



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”**

**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESINA

**OBSTÁCULOS DE PROFICIENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE
DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, EN EL CENTRO REGIONAL
UNIVERSITARIO CENTRO NORTE**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:
ANA MARÍA LETICIA BRECEDA DOMÍNGUEZ

Directora:
Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

Co-directoras:
Dra. Mónica Guadalupe Chávez Elorza
Dra. Hilda María Ortega Neri

Zacatecas, Zac., 30 de mayo de 2022.

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

En México, la enseñanza del inglés como lenguaje de comunicación global ha cobrado una gran relevancia en los últimos años y ha sido objeto del diseño de políticas educativas que buscan promover su dominio desde las aulas de la educación pública, empero, estos esfuerzos no han alcanzado los beneficios deseados. La presente investigación busca encontrar los factores que obstaculizan la proficiencia del inglés en el alumnado de la Ingeniería en Agricultura Sostenible de la Universidad Autónoma Chapingo, con el propósito de identificarlos, coadyuvar a su superación y al dominio eficiente del idioma desde las aulas de la enseñanza pública.

PALABRAS CLAVE: lengua franca, proficiencia, obstáculos.

AGRADECIMIENTOS

A ustedes, mis maestras, de quienes adquirí conocimientos para enfrentar el futuro, gracias por su paciencia, por su perseverancia, su tolerancia y por compartir sus saberes de manera profesional e invaluable.

A mis padres, mis hermanos y mi amado Eloy, gracias por su paciencia, por apoyarme y motivarme siempre para alcanzar mis metas, este esfuerzo se los dedico con todo cariño.

Finalmente, gracias a las instituciones que me han dado la oportunidad de formar a tantos jóvenes. A a mi querido Conalep, por forjarme y formarme como profesora, por mostrarme que la educación era mi verdadero camino, y a la UACH por inspirarme, impulsarme y regalarme nuevas oportunidades profesionales y por abrirme puertas y ventanas hacia nuevos horizontes en la enseñanza.

ÍNDICE

ÍNDICE	I
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS	10
1.1 Apuntes sobre la relevancia histórica de la enseñanza del inglés en México	10
1.2 Aproximación al Método <i>Communicative Language Teaching</i> (CLT) en la enseñanza del inglés en México	15
1.3 La política pública en materia de enseñanza del inglés en México.....	23
1.3.1 Retos enfrentados por el profesorado encargado de enseñar inglés.....	28
CAPÍTULO 2. CARACTERIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO Y SU COMUNIDAD ESTUDIANTIL	33
2.1 La UACH, características y estructura.....	33
2.2 El Centro Regional Universitario Centro Norte y su vocación docente	45
2.3 El alumnado de la IAS CRUCEN, origen y composición étnica.....	49
CAPÍTULO 3. ACTORES QUE OBSTACULIZAN LA PROFICIENCIA DEL ALUMNADO DE LA IAS CRUCEN UACH	54
3.1 La proficiencia, significado y relevancia en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	54
3.2 Caracterización del programa de inglés de la IAS	59
3.3 Los factores que obstaculizan la proficiencia del estudiantado	81
3.3.1 Identificación del alumnado y su trayectoria académica	83
3.3.2 Resultados del examen diagnóstico	85
3.3.3 Identificación de Obstáculos	86
CONCLUSIONES	102
REFERENCIAS	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Competencia Comunicativa vs Competencia Gramatical.....	17
Tabla 2: Tipos de actividades en el aula CLT	19
Tabla 3: Sistema de Centros Regionales Universitarios de la UACH.....	35
Tabla 4: Sistema de Becas de la Universidad Autónoma Chapingo	42
Tabla 5: Criterios de selección de aspirantes a Chapingo.....	43
Tabla 6: Mapa curricular de conocimientos básicos de la IAS.	48
Tabla 7: Comparación de sinónimos en español e inglés	55
Tabla 8: Propósitos generales de los programas de inglés de la IAS	61
Tabla 9: Propósitos específicos de los programas de inglés de la IAS por unidad de aprendizaje	63
Tabla 10: Contenidos de los programas de inglés de la IAS	66
Tabla 11: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de Inglés I de la IAS	69
<i>Tabla 12: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de Inglés II de la IAS</i>	<i>70</i>
Tabla 13: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de Inglés III de la IAS	72
Tabla 14: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de inglés IV de la IAS	73
Tabla 15: Actividades de evaluación para los programas de Inglés de la IAS	75
Tabla 16: Datos obtenidos del Cuestionario Socio-lingüístico.....	83
Tabla 17: Tiempo, esfuerzo para aprender inglés.....	87

Tabla 18: Inmersión, experiencias vivenciales en el idioma.....	89
Tabla 19: Infraestructura	92
Tabla 20: Motivación	95

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Lugar que ocupa México en el Índice de Dominio del Idioma Inglés 2020.	24
Imagen 2: Tendencias de México en el Índice de dominio del idioma inglés en la última década	25
Imagen 3: Ciclos, grados y niveles esperados en el PNIEB.....	26
Imagen 4: Distribución geográfica del SCRU y zonas de influencia.	37
Imagen 5: Matrícula estudiantil de la UACH 2019-2020.....	38
Imagen 6: Progresión del aprendizaje, niveles comunes de referencia y tiempo de estudio para su consecución.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico Origen del alumnado de la IAS CRUCEN.....	50
Figura 2: Lenguas maternas del estudiantado de la IAS CRUCEN	51
Figura 3: Niveles comunes de referencia del MCERL	59
Figura 4: Años de estudio de inglés de los alumnos de la segunda generación de la IAS	84
Figura 5: Bachillerato de egreso de las y los estudiantes de la IAS segunda generación	85
Figura 6: Nivel de inglés obtenido por las y los estudiantes de la segunda generación de la IAS en el diagnóstico.....	86
Figura 7: Tiempo, esfuerzo para aprender inglés	88
Figura 8: Inmersión, experiencias vivenciales en el idioma.....	91
Figura 9: Infraestructura.....	94
Figura 10: Motivación.....	97

ACRÓNIMOS

CLT	Communicative Language Teaching
CRUAN	Centro Regional Universitario del Anáhuac
CRUCEN	Centro Regional Universitario Centro Norte
CRUCO	Centro Regional Universitario Centro Occidente
CRUNO	Centro Regional Universitario Noroeste
CRUOC	Centro Regional Universitario Occidente
CRUS	Centro Regional Universitario Sur
DRAE	Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española
ETS	Educational Testing Service
EXANI	Examen Nacional de Ingreso
IAS	Ingeniería en Agricultura Sostenible
IELTS	International English Language Testing System
LDLTAL	Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNIEB	Programa Nacional de Inglés de Educación Básica
PRONI	Programa Nacional de Inglés
RAE	Real Academia de la Lengua Española
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SCRU	Sistema de Centros Regionales Universitarios
SEP	Secretaría de Educación Pública

TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
URUSSE	Unidad Regional Universitaria Sursureste
URUZA	Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas

INTRODUCCIÓN

En México, la enseñanza del idioma inglés como lenguaje de comunicación global ha cobrado una gran relevancia en los últimos años y ha sido objeto del diseño de políticas educativas que buscan promover su dominio desde las aulas de la educación pública. Sin embargo, estos esfuerzos no han alcanzado los beneficios deseados.

La palabra proficiencia consiste en la eficiencia de quien habla una lengua extranjera, para desenvolverse en situaciones comunicativas distintas a través de las cuatro destrezas de comunicación: comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora y escritura (Blake & Zyzik, 2016). En México, el estudio del inglés se extiende a través de todos los niveles de enseñanza y, a pesar del tiempo y los esfuerzos invertidos, no se consigue la tan anhelada eficacia en el dominio de este importante idioma en el contexto de la aldea global.¹

Debido a que el idioma inglés constituye la forma más efectiva de comunicación en el espacio de la aldea global, al ser utilizado como “idioma universal”, para la transmisión de conocimientos e intercambios internacionales, resulta entonces clave para la realización de la presente investigación el análisis de estudios previos en materia de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, tanto en contextos internacionales como nacionales y locales.

¹ Se conoce como “aldea” a una pequeña población, con reducido número de viviendas y pocos habitantes, y se conoce como “global” a aquello que alude al globo terráqueo en su conjunto. En este contexto el término aldea global, originalmente acuñado como *global village*, fue creado por el filósofo canadiense Marshall McLuhan para explicar que, debido a la influencia de los medios de comunicación y la inmediatez de éstos, la humanidad se comporta como una aldea en términos de comunicación, donde la información fluye muy rápidamente y en la cual se impone un idioma, en este caso es el inglés, considerado como universal o global, ya que permite esta comunicación inmediata y uniforme entre todos los habitantes del orbe (McLuhan, 2018).

Esta investigación tuvo lugar en el Centro Regional Universitario Centro Norte CRUCEN de la Universidad Autónoma Chapingo UACH, institución que ofrece un escenario de investigación diverso, dado que las y los alumnos matriculados en este Centro Regional provienen de diferentes regiones del país. El carácter asistencialista de la UACH mediante un sistema de becas universal, resulta atractivo para que las y los jóvenes del mundo rural e indígena aspiren a educarse en esta casa de estudios, estas características permitirían visualizar la realidad de la enseñanza-aprendizaje del inglés en un contexto más amplio en el cual convergen realidades contrastantes. La diversidad en el alumnado del CRUCEN nos permitiría hacer una fotografía de la realidad del inglés en México.

En el marco internacional se exponen tres investigaciones, la primera lleva como título *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, texto en el que el Consejo de Europa sintetiza más de diez años de investigación exhaustiva en el campo de la lingüística aplicada y desarrolla escalas descriptivas de los niveles lingüísticos. Además, describe las competencias que deben desarrollar las y los usuarios de una lengua desde perspectivas metodológicas, estableciendo cómo se adquiere una nueva lengua y cómo se puede facilitar ese proceso de enseñanza. En él se plantea un análisis de los principios del diseño curricular y de criterios y enfoques del proceso de evaluación de la lengua (Instituto Cervantes, 2002).

“*Taxonomía de Bloom*” es un artículo en el que Santiago Walter Aliaga Olivera nos presenta la clasificación en la que Benjamín Bloom ordenó el aprendizaje para facilitar la acción planificadora del profesorado, taxonomía que considera tres categorías: el campo cognoscitivo, el campo psicomotriz y el campo afectivo. El

primero se concierne al aspecto más simple del entendimiento que consiste en captar el significado de algo; en el segundo se clasifican las destrezas, que son conductas que se realizan con precisión, exactitud o facilidad; y el tercero implica el grado de interiorización de un conocimiento que se manifiesta a través de la recepción, la respuesta, la valoración y la organización de un conocimiento (Aliaga Olivera, 2005).

“Taxonomía de Bloom para la era digital”, es un artículo de Andrew Churches en el cual actualiza las nuevas necesidades educativas en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y adiciona un listado de verbos a cada nivel de la taxonomía original de Bloom, tales como: hacer búsquedas, comentar, compartir, recopilar, recombinar, transmitir, participar en redes, bloggear, etc., todas ellas son acciones que se realizan en el aula con el propósito de construir conocimientos en un contexto que considera que el grupo estudiantil que tenemos hoy en las aulas es nativo digital (2009).

“La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés” aborda la utilidad de aprender el idioma inglés durante la enseñanza superior. Pone en evidencia que la adquisición proficiente de este idioma debe ser un tema prioritario para muchas universidades en la actualidad. Enfatiza, además, la importancia del inglés como parte del plan de estudios en las instituciones de educación superior, así como las ventajas que representa comunicarse en esa lengua para los egresados y egresadas de este nivel en su desarrollo profesional (Chavez & Saltos, 2017).

En el marco nacional se presentan tres investigaciones. La primera lleva como título *“Sorri-y, el aprendizaje del inglés en México”*, y es un estudio que presenta una evidencia rigurosa del estado en que se encuentra la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en niños, niñas y jóvenes en nuestro país. También nos muestra un

retrato de la realidad de las y los profesores de inglés así como los resultados que ambos actores del proceso educativo han obtenido en pruebas de proficiencia, los cuales son, desafortunadamente, deficientes (Mexicanos Primero, 2015).

“Inglés es posible: propuesta de una agenda nacional”, es un estudio que señala que, pese a los esfuerzos por promover el dominio del idioma inglés en las aulas mexicanas, esto no ha sido suficiente por diversos factores, entre los que destacan graves deficiencias en el sistema educativo y la falta de políticas públicas que impulsen la adquisición del idioma, así como la necesidad de convertir a la asignatura inglés en una materia obligatoria en los planes de estudio de las universidades en México. Asimismo, refiere que la capacidad de comunicarse es la competencia más importante que las y los mexicanos deben adquirir, ya que el dominio de esa lengua está ligado a mejores oportunidades de desarrollo (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2016).

“Aprendizajes clave para la educación integral: Lengua extranjera inglés”, es un documento que compila los programas de estudios de la asignatura inglés en la educación básica, provee a las y los profesores de orientaciones didácticas, materiales y sugerencias de evaluación. Además, permite visualizar el nivel de dominio que las y los niños y jóvenes deberán alcanzar al egresar de cada una de las escuelas de enseñanza básica (Secretaría de Educación Pública , 2017).

En el ámbito local se presentan tres investigaciones. La primera tiene como título *“La motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos de décimo segundo trimestre de la Unidad Académica de Idiomas de la Universidad Autónoma de Zacatecas”*, y es una tesis cuyo objetivo fue identificar y analizar los factores que influyen en la motivación del alumnado adulto en la Unidad Académica de idiomas.

Asimismo, presenta una serie de técnicas para motivar al alumnado en el aula (Somohano, 2004).

“Reflexiones sobre el lenguaje y la enseñanza del inglés; Una propuesta de programa” es una tesis que hace una crítica al programa de inglés 1993 que se implementa en la educación secundaria e identifica los factores que dificultan la adquisición del idioma en las y los estudiantes de secundaria. Además, propone un programa alternativo que contribuye a la superación de estas dificultades (Guzmán, 2010).

“Herramientas tecnológicas para las evaluaciones diagnósticas y sumativas en el área de inglés de la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas” es una tesis que detalla la importancia de la evaluación para el alcance de las competencias lingüísticas en la población estudiantil. Propone el uso de diferentes herramientas tecnológicas para valorar los conocimientos adquiridos por el alumnado y plantea que las evaluaciones efectivas permiten al cuerpo docente potencializar el dominio del idioma (Valadez, 2016).

La metodología que se utilizó para realizar el presente trabajo fue un Estudio de Caso, el cual se define como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares y es una forma adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren (Martínez Carazo, 2006). La metodología utilizada es un análisis cuantitativo, para su realización se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Un cuestionario sociolingüístico, cuya finalidad fue recolectar información sobre el origen del estudiantado, su lenguaje nativo, edad, género, e información escolar para caracterizar al grupo estudiantil.

2. Un examen diagnóstico, el cual tuvo como propósito identificar el nivel de proficiencia del inglés que ostenta el alumnado que cursa la ingeniería.
3. Un test de obstáculos cuyo propósito fue identificar si el tiempo dedicado al estudio de la materia, la motivación del alumnado, la inmersión en la lengua extranjera que se estudia y la infraestructura con la que cuenta el plantel representan obstáculos para alcanzar la proficiencia.

Los conceptos centrales que ayudaron a comprender y analizar el tema de investigación estuvieron basados en los siguientes términos:

Obstáculo: impedimento, dificultad, inconveniente (RAE, 2018).

Proficiencia: alto nivel de habilidad, experto, capacidad (Oxford University, 2018).

Lengua Franca: idioma vehicular que permite el intercambio entre los que hablan distintas lenguas (Instituto Cervantes, 2002).

Aldea Global: el término aldea global, originalmente acuñado como *global village*, fue creado por el filósofo canadiense Marshall McLuhan para explicar que debido a la influencia de los medios de comunicación y la inmediatez de éstos, la humanidad se comporta como una aldea en términos de comunicación, donde la información fluye muy rápidamente y en la cual se impone un idioma, que en este caso es el inglés, considerado como universal o global porque permite esta comunicación inmediata y uniforme entre todos los habitantes del globo (McLuhan, 2018).

Por lo anteriormente expuesto, el ánimo que impulsó la presente intervención fue desde la pregunta de investigación ¿cuáles son los factores que obstaculizan el logro de la proficiencia en el alumnado de la carrera Ingeniería en Agricultura Sostenible del Sistema de Centros Regionales en la Universidad Autónoma

Chapingo? Las y los alumnos de esta institución, al igual que muchos y muchas estudiantes de la educación superior en México, estudiaron esta asignatura por un largo período durante su formación previa, con carentes resultados.

El objetivo general de esta investigación fue identificar los factores que obstaculizan el logro de la proficiencia en las y los alumnos de educación superior, matriculados y matriculadas en el Centro Regional Universitario Centro Norte de la Universidad Autónoma Chapingo, quienes, a pesar de haber estudiado el idioma por años en su formación previa, al igual que la mayoría del alumnado de las universidades en México, no son proficientes en el manejo del idioma inglés.

Los objetivos específicos se dividieron en tres:

El primero, caracterizar el escenario y las condiciones en las que se realiza la enseñanza del inglés en nuestro país.

El segundo, describir a la población estudiantil de la carrera Ingeniería en Agricultura Sostenible, de la UACH, institución en la que se llevó a cabo esta investigación.

El tercero, identificar el nivel de proficiencia del alumnado a partir de los factores que obstaculizan su aprendizaje del inglés.

Quien desarrolla esta investigación cuenta con una experiencia de 15 años impartiendo la asignatura de inglés, por ello el interés de identificar los factores que obstaculizan el logro de la proficiencia del alumnado del Centro Regional Universitario Centro Norte de la Universidad Autónoma Chapingo, en ese sentido, la hipótesis de esta investigación es que los factores que obstaculizan la proficiencia son el tiempo, que resulta insuficiente para la consecución de la proficiencia, dado que el programa de inglés de la IAS está compuesto solamente por 48 horas de

clase, la falta de oportunidades de inmersión, entendida como las experiencias vivenciales en el idioma, las cuales son pocas ya que la mayoría de las interacciones cotidianas del alumnado ocurren en español y solo tienen ocasión de practicar su inglés en el tiempo que dura la clase, la falta de infraestructura que se compone del conjunto de medios técnicos y herramientas para lograr el dominio del inglés, los cuales son insuficientes en la enseñanza pública y la falta de motivación en el alumnado que limita a los estudiantes en sus esfuerzos para alcanzar el dominio del idioma, haciéndolos sentir desanimados porque no avanzan en contenidos ni en habilidades de comunicación.

La presente investigación se distribuyó en tres capítulos. En el primero se analiza el trayecto histórico de la enseñanza del inglés en México, enfatizando la relevancia que esta lengua extranjera ha alcanzado desde un contexto global y señalando las características e importancia del método comunicativo y sus características. También se retrata el profesorado de inglés en general y las problemáticas que enfrenta, así como un breve análisis de las políticas públicas aplicadas a la mejora de la enseñanza del inglés y algunos de sus resultados.

En el segundo capítulo se hace una descripción de las características particulares que han dado forma a la Universidad Autónoma Chapingo, por ello se presenta información relevante sobre sus inicios, y también se habla sobre la cobertura académica que lleva a cabo a nivel nacional. Se hace énfasis en su población estudiantil y se describe al grupo de estudiantes del Centro Regional Universitario Centro Norte.

Finalmente, en el tercer capítulo, se expone el significado de la proficiencia y su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. También se

caracteriza el programa de inglés de la Ingeniería en Agricultura Sostenible y se reconocen y analizan los factores que han obstaculizado el alcance de la proficiencia, a través del acercamiento a un grupo de estudiantes con matrícula en la IAS en el Centro Regional de Morelos, Zacatecas.

El inglés se ha convertido en la lengua franca más importante en el espacio de la aldea global de la que hoy todos y todas formamos parte, por lo que dotar de las herramientas necesarias para la interacción en este contexto, representa el desarrollo de la población. Por ello, el profesorado que imparte la asignatura de inglés debe asumir esa responsabilidad y propiciar que los alumnos y las alumnas egresen con una buena preparación que les permita mejorar sus vidas y contribuir con sus conocimientos a mejorar la de las y los demás.

CAPÍTULO I

ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS

El propósito de este capítulo es presentar en el primer apartado, la historia de la enseñanza del inglés en México y cómo esta asignatura fue tomando relevancia en la educación nacional. En el segundo apartado, se analiza al método de enseñanza comunicativo y se presentan sus características. En el tercer apartado, se analiza la política pública que se ha aplicado a la enseñanza del inglés y se presentan algunos de los resultados de la aplicación de la misma.

1.1 Apuntes sobre la relevancia histórica de la enseñanza del inglés en México

En los últimos años, el inglés se ha convertido en el idioma de comunicación más extendido en el planeta, el 80% de las interacciones a nivel global se llevan a cabo en este lenguaje, el cual tiene 1.75 billones de hablantes, cifra que representa casi un cuarto de la población mundial. Sin embargo, la mayoría las personas que utilizan el inglés como medio de comunicación no son hablantes nativos, hecho que demuestra el auge del inglés como lengua franca (Mexicanos Primero, 2015).

La trayectoria histórica de la materia, que en este apartado se presenta, muestra las razones por las cuales en la actualidad las alumnas y los alumnos con matrícula en el sistema educativo nacional no han alcanzado los niveles de proficiencia deseados. También permite visualizar y entender las condiciones del profesorado de esta materia, y el método que se utiliza para su enseñanza. En su conjunto, estas miradas abonan a la comprensión de la realidad actual en la enseñanza aprendizaje del inglés en México.

La prevalencia del inglés como idioma vehicular comenzó en 1919, momento en que toma un especial protagonismo por ser uno de los idiomas en los que fue redactado el Tratado de Versalles, por lo que su uso se amplió aún más, gracias al papel que jugaron las naciones anglo parlantes de la *Common Wealth*, así como el destacado papel que comenzó a tener Estados Unidos en el escenario mundial tanto en las guerras como en el comercio del período posterior a la Segunda Guerra Mundial. A este apogeo en su uso también contribuyó la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ya que la mayoría de las interacciones para su conformación fue hecha en inglés, además de la influencia que ha tenido en la creación de otras organizaciones internacionales (UNESCO, 2003).

El término lengua franca se refiere a aquellos idiomas que, en ciertos momentos históricos, juegan un papel fundamental en las interacciones generales, en la comunicación y el intercambio de mercancías y conocimientos. Ésta se utiliza como un medio de comunicación común, aun cuando no es la lengua materna de quien la usa. El prestigio de una lengua franca radica no sólo en su conveniencia, sino en el poder que conlleva como transmisor de ideas (CIDE-BRITISH COUNCIL, 2018).

