GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA
EDUCACIÓN

ideice

Perfil y características del profesorado de inglés

en el sector público preuniversitario de la República Dominicana y de las intervenciones que contribuyen a su formación (2025)

Santo Domingo,
República Dominicana,
2026

PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO DE INGLÉS EN EL SECTOR PÚBLICO PREUNIVERSITARIO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA Y DE LAS INTERVENCIONES QUE CONTRIBUYEN A SU FORMACIÓN (2025)

Santo Domingo,
República Dominicana
2026

Perfil y características del profesorado de inglés en el sector público preuniversitario de la República Dominicana y de las intervenciones que contribuyen a su formación (2025)

Institución responsable de la investigación
Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice)

Institución aliada
Universidad Domínico Americano (UNICDA)
Diseño y aplicación del instrumento de evaluación de competencias lingüísticas alineado al MCER; conceptualización y marco conceptual; administración de la subvención.

Con el auspicio de
Embajada de los Estados Unidos de América en Santo Domingo
Oficina responsable: Sección de Asuntos Públicos en la persona de Chelsia Hetrick, Consejera de Asuntos Públicos, Embajada de los Estados Unidos de América en Santo Domingo y Alexander López, Coordinador de programas de inglés. Bajo la subvención No. SDR86023GR0006

Equipo de investigación
Ideice:
Camila Herrera *[Investigadora]*
UNICDA:
Amaury Beltré *[Investigador]*, Carolina García Domínguez *[Investigadora]*, Karlans Camacho *[Investigadora / Gestión de Proyecto]* y Michael Moore *[Implementación EPT y analista de datos]*

Coordinación institucional
Ideice:
Dirección de Evaluación e Investigación: Julián Álvarez Acosta
Departamento de Investigación: Adrián Gutiérrez
Departamento de Estudios Internacionales: Omar Amílcar G. Pérez V.
Departamento de Evaluación de Programas Nacionales: Noel R. Rodríguez R.

UNICDA:
Rectoría: Enrique Fernández Malla
Coordinación de Proyecto: Karlans Camacho
Dirección de Calidad y Evaluaciones: Michael Moore,
Coordinación del componente de evaluación de competencias: Brenda Javier

Producción editorial
Divulgación Científica: Lucía Castro Araújo
Corrección de estilo: Joselin Fructuoso
Diseño y diagramación: Natasha Mercedes Arias, Yeimy R. Olivier Salcedo
Centro de Gestión de la Información y Documentación: Dilcia Armesto Núñez, Lidia Moreta, Silvia Díaz Santiago

Derechos reservados
© 2026 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) y Universidad Domínico Americano (UNICDA). Los derechos de uso de esta obra son compartidos entre el Ideice, UNICDA y la Embajada de los Estados Unidos en Santo Domingo, conforme al acuerdo de subvención No. SDR86023GR0006.

Se permite la reproducción parcial siempre que se cite la fuente.

Descargo de responsabilidad
Este estudio fue posible gracias a una subvención del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Las opiniones, hallazgos y conclusiones aquí expresados son de los autores y no reflejan necesariamente los del Departamento de Estado de los Estados Unidos.

This study was funded by a grant from the United States Department of State. The opinions, findings and conclusions stated herein are those of the authors and do not necessarily reflect those of the United States Department of State.

Cita sugerida
Ideice y UNICDA. (2026). *Perfil y características del profesorado de inglés en el sector público preuniversitario de la República Dominicana y de las intervenciones que contribuyen a su formación (2025)*. Santo Domingo: Ideice. Con el auspicio de la Embajada de los Estados Unidos en Santo Domingo.

Declaración de conflicto de interés
UNICDA, institución aliada en este estudio, forma parte del ecosistema educativo del Instituto Cultural Domínico Americano (ICDA), mencionado en el mapeo de intervenciones (sección 4.2.2) y en las recomendaciones. La caracterización de dichas intervenciones se basó en fuentes públicas y fue realizada por el equipo del Ideice.

Datos de publicación
ISBN IMPRESO: 978-9945-513-43-1
ISBN DIGITAL: 978-9945-513-44-8

Octubre 2026
Santo Domingo, D.N.
República Dominicana

GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN

Luis Rodolfo Abinader Corona
Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña
Vicepresidenta de la República

Luis Miguel De Camps García-Mella
Ministro de Educación

Ancell Scheker Mendoza
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Marie Laure Aristy Paul
Viceministra de Educación, Encargada de Asuntos Administrativos y Financiero

Francisco Germán D' Oleo
Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Ayacx Mercedes
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Oscar Amargós
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Jesús Antonio Andújar Avilés
Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

ÍNDICE

Resumen ..... **ix**

1. Introducción **1**

2. Objetivos **2**

2.1. Objetivo General 2

2.2. Objetivos Específicos 2

3. Metodología **3**

3.1. Tipo de estudio 3

3.2. Población y muestra 4

3.3. Cálculo de pesos de expansión 5

3.4. Instrumento de recolección de datos 5

3.5. Trabajo de campo 5

3.6. Procesamiento y análisis de datos 6

3.7. Consideraciones éticas 7

4. Resultados **7**

4.1. Análisis de Resultados de la Encuesta a Docentes 7

4.2. Algunas Intervenciones Destacadas de Formación de Inglés en la República Dominicana 23

4.2.1. Esfuerzos directos desde el sector público 24

4.2.2. Aportes de organismos e instituciones internacionales o binacionales 26

5. Discusión **26**

6. Limitaciones **29**

6.1. Limitaciones del estudio 29

6.2. Utilidad de los hallazgos encontrados 31

7. Conclusiones **33**

8. Recomendaciones **35**

8.1. Recomendaciones para la toma de decisiones del Minerd 35

8.2. Recomendaciones de estudios derivados 39

Referencias **41**

RESUMEN

El presente estudio analiza el estado de la enseñanza del inglés en el sector público preuniversitario de la República Dominicana, con énfasis en las características del profesorado, sus competencias lingüísticas, formación y trayectoria profesional, las metodologías y prácticas pedagógicas utilizadas en el aula y las principales iniciativas que contribuyen, directa o indirectamente, a la formación de docentes de inglés en el país. Asimismo, busca generar evidencia que contribuya a orientar decisiones de política educativa y a identificar líneas de investigación posteriores.

La investigación corresponde a un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo. Se aplicó un cuestionario estructurado a 323 docentes de inglés del sistema educativo público, a partir de una población de referencia de 2,553 docentes y mediante un diseño muestral estratificado por macrorregión. El instrumento recopiló información sociodemográfica, académica y laboral, así como datos sobre competencia lingüística autorreportada, acompañamiento profesional, metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas. Como complemento, se realizó una evaluación objetiva de competencia en inglés, alineada con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), a una submuestra de docentes. Además, se efectuó una revisión focalizada de intervenciones nacionales vinculadas con la formación y el fortalecimiento de competencias en inglés.

Los resultados muestran un profesorado predominantemente con formación universitaria y experiencia profesional intermedia, concentrado principalmente en el nivel secundario y en centros de jornada extendida. En cuanto al dominio del idioma, la competencia lingüística autorreportada se concentra especialmente en los niveles B2 y C1 del MCER. En la submuestra para la cual fue posible vincular el autorreporte con una evaluación, se encontró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre ambas mediciones, lo que sugiere una correspondencia apreciable entre la percepción del docente y su desempeño observado. No obstante, el reducido número de casos emparejados exige cautela al generalizar este resultado al conjunto del profesorado.

En el ámbito pedagógico, los hallazgos evidencian la coexistencia de enfoques contemporáneos y prácticas tradicionales. Se observa una presencia importante del enfoque comunicativo, la gamificación y el uso de recursos visuales e interactivos; sin embargo, persiste un uso considerable de estrategias basadas en la traducción y en ejercicios gramaticales tradicionales, particularmente para la enseñanza de estructuras y tiempos verbales. A su vez, se identifican brechas en el conocimiento y aplicación de herramientas como el diseño instruccional. Los resultados también sugieren diferencias según la trayectoria profesional, donde los docentes con menor experiencia reportan una mayor incorporación de algunas prácticas metodológicas recientes, mientras que aquellos de mayor trayectoria muestran, en promedio, mayores niveles de suficiencia lingüística autorreportada.

El mapeo institucional muestra, además, la existencia de un ecosistema relativamente amplio de iniciativas que inciden en la formación presente y futura del profesorado de inglés, incluyendo el currículo regular del Minerd, programas como English for a Better Life, acciones de formación continua, programas de educación superior y otras intervenciones desarrolladas por instituciones públicas, académicas y organismos de cooperación. La evidencia sugiere que el principal desafío no radica únicamente en ampliar la oferta de iniciativas, sino en fortalecer su articulación dentro de una estrategia integral de desarrollo del profesorado de inglés.

Entre las principales limitaciones se encuentran las deficiencias identificadas en el marco muestral, la no respuesta y los reemplazos realizados durante el levantamiento, así como la limitada cobertura de la evaluación de conocimientos bajo el MCER: 94 docentes realizaron la prueba de competencia y solo 34 pudieron ser emparejados con la información de la encuesta. Por ello, los resultados deben entenderse como una primera caracterización nacional de utilidad para la toma de decisiones, pero no como una medición definitiva del universo docente.

Palabras clave: enseñanza del inglés; profesorado de inglés; competencia lingüística; prácticas pedagógicas; formación docente; educación pública; República Dominicana.

1. INTRODUCCIÓN

En sus orígenes, la enseñanza de una segunda lengua estuvo reservada a las élites académicas y sociales, principalmente con fines de traducción y estudio literario. Durante el siglo XIX, por ejemplo, el aprendizaje del francés y el latín formaba parte de una educación humanista dirigida a sectores privilegiados (Pitarch, García, & Sáez, 2022).

Con el avance de la globalización y la creciente interconexión entre economías y culturas a lo largo del siglo XX, el aprendizaje de lenguas extranjeras comenzó a adquirir un carácter estratégico (Laliena, Sala, & Yebra, 2022). En este escenario, el inglés se consolidó progresivamente como lengua franca internacional, impulsado por el liderazgo económico y político de los países angloparlantes y por la influencia cultural en ámbitos como la tecnología, la ciencia y el entretenimiento.

La relevancia del inglés en el siglo XXI ha sido ampliamente documentada. Thompson (2024), *en The Global Significance of English Language Education in the 21st Century*, señala que su expansión ha fortalecido su incorporación sistemática en los currículos educativos a nivel mundial. Como resultado, numerosos países latinoamericanos han adoptado políticas públicas orientadas a introducir el inglés como asignatura obligatoria desde los primeros niveles educativos, con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas integrales.

En Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo, implementado desde 2004, abarca desde la educación inicial hasta la superior (MEN, 2020). En Chile, el inglés se incorpora a partir del quinto grado de educación básica, promoviendo el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales (Yilorm, 2016). Ecuador, por su parte, implementó en 2016 un currículo nacional de inglés como lengua extranjera basado en el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Cadena, Paredes, & Intriago, 2018). En México, la Secretaría de Educación Pública estableció como meta el logro de competencias comunicativas al finalizar la educación básica (SEP, 2017). No obstante, investigaciones posteriores evidencian que dichas metas no han sido plenamente alcanzadas, ya que un número significativo de estudiantes ingresa a la educación superior sin un dominio funcional del idioma (Cruz-Ramos, González-Calleros, & Hernández, 2019).

Este panorama revela una brecha persistente entre la formulación de políticas y los resultados obtenidos en la práctica educativa en diversos países de América Latina y el Caribe.

En la República Dominicana, el fortalecimiento de la enseñanza del inglés ha sido priorizado como una estrategia clave para elevar la competitividad y favorecer la inserción laboral de los jóvenes. Este enfoque se sustenta en la Ley General de Educación No. 66-97, la cual establece como principio una formación integral orientada al desarrollo de competencias lingüísticas que permitan la comunicación en contextos nacionales e internacionales. En consonancia con

este marco legal, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd) ha emitido diversas ordenanzas que operacionalizan dichos lineamientos, integrando el inglés como área obligatoria dentro del currículo y articulándolo con políticas de calidad, evaluación y fortalecimiento institucional. Una de las ordenanzas que sigue estos lineamientos es la Ordenanza 03-2025 que dispone de la ejecución del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación, integrando el inglés como componente curricular en la modalidad de jornada escolar extendida. Asimismo, la Ordenanza 04-2025 define el marco regulatorio de la Educación Técnico Profesional, enfatizando la importancia del dominio del inglés técnico como competencia estratégica para el desarrollo académico y el desempeño en el ámbito laboral.

A pesar de estos esfuerzos sostenidos, diversos estudios señalan que el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes del sistema público continúa siendo insuficiente para responder a las exigencias profesionales del siglo XXI (Maldonado, 2017). Esta situación evidencia la necesidad de profundizar en el análisis de los factores que inciden directamente en la efectividad de las políticas implementadas, particularmente en lo relativo al perfil, formación y condiciones de desempeño del profesorado.

En este contexto, se diseñó el Cuestionario Nacional para Docentes de Inglés como un instrumento sistemático de recolección de información contextual, sociodemográfica y profesional del profesorado del sistema público dominicano. Su aplicación permitió caracterizar variables clave tales como formación académica, experiencia docente, competencias lingüísticas, prácticas pedagógicas, condiciones laborales y uso de recursos tecnológicos.

La información obtenida constituye un insumo estratégico para la formulación y ajuste de políticas educativas, al facilitar la identificación de fortalezas, brechas y oportunidades de mejora en la enseñanza del inglés en el país.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar la enseñanza del inglés en el sector público preuniversitario de la República Dominicana, considerando el perfil del profesorado, su competencia lingüística, las prácticas pedagógicas implementadas y las principales intervenciones orientadas a la formación docente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el contexto específico de la enseñanza del inglés en la República Dominicana.

- Evaluar las competencias lingüísticas en el idioma inglés de los docentes del sector educativo público.
- Caracterizar el perfil sociodemográfico, formativo y laboral de los docentes del idioma inglés en los centros educativos del sector público.
- Realizar un mapeo sobre las estrategias e iniciativas de formación profesional, directas e indirectas, disponibles para los docentes del idioma inglés en el país.
- Formular recomendaciones de política pública y propuestas para estudios posteriores a partir de los hallazgos alcanzados.
- Conocer el contexto específico de la enseñanza del inglés en la República Dominicana.
- Describir el nivel de competencia lingüística autorreportada por los docentes y, de manera complementaria, analizar el desempeño observado en la submuestra que realizó la evaluación objetiva.
- Caracterizar el perfil sociodemográfico, formativo y laboral de los docentes del idioma inglés en los centros educativos del sector público.
- Identificar y caracterizar las principales estrategias e iniciativas, directas e indirectas, vinculadas con la formación y el fortalecimiento del profesorado de inglés en el país.
- Formular recomendaciones de política pública y propuestas para estudios posteriores a partir de los hallazgos alcanzados.

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE ESTUDIO

La investigación corresponde a un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo y corte transversal basado principalmente una encuesta estructurada. El instrumento recopiló informaciones sociodemográficas y laboral, así como datos sobre competencia lingüística autorreportada, acompañamiento profesional, metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas. Como componente complementario, se incorporó una evaluación objetiva de competencia lingüística aplicada a una submuestra de docentes. Asimismo, se realizó una revisión focalizada de intervenciones nacionales relacionadas con la formación y el fortalecimiento de competencias en inglés.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

- **Población**: Basado en los datos acerca de docentes de inglés del año escolar 2022-2023 existen 2,553 docentes de inglés que laboran en el sistema educativo público dominicano distribuidos en todo el territorio nacional. Por lo que se indica una muestra de n = 323 docentes sobre un universo de N = 2,553, lo que equivale a una tasa del 12.7 %.

Población de referencia: El marco disponible se construyó a partir de los registros de docentes de inglés correspondientes al año escolar 2022-2023, que identificaban 2,553 docentes del sistema educativo público dominicano distribuidos en el territorio nacional. Este registro constituyó la población de referencia para el diseño muestral; dado que el levantamiento se realizó en 2025, la posible desactualización del marco debe considerarse una limitación para la cobertura y representatividad del estudio.

- **Marco muestral**: Listado oficial de docentes de inglés, desagregado por macrorregión.

  Diseño muestral: Muestreo aleatorio estratificado por macrorregión (Norte, Sur, Metropolitana y Este), con asignación no proporcional.

- **Tamaño de muestra**: Se obtuvieron 323 cuestionarios válidos. Esta cantidad equivale al 12.7 % de la población de referencia (323/2,553).

Para el nivel de error se asumió un escenario de un nivel de confianza al 95 % y una variabilidad máxima esperada de 0.5. En muestreo aleatorio, el margen de error (E) se calcula como:

$$E = z \cdot \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \cdot \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

Donde:

- z es el valor crítico asociado al nivel de confianza (por ejemplo, 1.96 para un 95 % de confianza).
- p es la proporción estimada de la característica de interés (si no se conoce, se usa para maximizar la variabilidad).
- n es el tamaño de la muestra (323 en este caso).
- N es el tamaño de la población (2553).

