situaciones comunica-

tivas reales.

5.1.1. Tipo de objetivos

Los objetivos de la unidad serán de corto, mediano y largo plazo, dependiendo de la situación de enseñanza-aprendizaje para la que fueron planteados o bien de acuerdo con las metas generales del curso.

Los objetivos se plantearán de acuerdo con las siguientes áreas: interacción oral, gramática, lectura, comunicación, producción escrita y el componente cultural, evitando la manera tradicional de plantearlos: el alumno será capaz de producir oraciones con el verbo Be.

Así por ejemplo, dentro de las áreas comunicativas se enlistarán las funciones necesarias para cumplir con ellas, y las realizaciones lingüísticas que se emplearán en la unidad.

En la parte de comprensión auditiva, se describirá el tipo de actividades a las que el alumno se expondrá y se pretende llegue a dominar.

Se enlistarán: las estrategias de lectura que se quiere que el alumno desarrolle, las habilidades que se quiere que transfiera de su lengua materna a la lengua meta.

En el material para el profesor se especificarán detalladamente los objetivos de las diferentes áreas mencionadas que acompañan a cada una de las actividades propuestas.

En la parte gramatical se enfatizarán las estructuras que se estudiarán en la unidad. Asimismo se describirá el tipo de ejercicio que realizará el alumno para que lleve a cabo dicho estudio.

En la parte de interacción oral se describirá el tipo de actividades comunicativas que se pretende que el alumno llegue a dominar.

En la parte de la producción escrita se describirá el tipo de actividades comunicativas que se quiere que el alumno realice. Igualmente aquellas que le servirán para adquirir el nuevo sistema de escribir en lengua meta.

Con respecto al componente cultural, se describirá el tipo de estudio que se pretende que el alumno realice para que pueda establecer una comparación entre su cultura y la cultura de la lengua meta.

5.2. Contenido

El contenido de las unidades saldrá del análisis completo de las unidades de los dos libros de texto en uso; complementándolo, donde se haga necesario, con la temática nacional, incluyendo también los elementos culturales tanto de la cultura meta como de la propia.

Por ejemplo, la primera unidad tendrá como tema, "Getting Acquainted". Para ello se presentarán dos realizaciones lingüísticas de cada función empleada, de manera que la forma sirva para llevar a cabo una comunicación real.

5.3. Metodologías recomendadas

A lo largo de este estudio se ha mencionado la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de hacerle este proceso al alumno cada vez más agradable; ya que de todas

maneras debe estudiar la lengua inglesa por lo menos tres años. Aunque en ese tiempo, el aprendiente no llegará a tener un dominio total de la lengua, se pretende que lo que aprenda le sea útil para que lo pueda emplear en situaciones reales donde tenga que usar la lengua.

Se cree muy importante recomendar técnicas metodológicas que revitalicen el interés del alumno de aprender la lengua en una forma activa. Que cada día, se empleen diferentes procedimientos para mantener la motivación tanto del alumno por la lengua y su aprendizaje, como del profesor por el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todas las actividades que se diseñen y propongan estarán orientadas hacia un aprendizaje dinámico, evitándose al máximo las manipulaciones estructurales. En su lugar se le dará énfasis a los procesos. Estos deben entenderse como aquellas actividades que le ofrezcan al estudiante la oportunidad de vencer un reto al solucionar un problema, y de utilizar la lengua en situaciones reales.

Es por eso que se evitará al máximo la repetición coral, las sustituciones, ya sean orales o escritas, y todo tipo de ejercicios o actividades que lleven a la monotonía o al aburrimiento. Por supuesto, se dejará a criterio de cada profesor el empleo de alguno de esos procedimientos cuando él lo considere conveniente.

Widdowson (1984:86), al comentar lo esencial que es un cambio, aconseja llevar a cabo un cambio en los principios y en las técnicas empleadas en la enseñanza de la lengua para hacer el

aprendizaje más efectivo, agrega también que si los profesores no aceptan la necesidad de hacer un cambio, una renovación o una reforma, se le está negando el dinamismo que tiene la profesión.

Pensando en mantener vivo ese dinamismo, se cree que es conveniente recomendar técnicas como:

- . Resolución de problemas (problem solving)

Este tipo de ejercicios se caracteriza porque se le da a los estudiantes información para que lleguen a la solución de un problema por medio de los datos suministrados. Los ejercicios utilizados para este tipo de actividades son simulaciones de situaciones de la vida real.

- . Tareas (tasks)

Estas tareas también son problemas que tiene que resolver el alumno como son: la interpretación de los datos de un cuadro, de un itinerario de vuelo, o de un mapa. El uso de la información tendrá diferentes interpretaciones comunicativas.

- . Transferencia de información (information transfer)

En este tipo de ejercicio se combinan habilidades. Por ejemplo, puede ser que en la primera parte se ejerciten la comprensión auditiva o la lectura; y en la segunda, el alumno deba completar tablas, itinerarios, mapas, etc.

- . Juegos de papeles o actuación (Role playing)
- . Juegos, tanto orales como escritos.
- . Canciones
- . Dramatizaciones

Asimismo, se recomienda el uso de metodologías diferentes utilizándolas ocasionalmente según lo desee el profesor, lo con-

sidere conveniente y de acuerdo con cada etapa del proceso que se esté llevando a cabo. Dentro de estas metodologías están: Community Language Learning, Suggestopedy, Silent Way.

El empleo de estas metodologías en cuestión requiere que el profesor las conozca y tenga claro los principios teóricos que orientan a cada uno de los métodos mencionados. Por esta razón, se recomendará que en el curso de actualización que se diseñará para los profesores, se incluya el estudio de estas metodologías y de otras modernas para que el docente tenga conocimiento y práctica de ellas con el propósito de que utilice estos recursos metodológicos cuando él lo considere conveniente.

El objetivo primordial de cada una de ellas es tomar como punto de partida al aprendizaje como una facultad humana. Cada uno de estos métodos están regidos por principios básicos que a continuación se enlistan: En Community Language Learning se enlistan los siguientes

- . Todo aprendizaje humano tiene valor
- . La resistencia es inherente a cualquier situación de aprendizaje
- . El aprendizaje humano es un aprendizaje total-personal
- . El aprendizaje humano es la gente (como actividad social)
- . El aprendizaje humano se desarrolla a través de cinco etapas del proceso de internalización¹
- . Los seis elementos esenciales en el aprendizaje humano son: la seguridad, la atención, la agresión, la retención y la discriminación

(Rardin 1982:61)

En Suggestopedy, su creador Lozanov, propone como esencial en este tipo de metodología, el entretenimiento y el relajamiento, que son requisitos indispensables de todo aprendizaje

efectivo y rápido. La atmósfera en la que se desarrolla el aprendizaje debe ser aquella donde los estudiantes se sientan cómodos, donde no sientan temor sino más bien seguridad, y al mismo tiempo se interesen por lo que está pasando, se sientan complacidos e involucrados en actividades que tengan significado y puedan usar la lengua meta.

(O'Connell 1982:111)

Los cinco principios básicos del Silent Way son los siguientes:

- . La enseñanza debe estar subordinada al aprendizaje
- . El aprendizaje no es solamente imitación o repetición
- . En el aprendizaje, preferentemente, la mente se equipa de su propio trabajo, (dando diferentes respuestas a una situación nueva hasta que se produzca la respuesta correcta, haciendo una experimentación deliberada, por medio de un juicio o de una revisión de las conclusiones).
- . Conforme como trabaja la mente, ésta se aproxima a todas las cosas que ha adquirido, en especial, se incluye la experiencia del aprendizaje de la lengua materna.
- . Si la actividad del profesor está subordinada a la del aprendiente, y si la actividad del estudiante es como la que se describió en el tercer principio, entonces, el profesor debe dejar de interferir en esa actividad.

(Stevick 1969:137-8)

5.4. Evaluación

Es en la Educación General Básica, en especial en la enseñanza de las lenguas, cuando se le da énfasis a las cuatro habilidades básicas: comprensión auditiva, producción oral, lectura, y producción escrita. Los cursos de lengua en nivel de secundaria son generales.

Según los estatutos del M.E.P., los cursos en la educación media son anuales. El año lectivo está dividido en trimestres.

En cada trimestre, la evaluación de la asignatura inglés se divide en los siguientes rubros:

<u>Tipo de evaluación</u>	<u>Valor</u>
. Examen Parcial	15%
. Examen Parcial	15%
. Examen Trimestral (Final)	30%
. Asignación	20%
. Trabajo en clase	20%
	<hr/>
	100%

Cada uno de estos tipos de evaluación estará estrechamente relacionada con los objetivos planteados en cada unidad y con las metas propuestas en el curso. Así por ejemplo, el peso que se le dé a los elementos estructurales y a los comunicativos en el proceso enseñanza-aprendizaje en cada unidad, lo tendrá en las pruebas parciales, trimestrales y finales, y en otras actividades que se realicen con propósitos evaluativos. Asimismo, se tomará en cuenta el peso que se le dé a cada habilidad en la unidad para diseñar la prueba.

