

## EL PROYECTO MEIRCA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN CENTROAMÉRICA

Red MEIRCA<sup>1</sup>

### Resumen

La Red MEIRCA<sup>2</sup> -*Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana*- se constituyó en 2008 para responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de Inglés en Centroamérica. En 2009 inició un proyecto de formación del profesorado de Inglés de Educación Secundaria a partir de un diagnóstico de las necesidades de formación lingüística y didáctico-metodológica de las y los docentes a través de dos ejes principalmente: la mejora de las unidades didácticas y el desarrollo de la reflexión sobre su propia práctica. La Red MEIRCA está formada por el Instituto Tecnológico de Costa Rica y las Universidades centroamericanas de El Salvador, UNAN-León de Nicaragua, Pedagógica de Honduras y las españolas Alcalá y Valencia. El proyecto se realizó en módulos semestrales en la región transfronteriza del Golfo de Fonseca y una zona rural de Costa Rica (zonas con un bajo desarrollo humano), y finalizó en diciembre de 2011.

**Palabras clave:** Red MEIRCA, formación del profesorado de inglés, reflexión en la acción, unidades didácticas

### Summary

MEIRCA Network –Improvement of ELT in Central America– was set up in 2008 in order to meet the needs of English teaching and learning in that region. A training project for Secondary English teachers started in 2009 after diagnosing their linguistic and methodological needs. The project had two main lines: the improvement of lesson planning and the development of reflection on teachers' own practice. The MEIRCA Network is integrated by the Instituto Tecnológico of Costa Rica, the Central American Universities of El Salvador, Pedagógica de Honduras and UNAN-León, and the Spanish Universities of Alcalá and Valencia. The training was carried out in five semesters and an intensive course in the cross-border area of the Gulf of Fonseca and in a rural area in Costa Rica (areas with a low human development) and ended in December 2012.

**Key words:** MEIRCA Network, English teacher training, ELT, reflection on the action, lesson planning.

### 1. Introducción<sup>3</sup>

Desde 1993 la Universidad de Alcalá (UAH) ha colaborado con la UNAN-León de Nicaragua a través del Programa de Didáctica de Inglés<sup>4</sup> para mejorar la enseñanza de este idioma en la Universidad y en la Enseñanza Secundaria. A lo largo de más de 15 años se incidió en la formación de los profesores, la puesta en práctica de una Licenciatura de Inglés, de varios postgrados y dos maestrías, así como tres Conferencias y dos Congresos de Profesores de Inglés y se han realizado varias publicaciones.

---

<sup>1</sup> Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana: **Edwin Marín, Ileana Mora y Sonia Albertazzi:** Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); **Fernando Cerezal y Manuel Megías:** Universidad de Alcalá, España (UAH); **Roxana Sorto, Santos Rodríguez y David Pérez Ramos:** Universidad de El Salvador; **Edipcia Chávez** -Coordinadora-, **Michèle Delaplace** y **Yairon Huetes:** Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León (UNAN-León); **María E. Mondragón y María Luz Gómez:** Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras (UPNFM); **Anna Brígido:** Universidad de Valencia (UV) e Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas (IULMA).

<sup>2</sup> Véase [www.meirca.blogspot.com](http://www.meirca.blogspot.com).

<sup>3</sup> Una versión de este artículo se presentó en el V Congreso de Universidad y Cooperación (Universidad de Cádiz, 6–8 abril 2011) y en el VII Congreso del Consejo Superior Universitario de Centroamérica (UNAN-León, 15–17 abril 2011).

<sup>4</sup> El Programa de Didáctica de Inglés es parte del Programa de Cooperación con Centroamérica en la UAH (<http://pcca.uah.es>)

En este proceso se fueron estableciendo contactos con otras universidades centroamericanas. Se inició en 2003 el enlace estratégico y el intercambio de profesores entre la UNAN-León y el ITCR (especialmente en el área de enseñanza de inglés específico ESP), así como una Maestría en Didáctica de Inglés en la UES (2007–2010, con ponentes españoles y centroamericanos). Posteriormente, con ocasión del II Congreso de Profesores de Inglés en la UNAN-León (febrero 2008), se realizó una primera reunión para constituir una red regional, a la que se sumaron las Universidades de León, UES, UAH, UPNFM y UV.

Esta confluencia de Universidades e intereses favoreció el surgimiento en febrero de 2008 de la Red MEIRCA (*Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana*), integrada en la Red GIRA<sup>5</sup>, pretendía responder al problema regionalmente extendido de la falta de formación lingüística y didáctica de la mayoría del profesorado de Inglés. Para ello el equipo de profesores e investigadores de las seis Universidades realizaron, en primer lugar, un estudio diagnóstico de la situación de la enseñanza de Inglés en los cuatro países centroamericanos (Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua), que fue debatido en julio de 2008 en la Universidad de El Salvador y del cual surgió el proyecto MEIRCA.

