



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica

Brand Fonseca, Kevin Armando; Barrantes Elizondo, Lena; Segura Arias, Roger; Arguedas Zúñiga, Roberto

Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica

Revista Educación, vol. 47, núm. 1, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432036>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52010>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica

Professional Teacher Training Needs in Teaching English: A Case Study in the Brunca Region of Costa Rica

Kevin Armando Brand Fonseca
Universidad Nacional, Puntarenas, Costa Rica
kevin.brand.fonseca@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-1573-2389>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52010>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432036>

Lena Barrantes Elizondo
Universidad Nacional, San José, Costa Rica
lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-3242-226X>

Roger Segura Arias
Universidad Nacional, San José, Costa Rica
roger.segura.arias@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0003-1553-3953>

Roberto Arguedas Zúñiga
Universidad Nacional, Puntarenas, Costa Rica
roberto.arguedas.zuniga@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-1169-8008>

Recepción: 10 Septiembre 2022
Aprobación: 20 Diciembre 2022

RESUMEN:

Para este estudio de caso el objeto de estudio fueron las necesidades de formación docente que tiene la Región Brunca con respecto a la enseñanza del inglés. Para indagar sobre estas necesidades se llevó a cabo una serie de grupos focales y cuestionarios con diferentes participantes del currículo regional: personas expertas, representantes de universidades públicas, empleadoras, docentes y estudiantes, quienes brindaron insumos para un análisis inductivo a través del enfoque cualitativo. Los resultados reflejan que la enseñanza del inglés en la región requiere fomentar la incorporación de elementos de la lingüística aplicada crítica (LAC), las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y la enseñanza del inglés con fines específicos en las aulas (EFS). Se concluye que un programa de especialización en la enseñanza del inglés, que tome en cuenta los elementos mencionados, puede repercutir positivamente en la calidad de la educación, la competitividad y la formación humanística requerida para generar mayores niveles de bienestar social y económico en la zona.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del inglés, Región Brunca, Programa de especialización, TIC, Estudio de caso, Tecnologías de Información y Comunicación.

ABSTRACT:

For this case study, the teacher training needs of the Brunca Region regarding the teaching of English represented the object of analysis. To inquire about these needs, the researchers created a series of focus groups and questionnaires with different participants from the regional curriculum: experts, representatives of public universities, employers, teachers, and students, who provided inputs for an inductive analysis through the qualitative approach. The results reflect that the teaching of English in the region requires promoting the incorporation of elements of critical applied linguistics (LAC), Information and Communication Technologies (ICT), and the teaching of English for specific purposes in the classroom (EFS). Thus, the authors conclude that a specialization program in the teaching of English that considers the aforementioned elements can have a positive impact on the quality of education, competitiveness, and the humanistic training required to generate higher levels of social and economic well-being in area.

KEYWORDS: English Teaching, Brunca Region, Specialization Program, ICT, Case Study, Information and Communication Technologies.

INTRODUCCIÓN

Un esfuerzo importante que ha realizado Costa Rica, en aras de fortalecer la enseñanza de un segundo idioma en el currículo en diferentes niveles de la educación formal y mejorar la competitividad del país en el mercado mundial, es *Alianza para el Bilingüismo*. Según los considerandos I y II de la *Declaración Alianza para el bilingüismo*, esta iniciativa busca aumentar las opciones de empleo y reactivar la economía equitativamente con enfoque en las regiones fronterizas y costeras (Gobierno de la República de Costa Rica, 2019) mediante esfuerzos interinstitucionales, en el ámbito público y privado, que permitan al sistema educativo subsanar las necesidades del mercado en cuanto al aprendizaje del inglés.

La calidad de la enseñanza del inglés en las regiones periféricas debe ser foco de atención para las estructuras curriculares involucradas. El Programa Estado de la Nación (2015), en *El Quinto Informe del Estado de la Educación*, señala la existencia de una disparidad en cuanto a la calidad de la educación general básica y diversificada en las regiones centrales y periféricas del país. Tal brecha se refleja en la enseñanza del inglés que acontece en la Región Brunca y otras zonas ajenas al Área Metropolitana. En ese sentido, el Ministerio de Educación Pública (2015) evidenció que los resultados en las regiones educativas de Grande de Térraba y Coto (pertenecientes a la Región Brunca) se posicionaron por debajo de la media nacional. Por otra parte, el *Octavo Informe del Estado de la Educación* menciona que tan solo menos del 27 % de las personas docentes en el país tienen competencias favorables para impartir lecciones aprovechando oportunamente el uso de las tecnologías de información y comunicación (Programa Estado de la Nación, 2021). Estos números llaman a la reflexión y suponen redoblar los esfuerzos para cambiar esta situación mediante el fortalecimiento de las competencias profesionales para la enseñanza del idioma inglés.

Se debe reconocer que la enseñanza del inglés es importante para cerrar las desigualdades históricas entre las regiones centrales y las periféricas del país. Esto supone un análisis crítico del modelo de mercado neoliberal que busque responder integralmente a una visión inclusiva del derecho a la educación, a la identidad cultural y lingüística de las personas aprendientes del idioma inglés. Asimismo, busca la igualdad en el desarrollo de competencias requeridas en un mundo globalizado.

En aras de dar luz a las iniciativas necesarias para el mejoramiento de la enseñanza del inglés en las regiones periféricas, este estudio tiene como propósito indagar cuáles son las necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés en la Región Brunca de Costa Rica. Esta investigación es, además, un antecedente inédito sobre la realidad de la enseñanza del inglés en las regiones de Costa Rica y ofrece insumos para el desarrollo curricular mediante propuestas que logren robustecer el currículo para la enseñanza del inglés en la Región Brunca y el resto del país.

MARCO TEÓRICO

Análisis de necesidades para la formación de la persona docente en inglés

En el caso de programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en educación superior, el entender los procesos del diseño curricular suponen la comprensión y la articulación del currículo y sus componentes. González-Velasco (2016) subraya que las nuevas concepciones educativas se basan en las necesidades sociales, enfocadas al mundo del trabajo y en necesidades específicas de conocimientos, habilidades y destrezas (pp. 23-24). En este sentido, toda iniciativa de trabajo en diseño curricular universitario requiere claridad sobre el término *necesidad*.