A pesar de que el auge del idioma inglés en el mundo data de 1919, en México la enseñanza de este idioma está presente desde 1883 como materia opcional en el currículo de la Escuela Nacional Preparatoria y, por primera vez como asignatura obligatoria en 1886 en el plan de estudios de la Escuela Normal de Veracruz. Lo anterior fue debido al impulso que le diera Enrique C. Rebsamen, con la finalidad de que las y los normalistas accedieran a leer textos y autores en sus versiones originales, para preparar con grado de excelencia a la niñez porfiriana (Bazant, 1993).

Para 1925, con José Vasconcelos a la cabeza de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se puso en marcha un nuevo plan de estudios en el que se promovió la enseñanza del inglés y francés como asignaturas optativas en las Normales. Para esta fecha, la preocupación central era la alfabetización de la población post revolucionaria, razón por la que no se enseñaban idiomas en la educación básica (Muñoz, 2015).

En 1935 y con el auge de la Educación Socialista en el Cardenismo, la enseñanza del inglés desaparece para dar paso a una educación más tendiente a destacar otros conocimientos que requería el proyecto político de la época, como la promoción de la reforma agraria o la organización colectiva de ejidos. Se enfatizó la filosofía de los socialistas en las aulas y la formación del estudiantado con un sentido más nacionalista, razones suficientes para eliminar de los programas de estudio de la enseñanza pública asignaturas que ensalzaran valores extranjeros (Muñoz, 2015).

Los años cuarenta y cincuenta se caracterizaron por una industrialización acelerada y migraciones masivas del campo a la ciudad, este desarrollo trajo a las aulas de la enseñanza pública a la asignatura inglés de regreso, aunque sin mucha relevancia, más bien como una asignatura de relleno o taller. El programa de estudios de 1945, promovió la asignatura de inglés como segunda lengua de forma optativa. En esta época, la instrucción en el idioma fue responsabilidad de extranjeras y extranjeros nativos, sin que mediara formación profesional alguna para su enseñanza (Muñoz, 2015).

En la década de los setenta se ponen en marcha dos programas de estudio de la SEP: el plan 1973 y el plan 1975 reestructurado. En ambos se da especial énfasis a la enseñanza del inglés en los niveles Secundaria y Preparatoria. A partir de esta

etapa, la enseñanza del inglés cambió ya que se volvió obligatoria y se cursaba por niveles consecutivos en la educación secundaria, con el propósito de preparar a las generaciones de la época para la modernidad en la que se vivía (Muñoz, 2015).

En el plan de estudios de 1984, la enseñanza del inglés vuelve a convertirse en optativa y es hasta 1993 que la cátedra de este lenguaje en la instrucción pública cobra relevancia, dado el contexto nacional de aquellos años debido a la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. A través del *Programa para la Modernización Educativa* se buscó dar respuesta a los retos de una sociedad moderna enmarcada en el contexto de la globalización, y se enfatizó en la importancia de la enseñanza del idioma inglés, en un país cuyo socio comercial más importante sería Estados Unidos (Muñoz, 2015).

Las Reformas Educativas subsecuentes mantienen la preeminencia de la enseñanza del inglés en estos programas posteriores. El idioma se mantiene como asignatura obligatoria y revestida de la importancia debida, considerándola como una materia imprescindible para desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para interactuar en la aldea global.

Para el año 2009 surge el *Programa Nacional de Inglés de Educación Básica* en el contexto de la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB) y la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS) en el cual se pretende dar un impulso a su enseñanza. Ya para el año 2011 el Plan Nacional de Inglés se actualizó, dando como resultado la obligatoriedad de un programa de 700 horas repartidas en diez grados sucesivos durante la educación básica, promoviendo de esta forma la enseñanza del inglés desde el preescolar hasta la educación media superior (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En el sexenio de Enrique Peña Nieto, la SEP consideró al inglés como la lengua global del siglo XXI, se asumió que hablar esta lengua representaba formar parte de una comunidad mundial cada vez más interconectada. A través de la Estrategia Nacional de Inglés se fortaleció la enseñanza aprendizaje de este idioma con nuevos programas de estudio para la educación básica, los cuales se plantearon como meta que el alumnado egresara con una certificación en competencias de este idioma, basadas en estándares internacionales (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En el presente sexenio el impulso al inglés como asignatura clave para el desarrollo del país sigue presente, aunque, con un enfoque distinto se propone mediante la implementación de plataformas tecnológicas para la enseñanza del idioma a través de un profesorado que no necesariamente tenga un dominio calificado del idioma, en el que solamente dirigirá la enseñanza del lenguaje a través de un sistema computacional (Hernández, 2019).

Este sistema computacional que aspira impulsar el régimen en turno, al igual que su antecesor Enciclomedia, pretende que la cátedra se imparta por una planta docente que no conoce el idioma, ya que como ha manifestado en varias ocasiones, no se tiene el tiempo para esperar a que las y los profesores aprendan. Desafortunadamente, la experiencia anterior no trajo los resultados esperados, lo que con alta probabilidad traerá consigo nuevamente bajos resultados en el nivel de inglés del estudiantado.

1.2 Aproximación al Método *Communicative Language Teaching* (CLT) en la enseñanza del inglés en México

Según el diccionario *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (LDLTAL), define al *Método* como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y programaciones sistematizadas que, a su vez, representan el concepto del idioma enseñado y aprendido. Las metodologías difieren unas de otras en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje en los propósitos y objetivos de enseñanza, el tipo de programa que se promueve, las técnicas y procedimientos que se recomiendan para cada tipo de alumno y alumna por edad, contextos y el papel que le asignan al profesorado y a las y los aprendices, así como a los materiales instructivos, mientras que *Enfoque* significa en la enseñanza de idiomas, filosofía y principios sobre los cuales se basa un conjunto de prácticas de la enseñanza (Richards & Schmidt, 2002).

En el contexto de la enseñanza de idiomas, normalmente se habla de estos dos conceptos, por lo tanto, se interpreta después de la traducción qué método se refiere a la parte procedimental y cuál enfoque representa a la parte axiomática.

A partir de la década de los setenta, el método CLT cobra especial notabilidad en la enseñanza aprendizaje del inglés en el orbe, y en México no es la excepción. Este método es el que se recomienda utilizar en los planes y programas de estudio de la asignatura inglés desde 1993 a la fecha. CLT es un método que se propone desarrollar competencias comunicativas a través del uso de materiales auténticos de la vida cotidiana, coloca al alumnado en situaciones reales de uso del lenguaje y respeta los códigos socio-culturales del idioma que se enseña. Este tipo de enseñanza surge bajo el argumento de que para hablar una lengua franca se requiere más que

el desarrollo de la competencia gramatical en el estudiantado, y propone formas tanto inductivas como deductivas de adquisición del idioma, así como el desarrollo de competencias comunicativas.

Communicative competence includes the following aspects of language knowledge: to use the language for a range of different purposes and functions, to use the language according to the setting and the participants formal and informal language, to produce and understand different types of texts and to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge² (Richards, 2006, p3).

Con fundamento en lo anterior, el método CLT pretende la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva social, considerando que es a través de ésta como las personas se comunican e interactúan entre ellas. Por ello, la enseñanza comunicativa promueve el uso del idioma que se estudia desde el momento mismo en que se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje, dejando de lado las posibles limitantes que puedan tener las y los aprendices del idioma y poniéndolos en contextos de comunicación social (Consejo de Europa, 2001).

Las peculiaridades de este método consisten en desarrollar en las y los estudiantes el uso del idioma para variadas funciones y propósitos, tanto de discursos formales como informales, la producción y la comprensión de diferentes tipos de textos, y mantener una comunicación fluida, no obstante las limitaciones que cada hablante tenga con respecto al conocimiento del idioma.

El objetivo primordial de este método es desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado para que puedan “*comunicar*” en el idioma que se

² La competencia comunicativa incluye los siguientes aspectos del conocimiento del lenguaje: el uso del idioma para funciones diversas, el uso del lenguaje en contextos formales o informales, para producir y entender diferentes tipos de textos y continuar con la comunicación a pesar de las limitantes que tenga cada uno en los conocimientos del idioma. [Traducción propia].

aprende y lo hace desde una perspectiva comparada, poniendo frente a frente los elementos que conforman la competencia gramatical contra la competencia comunicativa.

Tabla 1: Competencia Comunicativa vs Competencia Gramatical

Competencia Comunicativa vs Competencia Gramatical	
<p>La competencia comunicativa redimensiona el salón de clases y provee a las y los estudiantes oportunidades significativas de aprendizaje basada en los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en una comunicación real y significativa. • Provee al estudiantado de oportunidades para experimentar con el lenguaje. • Es tolerante con los errores que un alumno o alumna pueda producir en el proceso de la construcción de la competencia. • Da oportunidades a las y los estudiantes de aprender formas gramaticales correctas y de producir el idioma de forma fluida. • Permite al estudiantado descubrir por sí mismo las reglas gramaticales y vocabulario, ya que explota su propia necesidad de comunicación. 	<p>La competencia gramatical se basa en producir enunciados gramaticalmente correctos, aunque aislados de un uso real.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en el aprendizaje y práctica de una estructura gramatical. • Es repetitiva, ya que busca que las y los alumnos produzcan enunciados afirmativos, negativos y preguntas de manera aislada. • El alumnado sólo es competente en gramática, pero tiene la sensación de no poder comunicarse en un contexto cotidiano. • Se caracteriza por usar actividades como repetición coral, llenado de espacios en blanco, etc.

FUENTE: (Elaboración propia a partir de Richards, 2006).

El desarrollo de la *fluidez*³ y la *exactitud*⁴ son puntos clave en este método, ya que su objetivo es que el alumnado utilice de forma natural el lenguaje con la pronunciación,

³ Fluency; the features which give speech the qualities of being natural and normal, including native like use of pausing, rhythm, intonation, stress, rate of speaking and use of interjections and interruptions. If speech disorders cause breaks down in normal speech the resulting speech may be referred as dysfluent (Richards & Schmidt, 2002).

⁴ Accuracy; refers the ability to produce grammatically correct sentences, but it does not include the ability to speak or write fluently (Richards *et al.*, 2002).

entonación y ritmo correcto, tal como lo haría un hablante nativo. De igual forma, la precisión del uso de la gramática es tomado en cuenta en esta metodología como uno de sus objetivos primordiales; estas metas se logran a través de tres tipos de prácticas en el aula: la práctica mecánica, la práctica significativa y la práctica comunicativa (Richards, 2006).

La práctica mecánica se refiere a una actividad controlada en la que el alumnado es guiado para realizar repeticiones de estructuras gramaticales correctas, por medio de ejercicios como sustitución de diálogo o llenado de espacios en blanco en una conversación; mientras que la práctica significativa se refiere a un tipo en el cual el estudiantado tiene la libertad de aplicar la estructura gramatical o el vocabulario aprendido en ejercicios que requieren el uso del idioma de una forma más libre, donde ellos y ellas ya pueden hacer sus propias elecciones.

Finalmente, la práctica comunicativa consiste en ejercitar el lenguaje en un contexto de comunicación real en el cual el vocabulario o la gramática a utilizar es poco predecible. Para este momento las y los aprendices realizan prácticas libres, donde se agotó el control de las y los docentes y deben producir el lenguaje y agregar la gramática y vocabulario aprendido a otras estructuras que ya se habían estudiado previamente (Richards, 2006).

Los ejercicios que deben realizarse en el enfoque comunicativo deben llevar al estudiantado a través de los tres tipos de práctica referidos en el siguiente orden: de la práctica mecánica a la práctica significativa y posteriormente, de la práctica significativa a la práctica comunicativa, todo esto para desarrollar las destrezas necesarias en el uso del lenguaje (Richards, 2006).

El salón de clases en el método CLT debe ser visto como una comunidad en la que las y los alumnos comparten el conocimiento y aprenden a través de la colaboración, ya que los significados son construidos por la comunidad. Es por esto que las actividades prácticas que se realizan deben fomentar la colaboración y la participación de las y los miembros del grupo (Richards, 2006).

Desde el nacimiento de este método se han buscado formas de desarrollar actividades en el aula que reflejen la meta comunicativa del enfoque. Los principales tipos de actividades que se realizan podrían resumirse en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Tipos de actividades en el aula CLT

Tipos de actividades en el aula CLT		
Tipo de actividad	Descripción	Ejemplo
<u>Information Gap</u>	Consiste en un tipo de actividad en la cual las y los estudiantes se comunican entre sí para obtener información. Constituye una necesidad en un contexto de comunicación real, ya que normalmente nos comunicamos para encontrar información que no se posee.	Juego de roles en una tienda en la cual el alumnado pregunta por mercancías y precios.
<u>Jigsaw activities</u>	Son actividades grupales en las que el alumnado debe concatenar información que tiene cada persona o equipo; funcionan como una especie de rompecabezas en la que cada individuo o grupo tiene una pieza de información que hay que embonar para completar la actividad.	La división de una narrativa para formar una historia que las y los alumnos deberán contar y escribir.

<u>Task completion activities</u>	Tareas en las cuales se usa el conocimiento del lenguaje que cada persona tiene para completar información faltante.	Llenar espacios en blanco en una conversación donde faltan verbos o vocabulario específico visto en clase.
<u>Information gathering activities</u>	Son aquellas en las cuales las y los alumnos requieren utilizar habilidades lingüísticas ya adquiridas para recolectar información y transmitir resultados.	Entrevistas o encuestas.
<u>Opinion sharing activities</u>	Son aquellas en las que el estudiantado comparte sus opiniones, valora, expresa creencias o enlista cualidades según lo considera.	Debate, <i>ranking</i> .
<u>Information transfer activities</u>	Estas actividades requieren que las y los alumnos tomen información que es presentada de una forma para representarla de otra distinta.	Ejercicios de secuencias.
<u>Reasoning gap activities</u>	Estas actividades se hacen para que el alumnado infiera información nueva por medio de un razonamiento práctico.	Línea de tiempo.

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Richards, 2006).

Es importante mencionar que la mayoría de estas actividades deben llevarse a cabo en pares o en pequeños grupos de estudiantes. El énfasis que se hace en las actividades de trabajo en pares y trabajo en grupo es otro aspecto que caracteriza al método. Este tipo de actividades reporta beneficios tales como:

- Las y los alumnos pueden aprender de escuchar y usar el idioma que se está aprendiendo.
- Se produce más lenguaje cuando las y los estudiantes se ven en la necesidad de comunicar y utilizar el vocabulario y estructuras aprendidas con sus compañeros y compañeras.
- El nivel de motivación es mayor cuando el alumnado descubre su propia capacidad para usar el lenguaje.
- Los y las alumnas tienen mayores posibilidades de desarrollar la fluidez a través de este tipo de actividades (Richards, 2006).

La autenticidad es otro de los elementos que caracterizan al método, ya que se busca que los materiales utilizados en el aula tengan un paralelismo con el mundo real. Dado que el lenguaje es un medio de comunicación, los materiales que se usan en las aulas deben concentrarse más en el mensaje que en el medio y es justamente lo que la metodología pretende lograr al llevar materiales auténticos a las aulas. Por ejemplo, las lecturas que aparecen en los libros que enseñan idiomas bajo este procedimiento fueron adaptados de artículos de revistas reales; también se pueden utilizar fragmentos de series televisivas reales o reportajes para hacer prácticas las clases (Richards, 2006).

La visión asumida por CLT podría ser representada en 10 componentes según Richards:

1. El centro de atención deja de ser la o el docente para centrarse en la y el alumno, quien protagoniza las actividades áulicas al comunicar información de todo tipo a sus pares y su profesorado, quienes a su vez tienen un papel

secundario, y cuya responsabilidad es guiar las actividades, además de corregir en forma de una devolución del lenguaje correcto.

2. Se enfoca más en el proceso de instrucción que en los productos del aprendizaje. Este proceso es conocido como instrucción orientada, consiste en practicar las cuatro habilidades del inglés para comunicar de manera efectiva.
3. Se enfatiza la socialización del lenguaje, ya que comunicar no debe ser visto como un hecho individual.
4. Centra la atención en lo diverso que puede llegar a ser un grupo de estudiantes y potencializa esta diversidad para aprender, construir y practicar el lenguaje.
5. Conecta al aula-escuela con el mundo y relaciona lo que se comparte dentro del salón de clases con el mundo real, promoviendo un aprendizaje holístico, ya que no sólo se centra en aprender el lenguaje, se puede aprender de otros temas en las aulas.
6. Ayuda a los y las estudiantes a entender y desarrollar el propósito del lenguaje, que es comunicar.
7. El tipo de aprendizaje que se propicia con el método comunicativo es significativo ya que se basa en los conocimientos y experiencias de las y los alumnos para lograr una comunicación efectiva.
8. Se da una construcción colectiva de significados y su asimilación a través de usos cotidianos; además, permite a los y las estudiantes personalizar el aprendizaje ya que lo que se aprende en el aula es utilizado en su día a día.
9. Crea una necesidad de comunicación e interacción a través de la realización de actividades, lo que incrementa el uso del lenguaje que se estudia.

10. Provee de oportunidades tanto inductivas como deductivas para el aprendizaje de la gramática y el desarrollo de la habilidad de exactitud (2006).

1.3 La política pública en materia de enseñanza del inglés en México

El idioma inglés constituye la forma más efectiva de comunicación en el espacio de la aldea global, al ser utilizado como idioma universal para la transmisión de conocimientos e intercambios internacionales. Hablarlo resulta un factor clave para la competitividad laboral, económica y académica de las y los mexicanos; sin embargo, el porcentaje de personas que dominan este idioma en nuestro país es bajo. Desafortunadamente, en términos de política pública el dominio del inglés no ha sido prioritario en ningún sentido y a pesar de los esfuerzos realizados, México sigue enfrentado grandes desafíos relacionados con la provisión de una enseñanza de inglés de calidad.

Los datos que a continuación se presentan, aunque tienen que ver con cifras obtenidas de la educación básica, permiten visualizar las razones por las cuales las y los alumnos con matrícula en la educación superior no han alcanzado los niveles deseados de dominio del idioma inglés, hecho que limita su acceso a conocimientos de vanguardia en las áreas del conocimiento que estudian y que limitará en un futuro muy próximo su crecimiento profesional. Asimismo, permite observar la necesidad de una urgente política pública, que en esta materia permita a las y los estudiantes de todos los niveles alcanzar la proficiencia en el uso del idioma, la cual está vinculada a mejores niveles de desarrollo para la población.

Según datos que arroja el Índice de Dominio del idioma Inglés, México ocupó el lugar número 82 de 100 países evaluados en el año 2020, y su tendencia ha ido a

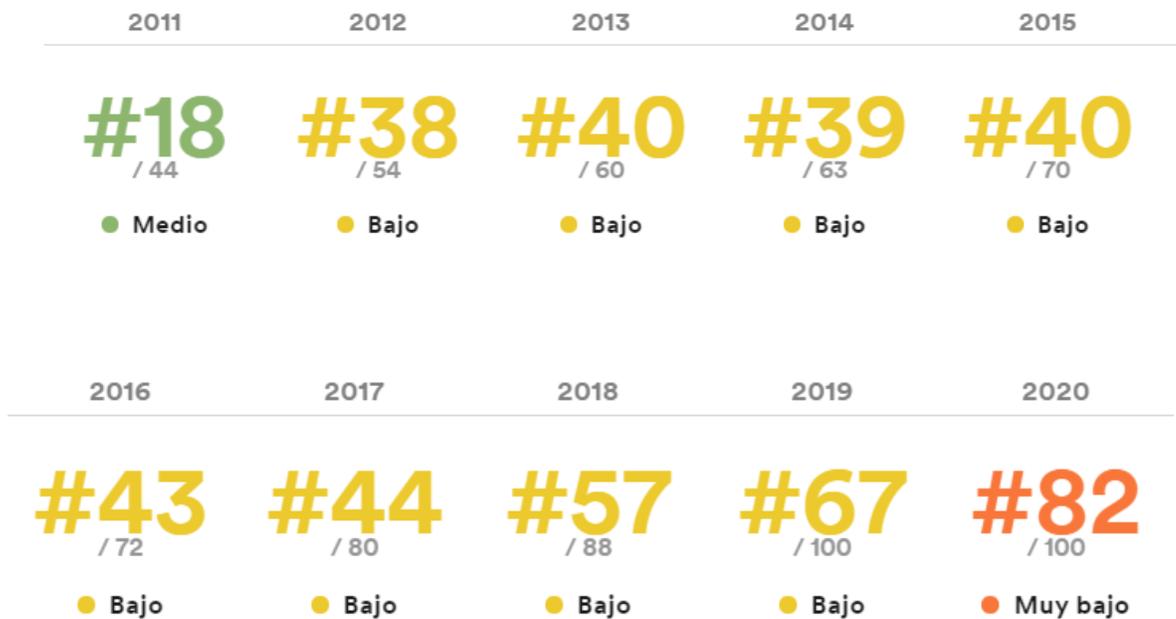
la baja en los últimos años: para el año 2011 México ocupaba el lugar número 18 en la clasificación, para el 2014 descendió al lugar número 39, en el año 2016 ocupó el lugar número 43, en el 2018 quedó en el lugar 59, y en el 2019 ocupó la posición 67 mostrando una historial descendiente año con año pese a los esfuerzos que en esta materia ha realizado la SEP (English First, 2020).

Imagen 1: Lugar que ocupa México en el Índice de Dominio del Idioma Inglés 2020



FUENTE: (English First, 2019).

Imagen 2: Tendencias de México en el Índice de dominio del idioma inglés en la última década



FUENTE: (English First, 2020).

A pesar de que la enseñanza del inglés ha estado presente desde el Porfiriato, no ha existido una política pública formal que impulse el aprendizaje del inglés en la población con la calidad requerida, razón que sustenta los resultados expresados anteriormente. Desde mediados de la primera década de este siglo y por presión de organizaciones internacionales, se han producido varios intentos de política pública de enseñanza aprendizaje del inglés sin resultados sobresalientes.