Se procurará que los ejercicios empleados para evaluar al educando sean del mismo tipo que las tareas que realiza en las clases de lengua. Al igual que en las técnicas metodológicas, se evitará al máximo el uso de repeticiones, aquí, se evitará todo tipo de manipulación estructural que lleve a las sustituciones, a las conversiones y por ende al aburrimiento. Como consecuencia del tipo de actividades que se utilicen en el salón de clase, los ejercicios de evaluación irán acorde con ellas. El

tipo de evaluación que se recomendará será integrativo. Según Oller (1979:37), una prueba integrativa es aquella que permite al estudiante desarrollar la capacidad de usar lo que conoce de la lengua y al mismo tiempo mientras se ejercitan varios componentes gramaticales, se ejercita también más de una habilidad.

5.5. La unidad

Para la elaboración de la unidad didáctica se partió de los lineamientos ofrecidos por el Ministerio de Educación Pública en el documento Marco operativo para la elaboración de los nuevos programas, previamente citados en el capítulo anterior, que enfatizan la importancia que se le debe dar a las áreas: motriz, intelectual, y emocional y social.

Asimismo, en el documento del Plan de formación en currículum, se acentúa la necesidad de que el educando cambie significativamente el papel de educando espectador por el de educando participante (1983:5).

Igualmente, se quiere que el alumno participe en la toma de decisiones sobre qué aprender primero, es decir, que se aplique el principio de la negociación, fundamental en las metodologías comunicativas. De esta manera se le estará dando prioridades al alumno de manifestar sus preferencias por ciertas actividades didácticas y de establecer el orden en que desea que se lleven a cabo.

Para definir el formato de la unidad modelo, se estudiaron varios libros de texto actuales: In Touch (1979), Life Styles (1981), Network (1980), y el Programa de inglés general para uni-

versitarios, Into English (1985), del CELE.

El orden de las actividades puede ser cambiado de acuerdo con la situación específica de cada profesor, previa consulta con sus grupos. Si el profesor lo desea puede diseñar otras actividades que conlleven al logro de los objetivos.

Las actividades que se elaboraron para esta unidad modelo están planteados en términos de los procedimientos que se piensa van a utilizar los alumnos en la vida real. Es por eso que en su mayor parte de las actividades involucran a dos o más habilidades. También se pensó en actividades que se acercaran lo más posible a las auténticas y en otras que sirvieran para ejercitar la memoria del educando.

En los ejercicios que se le pide al alumno que escriba un diálogo que luego memorizará, se hizo con el propósito de que el alumno almacene en su memoria ciertas estructuras que utilizará en la primera oportunidad comunicativa que se le presente. Igualmente se cree que al escribir el diálogo el alumno estará practicando la lengua escrita.

El ejercicio gramatical se plantea con el propósito de que el alumno analice el componente gramatical y pueda construir oraciones en la lengua meta.

En los ejercicios escritos se le pide al alumno que realice tareas, que en esta primera unidad son muy sencillas pero a la vez se asemejan a la vida real, como son el completar tarjetas de identificación y el escribir información acerca de las personas.

Con el ejercicio de lectura se espera que el alumno sin traducir pueda hacer lo que se le pide.

Nota 1: Estas únicas etapas las define Curran, (1979:28-30) de la siguiente manera:

- I. El cliente (alumno) depende totalmente del consejero (profesor).
- II. Igual que en la etapa anterior pero, el cliente empieza a hablarle al grupo en lengua extranjera.
- III. El cliente le habla al grupo en lengua extranjera, el consejero interviene cuando siente que el cliente lo necesita.
- IV. El cliente habla libremente al grupo en la lengua extranjera. El consejero interviene solamente para corregir.
- V. El cliente habla libremente, el consejero ofrece expresiones idiomáticas. Aquí el cliente se ha convertido en un nuevo consejero.

VI. CONCLUSIONES

El estudio documental de los capítulos primero y segundo, más los resultados proporcionados por la investigación permitieron llegar a la conclusión de que sí es necesario proponer un cambio en la enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica. Esta razón se sustenta tanto en la experiencia de docente de inglés de la investigadora como en los objetivos específicos del Plan nacional de formación en currículum que van dirigidos desde una actualización de la concepción en currículum hasta la elaboración de planes y programas de estudio que garanticen la eficacia interna y externa del sistema educativo.

El estudio de los modelos de diseño de cursos que se diseñaron pensando en una situación donde no es posible realizar un cambio total en la enseñanza de las lenguas como es: el desconocimiento por parte de los docentes de las teorías lingüísticas como psicológicas modernas y de la metodología se plantea como un antecedente válido como base para la propuesta que se espera presentar ante las autoridades que tienen en sus manos la reforma

curricular del Ministerio de Educación Pública. Además de que la mayor parte de los profesores no son nativo-hablantes de la lengua y es relativamente poco el número de ellos el que ha realizado estudios en los países de habla inglesa o por lo menos ha permanecido una corta estadía en ellos.

Es por eso que el modelo equilibrado, propuesto para la situación costarricense, toma algunas de las bases de los modelos que proponen Brumfit, Valdman, Yalden, y Shaw y Estaire. Pero también se fundamenta en los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica sobre la política educativa, que en sus planteamientos sugiere la renovación curricular aceptando el diseño de modelos curriculares que no violenten lo existente.

En este modelo, se parte de lo conocido y se aplican procedimientos distintos a los que se acostumbran en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua. Es por eso que se cree necesario el análisis de los libros de texto en uso para de ahí generar los syllabuses gramatical y funcional que fungirán como ejes centrales del modelo. Asimismo, se da por hecho que el tipo de estudiante, producto de un curso elaborado tomando como base el modelo equilibrado, será un alumno activo y creador, acostumbrado a tomar decisiones con respecto al aprendizaje de la lengua, cumpliendo así con los lineamientos del Ministerio con respecto al educando, quien debe ser un individuo activo y el elemento principal del proceso de la educación.

La unidad recomendada organiza el aprendizaje en diferentes actividades en las cuales se combinan diferentes habilidades.

Lo que permite al estudiante tener un acercamiento natural a la manera en que se emplea la lengua meta. Desde el principio el aprendiente se encontrará realizando una tarea al mismo tiempo que tomará parte activa en el proceso que se lleva a cabo en la clase se divertirá en él.

Tampoco hay que olvidar la importancia de las buenas relaciones en la clase de lenguas. Se considera necesario que el alumno se muestre atraído por la materia para que no se inhíba al participar y de esta manera se sienta a gusto en un ambiente relajado, factor importante para que produzca el aprendizaje. Se espera ofrecer al alumno la posibilidad de que estudie la lengua inglesa en situaciones que se asemejen lo más posible a la realidad.

Al emplear el nuevo modelo se espera que el componente gramatical y el comunicativo estén equilibrados en los cursos de inglés para el III Ciclo de la Educación General Básica. Lo que se pretende es evitar al máximo la repetición de patrones gramaticales. En vez de ello, ofrecerle al alumno la posibilidad de hacer un uso real de la lengua.

El modelo al igual que las recomendaciones que surjan, se someterá al estudio y a la aprobación del Consejo Superior de Educación del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Las siguientes se consideran recomendaciones necesarias:

- . Diseñar planes y programas de inglés orientados con los lineamientos del modelo equilibrado
- . Proponer un estudio piloto para evaluar la efectividad de un curso diseñado siguiendo las bases del modelo equilibrado. Este proyecto debe estar sujeto a un proceso de evaluación continuo,

reuniones periódicas con los profesores que tienen a cargo los grupos piloto con el propósito de corregir los errores que se presenten, ajustar y rediseñar actividades y procedimientos metodológicos. También se estudiarán las respuestas que proporcionen los alumnos después de cada unidad para hacer los ajustes necesarios. A los profesores se les pedirá que hagan anotaciones sobre las actividades de clase que servirán de retroalimentación y para el mejoramiento de los materiales.

Proponer cursos de actualización para profesores de inglés. En estos cursos se incluirán tanto materias en lengua como en técnicas metodológicas, en diseño de cursos y materiales.

La propuesta del modelo equilibrado es un intento a resolver en parte el problema planteado en el capítulo tercero de esta tesis con respecto a la enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica. No obstante, se considera necesario que se generen otras investigaciones para buscar soluciones a los problemas educativos en especial a los relacionados con el campo de la enseñanza del inglés.

Asimismo se cree indispensable elaborar otros modelos de diseño de cursos de inglés para la Educación Diversificada en las diferentes ramas: académica, agropecuaria, técnica, vocacional, artística, y para la educación de adultos. Diseños que llevarían hacia una enseñanza más eficaz y adecuada a las necesidades de los alumnos y del país.