Moreno-Cámara et al. (2015) definen necesidad como la *evaluación subjetiva* que revela la realidad que acontece y la que se espera; además agregan que el concepto *necesidad* está ligado a “la innovación, la mejora, el cambio, la prevención o la resolución de problemas del ámbito educativo” (párr. 3). Esta definición permite dimensionar que las personas estudiantes universitarias y la sociedad requieren llenar vacíos de conocimiento o habilidades para poder responder a las necesidades de las sociedades modernas. Como se menciona en el *Sétimo Informe del Estado de la Educación*, el atender a una necesidad conlleva reconocer que la educación superior debe innovar ante los cambios constantes que la sociedad, la economía y la revolución tecnológica demandan en los procesos (Programa Estado de la Nación, 2019a). Este paradigma permite identificar la formación docente en la enseñanza de lenguas extranjeras y al diseño curricular como elementos puntuales para responder a las necesidades que se vislumbran con los cambios coyunturales.

En lo que respecta al diseño curricular en el campo de la enseñanza de idiomas, Brown (1989) impulsó el Análisis de Necesidades (AN) como el primer paso lógico para luego formular metas y objetivos, pensar en cómo evaluar el idioma, desarrollar materiales, conceptualizar la enseñanza del idioma y evaluar el programa de manera recurrente en cada etapa, con lo cual coinciden otros modelos con sus sutiles diferencias (Flowerdew, 2013; Graves, 2000; Guardado y Light, 2020; Nation y Macalister, 2010; Richards, 2013; Wiles y Bondi, 2015).

El procedimiento de AN puede ser lineal, cíclico, en forma de cascada o abrupto. Puede además contarse o no con información previa para la toma de decisiones; referirse a un curso previo, o no, a un diseño previo para propuestas, implementaciones, transformaciones curriculares (Banegas, 2019; Córdoba-Cubillo et al. 2015; Corvalán et al. 2014; de Chacín, 2012; Normand-Marconnet, 2013; Saborío y Valenzuela, 2009; Saborío-Taylor, 2019) o rediseños curriculares (Cisterna et al. 2016; Icarte y Labate, 2016; Salas, 2016; Zabalza, 2012). El currículo puede contemplarse a partir del entorno en sus diferentes niveles (macro, meso, micro), principios de enseñanza y aprendizaje y necesidades educativas y de la población a educar, junto con los programas de curso (Nation y Macalister, 2010). Además, este procedimiento puede gestarse según sus diferentes etapas, como lo son la fase política, de diseño, de instalación, de implementación y de evaluación (Troncoso y Hawes, 2007).

En términos generales, el AN suele recurrir a estudios realizados, estudiantes, docentes y lingüistas, personas expertas o fuentes trianguladas a través de métodos tales como intuición experta y no experta, entrevistas, encuestas, auditorías sobre idiomas, observaciones, etnografías, diarios y registros, y mediciones de competencia y dominio lingüístico, todo esto con diferentes grados de efectividad (Long, 2005). Asimismo, este proceso permite responder las interrogantes de quién es el estudiantado y el profesorado, por qué es necesario el programa, cómo será implementado, cuáles serán sus objetivos, cuál será el enfoque lingüístico y cómo será evaluada la competencia lingüística (Córdoba-Cubillo et al. 2015).

El análisis del entorno, que refleja realidades de los principales participantes del currículo a nivel nacional y regional, provee un panorama general de cómo el diseño curricular de un programa de enseñanza de idioma es estructurado, administrado y evaluado, generalmente a través de la elaboración de políticas lingüísticas, análisis de documentos, encuestas, observación o datos de investigación y praxis pedagógica (Nation y Macalister, 2010). En síntesis, la información recogida a partir del entorno nacional y regional, necesidades subjetivas y objetivas del estudiantado y las partes involucradas del currículo, y los principios subyacentes de enseñanza y aprendizaje de idiomas son la base para definir las metas del diseño curricular, así como la propuesta y elaboración de los cursos que conformen la malla curricular (Basturkmen, 2018; Nation y Macalister, 2010). Estas necesidades, por lo general, deben contemplar los avances en la disciplina y las tendencias que emergen al realizar el AN.

TENDENCIAS EMERGENTES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Las siguientes tendencias constituyen algunos campos emergentes en los cuales la enseñanza del idioma inglés, a nivel latinoamericano, debe tomar un posicionamiento ontológico, axiológico y epistemológico con el fin de responder a necesidades claves en la formación docente dentro de la disciplina.

Imperialismo Lingüístico del Inglés y la Lingüística Aplicada Crítica

Históricamente, la enseñanza del inglés se ha enfocado en entender la expansión y el uso de esta lengua a nivel mundial, bajo los intereses de naciones angloparlantes desde el paradigma de la modernidad. Este paradigma de la modernidad perpetúa estructuras de poder, en tanto establece un orden mundial que es incuestionable donde países de habla inglesa se han establecido como el modelo ideal de aprendizaje (Barrantes-Montero, 2018). Esta visión colonial y de imperialismo lingüístico se relaciona con la transferencia de un idioma dominante cuya ideología es extender el dominio de un país sobre naciones extranjeras (Kumaravadivelu, 2016). Swann et al. (2004) explicaron que el imperialismo lingüístico más comúnmente se refiere al dominio del inglés como lengua internacional o lengua global; Phillipson (1992) afirmó que el dominio del inglés a nivel internacional se mantiene mediante el establecimiento y la reconstrucción continua de desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y otras lenguas, afirmando sistemáticamente el dominio de los países occidentales y sus culturas.

Los avances de la disciplina permiten entender de manera crítica que este idioma se ha asociado al fenómeno de la globalización (Pennycook, 2010), ya que la influencia global de habla inglesa se caracteriza por la transmisión de valores culturales e ideológicos de los pueblos angloparlantes de manera directa y masiva, aún más en la actual era digital. No se puede obviar su impacto positivo en la propiciación de intercambios entre comunidades a nivel internacional. Sin embargo, esto viene con un costo, uno que propicia tensiones entre la identidad regional y nacional y el posicionamiento global de las personas y las naciones (Allwright, 2003; Rudolph et al. 2015). Por ello, es de vital importancia que las personas docentes de inglés asuman una posición crítica orientada hacia la resignificación de la enseñanza de esta lengua (Canagarajah, 2006; Canale, 2015; Gray, 2019; Pennycook, 2010; Rajagopalan, 2004) y que se promueva un liderazgo pedagógico crítico (Robles y Arguedas, 2020) para repensar los patrones que normalmente se reproducen en los programas de idiomas en sus distintas disciplinas, como fonética y fonología, morfología, sintaxis, entre otros de la lingüística aplicada tradicional (Richards, 2008), que se alejan de la práctica y los quehaceres de las personas docentes de inglés y quedan olvidadas tras su paso en la universidad. Es así como se requiere un análisis del uso del inglés en Costa Rica desde una perspectiva crítica (Solano, 2012) que considere las relaciones de poder y de reproducción social y cultural asociadas con la difusión de este idioma en el mundo (Bernstein et al. 2015; Canale, 2015; Macedo et al. 2003).