## 2. Justificación y actividades realizadas

El objetivo general del proyecto MEIRCA era, en consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa en Centroamérica, ya que se identificaron cuatro carencias importantes en la región:

- a. Falta de capacitación de los profesores y las profesoras de escuelas básicas y secundarias en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.
- b. Falta de dominio en las competencias lingüísticas por parte del profesorado de inglés que presta sus servicios en la Primaria y Secundaria.
- c. La necesidad de trabajar conjuntamente con los Ministerios de Educación de los cuatro países, para que apoyen una capacitación de acuerdo a las demandas actuales de la región.
- d. La escasez de material didáctico y equipo adecuado para la enseñanza de la lengua inglesa.

Los principales acuerdos y actividades realizadas a partir de ese diagnóstico fueron:

A) Diseño de un proyecto piloto de formación del profesorado que respondiera a:

- la falta de capacitación en aspectos didáctico-metodológicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés;
- el bajo dominio en las diferentes competencias lingüísticas;
- la falta de materiales, recursos didácticos, equipamiento y libros de texto apropiados;
- la debilidad en las políticas administrativas y en los lineamientos de las instituciones y autoridades educativas en los países y en la región;

B) Selección de zonas de bajo desarrollo humano: la zona transfronteriza del Golfo de Fonseca (El Salvador, Honduras y Nicaragua) y la zona rural de Oramuno en Costa Rica.

C) Inicio del programa de capacitación de 100 profesores y profesoras de Inglés en septiembre de 2009 en las cuatro zonas (incidiendo en 99 centros y en 27.400 estudiantes anualmente), coincidentes con sedes regionales de cada una de las Universidades centroamericanas (San Miguel en El Salvador, Choluteca y Valle

---

<sup>5</sup> Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica (<http://redgira.unanleon.edu.ni/>)

en Honduras, Somotillo en Nicaragua y zona norte de la provincia de Cartago en Costa Rica); formación que se ha realizado en seis encuentros semestrales de septiembre 2009 a diciembre de 2011. La realización de un congreso regional ha debido posponerse por falta de financiación, aunque se realizarán Conferencias regionales en cada uno de los cuatro países (julio 2012).

D) Establecimiento de políticas, áreas y estrategias de trabajo que incluyen: encuesta general y lingüística a la población docente de las cuatro zonas, contenidos del curso de formación, ponentes, contactos y acuerdo de las autoridades educativas de los cuatro países.

E) Selección de cuatro profesores de cada Universidad para ser capacitadores en cada una de las cuatro zonas, los cuales realizaron un curso intensivo de actualización en julio de 2009, y se nombró uno de ellos como coordinador de zona en cada país.

F) Planteamiento del proyecto como una investigación a lo largo del proceso que permita estudiar el impacto real que producirá en la mejora de la enseñanza de inglés en las zonas de incidencia.

G) Realización de reuniones de seguimiento y evaluación cada seis meses, después de cada semestre.

H) Realización de las gestiones necesarias para conseguir la financiación del proyecto. Inicialmente se consiguieron aportaciones del Gobierno regional de la Comunidad de Madrid (España) y posteriormente de la AECID (2008, 2009 y 2011).

### **3. Necesidades y situación de la enseñanza de inglés en escuelas secundarias en Centroamérica**

El desarrollo humano y socio-económico de las zonas de incidencia exige responder con mejoras en el terreno educativo acordes con las necesidades emanadas del contexto económico globalizado, el intercambio comercial, el turismo y un mejor acceso a fuentes de conocimiento en inglés, así como una mejora de oportunidades a los estudiantes de las cuatro zonas de incidencia.

Por estas razones, es necesaria la creación de políticas educativas que favorezcan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, es imprescindible, sin duda, realizar reformas educativas que refuercen la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Las reformas surgidas en los últimos años siguen siendo insuficientes para mejorar la situación, dado el desbalance entre el aumento de la demanda y la insuficiente preparación del profesorado.

La Red MEIRCA está, asimismo, absolutamente convencida de que la enseñanza del inglés debe iniciarse desde una edad temprana. Por ello, es importante que aquellos países de la región que aún no han tomado esa previsión lo hagan cuanto antes. Igualmente, los gobiernos deben comprender la importancia que reviste esta decisión para el beneficio del desarrollo económico y social de los países centroamericanos.

#### **3.1. Algunos aspectos de interés en la enseñanza y aprendizaje de inglés en Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua extraídos del diagnóstico realizado en los cuatro países<sup>6</sup>:**

1. Se constata que los estudiantes terminan su formación secundaria con un nivel muy elemental de inglés, por la que es necesaria la capacitación del personal docente, la definición de políticas educativas claras y, desde luego, contar con el material didáctico y tecnológico adecuado.