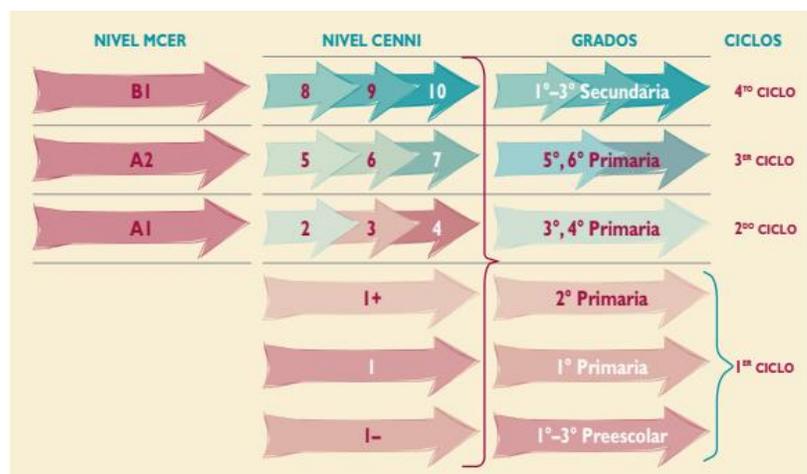
En el año 2006 se aprobó el programa Enciclomedia, dirigido sólo a estudiantes de sexto de primaria y basado en un recurso digital, con el cual el profesorado no tenía que saber inglés para enseñarlo, sino que tutelaría el proceso mediante el trabajo de las y los alumnos en la plataforma digital. El manual de operaciones de Enciclomedia afirmaba que los materiales estaban diseñados para que el profesorado y el estudiantado aprendieran el idioma juntos, pero en la práctica las y los profesores no

dedicaron el tiempo en clase para el uso del recurso, y en otros contextos ni siquiera se encendía por falta de electricidad o conocimientos básicos en el uso de la plataforma (Elizondo, Paredes, & Prieto, 2006).

Otro intento de política pública en la enseñanza aprendizaje del inglés fue el PNIEB, desarrollado en el año 2009 y que tenía como objetivo el establecimiento de un currículo uniforme para toda la educación básica, que iría desde enseñar las primeras nociones del idioma en la educación preescolar y cerraría con el logro del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Sin embargo, este programa solamente se limitó a realizar acciones administrativas y asignación de recursos para la contratación del profesorado de inglés, dejando de lado la observancia de la calidad debida en las aulas (SEP, 2011).

Después de recorrer los 4 ciclos de enseñanza en el PNIEB, el alumnado transitaría desde el nivel A1, hasta el B1 del MCERL como puede apreciarse en la siguiente figura:

Imagen 3: Ciclos, grados y niveles esperados en el PNIEB



FUENTE: (Mexicanos Primero, 2015).

En 2016 hace aparición el Programa Nacional Inglés (PRONI), que utilizó el mismo marco curricular desarrollado por el PNIEB, de acuerdo al cual, las y los estudiantes desde tercer grado de preescolar hasta sexto grado de primaria recibirían dos horas y media de instrucción de inglés a la semana. No obstante, este programa alcanzó aplicación sólo en un 18% de los preescolares y primarias del país debido a la falta de recursos para garantizar una certeza laboral a las y los docentes que entraron al programa, además de que la falta de docentes calificados para la enseñanza del idioma redujo por mucho la cobertura del mismo (SEP, 2016).

Otro buen intento de política pública que no rindió los frutos que se hubieran deseado fue la *Estrategia Nacional de Inglés*, la cual fue lanzada en el 2017 y pretendía que en un plazo de 20 años todas y todos los egresados de la educación básica en México obtuvieran una certificación de estándar internacional en Inglés que acreditara el nivel B1 del MCERL. La estrategia precisaba dos objetivos fundamentales: el primero era la formación adecuada del profesorado de inglés desde las Normales, y el segundo, adaptar los programas de estudio a las necesidades del alumnado a través de la aplicación de exámenes de nivel respaldados por la Universidad de Cambridge. Esta política se caracterizó por su pretensión de integrar a todos los programas que la SEP manejó con anterioridad, y como elemento novedoso presentó una estrategia de enseñanza adecuada para las y los hablantes de lenguas indígenas, para quienes, el inglés sería su tercer idioma (SEP, 2017).

A la fecha, casi por concluir el año 2020, no se tiene una política pública clara en materia de inglés, ya que no se ha presentado formalmente alguna estrategia a través de la que se busque la consolidación de los programas de enseñanza de esta lengua extranjera. El actual gobierno vagamente menciona su interés de poner en

marcha una plataforma tecnológica que permita su enseñanza, sin tener que esperar a que las y los profesores del área incrementen sus competencias en el idioma. Este recurso no se ha echado a andar debido al cierre de instituciones educativas por la pandemia del SARS COV 2; tampoco se ha profundizado en detalles de su implementación, ya que por ahora la SEP está más centrada en cómo reabrir los planteles, que en operar una política pública de este tipo, la cual por el momento no es prioritaria, y aunque PRONI no ha sido eliminado del todo, ha sufrido recortes presupuestales importantes derivados de la austeridad del actual régimen que ha minimizado su rango de acción y resultados (Velazquez, 2020).

1.3.1 Retos enfrentados por el profesorado encargado de enseñar inglés

Otra arista de este análisis está representada por el profesorado que imparte la cátedra de inglés. Ser maestro o maestra de este idioma trae consigo una condición compleja y ambivalente, es un ejemplo claro de lo que debe ser un docente “especialista”, ya que la proficiencia de un idioma extranjero se alcanza con esfuerzos continuos y mucha práctica, la cual seguramente gestionaron cada uno de ellos y ellas, considerando que las clases son comúnmente dos o tres veces por semana y durante dos horas o menos. Quienes alcanzaron más antigüedad en el sistema quizás vivieron en algún país de habla inglesa, lo que facilitó su aprendizaje, pero las y los enfrentó a otras muchas dificultades como afrontar una cultura nueva, un idioma desconocido y vivir en un país que no era el suyo, eso sin contar con la discriminación y segregación social que con probabilidad vivieron en esas lejanas tierras. Las y los más jóvenes ya han elegido la enseñanza del idioma como una profesión, ya que muchas universidades y normales ofertan la carrera recientemente.

A pesar de esta posición de “especialista” la realidad laboral para las y los profesores de inglés es dura, participan durante pocas horas con cada grupo, lo que produce en el profesorado una saturación de clases y estudiantes. Se estima que las y los profesores de inglés completan su carga académica atendiendo cátedra en dos y hasta tres planteles distintos y distantes, llegan a atender desde 5 hasta 12 grupos diferentes a la semana, es decir, interactúan con más de 100 estudiantes, lo que dificulta los lazos que un docente construye con el alumnado, así como las tareas derivadas de la enseñanza (Mexicanos Primero, 2015).

Esa misma condición de “tiempo limitado” también disminuye gravemente su participación en la comunidad escolar. Las y los docentes no suelen recibir retroalimentación de sus colegas, suelen tener problemas para trabajar sus programas en academias, razón por la que estos esquemas suelen ser deficientes; además, no coinciden con padres de familia, lo que las y los relega y debilita ante los cuerpos directivos y académicos (Mexicanos Primero, 2015).

A las dificultades que enumeramos con anterioridad se suma que, aunque son “especialistas”, su talante experto se ve constantemente limitado ya que un buen número ellos y ellas se suelen subordinar a un “libro”, lo que los y las convierte en una especie de mercaderes y comentaristas. Esto limita su labor docente formadora y creadora de conocimientos y estrategias de enseñanza, y supedita a muchos de ellos y ellas a un texto, el cual muchas veces no está bien seleccionado, o fue elegido por una autoridad educativa que poco o nada sabe sobre métodos de enseñanza aprendizaje del inglés, o bien, cuya adquisición genera molestias a los padres de familia, ya sea por la compra o porque no se utiliza durante el ciclo escolar (Mexicanos Primero, 2015).

Las y los profesores de inglés en algunos casos padecen situaciones de eventualidad que no les dan certeza laboral, y comúnmente hay falta o retraso en sus pagos, se les trata más como asesoras y asesores externos que como miembros del cuerpo académico. Lo anterior sin contar el menosprecio que a veces recibe la asignatura al ser considerada “de relleno”, es decir, de poca relevancia en comparación con otras, así como la desvalorización que suelen expresar las y los miembros de la comunidad para quienes esta materia atenta contra el carácter nacionalista y promueve el aprecio por una cultura extranjera que nada tiene que ver con la mexicanidad.

Asimismo, es importante hablar del número de profesores y profesoras, ya que los malos resultados de México en materia de inglés también están vinculados a esta cifra. Se estima que existen 50 mil profesores y profesoras de inglés en el país, y que hay 236 mil escuelas de educación básica, de modo que se tiene una proporción de 1 docente por cada 5 escuelas; el 70% de profesoras y profesores de inglés se encuentran adscritos a planteles ubicados en zonas urbanas, lo que refiere que las escuelas rurales no cuentan con docentes que atiendan esta cátedra (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Actualmente, las y los profesores de inglés son un fiel reflejo del desinterés que en la asignatura que ha mostrado la autoridad educativa por décadas, al no aplicar una política pública educativa adecuada y pertinente para el alcance de la meta de dominar el idioma. Se presume que el profesorado de inglés esta “reprobado” en la asignatura que imparte, sin embargo, esa “reprobación” no es más que el resultado de la baja calidad de cátedra que se ha impartido siempre, del descuido de la autoridad en la materia, de la entrega de plazas a personas que no estaban lo suficientemente

capacitadas para la enseñanza y que entraron al sistema por algún “acomodo” sindical, familiar, o el caso de extranjeros y extranjeras que se arraigaron en México o mexicanos y mexicanas que habían vivido en algún país de habla inglesa, sin que esta característica por sí misma fuera garante de la capacidad para transmitir el idioma, siendo ellos y ellas las y los formadores de la planta docente hoy “reprobada”.

Lo anterior muestra a primera vista los obstáculos que en esta materia enfrentan las y los profesores en el desempeño de su función, dado que el proceso de enseñanza aprendizaje es complejo y para su consecución exitosa requiere un buen número de materiales, escenarios, políticas y otros factores que lo apuntalen. Este inicial retrato nos permite observar profundas dificultades que deben ser atendidas con urgencia por las autoridades de educación y nos permiten concientizarnos de que el logro de aprendizajes esperados no son solamente responsabilidad del alumnado y del profesorado, sino de un grupo mucho más amplio de personas que deben cumplir a cabalidad su responsabilidad para el logro de este objetivo.

Los resultados tanto del profesorado, como del estudiantado han dejado mucho que desear en materia de inglés debido a que, como se observa, no ha existido una política pública seria de parte del estado Mexicano, que provea de los recursos necesarios tanto materiales y humanos para la impartición del idioma con la calidad y eficiencia requerida, de tal manera que los resultados que en la presente se enumeran son, sin duda, producto de estas políticas “a medias”, en las cuales se reconoce la importancia y los beneficios que hablar este idioma traería a la población mexicana. Pero no se está dispuesto a hacer los análisis correspondientes de los programas

aplicados, ni a aportar los recursos económicos, materiales y humanos para el adecuado funcionamiento de los mismos.

CAPÍTULO II

CARACTERIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO Y SU COMUNIDAD ESTUDIANTIL

El presente capítulo tiene como finalidad presentar un retrato de la Universidad Autónoma Chapingo, el proceso de selección de alumnos y alumnas, su estructura diseñada en Centros Regionales Universitarios, así como las características de la población estudiantil que forma parte de esta casa de estudios, enfatizando en su composición rural e indígena.

2.1 La UACH, características y estructura.

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es hoy en día la institución superior de enseñanza agronómica más importante en América Latina. Su misión es brindar educación superior a los hijos e hijas del campesinado mexicano a través de la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo del medio rural en México en ciencias agronómicas, ambientales y económico-administrativas. La Universidad actualmente oferta un Programa Académico de Preparatoria Agrícola, 6 Licenciaturas, 21 Ingenierías, 14 Maestrías y 12 Doctorados (Universidad Autónoma Chapingo, 2019).

Chapingo tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura fundada oficialmente en 1854 en la Huerta de Santo Tomás, espacio físico que actualmente ocupa el Instituto Politécnico Nacional en la Ciudad de México. En 1941 se estableció la preparatoria agrícola de tres años y el nivel licenciatura especializados en enseñanza agronómica de 4 años. En 1974 se transformó en Universidad Autónoma Chapingo y desde entonces ha experimentado un proceso de expansión en sus

diferentes orientaciones, tanto a nivel de pregrado, como de grado y posgrado (Buendía & Rivera, 2010).

Contrario a otras Universidades Públicas, Chapingo no lleva en el nombre lo nacional, sin embargo tiene una perspectiva nacional establecida en su Estatuto Universitario, el cual le confiere la facultad de expandirse a lo largo del país y, de esta forma, cumplir con la más importante de sus actividades sustantivas que es educar a los hijos e hijas del campesinado y llevar educación de calidad sin distinciones de clase para contribuir en la disminución de la desigualdad y el acceso a oportunidades educativas para la juventud rural, lo cual sigue siendo un problema para la nación y un privilegio que pocos tienen (Martínez, 2010).

Por ello, aunado al campus que se localiza en la Hacienda de Chapingo en Texcoco, Estado de México, la UACH cuenta con extensiones universitarias en varias regiones del país, como son: dos Unidades Regionales Universitarias, la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas (URUZA)⁵, localizada en el Estado de Durango y la Unidad Regional Universitaria Sursureste (URUSSE) localizada en el Estado de Tabasco; un Sistema de Centros Regionales Universitarios (SCRU) que estudian la agricultura regional en el territorio nacional, y se componen de 8 Centros Regionales Universitarios ubicados estratégicamente a lo largo del país para fortalecer la presencia nacional de esta institución (SCRU, UACH, 2019).

El SCRU se conforma por 8 Centros Regionales Universitarios los cuales ha distribuido a lo largo de la República Mexicana como extensiones universitarias. En la

⁵ Las especialidades que oferta la UACH varían dependiendo del lugar donde se ubica la Unidad o el Centro Regional debido a que cada región posee diferentes condiciones climáticas y edafológicas. Las promueven en: <https://www.chapingo.uruza.edu.mx/> y las de URUSSE en <http://urusse.chapingo.mx/>

actualidad realizan todas las funciones sustantivas de la universidad (investigación, docencia, servicio y difusión de la cultura) tal como puede apreciarse en el siguiente esquema:

Tabla 3: Sistema de Centros Regionales Universitarios de la UACH.

SISTEMA DE CENTROS REGIONALES UNIVERSITARIOS					
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO					
El Sistema de Centros Regionales Universitarios (SCRU) es una instancia de investigación, docencia y difusión de la cultura, que contribuye al carácter nacional de la institución a través de los Centros Regionales.					
CENTRO REGIONAL	AÑO DE CREACIÓN	UBICACIÓN	ZONA DE INFLUENCIA	ESPECIALIDAD	OFERTA EDUCATIVA
CRUO Centro Regional Universitario de Oriente	1977	Huatusco, Veracruz	Veracruz	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura de zonas cafetaleras 	<ul style="list-style-type: none"> • Propedéutico • Licenciatura en Redes Agroalimentarias
CRUS Centro Regional Universitario Sur	1979	Zimatlán de Álvarez, Oaxaca	Guerrero Oaxaca	<ul style="list-style-type: none"> • Restablecimiento de la fertilidad del suelo • Mejoramiento de recursos Fito genéticos como variedades e híbridos de maíz 	<ul style="list-style-type: none"> • Propedéutico • Ingeniería en Agricultura Sostenible
CRUPY Centro Regional Universitario Península de Yucatán	1981	Mérida, Yucatán	Yucatán Campeche Quintana Roo	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura de la península de Yucatán • Producción y mejoramiento de Chile Habanero 	<ul style="list-style-type: none"> • Propedéutico • Ingeniería en Desarrollo Agroforestal • Maestría en Gestión para el Desarrollo Rural

				<ul style="list-style-type: none"> • Producción y mejoramiento de cítricos 	
CRUNO Centro Regional Universitario Noroeste	1981	Ciudad Obregón, Sonora	Sinaloa Sonora Baja California Baja California Sur	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura del Noroeste 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene oferta educativa
CRUCO Centro Regional Universitario Centro Occidente	1981	Morelia, Michoacán	Michoacán Guanajuato	<ul style="list-style-type: none"> • Horticultura • Estudio de frutales, frutillas y aguacate 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en producción de berries. • Ingeniería en Agricultura Sostenible • Maestría en Desarrollo Rural Regional
CRUCEN Centro Regional Universitario Centro Norte	1985	Morelos, Zacatecas	Zacatecas San Luis Potosí Aguascalientes	<ul style="list-style-type: none"> • Conservación y gestión de Opuntia • Mejoramiento y cultivo de Frijol, maíz, ajo y chile • Gestión y ordenamiento territorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en Operación de Motocultores Propedéutico • Ingeniería en Agricultura Sostenible • Maestría en Desarrollo Rural Regional
CRUOC Centro Regional Universitario Occidente	1987	Guadalajara, Jalisco	Nayarit Jalisco Colima	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de cultivos de agave y caña de azúcar 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene oferta educativa

CRUAN Centro regional Universitario Anáhuac	1993	Sede Central Texcoco, Edo Mex.	Estado de México Morelos Puebla Tlaxcala Ciudad de México	• Cooperativismo	• No tiene oferta educativa
--	------	--------------------------------------	---	------------------	-----------------------------

FUENTE: Elaboración propia a partir de (SCRU UACH, 2019)

Imagen 4: Distribución geográfica del SCRU y zonas de influencia

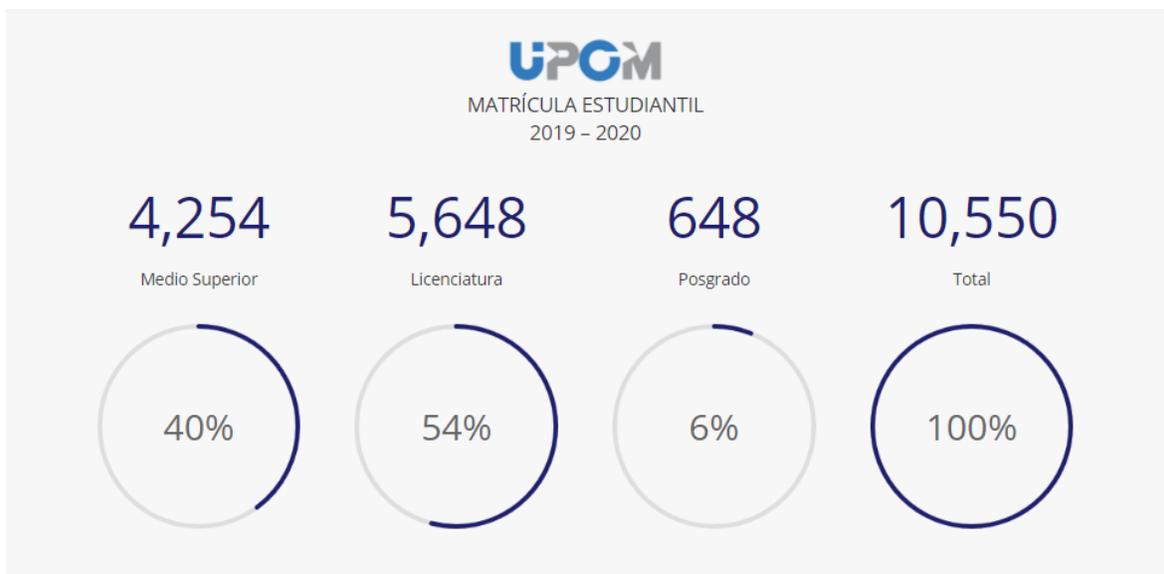


FUENTE: (SCRU UACH, 2019).

Actualmente, la UACH está integrada por 10, 550 estudiantes en todos sus niveles educativos: Sede Central, Centros y Unidades Regionales. Es una institución de carácter multicultural, ya que el estudiantado que la conforma tiene orígenes diversos, provienen de todo el país y es tanto de origen rural e indígena como urbano, aunque la mayor cantidad de estudiantes son de procedencia campesina debido al tipo de

carreras que ofrece, a través de las cuales busca el desarrollo del medio rural y son fundamentalmente de carácter agronómico y ambiental (Unidad de Planeación Organización y Métodos (UPOM), UACH, 2020).

Imagen 5: Matrícula estudiantil de la UACH 2019-2020



FUENTE: (UPOM UACH, 2020).

Su “sobre especialización” es otra de las características de identidad de la UACH, ya que se dedica centralmente a la formación del alumnado en una sola disciplina. El área agrícola, sus ingenierías y licenciaturas fueron diseñadas con base en la diversidad climática y edafológica del país, por lo que sus egresados y egresadas son especialistas en un tipo de agricultura. Por tanto, los licenciados y las licenciadas de los planteles del Sur Sureste son especialistas en agricultura tropical, mientras que los graduados y graduadas de los planteles de la Región Centro Norte conocen más la agricultura de zonas áridas y los cultivos relevantes de esas regiones (Martinez, 2010).

Chapingo es una universidad *sui géneris*, que se diferencia de otras instituciones de educación superior en los siguientes aspectos:

A) El alumnado que ingresa a la UACH lo hace desde la educación media superior a través de dos formas: la Preparatoria agrícola, cuyos contenidos curriculares tienen una fuerte orientación agronómica, o el Propedéutico, que dura un año y que busca dotar al alumnado, proveniente de un bachillerato “tradicional”, de conocimientos agronómicos que le permitan asimilar las especialidades que se ofertan en la UACH, las cuales, en su mayoría, corresponden a las ciencias agrícolas (Buendía & Rivera, 2010).

B) El concepto de gratuidad de la UACH consiste en una exención total de pagos por cualquier tipo de servicios (inscripciones, servicios por trámites, colegiaturas), cuotas que otras instituciones de educación superior sí aplican a su alumnado. Además, cuenta con un sistema de becas de alta cobertura que brinda servicios asistenciales al estudiantado que tiene un espacio dentro del internado, tales como alimentación, peluquería, lavandería, servicios médicos, etc. También provee un apoyo económico mensual a las y los estudiantes que, matriculados y matriculadas en la universidad, no cuentan con un espacio en el internado, o que se ubican en algún Centro o Unidad Regional al interior del país (Buendía & Rivera, 2010).

C) Rigidez curricular. Derivada de la universalidad de becas y las facilidades de estudio que ofrece la UACH, su normatividad obliga al alumnado a cumplir a cabalidad con todas sus responsabilidades como estudiantes, así como a concluir su formación profesional en los períodos que establecen los programas de estudio. Esto contrario a la mayoría de la Universidades, que

suelen diseñar sus normas con cierto grado de apertura en los cursos y actividades académicas, considerando las necesidades del estudiantado (Escalona, 2008).

D) La UACH, a diferencia de la mayoría de las instituciones de educación superior en el país que utilizan como instrumento de selección de su alumnado el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior EXANI I, emplea un instrumento de evaluación propio, diseñado y avalado por un grupo de profesores expertos de Chapingo. Dicho instrumento se divide en dos secciones, la primera denominada *Estudio Socioeconómico*, busca conocer el origen y recursos con los que cuentan las y los aspirantes con el fin de valorar el nivel de apoyo que requieren para permanecer en la Universidad y concluir satisfactoriamente su educación superior, la segunda parte denominada *Examen de Conocimientos*, evalúa los saberes con los que las y los aspirantes han egresado de la educación secundaria y está dividida en tres rubros: conocimientos específicos, razonamiento verbal y razonamiento matemático. Este examen se aplica en 88 sedes distribuidas estratégicamente en el país, a fin de lograr la máxima cobertura de presentación. Para el ingreso a las especialidades de Chapingo, el alumnado ya no aplica examen de selección, solamente elige la especialidad de su interés (Buendía & Rivera, 2010).