Las relaciones de poder entre diversas formas de inglés se han caracterizado por la reproducción de imágenes del *yo superior* sobre el *otro inferior*. En el caso de Costa Rica, al ser un país latinoamericano, la economía de habla inglesa proviene de Estados Unidos. En este país, con el fin de servir a la dinámica del mercado capitalista en la región, se ha creado la idea errónea de que el inglés estándar americano es la variedad superior y deseada del idioma inglés, desempoderando otras variedades del inglés y repercutiendo en los salones de clase, paradigma que puede romperse con prácticas pedagógicas alternativas (Fallas, 2017).

Una perspectiva alternativa para transformar el imperialismo lingüístico en las aulas de inglés anteriormente subyace dentro de la *Lingüística Aplicada Crítica* (LAC), posicionamiento que supone ligar al lenguaje con la realidad y sus contradicciones, para así poder cuestionar constructos sociales en términos de acceso, poder, disparidad, deseo, diferencia y resistencia. LAC también admite que el lenguaje, como representación política, puede cambiar y producir cambios en la vida de las personas (Pennycook, 1990; 2001). Del mismo modo, LAC promueve que se negocien los temas a tratar en clases con las personas estudiantes, con la intención de mantener un enfoque en asuntos de lenguaje, racismo, género y sexualidad (Rocha y De Urzêda, 2012). En ese sentido, una clase de inglés que adopte esta visión debe fomentar que el

estudiantado produzca el lenguaje para defender sus posiciones y construir una identidad que perdure más allá del salón de clases.

INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Entre 1960 y 1970, ESP se asociaba con inglés científico generalizado y comúnmente apegado a textos, gramática y vocabulario (Hutchinson y Waters, 1991). Paulatinamente, el enfoque fue cambiando a funciones retóricas y habilidades de estudio basadas en análisis de necesidades actuales y futuras, dando paso también a estudios en el campo de la lingüística de corpus (Woodrow, 2018). Así, el ESP se define como un enfoque invariablemente centrado en el alumnado, su aprendizaje y sus necesidades, particularmente ocupacionales, laborales y académicas (Anthony, 2018; Basturkmen, 2010; Hutchinson y Waters, 1991, Woodrow, 2018). Dudley-Evans y St. John (1998) proporcionaron una descripción detallada de lo que significa ESP y de sus características: absolutas y variables. Las absolutas comprenden la satisfacción de necesidades del alumnado, metodologías y actividades subyacentes de un campo específico y lenguajes adecuados para estas actividades específicas. Por su parte, las características variables del ESP se relacionan con áreas específicas y utilizan métodos de enseñanza diferentes a los del inglés general, al estar dirigido a estudiantes en edad adulta y estar diseñado más comúnmente para estudiantes de niveles intermedios o avanzados.

Las nuevas definiciones de ESP continúan haciendo énfasis en el alumnado en relación con las necesidades y el desarrollo de habilidades profesionales. Según Day y Krzanowski (2011), el ESP implica enseñar y aprender las habilidades específicas y el lenguaje que necesita el alumnado en particular para un propósito propio de una disciplina. La P en ESP es siempre un propósito profesional: un conjunto de habilidades que el estudiantado necesita actualmente en su trabajo o necesitará en sus carreras profesionales. Debido a que las necesidades profesionales pueden variar tanto, el ESP se ha subdividido tradicionalmente en varias ramas. Siempre que el tipo de especificidad varíe según las necesidades lingüísticas y el contexto, hay tres posiciones macro para ESP: inglés para fines académicos (EAP), inglés para fines profesionales (EPP) e inglés para fines ocupacionales (EOP). Cada una de estas áreas se puede dividir, a su vez, según el nivel de especificidad (Basturkmen, 2010).

En síntesis, tal como ha postulado Lockwood (2019), el ESP se nutre de los entornos de trabajo, el contexto, el propósito y la audiencia para planificar el currículo. Concluye Lockwood (2019) que, para desarrollar currículo de ESP, es mejor unir esfuerzos entre agentes claves de instituciones educativas, empresas, personas expertas y trabajadoras en las disciplinas respectivas, investigadores, investigadoras, diseñadores y diseñadoras curriculares, entre otros (Lockwood, 2019), con el fin de superar las limitaciones de los libros de texto comerciales y de los cursos más propios de la rama de inglés para propósitos generales (EGP, por sus siglas en inglés).

Tecnologías de la Información y la Comunicación

La implementación de TIC en educación supone innovar en los procesos educativos. Sin embargo, en Costa Rica, Programa Estado de la Nación (2019b) en el apartado de *Desarrollo Humano Sostenible* reporta un uso mínimo de TIC en la educación y poca interacción de las personas estudiantes con su aprendizaje.

Los recursos didácticos son ineludibles en el proceso de construcción de los aprendizajes a través de la transformación de este junto con la docencia. Según González (2015), el profesorado debe “...mantenerse al día con las tendencias en la enseñanza, integrar diferentes actividades relacionadas a la tecnología en los salones de enseñanza del inglés lo cual activa nuevas motivaciones y ayuda a incrementar la integración [del estudiantado]” (p. 56). Bajo esta consigna, la formación en inglés debería incluir TIC para favorecer la motivación y la integración en el aula; también para apoyar el cubrimiento de contenidos.