Usando p = 0.5 (máxima variabilidad) y un nivel de confianza del 95 % (z = 1.96):

$$E = 1.96 \cdot \sqrt{\frac{0.5 \cdot 0.5}{323}} \cdot \sqrt{\frac{2553 - 338}{2553 - 1}}$$

1. Primero, calculamos la varianza muestral: $\frac{0.5 \cdot 0.5}{323} = \frac{0.25}{323} \approx 0.000774$
2. La raíz cuadrada de esto es $\sqrt{0.000739} \approx 0.0272$
3. Ajuste por tamaño finito: $\sqrt{\frac{2553 - 323}{2553 - 1}} \approx 0.9348$
4. Se multiplicó: $E = 1.96 \cdot 0.0272 \cdot 0.9348 \approx 0.05097$ aproximadamente un **5.1 % de margen de error.**

Este valor indica que los resultados de la muestra tendrían un margen de error de alrededor del 5.1 % con un 95.0 % de confianza.

3.3. CÁLCULO DE PESOS DE EXPANSIÓN

Dado que se utilizó un diseño estratificado con asignación no proporcional, se calcularon **factores de expansión (pesos)** por macrorregión mediante la fórmula:

$$Factor\ de\ expansión\ macrorregión\ h = \frac{N_h}{n_h}$$

donde:

- N_h = tamaño poblacional real en la macroregión h
- n_h = número de docentes encuestados en la macroregión h

3.4. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizó un cuestionario estructurado administrado de forma digital (plataforma KoboToolbox), compuesto por 335 variables distribuidas en 11 secciones.

3.5. TRABAJO DE CAMPO

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de cuestionarios en formato digital, administrados de manera híbrida (vía telefónica y autoadministrada en línea) por personal capacitado del Ideice. El levantamiento en campo se ejecutó entre el 20 de octubre y el 15 de diciembre del año 2025. Antes del inicio de cada entrevista, el encuestador leía el protocolo de consentimiento informado, garantizando expresamente el anonimato y la confidencialidad de la información recolectada.

Como complemento del autorreporte, se aplicó a una submuestra de docentes el English Proficiency Test (EPT), instrumento institucional desarrollado por el equipo académico de Evaluaciones de la Universidad Domínico Americano (UNICDA), universidad del Instituto Cultural Domínico Americano (ICDA). UNICDA fue la institución aliada encargada de la aplicación de la prueba. El EPT evalúa comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática, expresión escrita y expresión oral. Se administra individualmente en línea mediante Moodle, en una secuencia de hasta cuatro partes de 45 minutos cada una. Las tres primeras partes incluyen 80 ítems de selección múltiple clasificados en A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): 27, 27 y 26 ítems, respectivamente. Para avanzar se requieren al menos 19 puntos en A2, 19 en B1 y 18 en B2. Quienes superan los tres bloques realizan un ensayo y una grabación oral, evaluados mediante rúbricas analíticas con un máximo conjunto de 34 puntos. Se asigna A1 cuando no se supera el umbral de A2; A2 o B1 cuando se supera el bloque correspondiente, pero no el siguiente. Tras superar A2, B1 y B2, la suma de las tareas productivas determina B2 (menos de 15 puntos), C1 (15 a 24) o C2 (25 o más). En total, 94 docentes realizaron el EPT.

3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis se realizaron con R (versión 4.5.2). Para las estimaciones descriptivas de la encuesta se incorporaron los pesos de expansión por macrorregión mediante el paquete survey; también se emplearon tibble, scales y labelled. Se calcularon distribuciones porcentuales y cruces entre variables con las respuestas disponibles para cada análisis: los registros sin información en una variable no contribuyeron a su estimación, mientras que las respuestas válidas de los casos parciales se conservaron en los análisis correspondientes. La comparación de los niveles ordinales de competencia autorreportada y observada se efectuó exclusivamente con los 34 registros que pudieron emparejarse, mediante el coeficiente tau de Kendall. Se reportó su valor p y se utilizó el umbral convencional de $p < 0.05$ para describir la evidencia estadística de asociación; la inferencia se limita a esa submuestra y no implica validación individual del autorreporte.

Se utilizaron las bases de datos de los levantamientos de información previamente descritos en la subsección 3.5 de este documento. Para ello, ambas bases fueron revisadas y depuradas con el objetivo de identificar correspondencias individuales entre los docentes que participaron en la encuesta y aquellos que posteriormente realizaron la prueba de competencia lingüística.

En total, 94 docentes participaron en la evaluación objetiva de inglés. Sin embargo, debido a las limitaciones existentes para establecer una correspondencia entre los registros de ambas fuentes, únicamente 34 docentes pudieron ser emparejados satisfactoriamente con la base de la encuesta.

Se construyó una base analítica integrada para estos 34 casos, incorporando tanto las características y respuestas proporcionadas por el docente en el cuestionario como el nivel de competencia obtenido en la evaluación externa. Los registros para los cuales no pudo establecerse una correspondencia suficientemente confiable no fueron incluidos en los análisis que requerían información conjunta de ambas fuentes.

Para el análisis de la información se aplicaron los pesos muestrales cuando correspondía, se calcularon distribuciones porcentuales y se elaboraron gráficos de barras con ggplot2. Para la comparación entre competencia autorreportada y competencia observada se utilizó el coeficiente tau de Kendall, dada la naturaleza ordinal de los niveles del MCER. La interpretación de esta asociación se restringe a la submuestra emparejada (n = 34), lo cual no es extrapolable al resto de la población de estudio del presente informe.

3.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio contó con la participación institucional del Minerd y del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice), así como con la Universidad Domínico Americano (UNICDA), universidad del Instituto Cultural Domínico Americano (ICDA) e institución aliada responsable de aplicar el EPT. La investigación se desarrolló bajo principios de ética de investigación social, entre ellos el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad y la minimización de riesgos:

- Consentimiento informado
- Confidencialidad
- Voluntariedad.
- Minimización de riesgos.

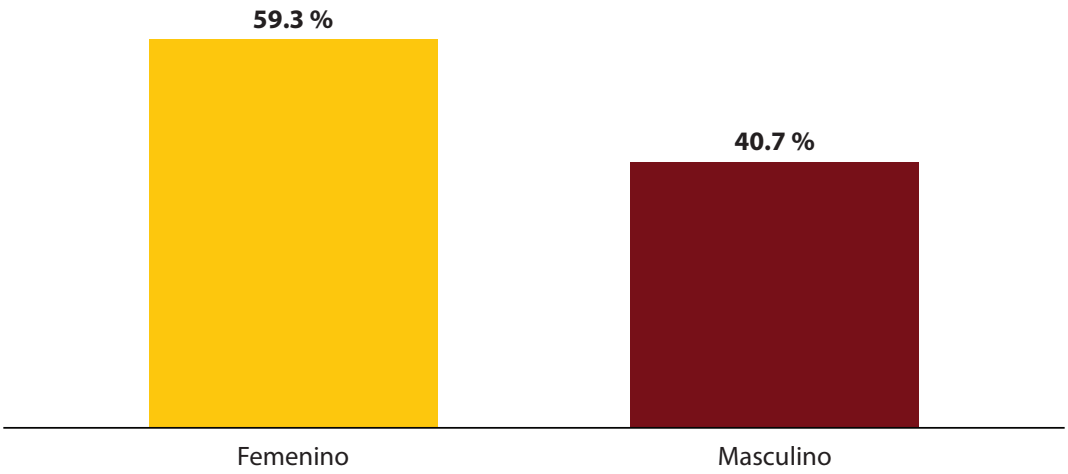
4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los docentes de inglés participantes en el estudio. Se analizan aspectos relacionados con su formación, las estrategias y prácticas utilizadas para la enseñanza del idioma, los recursos empleados y los principales desafíos identificados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados permiten conocer cómo se desarrolla la enseñanza del inglés desde la perspectiva de los docentes y sirven de base para identificar fortalezas y aspectos que requieren mayor atención.

Figura 1.

Distribución porcentual de la población docente según sexo



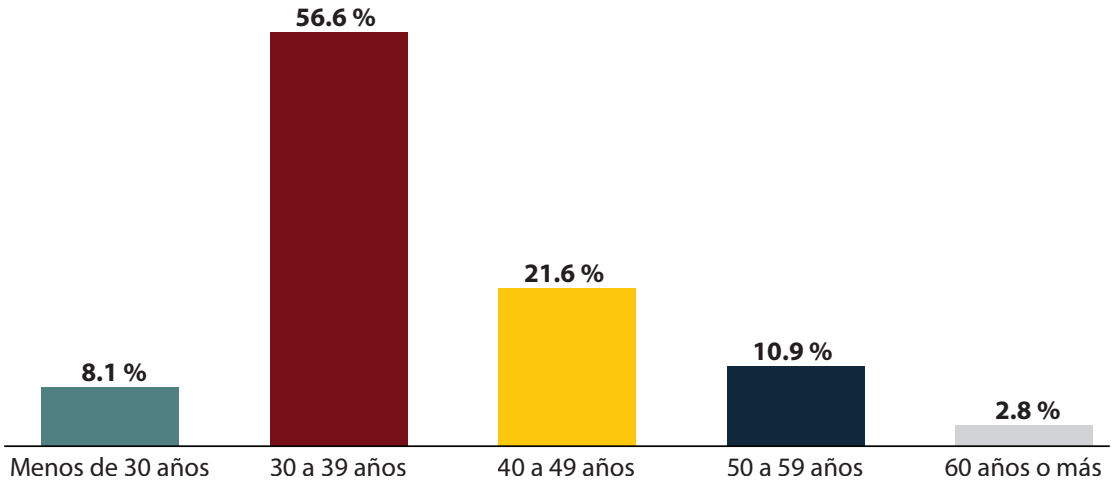
Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Como se puede observar en la Figura 1 que, en cuanto a la distribución de la población docente según sexo, los resultados del Cuestionario Nacional de inglés muestran que el 59.3 % del profesorado es femenino, mientras que el 40.7 % corresponde al sexo masculino.

Estos datos indican que existe una mayor presencia de mujeres en la docencia dentro del grupo analizado, con una diferencia de 18.6 puntos porcentuales.

Figura 2.

Distribución porcentual de la población docente según edad

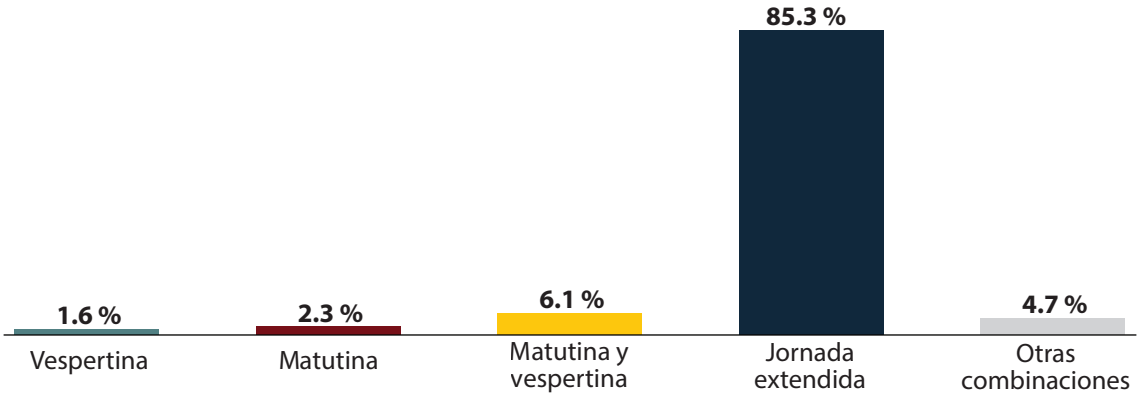


Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

La Figura refleja una distribución porcentual donde los datos se acumulan principalmente entre los "30 a 39 años", representando un 56.6 % de la muestra. Seguido por el reglón "40 a 49 años" exhibiendo 21.6 %, a su vez las secciones "60 años o más", "50 a 59 años" y "Menos de 30 años" componen el 21.8 % restante. De esto se puede derivar como la mayor densidad de profesores se encuentra en edad adulta.

Figura 3.

Distribución porcentual de la jornada laboral en la que se desempeñan los docentes

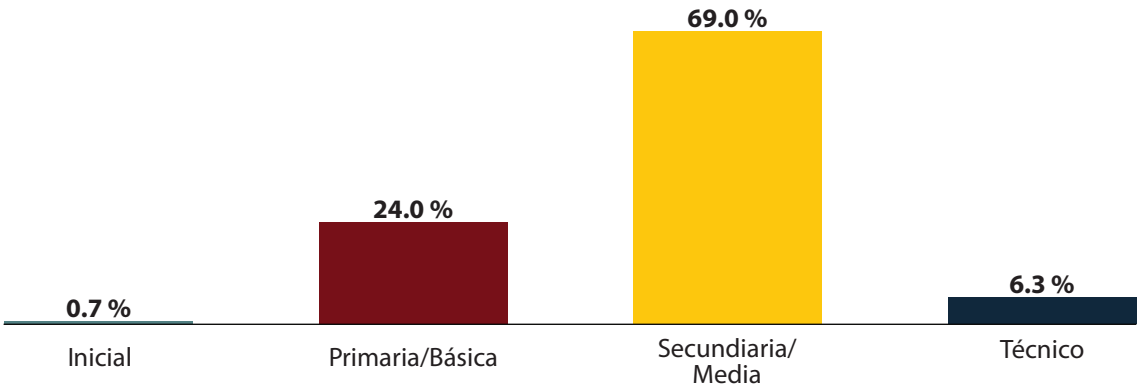


Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

En cuanto a las jornadas laborales en las que se desempeñan los docentes, la Figura 3 muestra que la mayoría de los encuestados ejerce su labor en la tanda extendida, representando el 85.3 % de la muestra. Por otro lado, 14.7 % restante distribuye su trabajo entre las tandas matutina, vespertina, nocturna, sabatina y dominical, constituyendo así una minoría dentro del grupo encuestado.

Figura 4.

Nivel educativo en el que ejercen funciones los docentes de inglés



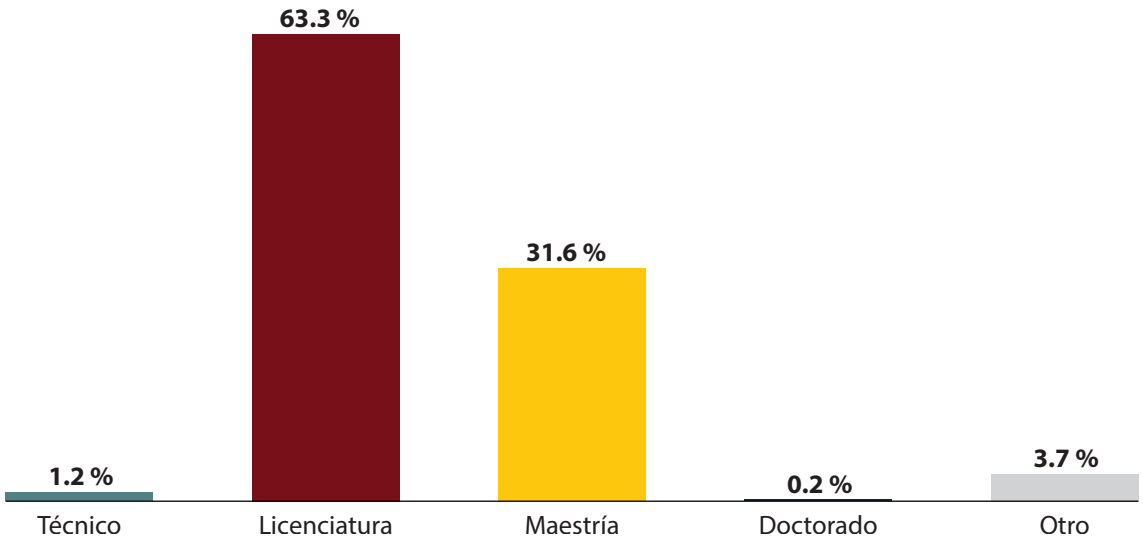
Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

En cuanto al nivel educativo en el que se desempeñan los docentes encuestados, los resultados muestran una clara concentración en el nivel Secundaria/Media, con un 69.0 % de la muestra. En cambio, los demás niveles presentan una participación menor, destacándose Primaria/Básica con un 24.0 %, mientras que los niveles de Técnico e Inicial cuentan con porcentajes más bajos, con un 6.3 % y un 0.7 %, respectivamente.

Esto permite señalar que la muestra está compuesta principalmente por docentes del nivel Secundaria/Media, lo que podría ser importante al momento de interpretar los resultados, ya que estos estarían más vinculados a la realidad de ese nivel educativo.

Figura 5.