El origen del alumnado representa el rasgo de identidad más distintivo de esta universidad, ya que, como anteriormente se mencionó, su modelo educativo fue diseñado para atender a los y las estudiantes del mundo rural y de origen indígena. Uno de los lineamientos esenciales del modelo educativo de la UACH se fundamenta en el artículo 132 del Estatuto Universitario, que da preferencia a estudiantes con

escasos recursos económicos y de origen campesino. Además, es importante resaltar que desde el año 2001 la UACH estableció un convenio con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, para el alta anual de 200 jóvenes de origen indígenas adicionales al ingreso de cada año (Unidad de Planeación Organización y Métodos, (UPOM) UACH, 2020).

La UACH representa para la juventud de origen indígena y campesino, la única posibilidad de estudiar, por su carácter asistencialista, es una universidad vertical, es decir, oferta desde pregrado (Preparatoria Agrícola), grado (Licenciaturas), posgrado (Maestrías y Doctorados). Es esta verticalidad la que garantiza al estudiantado la posibilidad de cubrir todos los niveles de educación superior mediante un sistema universal de becas, que reduce de manera significativa el abandono escolar por falta de recursos y garantiza la educación a estos sectores sociales que, en su mayoría, no alcanzan niveles de educación superior derivado de los costos que esta representa (Martinez, 2010).

En este contexto, Chapingo ha venido operando un modelo de selección para el ingreso de sus estudiantes que coadyuva a mitigar el problema de la cobertura de educación superior y la inequidad de oportunidades que han padecido históricamente las y los jóvenes provenientes de etnias indígenas y del mundo rural. Para ello, desde el año 2010 el Honorable Consejo Universitario aprobó criterios de selección que facilitan el ingreso de estudiantes provenientes de grupos indígenas y municipios pobres, que hayan egresado de escuelas de educación básica de corte agropecuario y forestal procedentes de familias de bajos ingresos con ímpetu de continuar con su educación superior y que hayan obtenido resultados por arriba de la media nacional o regional (Pérez, Livera, & Carranza, 2010).

En la siguiente tabla se presentan los tipos de becas, categorías y montos que percibe la población estudiantil inscrita en la UACH, cantidades que permiten su supervivencia durante su proceso educativo:

Tabla 4: Sistema de Becas de la Universidad Autónoma Chapingo

SISTEMA DE BECAS UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO			
CATEGORIAS DE BECA	CARACTERÍSTICAS DE LA BECA	MONTOS 2020	
		EN SEDE CENTRAL	EN CENTROS REGIONALES
BIN BECADO INTERNO	Las y los estudiantes que la adquieren reciben de la universidad servicios asistenciales necesarios para su sostenimiento como hospedaje, alimentación, lavandería, productos de baño, corte de pelo, entre otros.	\$758.00 pesos.	No aplica este tipo de beca para Centros Regionales.
BEX BECADO EXTERNO	Las alumnas y los alumnos que la reciben obtienen de la institución ayuda económica para su sustento fuera de la universidad, este apoyo consiste en ayuda de renta y alimentación.	\$1,575.00	\$5,575.00
EXT EXTERNO	Las y los estudiantes que la obtienen solamente tienen derecho a servicios educativos y dependiendo el resultado del estudio socioeconómico, reciben un apoyo para ayuda de alimentación que va desde uno hasta tres alimentos gratuitos por parte de la universidad.	No aplica un monto en dinero, el apoyo consiste en pases de ingreso al comedor de la universidad.	\$85 pesos por alimento.

FUENTE: Elaboración propia a partir de
(Departamento de Admisión, Promoción y Becas, 2020).

Una característica importante de este modelo de selección de la UACH, es que rompe con el esquema de acceso por la vía de la calificación que caracteriza a otras instituciones de educación superior. Con ello, se pretende contribuir positivamente con el problema de inequidad en la distribución de los aprendizajes y su estrecha relación con las condiciones socioculturales de las y los estudiantes. Estos parámetros de selección tienen como propósito la diversificación de los elementos que permiten seleccionar al estudiantado, con la finalidad de ampliar las posibilidades de acceso a los sectores más desfavorecidos (Buendía & Rivera, 2010).

Estas especificaciones se desglosan con mayor amplitud y exactitud en la siguiente tabla:

Tabla 5: Criterios de selección de aspirantes a Chapingo

CRITERIO		DESCRIPCIÓN
1	Selección por Medias	Seleccionar a los y las aspirantes que tengan una calificación que esté por arriba de la Media Nacional (MN) y a quienes hayan obtenido una calificación por arriba de la Media Regional (MR); estos registros constituirán la base de aspirantes elegibles.
2	MN Por entidad federativa (SELEDO)	Seleccionar una proporción de aspirantes de cada entidad con las más altas calificaciones y que estén por arriba de la MN, con una base mínima de 8 por estado y un máximo de 400 para la preparatoria. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 8 para los estados cuya proporción resultó menor a 8. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
3	MN Etnia Indígena (SELENDI)	Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones y que esté por arriba de la MN, sobre la base de 200 para prepa, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total

			resultará de la suma de la base de cada nivel más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor a 4. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
4	MN	Municipios Pobres (SELMPIO)	Con base en los criterios de SEDESOL, seleccionar a quien haya tenido la máxima calificación, por arriba de la MN, por cada municipio de los más pobres del país. En caso de empate se considerará la condición rural marginal del aspirante.
5	MN	Por escuela agropecuaria y/o forestal (SELSEC)	Seleccionar por escuela secundaria agropecuaria las dos más altas calificaciones por sede y quienes estén arriba de la MN. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
6	MN	Por TV secundaria (TVSEC)	Seleccionar por escuela de procedencia (TV secundaria) las dos más altas calificaciones por sede y por nivel que estén por arriba de la MN. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. (Aplica para propedéutico).
7	MR	Por Media Regional (REGI)	Seleccionar para preparatoria a los 100 con más altas calificaciones en cada región (norte, centro y sur) y que estén por arriba de la MR que corresponda, hasta completar 300. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Los espacios que no se completen para las regiones centro y norte se asignarán para la región sur.
8	MN	Ingreso Regional	Aplica para propedéutico.
9	MN	Por calificación (SECAL)	Una vez cubierta la selección por los criterios anteriores, se completará hasta 1,375 preseleccionados para preparatoria, por las calificaciones de conocimientos más altas en el examen de admisión. La meta de matriculación será de 1,100 alumnos y alumnas al nivel de preparatoria.

FUENTE: (Buendía & Rivera, 2010, p.65).

2.2 El Centro Regional Universitario Centro Norte y su vocación docente

En 1985, el SCRU funda el Centro Regional Universitario Centro Norte CRUCEN con el interés de estudiar uno de los cultivos básicos más importantes en México, el frijol. La UACH decide abrir el sexto de sus Centros Regionales en Zacatecas, estado que por su ubicación geográfica y tradición agrícola facilitaría la investigación de cultivos relevantes como frijol y chile, además de otras especies como el nopal. El CRUCEN se estableció en el predio rústico denominado “Las Huertas” ubicado en el poblado El Orito, muy cerca de la capital del Estado, lugar desde donde realizó investigación sobre los suelos y cultivos de su zona de influencia, compuesta además de Zacatecas, por los estados de Aguascalientes y San Luis Potosí (SCRU, Universidad Autónoma Chapingo, 2019).

Hace 35 años, el CRUCEN era una entidad de investigación y servicio de la UACH, que no tenía la responsabilidad de formar profesionales de la agronomía. Con el pasar de los años, y con mayor fuerza a partir del presente milenio, este Centro Regional, por vocación propia y por necesidades de la enseñanza agronómica, desarrolló actividades más allá de la investigación y servicio para las que fue creado. Actualmente, en el CRUCEN se desarrollan 4 programas académicos que refuerzan la presencia nacional de la UACH y son: Propedéutico, en el nivel medio superior, Ingeniería en Agricultura Sostenible (IAS) del nivel Licenciatura y la Maestría en Desarrollo Rural Regional de posgrado, además del Diplomado de Operación de Motocultores (Sistema de Centros Regionales UACH, 2020).

En 2014, el cuerpo académico formado por 51 profesores y profesoras integrantes de los Centros CRUCEN, Centro Regional Universitario Occidente (CRUOC), Centro Regional Universitario Centro Occidente (CRUCO), Centro Regional Universitario Sur (CRUS), Centro Regional Universitario del Anáhuac (CRUAN) y Centro Regional Universitario Noroeste (CRUNO) impulsó un novedoso proyecto académico que tendría como finalidad la creación de una nueva especialidad a impartirse en SCRU a partir del 2017. Esta carrera, concebida originalmente como Ingeniería en Agricultura General, se enmarcó dentro de una etapa de cambio estructural de la vida académica de Centros Regionales, debido a que los Centros debían transformarse de unidades de Investigación y Servicio a instancias que fortalecieran el carácter nacional de la UACH mediante la enseñanza. De esta manera nace la IAS, la cual busca resignificar el papel de la educación agronómica y formar los recursos humanos que demanda la realidad regional actual (García, Morales, & Camiro, 2018).

La IAS propone modernizar el modelo académico tradicional que había sido aplicado en la Universidad hasta ese momento y plantea los siguientes cambios:

1. Un modelo basado en el aprendizaje situado⁶, el cual pretende que el alumnado adquiera saberes significativos, por medio de métodos de estudio apoyados en la participación activa y consciente de los y las estudiantes en la solución de problemas reales y significativos, basado en proyectos,

⁶ Para la pedagoga Frida Díaz Barriga, el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la efectividad y la acción. Se reconoce al aprendizaje escolar como un proceso de enculturación mediante el cual, los y las estudiantes se integran de manera gradual en una cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en un contexto pertinente (2006).

análisis de casos, prácticas situadas en escenarios reales y trabajo en equipos colaborativos (Dirección General Académica, UACH, 2015).

2. Un impulso al estudio y práctica de la agricultura sostenible, que propicie la conservación de los recursos naturales sin comprometerlos, para que puedan ser utilizados y disfrutados por generaciones venideras (Dirección General Académica, UACH, 2015).

3. La formación integral del estudiantado, no sólo con conocimientos técnicos de agricultura; en esta carrera, los estudios serán complementados con una enseñanza obligatoria del idioma inglés, tal como puede apreciarse en el siguiente esquema:

Tabla 6: Mapa curricular de conocimientos básicos de la IAS

Semestre	Territorio, recursos naturales y biosistemas	Producción agrícola	Planeación del territorio	Métodos de investigación, comunicación, capacitación y extensionismo	Formación Humana	PIA Proyecto Integrador del aprendizaje
Cuarto año Semestre 1	Agroclimología	Bioquímica	Economía Agrícola	Inglés I	Formación Humanística I	Caracterización ambiental y productiva
	Sistemas de información geográfica		Desarrollo agrícola sostenible			
	Ecología					
	Edafología					
Cuarto año Semestre 2	Aspectos biofísicos del territorio	Fisiología vegetal	Modelos de desarrollo agrícola en México	Inglés II	Formación Humanística II	Diagnóstico biofísico del territorio
	Microbiología agrícola	Tecnología agro mecánica		Bioestadística I		
Quinto año Semestre 1	Manejo y gestión del agua	Producción de cultivos básicos	Mercados agropecuarios	Inglés III Bioestadística II	Formación Humanística III	Sostenibilidad de los sistemas agrícolas
	Manejo de recursos genéticos	Nutrición vegetal	Organización Rural			
Quinto año Semestre 2	Ordenamiento del territorio	Introducción a la horticultura Introducción a la Fitosanidad Sistemas de producción agrosilvopastoril Genética		Inglés IV Métodos de investigación I	Formación humanística IV	Diagnóstico integral del territorio

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Morales, 2019).

La presencia en este mapa curricular del inglés cobra especial relevancia debido a que es incluido de forma obligatoria y, que se propone lograr la proficiencia del estudiantado en el uso de dicho lenguaje a través de cuatro cursos. Con lo anterior, se pretende lograr un egresado o egresada capaz de ingresar a un posgrado si así lo desea, participar con éxito en los programas de movilidad internacional de la

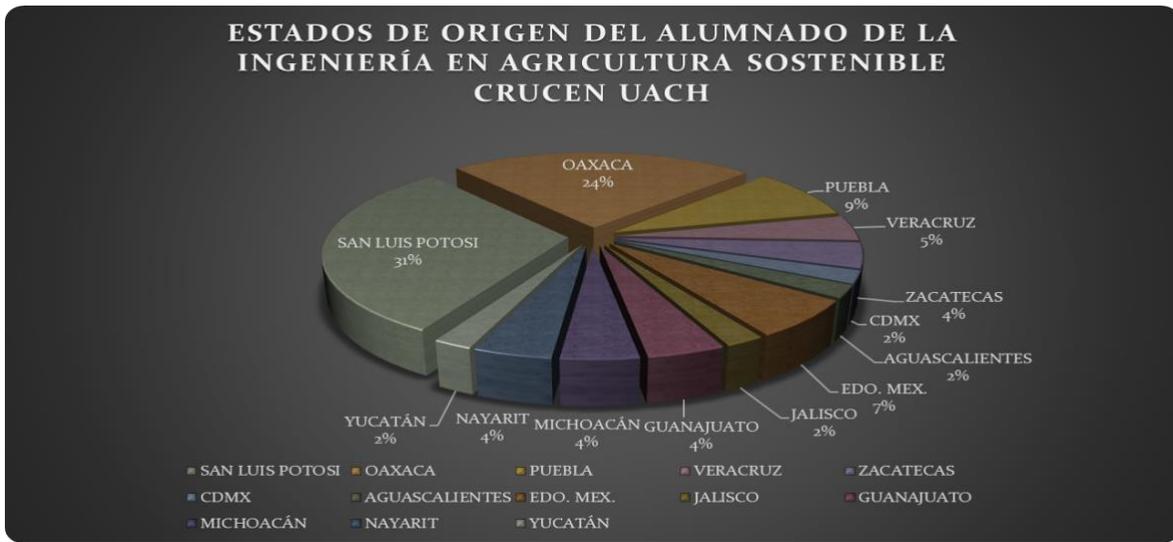
Universidad o bien, ser capaz de acceder a conocimientos de vanguardia en las ciencias agronómicas que permitan desarrollar al máximo sus capacidades profesionales. Es importante mencionar que antes de la creación de la IAS, la asignatura de inglés estaba presente en todos los programas de las carreras de la UACh, sin embargo, esa presencia tenía un carácter optativo, ya que el alumnado interesado en aprender inglés acudía a recibir cátedra al Centro de Idiomas Chapingo.

La IAS fue inaugurada en 2017, año en el que ingresa la primera generación, siendo el CRUCEN el responsable de iniciar con la formación profesional de estos nuevos agrónomos y agrónomas. Actualmente, la IAS se imparte en tres centros regionales: en el CRUS, ubicado en el estado de Oaxaca, la IAS cuenta con un total de 28 estudiantes, y en el CRUCO localizado en el estado de Michoacán, la IAS cuenta con 10 estudiantes, quienes ingresaron a la especialidad en 2019.

2.3 El alumnado de la IAS CRUCEN, origen y composición étnica

El Centro Norte fue el primer Centro Regional que ofreció la carrera, logrando una matrícula de 17 alumnos y alumnas en la primera generación, 15 en la segunda generación y 25 en la tercera generación. El origen del estudiantado es diverso y se compone de la siguiente forma: 14 estudiantes cuyo origen es el estado de San Luis Potosí, quienes representan el grupo mayoritario, 11 alumnos y alumnas son provenientes del estado de Oaxaca, 4 estudiantes vienen del estado de Puebla, con 2 estudiantes cada uno se encuentran los estados de Veracruz, Guanajuato, Michoacán, Nayarit y Zacatecas; mientras que Yucatán, Jalisco, Aguascalientes y la Ciudad de México, tienen presencia en el tejido social del CRUCEN con un solo alumno o alumna que los representa.

Figura 1: Gráfico Origen del alumnado de la IAS CRUCEN



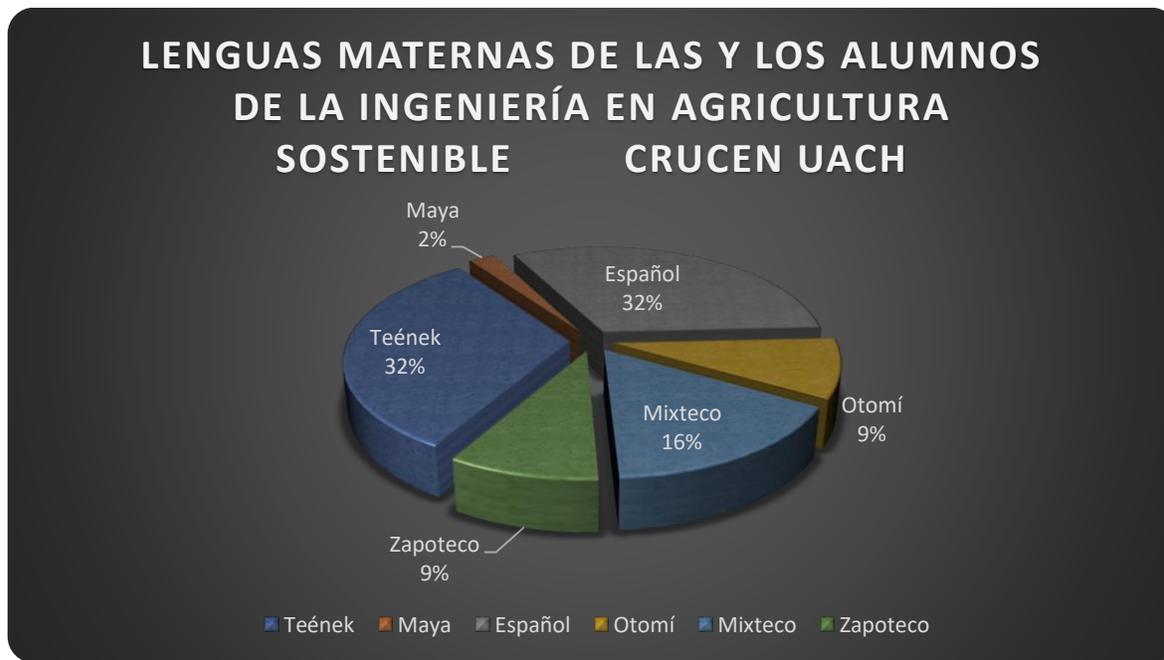
FUENTE: (Elaboración propia).

Es imprescindible destacar que ninguno de estos alumnos y alumnas procede de la capital de sus estados, ya que, en su mayoría, son estudiantes provenientes de las zonas rurales de cada entidad federativa, excepto la alumna originaria de la Ciudad de México, quien se desenvolvía en un ambiente urbano antes de su ingreso a la IAS. Otro dato que es relevante hacer notar es que la mayoría del estudiantado no cuenta con el español como lengua nativa, hecho que interesa de sobremanera en esta investigación, en la cual se busca encontrar los obstáculos de proficiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Entre las lenguas nativas que tienen presencia en este plantel, destaca el Teének, la cual es mayoritariamente hablada en el CRUCEN por las y los estudiantes. Tanto la lengua española como el Teének constituyen en igual porcentaje el idioma de origen para las y los alumnos de la ingeniería que se imparte en el Centro-Norte, hecho que es muy relevante para esta investigación ya que representa el tema central de estudio. En el gráfico siguiente se puede apreciar el porcentaje de presencia de las

otras lenguas indígenas en las interacciones sociales y domésticas del alumnado de la IAS CRUCEN.

Figura 2: Lenguas maternas del estudiantado de la IAS CRUCEN



FUENTE: (Elaboración propia).

Conjuntamente a esta diversidad de origen en el tejido del CRUCEN, las y los alumnos que forman parte de la preparatoria agrícola en el plantel Centro-Norte también son de origen indígena, entre quienes destacan nuevamente Teéneks, Wixáricas o Huicholes, hecho que enriquece la variedad de lenguajes que utiliza el alumnado para sus interacciones domésticas.

En este sentido, resulta importante destacar que las y los alumnos con matrícula en la IAS, tienen la capacidad necesaria para aprender un tercer idioma, poseen un buen dominio del idioma español, dado que cursaron los niveles de educación básica en sistemas bilingües y se han desenvuelto en ambientes donde predominan las interacciones en español, hecho que les ha permitido ir aprendiendo

de manera paulatina pero eficiente el idioma oficial de México. No obstante, estos y estas jóvenes están motivados para aprender inglés ya que consideran que este idioma les abrirá mejores oportunidades laborales en un futuro próximo.

Es necesario precisar que las y los estudiantes de la IAS no desarrollaron mejores competencias lingüísticas en inglés debido a la baja calidad educativa que aún prevalece en las zonas rurales e indígenas del país, a donde muchas veces los servicios educativos no llegan. Por esta razón resulta indispensable la implementación de políticas educativas que posicionen a la enseñanza aprendizaje del inglés como una necesidad para desenvolverse en una sociedad globalizada, en la cual este idioma es la lengua franca que permite la interacción entre los diversos pueblos y genera mejores oportunidades de desarrollo a las y los estudiantes.

Durante el análisis de la población estudiantil, y las entrevistas realizadas para la elaboración de la presente investigación, el alumnado de la IAS afirma no haber tenido clases de inglés durante los niveles de preescolar y primaria, y durante la secundaria y la preparatoria refieren haber tomado cursos de este idioma junto a otras asignaturas de las que se enseñan en estos niveles de educación. Es importante recalcar que la mayoría de ellos y ellas han estudiado inglés por 5 o 5.5 años, con clases de aproximadamente tres horas a la semana, tiempo que resulta insuficiente para el desarrollo de la proficiencia en una lengua extranjera, hecho que se sustentará más adelante en la presente investigación.

Desde su creación la UACH ha buscado formar a las y los mejores profesionales en ciencias agronómicas para el beneficio de nuestro país y es con este tipo de servicios asistenciales que cumple cabalmente su misión de formar a los hijos e hijas del campesinado para impulsar el desarrollo rural y acortar las brechas de

desigualdad entre las y los jóvenes provenientes de contextos rurales e indígenas. A pesar de ello, los esfuerzos de esta Casa de Estudios en cuanto a la enseñanza del inglés también han resultado insuficientes dado que las y los alumnos matriculados en sus carreras no pueden obtener el nivel de proficiencia deseado.