Para Torres-Calderón (2018), las personas educadoras han tenido que formarse en tecnología aplicada a la educación para implementar estrategias en clases que motiven y mejoren los procesos de enseñanza-

aprendizaje. También concluyó que, en Costa Rica, a pesar de que se reconoce que la motivación y el interés por la clase aumentan con el uso de herramientas tecnológicas, el profesorado de lenguas extranjeras sigue considerando que la tecnología no es indispensable, tal como es el caso de Latinoamérica en general, aunque esta consideración se vio algo revertida tras la cancelación de clases presenciales debido a la Covid-19 (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Ramírez-Montoya, 2020). Inclusive, antes de la Covid-19, ya el Estado de la Educación señalaba que la brecha tecnológica y la escasa formación docente en esta temática repercutió sobre el rendimiento del estudiantado fuera de la GAM. Esta brecha se puede ensanchar aún más (Pérez-Escoda et al. 2020) si las personas docentes de áreas alejadas, como la Región Brunca, tienen poco acceso a programas que las preparen en el uso de las TIC en sus clases, aspecto fundamental para una verdadera transformación digital (García-Peñalvo, 2021).

Procedimientos metodológicos

Este estudio corresponde a un estudio de caso, el cual, desde un enfoque cualitativo con características descriptivas y narrativas, asume que, en la búsqueda por realizar análisis sociales, es necesario reconocer la subjetividad de significados que emerge como resultado de las múltiples realidades construidas por las personas participantes en sus contextos (Merriam, 2009). Al reflexionar sobre posturas epistemológicas y ontológicas detrás de este estudio, se identifica un lente naturalista que interpreta las experiencias en sus entornos naturales y entiende el conocimiento como construido, individual y socialmente, a través de múltiples interpretaciones (Lincoln et al. 2011). El quehacer humano como experiencia compleja, subjetiva e interpretativa es el foco de interés de este estudio.

Esta indagación realizó una descripción y análisis intensivo y holístico de una unidad social delimitada (Merriam, 2009). La unidad de análisis de este estudio de caso es: las necesidades de formación profesional docente de inglés en la Región Brunca. Se utilizó esta metodología por el interés de entender las necesidades de especialización de docentes de inglés a profundidad para la comprensión del fenómeno en el contexto dado (Yin, 2014). La fundamentación detrás de este estudio de caso es indagar a profundidad la necesidad de la enseñanza del inglés en la Región Brunca a raíz de las tendencias e iniciativas de cambio nacionales (Casa Presidencial, 2019; Ministerio de Educación Pública, 2015; Programa Estado de la Nación, 2015).

La rigurosidad metodológica de este estudio de caso contempla tres criterios: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Denzin y Lincoln, 2018; Lincoln et al. 2011). La credibilidad se constató por medio del uso de transcripciones textuales de todos los insumos, uso de diferentes instrumentos para la recolección de datos, discusión de las interpretaciones con otras personas investigadoras y corroboración de los datos. La auditabilidad contempló la descripción detallada de los procesos de recolección y análisis de datos. Además, al estar conformado el equipo de investigación por cuatro personas, se desarrolló un proceso de interevaluación que aseguró la consistencia de los resultados. Finalmente, aunque la generalización de los datos no es la intención de la investigación cualitativa, se espera que lo compartido sea útil en la reflexión y toma de decisiones en espacios similares. La transferibilidad presente en este estudio se evidencia en la profundidad de sus descripciones y en el número de detalles del contexto brindados.

Participantes

Con el fin de reconstruir múltiples realidades e interpretaciones, las personas participantes de este estudio comprenden diferentes grupos sociales que fueron seleccionados mediante una estrategia de muestreo intencional. Un criterio homogéneo de todos los grupos fue su relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés. De manera específica, participaron 60 estudiantes regulares de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, 22 personas académicas de la Sede Regional Brunca, 6 personas representantes de sedes universitarias regionales, 5 representantes de instituciones educativas de la Región Brunca, 111 docentes de inglés en servicio y una persona experta en el área de cultura, literacidad y lenguaje. Para resguardar la confidencialidad de todas las personas participantes, se utilizaron pseudónimos como parte de las consideraciones éticas expuestas durante la recolección de datos.

Instrumentos para la recolección de datos

La recolección de los datos se logró por medio de una entrevista individual semiestructurada, cuatro grupos focales, un cuestionario a docentes de inglés en servicio, un cuestionario a estudiantes de la enseñanza en inglés e indagación documental. El objetivo de cada instrumento fue recolectar insumos sobre las necesidades de formación profesional docente de inglés en la Región Brunca.

Entrevista a la persona experta. Se realizó una entrevista individual semiestructurada con una persona experta en el área de lingüística aplicada con una especialidad en cultura, literacidad y lenguaje. El fin primordial de esta entrevista fue identificar avances de la disciplina a nivel mundial y nacional que permitan informar sobre las posibles necesidades de especialización en el área en la región.

Grupos focales. Se realizaron cuatro grupos focales con cuatro grupos de participantes diferentes. Cada uno de los espacios fue conformado por un grupo social en particular: a) representantes de sedes regionales de entidades educativas universitarias del país, b) representantes de instituciones educativas de la Región Brunca, c) personas coordinadoras de departamento de inglés de universidades públicas de la Región Brunca y d) personas académicas de la sede de ambos campus. El cuarto grupo focal siguió un enfoque prospectivo en el cual participaron personas académicas de la Sede (ambos campus) que permitió una exploración del futuro por parte de un grupo de personas académicas.

Cuestionarios. Se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a docentes de inglés en servicio y otro a estudiantes regulares de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. El propósito del primer cuestionario fue indagar sobre aspectos de demanda, interés y necesidades de programas de grado y posgrado en el área. Ambos cuestionarios se diseñaron en la plataforma Google Forms.

Proceso de análisis de datos

Para el análisis de datos, siguiendo el enfoque cualitativo según Miles et al. (2014), se inició con una identificación y transformación a texto de todos los datos. A partir de ahí se realizaron dos ciclos de codificación. El primer ciclo incluyó la codificación descriptiva que se sugiere para estudios con variedad de instrumentos de recolección de datos (Miles et al. 2014). Estos códigos se caracterizan por resumir palabras o frases cortas. Una vez que se obtuvo el resumen de códigos descriptivos, se procedió con la codificación inferencial que permitió la identificación de temas emergentes y, posteriormente, a tres categorías finales. A continuación, se detallan los resultados.

Resultados

La siguiente sección resume los resultados obtenidos mediante la presentación de las tres categorías identificadas como necesidades que requieren ser abordadas en la formación docente de profesionales en la enseñanza del inglés en la región: lingüística aplicada crítica, tecnologías de la información y comunicación, e inglés con propósitos específicos.