ANEXO 1

Lineamientos para el inicio del trabajo
en la asignatura Inglés en el curso
lectivo de 1985

LINEAMIENTOS PARA EL INICIO DEL TRABAJO EN LA

ASIGNATURA INGLES EN EL CURSO LECTIVO DE 1985

1. ASPECTOS GENERALES

- 1.1 El Departamento de Inglés es la entidad que, a nivel de institución educativa, tiene la facultad de definir los aspectos técnicos generales de la asignatura. Su tarea N° 1 consiste en concretar el "syllabus" institucional, es decir, el currículum operativo de Inglés en el colegio para este año. El mismo comprende rubros como los siguientes: los objetivos que se van a perseguir en cada ciclo; los contenidos y su distribución por niveles; la metodología básica en cada ciclo; los auxiliares didácticos (textos, ayudas audiovisuales, diccionarios para los alumnos, complementos y suplementos de lectura, material mimeografiado y fotocopiado, cuaderno de Inglés, álbum de ilustraciones, diccionario gráfico confeccionado por el estudiante, "readers", etc.); tipos de asignaciones; formas de planeamiento (plan trimestral, plan de unidad, plan o minuta de lección); la evaluación del rendimiento (parte oral, parte escrita); etc.
- 1.2 También este año queremos estimular una modalidad de trabajo rápida, abarcadora, ambiciosa. Muchas de las críticas que se formulan a la enseñanza de este idioma —especialmente en los colegios oficiales— tienen que ver con la lentitud y con la pobreza en el logro de objetivos importantes. No debemos olvidar que tenemos el privilegio de enseñar una lengua que es hoy el primer vehículo de comunicación internacional, en todos los campos. Y eso implica grandes responsabilidades.
- 1.3 Continuamos asimismo alentando, en todos los niveles del sistema, el aprovechamiento de técnicas o recursos como los siguientes: la memorización de diálogos cortos con inglés de uso diario en el hogar, la calle y el colegio; la enseñanza del alfabeto como un juego idiomático (con "spelling contests" en el aula y otros medios que sean como un pretexto para que los alumnos manejen este útil instrumento); canciones adecuadas a los ciclos; aprendizaje de oraciones y poemas cortos.
- 1.4 Las normas generales de orden técnico y las provisiones indicadas aquí en lo que atañe a material didáctico son para acatamiento general (incluidos los colegios particulares puros y los particulares subvencionados por el Estado). La adopción o el cambio de textos —por ejemplo— es un paso que debe estar técnicamente justificado. en virtud de un estudio cuidadoso de lo que se desea utilizar, con una perspectiva de toda la escolaridad y a la luz de los objetivos que deben buscarse (en qué sentido es mejor lo nuevo que lo que se tenía), considerando también las implicaciones económicas para el hogar.
- 1.5 Los colegios particulares puros y los subvencionados por el Estado que imparten inglés en sus secciones de primaria deben adoptar medidas especiales cuando a la altura de séptimo año reciben alumnos de afuera. Estos últimos requieren una atención que les permita seguir adelante con sus compañeros provenientes del mismo colegio sin graves trastornos en su aprendizaje del idioma o de su personalidad. Cursos de verano, labor remedial, seguimiento, pueden ser medidas adecuadas en esa dirección.

2. EL MATERIAL IMPRESO

- 2.1 Debido a la naturaleza de la asignatura, Inglés utiliza material impreso como el siguiente: textos, tomas de lecturas ("readers"), diccionarios bilingües y monolingües, material mimeografiado y fotocopiado, etc. Se confiere cada vez más importancia a la disponibilidad de la palabra escrita en lenguas extranjeras. Es un complemento que da seguridad al profesor, proporciona una base a la parte oral y permite salidas laterales hacia aspectos que nos interesan mucho en la actualidad (ejemplo: la comprensión de lectura). El alumno debe poseer de alguna manera el material escrito para tareas y labor de refuerzo en el hogar.
- 2.2 El uso de tomitos de lectura y de selecciones separadas que se mimeografían o fotocopian han probado ser excelentes en el cuarto ciclo como complementos (el "syllabus" totalmente integrado por ese tipo de material) o como suplementos (conservando el texto básico que se sigue, pero agregando lecturas que enriquecen el aprendizaje). Resultan ser muy útiles en nuestra asignatura para:
- 2.2.1 Cultivar el gusto por la lectura.
- 2.2.2 Desarrollar la destreza de leer con comprensión.
- 2.2.3 Servir de base para aprender material lingüístico nuevo y para reforzar el ya conocido.
- 2.2.4 Estimular conversación en el aula (a base de preguntas, comenzando con "yes-no questions"; luego, con "information questions"; después, usar "why?" y "why not?" para expansión del diálogo).
- 2.2.5 Dar asignaciones en que el trozo de lectura sirve de base para un trabajo oral. El alumno reelabora, recrea, enriquece contenidos, introduce cambios.
- 2.2.6 Dar asignaciones para investigación o elaboración escrita. Ejemplos: investigar un vocabulario, unas formas idiomáticas; sacar los adjetivos, las preposiciones, etc.; sacar los verbos y dar en una lista sus formas principales (simple form, simple present, simple past, past participle); reescribir el texto introduciendo cambios en su fondo y en su forma; clasificar las palabras del trozo en "conocidas", "desconocidas" y "fáciles" (para el alumno que clasifica).
- 2.2.7 Promover el trabajo en grupos en el aula. Uso del diccionario bilingüe y del monolingüe. Lecturas diferenciadas para alumnos del mismo grupo que siguen distintas especialidades en un colegio técnico (Mecánica Automotriz, Radio y Televisión, Electricidad, etc.).
- 2.2.8 Atender diferencias individuales. Ejemplo: un alumno sobresaliente o con conocimientos superiores del idioma recibe la asignación de leer un material avanzado (2.000 palabras en adelante de graduación) y de dar un informe escrito u oral a la clase.
- 2.3 El Ministerio de Educación promueve el uso de textos en el sistema educativo. Esto lo estamos viendo con la edición en proceso de un millón de ellos (comenzando con Español, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias para primer ciclo). En lenguas extranjeras, el material impreso es todavía más urgente, por razones obvias. Esta asesoría recomienda el uso de textos, por constituir útiles auxiliares de la enseñanza y el aprendizaje.
- 2.4 Nos interesa que los alumnos manejen diccionarios y que aprendan a utilizarlos bien. El profesor debe estimular su uso y enseñar su manejo. Ya es hora de que veamos grupos de cuarto ciclo haciendo una prueba de comprensión de lectura con los diccionarios personales en los pupitres, haciendo uso de ellos en forma libre.

3. LOS TEXTOS POR MODALIDADES Y SU DISTRIBUCION

3.1 RAMA ACADEMICA DIURNA (Plan 3-3-3-4-4)

- Opciones: a) ENGLISH FOR A CHANGING WORLD, First Edition:
 Books & Workbooks 1-A, 1-B, 2-A, 2-B (=Level 1 + Level 2)
 (Nota: La nueva edición de esta serie será usada experimentalmente en algunos colegios que se definirán)
 Distribución: Séptimo : Lecciones 1 a 9 (Level 1)
 Octavo : Lecciones 10 a 19 (Level 1)
 Noveno : Lecciones 20 a 28 (Level 1)
 Décimo : Lecciones 1 a 16 (Level 2)
 Undécimo: Lecciones 17 a 28 (Level 2)
- b) LADO ENGLISH SERIES, New Edition:
 Books & Workbooks 1, 2, 3, 4
 Distribución: Séptimo : Unidades 1 a 6 (Book 1)
 Octavo : Unidades 7 a 10 (Book 1) + Us. 1 a 3 (B.2)
 Noveno : Unidades 4 a 10 (Book 2)
 Décimo : Unidades 1 a 10 (Book 3)
 Undécimo: Unidades 1 a 10 (Book 4)

NOTA: Cuando haya puntos programáticos importantes no cubiertos por el texto en uso (ejemplos: futuro con WILL, voz pasiva en presente y pasado simples, presente y pasado perfectos), es recomendable utilizar selecciones de lectura que permitan exponer al alumno de quinto año a esos puntos. Siempre queda la opción general de utilizar "readers" (de hasta 1500 palabras de graduación en colegios oficiales) como una forma normal de trabajo en el cuarto ciclo, pero llevando un control de contenidos.