CAPÍTULO III

FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA PROFICIENCIA DEL ALUMNADO DE LA IAS CRUCEN UACH

El propósito de este capítulo es presentar la definición de la palabra proficiencia, caracterizar el programa de inglés de la Ingeniería en Agricultura Sostenible e identificar aquellos factores que han obstaculizado la proficiencia del alumnado de la IAS CRUCEN UACH.

Con referencia a los factores que desde la hipótesis se presentan como obstaculizantes para la consecución de la proficiencia, se consideran: el tiempo, que se define como el esfuerzo dedicado para aprender inglés; la inmersión, comprendida como el conjunto de experiencias vivenciales en el idioma extranjero que se pretende adquirir; la infraestructura, entendida como el conjunto de medios técnicos y herramientas para lograr el dominio del inglés proporcionados al profesorado y al alumnado por la institución educativa; y la motivación, consistente en el impulso para llevar a cabo ciertas acciones que permitan a las y los estudiantes cumplir sus objetivos. Dichos factores fueron elegidos con base a la experiencia docente acumulada por quien suscribe.

3.1 La proficiencia, significado y relevancia en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera

La *proficiencia* es un anglicismo que remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera, consistente en la eficiencia de un o una hablante para desenvolverse en situaciones comunicativas distintas a través de las cuatro destrezas de comunicación: comprensión auditiva, producción oral,

comprensión lectora y escritura (Blake & Zyzik, 2016); por ejemplo: participar en una reunión de trabajo, en una cena familiar, escribir un correo personal o laboral, o leer diferentes tipos de textos. Por lo tanto, este vocablo se refiere a lo que una o un hablante de una lengua extranjera puede hacer en la práctica.

Esta palabra no es un término registrado en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española (DRAE), por ser un préstamo directo del idioma inglés; el vocablo equiparable en español es *competencia*, palabra que, según la Real Academia de la Lengua (RAE), significa pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Aunque esta palabra presenta diferencias conceptuales al vocablo en inglés, *posee un abanico de sinónimos, como capacidad, dominio, aptitud o habilidad, equiparables al mismo campo semántico de proficiency*, los cuales, a pesar de tener ciertas diferencias conceptuales, resultan en una traducción más precisa del concepto (Kostina, 2012).

Tabla 7: Comparación de sinónimos en español e inglés

Término en español	Sinónimos	Término en inglés	Sinónimos
Proficiencia			
Competencia	Capacidad, atribución, dominio, facultad, aptitud, habilidad, idoneidad, suficiencia, talento, pericia, destreza.	Proficiency	Skill, knowledge, ability, adeptness, efficiency, savvy.

FUENTE: (Kostina, 2012, p. 388).

A partir de la traducción y la publicación en español del MCERL, se optó por la palabra *dominio* para referirse a la capacidad de usar la lengua por una o un hablante extranjero, aunque, también resulta válida la expresión *proficiencia* y se aclara que, al tratarse de un término muy utilizado en la bibliografía en lengua inglesa sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, muchos profesores y

profesoras se encontrarán con él en lecturas dirigidas a su formación. Tener claro el concepto les facilitará la comprensión de las mismas, por esta razón se decidió introducir la expresión al diccionario de términos clave de español como lengua extranjera y de esta manera validarlo, aunque no está registrado en el DRAE (Instituto Cervantes, 2009).

La proficiencia es asumida por el profesorado y el alumnado de dos formas: la primera, como la eficiencia para desenvolverse en una lengua extranjera en una variedad de contextos, y la segunda, que remite especialmente al estudiantado a la *prueba de proficiencia*, la cual representa una evaluación del dominio lingüístico de los candidatos y las candidatas desde una perspectiva externa, ya que ésta no se basa en los contenidos establecidos por un curso de idiomas o en materiales de enseñanza determinados, sino en un estándar de competencia fijado por el MCERL. Es decir, este examen mide la capacidad de una o un hablante extranjero al margen de un programa de enseñanza que haya podido seguir, razón por la que sus resultados son transparentes y confiables para instituciones educativas, empresas y sociedad en general (Kostina, 2012).

Las pruebas de proficiencia más usadas en el ámbito académico/universitario son las siguientes:

- a) *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), que es un certificado de inglés americano con una validez de dos años, administrado por la empresa *Educational Testing Service* (ETS), orientado a personas que necesitan ingresar a alguna universidad en el extranjero, realizar un intercambio académico, o bien, solicitar una beca de trabajo o estudio. Este examen tiene tres formatos, dependiendo de la institución en la cual se realice: TOEFL IBT,

el cual se realiza en una computadora a través de internet; TOEFL PBT, que consiste en un examen tradicional en papel y se ofrece hasta seis veces al año en las instituciones educativas autorizadas, aunque se prevé que este examen desaparezca progresivamente; y el TOEFL CBT, examen que se realiza en un equipo informático con un CD y puede ser ofrecido hasta seis veces por año en las instituciones educativas autorizadas (English First, 2020).

b) *International English Language Testing System (IELTS)* es un examen de proficiencia gestionado por la Universidad de Cambridge, British Council and Education Australia, apropiado para el ámbito académico en países de Europa, Australia y Nueva Zelanda. No obstante, es aceptado en muchas universidades del continente americano donde se prefiere a TOEFL; al igual que este último, tiene una validez de dos años y se puede realizar en dos versiones: *Academic*, orientado a inglés académico, y *General Training*, para inglés profesional (English First, 2020).

Es importante mencionar que existe un gran número de pruebas de proficiencia⁷ y empresas e instituciones que las administran, sin embargo, estas dos son las de uso

⁷ Aptis, certificado de dominio del idioma inglés gestionado por el British Council utilizado para cubrir vacantes en alguna empresa, los y las sustentantes pueden pedir la evaluación de una o varias habilidades según se precise para la contratación.

CAE, (Cambridge English Advanced) certificación desarrollada por la Universidad de Cambridge dedicada a estudiantes con más ventaja en el inglés, su uso más común es para obtener visados y estancias en diversas Universidades del mundo.

CPE (Cambridge English Proficiency) Certificación de nivel de inglés usada para realizar actividades académicas y profesionales, los y las sustentantes deben tener un nivel mayor que en el CAE, ya que CPE certifica en nivel C del MCERL, su validez no tiene caducidad y es administrada por la Universidad de Cambridge.

ELASH (English Language Assessment System for Hispanics), examen administrado por College Board, diseñada para certificar los niveles A y B en estudiantes cuya lengua nativa sea el español, su función es medir el logro de cada estudiante.

CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma), es una certificación mexicana diseñada por la SEP, que mide el dominio de inglés en 20 niveles, los cuales van desde el básico hasta el experto y otorga una Constancia a los sustentantes que demuestran un dominio del nivel 2 al 7, Certificado a aquellos

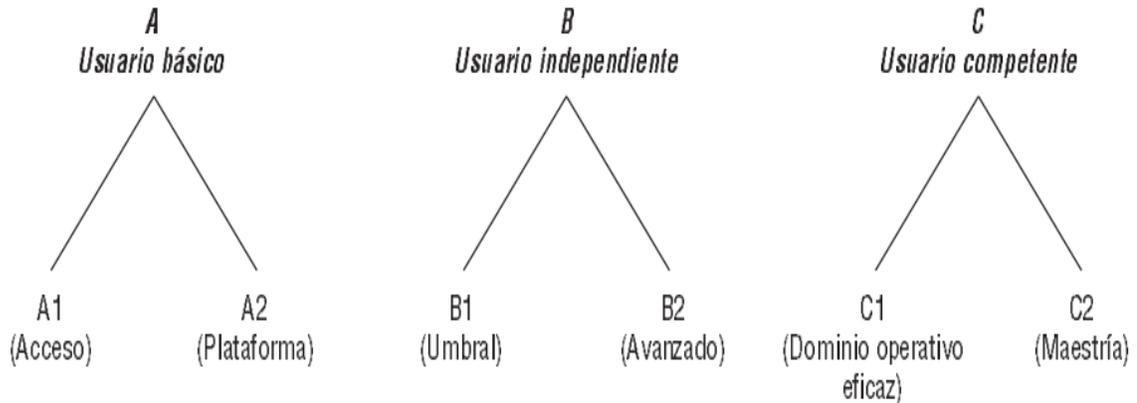
académico más generalizado en el ámbito universitario. Aunque también existen otros tipos de pruebas de proficiencia para propósitos específicos, como las de inglés empresarial o bien, certificados que validan niveles inferiores de inglés.

La proficiencia se ha medido en las últimas décadas a través del MCERL, el cual tiene una escala descriptiva creada en los años noventa, y publicada en 2001, a partir de la conjunción de dos décadas de estudios en lingüística aplicada, y con reconocimiento internacional para referir el dominio de un idioma. Constituye una escala europea específicamente diseñada para cualquier lengua que se hable en ese continente y se utiliza para detallar sus competencias y, aunque no es la única escala de referencia de dominio de idiomas que existe, es la más aceptada y utilizada en el orbe (Consejo de Europa, 2001).

El Marco divide sus niveles de referencia en tres niveles amplios; el nivel A, corresponde a un usuario básico del idioma, el nivel B representa a un usuario independiente, y el nivel C representa a un usuario competente en el idioma. A su vez, subdivide cada uno de los niveles amplios en dos subniveles, los cuales caracterizan detalladamente las competencias que deben adquirirse por los y las estudiantes de cualquier idioma europeo (Consejo de Europa, 2001), tal como se muestra en el siguiente gráfico:

que demuestran conocimientos de los niveles 8 al 13 y Diploma para quienes obtienen los niveles del 14 al 20, todos los documentos que otorga CENNI tienen reconocimiento solamente en la República Mexicana.

Figura 3: Niveles comunes de referencia del MCERL



FUENTE: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza Evaluación, 2002, p. 25).

La palabra proficiencia, entonces, representa un uso eficiente de la lengua en un contexto social; por ello constituye el espíritu de la enseñanza aprendizaje del inglés. Su consecución debe ser una meta obligada para la instrucción en cualquier nivel educativo, en cualquier carrera del nivel superior, ya que su dominio eficiente permitirá a las y los ciudadanos de cualquier país desarrollarse de una manera más óptima y alcanzar mejores niveles de vida.

3.2 Caracterización del programa de inglés de la IAS

Desde el primer esbozo del programa de IAS, se planteó que esta nueva licenciatura de Chapingo debía sustentarse en la formación integral del agrónomo, abordando aspectos tecnológicos, medioambientales, socioeconómicos y de comunicación a lo largo de la formación profesional del estudiantado. Con esta idea, la enseñanza del inglés ha constituido un elemento clave para esta licenciatura, ya que el dominio del

idioma representa mejores y mayores posibilidades profesionales para las y los egresados.

Inglés es una asignatura de carácter obligatorio, se estudia durante los primeros dos años de la carrera de IAS, y se distribuye en cuatro cursos semestrales: Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV, los cuales suman 192 horas de estudio. Estos programas tienen como objetivo, en su conjunto, rescatar y consolidar los conocimientos estudiados en los niveles de educación básica, y pretenden buscar la pericia en el dominio del idioma mediante la recuperación de estas bases lingüísticas y, a través del manejo de discursos académicos que permitan a las y los estudiantes, comprender textos científico-técnicos, así como producirlos. De igual forma, se aspira a que, al concluir estos cursos, el estudiantado obtenga una certificación equivalente al nivel B1 o superior, de acuerdo al MCERL a través de la prueba estandarizada TOEFL, en su versión PBT (Castillejos, 2016).

Con el propósito de caracterizar y analizar los programas de inglés que se estudian durante el trayecto de la IAS, se hace indispensable precisar que un programa de estudios es “una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr” (Panzsa, 1986, p.3), “tienen como finalidad sistematizar el proceso de aprendizaje, a través de la organización lógica del contenido” (UJAT, 2016, p.3) y “son pensados en función de lo mínimo que se debe cubrir en un curso” (Díaz, 2009, p. 42).

Los Programas de Estudios son documentos en los que se establecen propósitos educativos, enfoques metodológicos, contenidos temáticos, criterios de evaluación y orientaciones para la planeación de la cátedra diaria. No pueden ser vistos con la simpleza de un temario, ya que son un esquema más complejo que tiende

a favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que le permiten al alumnado desarrollar competencias en un ámbito determinado (Pérez, Méndez, Pérez, & García, 2017).

Para Fernández, “programar es el acto de tomar decisiones y organizar un área de aprendizaje más o menos amplia” (p.7), que engloba 4 aspectos básicos, los cuales se pueden resumir en objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Estos esquemas se construirán en torno a qué debe enseñarse, por lo que en el caso particular que nos ocupa, es el idioma inglés el que se asume como un instrumento de comunicación y expresión personal en el marco social. Por ello, estos esquemas deben desarrollar en el alumnado la capacidad de comunicarse de forma adecuada y eficaz en diversos contextos (Fernandez, 2011).

Los propósitos educativos representan las intencionalidades de la asignatura, hacen referencia a sus contenidos temáticos, se definen como objetivos que establece el profesorado en la actividad didáctica, teniendo siempre en cuenta las finalidades del aprendizaje (Tobón, 2010). Las metas generales planteadas para los cursos de la IAS se pueden observar con precisión en la siguiente tabla:

Tabla 8: Propósitos generales de los programas de inglés de la IAS

Programa	Propósitos generales
Inglés I	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estructuras básicas del presente, pasado y futuro mediante la utilización de material auténtico, oral y escrito en inglés para identificar las características de la comunicación significativa en el discurso académico. • Expresar mensajes lingüísticos en situaciones de diversidad temporal mediante la lectura de textos orales y escritos para lograr interacciones comunicativas.

Inglés II	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la gramática y vocabulario de tiempos verbales y funciones comunicativas relativas a la vida universitaria mediante la utilización de material auténtico oral y escrito en inglés para identificar las características de la comunicación significativa en diversas áreas de la cotidianidad universitaria, los viajes y la vida laboral. • Expresar mensajes lingüísticos en situaciones de diversidad temporal mediante la lectura y comprensión de textos orales y escritos para lograr interacciones comunicativas.
Inglés III	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las funciones de las formas lingüísticas relativas a tiempos verbales, voz activa y voz pasiva, cuantificadores y estructuras vinculantes, mediante la utilización de material auténtico oral y escrito en inglés para identificar las características de comunicación significativa en medios de comunicación, áreas financieras y procesos técnico científicos. • Expresar mensajes lingüísticos en situaciones de diversidad temporal mediante la lectura y comprensión de textos orales y escritos para lograr interacciones comunicativas.
Inglés IV	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los elementos lingüísticos básicos e intermedios del idioma inglés mediante la integración de la sintaxis y el léxico, para que la o el estudiante desarrolle habilidades de producción y recepción lingüística. • Emplear fundamentos teóricos del idioma inglés mediante ejercicios prácticos, a fin de que la o el estudiante los incorpore a lo largo de su preparación en la licenciatura.

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Castillejos, 2017).

Como puede observarse en la tabla 8, los programas de inglés de la IAS se desarrollan con base en 8 propósitos, 2 por asignatura, que buscan desarrollar la habilidad comunicativa de las y los estudiantes a través de la identificación de diversas estructuras gramaticales mediante el uso de material auténtico.⁸

En los programas de inglés de la IAS los propósitos se presentan como generales y específicos. Los primeros, expuestos en la tabla 8, permiten observar que el objetivo de éstos es la identificación de una serie de estructuras gramaticales,

⁸ El material auténtico se refiere a aquél que no ha sido manipulado con fines pedagógicos. Se trata del tipo de material que un hablante nativo de una lengua escucharía, leería o utilizaría en su vida cotidiana; como, por ejemplo, textos tomados de periódicos, revistas, hojas de información, folletos, cartas de restaurantes, anuncios, fragmentos o programas completos de televisión y radio que pueden ser útiles en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Son ejemplos de maneras en las que se utiliza un idioma de forma habitual y muestran elementos culturales de los países en donde se habla ese idioma, razón por la que suelen ser más relevantes y motivadores para las y los estudiantes de una lengua extranjera.

también la aplicación posterior de estas estructuras mediante la comprensión de textos orales y escritos, así como la expresión de mensajes lingüísticos. Se infiere entonces que las y los estudiantes adquirieron estos conocimientos en niveles previos, ya que no se puede identificar algo que no se conoce; por lo tanto, estos propósitos buscan retomar contenidos ya estudiados con antelación y ejercitarlos por medio de interacciones comunicativas.

Estos programas también muestran una serie de propósitos específicos, los cuales se presentan en el siguiente esquema:

Tabla 9: Propósitos específicos de los programas de inglés de la IAS por unidad de aprendizaje

Programa	Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
Inglés I	Diagnosticar saberes previos sobre la lengua inglesa relativos al presente y pasado simples, a través de la identificación y ejercitación de su estructura y funciones sociales para reencauzar sus usos y lograr interacciones dialogales acordes con la función de esos tiempos gramaticales.	Identificar las diversas formas del presente y del pasado mediante la observación de textos para apreciar los contextos específicos de sus usos en textos académicos.	Distinguir formas y funciones del futuro mediante el uso de material auténtico en inglés para identificar la diversidad de tiempos gramaticales y sus matices semánticos.	Identificar las características del discurso académico mediante el análisis textual de escritos y exposiciones orales para integrar las funciones y estructuras vistas en el curso.
Inglés II	Discutir sobre lo que gusta y lo que no gusta, hablar sobre la frecuencia con la que se realizan actividades en la universidad, contrastando lo temporal y lo rutinario.	Comparar diversas formas gramaticales del futuro para expresar planes, predicciones y acciones inmediatas del futuro.	Identificar los elementos lingüísticos en la elaboración de un <i>currículum vitae</i> y una entrevista laboral para preparar una negociación profesional.	Elegir adjetivos y estructuras temporales apropiados para describir experiencias vacacionales, tradiciones y modos de vida de otras culturas.

Inglés III	Aplicar el uso de estructuras vinculantes para expresar narraciones argumentadas.	Identificar significados de la entonación y establecer análisis comparativo entre lenguaje verbal, paraverbal y no verbal para expresar dudas, aseveraciones y desacuerdos.	Planear la explicación de procesos mediante la distinción de la voz pasiva de la voz activa para caracterizar de manera oral y escrita resultados de investigaciones.	Comprender reportes de investigación en lengua inglesa mediante la identificación de estructuras oracionales y léxico variado para construir párrafos sobre prácticas de campo.
Inglés IV	Aplicar los conceptos de palabra, clase de palabra, morfología y relaciones sintáctico morfológicas en el reconocimiento de palabras, su clase y su significado en textos escritos y en la estructuración morfológica de palabras. Aplicar las reglas de construcción de la frase nominal en inglés para detectar, construir y comprender frases nominales construyendo los esquemas cognitivos que representa.	Identificar relaciones y tipos de enlace entre frases nominales observando el significado denotativo y connotativo de la frase preposicional inglesa. Reconocer el esquema sujeto-verbo-complemento (SVC) como los componentes de la oración y como universal lingüístico de todos los idiomas, con organización diferenciada y portadora de significado principal de una idea.	Profundizar el reconocimiento de estructuras vinculantes y voz pasiva mediante la identificación de oraciones complejas y compuestas, para conformar elementos integradores del párrafo y del texto.	Identificar los elementos gramaticales generales de la lengua inglesa, mediante el análisis textual y reconocimiento del error, para desarrollar habilidades de comprensión y producción oral y escrita.

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos López, 2017).

En la descripción de estos propósitos específicos se encuentran verbos como: identificar, diagnosticar, reconocer, profundizar, aplicar, comparar y elegir, cuya

connotación indica que estos conocimientos ya fueron presentados al alumnado en otro momento de su formación, por lo que ahora corresponde retomarlos en un escenario distinto, relacionado a la formación profesional de este grupo estudiantil. Por lo anterior, se plantean ejercicios como la elaboración de un currículum vitae, la preparación de una entrevista de trabajo, el reconocimiento de errores, comprensión de un reporte de investigación, explicación de procesos utilizando voz activa y pasiva, entre otros, los cuales establecen actividades complejas que podría desarrollar de manera adecuada un grupo estudiantil que tenga bases sólidas para su ejecución.

Asimismo, este conjunto de objetivos no está construido en torno a competencias comunicativas, sino que se articulan hacia las estructuras gramaticales, dejando de lado el desarrollo de las 4 destrezas del inglés y enfatizando en el desarrollo solamente de la competencia lingüística que se refiere al dominio de los recursos formales de la lengua, como: gramática, léxico, morfología, ortografía, entre otras. No se deja de lado el desarrollo de las competencias pragmática y sociolingüística del idioma, la primera entendida como la capacidad de adecuar las actividades comunicativas de interacción, comprensión y expresión a situaciones concretas de comunicación, y la segunda, referida al uso social de la lengua (Fernandez, 2011).

Es importante destacar que, aunque se precisa un diagnóstico como propósito del curso Inglés I en la Unidad I, éste está delimitado a la identificación únicamente de estructuras en presente y pasado simple, por lo que se considera como diagnóstico incompleto, no permite identificar qué bases tienen las y los estudiantes que cursarán esta serie de asignaturas.

Los contenidos constituyen el elemento central de un programa, ya que presentan qué se estudiará en el curso; este elemento debe presentar una

correspondencia con los propósitos, tanto generales como específicos, por lo que estos dos componentes de un programa deben estar correctamente acoplados para que representen un fundamento teórico de la metodología y de las actividades de aprendizaje (Pérez *et al.*, 2017).