---

<sup>6</sup> Basados en el documento de trabajo de la Red “La situación de la enseñanza de inglés en Centroamérica”, que recoge la situación en Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua a partir de los informes elaborados en cada país.

2. El número de estudiantes que reciben enseñanza de inglés sólo se conoce en Costa Rica, donde el 82% de la población escolar de Primaria recibe formación en esta lengua, en el Tercer Ciclo el 100 % y en Diversificada el 88% de los estudiantes. Es necesario que tanto los estudiantes de Primaria como los de Secundaria, en toda la región, reciban enseñanza de inglés. Este es un tema que debe abordarse por los gobiernos de la región, que no han incorporado aún la enseñanza del inglés en las escuelas primarias.

3. Número de profesores de inglés en primaria y secundaria: Costa Rica 3.422 (1.922 en primaria y 1.500 en Secundaria) y El Salvador aproximadamente 2.000; se estiman unos 2.000 en Honduras y en Nicaragua.

4. Grados académicos. En Costa Rica hay Profesores de Estado con Énfasis en Inglés, Bachilleres en la Enseñanza del Inglés, Licenciatura, Maestría y muy pocos con grado de doctorado. En El Salvador cuentan con Profesores Normalistas y Profesorado en la Enseñanza de Inglés, aunque pocos profesores con grado de licenciatura. En Nicaragua hay un buen número de “empíricos”, aunque en las áreas urbanas van aumentando los licenciados<sup>7</sup>.

5. Número de estudiantes por grupo en Primaria y Secundaria: en todos los países se encontró que el número de estudiantes por grupo es muy alto. Esta situación es, sin duda, un factor negativo para el proceso de enseñanza–aprendizaje de inglés. Se recomienda solicitar a los gobiernos respectivos una disminución del número de estudiantes por grupo.

6. El número de horas dedicadas a la enseñanza de inglés es insuficiente para lograr un nivel adecuado de conocimiento en esta lengua, por lo que se recomienda un aumento en las horas.

7. El número de horas lectivas que imparten los profesores de inglés es muy alto. El promedio oscila entre 30 y 45 lecciones por semana. Se recomienda una disminución en el número de horas que ofrecen los profesores de inglés en sus centros educativos.

8. Áreas en que los profesores de inglés reciben capacitación. Los profesores en Costa Rica reciben capacitación en áreas como: planeamiento, evaluación, estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras y materiales didácticos. En El Salvador se incide en la competencia lingüística y en las metodologías para la enseñanza. En Nicaragua hay muy poco apoyo para capacitar a los profesores; algunas escasas capacitaciones que reciben los docentes están dirigidas a áreas como: didáctica, evaluación y metodología.

9. Sistema de evaluación de inglés. La evaluación es predominantemente sumativa. Se recomienda emplear la evaluación formativa, más orientada al paradigma constructivista. De igual manera, es importante tomar en cuenta la evaluación de las cuatro macro destrezas (escucha, habla, lectura y escritura). En el caso de Costa Rica, es necesario que el examen de bachillerato, que se aplica a los estudiantes de undécimo año, tome en cuenta esta recomendación.

10. Porcentaje de aprobación y reprobación de la materia de inglés. Los porcentajes de aprobación en Costa Rica y El Salvador son favorables; la reprobación en Costa Rica está entre un 20% y un 10% y en El Salvador un 25%. En el caso de Nicaragua y Honduras no hay información reportada. Los porcentajes de aprobación son en términos generales favorables, aunque no implica que no se deban aumentar los índices de aprobación. Por eso se recomienda realizar una revisión en el sistema de evaluación actual.

---

<sup>7</sup> En Nicaragua el MECD reportaba un 73% de “empíricos” en 1995; en el área de Somotillo el MINED reportaba un 92% en 2009.

**3.2. Nuestras recomendaciones para el contexto centroamericano** incluyen cambios en las políticas educativas curriculares para el idioma inglés, formación permanente del profesorado y mejora de los recursos didácticos y de equipamiento, que se concretan en:

1. Formación en metodología y didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para superar el tradicionalismo dominante.
2. Cursos avanzados de conversación y pronunciación.
3. Reforma de los currícula de inglés en Secundaria.
4. Acceso a equipo y materiales didácticos adecuados.
5. Mejora de las condiciones laborales y escolares, en especial las horas de docencia y el número de estudiantes por aula.

#### **4. Análisis de la realidad en la que se ubica el Proyecto MEIRCA**

Según el Informe del Estado de la Región<sup>8</sup>, Centroamérica presenta deficiencias socio-económicas que le impiden mejorar su situación con respecto a otros países latinoamericanos; entre ellas destacan una mano de obra barata y no cualificada, mayorías pobres entre un 20% en Costa Rica y un 72% en Honduras, alta población emigrante, un medio ambiente degradado, alto grado de inequidad y débiles Estados de Derecho, así como graves deficiencias educativas.