3.2 RAMA TECNICA O VOCACIONAL (Plan 2-2-2-3-2/Plan 2-2-2-3-4/Plan 3-2-2)

3.2.1 Tercer ciclo técnico (2-2-2)

Texto: MODERN AMERICAN ENGLISH, New Edition
 Book & Workbook 1: Séptimo : Lecciones 1 a 5
 Octavo : Lecciones 6 a 10
 Noveno : Lecciones 11 a 15

(Nota: Hay colegios técnicos donde existe un tercer ciclo que es académico, con el plan 3-3-3, con Inglés y Francés. El texto que se debe utilizar aquí es el del tercer ciclo académico diurno)

3.2.2 Cuarto ciclo técnico (3-2-2/3-4)

- a) En los colegios agropecuarios (Plan 3-4, salida colateral):
 Texto: MODERN AMERICAN ENGLISH, New Edition
 Book & Workbook 2 : 10^a año: Lección 1 a 10
 11^a año: Lección 11 a 15 + Complementos de lectura, sobre todo con temas y vocabulario agropecuarios y de artes femeninas, procurando ver puntos programáticos no cubiertos por Modern 2 nuevo (ej.: presente perfecto, etc.)
- b) En los colegios industriales, agroindustriales y artesanales (3-2-2)
 Texto: MODERN AMERICAN ENGLISH, New Edition
 Book & Workbook 2 : 10^a año: Lección 1 a 10
 11^a año: Lección 11 a 15
 12^a año: Complementos de lectura, sobre todo con temas y vocabulario de las especialidades, en el grado posible (o bien con temas y

vocabulario técnicos genéricos), procurando ver puntos programáticos no cubiertos en Modern 2 nuevo (ej.: presente perfecto).

- c) En los colegios comerciales, en las secciones comerciales homogéneas de los colegios industriales (compuestas sólo de alumnos del área comercial) y en las secciones comerciales de algunos liceos:
 Texto: PRACTICAL CONVERSATION IN ENGLISH : Books 1, 2
 Distribución: 10^o año: Unidades 1 a 15 (Book 1)
 11^o año: Unidades 16 a 20 (B, 1) + Us. 1 a 3 (Book 2)
 12^o año: Unidades 4 a 10 (Book 2)
 NOTA: Iniciar en 11^o y continuar en 12^o modelos de cartas comerciales sencillas y selecciones de lectura con léxico de contabilidad.

3.3 COLEGIOS NOCTURNOS (Plan 2-3-3-5-5/Plan 2-2-2-5-5)

Texto : NEW HORIZONS IN ENGLISH, Second Edition
 Books & Workbooks 1, 2, 3

Distribución: Primer año : 1 a 5 (Book 1)
 Segundo año: 6 a 12 (Book 1)
 Tercer año : 1 a 7 (Book 2)
 Cuarto año : 8 a 12 (Book 2) + 1 a 5 (Book 3)
 Quinto año : 6 a 12 (Book 3)

NOTA: También en los colegios nocturnos se puede organizar el trabajo a base de "readers" en cuarto y quinto año, o bien con suplementos de lectura que permitan ver puntos programáticos importantes que no están en la serie en uso.

3.4 USO EXPERIMENTAL DE TEXTOS

Los planes piloto formales y el empleo de textos nuevos (no incluidos en la lista anterior) con grupos de alumnos que cursan estudios regulares en nuestro sistema educativo, deben ser autorizados por esta Asesoría. Los textos que ya están en uso experimental no se extenderán a otros niveles ni secciones del colegio respectivo (salvo la secuencia ascendente obvia), a menos que se haya probado su eficacia, previa consulta con esta oficina. Tampoco se extenderán a otros colegios mientras no se haya concluido la evaluación de la experiencia.

4. PRECIOS Y LOCALIZACION DE LOS TEXTOS

4.1 ENGLISH FOR A CHANGING WORLD, First Edition (Librería Textos Educativos)

Student Books 1-A, 1-B, 2-A, 2-B : \$104,00 (con "Cue Book")
 Exercise Books 1-A, 1-B, 2-A, 2-B : 68,00
 Cue Books 1, 2 (por separado) : 26,00
 Level 1, Level 2 (completos) : 175,00
 Exercise Bks. 1, 2 (completos) : 90,00

- NOTAS: a) Obsérvese que los precios han bajado un poco este año para esta serie.
 b) Además de Textos Educativos S.A., este texto también se conseguirá en: Librería Cartago (Cartago); Librería e Imprenta Segura (Tres Ríos); Librería del Sur (Turrialba); Librería Metodista y Librería Domián (Alajuela); Librería Acón (Puntarenas).
 c) Se mantienen este año las siguientes facilidades: obsequio del "Teacher's Annotated Edition", del "Exercise Book" y del "Test Booklet" de la serie; otorgamiento del 10% de descuento en compras de 10 ejemplares en adelante, lo que también se hace en pedidos de consignación, los cuales operan bajo ciertas condiciones.

4.2 LADO ENGLISH SERIES, New Edition (Librería Universal)

Textbooks 1, 2, 3, 4 : C\$172,25
 Workbooks 1, 2, 3, 4 : 114,85
 Teacher's Manuals : 218,15

MODERN AMERICAN ENGLISH, New Edition (Librería Universal)

Textbooks 1, 2 : C\$172,25
 Workbooks 1, 2 : 114,85
 Teacher's Manuals : 218,15

PRACTICAL CONVERSATION IN ENGLISH (Librería Universal)

Textbooks 1, 2 : C\$172,25

NOTA: La Librería Universal otorgará este año un descuento de 15% en compras de 15 ejemplares o adelante (comunicarse con el Sr. Francisco Garbanzo, Jefe del Departamento de Libros).

4.3 NEW HORIZONS IN ENGLISH, Second Edition (Varias librerías)

Textbooks 1, 2, 3 : Entre C\$165 y C\$180
 Workbooks 1, 2, 3 : Entre C\$90 y C\$100
 Teacher's Guides : Entre C\$300 y C\$320*

*Las guías se obsequian a los profesores de colegios nocturnos en la Asesoría de Inglés, San José.

4.4 DICCIONARIOS PARA ALUMNOS

- a) Bilingüe : SPANISH-ENGLISH/ENGLISH-SPANISH DICTIONARY, Castillo & Bond, The University of Chicago: C\$140 aprox. (Varias Librs.)
 b) Monolingüe : BASIC DICTIONARY OF ENGLISH, A. Capelle, Regents Publishing Company : C\$129 (Librería Universal)

4.5 TOMOS DE LECTURA PARA ALUMNOS ("READERS")

En un fascículo por separado se suministrará una lista de tomos de lectura para uso del Departamento de Inglés. Allí mismo se darán los precios de algunos de ellos, junto con otros datos disponibles. Pero es importante que el profesor interesado en este tipo de material vaya a las librerías a cerciorarse de precios actuales, existencias, estructura, y otros detalles, antes de utilizarlo con sus alumnos. Por otra parte, en dicho fascículo sólo se indican los "readers" de hasta 1500 palabras, que es la intensidad máxima estimada para un grupo promedio de quinto año académico oficial. Para otros casos, hay tomos de una graduación superior.

5. EL TRABAJO EN EL TERCER CICLO

La labor en este ciclo supone para el profesor de Inglés:

- 5.1 La atención balanceada de las cuatro destrezas básicas del idioma en lo tocante al material lingüístico a que el alumno es expuesto (comprensión auditiva; expresión oral; comprensión de lo escrito; expresión escrita). Lo que buscamos en este ciclo es esencialmente la creación de las llamadas "bases".
- 5.2 El uso de ayudas audiovisuales atractivas e idóneas. Es inconcebible la existencia, en este ciclo, de un profesor que trabaje "en el aire" (sin material visual, traduciendo, escribiendo todo en la pizarra, sin material impreso de ninguna clase, etc.).
- 5.3 La formación, por parte del alumno, de auxiliares de su aprendizaje, como: Cuaderno de Inglés Ilustrado, o bien, un Album de Inglés o un Diccionario Gráfico de Inglés. El primero es especialmente importante en los colegios

técnicos rurales por la dificultad de conseguir textos y otros materiales. Entonces el alumno lleva toda la materia en un cuaderno que es ilustrado de la mejor manera posible (y que al mismo tiempo puede constituir un tipo de asignación trimestral).

- 5.4 El empleo de técnicas activas que estimulen el aprendizaje autónomo y la interacción en la clase ("peer interaction"), disminuyendo la dependencia continua de la acción personal y directa del profesor. Esto es importante en vista del tamaño de los grupos.
- 5.5 El desarrollo, en séptimo año, de una corta unidad de aprestamiento o motivación (en español) sobre el idioma cuyo aprendizaje se va a iniciar, la cual puede contemplar aspectos como los siguientes:
- El inglés en nuestra vida diaria. Experiencias de los alumnos con este idioma (radio, televisión, cine, tiras cómicas, turistas, etc.).
 - Países donde se habla inglés como lengua materna. Uso de un mapamundi para buscar y señalar los más importantes. Formar una lista en la pizarra.
 - El inglés como lengua de comunicación universal (comercio, industria, tecnología, ciencia, política, relaciones internacionales, etc.).
 - Algunos personajes famosos de los países de habla inglesa, que los alumnos conozcan (en política, historia, literatura, ciencias, música popular, arte, viajes espaciales, etc.).
 - Importancia de aprender este idioma (trabajo, cultura, becas, intercambios estudiantiles, educación, etc.).

6. EL TRABAJO EN EL CUARTO CICLO

6.1 Tanto en el cuarto ciclo como en el tercero, es de enorme importancia diferenciar lo que son aspectos fundamentales (las cuatro destrezas clásicas en función de comunicación) y los aspectos de apoyo de aquéllos —que atendemos todos los días como labor rutinaria de la asignatura—, como son:

- Problemas gramaticales.
- Pronunciación (fonemas, entonación)
- Enriquecimiento de vocabulario.
- Patrones culturales.