Los contenidos de los programas de la ingeniería se presentan con puntualidad en la siguiente tabla:

Tabla 10: Contenidos de los programas de inglés de la IAS

	Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
Inglés I	1.1 Presentación y saludos. 1.2 Presente simple con <i>be</i> . 1.3 Presente simple con verbos diferentes a <i>be</i> . 1.4 Pasado simple. 1.5 Pasado simple con <i>be</i> . 1.6 Pasado simple con verbos diferentes a <i>be</i> .	2.1 Presente progresivo y presente perfecto; contrastes con el presente simple. 2.2. Pasado progresivo y pasado perfecto; contraste con el pasado simple.	3.1 Futuro Simple para expresar predicciones y arreglos 3.2 Futuro idiomático para expresar habilidades planeadas.	4.1 Habla coloquial y habla académica 4.2 Funciones del gerundio.
Inglés II	1.1 Presente simple, adverbios de frecuencia. 1.2 Presente progresivo. 1.3	2.1 Be going to; future plans. 2.2 Present continuous for future arrangement.	3.1 Can, could, be able to for ability 3.2 Adverbs of manner. 3.3 Past simple passive.	4.1 Present and present perfect with just, yet, already and still. 4.2 Verbs with two objects. 4.3

	<p>Verbos preceptuales.</p> <p>1.4 Presente y pasado para describir.</p> <p>1.5 Presente perfecto</p>	<p>2.3 Indirect questions.</p> <p>2.4 Will, may and might.</p> <p>2.5 Countable and uncountable nouns.</p> <p>2.6 Too much, too many, not enough.</p>	<p>3.4 Comparative adjectives.</p> <p>3.5 Superlative Adjectives.</p>	<p>Past perfect simple.</p>
Inglés III	<p>1.1. Defining relative clauses.</p> <p>1.2 The passive.</p> <p>1.3 Past simple and past continuous.</p> <p>1.4 Present perfect continuous and present perfect simple.</p> <p>1.5 Verb patterns with ing and infinitive.</p> <p>1.6 Countable and uncountable nouns</p>	<p>2.1 Question tags.</p> <p>2.2 Modal verbs for obligation and prohibition.</p> <p>2.3 Zero and first conditionals with if, unless, when and as soon as.</p>	<p>3.1 Retroacción de todos los tiempos verbales.</p> <p>3.2 Forma be + participio pasado.</p> <p>3.3 Sujeto actuante y sujeto recipiente.</p> <p>3.4 Estructura narrativa.</p>	<p>4.1 Condicionales 1, 2 y 3.</p> <p>4.2 Discurso directo vs discurso indirecto.</p> <p>4.3 Retroalimentación de todos los tiempos verbales</p>
Inglés IV	<p>1.1 Palabra.</p> <p>1.2 Clases de palabra en inglés y en español.</p> <p>1.3 Morfología afijos, prefijos y sufijos.</p> <p>1.4</p>	<p>2.1 Palabras de contenido y palabras de enlace.</p> <p>2.2. Contraste entre las preposiciones inglesas y las preposiciones castellanas.</p>	<p>3.1 Estructuras Vinculantes.</p> <p>3.2 Voz Pasiva.</p> <p>3.3 Esquemas comparativos.</p> <p>3.4 Oraciones Condicionales.</p>	<p>4.1 Retroalimentación General de la gramática inglesa.</p> <p>4.2 Habilidades de producción oral y escrita para el examen TOEFL.</p> <p>4.3 Habilidades de recepción oral y</p>

	Frase nominal.	2.3 Frase preposicional.	3.5 Noción de texto.	escrita para el examen TOEFL.
	1.5 Contrastes entre frase nominal en español e inglés.	2.4 Construcción de frase nominal y frase preposicional.		4.4 Prueba TOEFL.
	1.6 Potencial de predicación del núcleo.	2.5 Concepto de oración y sus características.		
	1.7 Relaciones paradigmáticas y sintagmáticas.	2.6 Estructuración del esquema sujeto verbo y complemento.		
		2.7 Contraste entre esquema oracional inglés y español.		
		2.8 Forma y función del presente.		

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos, 2017).

Para Fernández, un programa debe entretrejer de forma coherente los objetivos con los contenidos y menciona que este entramado debe responder a las necesidades de un grupo de personas que aprenden el idioma como agentes sociales. Por lo tanto, más allá de presentarse como un listado de estructuras gramaticales categorizadas, debe mostrarse en torno a competencias lingüísticas, pragmáticas y sociales, que posibilite al o a la aprendiz a convertirse en una o un usuario de la lengua que la utiliza como instrumento de comunicación cotidiano en el contexto social (2011).

De acuerdo a lo mostrado en la Tabla 10, se percibe que las unidades que integran estos programas están organizadas en torno a una lista de estructuras gramaticales, cuyo estudio no lleva al desarrollo de competencias comunicativas ni

promueve el desenvolvimiento de las y los estudiantes como agentes sociales que utilizan el lenguaje en contextos diversos como forma de comunicación.

El siguiente elemento clave de un programa es la metodología, la cual, en la enseñanza de lenguas se conoce como el componente que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos. Este elemento concierne fundamentalmente al papel y funciones que se les asignan a las y los profesores, aunque afecta también al del alumnado y al de los materiales (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Por lo tanto, la metodología representa el cómo se presentarán los temas que forman parte de la programación para que los objetivos sean alcanzados por el grupo estudiantil. Cabe destacar que la definición muestra que la metodología tiene un papel dicotómico en cualquier currículo, ya que asigna tareas al profesorado, pero también al alumnado, aunque de manera indirecta.

En los programas de inglés de la IAS, la metodología se presenta a través de dos secciones: la primera de ellas denominada Estrategias de enseñanza, la cual va dirigida al profesorado que impartirá los cursos, y la segunda llamada Actividades de aprendizaje, sección que está orientada a las y los estudiantes. Las siguientes tablas nos presentan en qué consiste esta serie de tareas en los programas de inglés de la IAS:

Tabla 11: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de Inglés I de la IAS

<i>Programa Inglés I</i>	
<i>Estrategias de enseñanza(profesorado)</i>	<i>Estrategias de aprendizaje (estudiantado)</i>

Unidad I	Exhibe material auténtico sobre presentaciones y saludos. Aplica cuestionario sobre diferencias culturales y lenguas. Entrega listas de verbos. Aplica ejercicios gramaticales. Organiza grupos conversacionales.	Identifica elementos lingüísticos y pragmáticos en una conversación. Descubre aspectos de los códigos lingüísticos y su operatividad cognitiva. Infiere reglas morfológicas de afijación y memoriza vocabulario. Ejercita estructuras gramaticales de la L2. Adquiere práctica comunicativa en la L2 (grupos de máximo cuatro personas).
Unidad II	Exhibe en el pizarrón numerosos ejemplos de uso de las modalidades del presente y pasado. Entrega material auténtico sobre el tema de ecosistemas e historia de la agricultura.	Infiere reglas gramaticales para su posterior aplicación en ejercicios orales y escritos. Identifica estructuras lingüísticas propias del registro académico.
Unidad III	Utiliza canciones en inglés. Presenta compendios fraseales de diversas situaciones de comunicación en presente, pasado y futuro. Aplica ejercicios gramaticales, léxicos y de comunicación.	Identifica usos coloquiales del presente, pasado y futuro. Pronuncia adecuadamente y redacta párrafos breves utilizando los tiempos gramaticales vistos hasta el momento. Ejercita estructuras, léxico y expresiones de comunicación en la L2.
Unidad IV	Utiliza material auditivo de contenido académico en un área de conocimiento. Utiliza artículos científicos o capítulos de libro en inglés.	Analiza segmentos dialogales que ocurren en ámbitos académicos. Traduce para descubrir peculiaridades estructurales de la L1 y la L2

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos, 2017).

Tabla 12: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de Inglés II de la IAS

Programa Inglés II		
	<i>Estrategias de enseñanza (profesorado)</i>	<i>Estrategias de aprendizaje (estudiantado)</i>
Unidad I	Exhibe material auténtico sobre actividades universitarias. Entrega lista de verbos de percepción. Aplica ejercicios gramaticales. Organiza grupos conversacionales.	Identifica elementos lingüísticos y pragmáticos en una conversación. Descubre aspectos de los códigos lingüísticos y su operatividad cognitiva. Infiere reglas morfológicas de afijación y memoriza vocabulario. Ejercita estructuras gramaticales de la L2. Adquiere práctica comunicativa en la L2 (grupos de máximo cuatro personas).

<i>Unidad II</i>	Exhibe en el pizarrón numerosos ejemplos de uso del futuro. Entrega material auténtico sobre temas futuristas.	Infiere reglas gramaticales para su posterior aplicación en ejercicios orales y escritos. Identifica estructuras lingüísticas propias del registro académico.
<i>Unidad III</i>	Utiliza muestras de currículum vitae como material auténtico en inglés. Aplica ejercicios gramaticales, léxicos y de comunicación. Da lista de vocabulario relativo a empleos.	Identifica usos coloquiales de una situación de comunicación relacionada con entrevista de trabajo. Pronuncia adecuadamente y redacta párrafos breves utilizando los tiempos gramaticales vistos hasta el momento. Ejercita estructuras, léxico y expresiones de comunicación en la L2.
<i>Unidad IV</i>	Distribuye listas de adjetivos. Informa sobre páginas web acerca de sitios de países y ciudades. Recrea elementos simbólicos de refranes en L1 y L2.	Practica diálogos propios de desenvolvimiento en un aeropuerto. Construye fragmentos sobre el tema de viajes a una ciudad.

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos, 2017).

Tabla 13: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el programa de Inglés III de la IAS

Programa Inglés III		
	Estrategias de enseñanza (profesorado)	Estrategias de aprendizaje (estudiantado)
Unidad I	Exhibe material auténtico sobre medios impresos y electrónicos. Entrega guías de redacción. Aplica ejercicios gramaticales. Organiza grupos conversacionales.	Identifica elementos lingüísticos y pragmáticos en spots de radio o películas. Descubre aspectos de los códigos lingüísticos y su operatividad cognitiva. Infiere reglas discursivas acerca de los medios de comunicación. Ejercita estructuras gramaticales de la L2. Adquiere práctica comunicativa en la L2 (grupos de máximo cuatro personas).
Unidad II	Exhibe en el pizarrón numerosos ejemplos de conectividad entre oraciones. Entrega material auténtico sobre temas financieros.	Infiere reglas gramaticales para su posterior aplicación en ejercicios orales y escritos. Identifica estructuras lingüísticas propias del registro de economía.
Unidad III	Utiliza manuales técnicos e instructivos. Aplica ejercicios gramaticales, léxicos y de comunicación. Da lista de vocabulario relativo terminología técnica.	Identifica usos formales de una situación de comunicación relacionada con trabajo de laboratorio. Pronuncia adecuadamente y redacta párrafos breves utilizando los tiempos gramaticales vistos hasta el momento. Ejercita estructuras, léxico y expresiones de comunicación en la L2. Memoriza vocabulario nuevo.
Unidad IV	Distribuye listas de adjetivos. Informa sobre páginas web acerca de prácticas de investigación. Proporciona ejercicios tipo “drill”.	Practica diálogos propios de desenvolvimiento en una práctica de campo. Construye párrafos y establece las diferencias entre lengua oral y lengua escrita. Repite estructuras en lenguaje directo e indirecto para lograr su mecanización.

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos, 2017).

Tabla 14: Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en el Programa de Inglés IV de la IAS

Programa Inglés IV		
	Estrategias de enseñanza (profesorado)	Estrategias de aprendizaje (estudiantado)
Unidad I	Exhibe material auténtico sobre medios impresos y electrónicos. Entrega guías de redacción. Aplica ejercicios gramaticales. Organiza grupos conversacionales.	Identifica elementos lingüísticos y pragmáticos en spots de radio o películas. Descubre aspectos de los códigos lingüísticos y su operatividad cognitiva. Infiere reglas discursivas acerca de los textos académicos. Ejercita estructuras gramaticales de la L2. Adquiere práctica comunicativa en la L2 (grupos de máximo cuatro personas).
Unidad II	Exhibe en el pizarrón numerosos ejemplos de conectividad entre oraciones. Elabora tablas para la segmentación del código.	Infiere reglas gramaticales para su posterior aplicación en ejercicios orales y escritos. Contrasta estructuras lingüísticas en L1 y L2.
Unidad III	Utiliza manuales técnicos e instructivos. Aplica ejercicios gramaticales, léxicos y de comunicación. Da lista de vocabulario relativo terminología técnica.	Identifica usos formales de una situación de comunicación relacionada con trabajo de laboratorio. Pronuncia adecuadamente y redacta párrafos breves utilizando los tiempos gramaticales vistos hasta el momento. Ejercita estructuras, léxico y expresiones de comunicación en la L2. Memoriza vocabulario nuevo.
Unidad IV	Distribuye listas de verbos. Informa sobre páginas web acerca de pruebas TOEFL. Proporciona ejercicios tipo "drill".	Practica diálogos propios de desenvolvimiento en un ambiente universitario. Construye párrafos y establece las diferencias entre lengua oral y lengua escrita. Identifica pistas lingüísticas para lograr éxito en exámenes estandarizados.

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos, 2017).

La metodología constituye, además, en sí misma, una serie de pasos o técnicas que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, y establece una herramienta que el profesorado aplica con la finalidad de desarrollar la adquisición de un idioma extranjero en las y los estudiantes. Cabe señalar que estas tareas representan el eje

coyuntural para la consecución de la meta de desenvolverse en un idioma extranjero y que, por esta razón, deberán ser estructuradas de forma tal que privilegien el desarrollo de las 4 habilidades comunicativas, considerando nuevamente que las y los estudiantes aprenden un idioma como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene “tareas” que llevan a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2001).

Por lo anterior, las estrategias deben estar expresadas de forma clara y específica, sin generalidades, desde un enfoque que privilegie la comunicación y facilite el proceso de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, en las tablas presentadas con anterioridad no se muestran claramente las actividades que el profesorado y el alumnado deben realizar para la consecución del objetivo. Solamente enuncian de manera muy somera algunas tareas, y hacen referencia a materiales que no están al alcance del profesorado que aplica estos programas. Se desconoce, por ejemplo, a qué listas de adjetivos la autora hace referencia, qué manuales técnicos e instructivos se deben usar, en qué contextos deben presentarse los ejemplos, o cuál material auténtico es el indicado para la adecuada realización de las actividades que se enlistan para el profesorado.

De igual manera, en las estrategias de aprendizaje se enuncian de forma general las actividades que el alumnado deberá realizar para alcanzar las metas planteadas infiriendo constantemente reglas gramaticales y elementos lingüísticos. Este hecho demuestra que es necesario que los y las estudiantes posean una serie de conocimientos adquiridos en niveles de enseñanza previos a la educación superior.

Finalmente, los criterios de evaluación se asumen como la valoración del grado de progreso, aprovechamiento, consecución de objetivos o del nivel de dominio en el uso del idioma con el propósito de tomar decisiones orientadas a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para que estos parámetros de valoración sean válidos, deberán referirse a los objetivos planteados desarrollados a través de los contenidos, y con una metodología que favorezca la consecución de las habilidades comunicativas del alumnado, esta valoración del proceso se reflejará finalmente en una calificación para las y los estudiantes (Fernández, 2011).

Los programas de la IAS plantean una evaluación por rúbricas, las cuales se caracterizan por valorar el nivel de desempeño del alumnado mediante actividades que se diseñan para tal efecto. Las rúbricas son tablas que indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas del profesorado; a las y los estudiantes les permiten identificar con claridad la relevancia de los objetivos de los trabajos académicos que realizarán. Son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados (Gatica & Uribarren, 2013).

En la siguiente tabla se presentan las tareas que proponen los programas de inglés de la IAS para evaluar a las y los estudiantes:

Tabla 15: Actividades de evaluación para los programas de Inglés de la IAS

Programa	Actividad de evaluación	Propósito	Período	Unidades de aprendizaje que abarca	Ponderación
Inglés I	Representación o sketch.	Ejercitar la estructura y función del inglés mediante una representación para identificar los saberes previos de esta lengua.	Al final de la unidad I.	Unidad I	15%
	Traducción de un segmento de artículo científico.	Identificar diversas formas del presente y pasado, mediante la traducción de un texto	Al final de la unidad II.	Unidad II	10%

		para apreciar los contextos específicos de su uso.			
	Ensayo a partir de una película.	Distinguir formas y funciones del futuro mediante una película en inglés para identificar la diversidad de tiempos gramaticales y sus matices semánticos.	Al final de la Unidad III.	Unidad III	10%
	Diseño de un spot de radio.	Identificar las características del discurso académico mediante el análisis textual de escritos y exposiciones orales para integrar funciones y estructuras vistas en el curso.	Al final de la unidad IV.	Unidad IV	15%
	Examen y quiz.	No se menciona propósito en el programa.	Al final de cada unidad.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	30%
					Total: 100%
Programa	Actividad de evaluación	Propósito	Período	Unidad de aprendizaje que abarca	Ponderación
Inglés II	Video sobre la vida universitaria.	Ejercitar estructura y función del inglés, mediante una grabación de video para identificar elementos pragmáticos relativos a la exposición de actividades propias de la vida universitaria.	Al final de la unidad I.	Unidad I	10%
	Abstract Científico.	Elaborar un escrito corto acerca de un tema de	Al final de la unidad III.	Unidad I Unidad II	10%

		una asignatura con contenido técnico agronómico para identificar características lingüísticas de una introducción que plantea situación y tema a resolver.		Unidad III	
	Examen parcial.	No se menciona.	Al final de la unidad II y de la unidad IV.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	30%
	Quiz.	No se menciona.	A lo largo del curso.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	20%
	Diseño de un tríptico turístico.	Diseñar un material de promoción mediante la inclusión de elementos discursivos de la persuasión hacia los viajes para integrar funciones y estructuras vistas en el curso.	Al final de la unidad IV.	Unidad IV	10%
	Ejercicios escritos.	No se menciona.	A lo largo del curso.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	20%
	Total: 100%				
Programa	Actividad de evaluación	Propósito	Período	Unidades de aprendizaje que abarca	Ponderación
Inglés III	Nota periodística.	Identificar las características del discurso periodístico mediante la lectura de diversas columnas en periódicos en lengua inglesa, para producir segmentos escritos que conformen una nota.	Al final de la Unidad I.	Unidad I	10%
	No se diseñó ninguna actividad para esta unidad de aprendizaje.	No se diseñó ningún propósito en esta unidad de aprendizaje de este curso.	Hace mención que al final de esta unidad II realizará un examen escrito, pero en otro apartado del programa y de forma somera.	Unidad II	No tiene ponderación, en el documento aparece un espacio en blanco

	Sketch (simulación de foro académico) para presentar resultados de un trabajo de investigación.	Presentar los resultados de un trabajo de investigación o tarea de un contenido técnico agronómico para presentar el proceso y los resultados utilizando con énfasis la voz pasiva.	Al final de la Unidad III.	Unidad III	10%
	Reporte de una práctica de campo: una introducción.	Redactar la introducción de una práctica de campo mediante la sucesión de esquemas SVO (sujeto-verbo-objeto) y la integración de al menos cuatro párrafos para exponer la situación y los objetivos de un trabajo académico.	Al final de la unidad IV.	Unidad IV	10%
	Quiz .	No se escribió un propósito para esta actividad de evaluación.	A lo largo del curso.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	20%
					Total: 50%
Programa	Actividad de evaluación	Propósito	Período	Unidades de aprendizaje que abarca	Ponderación
Inglés IV	Ejercicios escritos.	No se escribió el propósito de esta actividad de evaluación.	A lo largo del curso.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	20%
	Examen oral y escrito.	No se escribió el propósito de esta actividad de evaluación.	Al final de la unidad II y de la unidad IV.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	40%
	Ficha técnica.	No se escribió propósito para esta actividad de evaluación.	Al final de la Unidad III.	Unidad III	10%
	Prueba TOEFL.	No se escribió propósito para esta actividad de evaluación.	Al final de la Unidad IV.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	10%

	Quiz.	No se escribió propósito para esta actividad de evaluación.	A lo largo del curso.	Unidad I Unidad II Unidad III Unidad IV	20%
					Total 100%

FUENTE: Elaboración Propia a partir de (Proyecto Educativo Intercentros: Programas de asignatura de inglés, Castillejos, 2017).

A primera vista, del concentrado anterior se puede percibir que no se concluyó el diseño de las actividades de evaluación, ya que muchas de ellas carecen de propósito o no se establecen en momentos adecuados, sólo se menciona que se realizarán a lo largo del curso. Asimismo, la ponderación de estas actividades no suma el 100%, ya que algunas de ellas al sumarse muestran valores inferiores al 100. Es importante mencionar que en la UACH las calificaciones se otorgan en un rango del 0 al 100 en todas las asignaturas, siendo 66 la calificación mínima aprobatoria, y 100 la máxima aprobatoria, por lo que la obtención de 50% en la suma de las ponderaciones de las actividades de aprendizaje dan muestra clara de que no fueron concluidas o calculadas correctamente (Dirección General Académica UACH, 2020).

Por otra parte, la evaluación debe ponderar los niveles de competencia pragmática, lingüística y social de un idioma, para que pueda considerarse válida. Asimismo, debe valorar los desempeños en las cuatro destrezas del inglés y, en algunas circunstancias, se aconseja una prueba o examen final; sin embargo, si se han recogido evidencias necesarias de los progresos del alumnado, no es necesario recabar mayor información. No obstante, este concentrado muestra que la valoración de los aprendizajes, a pesar de no estar concluida la propuesta, es muy intensiva, ya que propone a la vez la realización de exámenes, *quizzes* y rúbricas para valorar los desempeños del alumnado (Sonsoles, 2011).

En conclusión, el conjunto de programas de inglés de la IAS resulta un obstáculo en la consecución de la proficiencia, ya que no promueven en el estudiantado competencias que desarrollen la comunicación eficaz de estos y estas jóvenes en inglés, lo anterior se sustenta en los siguientes argumentos:

1. No se diagnostica correctamente al alumnado; desarrolla arbitrariamente los objetivos, el contenido y la metodología en la presunción de que los y las alumnas cuentan con conocimientos previos de otros niveles educativos, sin considerar el contexto del cual provienen estos y estas jóvenes, su condición rural e indígena y las dificultades que el Estado enfrenta para llevar educación a estos sectores, sin contar que tampoco hay cobertura suficiente en el país ni se cuenta con el número necesario de profesores y profesoras de inglés. Por otra parte, tampoco se considera en este esquema que un gran número de profesores y profesoras de inglés no dominan el idioma que enseñan, y se concentran mayoritariamente en las zonas urbanas.
2. Los objetivos, tanto generales como específicos de los programas, se sustentan en estructuras de lenguaje, cuyo estudio por sí mismo no desarrolla la proficiencia ni se constituyen como aprendizajes significativos para el alumnado, quien aprende un idioma como agente social cuando encuentra necesidad de comunicar y comprender situaciones diversas en contextos amplios.
3. Los contenidos, a pesar de tener una correspondencia con los propósitos tanto generales como específicos, se presentan más bien como un listado de temas que carecen de contexto y significado tanto para el profesorado que

enseña con estos programas, como para el alumnado que aprende con fundamento en ellos.

4. Los criterios de evaluación, al no estar concluidos y bien ponderados, no constituyen una forma válida de estimar los conocimientos adquiridos por el alumnado. Por otro lado, la evaluación que se presenta en el cuadro resulta exhaustiva, ya que propone actividades, *quizzes* y exámenes sin determinar con claridad en qué momento deben aplicarse estos instrumentos de valoración.

Por lo anteriormente expuesto este conjunto de esquemas dificultan la proficiencia del alumnado de la IAS, ya que, en general, se enfocan en el desarrollo de competencias lingüísticas y no apuntalan la consecución de las competencias pragmática y social, que en su conjunto promueven la eficacia en la comunicación del alumnado en la lengua inglesa.