Hay, no obstante, señales de mejora en algunas áreas sociales respecto al anterior informe del Estado de la Región (2003): en concreto mejoraron las coberturas en todos los niveles educativos y en la mayoría de los países, aunque los indicadores educativos son claramente insuficientes, pues no se ha logrado la universalización de la Educación Primaria (salvo en Costa Rica y Panamá) y la cobertura es baja en Secundaria y Preescolar. La esperanza de vida se incrementó en dos años y la mortalidad infantil se redujo a 23 por mil nacidos vivos, aunque en algunas zonas rurales y comunidades indígenas supera el 80 por mil, con importantes disparidades entre y dentro de los países. La desnutrición se redujo aunque sigue afectando a amplios sectores de la población (zonas rurales, niños, indígenas, mayores y mujeres); en varios países los niveles de inversión social están entre los más bajos de América Latina. En concreto, la baja inversión en educación y salud afecta a las posibilidades de elevar la calidad de la mano de obra de la región.

La zona transfronteriza del Golfo de Fonseca destaca por estar entre los límites superiores de los indicadores antes descritos. La zona costera de los tres países y las áreas del norte de Chinandega (Nicaragua), Choluteca y Valle (Honduras) y el oriente de El Salvador son zonas destacadas por su grado de pobreza entre un 30% y un 80% de la población), así como por sus graves deficiencias educativas y socio-económicas. No obstante es una zona que cuenta con importantes proyectos de desarrollo social y económico, tales como la apertura del puerto Cutuco en La Unión (El Salvador), que van a demandar personas con una mejor cualificación y conocimiento de inglés. El otro contexto del proyecto, la zona nororiental de Cartago, los cantones rurales de Oreamuno y Alvarado, tiene un bajo desarrollo y está dedicada principalmente a la ganadería, agricultura y floricultura, aunque hay proyectos de desarrollo turístico que requerirían personas con conocimientos de inglés.

Los rasgos comunes del profesorado de inglés identificados en las áreas del proyecto en los cuatro países

---

<sup>8</sup> CONARE. *III Informe Estado de la Región*. 2008. Costa Rica. En [www.estadoregion.org.cr](http://www.estadoregion.org.cr).

son los siguientes<sup>9</sup>:

- Alto nivel de “empirismo” (hasta un 92% en Somotillo, Nicaragua) o de “idoneidad” (profesores licenciados sin formación en enseñanza de inglés) en El Salvador y Honduras.
- Falta de capacitación en enfoques metodológicos modernos y clases muy centradas en el profesor.
- Programación docente muy tradicional.
- Bajo dominio lingüístico del idioma, excesivo uso del español en las clases, falta de comunicación oral y escaso uso de la comprensión auditiva.
- Escasas oportunidades de formación.
- Escasez de materiales didácticos, equipamientos y recursos.
- Falta de solidez en las pautas curriculares.
- Bajos salarios.
- Aulas con excesivo número de estudiantes y con condiciones inadecuadas.
- Políticas de contratación del profesorado que fortalecen el empirismo.

## **5. Enfoque y características del Proyecto MEIRCA de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria**

El Proyecto MEIRCA tiene por objetivo general la mejora del aprendizaje de inglés en Centroamérica a través del fortalecimiento docente e investigador de las Universidades de la Red, que se concreta en los objetivos de formación del profesorado de Secundaria en competencias lingüísticas y didáctico-metodológicas en las cuatro zonas de incidencia, lo que requiere compromisos por parte de los Ministerios de Educación de los cuatro países. Los beneficiarios directos han sido 100 profesores de inglés de Secundaria y los beneficiarios finales los estudiantes de Secundaria, más de 27.000 en 99 centros<sup>10</sup>. El Proyecto pretende igualmente dotar de bibliografía y equipo docente básico a las sedes regionales de las Universidades centroamericanas participantes.

El enfoque del Proyecto tiene un carácter investigador con dos ejes que marcan claramente el proceso y han condicionado las actividades:

- la mejora de las unidades didácticas y las sesiones de clase, de modo que se superen los enfoques tradicionales y se avance en modelos comunicativos más actuales;
- la reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente, de modo que vaya progresivamente siendo más consciente de sus fortalezas, debilidades y necesidades.

Los contenidos se han impartido en cinco módulos semestrales y uno intensivo con varios componentes: lengua inglesa 250 horas (con el objetivo de mejorar los niveles de competencia lingüística), didáctico-metodológico (140 horas), reflexión docente y práctica docente observada (410 horas). A ellos se suman 640 horas de trabajo independiente y 160 horas para el trabajo individual final. El trabajo independiente incluye 96 horas por módulo dedicadas a la realización de tareas, estudio independiente, preparación de clases y preparación para las evaluaciones. El trabajo final de curso consiste en el diseño de una unidad didáctica de acuerdo a los programas oficiales en vigencia en cada zona meta. El cómputo final del curso de formación supone 1.600 horas; curso que comenzó en septiembre de 2009 y finalizó en diciembre de 2011.