Distribución porcentual del máximo nivel académico alcanzado por la población docente de inglés



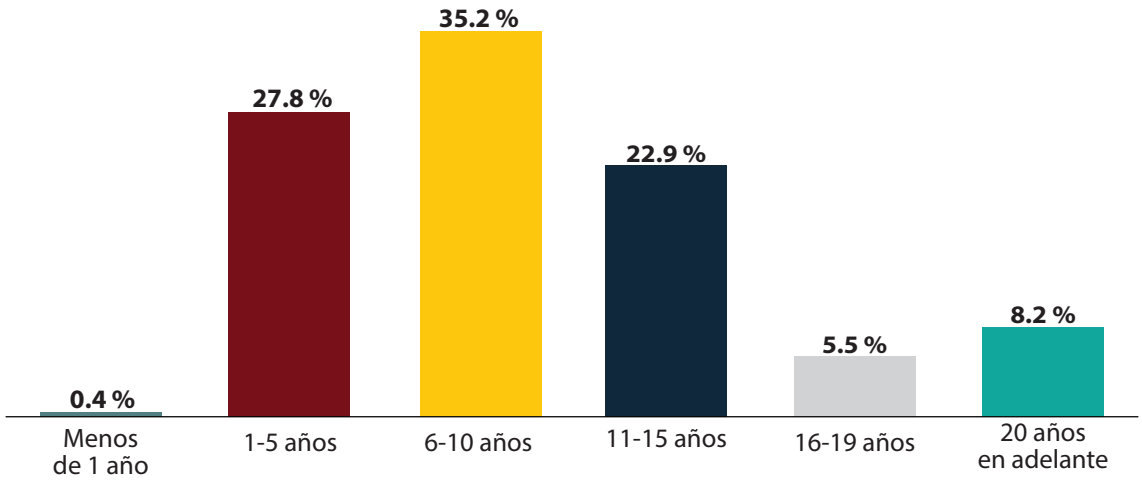
Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

La Figura 5 nos evidencia que la mayoría de los docentes cuentan con una Licenciatura, representando el 63.3 % de la muestra. De igual forma se puede observar gran cantidad de docentes con Maestría siendo un 31.6 %, lo que indica que casi un tercio de los docentes ha avanzado hacia estudios de posgrado. En contraste, los niveles de Técnico, Doctorado y la categoría Otro registran juntos una participación mínima de 5.7 % dentro de la muestra.

Los resultados muestran que la formación universitaria de grado constituye el nivel académico predominante entre los docentes encuestados, mientras que cerca de un tercio reporta estudios de maestría. Los niveles técnico, doctoral y otros presentan una participación comparativamente menor.

Figura 6.

Años de experiencia en la docencia del inglés en el sistema educativo público

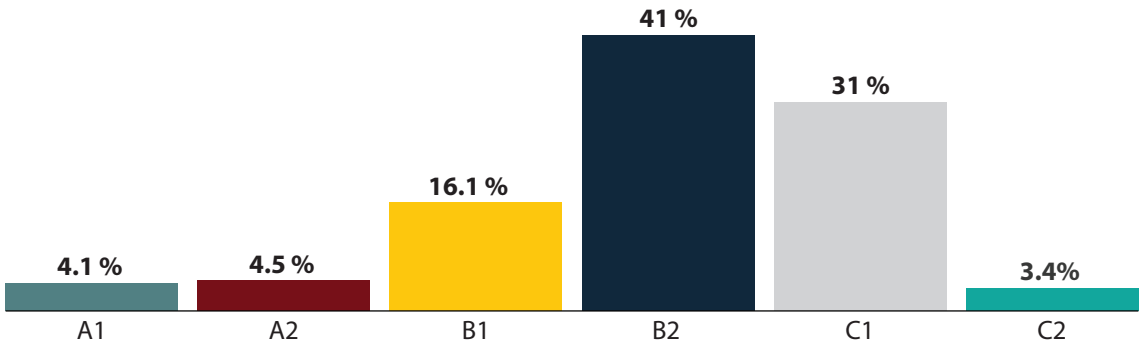


Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Los resultados de la Figura 6 muestran que la mayor proporción de docentes se concentra en el tramo de 6 a 10 años de experiencia, con un 35.2 % de la muestra. Le siguen los docentes con 1 a 5 años, que representan el 27.8 %, y aquellos con 11 a 15 años, con un 22.9 %. En cambio, los tramos de mayor antigüedad presentan una participación menor, con 8.2 % en el grupo de 20 años en adelante, 5.5 % entre 16 y 19 años, y apenas 0.4 % en quienes tienen menos de 1 año de experiencia. En términos generales, la muestra se concentra principalmente en tramos de experiencia de 1 a 15 años, con una presencia menor de docentes con 16 años o más de trayectoria.

Figura 7.

Nivel de competencia lingüística en inglés autorreportada por los docentes según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

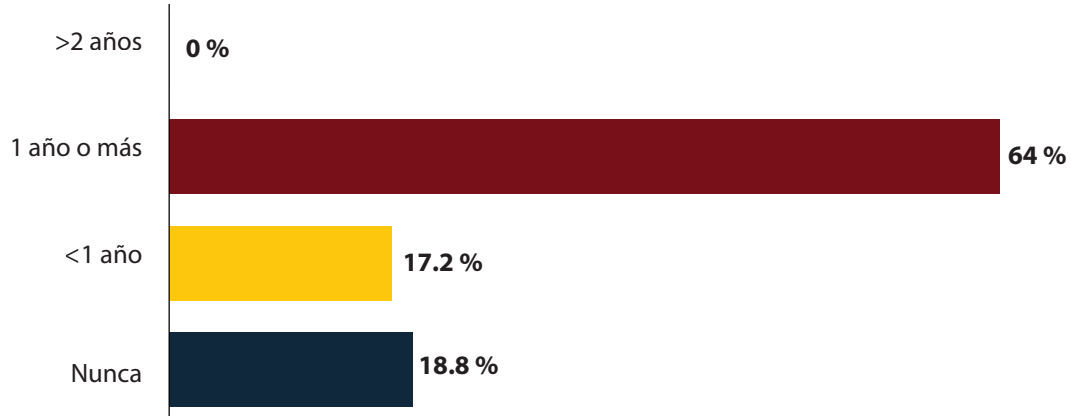


Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Según vemos en la Figura 7, la mayoría de los docentes se concentra en niveles intermedios altos y avanzados, destacándose el nivel B2 con un 41 % y el C1 con un 31 %. En conjunto, estos representan más del 70 % de la muestra. Por su parte, el nivel B1 representa el 16,1 %, mientras que los demás niveles representan la minoría de los docentes, entre 3 % y 5 %.

Figura 8.

Tiempo transcurrido desde la última evaluación de competencia lingüística reportada por los docentes



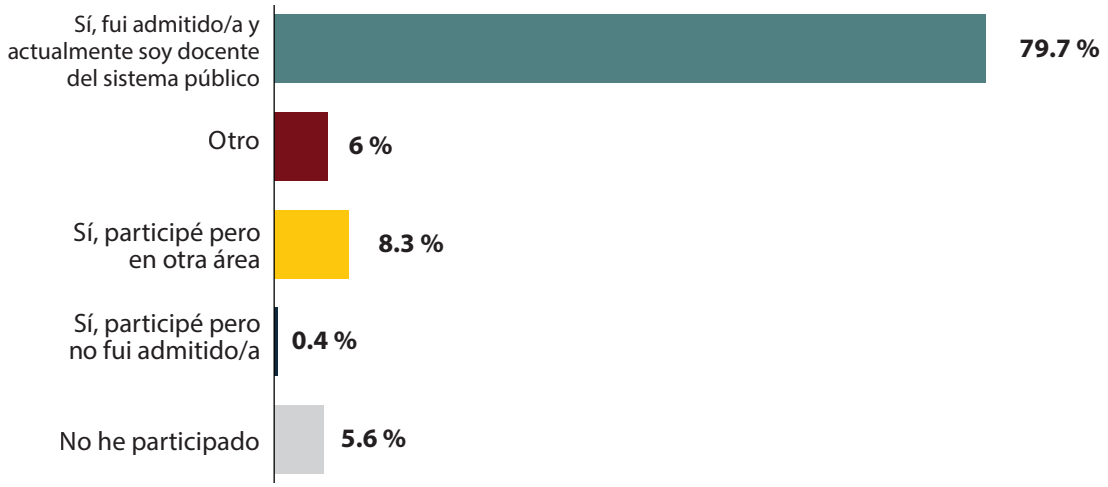
Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

La Figura 8 indica que el 64 % de los docentes menciona haber sido evaluado hace un año o más, el 17.2 % hace menos de un año y un 18.8 % indica no haber sido evaluado.

Estos datos muestran que, aunque la mayoría reporta que ha participado en procesos de evaluación, todavía existe un grupo considerable que indica no ha sido evaluado.

Figura 9.

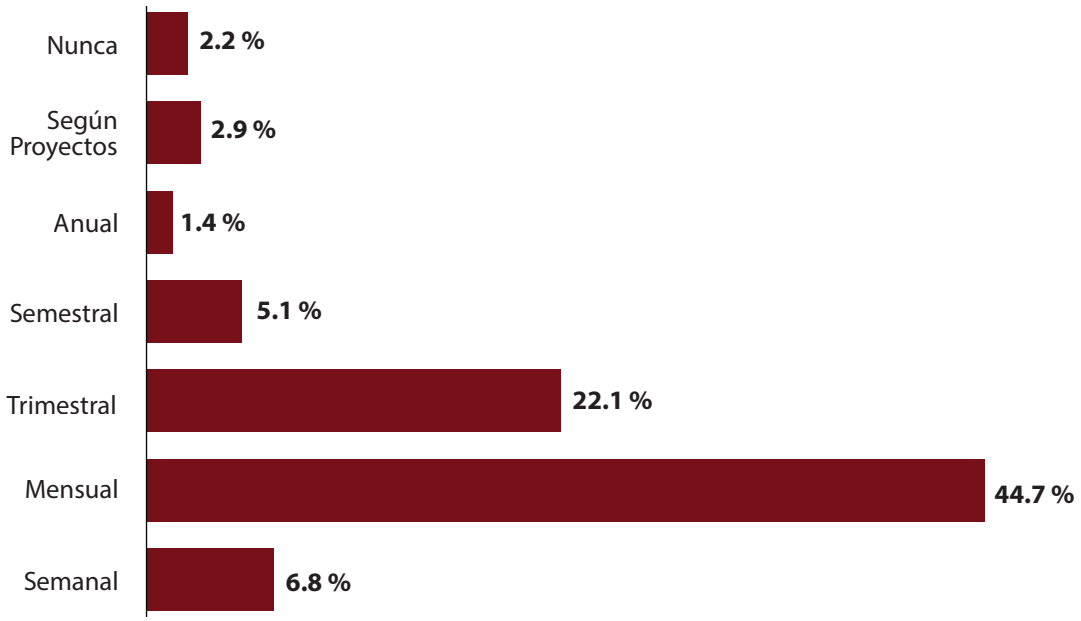
Nivel de participación en el concurso de oposición del sistema educativo público



Como se puede observar en la Figura 9, el el 79.7 % de los docentes encuestados reporta haber sido admitido mediante un concurso de oposición y desempeñarse actualmente como docente del sistema público, mientras que las demás situaciones presentan proporciones considerablemente menores.

Figura 10.

Frecuencia de evaluación y seguimiento profesional a los docentes de inglés



Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

La Figura 10 presenta la frecuencia con la que se realiza la evaluación y el seguimiento profesional a los docentes de inglés. Los resultados muestran que el grupo mayor de docentes (44.7 %) recibe evaluación y seguimiento de manera mensual. En menor proporción, un 22.1 % indica que la evaluación se realiza trimestralmente, mientras que los demás docentes corresponden a frecuencias semanales, semestrales, según proyectos, anual o inexistente, todas con valores inferiores al 7 %.

Tabla 1.

Nivel de métodos y enfoques pedagógicos implementados en la enseñanza del inglés

NIVEL DE MÉTODOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS IMPLEMENTADOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	NO LO CONOCE	LO CONOCE UN POCO	LO CONOCE BIEN	LO CONOCE Y LO APLICA EN CLASES
S601A – Traducción gramatical	8.40 %	26.60 %	27.40 %	37.60 %
S601B – Método directo	16.80 %	24.30 %	20.40 %	38.50 %
S601C – Audio-lingual	9.60 %	28.80 %	18.00 %	43.60 %
S601D – Enfoque estructural	22.40 %	31.40 %	20.80 %	25.40 %

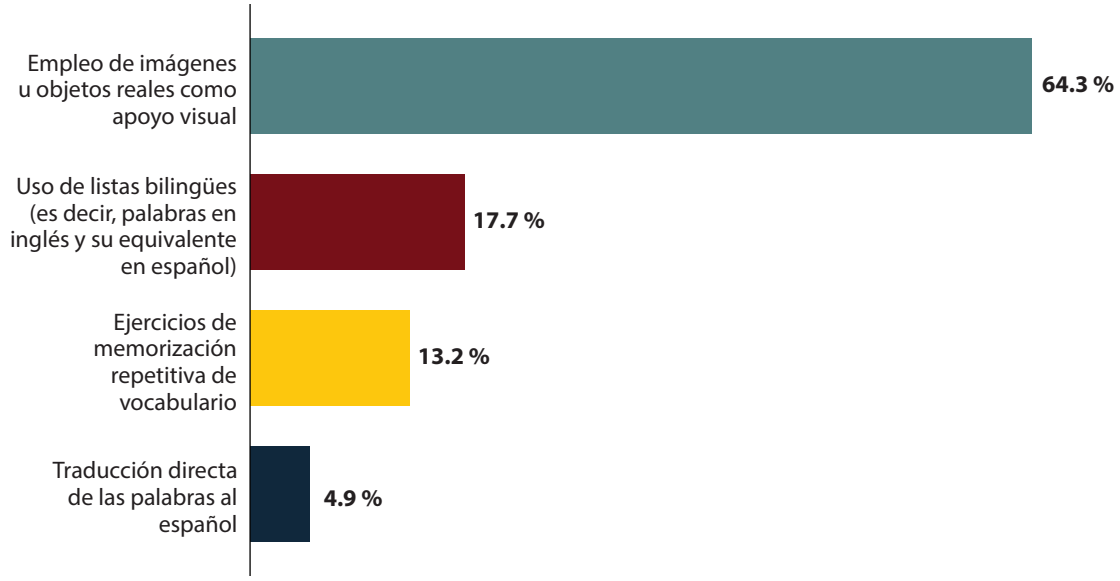
NIVEL DE MÉTODOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS IMPLEMENTADOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	NO LO CONOCE	LO CONOCE UN POCO	LO CONOCE BIEN	LO CONOCE Y LO APLICA EN CLASES
S601E – Enfoque comunicativo	5.00 %	16.60 %	22.30 %	56.10 %
S601F – Enfoque por tareas	11.50 %	16.30 %	23.00 %	49.20 %
S601G – CLIL (contenidos y lengua integrados)	12.60 %	25.20 %	25.30 %	36.90 %
S601H – Gamificación	6.80 %	16.70 %	18.90 %	57.60 %
S601I – Aula invertida	15.20 %	12.30 %	29.20 %	43.30 %
S601J – Diseño instruccional (design thinking)	43.20 %	22.30 %	16.80 %	17.70 %

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

A partir de los datos obtenidos en la Tabla 1, se puede interpretar el nivel de aplicación de los métodos y enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés y cuales predominan entre los docentes. La gamificación (57.6 %) y el enfoque comunicativo (56.1 %) presentan las mayores proporciones de docentes que señalan conocerlos y aplicarlos en clase. En contraste, el diseño instruccional presenta el mayor porcentaje de docentes que indica no conocerlo (43.2 %), lo que identifica un área potencial para profundizar en futuras acciones de formación.

Figura 11.

Estrategias didácticas empleadas en la práctica pedagógica del inglés



Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Los resultados muestran que el uso de imágenes u objetos reales (64.3 %) constituye la estrategia más reportada para la enseñanza del vocabulario, seguido de las listas bilingües (17.7 %) y los ejercicios de memorización repetitiva (13.2 %). En contraste, la traducción directa de palabras al español presenta una baja incidencia (4.9 %), lo que sugiere una mayor preferencia por recursos visuales y de asociación directa para el aprendizaje léxico.

Tabla 2.