3.3 Los factores que obstaculizan la proficiencia del estudiantado

Considerando los alcances que plantean los 4 programas de inglés de la IAS y que se presentan con puntualidad en el apartado anterior, surgen varias interrogantes, las cuales, se presentan a continuación:

- ¿Qué trayectoria educativa tuvieron las y los estudiantes, previo a su ingreso a la IAS?
- ¿Cuál es el nivel de inglés cierto con el cual egresa este estudiantado al concluir sus estudios de educación media superior?
- ¿Cuáles son los factores que obstaculizan la proficiencia del estudiantado?

Derivado del análisis realizado en los apartados anteriores y, con el afán de observar de manera más cercana el estado de cosas que prevalece en el alumnado de la IAS, se orientó este tercer apartado a analizar la realidad por la que estos alumnos y alumnas no han alcanzado la eficacia esperada en su desempeño en el idioma en los diferentes escenarios que plantea el programa de estudios.

Para ello, se hizo un acercamiento de observación al grupo integrado por la segunda generación de IAS, quienes comenzaron sus estudios superiores en 2018 y actualmente cursan el sexto año, segundo semestre de la carrera. Este conjunto de estudiantes está integrado por 13 alumnos y alumnas, de los cuales 9 son hombres y 4 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 20 y 22 años, y se caracterizan por ser un grupo muy heterogéneo en cuanto a su origen y contexto. En este grupo convergen al mismo tiempo estudiantes que se desarrollaron en zonas indígenas, nativos y nativas de las lenguas tének, zapoteca y mixteca, para quienes el inglés representaría su tercer idioma; alumnos y alumnas provenientes de zonas rurales del centro del país, así como jóvenes que crecieron en el contexto de urbanidad que ofrece la zona conurbada entre el Estado de México y la Ciudad de México.

Con el propósito de precisar los factores que dificultan el alcance de la proficiencia, se realizó un estudio con el enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico con el fin de establecer pautas de comportamiento. Para ello, se aplicaron tres instrumentos; dos de elaboración propia, el Cuestionario Sociolingüístico y el Test de Obstáculos, en lo que respecta al examen diagnóstico se utilizó la prueba “*Touchstone*”, de los autores Michael McCarthy, Helen Sandiford y Jeanne McCarten (2017). El primero de ellos se denominó *Cuestionario*

sociolingüístico, creado con la finalidad de identificar el origen del alumnado, la presencia de lenguas nativas en el grupo y acreditar el tiempo que habían estudiado inglés durante su educación básica. Posteriormente, se les aplicó un *Examen diagnóstico*, cuya pretensión fue identificar el nivel de inglés que ostenta el alumnado de este grupo. Como tercer paso, se aplicó el *Test de obstáculos en el aprendizaje del inglés*, con el propósito de comprobar si los factores planteados en la hipótesis de esta investigación, efectivamente, dificultan la consecución de la proficiencia a los cuales enseguida se hará alusión (Hernandez, 2014).

3.3.1 Identificación del alumnado y su trayectoria académica

Atendiendo a las particularidades que evidencian los grupos escolares de esta ingeniería, derivado de los alcances del programa de inglés y, con la finalidad de conocer la trayectoria educativa del grupo, se les aplicó el instrumento *Cuestionario Socio-lingüístico*, con el cual se indagó sobre el origen de las y los estudiantes, su lenguaje nativo, su edad, género, e información escolar que permitieron caracterizar al grupo, así como su trayectoria educativa previo a su ingreso a la educación superior. Los datos obtenidos de este instrumento fueron los siguientes:

Tabla 16: Datos obtenidos del Cuestionario Socio-lingüístico

Datos obtenidos del cuestionario sociolingüístico	
1	Lugar de nacimiento
2	Lengua nativa
3	Segunda Lengua
4	Género
5	Edad
6	Niveles educativos en los que cursó la asignatura de inglés

7	Grados en los que cursó inglés en preescolar
8	Grados en los que cursó inglés en primaria
9	Grados en los que cursó inglés en Secundaria
10	Preparatoria de Origen
11	Número de semestres que cursó inglés en preparatoria

FUENTE: (Elaboración propia).

El cuestionario reveló que no habían estudiado inglés en preescolar, ni en primaria. En el nivel secundaria, todos y todas estudiaron tres años de inglés, y en preparatoria, 12 cursaron dos años de inglés; solamente un estudiante manifestó haber estudiado inglés dos años y medio durante la enseñanza media superior.

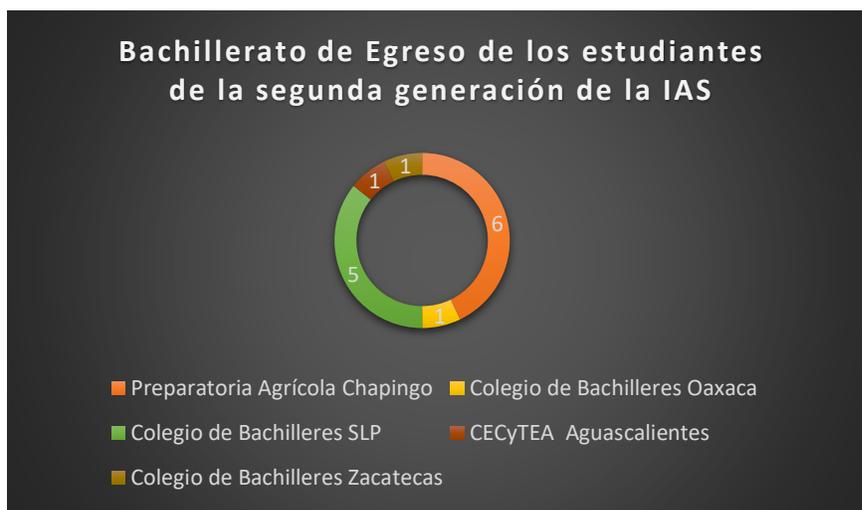
También mostró los bachilleratos de los cuales egresó el estudiantado, lo que desveló que 12 alumnos y alumnas que ingresaron a la IAS habían estudiado inglés 5 años, y que sólo un estudiante había estudiado 5.5 años inglés, previo a su ingreso a esta licenciatura, lo cual permite visualizar que el alumnado cursó esta asignatura por menos tiempo del considerado por la autora de los programas de IAS.

Figura 4: Años de estudio de inglés de los alumnos de la segunda generación de la IAS



FUENTE: (Elaboración propia).

Figura 5: Bachillerato de egreso de los y las estudiantes de la IAS segunda generación



FUENTE: (Elaboración propia).

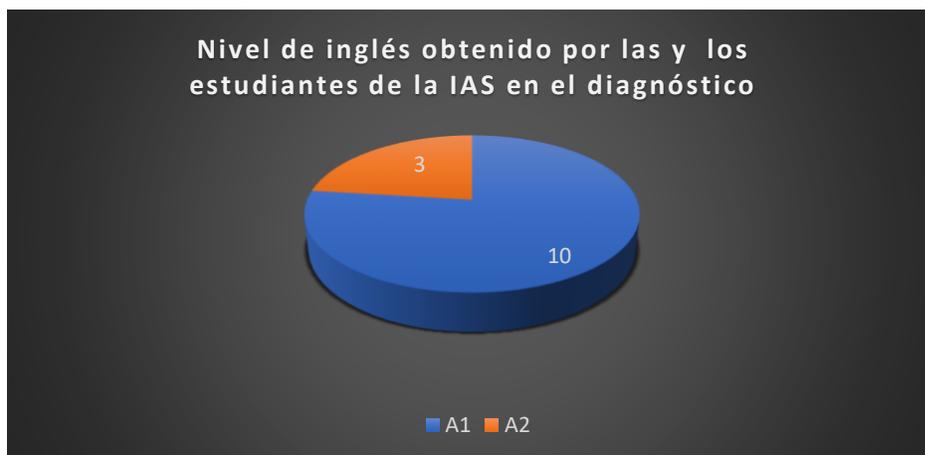
3.3.2 Resultados del examen diagnóstico

Los años de estudio de inglés que refieren las y los estudiantes, no fueron suficientes para alcanzar el nivel B1 del MCERL, ni las competencias requeridas para cursar este programa de estudios. Con el fin de encontrar las razones por las cuales el alumnado no alcanzó el rango deseado, y con el propósito de conocer el nivel de inglés que ostentan los y las estudiantes de la segunda generación de la IAS, se determinó hacer un examen diagnóstico, dicha evaluación permitió conocer si estos y estas estudiantes podían alcanzar el objetivo final que se plantea el programa de Inglés IV de la IAS que es obtener como resultado en la prueba estandarizada TOEFL el nivel B1 del MCERL.

Esta evaluación también tuvo sustento en los obstáculos que se presentaron durante la ejecución de los programas de inglés de la IAS; la prueba que se aplicó consistió en 80 preguntas de opción múltiple, basadas en las competencias del MCERL de los niveles A1 hasta B1. Para la realización de este diagnóstico se utilizó la prueba “*Touchstone*”, de los autores Michael McCarthy, Helen Sandiford y Jeanne

McCarten (2017), y que arrojó los siguientes resultados: 10 alumnos/as en el nivel A1 y 3 alumnos/as en el nivel A2.

Figura 6: Nivel de inglés obtenido por las y los estudiantes de la segunda generación de la IAS en el diagnóstico.



FUENTE: (Elaboración propia).

Los resultados de este diagnóstico muestran con claridad que los y las estudiantes, no lograron avanzar más allá de los conocimientos básicos durante su estancia en la educación básica, ya que todos los miembros del grupo ostentan el nivel A, que corresponde al dominio elemental del idioma según el Marco Común Europeo de Referencia. Asimismo, dan muestra de las dificultades que estas y estos estudiantes encontrarán para cursar esta asignatura, debido a que no cuentan con las bases necesarias para desarrollar el conjunto de tareas que proponen los programas.

3.3.3 Identificación de Obstáculos

Con el objetivo de identificar los obstáculos en el aprendizaje del inglés, y con el propósito de comprobar si esos factores planteados en la hipótesis de esta investigación dificultan el logro de la proficiencia, se aplicó el instrumento denominado

Test de obstáculos en el aprendizaje del inglés, el cual consta de 4 secciones, mismas que se detallan a continuación:

La sección 1 se denominó *Tiempo* y se conceptualizó como esfuerzo para aprender inglés. La intención de ésta fue conocer el tiempo tanto ordinario como extraordinario que las y los alumnos están dispuestos a invertir para aprender inglés. El tiempo resulta un factor coyuntural en este estudio, ya que debemos considerar que los niveles del MCERL crecen en espiral; es decir, que el número de horas que se prevé para alcanzar el siguiente nivel va aumentando en proporción geométrica.

Esta primera sección se conformó por 5 enunciados con 5 opciones de respuesta para medir el grado de frecuencia con que ocurre cada comportamiento descrito en el instrumento. La conformación de este referente al tiempo puede apreciarse mejor en la siguiente tabla:

Tabla 17:Tiempo, esfuerzo para aprender inglés

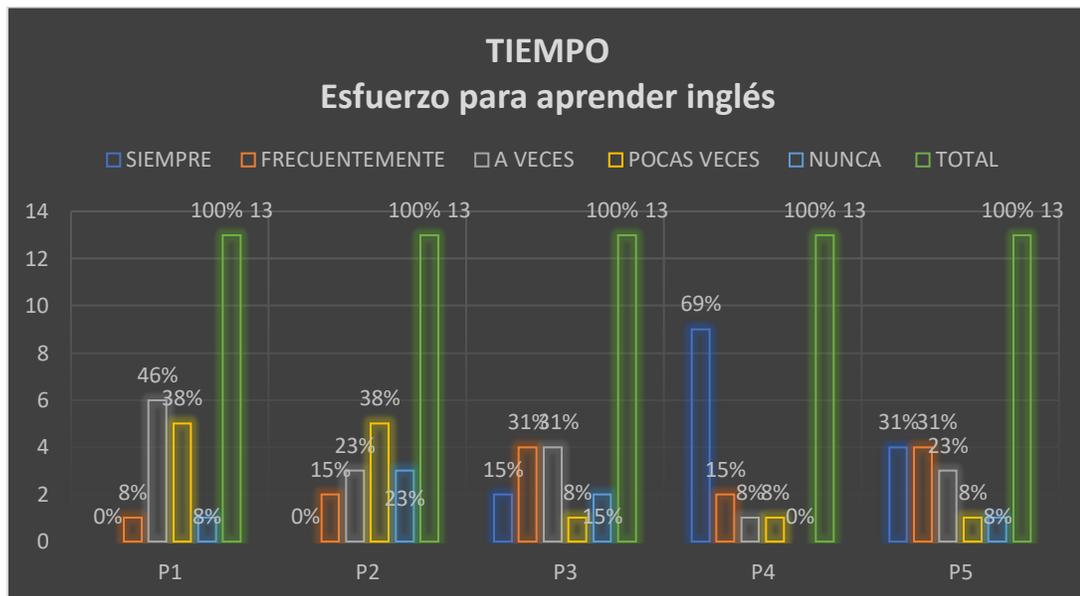
1. Organizo mis horarios con la finalidad de tener tiempo suficiente para repasar los contenidos vistos en clases. a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca
2. Elaboro listas de palabras, glosarios o diccionarios de imágenes para practicar el vocabulario visto en clase, no obstante, mi profesora no me lo pide. a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca
3. Busco oportunidades para practicar inglés extra clase. a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca

<p>4. Asisto a clase de inglés puntualmente, en los días que establece el horario.</p> <p>a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca</p>
<p>5. Practico en internet, plataformas o en libro de ejercicios los temas vistos en clase.</p> <p>a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca</p>

FUENTE: (Elaboración propia).

Como resultado de la aplicación del instrumento mostrado en la tabla 16, se observa, por los porcentajes plasmados en la figura 10, que la mayoría de las y los alumnos tienen la disposición de invertir tiempo en el afán de adquirir habilidades en inglés.

Figura 7: Tiempo, esfuerzo para aprender inglés



FUENTE: (Elaboración propia).

Con respecto a este parámetro, se observa que la mayoría de los y las estudiantes a veces organizan sus horarios con la finalidad de dedicar un tiempo extra al estudio, pocas veces realizan un esfuerzo independiente para practicar vocabulario, sin embargo, de presentarse la oportunidad, un buen número de ellos y ellas presenta disposición a practicar lo que han aprendido y casi el 70% de las y los estudiantes asiste a clases puntualmente. Finalmente, un poco más de la mitad practica en plataformas de internet o en su libro los temas vistos en clase.

Los datos obtenidos permiten visualizar que el alumnado de este grupo de la IAS tiene disposición para invertir tiempo en el aprendizaje del idioma, lo que da pauta para afirmar que estas y estos estudiantes encuestados, con una guía adecuada de su profesora, podría incrementar sus niveles de proficiencia, ya que el tiempo resulta un factor determinante para su consecución.

La sección 2 se designó como *Inmersión* y se conceptualizó como: conjunto de experiencias vivenciales en el idioma. Con este apartado se pretende saber con qué frecuencia las y los alumnos se exponen a vivir el inglés a través de la música, la lectura, las series o películas, etc., las cuales suelen estar disponibles para el estudiantado y representan una oportunidad de aprender y practicar el idioma en contextos diferenciados a los que ofrece una clase. En la siguiente tabla se muestra el cuestionario de *Inmersión*.

Tabla 18: Inmersión, experiencias vivenciales en el idioma

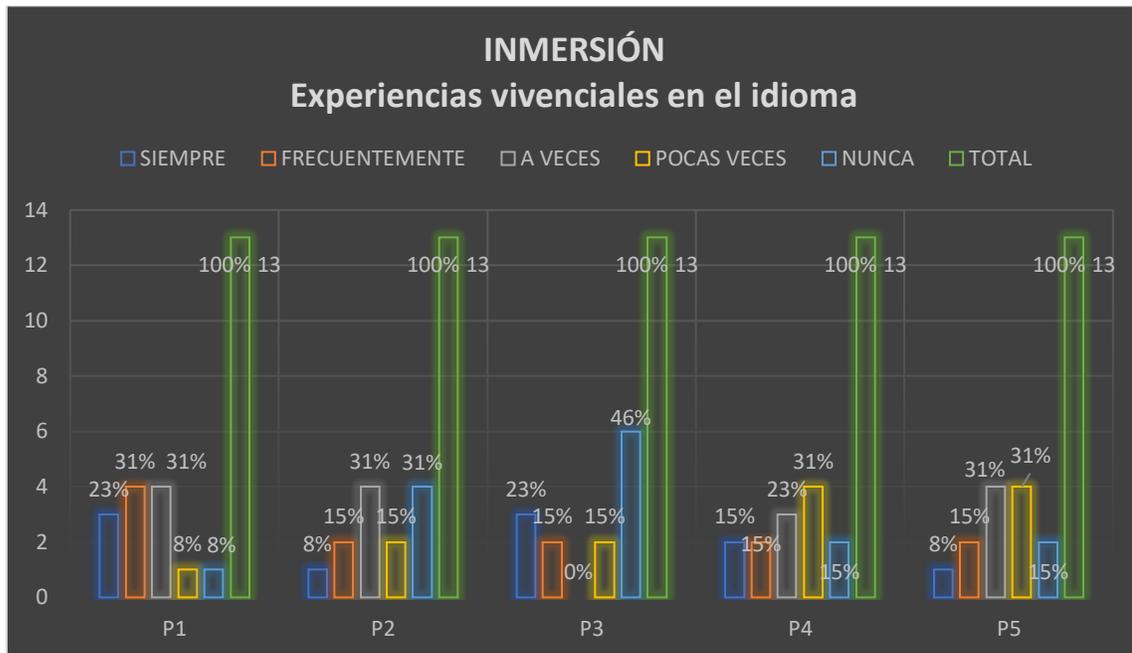
1. Prefiero escuchar música en inglés que en español. a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca
--

<p>2. De los textos científicos que me sugieren los profesores de la IAS prefiero los que están en inglés.</p> <p>a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca</p>
<p>3. Me divierten los video juegos, no obstante, estén en inglés y no tengan opción de cambio de idioma.</p> <p>a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca</p>
<p>4. Cada vez que tengo oportunidad prefiero ver series y películas en inglés para practicar el idioma.</p> <p>a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca</p>
<p>5. Busco conversar en inglés cada vez que encuentro una oportunidad ya sea con nativos o con mis compañeros de clase y profesores que sé que hablan inglés.</p> <p>a) Siempre b) Frecuentemente c) A veces d) Pocas veces e) Nunca</p>

FUENTE: (Elaboración propia).

Resultado de la aplicación del cuestionario planteado en la tabla 18, se deduce que este alumnado de la IAS decide evitar la exposición al idioma inglés lo más posible, por lo que se inclinan a realizar actividades en español, rechazando oportunidades naturales de practicar inglés en contextos cotidianos. Estos resultados se aprecian con mayor precisión en la siguiente figura:

Figura 8: Inmersión, experiencias vivenciales en el idioma



FUENTE: (Elaboración propia).

Con base en los porcentajes obtenidos del cuestionario de inmersión, se puede observar que las y los estudiantes no presentan disposición para exponerse al idioma, ya que menos de la mitad prefiere la música en inglés, el 31% a veces escoge textos en inglés para la realización de sus trabajos, pero, en contraste, el mismo porcentaje nunca los elige a pesar de que suelen ofrecer información actualizada y de vanguardia. La mayoría rechaza la oportunidad de practicar y aprender el idioma a través de las series o los videojuegos; asimismo, el 76% evita tener conversaciones en inglés con personas cercanas que dominan este lenguaje. Esto permite concluir que la falta de inmersión constituye un obstáculo a vencer para la consecución de la proficiencia.

La inmersión puede ser un gran aliado para la adquisición de una lengua de forma natural, ya que coadyuva al logro de las competencias comunicativas y, por supuesto, de la consecución de la proficiencia mediante la acción (Genesse, Lambert,

& Holobow, 1986). Sin embargo, se infiere que la mayoría del alumnado teme a equivocarse, o no entender, razón por la que prefieren permanecer en su zona de confort. Este resultado plasma la necesidad de un programa en la IAS que coadyuve a la inmersión a través del diseño de tareas que la propicien, con el propósito de superar este obstáculo. Asimismo, plasma la necesidad de un diseño de tareas que coadyuve al desarrollo no sólo de la competencia lingüística, sino que enfatice de igual forma las competencias pragmática y social, enfatizando que las y los usuarios de una lengua deben aprender como agentes sociales de la misma, usándola como instrumento de comunicación en diferentes contextos.

La sección 3 se diseñó con el afán de indagar respecto a la infraestructura, para conocer si, de acuerdo a la percepción del alumnado, se requiere mayor equipamiento que contribuya a potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma y, por ende, al logro de la proficiencia. Se nombró *Infraestructura para aprender inglés* y se conceptualizó como: conjunto de medios técnicos y herramientas para lograr el dominio del inglés. Este cuestionario se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 19: Infraestructura

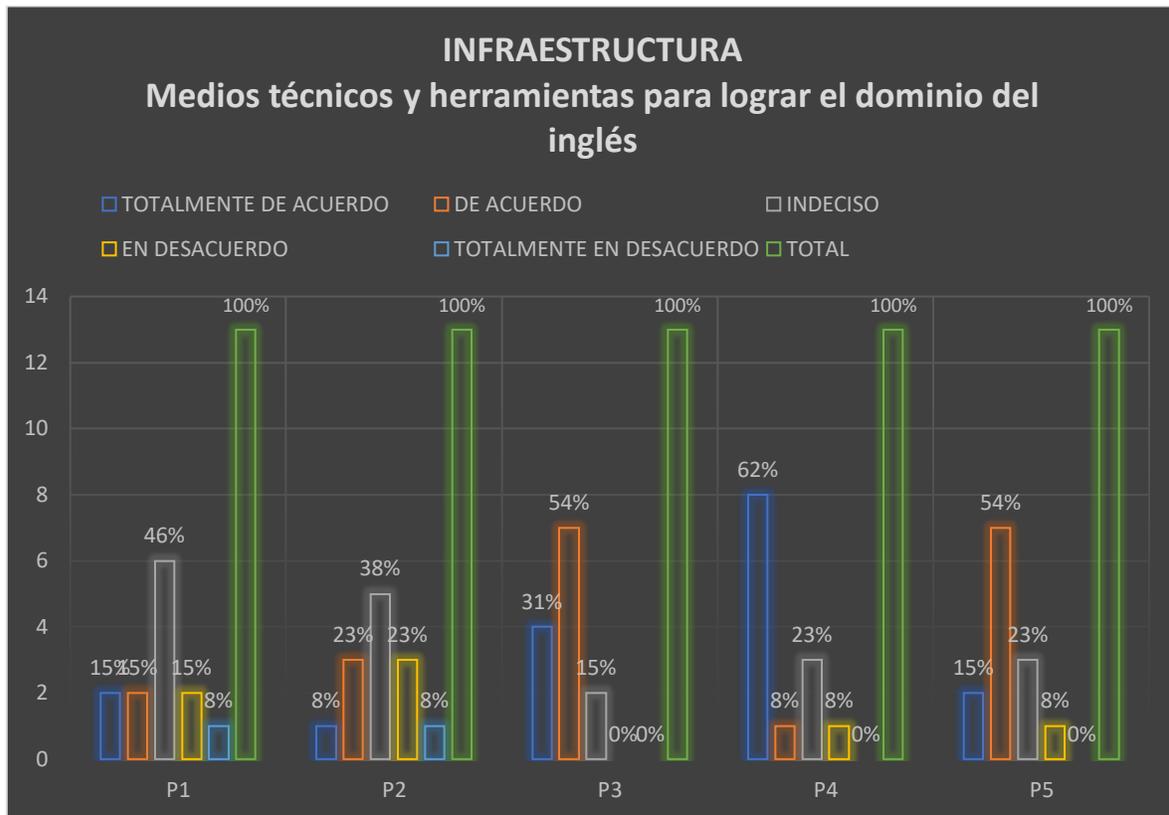
<p>1. Considero que los recursos materiales con los que cuenta la institución (Proyector, pizarrón, aula) son suficientes para aprender inglés.</p> <p>a) Totalmente de acuerdo</p> <p>b) De acuerdo</p> <p>c) Indeciso</p> <p>d) En desacuerdo</p> <p>e) Totalmente en desacuerdo</p>
<p>2. Considero que el acceso a internet para la comunidad, con el que cuenta el CRUCEN, es suficiente para la realización de prácticas y ejercicios en la clase de inglés.</p> <p>a) Totalmente de acuerdo</p> <p>b) De acuerdo</p> <p>c) Indeciso</p>

<p>d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo</p>
<p>3. Considero que aprendería más si utilizara una plataforma especializada para el aprendizaje del inglés. a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indeciso d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo</p>
<p>4. Considero que si el CRUCEN tuviera un aula especializada o un laboratorio de inglés desarrollaría mejor el dominio del idioma. a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indeciso d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo</p>
<p>5. Considero que los materiales didácticos que utiliza mi profesora (marcadores, pizarrón, proyector, <i>flash cards</i>, bocinas, libro, libro electrónico, juegos <i>flash</i>, teclado y mouse inalámbricos) son suficientes y adecuados para desarrollar las habilidades del estudiantado en clase de inglés. a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indeciso d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo</p>

FUENTE: (Elaboración propia).