---

<sup>9</sup> Rasgos que coinciden plenamente con los detectados por Luxon y Luxon (1993 y 1995) hace quince años.

<sup>10</sup> 32 Institutos en Nicaragua, 12 en Costa Rica, 27 en El Salvador y 28 en Honduras.

El acuerdo de la Universidades y de los Ministerios de Educación de los cuatro países supone que los profesores que finalicen exitosamente el curso obtendrán el título de “Profesor de Enseñanza Media” (PEM) en Nicaragua, “Segunda Especialización” en El Salvador, “Diplomado” en Honduras y “Certificado de Aprovechamiento” en Costa Rica.

El Proyecto de la Red MEIRCA está organizado de la siguiente forma:

- equipo de coordinación e investigación, compuesto por representantes de cada una de las Universidades de la Red, un total de 10 profesores, cuya función es dirigir el proceso como un proyecto de investigación; este equipo se reúne dos veces al año para evaluar las actividades realizadas y planificar las siguientes;
- profesores universitarios capacitadores (15 actualmente), de los cuales uno es coordinador de zona en cada uno de los países, cuya función es recoger los informes de los otros capacitadores y realizar observaciones de aulas de los profesores en formación<sup>11</sup>;
- los profesores de Secundaria en formación (100 en la actualidad).

Las sesiones de los cursos se realizaban los fines de semana, a lo largo de un semestre (10 sesiones de 7 horas, excepto el curso intensivo de una semana en diciembre 2011).

## 6. Metodología y organización del Proyecto

El equipo investigador realizó inicialmente un cuestionario de la situación del profesorado de Inglés en las zonas de incidencia para valorar su situación y necesidades y se seleccionó un grupo de profesores con una competencia en inglés lo más homogénea posible, a los que se realizó un test lingüístico y un cuestionario para conocer qué recursos y metodología utilizan en sus aulas. A partir de los datos iniciales se diseñaron tanto un curso intensivo para los profesores universitarios capacitadores (julio de 2009, 48 horas) como los contenidos de los módulos semestrales de formación de los profesores de Secundaria.

El curso intensivo de actualización de los capacitadores pretendía unificar al equipo bajo una serie de contenidos centrales del proyecto, entre los que destacan una metodología actual, la planificación de unidades didácticas, la reflexión docente, el uso del diario, las observaciones de clase y el sistema de trabajo del proyecto.

Al finalizar el primer semestre formativo (septiembre-noviembre de 2009), se vio la necesidad de introducir un instrumento de medición de los avances de los estudiantes, como medio de conocer más fehacientemente la eficacia del Proyecto, y para ello se aplicó un test diagnóstico del nivel lingüístico a una muestra de 400 estudiantes de 8º grado de los profesores en formación (marzo 2010). Otro test fue aplicado al final del quinto semestre (noviembre 2011), de modo que se pueda medir la mejora del aprendizaje.

Al finalizar el tercer semestre (noviembre 2010) se realizó igualmente a los profesores en formación un cuestionario para conocer los cambios en el uso de los recursos y de la metodología y un test estandarizado de conocimiento de lengua inglesa en noviembre 2011.

A lo largo de la formación se han realizado observaciones de clase y analizado los diarios de los

---

<sup>11</sup> Los Coordinadores de zona se Costa Rica, El Salvador y Nicaragua se han incorporado al grupo coordinador e investigador desde julio de 2010.

profesores, tanto por los coordinadores de zona como por los miembros de MEIRCA en cada país, y elaborado informes de país.

El equipo MEIRCA ha realizado reuniones de seguimiento y evaluación cada seis meses<sup>12</sup>.

## **7. Evaluaciones de los cuatro primeros módulos semestrales del curso de capacitación de profesores de inglés: Logros y dificultades**

Se han analizado los informes de los coordinadores de las cuatro zonas, los informes generales elaborados por el equipo coordinador de MEIRCA y los diarios de los profesores en formación en los cuatro primeros períodos semestrales (agosto 2009-junio 2011), así como los resultados de la prueba de nivel a los estudiantes de 8° curso.

### **7.1. Informes de los coordinadores del proyecto y de los coordinadores de zona**

Después de analizar los informes de los cuatro primeros encuentros semestrales (agosto 2009–julio 2011) podemos deducir algunos logros y dificultades.