6.2 Constituye un error dar excesiva importancia a uno solo de esos aspectos de mero apoyo (los problemas gramaticales, por ejemplo). En el cuarto ciclo, particularmente en la rama académica, el cambio que tenemos que realizar con urgencia tiene que ver con el logro de dos propósitos:

- La comprensión de lectura.
- La comunicación oral.

Estos dos propósitos no se excluyen el uno al otro, sino que, de acuerdo con la modalidad educativa (académica, técnica), del nivel, del grupo en concreto o de los estudiantes en particular, entonces:

- Se pueden trabajar simultáneamente con similar énfasis.
- Se puede dar el mayor énfasis a la comprensión de lectura, con el aspecto oral actuando como apoyo de aquélla.
- Se puede dar el mayor énfasis a la comunicación oral, dejando las selecciones escritas como aspecto de apoyo.

En efecto, hay grupos que se prestan a maravilla para el trabajo oral (y hasta lo exigen), mientras otros se prestan mejor para el aspecto literario de la lectura. Y en cada grupo existen alumnos a quienes repugna el trabajo oral, y que reaccionan mejor frente a textos escritos que deben trabajar. Es preciso imprimir dirección definida a lo que hacemos, sobre todo en el ciclo de salida de nuestros alumnos. Seguir un texto a ciegas no garantiza resultados: es preciso poner conscientemente esos aprendizajes aislados en un contexto funcional, de utilidad práctica.

7. SOBRE LA EVALUACION EN LA ASIGNATURA

7.1 Ya se sabe que lo que evaluamos en nuestros alumnos es el logro de los objetivos correspondientes. Sin embargo, parece que en muchos casos esos objetivos no están muy claros en la lengua que enseñamos, pues se ha caído en una forma de evaluación mecánica y rutinaria, consistente en pruebas recargadas de ítemes de elaboración, como: cambiar a pregunta, cambiar a negativo, contestar preguntas directas, etc. Y ese tipo de ítemes es el que causa más problemas al alumno. La prueba de Inglés debe estar constituida por dos clases de tipos de preguntas, como mínimo, a saber: RECONOCIMIENTO (falso-verdadero, asociación o pareo, selección, ordenar palabras sueltas en oraciones correctas, llenar espacios cuando se dan las opciones para elegir, etc.); y ELABORACION (contestar preguntas directas, contruir preguntas, transformar a pregunta y a negativo, pasar oraciones a un tiempo verbal determinado, completar una oración o frase escribiendo una o más palabras, escribir un párrafo o una composición corta, reelaborar un tema dado introduciéndole cambios en la forma y en el fondo, sustituir o incluir términos en una oración haciendo los cambios necesarios, etc.). En los tipos de ítemes de RECONOCIMIENTO el alumno sólo "reconoce" lo que es correcto de lo que se le da ya hecho; en los de ELABORACION, el alumno tiene que "elaborar", es decir, aportar, sacar conocimientos de sí, ser creativo, idear respuestas que requieren más trabajo.

7.2 En cuanto a asignaciones, los tipos más comunes en Inglés son:

- a) En el tercer ciclo: el cuaderno de Inglés bien llevado e ilustrado; el álbum o el diccionario gráfico; confección de un reloj con agujas movibles para aprender a decir la hora; elaboración de un calendario en inglés; aprender y escenificar diálogos de los que vienen en los textos o de otra fuente; idear diálogos o situaciones y escenificarlos; formar una colección de banderas, monedas o tarjetas postales de los países de habla inglesa; realizar oralmente una composición o descripción de una lámina o un objeto; otros tipos de creatividades orales, individuales y colectivas; etc.
- b) En el cuarto ciclo: algunas de las asignaciones del tercer ciclo; charlas preparadas individualmente o en grupo pequeño y presentadas a la clase; trabajos de investigación sobre temas de interés cultural o idiomático (pero debe evitarse el tipo de asignación que implica una charla en español o un trabajo escrito en este mismo idioma); investigación sobre temas de interés técnico (catálogos, vocabulario del taller, etc.); montar y presentar dramatizaciones cortas ("skits"); idear diálogos o dramatizaciones y presentarlos al grupo escenificados; formar un álbum con temas de la especialidad (alumnas: con temas de artes femeninas, nutrición, etc.); varones: herramientas del taller, partes de una máquina, etc.); colección de recetas de cocina, de proverbios o de frases célebres en inglés; redactar una composición en inglés; reelaborar un tema por escrito introduciéndole cambios en la forma y el fondo; con base en una pieza de lectura (anécdota, cuento corto), hacer una presentación oral en forma creativa y personal; recortar un artículo de "The Tico Times" y traerlo a la clase para presentarlo, comentarlo, hacer preguntas a los compañeros, etc.; memorizar un poema y decirlo a la clase; diseñar un crucigrama en inglés; enseñar una canción al grupo; proyecto de recuperar a alumnos con problemas en la asignatura (alumnos aventajados ayudando a otros con base en un plan escrito que ellos elaboran); proyecto de un boletín mural; leer una obra en inglés y dar un informe oral a la clase, o bien, escrito (alumnos sobresalientes o con conocimientos superiores del idioma); etc.

Guillermo González Johansson
 GUILLERMO GONZALEZ JOHANSSON
 Asesor Nacional de Inglés

ANEXO 2

Cuestionario para profesores de inglés

Instrucciones : A continuación se le presenta una serie de preguntas. Trate de contestarlas de la manera más completa posible. Al ante de las preguntas se contestan marcando el criterio que le parezca más conveniente. En caso de duda usted encontrará lo siguiente: T.A - Totalmente de acuerdo, A - Acuerdo, I - Indeciso, D - Desacuerdo, T.D Totalmente en desacuerdo.
Se le agradece su colaboración ya que su información es sumamente valiosa para la investigación que se realiza.

Nivel(es) que enseña _____ Región _____
Edad _____ Sexo _____ Estado civil _____
Institución donde labora _____

1. ¿ Hace cuántos años trabaja como profesor de inglés ? _____

2. ¿ A qué niveles ha trabajado?

- Educación General Básica I y II ciclos
- Educación General Básica III ciclo
- Educación Diversificada
- Educación Superior
- Otro _____

3. ¿ En cuáles instituciones ha trabajado ?

4. ¿Cuál es su nivel académico ?

- Bachiller en Enseñanza Media
- Profesor de Enseñanza Media -Especialidad en Inglés-
- Profesor de Estado
- Bachiller en Ciencias de la Educación con Énfasis en Educación Media -Especialidad en Inglés-
- Bachiller en Inglés
- Licenciado en Literatura Inglesa
- Licenciado en Lingüística
- Otro _____

5. La asignatura que usted imparte es importante dentro del currículo

T A A I D T D

6. Para usted el inglés es una lengua que debe ser enseñada en la actualidad con mayor eficacia.

T A A I D T D

7. Los resultados de la enseñanza de inglés en nuestro país en general actualmente son :

			Poco	Nada
Muy				
Satisfactorios	Satisfactorios	Satisfactorios	Satisfactorios	Satisfactorios
_____	_____	_____	_____	_____

8. Esos resultados se deben a las siguientes razones: Puede marcar más de una.

- El estudiante tiene otros intereses
- Los problemas socioeconómicos de los alumnos
- Los alumnos sienten atracción por la materia
- El maestro es entusiasta al dar su clase
- Falta material audiovisual
- Falta tiempo lectivo
- La poca claridad de los contenidos programáticos
- Otro _____

9. De acuerdo con su experiencia profesional, en general, los resultados que ha obtenido en su práctica docente en las siguientes áreas son :

	Satisfactorios	Buenos	No muy buenos	Pobres
1. Comprensión oral	_____	_____	_____	_____
2. Producción oral	_____	_____	_____	_____
3. Escritura	_____	_____	_____	_____
4. Lectura	_____	_____	_____	_____

10. Brevemente dé las razones por las cuáles logró esos resultados.

- _____
- _____
- _____
- _____

11. ¿ Conoce usted el programa de séptimo año ?

Sí No

12. ¿Cuál es su opinión sobre el programa actual de séptimo año? Por favor conteste concienzuda y brevemente.

13. ¿ Es conveniente elaborar un nuevo programa para séptimo año?

Sí No No opino

14. Si ha contestado positivamente, razone su respuesta brevemente.

15. Si su respuesta fue negativa, dé sus razones. Sea breve.

16. Sus sugerencias para la elaboración de un nuevo programa para séptimo año son:

- a. que el programa se relacione con los intereses del estudiante
- b. que se cambie el enfoque metodológico
- c. que sea más funcional, más práctico
- d. que enfatice la comunicación
- e. Otros _____

17. En la toma de decisiones con respecto al programa deberían participar:

- a. los alumnos
- b. solamente los maestros
- c. la institución y autoridades educativas
- d. los alumnos, los maestros, las instituciones y las autoridades educativas.