Técnica pedagógica preferida para la enseñanza de los tiempos verbales en inglés

TÉCNICA PEDAGÓGICA PREFERIDA	PORCENTAJE (%)
Redacción de ensayos o textos creativos que incluyan diversos tiempos verbales	39.3 %
Práctica mediante ejercicios repetitivos o de patrón gramatical	25.9 %
Utilización de canciones o poemas para ilustrar estructuras gramaticales	22.9 %
Traducción libre de oraciones entre inglés y español	11.9 %
Total	**100.0 %**

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

A partir de los datos obtenidos, se observa que la técnica pedagógica preferida para la enseñanza de los tiempos verbales es la redacción de ensayos o textos creativos, con un 39.3 %. Le siguen los ejercicios repetitivos o de patrón gramatical (25.9 %) y el uso de canciones o poemas (22.9 %). En menor proporción se encuentra la traducción libre de oraciones (11.9 %). Estos resultados muestran una mayor preferencia por actividades que permiten aplicar las estructuras gramaticales en producciones escritas y contextualizadas.

Tabla 3.

Nivel de competencia lingüística en inglés autorreportada según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) por máximo nivel académico alcanzado

NIVEL ACADEMICO	B2	NO LO SÉ	A1	A2	B1	C1	C2
Técnico	3 (75.0 %)	1 (25.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)
Licenciatura	55 (32.9 %)	16 (9.6 %)	6 (3.6 %)	9 (5.4 %)	25 (15.0 %)	49 (29.3 %)	7 (4.2 %)
Maestría	34 (41.5 %)	9 (11.0 %)	2 (2.4 %)	2 (2.4 %)	15 (18.3 %)	18 (22.0 %)	2 (2.4 %)
Doctorado	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	1 (100.0 %)	0 (0.0 %)
Otro	1 (8.3 %)	2 (16.7 %)	2 (16.7 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	6 (50.0 %)	1 (8.3 %)

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Nota. El subgrupo con doctorado está compuesto por un solo caso (n = 1); por tanto, el 100 % observado en C1 no debe interpretarse como representativo del conjunto de docentes con doctorado.

Al analizar la Tabla 3, donde se cruzó la competencia lingüística autorreportada con el nivel académico de los docentes, se observa que el nivel B2 predomina entre los docentes que tienen Maestría (41.5 %) y aquellos con nivel Técnico (75 %). En los docentes con Licenciatura, la distribución es más equilibrada entre B2 (32.9 %) y C1 (29.3 %). En el único caso con doctorado, el nivel de competencia lingüística autorreportado fue C1; debido al tamaño de este subgrupo, el resultado no permite realizar inferencias sobre los docentes con doctorado en general.

Estos resultados indican que, aunque los docentes con Maestría se ubican principalmente en un rango intermedio-alto, el dominio avanzado (C1) se hace más evidente en los docentes

con Doctorado y también tiene una presencia entre los licenciados. Los resultados muestran diferencias en la distribución de la competencia lingüística autorreportada según el nivel académico, aunque no permiten establecer una relación uniforme entre un mayor grado académico y un mayor nivel de competencia, particularmente debido al reducido tamaño de algunos subgrupos.

Tabla 4.

Nivel de participación en el concurso de oposición del sistema educativo público según máximo nivel académico alcanzado

NIVEL_ ACADEMICO	ADMITIDO	NO HA PARTICIPADO	OTRO	PARTICIPÓ (OTRA ÁREA)	SÍ PARTICIPÉ, PERO NO FUI ADMITIDO/A
Técnico	2 (50.0 %)	1 (25.0 %)	1 (25.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)
Licenciatura	140 (83.8 %)	8 (4.8 %)	9 (5.4 %)	9 (5.4 %)	1 (0.6 %)
Maestría	63 (76.8 %)	5 (6.1 %)	5 (6.1 %)	9 (11.0 %)	0 (0.0 %)
Doctorado	1 (100.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)
Otro	6 (50.0 %)	1 (8.3 %)	1 (8.3 %)	4 (33.3 %)	0 (0.0 %)

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

A partir del análisis de los resultados de la participación en el concurso de oposición según el nivel académico, se observa que la mayoría de los profesionales con Licenciatura han ingresado formalmente al sistema, con un 83.8 % admitidos y que actualmente trabajan en el sector público. En el caso de los que tienen Doctorado, todos fueron admitidos, aunque representan un grupo pequeño dentro de su nivel de posgrado.

Los docentes con Maestría también muestran un alto índice de éxito en su participación, con un 76.8 % de admitidos. En general, esto podría indicar que la mayoría de los docentes, tanto de grado como de posgrado, han logrado su posición mediante los concursos de oposición.

Tabla 5.

Nivel de competencia del idioma inglés autorreportado por año de experiencia docente

TRAMO EXPERIENCIA	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<5 años	3.80 %	4.50 %	12.80 %	48.10 %	23.70 %	7.10 %
5-9 años	8.60 %	4.20 %	17.40 %	36.90 %	31.90 %	1.10 %
10-14 años	1.20 %	5.30 %	16.60 %	42.50 %	30.70 %	3.80 %
15-19 años	5.00 %	0.00 %	15.30 %	46.40 %	30.40 %	3.00 %
20+ años	0.00 %	7.90 %	19.00 %	23.50 %	49.60 %	0.00 %

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

La distribución del nivel autorreportado presenta diferencias según la experiencia docente. Entre quienes tienen menos de 5 años, B2 constituye la categoría más frecuente (48.1 %), mientras que entre quienes reportan 20 años o más de experiencia predomina C1 (49.6 %). Estas diferencias son descriptivas y no permiten establecer que la experiencia produzca un aumento del dominio lingüístico.

Tabla 6.

Nivel de frecuencia de última evaluación de competencia lingüística en inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) por tramo de experiencia docente

TRAMO_EXPERIENCIA	NUNCA	NO LO SÉ	MENOS DE 6 MESES	MENOS DE UN AÑO	UN AÑO O MÁS
<5 años	26.9 %	5.8 %	5.2 %	14.8 %	47.3 %
5-9 años	37.8 %	4.4 %	7.3 %	14.1 %	36.4 %
10-14 años	17.8 %	5.1 %	18.5 %	10.0 %	48.6 %
15-19 años	9.3 %	9.3 %	6.1 %	2.8 %	72.5 %
20+ años	23.7 %	6.0 %	3.0 %	14.1 %	53.2 %

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Al analizar la relación entre los años de experiencia docente y la frecuencia con la que se realiza la prueba de nivelación según el MCER, se observa que la mayoría de los docentes con 15 a 19 años de experiencia (72.50 %) indica haber tomado la prueba hace un año o más. Esta tendencia también se presenta en los grupos con mayor trayectoria, como los docentes con más de 20 años de experiencia (53.20 %) y aquellos con 10 a 14 años (48.60 %).

En contraste, los docentes con menor experiencia, especialmente aquellos con 5 a 9 años, muestran una mayor ausencia en la realización de la prueba, ya que un 37.80 % señala no haber tomado nunca un test de nivelación.

Tabla 7.

Nivel de participación en el concurso de oposición del sistema educativo público por rango de años de experiencia docente

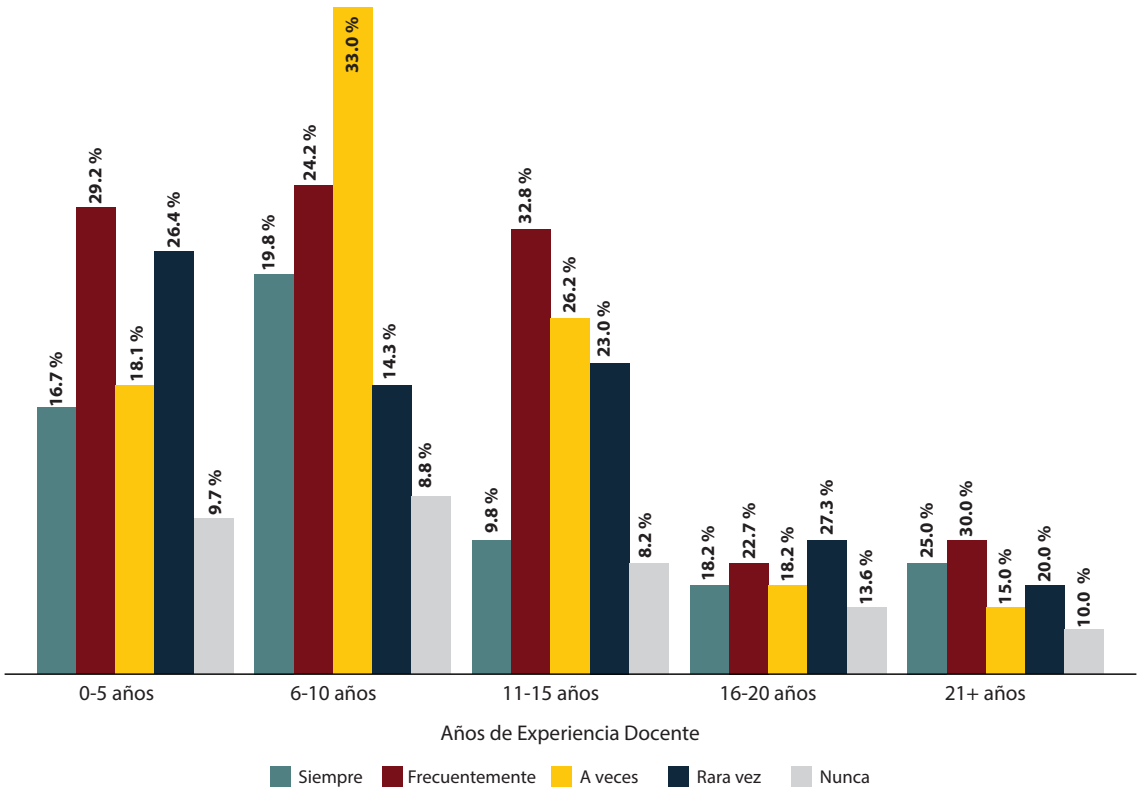
TRAMO EXPERIENCIA	SÍ, FUI ADMITIDO/A Y ACTUALMENTE SOY DOCENTE DEL SISTEMA PÚBLICO	SÍ, PARTICIPÉ PERO EN OTRA ÁREA	SÍ, PARTICIPÉ PERO NO FUI ADMITIDO/A	NO HE PARTICIPADO	OTRO
<5 años	90.4 %	2.5 %	0.0 %	3.8 %	3.3 %
5-9 años	77.6 %	19.8 %	1.0 %	0.8 %	0.8 %
10-14 años	83.8 %	7.9 %	0.0 %	4.3 %	4.0 %
15-19 años	81.2 %	0.0 %	0.0 %	8.0 %	10.8 %
20+ años	47.3 %	6.0 %	0.0 %	25.8 %	20.9 %

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Al realizar una comparación entre los años de experiencia y la participación en el concurso de oposición, se puede notar que a proporción que reporta haber sido admitida mediante concurso y desempeñarse actualmente como docente público varía según el tramo de experiencia: alcanza 90.4 % entre quienes tienen menos de 5 años y 47.3 % entre quienes reportan 20 años o más. Estas diferencias describen la situación declarada respecto al concurso y no deben interpretarse como diferencias en la integración actual al sistema.

Figura 12.

Frecuencia de evaluación y seguimiento profesional de los docentes de inglés por experiencia docente



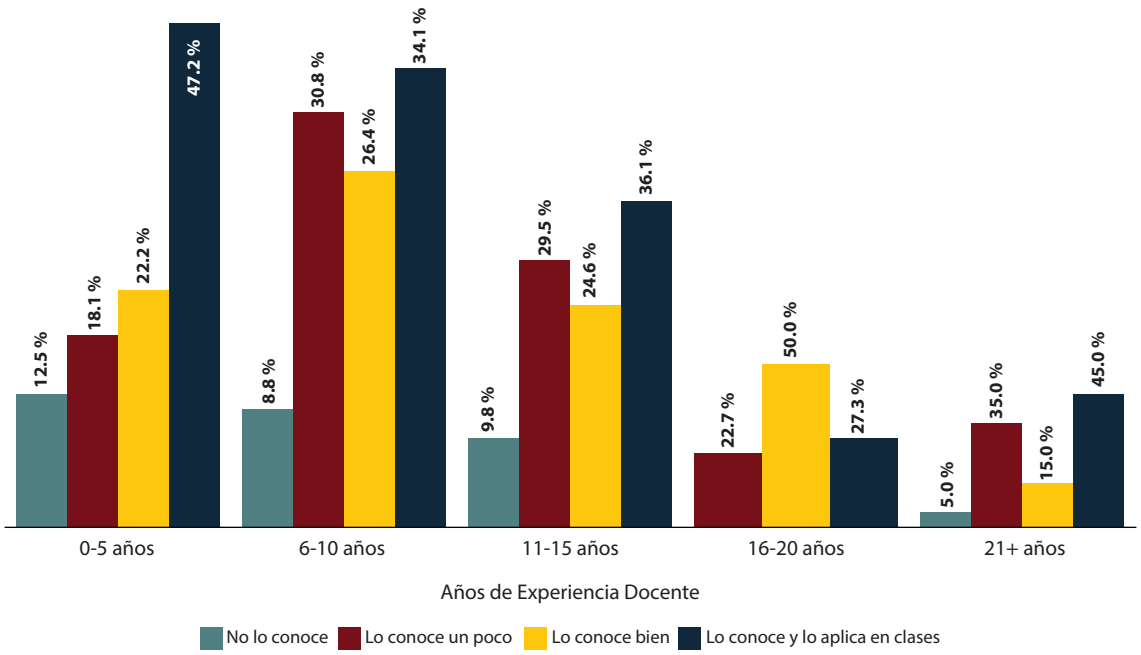
Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Al realizar el cruce entre la frecuencia de evaluación y seguimiento profesional y los años de experiencia docente, se observa que la supervisión constante es más predominante en los docentes que se encuentran en las etapas iniciales de su carrera. Los resultados indican que el 60.4 % de los docentes con 6 a 10 años de experiencia y el 56.9 % de aquellos con menos de 5 años de docencia señalan ser evaluados siempre.

En contraste, el Figura 12 permite apreciar que, a medida que aumenta la trayectoria profesional, la frecuencia de evaluación tiende a disminuir, situándose en un 50.0 % en los tramos de 16 a más de 21 años de experiencia.

Figura 13.

Nivel de métodos y enfoques pedagógicos implementados en la enseñanza del inglés por experiencia docente



Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Al analizar el nivel de implementación de métodos y enfoques pedagógicos según los años de experiencia docente, se puede observar que su aplicación práctica es más frecuente en los docentes con menos de 5 años de experiencia, ya que un 47.2 % indica que los conoce y los aplica en clases. En contraste, en el tramo de 16 a 20 años predomina un conocimiento más teórico, pues el 50.0 % señala que los conoce bien, aunque no reporta el mismo nivel de aplicación directa en el aula.

En este sentido, se puede señalar que los docentes con menor trayectoria son más propensos a incorporar estos enfoques en su práctica pedagógica.

Tabla 8.