#### *A. Logros principales:*

- El equipo MEIRCA interuniversitario se ha consolidado como dirección e investigación y ha mejorado su comprensión del proyecto y los instrumentos de observación, guías para la elaboración de unidades didácticas y de diarios.
- Se destacan avances del profesorado en formación en su nivel lingüístico y didáctico-metodológico, que se manifiesta en mejores unidades didácticas, en actividades más dinámicas en sus clases y, en general, en una mayor autoestima y motivación para usar más el inglés en clase (a pesar del bajo nivel de un buen número de los profesores).
- Se dotó a los capacitadores de bibliografía y de un equipo docente básico (computadora, impresora y grabadora); todos los profesores recibieron un libro de texto.
- Mayor conciencia de los profesores de la necesidad de la reflexión para su desarrollo profesional; todos realizaron su portfolio y diario.
- Se ha conseguido el apoyo y colaboración institucional de las autoridades de los Ministerios de Educación.
- El proyecto fue financiado en 2008, 2009, 2010 y 2011 por la UAH; la Comunidad de Madrid y la AECID apoyaron parcialmente.

#### *B. Dificultades principales:*

- Hay aún un bajo nivel lingüístico en un buen número de profesores, lo que obligó a aumentar las horas dedicadas a lengua inglesa a partir del segundo módulo semestral.
- A pesar de los avances los profesores tienen necesidad de conocer mejor los métodos y técnicas comunicativas, así como su aplicación a las unidades didácticas y el manejo del aula.
- La reducción presupuestaria desde enero de 2010 obligó a reducir horas de observación de clases.
- Los participantes se redujeron a 89 profesores; las razones del abandono están en el esfuerzo exigido

---

<sup>12</sup> Se realizaron en: enero 2008 (UNAN-León), julio 2008 (UES), enero 2009 (UPNFM), julio 2009 (UNAN-León), enero 2010 (UNAN-León), julio 2010 (UES), enero 2011 (UPNFM), julio 2011 (ITCR) y enero 2012 (UES).

de asistencia durante dos años y medio y, en algunos casos, la necesidad de acudir a otras iniciativas de formación.

- La realización de diarios, a pesar de la mejora en la guía, no permitió una buena obtención de datos al no ser homogéneos por todos los equipos.

## 7.2. Informes de los diarios

Para la mayoría de los profesores y capacitadores era la primera vez que escribían diarios. No obstante, en general, se percibe que el uso de los diarios como instrumentos para la reflexión de los docentes es positivo pues representa el primer paso hacia formas más estructuradas de reflexión. A continuación se presentan los logros y las dificultades más significativos:

### A. Logros principales:

- Permitió estrechar los lazos y abrir los canales de comunicación entre docentes y participantes.
- Favoreció procesos de auto-análisis y reflexión sobre la propia Práctica Docente en una variedad de aspectos.
- Promovió espacios para la toma de conciencia sobre patrones tradicionales e inefectivos y para la transformación del pensamiento y las acciones de los y las docentes
- Incrementó la auto-estima del docente al posibilitar la resolución de problemas de su propia práctica de manera autónoma.
- Se diseñaron guías para los diarios.

### B. Dificultades principales:

- Hacer conciencia en los capacitadores de la importancia del diario para su desarrollo profesional ya que en algunos casos era la primera vez que se realizaba esta actividad.
- Los volúmenes de información dificultaban el análisis y la interpretación de la misma en la mayoría de las sedes
- Las limitaciones de tiempo no permitían un seguimiento más cercano de los diarios
- No contar con un modelo unificado en cuanto al enfoque de las preguntas y la forma de recolectar, compilar, analizar e interpretar la información dio como resultado que no se pudo documentar el proceso en todos los países

## 7.3. Informe de la prueba de suficiencia a estudiantes de 8° curso

Al inicio del segundo módulo (marzo de 2010) se realizó una prueba estandarizada para medir el dominio del inglés de los estudiantes de 8° grado a una muestra de cien estudiantes en cada país. Hay que tener en cuenta que la nota de aprobación es diferente en cada país participante: Costa Rica tiene una nota mínima de 65, El Salvador de 50, y Honduras y Nicaragua de 60.

	Costa Rica	El Salvador	Honduras	Nicaragua
Número de profesores	3	8	3	9
Colegios involucrados	3	8	4	9
Número de muestra	100	100	100	100
Nota máxima	98	98	44	82
Nota mínima	16	18	12	0
Promedio	46	44	28	32

% Aprobados	11	57	0	27
% Reprobados	89	43	100	73

Estos resultados deberán compararse con la prueba posterior realizada en noviembre de 2011, de modo que pueda medirse el impacto. Los datos obtenidos, no obstante, muestran unos resultados muy altos de reprobación, especialmente en Honduras; en el caso de El Salvador son mejores dada su nota de aprobación de 50, mientras que los de Costa Rica son más elevados por su nota mínima de 65.