24. Un buen programa debe tener la siguientes partes : marque una.
- una guía que determine las unidades a cubrir durante el año lectivo
 - debe señalar el texto que se tenga que utilizar más los objetivos que se deben alcanzar.
 - objetivos tanto parciales como finales, objetivos lingüísticos y comunicativos y señalamiento de actividades y metodología.
 - Objetivos en función del contenido del libro de texto, actividades y distribución de unidades.
25. La metodología empleada actualmente en la enseñanza de inglés cumple los objetivos del programa.

T A	A	I	D	T D
—	—	—	—	—

26. Su respuesta a la pregunta anterior, / 25, se fundamenta en que : Puede marcar más de una.
- los grupos son muy numerosos
 - a pesar de las limitaciones los alumnos aprenden
 - la metodología es la más apropiada
 - la metodología no es la más apropiada
 - falta material didáctico
 - el material didáctico es adecuado
 - el trabajo de clase es oral y la evaluación es escrita
 - Otro _____

27. ¿ De cuáles métodos ha oído hablar ?

28. ¿ Con cuáles de esos métodos ha trabajado ?

29. ¿Le gustaría poner en práctica algunos métodos de los que ha oído hablar?
Dé sus razones.

ANEXO 3

Cuestionario para alumnos

QUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Instrucciones : A continuación se le presentará una serie de preguntas. Algunas de ellas requieren que usted marque solamente una alternativa; en otras, usted indicará la posibilidad de marcar más de una respuesta. Estas son muy valiosas para la investigación que estamos realizando. En las preguntas que requieren que evalúe la posibilidad de acuerdo, usted encontrará lo siguiente: 1 - Totalmente de acuerdo, 2 - acuerdo, 3 - indeciso, 4 - desacuerdo, 5 - totalmente de acuerdo.

Nivel _____ Sexo _____

Institución Educativa _____

1. ¿Antes de entrar al colegio, había recibido clases de inglés?

Sí No

2. ¿Dónde estudió inglés? Puede marcar más de una.

- a. con un profesor particular
- b. en una academia de inglés
- c. en un curso de primaria
- d. en una escuela bilingüe
- e. Otro _____

3. ¿Cuánto tiempo estudió inglés?

- a. de 3 a 6 meses a 6 años
- b. de 6 meses a 1 1/2 años a 7 años

4. Las razones por las que ha estudiado inglés son:

- a. deseaba adelantar conocimientos
- b. me gusta el inglés
- c. visitar países de habla inglesa
- d. mis padres han querido
- e. por el novio(a), por mis amigos
- f. es importante saber inglés
- g. Otro _____

5. Le gusta la manera en que aprendió inglés ¿Marque uno.

Me gusta mucho Si me gusta Si no me gusta No me gusta Me desagrada

10. ¿Cuáles son las razones por las que le gustaría aprender inglés? :

Puede marcar más de una.

- a. para comunicarme con hablantes nativos
- b. para visitar países de habla inglesa
- c. por los amigos que tengo en EHA/Inglaterra
- d. para obtener un buen trabajo
- e. para elevar el nivel educativo y cultural
- f. por los estudios universitarios
- g. Otro _____

11. ¿ Qué importancia le da usted a los siguientes conocimientos ?

Muy importante Algo importante Indeciso Poco impor. Nada imprt.

. Poder hablar	_____	_____	_____	_____	_____
. Poder leer	_____	_____	_____	_____	_____
. Poder escribir	_____	_____	_____	_____	_____
. Poder entender	_____	_____	_____	_____	_____

12. ¿Cuál es su opinión del inglés ?

	T	A	I	D	P	D
. es un idioma importante	___	___	___	___	___	___
. es fácil de aprender	___	___	___	___	___	___
. es fácil de escribir	___	___	___	___	___	___
. es necesario saberlo	___	___	___	___	___	___
. Otro _____	___	___	___	___	___	___

13. Acuérdesse del último curso de inglés que ha tomado. ¿Qué es lo que más le ha gustado o desagradado en relación a ciertas actividades, al profesor, los compañeros.

Momentos agradables

Momentos desagradables

Actividades _____

Actividades _____

Profesor _____

Profesor _____

Compañeros _____

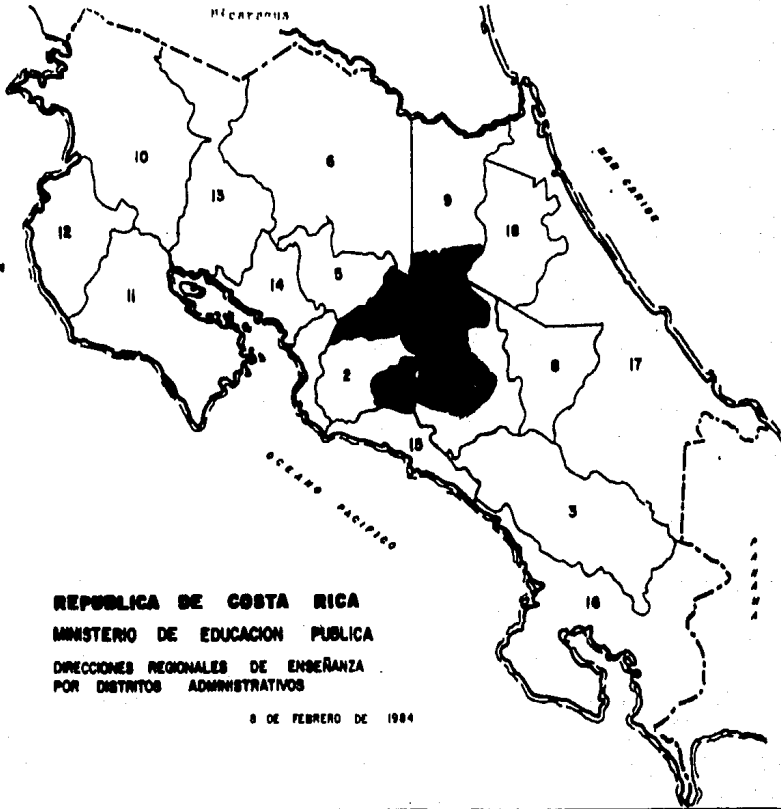
Compañeros _____

ANEXO 4

**Direcciones Regionales de
Enseñanza por Distritos**

Administrativos

- 1 SAN JOSE
- 2 PURISCAL
- 3 PEREZ ZELEDON
- 4 ALAJUELA
- 5 SAN RAMON
- 6 SAN CARLOS
- 7 CARTAGO
- 8 TURRIALBA
- 9 HEREDIA
- 10 LIBERIA
- 11 NICOTA
- 12 SANTA CRUZ
- 13 CAÑAS
- 14 PUNTARENAS
- 15 QUEPOS
- 16 COTO
- 17 LIMON
- 18 GUAPILES



REPUBLICA DE COSTA RICA
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
DIRECCIONES REGIONALES DE ENSEÑANZA
POR DISTRITOS ADMINISTRATIVOS

8 DE FEBRERO DE 1984

ANEXO 5

Unit One - Getting Acquainted

Student's Booklet

Unit One

Getting Acquainted

Student's Booklet

English for Secondary Schools, Supplementary material
for the English Program of the Ministry of Education
of Costa Rica

First level

Cabrera, 86.

Unit One

Getting Acquainted

Introducción

Este material sirve para complementar los programas de inglés del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en los cursos en que se utilizan los libros Lado English Series e English for a Changing World,

Esta unidad les ofrecerá la oportunidad de aprender a usar la lengua inglesa en situaciones donde conozcan otras personas y se encuentren con los amigos.

Es necesario que conversen con el profesor acerca de los objetivos para que tengan una idea de lo que van a aprender.

En esta unidad aprenderán a:

- . Saludarse
- . Presentar a sus amigos y a presentarse
- . Decir sus nombres
- . Preguntar su dirección, su nacionalidad y su edad
- . Responder a las preguntas anteriores
- . Llenar cuestionarios sencillos y tarjetas
- . Usar el diccionario

- . Identificar palabras conocidas
- . Escuchar conversaciones en inglés y completar la información relacionada con ellas
- . Comparar aspectos culturales relacionados con la lengua meta y con los de la propia cultura
- . Usar el verbo to be

Getting Acquainted

1. Conversación

Siéntense en círculo. Piensen en las expresiones que ustedes utilizan cuando conocen personas nuevas. Discútanlas en grupo. Cuando estén listos, pregúntenle al profesor cómo se dicen esas expresiones en inglés. El profesor las escribirá en el pizarrón. Por favor cópienlas en sus cuadernos.

2. Escuchen la conversación y contesten las preguntas.

1. ¿Cuántas personas hablan? _____
2. ¿Es la primera vez que se ven? _____
3. ¿Cuáles son sus nombres? _____

3. Escriban un diálogo utilizando la información que tienen de la actividad # 1. Practíquelo en grupos y después actúenlo en frente de la clase.