Estrategias didácticas empleadas en la práctica pedagógica del inglés por experiencia docente

	FRECUENCIA	0 A 5 AÑOS	6 A 10 AÑOS	11 A 15 AÑOS	16 A 20 AÑOS	+ 21 AÑOS	TOTAL
Hace que los estudiantes traduzcan textos del inglés al español o viceversa para reforzar estructuras gramaticales	Siempre	26.9 %	43.8 %	11.4 %	7.8 %	10.1 %	100.0 %
	Frecuentemente	30.6 %	31.4 %	26.7 %	5.1 %	6.2 %	100.0 %
	A veces	20.1 %	45.0 %	25.1 %	5.6 %	4.2 %	100.0 %
	Rara vez	33.8 %	26.1 %	23.8 %	9.6 %	6.7 %	100.0 %
	Nunca	29.8 %	30.0 %	21.4 %	12.5 %	6.3 %	100.0 %

	FRECUENCIA	0 A 5 AÑOS	6 A 10 AÑOS	11 A 15 AÑOS	16 A 20 AÑOS	+ 21 AÑOS	TOTAL
Utiliza ejercicios gramaticales escritos basados en traducción para enseñar tiempos verbales	Siempre	22.2 %	28.9 %	28.0 %	7.0 %	13.9 %	100.0 %
	Frecuentemente	37.4 %	39.7 %	15.7 %	4.6 %	2.6 %	100.0 %
	A veces	26.6 %	33.8 %	29.2 %	6.1 %	4.3 %	100.0 %
	Rara vez	23.8 %	32.7 %	23.2 %	11.8 %	8.5 %	100.0 %
	Nunca	19.4 %	38.5 %	23.0 %	11.0 %	8.1 %	100.0 %
Usa imágenes, gestos y objetos reales para enseñar vocabulario sin traducir al español	Siempre	24.8 %	37.8 %	24.2 %	7.4 %	5.8 %	100.0 %
	Frecuentemente	33.7 %	31.9 %	21.8 %	6.2 %	6.4 %	100.0 %
	A veces	31.2 %	35.4 %	15.8 %	0.0 %	17.6 %	100.0 %
	Rara vez	15.4 %	39.9 %	24.5 %	20.2 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	0.0 %	0.0 %	37.1 %	62.9 %	0.0 %	100.0 %
Explica el significado de palabras y frases en inglés usando definiciones o ejemplos en el mismo idioma	Siempre	25.5 %	32.1 %	26.2 %	9.0 %	7.2 %	100.0 %
	Frecuentemente	34.0 %	39.6 %	15.1 %	5.3 %	6.0 %	100.0 %
	A veces	20.7 %	29.0 %	34.2 %	8.8 %	7.3 %	100.0 %
	Rara vez	31.3 %	50.5 %	18.2 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	0.0 %	50.0 %	50.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
Realiza ejercicios de repetición estructurada (drills) para reforzar patrones de pronunciación y entonación	Siempre	28.8 %	36.6 %	20.8 %	5.6 %	8.2 %	100.0 %
	Frecuentemente	24.4 %	37.5 %	24.7 %	8.5 %	4.9 %	100.0 %
	A veces	36.3 %	24.6 %	22.0 %	10.4 %	6.7 %	100.0 %
	Rara vez	35.1 %	44.5 %	20.4 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	0.0 %	0.0 %	100.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
Utiliza el aprendizaje integrado de contenidos e idioma (CLIL)	Siempre	28.1 %	37.1 %	22.5 %	7.3 %	5.0 %	100.0 %
	Frecuentemente	29.3 %	26.7 %	30.9 %	8.2 %	4.9 %	100.0 %
	A veces	24.9 %	37.3 %	16.4 %	10.8 %	10.6 %	100.0 %
	Rara vez	27.5 %	72.5 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	32.7 %	29.5 %	24.5 %	0.0 %	13.3 %	100.0 %
Aplica diálogos memorizados con estructuras fijas para mejorar la fluidez oral	Siempre	26.4 %	36.5 %	20.1 %	7.6 %	9.4 %	100.0 %
	Frecuentemente	25.4 %	38.1 %	26.0 %	5.1 %	5.4 %	100.0 %
	A veces	35.7 %	27.8 %	20.8 %	12.3 %	3.4 %	100.0 %
	Rara vez	25.1 %	38.1 %	25.8 %	6.9 %	4.1 %	100.0 %
	Nunca	42.4 %	25.0 %	14.1 %	0.0 %	18.5 %	100.0 %
Organiza actividades que simulan situaciones reales para que los estudiantes interactúen en inglés	Siempre	28.1 %	34.0 %	20.6 %	6.7 %	10.6 %	100.0 %
	Frecuentemente	28.2 %	32.2 %	29.0 %	8.6 %	2.0 %	100.0 %
	A veces	27.5 %	47.8 %	15.5 %	3.4 %	5.8 %	100.0 %
	Rara vez	30.6 %	38.8 %	0.0 %	17.8 %	12.8 %	100.0 %
	Nunca	38.6 %	38.6 %	22.8 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
Promueve el trabajo en parejas o grupos para resolver problemas mediante el uso funcional del idioma	Siempre	24.2 %	38.1 %	21.2 %	7.6 %	8.9 %	100.0 %
	Frecuentemente	32.6 %	34.7 %	20.5 %	8.0 %	4.2 %	100.0 %
	A veces	22.8 %	30.1 %	37.7 %	3.8 %	5.6 %	100.0 %
	Rara vez	100.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	0.0 %	0.0 %	100.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %

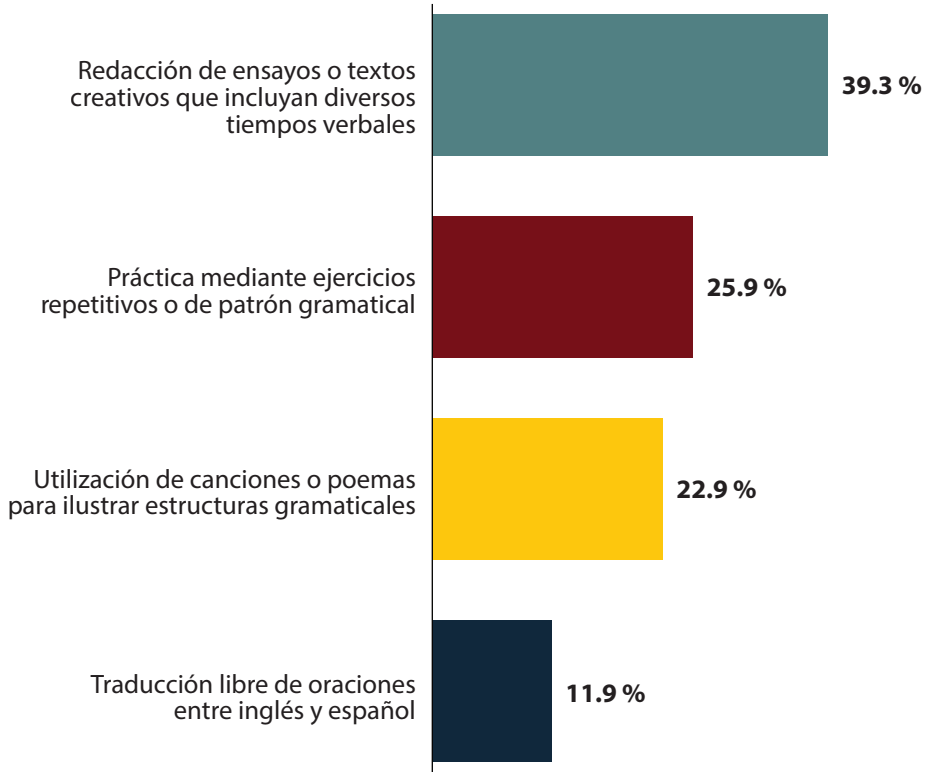
	FRECUENCIA	0 A 5 AÑOS	6 A 10 AÑOS	11 A 15 AÑOS	16 A 20 AÑOS	+ 21 AÑOS	TOTAL
Plantea tareas comunicativas auténticas como entrevistas, encuestas o simulaciones en el aula	Siempre	22.6 %	37.6 %	24.3 %	7.1 %	8.4 %	100.0 %
	Frecuentemente	29.1 %	33.5 %	25.6 %	6.7 %	5.1 %	100.0 %
	A veces	29.8 %	36.0 %	20.1 %	6.1 %	8.0 %	100.0 %
	Rara vez	39.9 %	36.9 %	0.0 %	23.2 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	58.1 %	25.7 %	0.0 %	16.2 %	0.0 %	100.0 %
Diseña secuencias de enseñanza centradas en una tarea final que requiere el uso del idioma	Siempre	27.0 %	41.2 %	21.1 %	5.9 %	4.8 %	100.0 %
	Frecuentemente	31.6 %	28.2 %	26.7 %	5.1 %	8.4 %	100.0 %
	A veces	26.6 %	30.3 %	19.8 %	17.8 %	5.5 %	100.0 %
	Rara vez	0.0 %	77.2 %	22.8 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	23.9 %	23.9 %	14.2 %	14.1 %	23.9 %	100.0 %
Enseña contenidos de otra asignatura (como ciencias o historia) utilizando el inglés como lengua principal	Siempre	25.6 %	37.0 %	18.7 %	8.2 %	10.5 %	100.0 %
	Frecuentemente	33.3 %	32.9 %	20.0 %	4.9 %	8.9 %	100.0 %
	A veces	19.9 %	34.7 %	29.1 %	11.2 %	5.1 %	100.0 %
	Rara vez	41.7 %	30.7 %	17.4 %	3.7 %	6.5 %	100.0 %
	Nunca	33.9 %	40.3 %	21.2 %	2.7 %	1.9 %	100.0 %
Desarrolla proyectos donde los estudiantes aplican contenidos académicos en inglés	Siempre	26.2 %	41.6 %	22.1 %	3.4 %	6.7 %	100.0 %
	Frecuentemente	27.6 %	32.7 %	24.5 %	7.5 %	7.7 %	100.0 %
	A veces	24.1 %	29.8 %	29.6 %	12.4 %	4.1 %	100.0 %
	Rara vez	38.2 %	40.3 %	10.0 %	0.0 %	11.5 %	100.0 %
	Nunca	33.4 %	34.2 %	18.6 %	11.2 %	2.6 %	100.0 %
Asigna materiales audiovisuales o lecturas en inglés para ser revisados en casa antes de la clase presencial	Siempre	22.4 %	24.6 %	29.8 %	11.4 %	11.8 %	100.0 %
	Frecuentemente	30.5 %	35.9 %	20.8 %	7.7 %	5.1 %	100.0 %
	A veces	31.8 %	35.3 %	20.8 %	5.8 %	6.3 %	100.0 %
	Rara vez	24.7 %	59.2 %	14.0 %	0.0 %	2.1 %	100.0 %
	Nunca	26.7 %	13.4 %	46.6 %	13.3 %	0.0 %	100.0 %
Utiliza el tiempo de clase para realizar actividades prácticas basadas en los contenidos previamente revisados	Siempre	29.2 %	29.8 %	27.3 %	7.4 %	6.3 %	100.0 %
	Frecuentemente	29.4 %	40.9 %	15.8 %	8.2 %	5.7 %	100.0 %
	A veces	16.3 %	35.5 %	30.7 %	4.7 %	12.8 %	100.0 %
	Rara vez	21.8 %	65.3 %	12.9 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	62.9 %	37.1 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
Implementa dinámicas de juego (quiz, retos, competencias) para enseñar o repasar contenidos en inglés	Siempre	26.6 %	37.1 %	24.1 %	8.6 %	3.6 %	100.0 %
	Frecuentemente	31.4 %	38.6 %	17.8 %	4.4 %	7.8 %	100.0 %
	A veces	27.5 %	29.7 %	27.6 %	6.9 %	8.3 %	100.0 %
	Rara vez	43.2 %	33.0 %	0.0 %	0.0 %	23.8 %	100.0 %
	Nunca	0.0 %	12.9 %	43.6 %	43.5 %	0.0 %	100.0 %
Usa sistemas de recompensas, niveles o puntos para motivar la participación de los estudiantes	Siempre	22.0 %	38.4 %	23.5 %	8.4 %	7.7 %	100.0 %
	Frecuentemente	27.3 %	27.6 %	29.7 %	9.0 %	6.4 %	100.0 %
	A veces	52.4 %	34.3 %	10.1 %	0.0 %	3.2 %	100.0 %
	Rara vez	47.8 %	52.2 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %
	Nunca	50.0 %	50.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	100.0 %

Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

Al analizar la frecuencia de aplicación de las estrategias didácticas según los años de docencia, se observa una mayor presencia de estas prácticas entre los docentes con 6 a 10 años de experiencia. En varias de las estrategias analizadas, este grupo concentra los porcentajes más altos en la categoría "siempre", alcanzando valores superiores al 40 %. En contraste, los docentes con 16 a 20 años y más de 21 años de experiencia presentan porcentajes considerablemente menores en esta categoría, lo que sugiere una mayor incorporación de estas estrategias entre docentes con una trayectoria intermedia.

Figura 14.

Técnica pedagógica preferida para la enseñanza de los tiempos verbales en inglés por experiencia docente



Fuente. Elaboración propia en base a resultados del levantamiento

La Figura 14 muestra que la redacción de ensayos o textos creativos que incorporen diversos tiempos verbales constituye la técnica más reportada por los docentes para trabajar este contenido, con un 39.3 %. Le sigue la práctica mediante ejercicios repetitivos o de patrón gramatical, señalada por el 25.9 %, mientras que el uso de canciones o poemas para ilustrar estructuras gramaticales representa un 22.9 %. La traducción libre de oraciones entre inglés y español presenta la menor proporción, con un 11.9 %. En conjunto, los resultados muestran que la producción escrita mediante textos creativos ocupa el primer lugar entre las técnicas consideradas, aunque también se observa una presencia relevante de ejercicios estructurales y de recursos como canciones o poemas.

Tabla 9.

Correlación entre resultados autopercibidos versus calificación real en evaluación de competencia en inglés de los docentes según el MCER

VARIABLE 1	VARIABLE 2	COEFICIENTE (T)	VALOR Z	VALOR P
Nivel Autopercibido (en base al MCER)	Nivel Real (MCER)	0.602	4.103	< 0.001

Fuente. Elaboración propia en base a los resultados del levantamiento

En la tabla 9 se presenta un análisis de correlación no paramétrica utilizando el coeficiente τ de Kendall para evaluar el grado de concordancia entre el nivel de competencia lingüística autopercibido por los docentes participantes y su desempeño real medido según el MCER.

Los resultados muestran una asociación ordinal positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de competencia lingüística autorreportado y el obtenido en la evaluación objetiva ($\tau = 0.602$; $p < 0.001$). En la submuestra emparejada, los docentes que reportan niveles relativamente más altos tienden también a ubicarse en niveles relativamente más altos en la evaluación externa. No obstante, el coeficiente de Kendall mide asociación entre los rangos de ambas variables y no implica coincidencia exacta entre el nivel autorreportado y el nivel obtenido, por lo que estos resultados no deben interpretarse como una validación individual del autorreporte. A su vez, su interpretación debe considerar el reducido tamaño de la submuestra emparejada ($n = 34$).

4.2. ALGUNAS INTERVENCIONES DESTACADAS DE FORMACIÓN DE INGLÉS EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

A continuación, se presenta una descripción sintética de intervenciones destacadas vinculadas con la formación en inglés en la República Dominicana. Dado que no todas fueron concebidas exclusivamente para producir docentes de inglés, conviene precisar desde el inicio que su relevancia radica en su capacidad para ampliar la base de estudiantes, egresados, técnicos y profesionales con competencias lingüísticas que, bajo determinadas condiciones institucionales, podrían alimentar la futura cantera de docentes del sistema público preuniversitario.

Para la identificación de estas intervenciones se realizó una revisión documental de fuentes institucionales, informes, publicaciones y páginas oficiales vinculadas con los programas considerados, tomando como fecha de corte agosto de 2026. Se incluyeron iniciativas desarrolladas en la República Dominicana orientadas a la formación, fortalecimiento o certificación de competencias en inglés, así como programas académicos relacionados con la enseñanza del idioma, siempre que se dispusiera de información suficiente para su caracterización. Para su descripción se consideraron aspectos como la institución responsable, población objetivo, propósito, modalidad, alcance y principales características de cada intervención. La información

recopilada fue contrastada, entre las distintas fuentes institucionales consultadas, con el propósito de verificar su consistencia antes de su incorporación al presente apartado.

4.2.1. ESFUERZOS DIRECTOS DESDE EL SECTOR PÚBLICO

La formación preuniversitaria en inglés dentro de la planificación regular del Ministerio de Educación se sustenta en el área curricular de Lenguas Extranjeras, cuyo propósito explícito es desarrollar la competencia comunicativa en una lengua distinta de la materna. En la adecuación curricular oficial del nivel secundario se establece, además, un enfoque comunicativo y funcional, con integración de componentes lingüísticos, discursivos, estratégicos, sociolingüísticos y socioculturales, así como el uso de las TIC como medio para el aprendizaje y uso auténtico de la lengua extranjera. En términos sustantivos, esto implica que la enseñanza del inglés aparece como como parte de la arquitectura curricular ordinaria del sistema, lo que crea una base institucional de exposición temprana y sostenida al idioma sobre la cual pueden apoyarse iniciativas más focalizadas (Minerd, 2022, 2023).

Dentro de ese mismo esfuerzo estatal, el programa *English for a Better Life* representa una intervención de mayor intensidad orientada al fortalecimiento del inglés como segunda lengua en la educación pública preuniversitaria. Su lanzamiento en 2022 planteó una primera etapa para 74 mil estudiantes de secundaria en centros de jornada extendida, con ocho horas semanales en horario vespertino y una meta de certificación alineada con el Marco Común Europeo de Referencia. Posteriormente, para 2024, el Minerd informó un nuevo pilotaje en 143 centros a nivel nacional, con un alcance inicial de 42,500 estudiantes del nivel secundario. Dado que este programa introduce metas de medición, intensidad horaria y homologación de niveles, su aporte incorpora una lógica de resultados y trazabilidad que puede elevar la calidad del aprendizaje y, a mediano plazo, ampliar el universo de egresados con dominio suficiente para insertarse en trayectorias de formación docente (Minpre, 2022; Minerd, 2024).

En el nivel de educación superior, la UASD y el Isfodosu ocupan un lugar particularmente relevante porque articulan rutas de formación más directamente conectadas con la docencia. En el caso de la UASD, la Escuela de Idiomas enseña, estudia e investiga sobre el uso y dominio del inglés, desarrolla estudios lingüísticos, promueve la enseñanza del idioma como segunda lengua y organiza planes de estudio y actividades extracurriculares; a esto se suma la existencia de programas de grado como la Licenciatura en Lenguas Modernas mención Inglés y la Licenciatura en Educación Media mención Inglés (UASD, s.f.). Por su parte, el Isfodosu declara de manera explícita que su Licenciatura en Educación mención Lenguas Extranjeras (Inglés) responde a la necesidad de formar docentes de inglés para los niveles primario y secundario y de fortalecer, a su vez, las competencias de docentes en ejercicio (Isfodosu). Por tanto, mientras la UASD contribuye a la formación transversal (docencia, disciplinar y lingüística), el Isfodosu cumple una función más enfocada puntualmente hacia la docencia escolar, lo que convierte

a ambas instituciones en nodos centrales de la oferta formativa de inglés en el sector público en general.