## 8. Recursos económicos invertidos en el proyecto 2008–2010

El proyecto ha sido financiado por la UAH y las Universidades centroamericanas de la Red, la Comunidad de Madrid y la AECID española con un costo de 294.568 \$ (212.878 €), que se desglosan en el siguiente cuadro:

	2008	2009	2010	2011	Total
UAH y UU. de CA	10.249 \$ 7.167 €	26.856 \$ 19.068 €	26.200 \$ 18.714 €	33.833 \$ 26.026 €	97.138 \$ 70.975 €
Otros	23.643 \$ 16.534 €	37.240 \$ 26.600 €	18.401 \$ 13.144 €	15.172 \$ 11.680 €	94.456 \$ 67.958 €
Dedicación estimada UAH	12.326 \$ 8.620 €	13.364 \$ 9.489 €	13.285 \$ 9.489 €	13.326 \$ 9.489 €	52.301 \$ 37.067 €
Dedicación estimada UU-CA	9.400 \$ 6.666 €	9.400 \$ 6.666 €	16.600 \$ 11.773 €	15.293 \$ 11.773 €	50.693 \$ 36.878 €
<b>Total en US\$</b>	<b>55.618 \$</b>	<b>86.860 \$</b>	<b>74.466 \$</b>	<b>77.624 \$</b>	<b>294.568 \$</b>
<b>Total en €</b>	<b>38.967 €</b>	<b>61.823 €</b>	<b>53.120 €</b>	<b>58.968 €</b>	<b>212.878 €</b>

(Hay que tener en cuenta los diferentes cambios USD--€ promediados en cada año)

El aumento en las aportaciones de la UAH y Universidades centroamericanas desde 2009 (33% de la ejecución económica) se debe principalmente al inicio de las actividades de formación con los 100 profesores de Secundaria, a los que se les apoyaba con dos refrigerios o una comida sencilla los días de sesión, además del pago por hora impartida por los formadores y las ayudas de movilización. Entre las aportaciones de otros destacan las de AECID y Comunidad de Madrid (32%); aportaciones que en 2010 y 2011 sufrieron un progresivo descenso, lo que exigió reducir algunas actividades previstas en los cursos. La dedicación estimada del trabajo voluntario de los profesores de la UAH supone el 18% del total ejecutado; la dedicación de los profesores centroamericanos supone el 17% del total ejecutado.

## 9. Conclusiones

Podemos concluir algunas cuestiones respecto a los criterios de fortalecimiento institucional, pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad:

- El proyecto está fortaleciendo institucionalmente a las Universidades de la Red en dos aspectos fundamentales: 1) formación de una Red de investigación regional y actualización de 19 profesores universitarios; 2) cooperación interuniversitaria regional para que las Universidades sean agentes de desarrollo en sus países y, especialmente, en zonas de bajo desarrollo socio-económico.

- Este proyecto se ha mostrado muy pertinente para mejorar la enseñanza y aprendizaje de inglés en cuatro zonas de bajo índice de desarrollo humano, ha recibido una alta aceptación por el profesorado y por las autoridades ministeriales y, además, fortalece las sedes regionales de las Universidades de la Red.
- El proyecto –a pesar de los recortes habidos en 2010– se ha podido realizar con unos recursos realmente escasos gracias, en gran medida, a la generosa dedicación y al entusiasmo de todos sus participantes.
- Los objetivos del proyecto se están cumpliendo, aunque se ve necesario seguir reforzando la formación lingüística y la reflexión por el profesorado. En cuanto a las unidades didácticas, hay que seguir promoviendo unas actividades más dinámicas y variadas y no sólo centradas en el libro de texto.
- Aunque no podemos concretar aún el impacto en las zonas de incidencia, el número de profesores (89, aunque iniciaron 105), estudiantes (27.000/año) y centros (99) indican que puede haber un importante impacto.
- Se requiere mejorar la reflexión en todos los niveles del proyecto, en especial en el equipo de dirección-coordinación, de modo que haya una justa combinación entre práctica y reflexión.
- La medición, el seguimiento y la evaluación del proyecto –proceso y resultados– deben ser una prioridad del equipo.
- La sostenibilidad del proyecto está garantizada desde la perspectiva institucional y docente, aunque es difícil sostener el proyecto sin un cierto apoyo financiero externo a las Universidades centroamericanas. El reconocimiento institucional de los coordinadores a la Red es muy necesario para garantizar el proyecto (reducción de carga docente, movilidad a las zonas y a las reuniones semestrales...).
- La participación del profesorado en los procesos de reforma curricular es un factor prioritario para que esas reformas sean integradas en el sistema educativo.
- Es necesario, asimismo, que los MINED reconozcan al profesorado su participación en el proyecto.