4. Escuchen la grabación y completen las tarjetas. Su profesor les ayudará cuando ustedes se lo soliciten.

Name: _____
Nationality: _____
Age: _____
City: _____

Name: _____
Nationality: _____
Age: _____
City: _____

Name: _____
Nationality: _____
Age: _____
City: _____

Name: _____
Nationality: _____
Age: _____
City: _____

Name: _____
Nationality: _____
Age: _____
City: _____

Name: _____
Nationality: _____
Age: _____
City: _____

5. Completen la conversación entre Tom y Marilyn utilizando las palabras que están en el cuadro de abajo.

- Tom: _____ Marilyn. How are you?
 Marilyn: Oh, _____, and you?
 Tom: Quite well, _____.
 Marilyn: Is Mr. Page _____?
 Tom: Probably, _____.
 Marilyn: _____? Is he a good teacher?
 Tom: Well... Yes, _____.

yes	in his office	of course	Do you know him?
just fine	thanks	Good morning	

6. Escriban una conversación con un compañero parecida a la del ejercicio # 5. Si tienen algún problema el profesor les ayudará. Después de que hayan terminado, memorícensela para que la puedan actuar enfrente de la clase.

7. Llenen una tarjeta de información sobre cinco compañeros de la clase. Sigán el ejemplo.

Her name is Ana. She lives in Hatillo. She is fourteen years old. She is a football fan.
--

Si no tienen la información necesaria, pídanse la a sus compañeros. Prepárense porque el profesor los llamará para que presenten a sus compañeros al resto de la clase.

8. Gramática.

Discutirán con su profesor y sus compañeros cuándo quieren estudiar esta sección.

1. Escribirán la forma del verbo to be

I _____ he _____

she _____ it _____

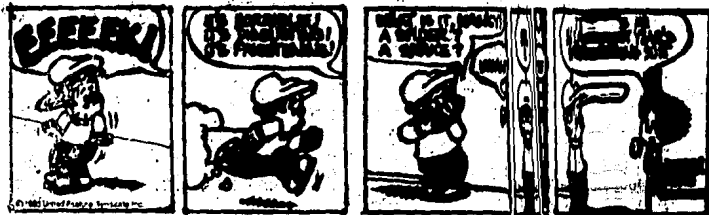
2. Escribirán cinco oraciones usando el verbo to be

3. Trabajen con otro compañero y corrijan las oraciones que escriben.

4. Fill in the blanks.

- a. Paul : Hello, I ____ Paul. This ____ is ____ Alice.
 b. Alice : Nice to meet you.
 c. Paul : Nice to meet you, too. I ____ ____ Harry.
 d. Alice : Where ____ you live?
 e. Mary : In New York, and ____?
 f. Alice : Oh, I ____ in Oregon.
 g. Paul : Alice ____ a teacher and I ____ I ____ a student.
 h. Mary : Good! I ____ a student, too, too.

9. Lean la caricatura e identifiquen las palabras que ya aprendieron en esta unidad.



- a. Escribe las palabras que estudiaste en esta en esta unidad.

- b. Escribe las palabras que ya conocías.

- c. Escribe la palabra que se parece al español.

- d. Busca las palabras que no sabes en el diccionario. Escríbelas en las líneas con su correspondiente significado.

10. Adivinen a quien están describiendo sus compañeros.

11. Estudien las situaciones en la página 3 y 4 de English for a Changing World, y completen los ejercicios B y C.

12. Describan lo que ven.

13. Contesten las siguientes preguntas.

1. ¿Qué te gustó más de esta unidad?
2. ¿Cómo te sentiste al estudiar la unidad?
3. ¿Participaste en las actividades? _____
4. ¿Crees que aprendiste lo que se te dijo aprenderías?

ANEXO 6

Unit One - Getting Acquainted

Teacher's Guide

Unit One

Getting Acquainted

Teacher's Guide

Introduction

This unit is a combination of units 1 and 2 in Lado English Series, Book 1, and the introductory as well as unit 2 in English for a Changing World. The organization of the activities and the objectives were arranged according to the communicative area that was to be focussed on. The title of the unit came from the study of the functions present in those units.

All of the activities should lead to a constant use of the language in real situations. If you consider it convenient to add some other activities, please feel free to do so. You may also use the ones in the text book you are using. We omitted some items related to the classroom objects from unit 1, E.C.W. because if they are studied as they are presented in the book, the activity will not lead to an authentic use of the language.

Remember that one of the principles of communicative methodologies is negotiation. It is a good idea to teach the students how to do it. However, it may be difficult at the beginning because the majority of the students are not familiar

with English, nor with the kind of activities in this unit. It will be convenient to begin the unit based on your own criteria until the students become familiar with the kind of activities possible in a language class. Once you have finished the first part, tell them to take a look at the activities they have not done, and to tell you which one they would like to do.

There is a variety of things you may do. Let your students participate, give feedback, and please remember, never interrupt them to correct the mistakes they make directly. Give them the correct form after they have finished.

Study the objectives of the unit with your students before you begin teaching. Let them know what they are going to learn and why. Before starting each activity, explain to the students what they are expected to do. Give the explanation in Spanish to be sure they understand.

Unit OneGetting Acquainted

1. Functions : Greetings
Introductions
Asking for and providing personal information (name, place of living, nationality, age...)
2. Grammar : Verb "to be"
Question words
Third person singular
3. Writing : Filling out personal information cards
Completing information
4. Reading : Identifying the familiar words
Learning to use the dictionary
5. Listening : Listening to conversation to answer the questions and complete the information
6. Culture : Learning how native speakers of English behave when they meet and greet people and compare to the way we greet and meet people in Costa Rica

This table can be useful to you when dealing with the activities. It will help you assign the approximate time and to identify the skill practiced in each activity.

#	Activity	Time	Skills
1	Conversation Circle	40 minutes	listening, speaking, reading, and writing.
2	Listen to the conversation	15 "	listening, writing
3	Write a dialogue	20 "	writing, reading, speaking
4	Listen to the tape	20 "	listening, writing
5	Complete the conversation	10 "	writing
6	Write a dialogue	30 "	writing, speaking
7	Fill in an information card	15 "	speaking, writing
8	Grammar	10 "	writing
9	Read	10 "	reading, writing
10	Game	15 "	listening, speaking
11	Study the situation	15 "	writing
12	Look at the picture	15 "	speaking
13	Questionario	10 "	writing

Getting Acquainted

1. Conversation Circle

Let your students sit in a circle. You will be following a Community Language Learning procedure.

Objective: students will become familiar with the functions of introducing each other and asking and giving information.

Procedure: Tell the students to sit in a circle and ask questions about how things are said in English when people meet for the first time. Tell them to think of a situation when people meet for the first time, tell them to imagine the situation in Spanish. After they have discussed this tell them to ask you what they want to say in English. The utterance will be said aloud by the teacher, the student who asks for it, will repeat it and it will be recorded. The teacher will write the conversation on the blackboard and the students will copy it in their notebooks.

Materials: Cassette recorder, blank cassette, blackboard

Possible conversations:

Hi
Hello , I'm Paul. This is Marcela
Nice to meet you. What's your name?
Glad to meet you, too. My name is Mary.
Where do you live?
In New York, and you?
Oh, I live in San José
Paul, where do you live?
In San José, too.
Marcela is a teacher and I am a student.
Good! I'm a student, too.
How old are you, Mary?
Thirteen.

So, am I.

Good morning, Mr. _____.

Good morning, _____. How are you today?

Terrific! How about you?

Very well thanks.

2. Listen to the following conversation and answer the questions

Objective: students will become acquainted with the spoken language and will identify the speakers

Procedure: play the tape as many times as the students need to listen to it to answer the questions.

Materials: tape recorder, a cassette with the conversation. The students will have their booklet open to page 10.

Script: Mr. Page: Good morning, I'm Mr. Page.
I'm the English teacher.

Tom : Good morning, Mr. Page. I'm Tom.
Mr. Page, this is Mary.

Mary : How do you do.

Mr. Page: Nice to meet you, Mary.

3. Write a dialogue using the information you have from activity # 1. Act it out with a classmate.

Objective: students will use the language of getting acquainted, in a written form and orally

Procedure: tell the students to sit in pairs to write the conversation. When they finish, tell them to act it out in front of the class.

Materials: the students' booklets

4. Listen to the tape and fill out the information cards.

Objective: students will develop the strategy of listening to the spoken language, and then write the information they have listened to on a card.

Procedure: play the tape until the students complete the task

Materials: the student's booklet and a pencil

Script: # 1.

Ann : My name is Ann I'm American. I live in Chicago. What's your name?

Paul : Paul. I'm English.

Ann : How old are you?

Paul : Thirteen and you?

Ann : Ten. Where do you live?

Paul : Oh! In London.

2.

Diego : My name is Diego. I'm Costa Rican. I live in Cartago. What's your name?

Mary Ann: Mary Ann. I'm Canadian.

Diego : How old are you?

Mary Ann: Fourteen, and you?