Las becas y programas de capacitación canalizados por Inafocam constituyen otra línea de acción de importancia, en la medida en que se concentran en el fortalecimiento del cuerpo docente ya inserto en el sistema. El lanzamiento del Programa de Competencias en Inglés para Docentes tuvo como propósito aumentar las habilidades comunicativas y lingüísticas del magisterio; posteriormente, el English Proficiency Program fue situado dentro de una Estrategia Nacional de Capacitación a Docentes del Área de Lenguas Extranjeras, con una meta de 2,250 maestros de inglés, de los cuales una primera etapa reportó 1,529 docentes y 119 técnicos capacitados, apoyándose en diagnósticos de nivel y trayectorias formativas diferenciadas. A esto se añaden diplomados semipresenciales con duración de seis meses, cuatro módulos y enfoque metodológico innovador, así como procesos de certificación y formación previa que han involucrado a docentes y técnicos de las 18 regionales (Inafocam, 2019; 2022:2024).

Por su parte, el programa Inglés por Inmersión para la Competitividad, articulado desde el MESCyT, constituye una de las experiencias estatales más consolidadas de formación intensiva en inglés con fines de inserción productiva. La sistematización oficial del programa reporta que, para 2020, operaba en 120 centros de enseñanza del inglés distribuidos en el territorio nacional mediante acuerdos con universidades, escuelas públicas, centros tecnológicos comunitarios, clubes y gremios profesionales (MHE, 2020). Asimismo, se desarrollaron manuales normativos, sistemas de control de calidad, planes de clase por competencias, objetivos alineados con el currículo y el MCER, exámenes diagnósticos y sumativos, y certificados reconocidos a nivel nacional. Dado que del propio proceso han surgido liderazgos y trayectorias docentes internas, esta intervención, además de formar hablantes funcionales del idioma para la empleabilidad, también produce capacidades organizativas, pedagógicas y de estandarización que pueden ser aprovechadas en una estrategia más amplia de fortalecimiento de la enseñanza pública del inglés.

La reciente Academia de Idiomas del Infotep añade un componente de formación técnica y laboral que, si bien no fue diseñado necesariamente para la formación magisterial, sí amplía el ecosistema nacional de aprendizaje del inglés. La iniciativa fue concebida para fortalecer competencias lingüísticas de jóvenes y adultos en respuesta a la demanda de talento bilingüe en sectores como turismo, call centers y servicios internacionales. Su estructura se alinea con el MCER, organiza la enseñanza en niveles A1-C2, contempla 400 horas por nivel, incorpora facilitadores certificados con dominio C1 o C2 y combina contenidos virtuales, actividades asincrónicas, sesiones sincrónicas y acceso a aulas y laboratorios en 13 centros regionales. A su vez, se fijó una meta inicial de 2,000 participantes en 50 grupos (Infotep, 2025). En términos analíticos, su relevancia para la enseñanza del inglés radica en que ensancha la reserva nacional de personas con dominio certificado o en progresión certificable, parte de las cuales podría transitar posteriormente hacia estudios pedagógicos o funciones de apoyo a programas escolares.

4.2.2. APORTES DE ORGANISMOS E INSTITUCIONES INTERNACIONALES O BINACIONALES

El Instituto Cultural Domínico-Americano (ICDA) representa uno de los pilares históricos del ecosistema dominicano de enseñanza del inglés. La institución ha expandido su red territorial y virtual de enseñanza, reportando en 2023 la apertura de su undécimo recinto, sumado a otras localidades y a su modalidad virtual; además, en el contexto de su 75 aniversario, informó haber capacitado a más de tres millones de dominicanos en inglés y otras áreas del saber. El ICDA articula escuela de idiomas, universidad, colegio y preescolar, y parte de su red educativa cuenta con acreditación internacional de Cognia. Adicionalmente, en colaboración con la Embajada de los Estados Unidos y el Minerd, ha contribuido a fortalecer la enseñanza del inglés mediante la Guía de Apoyo Curricular American English, utilizada como libro de texto oficial a nivel nacional, así como mediante entrenamientos metodológicos y programas de refuerzo lingüístico para docentes de inglés del sistema público (ICDA, s.f.; Domínico-Americano School, s.f.).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por su parte, aparece como un actor de apoyo transversal que enmarca la expansión del inglés dentro de una agenda más amplia de desarrollo humano, empleabilidad y transformación digital. En su análisis "Vamos a hablar inglés": Una competencia clave para el desarrollo humano y la empleabilidad, el organismo vincula el fortalecimiento del inglés con la meta nacional de expansión del bilingüismo en el sistema preuniversitario y señala que acompaña a la institucionalidad pública con herramientas virtuales de aprendizaje. De forma concreta, reporta apoyo al Minerd a través de *English for a Better Life*, con aproximadamente 182,000 estudiantes de secundaria, y al MESCyT en la implementación virtual de Inglés por Inmersión, con alrededor de 10,000 estudiantes (PNUD, 2026).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que la discusión sobre la enseñanza del inglés en el sistema público preuniversitario no debe limitarse a la situación inmediata del profesorado actualmente en servicio, sino que debe ser comprendida como parte de un continuo formativo más amplio que inicia en la educación escolar, se prolonga en la educación superior, se fortalece mediante la capacitación en servicio y, adicionalmente, se beneficia del apoyo de instituciones especializadas y organismos de cooperación. En ese sentido, la evidencia compilada en este informe permite sostener que la República Dominicana cuenta con un ecosistema de intervenciones relativamente amplio para promover el aprendizaje del inglés; sin embargo, la existencia de múltiples iniciativas no garantiza, por sí sola, una mejora homogénea y sostenida en la calidad de la enseñanza si dichas acciones no se articulan dentro de una estrategia coherente de desarrollo docente impulsada desde el Minerd.

Desde esta perspectiva, uno de los principales hallazgos para la toma de decisiones es que ya existe una base institucional importante sobre la cual construir. La enseñanza del inglés forma parte de la arquitectura curricular ordinaria del sistema preuniversitario; a esto se

suman programas de intensificación como *English for a Better Life*, rutas de formación inicial más directamente vinculadas con la docencia a través de la UASD y el Isfodosu, programas de capacitación en servicio canalizados por Inafocam, experiencias de formación intensiva como Inglés por Inmersión para la Competitividad, una ampliación del ecosistema lingüístico a través del Infotep y apoyos metodológicos y de fortalecimiento institucional provenientes del ICDA y del PNUD. Dado que estas intervenciones actúan en momentos distintos de la trayectoria formativa, el reto principal para el Minerd no parece ser la ausencia de oferta, sino más bien la necesidad de articular dicha oferta en una lógica de trayectoria: exposición temprana al idioma, consolidación de competencias en secundaria, transición hacia estudios superiores vinculados al inglés y formación continua una vez se ingresa al servicio docente.

Lo anterior es particularmente relevante porque los resultados de la encuesta muestran que el cuerpo docente actualmente analizado posee fortalezas que pueden ser aprovechadas como punto de partida para una política de mejora. La muestra está compuesta, en su mayoría, por docentes con licenciatura y, en una proporción importante, con estudios de maestría; asimismo, se trata predominantemente de docentes con experiencia intermedia, concentrados en los tramos de 1 a 15 años de servicio, y con una fuerte presencia en el nivel Secundaria/Media y en la tanda extendida. A esto se añade que la competencia lingüística autorreportada se concentra mayormente en los niveles B2 y C1, y que la correlación entre el nivel autopercibido y el nivel real medido por evaluación externa fue positiva, fuerte y estadísticamente significativa, aunque limitada por el número de observaciones disponibles con el cruce de las pruebas de competencias aplicadas y el reporte de autopercepción.

No obstante, los mismos resultados muestran que una base lingüística y académica relativamente favorable no se traduce automáticamente en una transformación metodológica homogénea. Aunque una parte importante del profesorado reporta usar enfoques comunicativos y estrategias participativas, también persiste un peso considerable de métodos tradicionales, particularmente en la enseñanza de la gramática y de los tiempos verbales, donde predominan la traducción de textos y los ejercicios escritos centrados en estructuras. De igual manera, el desconocimiento o uso limitado del diseño instruccional sugiere que una parte del cuerpo docente aún no incorpora plenamente herramientas de planificación y secuenciación pedagógica más acordes con enfoques actuales de enseñanza de segundas lenguas. Esto implica que, para el Minerd, el problema no parece reducirse a "más formación" en términos generales, sino a una formación con foco metodológico más explícito, orientada a trasladar la competencia lingüística y el conocimiento teórico hacia prácticas de aula más consistentes con el enfoque comunicativo que el propio currículo declara.

Otro elemento de alta relevancia para la política pública es que la encuesta sugiere la coexistencia de dos dinámicas generacionales dentro del profesorado. Por un lado, los docentes con menos años de experiencia tienden a reportar mayor aplicación práctica de métodos y enfoques pedagógicos contemporáneos, así como un mayor uso de estrategias visuales e

interactivas y una preferencia relativamente mayor por ejercicios de producción escrita creativa. Por otro lado, los docentes con mayor trayectoria muestran niveles autorreportados más altos de suficiencia lingüística, pero menor frecuencia relativa en la incorporación directa de ciertos enfoques en el aula y una mayor inclinación hacia estrategias más estructurales en algunos componentes de la enseñanza. Dado que esta diferencia no debe interpretarse en términos normativos simples (esto es, como si la experiencia fuera una desventaja o la novedad una garantía de calidad), sí permite inferir que una política de formación docente más eficaz sería aquella que combine mentoría, actualización metodológica diferenciada y desarrollo profesional por tramos de carrera. En otras palabras, el Minerd podría obtener mejores resultados si comienza a diseñar dispositivos de formación distintos para docentes nóveles, intermedios y de larga trayectoria.

Asimismo, los hallazgos relativos a evaluación y seguimiento profesional sugieren que existe una estructura de acompañamiento que ya opera, pero cuya intensidad y periodicidad todavía no parecen suficientes para constituir un verdadero sistema de aseguramiento continuo de la calidad. Si bien una proporción importante de docentes reporta seguimiento mensual, también se observa que una mayoría fue evaluada lingüísticamente hace un año o más y que un grupo no menor indica no haber sido evaluado nunca. Esta situación adquiere especial importancia en el caso de una asignatura como inglés, donde el mantenimiento y la mejora de la competencia lingüística requieren actualización permanente. La evidencia de que el autorreporte guarda correspondencia parcial con el desempeño real es útil, pero no sustituye la necesidad de contar con mediciones periódicas estandarizadas.

Desde una visión más estructural, la información sobre las intervenciones destacadas permite sostener que la política de formación docente en inglés debería ser concebida desde la construcción deliberada de una futura cantera de docentes. La enseñanza del inglés en la planificación regular del Minerd y programas como *English for a Better Life* pueden elevar el nivel de entrada con que los estudiantes egresan de secundaria; posteriormente, instituciones como la UASD, el Isfodosu, el MESCyT, el Infotep y el ICDA, entre otras, amplían las oportunidades para profundizar esas competencias en etapas posteriores. Por consiguiente, si el Minerd aspira a mejorar de manera sostenible la disponibilidad y la calidad del profesorado de inglés, una decisión estratégica sería vincular más explícitamente la política escolar con la política de reclutamiento y formación inicial docente. Esto supone identificar estudiantes con trayectorias destacadas en inglés desde el nivel secundario, orientar becas o incentivos hacia carreras afines, articular puentes con programas universitarios pertinentes y establecer mecanismos de incorporación preferente o acelerada al sistema para perfiles que combinen competencia lingüística, formación pedagógica y disposición hacia la docencia pública.

En esa misma línea, el apoyo de organismos y entidades especializadas adquiere valor no solo como complemento operativo, sino como recurso estratégico para la construcción de capacidades del propio sistema. El papel del ICDA en la provisión de materiales, entrenamientos

metodológicos y refuerzo lingüístico, así como el acompañamiento del PNUD mediante herramientas virtuales y articulación con metas de bilingüismo y empleabilidad muestran que la cooperación puede contribuir a acelerar procesos de fortalecimiento que quizá resultarían más lentos si descansaran únicamente en capacidades internas. Sin embargo, para que dicha cooperación produzca efectos duraderos, conviene que el Minerd la utilice como mecanismo de transferencia de capacidades y no solamente como apoyo episódico. Es decir, más que sumar intervenciones paralelas, el valor de estos aliados aumentaría si sus aportes se integran a una política ministerial con criterios de continuidad, escalamiento, evaluación y apropiación institucional.

En síntesis, la evidencia disponible sugiere que la principal necesidad del sistema podría ser ordenar, articular y secuenciar mejor un conjunto de esfuerzos ya existentes. Los hallazgos de la encuesta muestran un profesorado con base académica apreciable, competencia lingüística generalmente favorable y capacidad relativamente razonable de autoevaluación, pero también revelan persistencias metodológicas tradicionales, heterogeneidad entre tramos de experiencia y espacios de mejora en evaluación y acompañamiento profesional. De manera complementaria, el mapeo de intervenciones muestra que el país dispone de una infraestructura formativa amplia, aunque todavía fragmentada. Dado que la brecha entre política y práctica ha sido un rasgo recurrente en distintos contextos latinoamericanos y también una preocupación expresada en la introducción del presente informe, la decisión estratégica para el Minerd consiste en convertir esa oferta dispersa en una política de desarrollo profesional docente basada en trayectorias, estándares y mecanismos permanentes de seguimiento. En la medida en que ello ocurra, será más probable que los esfuerzos realizados en currículo, programas especiales, educación superior, capacitación en servicio y cooperación internacional converjan efectivamente en una mejora sostenida de la enseñanza del inglés en el sistema público preuniversitario.

6. LIMITACIONES

6.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como todo ejercicio de levantamiento y análisis descriptivo de alcance nacional, el presente estudio presenta un conjunto de limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar sus resultados. La primera de ellas se relaciona con la calidad del marco muestral utilizado para contactar a la población objetivo. Aunque el estudio partió de un listado oficial de docentes de inglés del sistema educativo público, con una población estimada de 2,553 docentes para el año escolar 2022-2023, en el proceso de trabajo de campo se identificaron deficiencias importantes en dicho marco, tales como números telefónicos incorrectos, registros correspondientes a docentes ya retirados, casos de personas que habían transitado hacia funciones distintas a la docencia y situaciones en las que el docente listado ya no impartía la asignatura de inglés. En consecuencia, la cobertura efectiva de la población objetivo se vio

afectada por problemas previos al propio proceso de levantamiento, lo que limita la capacidad del estudio para representar con plena precisión el universo originalmente definido.

Una segunda limitación importante fue la alta tasa de rechazo a participar en la entrevista. En términos operativos, el proceso de contacto evidenció que, por cada dos personas que atendían la llamada telefónica, solo una aceptaba participar en la aplicación del cuestionario. Esta situación obligó a implementar reemplazos durante el levantamiento, con el fin de alcanzar un volumen mínimo de respuestas válidas. Si bien esta decisión permitió completar una base analítica de 323 respuestas, equivalente al 12.7 % de la población inicialmente considerada, también introduce la posibilidad de sesgos de autoselección, en la medida en que es plausible que los docentes que aceptaron participar difieran sistemáticamente de quienes rechazaron hacerlo, ya sea en motivación, disponibilidad, compromiso profesional, percepción sobre sus propias competencias o interés en los procesos institucionales de evaluación y formación. Por tanto, los resultados obtenidos deben ser interpretados como una aproximación relevante al fenómeno estudiado, pero no como una reproducción exacta y libre de sesgo del conjunto total del profesorado de inglés del sistema público.

Una tercera limitación se vincula con la baja implementación de la prueba real de competencias docentes en inglés. Aunque el estudio incluyó, como complemento de la encuesta, una evaluación externa de competencia lingüística basada en el Marco Común Europeo de Referencia, su alcance efectivo fue reducido. En total, 94 docentes participaron en la prueba real; sin embargo, solo 34 casos pudieron ser emparejados satisfactoriamente con la base de entrevistas y utilizados en el análisis conjunto. Esto implica que la comparación entre competencia auto percibida y competencia observada se apoya en una submuestra mucho más pequeña que la utilizada para el resto del estudio. En consecuencia, aunque los resultados de correlación obtenidos en ese segmento aportan evidencia valiosa, no deben ser extrapolados mecánicamente al total del profesorado sin tomar en cuenta el tamaño limitado de los casos efectivamente emparejados. Esta restricción reduce la capacidad de generalización de los hallazgos sobre desempeño real y su correspondencia con el autorreporte.