## Bibliografía

- Aguilar Avilés, G. 1995. *Documento I, Reforma Educativa en Marcha, Un vistazo a pasado de la Educación*. San Salvador: MINED.
- Aguirre, A. 1995. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Barrantes, R. 2002. *Investigación un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Cabrera, L. 1986. “Bases para un diseño de cursos de inglés para la secundaria III Ciclo de Educación General Básica en Costa Rica”. Tesis presentada de Maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Autónoma de México.
- Cabrera, L. 1996. *La enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica desde el inicio de la vida republicana hasta nuestros días*. San José, Costa Rica. Inédito.
- Cabrera, L. 1997. *The teaching of foreign languages and their impact in the Costa Rican Society*. San José, Costa Rica. Inédito.
- Cea, M. s.f. *Metodología cuantitativa estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Cerezal, F (2000). “Formación de profesores de Inglés en Nicaragua. English teacher training in Nicaragua”. Universidad de Salamanca: *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 12, pp. 23-34.
- Cerezal, F. (ed.) 2005. *Teacher Training and Research on the Teaching of English in Nicaragua. Formación de Profesores e Investigación sobre la Enseñanza de Inglés en Nicaragua*. UNAN-León: Editorial Universitaria.

- Chávez, E. Delaplace, M, Gomez C. "Evaluation and improvement of the English Studies program at UNAN-Leon.", en F. Cerezal (ed.), op.cit., pp. 39-64.
- Chavez, E. C. 2006. "In-service teachers' beliefs, perceptions and knowledge in the Nicaraguan EFL context". *Encuentro*, 16, en <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=377>
- CONARE. *III Informe Estado de la Región*. 2008. Costa Rica. En [www.estadoregion.org.cr](http://www.estadoregion.org.cr).
- Cruz, M. y Molina Z. Serie de fascículos sobre el análisis crítico del desarrollo curricular costarricense en el período comprendido entre 1970 y 1998. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Dengo, M. 1995. *Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (eds.) 1998. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. s.f.. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- García, G. et. al. 2005 "Didactic units for ELT and the Educational Reform in State Secondary Schools in Nicaragua" en F. Cerezal (ed.), op. cit., pp. 81-109.
- Garnier, L. 2000, Febrero 11. "Tan visionarios y tan miopes. Hoy, fuera de la educación. Mañana, fuera de las oportunidades". *La Nación Digital*.
- Garnier, L. y Otros. 1991. *Costa Rica entre la ilusión y la desesperanza. Una alternativa para el desarrollo*. San José, Costa Rica: Ediciones Guayacán.
- Glower de Alvarado, A.M. 2003. "A study on socioaffective strategies in a Didactics class". Universidad de El Salvador: Departamento de Idiomas. González, L.F. 1976. *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Hochman, E. y Montero, M. 1978. *Técnicas de investigación Documental*. México: Editorial Trillas.
- Jofré, A. 1998. *La Universidad en América Latina*. Cartago, Costa Rica: La Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Luxon, M. y Luxon, T. 1995. "ODA ELT Project in Nicaragua. A case study design". *Encuentro*. n° 8, 160-172. En <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=273>
- Luxon, Michele. Luxon, Tony. 1993. *Baseline Study Report for ELT Project in Nicaragua*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Managua.
- Luxon, Michele. Luxon, Tony. 1995. *ODA ELT Report: Nicaragua. Impact Study: Initial Results*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Managua.
- Marín, E. 2003. "El aporte de la enseñanza del inglés al desarrollo económico de Costa Rica." Tesis doctoral. Universidad Estatal a Distancia.
- Ministerio de Educación Pública. 1996. *Guía Didáctica - Programas de Estudio I Y II Ciclos*. San José: PROLED.
- Ministerio de Educación Pública. 2001. *Programa de Estudios de Inglés. III Ciclo*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. 2001. *Programa de Estudios de Inglés. III Ciclo, Plan B. Para estudiantes que han cursado inglés en la Educación Primaria*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. 2001. *Programa de Estudios de Inglés. Educación Diversificada*. San José: Imprenta Nacional.
- Monge, C. 1975. *La educación superior en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación en la Educación Superior.
- Pacheco, F. 1996. *Educación y sociedad en Costa Rica*. Heredia, Costa Rica: Editorial Fundación UNA.
- Peralta, V. 1996. *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Picardo Joao, O. 1995. *Historia y reforma de la Educación Superior en El Salvador*. San Salvador: MINED.
- Red MEIRCA. 2008. "La situación de la enseñanza de inglés en Centroamérica". Documento inédito.
- Salazar, P.A. y Rodríguez, W. *Historia del Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador 1956-1998*. Universidad de El Salvador: Departamento de Idiomas.
- Torres, J. 1998. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Vijil, J. 2008. "La educación que hoy tenemos está profundizando la pobreza y las desigualdades". *Envío*, No. 314. Managua: Universidad Centroamericana. En <http://www.envio.org.ni/articulo/3756> (acceso 8 nov. 2010)
- Vincenzi, I. 1994. *Experiencia y observación: hilos de un aprendizaje un estudio en grupo*. Heredia: UNA.

Recibido 27-7-2011 / Versión aceptada 15-2-2012