Lingüística Aplicada Crítica

Entre los resultados más significativos, se hizo hincapié en que en Costa Rica se enseña el inglés de acuerdo con las exigencias de los trabajos y grupos de élite, y esto tiende a deshumanizar el propósito del aprendizaje de la lengua. En palabras del especialista entrevistado, “Históricamente, en todas las aulas siempre se ha partido de un principio ontológico del lenguaje como sistema, [...] un sistema que está desconectado de una persona o de un contexto” (Chris, comunicación personal, 11 de febrero de 2021). Asimismo, a nivel social existe un constructo que supone que la persona estudiante de inglés tenga que sonar parecido o igual a hablantes nativos de origen anglosajón, lo cual incide en la pérdida de la identidad social. Se identificó que la mayoría de los programas de inglés utilizan el *Standard American English* como estrategia curricular para alcanzar los objetivos lingüísticos. Al mismo tiempo, se requiere que el profesorado de distintos niveles del sector educativo sea más crítico y consciente de la necesidad de humanizar la profesión, de manera que se eduque para la felicidad y no simplemente para subsanar las demandas del mercado; se deben conocer las vertientes epistemológicas y ontológicas de la enseñanza del inglés y asumir una responsabilidad de capacitarse en política lingüística para posicionarse sobre el tema. De forma similar, se sugirió que los programas de

enseñanza del inglés deben ser subversivos y fomentar el pensamiento crítico como herramienta para lograr mejores niveles de justicia social.

En la misma línea, se resaltó la necesidad de que se incluya como parte del currículum el desarrollo de habilidades del siglo XXI. También surgió la necesidad de incluir aspectos como ciudadanía global, pedagogía crítica y multiculturalidad en la región. Finalmente, para considerar estas *alternativas*, debe entenderse una marcada diferencia, enunciada por la persona especialista, acerca del componente crítico en lingüística aplicada, ya que la palabra *crítico* también la asocian con la palabra *alternativo*: “Hay que plantearse lo crítico como necesario y vital, no como alternativo; lo alternativo se pasa al final [...] Lo crítico debe ser visto como lo vital y el núcleo” (Chris, comunicación personal, 11 de febrero de 2021).

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Los datos evidenciaron la necesidad de que el aprendizaje y la enseñanza del inglés lleven un componente virtual, así como un componente tecnológico y de innovación para poder competir internacionalmente. En palabras de una de las personas participantes en el grupo focal con representantes de las sedes regionales de las universidades públicas del país, “tenemos que aprender a cómo trabajar un idioma y a cómo enseñar un idioma a través de la virtualidad” (Gaby, comunicación personal, 4 de febrero de 2021). De manera drástica, la pandemia COVID-19 ha expuesto debilidades y fortalezas en la enseñanza a distancia que ha requerido asistencia tecnológica. En relación con las exigencias que trajo la enseñanza a distancia, existe la necesidad de preparar a las personas docentes ante esta demanda para asegurar que en el futuro los planes de estudio en inglés incluyan un fuerte desarrollo de la parte tecnológica, creación de currículo y contenido, y la modalidad virtual o bimodal.

Otros resultados importantes que los programas de especialización para la enseñanza del inglés deben contemplar son: (a) visualizar el uso de las TIC como eje transversal en el diseño de nuevos programas de estudio en las instituciones de formación docente para así obligar a las personas profesionales docentes a especializarse en el uso de tecnologías, independientemente de su grado académico actual; (b) contemplar sesiones de modalidad virtual o con componentes altamente virtuales, para responder a las condiciones que el estudiantado requiere para tomar clases desde su localidad y aprovechar las oportunidades de innovación que tienen los recursos tecnológicos, sin obviar los altos problemas de conectividad a nivel regional; (c) potenciar las habilidades de las personas docentes para poder mediar a través de entornos de aprendizaje virtuales, no solamente como plan de emergencia, sino también como realidad, ya que se predice que esta modalidad tomará mayor auge en años venideros, dadas a las bondades que ofrece para que los centros de enseñanza se vuelvan más competitivos; y (d) complementar las tecnologías con otras disciplinas, promoviendo, entre las más destacadas, tecnologías e inglés, el uso y diseño de material didáctico (diseño gráfico y visual), diseño de aplicaciones (gamificación), y *Universal Design for Learning* (la inclusión). Se reconoce que la transformación digital implica saber reconocer las barreras tecnológicas y la brecha digital por medio de la generación de planes de acción que permitan un aprendizaje satisfactorio para todas las personas aprendientes.

Entre los resultados surgió la necesidad de la implementación de aspectos relacionados al ESP. Una de las personas participantes en el grupo focal con representantes de las Instituciones Educativas de la Región Brunca indicó: “Sería muy novedoso por parte de las casas de educación superior [en la región] poder contemplar dentro del programa líneas que vayan en este sentido con ESP” (María, comunicación personal, 9 de febrero de 2021). Para ello se requiere un programa que refleje la realidad laboral actual a través de la inclusión de elementos de ESP como turismo y comercio. Con esto sería posible el aprendizaje del inglés no sólo para formación docente, sino para fortalecer las habilidades lingüísticas de la población en áreas socioeconómicas específicas.

Dos mercados importantes al que respondería este programa serían: (a) el de docentes del MEP que buscan cumplir con nuevos requerimientos del Servicio Civil en cuanto a ascensos y oportunidades de empleo en contextos de enseñanza del inglés técnico y (b) el de estudiantes que egresaron de las carreras de enseñanza de inglés de la Región Brunca. También se reconoció el papel significativo que juegan los institutos privados

ante la demanda de desarrollar dominios lingüísticos específicos. Esta variedad de contextos de aprendizaje presenta un desafío para las personas docentes de inglés que podrían encontrar en las bases del ESP una claridad sobre cómo enseñar en ambientes con propósitos más específicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estos resultados permiten vislumbrar la necesidad de que las personas docentes en formación puedan reflexionar sobre el imperialismo lingüístico del inglés y las demandas que este ejerce en el sistema. Esta necesidad debe responderse bajo las sugerencias de Barrantes-Montero (2018), quien indicó que las personas profesionales vinculadas con la lingüística aplicada en Costa Rica deben basar sus enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el interés local, para responder a las necesidades integrales del estudiantado en lugar de concebir el papel del aprendizaje de idiomas como un mero medio para agregar riqueza económica, incuestionable en los proyectos de vida de las personas y para llevar estas experiencias a cambios sustantivos epistemológicos y ontológicos en todos los estratos del sector educativo, no exclusivamente en programas de educación superior. Existe, por tanto, una necesidad de enseñar el idioma inglés en el país, pero desde un enfoque crítico que trascienda la estructura hegemónica impuesta con el inglés estándar americano.