Una cuarta limitación concierne al mapeo de intervenciones que tributan directa o indirectamente a la producción de docentes de inglés en la República Dominicana. La identificación de dichas iniciativas se apoyó en una revisión focalizada de programas y acciones institucionales fácilmente rastreables en búsquedas simples en internet y en fuentes institucionales visibles. Esto significa que el inventario presentado no necesariamente agota la totalidad de las intervenciones existentes, especialmente en aquellos casos de programas de menor visibilidad pública, experiencias locales no suficientemente documentadas, convenios interinstitucionales sin amplia difusión o iniciativas cuya información no se encuentra sistematizada en espacios de acceso abierto. Por tanto, el mapeo realizado debe entenderse como una aproximación analítica útil para reconocer líneas principales de acción, pero no como un censo

exhaustivo de todas las vías que actualmente inciden en la formación de potenciales docentes de inglés en el país.

De manera más general, las limitaciones previamente señaladas sugieren que el estudio ofrece un panorama inicial robusto, pero todavía perfectible, sobre el profesorado de inglés del sistema público preuniversitario. En ese sentido, sus resultados deben leerse con cautela metodológica, especialmente cuando se pretende inferir patrones para la totalidad del sistema o comparar con precisión subgrupos cuya captación pudo haber estado afectada por restricciones de cobertura, no respuesta o emparejamiento incompleto de bases de datos. Sin embargo, estas limitaciones no anulan el valor del estudio; más bien delimitan el alcance de sus conclusiones y señalan con claridad los ámbitos donde futuras investigaciones podrían fortalecer la evidencia disponible.

6.2. UTILIDAD DE LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS

A pesar de las limitaciones descritas, los hallazgos del presente estudio mantienen una utilidad sustantiva para la toma de decisiones del Ministerio de Educación. En primer lugar, el estudio permite disponer de una caracterización empírica relativamente amplia del profesorado de inglés del sistema público, al aportar información sobre perfil sociodemográfico, formación académica, experiencia profesional, nivel autorreportado de competencia lingüística, participación en concursos de oposición, seguimiento profesional, metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas. Dado que uno de los principales problemas en la gestión de políticas educativas suele ser la ausencia de diagnósticos específicos sobre poblaciones docentes particulares, el presente informe contribuye a reducir esa brecha y ofrece una línea de base útil para orientar decisiones de formación, acompañamiento y fortalecimiento institucional.

Asimismo, los resultados permiten identificar hallazgos de especial importancia para la política pública. Por un lado, la muestra sugiere que el profesorado encuestado cuenta, en su mayoría, con formación universitaria de grado y, en una proporción importante, con estudios de maestría, lo que indica la existencia de una base académica apreciable. Por otro lado, la autopercepción de competencia lingüística se concentra principalmente en los niveles B2 y C1 del MCER, lo que sugiere una base de dominio del idioma relativamente favorable dentro del grupo analizado. A esto se añade que la mayoría de los docentes se ubica en tramos de experiencia intermedia, lo que permite pensar en un cuerpo profesional que no es predominantemente novel, pero que tampoco se concentra exclusivamente en cohortes de muy larga trayectoria. En términos de política educativa, este conjunto de hallazgos es útil porque sugiere que los esfuerzos de mejora pueden construirse sobre capacidades ya existentes, en lugar de partir de un escenario de rezago absoluto.

Del mismo modo, el estudio permite advertir que persisten tensiones relevantes entre el discurso metodológico contemporáneo y las prácticas efectivamente reportadas en el aula.

Aunque una proporción considerable de docentes indica utilizar enfoques comunicativos y recursos participativos, también se observa una presencia importante de métodos tradicionales, particularmente en la enseñanza de la gramática y de los tiempos verbales. Esta coexistencia de enfoques resulta útil para el Minerd porque sugiere que las necesidades de formación continua no se agotan en el fortalecimiento del dominio lingüístico, sino que deben incluir componentes más explícitos de actualización metodológica, diseño instruccional y acompañamiento para la traducción del enfoque curricular a la práctica pedagógica cotidiana.

Otro hallazgo particularmente valioso es que, aun con una submuestra reducida, la comparación entre nivel autopercibido y nivel real de competencia lingüística arrojó una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa ($\tau = 0.602$; $p < 0.001$). Aunque esta evidencia debe ser interpretada con cautela por el tamaño de los casos emparejados, sí sugiere que el autorreporte no es enteramente arbitrario y que existe una correspondencia apreciable entre la percepción de suficiencia lingüística y el desempeño observado. Esto es útil porque abre la posibilidad de utilizar mecanismos de autodiagnóstico como insumo preliminar en futuros dispositivos de evaluación y formación, siempre que se complementen con mediciones objetivas más amplias y sistemáticas.

De igual forma, el estudio aporta valor al ampliar la mirada más allá del docente actualmente en servicio y al situar la discusión dentro de un ecosistema más amplio de formación en inglés en la República Dominicana. El mapeo de intervenciones directas e indirectas muestra que la producción futura de docentes no depende exclusivamente de programas formales de pedagogía, sino también de la enseñanza del inglés en la educación escolar regular, de programas intensivos para estudiantes, de la educación superior, de la capacitación de docentes en ejercicio, de la formación técnico-laboral y del apoyo de organismos e instituciones especializadas. Esta lectura transversal es útil porque permite al Minerd pensar la política de formación docente no solo como un problema de capacitación en servicio, sino también como un problema de trayectoria, articulación institucional y desarrollo de una cantera futura de profesionales con dominio del idioma y potencial de inserción en la docencia pública.

Por último, uno de los principales aportes del estudio es que abre oportunidades claras para investigaciones posteriores más específicas y sofisticadas. A partir de esta primera aproximación, sería posible desarrollar estudios con marcos muestrales depurados, mejores estrategias de contacto, mayor cobertura territorial, mayor aplicación de pruebas objetivas, análisis inferenciales por subgrupos, estudios longitudinales sobre desarrollo profesional docente, evaluaciones de impacto de programas de formación y análisis más exhaustivos de las trayectorias institucionales que alimentan la oferta futura de docentes de inglés. En ese sentido, el presente informe no debe verse únicamente como un diagnóstico cerrado, sino como un punto de partida para construir una agenda de investigación más robusta sobre el profesorado de inglés en el sistema público dominicano. Precisamente por ello, aun bajo las restricciones metodológicas señaladas, sus hallazgos conservan relevancia práctica: permiten formular

hipótesis, orientar prioridades de política, identificar brechas de información y sentar bases para decisiones mejor informadas en materia de formación docente.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio permite concluir que la enseñanza del inglés en el sistema público preuniversitario de la República Dominicana descansa sobre una base institucional más amplia y compleja de lo que podría suponerse si solo se observara al docente actualmente en servicio. En efecto, la evidencia recopilada muestra que el país dispone de un conjunto de esfuerzos que inciden, de manera directa o indirecta, en la formación del profesorado de inglés: la presencia del idioma dentro del currículo regular, los programas focalizados de fortalecimiento del inglés en la educación escolar, las rutas de formación superior con orientación lingüística o pedagógica, las estrategias de capacitación continua para docentes en ejercicio y el apoyo de entidades especializadas y organismos de cooperación. En consecuencia, la cuestión central para la política pública no parece ser la inexistencia de iniciativas, sino la necesidad de articularlas de forma más coherente dentro de una estrategia nacional de desarrollo del profesorado de inglés.

A partir de los resultados de la encuesta, también se concluye que el profesorado analizado presenta fortalezas relevantes sobre las cuales puede construirse una agenda de mejora. La muestra se encuentra compuesta mayoritariamente por docentes con licenciatura y, en una proporción importante, con estudios de maestría; además, predominan los tramos de experiencia intermedia, la inserción en el nivel Secundaria/Media y el desempeño en la tanda extendida. De igual manera, la competencia lingüística autorreportada se concentra principalmente en los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia, lo que sugiere que, dentro del grupo estudiado, existe una base de dominio del idioma relativamente favorable. A esto se suma que la comparación entre nivel autopercibido y nivel real arrojó una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa, lo cual indica que el autorreporte, aun con sus límites, guarda una correspondencia apreciable con la competencia observada. En términos sustantivos, ello sugiere que el sistema cuenta con capacidades instaladas que podrían ser fortalecidas mediante políticas más focalizadas, en lugar de partir de una lógica de rezago absoluto.

No obstante, el estudio también permite concluir que la existencia de una base académica y lingüística relativamente sólida no garantiza por sí sola una práctica pedagógica homogéneamente alineada con los enfoques contemporáneos de enseñanza de segundas lenguas. Aunque los resultados muestran presencia importante del enfoque comunicativo, de la gamificación y de recursos didácticos visuales e interactivos, igualmente persiste el uso significativo de estrategias tradicionales, especialmente en la enseñanza de la gramática y de los tiempos verbales. Del mismo modo, el desconocimiento reportado en torno al diseño instruccional sugiere que todavía existen brechas en la apropiación de herramientas de planificación pedagógica más sofisticadas. Por tanto, una de las conclusiones principales del informe es que las necesidades de fortalecimiento docente no deben entenderse únicamente en términos

de competencia lingüística, sino también de actualización metodológica, acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional orientado a la práctica de aula.

Otro hallazgo de especial importancia es que el profesorado de inglés no constituye un grupo homogéneo desde el punto de vista de su trayectoria profesional. Los resultados sugieren que los docentes con menor experiencia tienden a reportar una mayor incorporación práctica de métodos y estrategias alineadas con enfoques más actuales, mientras que los docentes con mayor trayectoria muestran, en promedio, niveles más altos de suficiencia lingüística autorreportada, pero menor intensidad relativa en la adopción directa de ciertas prácticas innovadoras. Esto permite concluir que una política uniforme de formación continua probablemente sería insuficiente para responder a la heterogeneidad del cuerpo docente. En ese sentido, el estudio apunta a la conveniencia de pensar la formación del profesorado de inglés por tramos de carrera, combinando actualización metodológica, fortalecimiento lingüístico, mentoría y acompañamiento diferenciados según el perfil y la trayectoria de los docentes.

A su vez, los hallazgos permiten concluir que la evaluación y el seguimiento profesional, aunque presentes en una parte importante de los casos, todavía no establecen plenamente un sistema continuo y robusto de aseguramiento de la calidad docente en inglés. Si bien una proporción considerable del profesorado reporta recibir seguimiento mensual, también se observa que una mayoría fue evaluada lingüísticamente hace un año o más y que una fracción no menor indica no haber sido evaluada. Dado que el dominio de una lengua extranjera exige actualización y mantenimiento constantes, esta evidencia sugiere que el fortalecimiento del profesorado requiere avanzar hacia mecanismos más sistemáticos de diagnóstico, retroalimentación, formación y reevaluación periódica. En consecuencia, el estudio refuerza la idea de que la evaluación del profesorado de inglés no debería ser concebida como un evento aislado, sino como parte de un ciclo permanente de mejora profesional.

Por último, el estudio permite concluir que, aun con las limitaciones metodológicas identificadas, sus hallazgos conservan valor estratégico para la toma de decisiones del Minerd. Más que ofrecer una fotografía definitiva y cerrada, el informe proporciona una primera caracterización nacional del profesorado de inglés del sistema público preuniversitario y abre una agenda de trabajo futura tanto para la política educativa como para la investigación. En este sentido, la principal conclusión de fondo es que el fortalecimiento de la enseñanza del inglés en la escuela pública dominicana depende no solo de capacitar mejor al docente actualmente en servicio, sino también de construir trayectorias más articuladas entre currículo escolar, formación superior, capacitación continua, evaluación periódica y producción de una futura cantera de docentes. En la medida en que estas dimensiones sean pensadas como partes de un mismo sistema, será más probable que los esfuerzos ya existentes logren traducirse en mejoras sostenidas en la calidad de la enseñanza del inglés en el país.

8. RECOMENDACIONES

8.1. RECOMENDACIONES PARA LA TOMA DE DECISIONES DEL MINERD

A partir de los hallazgos y limitaciones del presente informe, se recomienda desarrollar un segundo estudio nacional con un diseño muestral y operativo más robusto, sustentado en un marco muestral depurado, mejores estrategias de contacto y una reducción sustantiva de la no respuesta. Dado que una de las principales limitaciones del estudio actual fue la calidad imperfecta del listado de docentes y la necesidad de realizar reemplazos ante la elevada tasa de rechazo, una nueva ronda de levantamiento debería comenzar con la validación del universo, la actualización de la información de contacto y la incorporación de estrategias mixtas de recolección, combinando modalidades telefónicas, digitales y, cuando resulte factible, presenciales. Esto permitiría ampliar la cobertura efectiva y fortalecer la representatividad de los resultados.

También se recomienda que, a partir de los hallazgos del presente estudio, el Minerd, en procura de avanzar hacia una estrategia integral de desarrollo del profesorado de inglés, con una lógica integradora tanto a lo interno del propio ministerio e institutos descentralizados como actores externos a este. Dado que el informe muestra que la enseñanza del inglés ya se encuentra inserta en el currículo regular y que, al mismo tiempo, existe un conjunto de intervenciones complementarias vinculadas con English for a Better Life, la formación superior, la capacitación continua y el apoyo de instituciones especializadas, el principal desafío no parece ser la ausencia de esfuerzos, sino su articulación dentro de una ruta común de política pública.

En esa lógica, se recomienda que la Dirección General de Currículo mantenga un papel activo en la supervisión del cumplimiento de los estándares de competencia esperados para la enseñanza del inglés definidos en el currículo en los distintos niveles del sistema, ya sean lingüísticos, metodológicos y didácticos. Esto es particularmente importante porque los resultados de la encuesta sugieren que, aunque existe presencia del enfoque comunicativo y de recursos participativos, persiste también un peso apreciable de métodos tradicionales, especialmente en la enseñanza de estructuras gramaticales y tiempos verbales, así como una proporción considerable de desconocimiento del diseño instruccional. Por tanto, el uso de los hallazgos debería orientarse a revisar con mayor precisión la traducción del currículo a la práctica docente, de modo que la formación, el acompañamiento y los materiales respondan de manera más directa a las brechas reportadas.

Se recomienda realizar un estudio específico sobre las competencias lingüísticas objetivas del profesorado de inglés, con una muestra más amplia y un emparejamiento sistemático entre los resultados de las pruebas y la información recopilada mediante cuestionarios de contexto. Aunque el presente informe aporta evidencia de una asociación entre el nivel auto percibido y el nivel obtenido en la evaluación objetiva, el reducido número de casos emparejados limita el alcance de las conclusiones. Un estudio posterior debería diseñarse específicamente para

medir el dominio lingüístico del profesorado a escala nacional, mediante pruebas estandarizadas, protocolos homogéneos de aplicación y análisis por subgrupos, considerando variables como años de experiencia, nivel educativo en que se desempeña, formación académica, región y tipo de jornada. Esto permitiría responder con mayor precisión a una cuestión central para la política pública: cuál es el nivel real de competencia en inglés del profesorado y cómo se distribuye dentro del sistema.

En consecuencia, convendría que el Ministerio establezca una hoja de ruta que conecte explícitamente la formación escolar del estudiantado, la formación inicial docente, la capacitación en servicio, la evaluación periódica y los mecanismos de reclutamiento del profesorado de inglés.

En esa lógica, se recomienda que la Dirección General de Currículo asuma un papel más activo en la supervisión del cumplimiento de los estándares de competencia esperados para la enseñanza del inglés definidos en el currículo en los distintos niveles del sistema, ya sean lingüísticos, metodológicos y didácticos. Esto es particularmente importante porque los resultados de la encuesta sugieren que, aunque existe presencia del enfoque comunicativo y de recursos participativos, persiste también un peso apreciable de métodos tradicionales, especialmente en la enseñanza de estructuras gramaticales y tiempos verbales, así como una proporción considerable de desconocimiento del diseño instruccional. Por tanto, el uso de los hallazgos debería orientarse a revisar con mayor precisión la traducción del currículo a la práctica docente, de modo que la formación, el acompañamiento y los materiales respondan de manera más directa a las brechas reportadas.

De manera complementaria, se recomienda que English for a Better Life, si el programa se mantiene en el tiempo, sea aprovechado no solo como un programa de fortalecimiento del aprendizaje del inglés en estudiantes, sino también como un componente estratégico de mediano plazo para la construcción de una futura cantera de docentes y en la propia capacitación que se brinda a docentes en el uso de la plataforma. Dado que este programa introduce intensidad horaria, metas de certificación y trazabilidad en el aprendizaje del idioma, el Minerd podría utilizarlo para identificar cohortes de estudiantes con alto desempeño y vocación potencial hacia la docencia del inglés. En ese sentido, una decisión útil sería desarrollar mecanismos de continuidad entre el egreso de secundaria y las rutas de formación superior, de modo que el fortalecimiento del inglés en la escuela pública no se limite al beneficio inmediato del estudiantado, sino que también contribuya a producir perfiles que, posteriormente, puedan insertarse en carreras de educación o lenguas extranjeras y retornar al sistema como docentes, aprovechando registros administrativos que el programa ya genera por su cuenta, con independencia de si se usan para dichos fines o no.