Diego : Twelve. Where do you live?

Mary Ann: Oh! In Montreal.

3.

Paolo : My name is Paolo. I'm Italian.
I live in Rome. What's your name?

Monique : Monique. I'm French.

Paolo : How old are you?

Monique : Twelve, and you?

Paolo : Thirteen. Where do you live?

Monique : Oh! In Paris.

Name:	_____
Nationality:	_____
Age:	_____
City:	_____

5. Complete the conversation.

Objective: Students will identify the missing words in the conversation and complete it.

Procedure: tell the students to read the conversation and to complete it with the words in the box.

Materials: the student's booklet

Answers:

Tom : Good morning. _____

Marilyn : ____, just fine, _____?

Tom : _____, thanks.

Marilyn : _____ in his office?

Tom : _____, yes.

Marilyn : Do you know him? _____?

Tom : _____, of course.

6. Write a conversation.

Objective: students will use the written language to create a communicative situation and act it out

Procedure: students will sit in pairs and write a conversation using the previous material from activity 1 or 5. Be prepared to help them with language. Remember: using Spanish is not a sin.

Materials: student's notebook

7. Write an information card...

Objective: students will use the language learned in the unit to fill in five cards for five classmates

Procedure: students will stand up and go around the class asking five classmates for personal information. Once everybody has the five cards completed, call on some students to introduce their classmates.

Materials: students' booklet

8. Studying your grammar.

Objective: students will study the structures of the language they have been practicing in the unit

Procedure: students will work this part alone or in pairs. The work will be checked with the whole class.

Materials: student's booklet

9. Read.

Objective: students will look for familiar words and will learn how to use the dictionary for unfamiliar words

Procedure: students will read the cartoon and do the exercises.

Expected answers:

a. It's

What is it?

in

b. _____

c. horrible

d. _____

Materials: dictionary and notebooks

10. Game.

Objective: students will identify the people their classmates are describing

Procedure: divide the class into two groups, one student will talk about a person (a classmate, a teacher...), the class will ask questions such as:

Is he/she a _____?

Where does he live?

How old is he/she?

What's his/her name?

the winner is the group that identifies more students

Materials: None

11. Study the situations in E.C.W., pages 2 and 3, and complete exercises B and C.

Objective: students will identify the situations of greeting people and getting acquainted

Procedure: students will read the situations on pages 3 and 4 and will complete the exercises

Materials: E.C.W. pages 3 and 4, pen

12. Look at the picture and tell your classmates what you see.

Objective: students will practice using the language of introduction orally and in written form

Procedure: students will describe a picture according to what they see

students will complete the exercise on page 7

Materials: Pictures of different people dressed according to their occupations

13. Questionario

Objective: to find out:
. the student's preferences in this unit
. how they liked the class

Procedure: students will answer the questions briefly as homework

Materials: student's booklet

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- Alatis, J.E., Altman, H.B. y Alatis, P.M. (1981). The Second Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Alexander, L.G. (1981). "Materials Design: Issues for the 1980's: An European Point of View". En The Second Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, M.P. y Candlin, C. (1980). "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". En Applied Linguistics. Vol. 2, pp. 89-112.
- Brumfit, C.J. (1980). "From Defining to Designing: Communicative Specifications versus Communicative Methodology in Foreign Language". En Studies in Second Language Acquisition. Vol.3, No. 1, pp. 1-9.
- Buck, M., Emilsson, E., Hildreth, A., Ryan, P., y Shaw, A. (1985) Into English - A General English Program for University Students. México: CELE-UNAM.
- Byron, T. (1977). Historical Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 108-172.
- Castro, L. (1977). Diseño Experimental sin Estadística. México: Editorial Trillas.
- Castro, O. y Kombrough, V. (1979). In Touch - Book 1. México: Longman.
- Celce-Murcia, M. (1980). "Language Teaching Methods and Learning: Toward a Synthesis". En Mextesol Journal. Vol. 4, No. 4, pp. 2-13.
- Constitución Política de la República de Costa Rica (1984). San José: Gráfica 2000.
- Coffey, B. (1984). "ESP - English for Specific Purposes". En Language Teaching. Special Feature. pp. 2-16.
- Curran, C.A. (1976). Conseling-Learning in Second Languages. The United States: Apple River Press.

- Diagnóstico de las necesidades de investigación en la enseñanza de español, inglés, francés, matemática, estudios sociales y educación física señaladas por los docentes que trabajan en las instituciones oficiales del país. (1983). San José: I.I.M.E.C.
- Downie, N.M. y Health, R.W. (1973). Métodos estadísticos aplicados. México: Harlo.
- Eastwood, J., Kay, V., Mackin, R. y Strevens, P. (1980). Network-Book 1. Great Britain: Oxford: Oxford University Press.
- E.L.T. Documents 113. (1982). "Humanistic Approaches, An Empirical View". London: The British Council
- González, L. F. (1978). Evolución de la instrucción pública en Costa Rica. San José: Editorial Costa Rica.
- Hombre-familia-sociedad (1984). San José: M.E.P.
- Hymes, D. (1979). "On Communicative Competence". En The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. pp. 5-26.
- Johnson, K. (1982). Communicative Syllabus Design and Methodology. Great Britain: Pergamon Press.
- Jones, C. (1982). Métodos de diseño. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Kerlinger, F. (1975). Investigación del comportamiento- técnicas y metodología. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística en la investigación Social. México: Harle.
- Lado, R. (1970). Lado English Series - Book 1 The United States of America: Regents Publishing Company Inc.
- Lineamientos para el inicio del trabajo en la asignatura inglés en el curso lectivo de 1985. (1985). San José: M.E.P.
- "Marco conceptual para la elaboración de los programas de estudio". (1985). En Marco operativo para la elaboración de los programas de estudio. San José: M.E.P.
- Marco operativo para la elaboración de los programas de estudio (1985). San José: M.E.P.
- Mosback, G. (1984). "Making a Structure-based Course More Communicative". En ELT Journal. Vol. 38/2, pp. 178-186.

- Naturaleza-trabajo-producción (1984). San José: M.E.P.
- O'Connell, P. (1982). "Suggestopedia and Adult Language Learner". En ELT Documents 113. Great Britain: The British Council pp. 110-118.
- Oller, J. (1979). Language Tests at School. London: Longman.
- Orozco, E. (1983). Charla para profesores bilingües de California. San José, Costa Rica. Inédito.
- Pick, S. y López, A. L. (1984). Cómo investigar en ciencias sociales. México: Editorial Trillas.
- "Plan de Estudios para el III Ciclo Académico" (1981). En Planes de Estudio. San José. Dirección General de Educación Académica, M.E.P.
- Plan Nacional en formación en currículum para personal del Ministerio de Educación Pública (1983). San José: M.E.P.-U.C.R.
- Prahu, N.S. (1984). "The Banaglore Procedural Syllabus". Crítica de Brumfit. En ELT Journal. Vol. 38/4, pp. 233-241.
- Rardin, J. (1982). "A Humanistic Philosophy of Education". En ELT Documents 113. London: The British Council.
- Robins, R.H. (1967). A Short History of Linguistics. London: Longman.
- Robinson, P. (1980). E.S.P. (English for Specific Purposes). London: Pergamon Press.
- Rojas, P. (1952). Fries American English Series. The United States of America: D.C. Heath and Company.
- Rojas, R. (1981). Guía para realizar investigaciones sociales. México: UNAM.
- Shaw, A. M. y Estaire S. (1982). "A Modular Communicative Syllabus" (1): The Underlying Ideas. (2) The Project." En ELT Journal. Vol. 36/2, pp. 82-97
- Siegel, S. (1970). Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- Stevick, E. (1969). "The Silent Way". En Memory, Meaning and Method. The United States: Newbury House, pp. 125-133.
- Stevens, P. (1977). New Orientations in the Teaching of English. Oxford: Oxford University Press.
- Trim, J.L.M. (1975). "Preface". En The Threshold Level. Por van Ek, J.A. y Alexander, L. G. Great Britain: Pergamon Press.

Ullmann, R. (1982). "A Broadened Curriculum Framework for Second Languages" en ELT Journal. Vol. 36/4, pp. 255-262.

Valores (1984). San José: M.E.P.

Valdman, A. (1980a) "Toward a Modified Structural Syllabus". En Studies in Second Language Acquisition. Vol. 5, No. 1, pp. 30-51.

(1980b) "Communicative Ability and Syllabus Design for Global Foreign Language Courses". En Studies in Second Language Acquisition. Vol. 3, No. 1, pp. 80-95.

van Ek, J. A. (1976). The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London: Longman.

Wardhough, R. (1977). English for a Changing World - Book 1 Part A. Illinois: Scott Foresman and Company.

Widdowson, H. (1984). "The Incentive Value of the Theory in Teacher Education". En ELT Journal. Vol. 38/2, pp. 86-90.

Wilkins, D. A. (1976). Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.

Yalden, J. (1983). The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Great Britain: Pergamon Press.