Por otra parte, es necesario que las personas profesionales en la enseñanza del inglés contemplen que el pensamiento crítico puede tener una función subversiva ante el *statu quo* neoliberal. Según Barrantes-Montero (2018), el enfoque contemporáneo para la enseñanza de idiomas ignora un enfoque de pensamiento crítico que potencialmente podría cuestionar y problematizar el orden mundial que se da por sentado actualmente. La clase de inglés debe ser, de esta forma, un espacio que permita reflexionar y, a la vez, emancipar sobre el por qué, cómo, y para qué se aprende el idioma establecido y las implicaciones que esta imposición neoliberal causa en el entorno inmediato del estudiantado (Solano, 2012). La LAC se vuelve más necesaria cuando la palabra *contextualizar* se presenta ante las diferentes partes involucradas del currículo de la región, ya que los índices de pobreza y de calidad de la educación son desfavorables y requieren de una enseñanza del inglés más inclusiva, significativa y pertinente para el estudiantado de la región.

Los resultados también subrayan la importancia de que las personas docentes sean formadas en la implementación de TIC en educación. Sin embargo, el Programa Estado de la Nación (2019b) subraya limitaciones con respecto al uso de las TIC. Este informe, además, demuestra el grado de desventaja que tienen las regiones en cuanto a conectividad, enfatizando que la mayoría de la población estudiantil en la Región Brunca no cuenta con conexión a internet de buena calidad (por fibra óptica o cable coaxial); por el contrario, entre el 49 % y el 54 % de la conectividad es por el teléfono celular. Esto limita de manera evidente el grado de desempeño académico y las posibilidades para cumplir con tareas y asistencia.

Con respecto al uso de las TIC, según Torres-Calderón (2018), las personas educadoras en Costa Rica son ...partícipes de los avances actuales, han sido conscientes de la necesidad de apoyar sus clases con recursos tecnológicos, por un lado, y de formarse para poder enriquecer su quehacer docente mediante estrategias que motiven y optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 2)

Sin embargo, a pesar de que las personas docentes de lenguas extranjeras reconocen la importancia de las TIC en su disciplina, ellos y ellas siguen considerando que la tecnología no es indispensable. Esta consideración se vio revertida tras la cancelación de clases presenciales debido a la Covid-19 al inicio del año 2020.

En esta misma línea, existe una necesidad de capacitación en la enseñanza del inglés a distancia. El panorama parece ser también constatado por el Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2019a), cuando se subraya que acontece un uso mínimo del componente tecnológico en las aulas. Una mediación pedagógica adecuada a través del uso de las TIC debe ser imperativa para lograr procesos pedagógicos significativos. Por lo tanto, se debe fortalecer los espacios de capacitación docente en lo que

respecta al uso de tecnologías para mediar los contenidos dentro y fuera del aula, “lo cual activa nuevas motivaciones y ayuda a incrementar la integración [del estudiantado]” (González, 2015, p. 56).

También se subraya la ventaja que tiene la virtualidad para lograr mayor alcance para capacitar a las personas docentes que deseen mejorar sus competencias tecnológicas a la hora de enseñar el idioma. En cuanto a la transformación digital, los hallazgos coinciden con González (2015) y Torres-Calderón (2018), quienes exponen la necesidad de planes de acción para usar las tecnologías de forma en que se favorezcan los procesos de construcción de los aprendizajes. Es importante que las instituciones educativas se conviertan en gestoras del componente tecnológico para promover la inclusión y hacer posible la innovación educativa. Se debe valorar tomar acciones para mejorar el acceso al internet y mejorar el ancho de banda en hogares de bajos recursos y en zonas rurales.

Finalmente, la enseñanza del inglés en la Región Brunca, en medio de los desafíos epistemológicos para concatenar la LAC y el uso de las TIC, no puede dejar de lado la necesidad de atender las demandas del mercado en cuanto al uso del idioma para propósitos profesionales y ocupacionales (Paltridge y Starfield, 2013, p. 2). Las personas profesionales en la enseñanza del inglés están conscientes de las exigencias que tienen para profesionalizarse, de manera que puedan enseñar el inglés específico requerido para impulsar iniciativas de desarrollo socioeconómico existentes en la región; tal es el caso del *Programa Conjunto Desarrollo de la Competitividad para la Región Brunca, en los sectores de turismo y agroindustria, con énfasis en la creación de empleos verdes y decentes para la reducción de la pobreza (2009-2012)* (Fondo para el Logro de los ODS, 2012). Ante esta realidad, los programas en ESP desarrollados deben ser pertinentes para las necesidades particulares del sector productivo regional y para el estudiantado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio concluye que la Región Brunca requiere personas docentes de inglés que incorporen el uso de las tecnologías e innovaciones actuales, que tengan la pericia técnica para responder a las necesidades del mercado en cuanto al uso del inglés en campos especializados y que logren transformaciones críticas en sus estudiantes. Se recomienda a las casas de enseñanza atender a las posibilidades de desarrollo regional con el diseño de un programa de especialización en la enseñanza del inglés orientado a formar docentes en la Lingüística Aplicada Crítica, el uso de las TIC y el ESP.

Se hace necesario que un programa de especialización en la enseñanza del inglés en la Región Brunca pueda apoyar la gestión del componente tecnológico en el aula para contribuir a cerrar las brechas existentes en cuanto al alcance y la calidad de la educación recibida en programas a nivel público y privado. Esto daría paso a una progresiva transformación digital de la enseñanza del inglés que trascienda los problemas de conectividad existentes tanto para personas docentes como para estudiantes. Tanto la LAC como el uso de las TIC inciden en que el estudiantado desarrolle su capacidad de resolver problemas y aprender autónomamente, no solo para cumplir con los objetivos de la clase, sino para la vida.