En relación con la formación inicial, se recomienda profundizar la articulación del Minerd con Isfodosu y, de manera más amplia, con las instituciones de educación superior que ya operan como nodos relevantes en la formación en inglés, como, por ejemplo, la UASD u otras

del sector privado. El estudio sugiere que estas instituciones ocupan posiciones diferenciadas pero complementarias dentro del ecosistema formativo: mientras la UASD contribuye a la formación disciplinar y lingüística, el Isfodosu cumple una función más directamente vinculada con la preparación pedagógica para la docencia escolar. Por tanto, el Minerd podría promover acuerdos más específicos para alinear perfiles de egreso, prácticas preprofesionales, pasantías en centros públicos, mecanismos de captación temprana de egresados y esquemas de inserción prioritaria en áreas de mayor necesidad del sistema. Esto permitiría que la política de formación docente en inglés no dependa únicamente del mercado abierto de egresados, sino de una relación más estratégica entre demanda institucional y oferta formativa.

A su vez, los hallazgos del estudio muestran que una parte importante del profesorado cuenta con licenciatura, una proporción apreciable posee maestría, y la competencia lingüística autorreportada se concentra principalmente en los niveles B2 y C1. Sin embargo, también se observa heterogeneidad metodológica y diferencias relevantes según los años de experiencia, así como una frecuencia de evaluación lingüística todavía irregular en una parte del profesorado. En consecuencia, se recomienda que el Minerd, en coordinación con Inafocam, adopte una política de formación continua diferenciada por perfiles, evitando tratar al profesorado de inglés como un grupo homogéneo. Para docentes nóveles, la prioridad podría centrarse en acompañamiento de inserción y consolidación pedagógica; para docentes de trayectoria intermedia, en profundización metodológica y fortalecimiento de la práctica comunicativa y, para docentes de mayor experiencia, en actualización didáctica, innovación en planificación y posibles funciones de mentoría. De igual forma, el componente de capacitación no debería concentrarse exclusivamente en el idioma, sino incluir diseño instruccional, enseñanza de gramática desde enfoques menos tradicionales, evaluación formativa y uso pedagógico de recursos y tecnologías. En materia de actualización metodológica, esta formación debería complementarse con estrategias de acompañamiento aplicado a la práctica de aula, incorporando actividades de modelamiento de clases, observación entre pares, comunidades de práctica y retroalimentación sobre planificaciones y actividades concretas. Dado que los resultados evidencian la coexistencia de enfoques comunicativos con estrategias tradicionales, particularmente en la enseñanza de estructuras gramaticales y tiempos verbales, el propósito no debería limitarse al conocimiento de metodologías contemporáneas, sino facilitar su traducción efectiva a la práctica pedagógica.

Asimismo, se recomienda promover mecanismos sistemáticos de aprendizaje entre pares que permitan aprovechar las fortalezas diferenciadas identificadas según la trayectoria profesional del profesorado. Los docentes de mayor experiencia, particularmente aquellos con mayores niveles de suficiencia lingüística, podrían desempeñar funciones de acompañamiento y mentoría para docentes de incorporación más reciente; al mismo tiempo, los docentes con menor trayectoria podrían contribuir a espacios de intercambio relacionados con metodologías, recursos y prácticas pedagógicas de incorporación más reciente. Esta lógica de aprendizaje bidireccional permitiría aprovechar capacidades ya instaladas dentro del sistema,

promover la transferencia horizontal de conocimientos entre distintas generaciones docentes y complementar las acciones formales de capacitación continua.

En el plano del seguimiento institucional, se recomienda que el Minerd fortalezca, con apoyo de Ideice, un sistema más estable de monitoreo, evaluación y producción de evidencia sobre el profesorado de inglés. El propio estudio fue concebido como un insumo estratégi-co para la formulación y ajuste de políticas, y sus resultados muestran que la evaluación del profesorado existe, pero no con la regularidad ni la cobertura suficientes para constituir un verdadero sistema continuo de aseguramiento de la calidad. Dado que el 64 % de los docentes reporta haber sido evaluado hace un año o más y que un 18.8 % indica no haber sido evaluado, convendría construir una ruta de diagnóstico periódico que combine autorreporte, evaluación objetiva de competencias lingüísticas (esto último con instituciones con experiencia como la UNICDA u otras), observación de prácticas de aula y seguimiento posterior a la formación recibida. En este punto, el papel del Ideice y de socios que colaboren sería clave no solo para evaluar, sino también para establecer estándares de medición, producir tableros de seguimiento y retroalimentar las decisiones de Currículo, Inafocam, Isfodosu y los programas específicos del propio Minerd.

De manera complementaria, se recomienda que los procesos periódicos de evaluación del profesorado de inglés se vinculen con planes individuales de desarrollo profesional. Los resultados de las evaluaciones lingüísticas, metodológicas y de práctica de aula deberían utilizarse para identificar necesidades específicas de fortalecimiento y asignar rutas formativas diferenciadas, evitando que la evaluación opere únicamente como un mecanismo diagnóstico. De esta forma, cada docente podría contar con un historial de competencias, formación recibida, áreas de mejora y seguimiento posterior, permitiendo orientar de manera más precisa la oferta de capacitación y observar progresivamente el cierre de las brechas identificadas.

En cuanto a la articulación externa, se recomienda que el Minerd fortalezca una agenda de cooperación más explícita con MESCyT, UASD, ICDA, PNUD y otras entidades relevantes, de manera que los distintos esfuerzos existentes operen como partes complementarias de una misma estrategia nacional. El estudio muestra que el MESCyT, a través de Inglés por Inmersión para la Competitividad, el ICDA mediante apoyo metodológico y fortalecimiento lingüístico, y el PNUD a través de herramientas virtuales y acompañamiento a programas de expansión del inglés, ya forman parte del ecosistema que incide sobre la formación en inglés en el país. En consecuencia, el Minerd podría promover una mesa interinstitucional orientada a compartir estándares, identificar vacíos territoriales o poblacionales, evitar duplicidades, aprovechar capacidades instaladas y diseñar trayectorias más claras entre formación escolar, educación superior, empleabilidad bilingüe y docencia pública. En el caso del ICDA y del PNUD, resultaría especialmente útil priorizar mecanismos de transferencia de capacidades, para que la cooperación externa contribuya al fortalecimiento durable del sistema y no solo a intervenciones de apoyo puntual.

Por último, se recomienda que el Minerd utilice los hallazgos del presente informe para depurar y fortalecer sus registros administrativos sobre el profesorado de inglés. Las limitaciones identificadas en el marco muestral muestran que la calidad de la información de contacto y clasificación del personal docente constituye un requisito básico para cualquier política de formación, seguimiento o evaluación. Por tanto, antes de escalar decisiones más complejas, convendría consolidar un registro actualizado que permita distinguir con precisión quiénes imparten inglés, en qué niveles lo hacen, bajo qué condiciones laborales, con qué formación de base y con qué historial de evaluación y capacitación. Sin esta infraestructura mínima de información, incluso las mejores estrategias de formación corren el riesgo de implementarse con baja precisión o con coberturas incompletas.

8.2. RECOMENDACIONES DE ESTUDIOS DERIVADOS

A partir del presente informe, se recomienda desarrollar un segundo estudio nacional con un diseño muestral y operativo más robusto, sustentado en un marco muestral depurado, mejores estrategias de contacto y una reducción sustantiva de la no respuesta. Dado que una de las principales limitaciones del estudio actual fue la calidad imperfecta del listado de docentes y la necesidad de aplicar reemplazos ante la alta tasa de rechazo, una nueva ronda de levantamiento debería comenzar por la validación previa del universo, la actualización de información de contacto y la incorporación de estrategias mixtas de recolección, combinando modalidades telefónicas, digitales y, cuando sea factible, presenciales. Esto permitiría aumentar la cobertura efectiva y mejorar la representatividad de los resultados.

A su vez, se recomienda realizar un estudio específico de competencias lingüísticas objetivas del profesorado de inglés, con una muestra más amplia y emparejamiento completo entre resultados de pruebas y cuestionarios de contexto. Aunque el presente informe aporta una señal importante al encontrar correspondencia entre nivel auto percibido y nivel real en la submuestra disponible, el bajo número de casos emparejados limita la capacidad de generalización. En consecuencia, un estudio posterior debería diseñarse explícitamente para medir dominio lingüístico con alcance nacional, incorporando pruebas estandarizadas, protocolos homogéneos de aplicación y análisis por subgrupos tales como años de experiencia, nivel educativo, formación académica, región y tipo de jornada. Esto permitiría responder con mayor precisión a una pregunta central para la política pública: cuál es el nivel real de inglés del profesorado y cómo se distribuye dentro del sistema.

De igual forma, sería conveniente desarrollar un estudio de prácticas pedagógicas en aula, metodológicamente distinto al actual, que combine observación directa, análisis de planificación, entrevistas y, eventualmente, grabaciones estructuradas de clase. Los resultados del presente informe sugieren una coexistencia entre enfoques comunicativos y estrategias tradicionales, pero dicha evidencia se apoya en autorreporte docente. Un estudio observacional permitiría examinar con mayor precisión cómo se enseña realmente el inglés en las aulas

públicas, cómo se articula el currículo con la práctica, qué uso efectivo se hace de materiales y recursos, y cuáles son las diferencias entre docentes de distinta trayectoria o formación. Este tipo de evidencia sería particularmente útil para orientar decisiones de acompañamiento pedagógico y actualización metodológica.

También se recomienda impulsar estudios longitudinales sobre trayectorias de desarrollo profesional docente. Dado que el estudio actual identifica diferencias por años de experiencia en aspectos como suficiencia lingüística, frecuencia de evaluación y aplicación de enfoques pedagógicos, sería útil seguir a cohortes de docentes a lo largo del tiempo para comprender cómo evolucionan sus competencias, prácticas y necesidades formativas. Esto permitiría pasar de una fotografía transversal a una comprensión dinámica del desarrollo profesional, lo que a su vez facilitaría diseñar políticas diferenciadas por etapas de carrera.

En una línea más estratégica, se recomienda realizar un **estudio de trayectorias de oferta futura de docentes de inglés**, orientado a reconstruir los circuitos por los cuales se forma la cantera potencial del sistema. Esto implicaría analizar, de manera más exhaustiva, la relación entre la enseñanza del inglés en secundaria, programas como *English for a Better Life*, la formación superior en instituciones como Isfodosu y UASD, las oportunidades de formación intensiva o técnico-laboral ofrecidas por otras entidades y la posterior inserción en el sistema educativo público. Un estudio de esta naturaleza permitiría estimar con mayor rigor hasta qué punto las intervenciones directas e indirectas actualmente existentes están generando una reserva suficiente de potenciales docentes y dónde se encuentran los principales cuellos de botella de dicha trayectoria.

También se recomienda desarrollar evaluaciones más específicas de programas e intervenciones concretas, particularmente de aquellos esfuerzos que ya tienen una escala o visibilidad significativa dentro del ecosistema nacional. En lugar de limitarse a un mapeo descriptivo, futuros estudios podrían examinar con mayor profundidad la implementación, cobertura, pertinencia, resultados intermedios y sostenibilidad de programas como *English for a Better Life*, las estrategias de capacitación impulsadas por Inafocam, las rutas de formación inicial asociadas a Isfodosu y UASD, o los aportes de instituciones especializadas y organismos de cooperación. En este punto, el rol del Ideice podría ser decisivo para promover una agenda de evaluación aplicada que permita distinguir con mayor claridad qué iniciativas están produciendo resultados más promisorios y en qué condiciones podrían escalarse o ajustarse. De este modo, el presente informe serviría no solo como diagnóstico inicial, sino como plataforma para una agenda acumulativa de investigación y mejora continua sobre la enseñanza del inglés y la formación de su profesorado en el sistema público dominicano.

REFERENCIAS

Cadena, M., Paredes, M., & Intriago, E. (2018). El currículo de inglés como lengua extranjera en la educación básica ecuatoriana. *Revista Educación y Lenguaje, 12*(2), 45–60.

Cruz-Ramos, M., González-Calleros, J. M., & Hernández, J. (2019). Competencias en lengua inglesa de estudiantes mexicanos al ingreso a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49*(1), 89–110.

Domínico-Americano School. (s.f.). *El Domínico Americano School obtiene acreditación internacional de COGNIA.* https://das.edu.do/el-dominico-americano-school-obtiene-acreditacion-internacional-de-cognia/

ICDA. (s.f.). *El instituto Cultural Dominico Americano inaugura el onceavo recinto de su escuela de idiomas*. http://Ideice.gob.do/ade/3386Zz

ICDA. (s.f.). *Embajada de los EE. UU. y el Ministerio de Educación presentan programa para fortalecer la calidad de instruccion de inglés para docentes.* http://Ideice.gob.do/ade/PokHyX

ICDA. (s.f.). *Instituto Cultural Domínico Americano celebra su 75 Aniversario.* http://Ideice.gob.do/ade/ywUL2L

Inafocam. (2019). *Instituciones nacionales y extranjeras capacitarán 625 maestros y técnicos del área de inglés.* http://Ideice.gob.do/ade/ychXVf

Inafocam. (2022). *Inafocam y PTS inician "Programa Avanzado de Perfeccionamiento para Docentes de Inglés".* http://Ideice.gob.do/ade/mZlsqh

Inafocam. (2023). *Inafocam y Minerd realizan lanzamiento del programa Inglés para Docentes.* Obtenido de http://Ideice.gob.do/ade/qrJ3oB

Inafocam. (2024). *El Inafocam concluye con éxito la primera etapa del programa English Proficiency Program.* http://Ideice.gob.do/ade/NBYy4x

Infotep. (2025). *INFOTEP inaugura Academia de Idiomas para impulsar empleabilidad y competitividad en sectores clave de la economía.* http://Ideice.gob.do/ade/ofkCKT

Isfodosu. (s.f.). *Licenciatura en Educación mención Lenguas Extranjeras.* https://www.Isfodosu.edu.do/index.php/inicio-m/item/1392-licenciatura-en-educacion-mencion-lenguas-extranjeras-ingles

Laliena, D., Sala, R., & Yebra, J. M. (2022). Libro álbum y enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio piloto sobre creencias docentes. *Aula abierta*.

MEN. (2020). Programa Nacional de Bilingüismo. Gobierno de Colombia. *Ministerio de Educación Nacional*. Gobierno de Colombia.

MHE. (2020). *Programa de Inglés por Inmersión para la Competitividad: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.* https://mepyd.gob.do/wp-content/uploads/drive/VIMICI/Convocatorias/Conovocatoria/Sistematizacion/5.%20Ingles%20Inmersion%2006072020.pdf

Minerd. (2022). *Adecuación curricular del nivel secundario.* http://Ideice.gob.do/ade/wyWUn6

Minerd. (2023). *Adecuación curricular del nivel primario: Lengujas Extranjeras, Inglés.* http://Ideice.gob.do/ade/Dl3mb5

Minerd. (2024). *Minerd informa que el programa «English for a Better Life» iniciará con los estudiantes en marzo de este año.* http://Ideice.gob.do/ade/gVj5Ev

Minerd. (2025). *Ordenanza 03-2025 que dispone de la ejecución del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación.* https://educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2025/11/Ordenanza-No.-03-2025.pdf

Minpre. (2022). *Presidente Abinader encabeza lanzamiento programa de aprendizaje del inglés como segundo idioma en sector público.* http://Ideice.gob.do/ade/Ah6KjI

Pitarch, R. C., García, C. G., & Sáez, C. H. (2022). Desarrollo de un videojuego para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para fines específicos y el fomento de conocimientos en Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global en Ingeniería Industrial. *Tabanque Revista Pedagógica, 34*, 68-87.

PNUD. (2026). *"Vamos a hablar inglés": Una competencia clave para el desarrollo humano y la empleabilidad.* http://Ideice.gob.do/ade/5piyB1

República Dominicana. (1997). Ley General de Educación No. 66-97. Gaceta Oficial No. 9951.

SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: https://www.gob.mx/sep/documentos/estrategia-nacional-de-ingles

Thompson, J. (2024). The global significance of English language education in the 21st century. *Journal of Foreign Language Education and Technology, 9*(3).

UASD. (s.f.). *Escuela de Idiomas.* https://uasd.edu.do/facultad-humanidades/escuelas/escuela-de-idiomas/

UASD. (s.f.). *Planes de Grado.* https://app.uasd.edu.do/planesgrado/

Yilorm, Y. (2016). El currículo de inglés como segunda lengua en Chile. *Revista de Educación Comparada, 8*(1), 67–82.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA
EDUCACIÓN

ideice
Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

@ideicerd

www.ideice.gob.do

ISBN978-9945-513-44-8