En términos del ESP, es aconsejable no limitar los diferentes cursos del programa de especialización a un enfoque general de la enseñanza del idioma, ya que este deja de lado las demandas específicas en el uso del idioma que tiene la región y el país. El programa también debe integrar la LAC y los enfoques alternativos para el aprendizaje de inglés, que son vitales en espacios educativos en desventaja en términos de justicia social, de manera que se pueda generar desarrollo económico, social, e individual en tiempos en que se requiere una ciudadanía activa en un mercado que exige habilidades específicas. La discusión de elementos de LAC en este tipo de programa beneficia a las personas docentes en la región y el país, en tanto permite cuestionar posicionamientos y procesos sociales implicados en la enseñanza del inglés, a reforzar las habilidades críticas en cuanto a la posible opresión ejercida por el currículo nacional y a utilizar la clase de inglés para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado.

El presente estudio de caso permite visibilizar la realidad que tiene la Región Brunca en cuanto a las necesidades de formación docente en el área de inglés y con ello llama la atención de otras personas investigadoras y desarrolladores curriculares para que fortalezcan el componente crítico, innovador y técnico en los espacios de formación docente en la disciplina. La inclusión de los elementos previamente descritos es un desafío en el diseño curricular de un programa de este tipo, pero es un imperativo para que el currículo sea un más humanístico, competitivo y significativo. Se hace necesario realizar estudios de caso que ahonden particularmente en cada una de las tendencias resaltadas (LAC, el uso de TIC, y el ESP) según las diversas realidades presentes en la región. Esto permitiría obtener insumos que posteriormente se concreten en acciones políticas y pedagógicas en la formación docente y que ayuden a transformar positivamente la realidad de la Región Brunca con respecto a la enseñanza del inglés.

REFERENCIAS

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching [Práctica exploratoria: Repensando la investigación del profesional in la enseñanza de idiomas]. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141. <https://doi.org/10.1191/1362168803lr118oa>
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes* [Introducción al Inglés con fines específicos]. Routledge.
- Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research [Transformación del currículo de lenguaje y motivación a través de la investigación acción]. *The Curriculum Journal*, 30(4), 422-440. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646145>
- Barrantes-Montero, L. (2018). Phillipson's linguistic imperialism revisited at the light of Latin American decoloniality approach [El imperialismo lingüístico de Phillipson a la luz del enfoque de descolonización latinoamericana]. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.1>
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes* [Desarrollo de cursos en inglés con fines específicos]. Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2018). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes [El análisis de necesidades y el diseño curricular en el lenguaje con fines específicos]. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-8). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0861.pub2>
- Bernstein, K. A., Hellmich, E. A., Katznelson, N., Shin, J., y Vinall, K. (2015). Introduction to Special Issue: Critical Perspectives on Neoliberalism in Second / Foreign Language Education [Introducción a una edición especial: Perspectiva crítica sobre el neoliberalismo en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras]. *L2 Journal*, 7(3), 3-14. <http://dx.doi.org/10.5070/L27327672>
- Brown, J. D. (1989). Language Program Evaluation: A Synthesis of Existing Possibilities [La evaluación del programa para idiomas: Una síntesis de posibilidades existentes]. En K. Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum* (pp. 55-57). Cambridge University Press
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713>
- Canagarajah, A. (2006). Negotiating the local in English as a lingua franca [Negociando lo local en el inglés como lengua franca]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 197-218. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000109>
- Canale, G. (2015). Mapping conceptual change: The ideological struggle for the meaning of EFL in Uruguayan education [Trazando un cambio conceptual: La lucha ideológica por el significado de inglés como lengua extranjera en la educación uruguaya]. *L2 Journal*, 7(3), 15-39. <https://doi.org/10.5070/L27323707>
- Cisterna, C., Soto, V., y Rojas, C. (2016). Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente. *Calidad en la Educación*, (44), 301-323. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100011>

- Córdoba-Cubillo, P., Rodríguez-Ramírez, X., y Hernández-Gaubil, T. (2015). The design and implementation of an in-service EFL teacher training model in the Costa Rican public school system [El diseño e implementación de un modelo de entrenamiento para profesores de inglés como lengua extranjera en la educación pública costarricense]. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (10), 29–50. <https://doi.org/10.26817/16925777.266>
- Corvalán, F., Muñoz, G. y Veas, V. (2014). *Desafíos y oportunidades de la innovación del currículo: estrategias de implementación de la modernización curricular de la carrera de Arquitectura, Universidad de Chile*. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(1), 1-13. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/139646>
- Day, J. y Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for specific purposes: An introduction* [Enseñanza del inglés con fines específicos: Una introducción]. Cambridge University Press.
- De Chacín, R. A. (2012). El diseño curricular: Un proyecto en permanente construcción. Experiencia de la Escuela de Educación, UCV, período 1996-2002. *Revista de Pedagogía*, 33(93), 45-67. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/8100
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research [Introducción: La disciplina y práctica de la investigación cualitativa]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 97-128). Sage.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes* [Avances en inglés con fines específicos]. Cambridge University Press.
- Fallas, C. (2017). Diversifying proficiency models in EFL programs [Diversificando modelos de competencia en programas de inglés como lengua extranjera]. *Revista De Lenguas Modernas*, (27), 26-28. <https://doi.org/10.15517/rm.v0i27.32146>
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and curriculum development in ESP [Análisis de necesidades y desarrollo curricular en inglés con fines específicos]. En B. Paltridge y S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 325-346). Wiley-Blackwell.
- Fondo para el Logro de los ODS. (2012). *Competitividad Brunca: La Región Brunca avanza hacia un desarrollo sostenible y participativo*. https://www.sdgfund.org/sites/default/files/PS_CASO%20DE%20ESTUDIO_Cri-ca_Modelo%20de%20Competitividad%20Region%20Brunca.pdf
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 22, 1-6. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- Gobierno de la República de Costa Rica. (2019). *Declaración de apertura de la alianza para el bilingüismo*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10082.pdf
- González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 53-66.
- González-Velasco, J. M. (2016). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista CON-CIENCIA*, 4(1), 19-31. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-02652016000100003&lng=es&tlng=es
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers* [Diseño de cursos de idiomas: Una guía para docentes]. Heinle and Heinle
- Gray, J. (2019). Critical language teacher education [Enseñanza de idiomas crítica]. En S. Walsh y S. Mann (Eds.), *The Routledge Handbook on English Language Teacher Education* (pp. 68-81). Routledge.
- Guardado, M. y Light, J. (2020). *Curriculum development in English for academic purposes: A guide to practice* [Desarrollo curricular en inglés con fines académicos: Una guía práctica]. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47468-3>
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1991). *English for specific purposes [Inglés con fines específicos]*. Cambridge University Press.
- Icarte, G. A. y Labate, H. A. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. *Formación universitaria*, 9(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>

- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern Act? [La opción descolonizadora en la enseñanza del inglés: ¿Puede el subalterno actuar?]. *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Lincoln, Y. S., Lynham, A. y Guba, E. G. (2011). Pragmatic controversies, contradictions, and emerging confluences [Controversias pragmáticas, contradicciones, y confluencias emergentes]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 97-128). Sage.
- Lockwood, J. (2019). What do we mean by ‘workplace English’? A multilayered syllabus framework for course design and assessment [¿A qué nos referimos con inglés para el trabajo? Un modelo curricular multinivel para el diseño de cursos y la evaluación]. En K. Hyland y L. L. C. Wong (Eds.). *Specialized English: New Directions in ESP and EAP Research and Practice* (pp. 22-35). Routledge.
- Long, M. (2005). *Second Language Needs Analysis* [Análisis de necesidades en un segundo idioma]. Cambridge University Press.
- Macedo, D., Dendrinos, B. y Gounari, P. (2003). *The hegemony of English* [La hegemonía del inglés]. Paradigm Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to Design and Implementation* [Investigación cualitativa: Una guía para el diseño e implementación]. (2a ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* [Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta de métodos]. SAGE.
- Ministerio de Educación Pública. (2015). *Informe nacional de las pruebas nacionales de bachillerato*. MEP.
- Moreno-Cámara, S., Palomino-Moral, P. A., Frías-Osuna, A. y Pino-Casado, R. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Index de Enfermería*, 24(4), 236-239. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>
- Nation, I. S. P. y Macalister, J. (2010). *Language curriculum design* [Diseño curricular de idiomas]. Routledge.
- Normand-Marconnet, N. (2013). French bilingual classes in Vietnam: issues and debates about an innovative language curriculum [Clases bilingües de francés en Vietnam: cuestiones y debates sobre un currículo de idiomas innovador]. *Language and Education*, 27(6), 566–579. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.754462>
- Paltridge, B. y Starfield, S. (Eds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes* [El manual de inglés para propósitos específicos]. Wiley-Blackwell.
- Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s [Hacia una lingüística aplicada crítica para la década de 1990]. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction* [Lingüística aplicada crítica: una introducción crítica]. Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics [Direcciones críticas y alternativas en lingüística aplicada]. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 16.1-16.16. <https://doi.org/10.2104/ara1016>
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, L. y Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica. *Blanquerna School of Communication and International Relations*, (46), 77-96. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/369937>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism* [Imperialismo lingüístico]. Oxford University Press.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Estado de la educación 5*. E Digital ED S.A. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/669>
- Programa Estado de la Nación. (2019a). *Estado de la Educación 7*. Masterlitho. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7773>
- Programa Estado de la Nación. (2019b). Resumen: Estado de la Educación 7. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Estado de la educación 8*. CONARE. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del Covid-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123-139. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT [El concepto del inglés mundial y sus implicaciones para la enseñanza del idioma inglés]. *ELT Journal*, 58(2), 111-117. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today [La educación de la persona docente en segundas lenguas hoy]. *RELC Journal*, 39(2), 158-177. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688208092182>
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design [Los enfoques curriculares en la enseñanza de idiomas: El diseño hacia adelante, central, y hacia atrás]. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>
- Robles, A. y Arguedas, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 196-207. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Rocha, R. y De Urzêda, M. T. (2012). Challenges in critical language teaching [Retos en la enseñanza crítica del inglés]. *TESOL Quarterly*, 46(4), 753-776. <http://www.jstor.org/stable/43267887>
- Rudolph, N., Selvi, A. F. y Yazan, B. (2015). Conceptualizing and Confronting Inequity: Approaches Within and New Directions for the "NNEST Movement." [Conceptualización y confrontación de la inequidad: enfoques internos y nuevas direcciones para el "Movimiento NNEST"]. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(1), 27-50. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.997650>
- Saborío, I. y Valenzuela, N. (2009). A proposal for the implementation of an English for Specific Purposes specialization in a master's degree program in second languages and cultures with emphasis in English as a foreign language. [Una propuesta para la implementación de una especialización en Inglés con Fines Específicos en un programa de maestría en segundas lenguas y culturas con énfasis en inglés como lengua extranjera]. *Revista De Lenguas Modernas*, (11), 391-398. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9453>
- Salas, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2). <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/758/380>
- Saborío-Taylor, S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 221-239. <https://dx.doi.org/10.15359/rec.23-3.11>
- Solano, A. (2012). Teaching and learning English in Costa Rica: A critical approach. [Enseñanza y aprendizaje del inglés en Costa Rica: una aproximación crítica]. *Letras*, 52, 163-178. <https://doi.org/10.15359/rl.2-52.10>
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T. y Mesthrie, R. (2004). *Linguistic imperialism. A Dictionary of Sociolinguistics*. [Imperialismo lingüístico. Diccionario de Sociolingüística]. Edinburgh University Press.
- Torres-Calderón, G. (2018). *Panorámica costarricense del uso de la tecnología en enseñanza de segundas lenguas*. *Intersedes*, 19(40), 128-147. <https://doi.org/10.15517/isucr.v20i40.35659>
- Troncoso, K. y Hawes, G. (2007). *Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias*. Universidad de Chile.
- Wiles, J. W. y Bondi, J. C. (2015). *Curriculum development: A guide to practice* [Desarrollo curricular: una guía para la práctica] (9a ed.). Pearson.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific purposes*. [Introducción al diseño de cursos en inglés para propósitos específicos]. Routledge.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods. Applied Social Research Methods Series*. [Investigación de estudio de caso: diseño y métodos. Serie de métodos de investigación social aplicada]. SAGE.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Brand-Fonseca, K. A., Barrantes-Elizondo, L., Segura-Arias, R. y Arguedas-Zúñiga, R. (2023). Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica. *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52010>