El anterior instrumento tuvo como propósito indagar sobre la suficiencia del material de la institución y cómo esta característica es percibida por las y los estudiantes matriculados en la IAS. El resultado se refleja con mayor exactitud en la siguiente gráfica:

Figura 9: Infraestructura.



FUENTE: (Elaboración propia).

De acuerdo con la información obtenida de este cuestionario, se observó que el alumnado se siente indeciso sobre la suficiencia de los recursos con los que cuenta la institución, tanto en el aula como respecto al servicio de internet en la escuela; quizás esto ocurre así porque un buen número de ellos y ellas egresó de instituciones públicas, las cuales usualmente cuentan con poca infraestructura, razón por la que no hay un parámetro de comparación mejor que sirva de referente para ellos y ellas. Asimismo, consideran necesario el uso de una plataforma especializada y de un laboratorio de inglés en el CRUCEN; respecto a los materiales didácticos que utiliza la docente, la mayoría los consideró suficientes y adecuados.

Con base en lo expuesto, el alumnado considera que la infraestructura no representa un obstáculo para el logro de la proficiencia, sin embargo, la experiencia indica que una infraestructura adecuada para la enseñanza del inglés potencializa las posibilidades de un mejor resultado en los exámenes internacionales de proficiencia. El contar con mayores herramientas para la consecución de las competencias, tales como pueden ser libros de texto, equipos de audio que permitan transmitir mensajes en inglés con mayor nitidez, conexión a internet estable que permita acceder a sitios web en los que puedan practicar de forma más dinámica, sin duda beneficiaría al alcance de la tan deseada eficiencia en la comunicación en inglés.

Finalmente, en la sección 4, la intención fue conocer la motivación del alumnado para aprender inglés, y se conceptualizó como el impulso para llevar a cabo ciertas acciones que permitan a las y los estudiantes cumplir sus objetivos. A través de ella se buscó indagar si la falta de motivación podría ser considerada como un factor que obstaculiza la proficiencia de las y los alumnos de la IAS. Para descubrir si esta hipótesis es verdadera, se elaboró el cuestionario que se detalla a continuación:

Tabla 20: Motivación

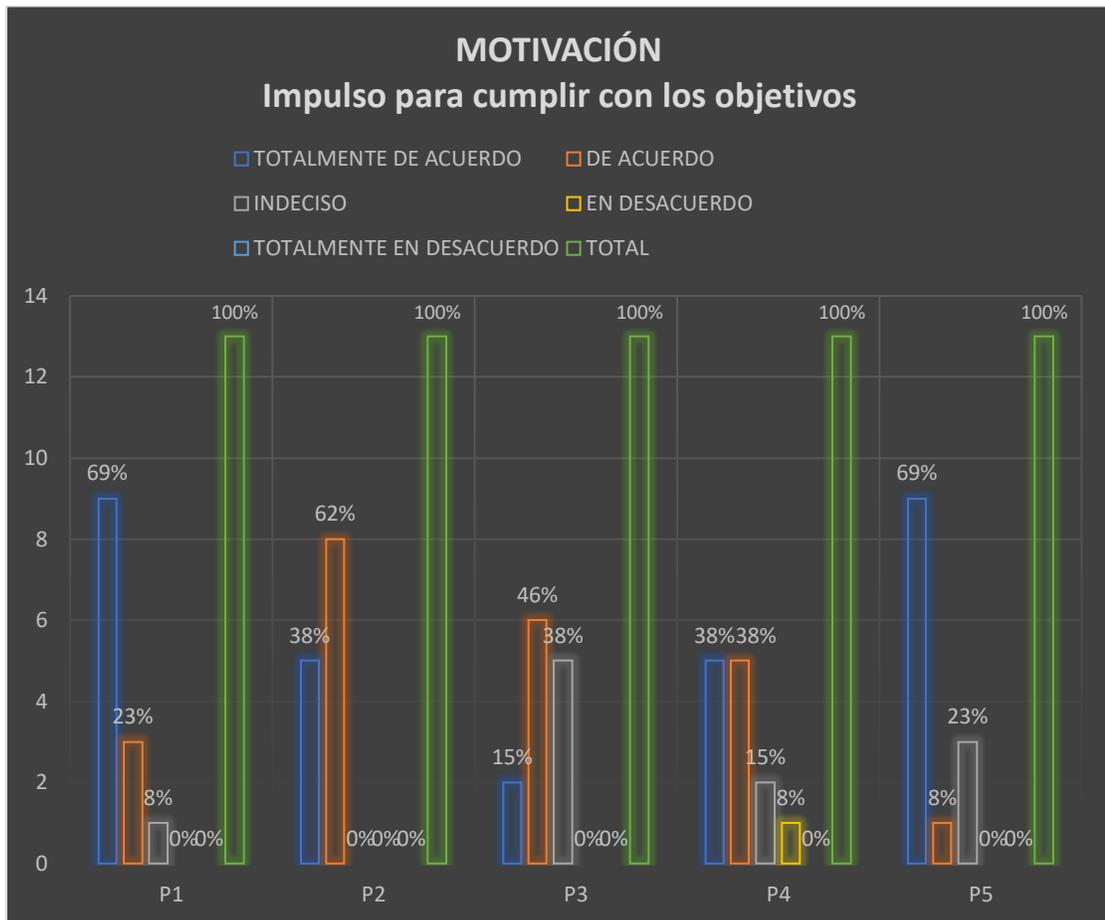
<p>1. Dominar el inglés me permitirá tener mejores oportunidades de vida y desarrollo.</p> <p>a) Totalmente de acuerdo</p> <p>b) De acuerdo</p> <p>c) Indeciso</p> <p>d) En desacuerdo</p> <p>e) Totalmente en desacuerdo</p>
<p>2. Estoy dispuesta o dispuesto en poner mi mejor esfuerzo para aprender inglés.</p> <p>a) Totalmente de acuerdo</p> <p>b) De acuerdo</p> <p>c) Indeciso</p>

<ul style="list-style-type: none"> d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
<p>3. Es motivante darme cuenta que mi vocabulario y capacidad comunicativa han incrementado conforme avanzamos en el programa de inglés de la IAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indeciso d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
<p>4. Me motiva poder entender instrucciones y textos de mi carrera en inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indeciso d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
<p>5. Me gusta poder comunicarme en otro idioma.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo c) Indeciso d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

FUENTE: (Elaboración propia).

En cuanto a los resultados de este instrumento, se encontró que la mayoría de las y los jóvenes inscritos en Agricultura Sostenible están motivados para aprender inglés y lo consideran como una herramienta clave para su futuro. Lo anterior puede observarse nítidamente en el siguiente gráfico:

Figura 10: Motivación.



FUENTE: (Elaboración propia).

Como puede observarse, un alto porcentaje de los y las alumnas de la IAS consideran que el dominio del inglés les dará mejores y mayores oportunidades de desarrollo. Asimismo, más de la mitad está en la disposición de esforzarse para aprender el idioma, y a la mayoría del alumnado le resulta motivante notar mejoras en su capacidad comunicativa. Sin embargo, es notable su baja de entusiasmo cuando perciben que no pueden entender instrucciones y textos relacionados con su carrera; a la mayoría le gusta comunicarse en otro idioma.

Lo anterior permite distinguir que existe motivación por parte del alumnado para aprender inglés. Advierte, del mismo modo, que ésta se puede convertir en un obstáculo si no se diseñan actividades que impulsen al alumnado, ya que el hecho de no comprender textos de su carrera podría representar un inconveniente para la consecución de la proficiencia, de no atenderse adecuadamente.

En cuanto al origen del alumnado de la IAS CRUCEN la realidad educacional de estos jóvenes manifiesta un alto grado de ruralidad, razón por la que no tuvieron acceso a un esquema de enseñanza como el que se pretende prestar a través del PRONI y del PNIEB quedando muy lejos de las aspiraciones de la SEP en lo referente a la calidad de los servicios educativos. Las escuelas campesinas en México están caracterizadas por la carencia de recursos, la falta de profesores en las comunidades, las disparidades de desarrollo, razón por la que los alumnos de origen indígena y rural, presentan atraso en cuanto a las competencias que debieron haber desarrollado durante niveles previos a la educación superior, ya que muchos de ellos manifiestan no haber tenido profesor de inglés en sus comunidades o haber tomado clases por tiempos parciales durante los ciclos escolares que cursaron en niveles previos.

La falta de oportunidades educativas de calidad en el medio rural resulta el obstáculo, ya que estos jóvenes no tienen las mismas posibilidades de educación de calidad, con la misma facilidad que podría darse en contextos urbanos en donde la oferta educativa, el equipamiento de los planteles y el número de profesores y profesoras puede ser mayor.

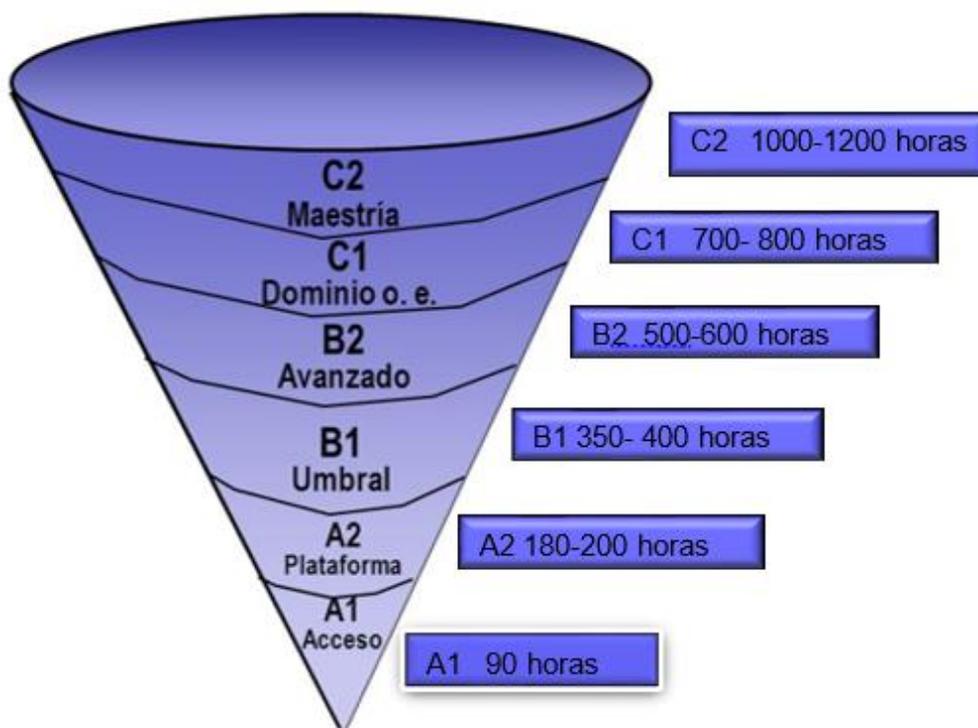
Otro factor que a decir del alumnado de la IAS podría resultar un obstáculo para el alcance de la proficiencia es la transferencia lingüística, concepto que se entiende como el empleo en un lenguaje de elementos propios de otro, los cuales pueden verse

reflejada en distintos niveles del lenguaje, tanto en el fónico, en el léxico, en el semántico, etc., El estudiantado manifiesta tener dificultades para aprender inglés dadas las diferencias fonéticas, de léxico y de gramática con el español y con sus lenguas nativas. Es esta transferencia lingüística negativa de sus idiomas otro de los obstáculos a vencer para el alcance de la proficiencia en el inglés, y no el hecho de ser provenientes del mundo rural, ya que esto no limita sus capacidades de aprendizaje ni su voluntad de adquirir el idioma.

Derivado de este análisis, se deduce que los factores que complejizan el dominio son resultado, a nivel macro, de la mala aplicación de una política pública para la enseñanza del inglés, ya que a pesar de la existencia de PRONI y PNIEB, el alumnado de educación básica no egresa con las competencias previstas por el programa. Mientras no se garantice la cobertura total de la asignatura en las escuelas, los derechos laborales mínimos para el profesorado y una capacitación adecuada para los mismos, el logro del dominio no pasará de ser una buena intención, plasmada en un papel.

Por otro lado, es clave entender que el tiempo representa el factor que mayormente complejiza este proceso, ya que la cantidad de años que el alumnado estudie inglés resulta irrelevante, si no se revisa la cantidad de horas que, de acuerdo al MCERL, se requieren para el alcance de las competencias en él descritas. También es importante mencionar que las 192 horas de los programas de la IAS resultan por demás insuficientes para el logro de las metas que estos esquemas se plantean, ya que no se debe perder de vista que los niveles del MCERL crecen de manera geométrica; este incremento se puede visualizar con mayor claridad en la siguiente imagen:

Imagen 6: Progresión del aprendizaje, niveles comunes de referencia y tiempo de estudio para su consecución.



FUENTE: (García Santa-Cecilia, 2002, p.23).

Es por lo anterior que, para efectos de esta investigación, se considera que el tiempo representa el mayor obstáculo en la proficiencia del alumnado, ya que no se programa el tiempo necesario para la consecución de los niveles. Resulta, entonces, que 3 horas a la semana y 1 hora y media de trabajo independiente no permitirán al estudiantado pasar del nivel acceso o del nivel plataforma, que son los niveles que ostentan, al nivel umbral, el cual es el objetivo de estos 4 programas de estudio. Para lo anterior se requieren de 350 a 400 horas de estudio, y solo se cuenta con un poco menos de la mitad del tiempo, es decir, 192 horas para su consecución. Además, para poder alcanzar los descriptores de este nivel, entre los que destacan la comprensión en lengua estándar, los trabajos de elaboración y comprensión de textos científicos que

solicita el programa de la IAS resultan poco apropiados para el nivel que ostenta el alumnado que es el nivel A.

Factores como inmersión, infraestructura y motivación, no constituyen, desde esta perspectiva, un obstáculo para el alcance de la proficiencia. Sin embargo, son aspectos que pueden ayudar a la consecución del objetivo y a los beneficios que éste traería para el alumnado; por esta razón deben fomentarse e incluirse en el diseño del programa académico. En cuanto al segundo factor, se considera que debe impulsarse la gestión para su adquisición con las limitantes que esto pueda tener.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación evidencia que la consecución de la proficiencia es un proceso prolongado que debe ser impulsado y derivado de la necesidad de comunicarse en el contexto en el que vivimos. El idioma inglés dejó de ser “El lenguaje de Shakespeare” para convertirse en la lengua franca más importante de la era moderna, la cual permite el intercambio entre aquellos y aquellas que hablan distintas lenguas y la necesidad de su dominio es por demás palpable en el contexto de la aldea global en la que nos desarrollamos, en donde la comunicación fluye entre todas y todos los que habitamos el planeta.

En la presente investigación, se consideró que los factores que obstaculizaban la proficiencia del estudiantado estaban relacionados con la falta de motivación, la necesidad de un programa de estudios realmente alineado a los preceptos del MCERL, la dificultad para pronunciar el idioma y las pocas oportunidades reales de inmersión que tienen las y los estudiantes, así como la carencia de infraestructura adecuada en los planteles, esta hipótesis se comprobó en su totalidad, ya que estos factores propician obstáculos en la proficiencia de las y los estudiantes. No obstante, también permitió observar que las causas de los deficientes resultados del alumnado y el estudiantado se atribuyen a factores mucho más complejos, que pueden ser vistos desde dos aristas: aquellos que tienen que ver con la necesidad de la implementación de una política pública adecuada y con un presupuesto suficiente para la consecución de esta finalidad y aquellos que deben ser gestionados al interior de cada institución educativa, como el diagnóstico de su población y la creación e implementación de un

programa de estudios cuyos contenidos de verdad impulsen el desarrollo de la proficiencia en el alumnado.

En contraste con esta importancia en el dominio del idioma que se hace presente en la actualidad, se encontró que es una asignatura que, a pesar de tener más de un siglo presente en las aulas mexicanas, no ha sido tratada con la importancia debida. Desde sus inicios fue más una materia de prestigio o de relleno, hecho que se demuestra en que pasaron casi cien años para que fuera considerada una materia obligatoria y necesaria para el desarrollo de las y los mexicanos.

A esta asignatura se le ha negado el tiempo suficiente para su dominio en las aulas, ya que, al ser vista como un taller o una materia optativa, aparece en programas de tres horas a la semana, sin considerar los tiempos que establece el MCERL para el alcance de las competencias que deben desarrollarse en cada subnivel y nivel. Al igual que el tiempo, también se le han negado los recursos suficientes para su implementación, mismos que van desde la consideración de los gastos que un programa de inglés como PRONI devenga, hasta los recursos que deben estar disponibles en cada institución educativa donde se imparte, como pueden ser bocinas, visuales, carteles, libros de lectura, etc.

También podemos notar la precariedad con la que se han establecido los programas que la han impulsado. Prueba de ello son las y los docentes que imparten la materia, quienes enfrentan condiciones adversas, bajos salarios, cargas de trabajo exhaustivas y la disparidad de derechos y oportunidades de desarrollo profesional en comparación con otros profesores y profesoras a quienes se les ve como parte del colectivo docente y no como asesores o vendedores de libros. Estas últimas formas

en las que se trata al profesorado de inglés, son prueba plena del poco interés de la autoridad en el tema, no obstante que en el discurso se manifieste lo opuesto.

Los resultados que ha presentado el profesorado, así como las y los estudiantes, los cuales están documentados desde el año 2015, muestran resultados desalentadores, por ello la autoridad educativa tiene interés en impulsar el dominio de este idioma. Antes de 2015 no se habían realizado diagnósticos por parte de la SEP, para determinar el grado de avance de las y los alumnos durante la educación básica. Este hecho prueba la relevancia del diagnóstico, no solamente en inglés, sino en cualquier otra materia o programa que se desee implementar.

No se puede tratar igual a los desiguales, es un principio de ley que muestra que no todas las personas detentan las mismas condiciones y oportunidades en este país; por lo tanto, resulta de vital importancia analizar los contextos de origen de las y los estudiantes a quienes se dirige un programa educativo. No es posible suponerlo, por el hecho de que la autoridad educativa manifieste en el discurso, pero solo ahí, su interés por impulsar una asignatura como inglés, cuando no ha podido llevarla a todos los rincones del territorio nacional. Este hecho se demuestra en el número de profesores y profesoras de inglés, el cual resulta insuficiente para cubrir las necesidades de enseñanza en todas las aulas de México, especialmente en las ubicadas en las zonas rurales, sitios a donde difícilmente llega un profesor o profesora de inglés, toda vez que la mayoría de ellos se desempeñan en planteles educativos de las zonas urbanas. Por ende, la elaboración de un programa de asignatura a nivel superior, debe realizarse previo diagnóstico de la población estudiantil a la que atiende, para, de esa manera, propiciar el dominio de los conocimientos que pretende desarrollar en el alumnado.

La educación superior es, para muchos, el último peldaño de su formación académica, y a pesar de que las universidades son instituciones comprometidas con la formación de la juventud en México, y con una auténtica vocación educativa que, en muchas ocasiones, tratan de remediar las deficiencias que presentan las y los estudiantes, no ofrecen las herramientas necesarias para lograrlo. Las cifras nos marcan que en 41% de los programas de formación profesional que ofrecen estas instituciones de educación superior, inglés no es una asignatura obligatoria (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2016).

El logro de la proficiencia debe ser una meta impulsada desde muchos niveles. A nivel macro, se requiere una política educativa que de verdad propicie el desarrollo de ésta, desde una programación realmente alineada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dotada de una infraestructura adecuada y suficiente, que asegure la cobertura de esta asignatura en todas las escuelas del país. Deben estar incluidos los sectores rural e indígena, con un profesorado suficiente y capacitado que realmente coadyuve a su propósito, al cual la autoridad educativa le dote de oportunidades laborales en igualdad de condiciones que al resto de las y los profesores, con las mismas oportunidades de crecimiento laboral.

Al nivel del profesorado, se requiere un cuerpo académico dispuesto a capacitarse según los preceptos del MCERL, con una verdadera vocación para colaborar con las y los alumnos en este largo proceso, que las y los dote de una herramienta muy importante para su desarrollo y para la interacción en este mundo globalizado en el que se desenvuelven.

A nivel de las instituciones se debe asumir que el alcance de esta herramienta, tan necesaria hoy en día, debe estar acompañada de la gestión de recursos

adecuados para nuestras aulas, y de una promoción de capacitación constante en esta área para las y los docentes. Se debe asumir también la responsabilidad al momento de la elaboración de los programas académicos, invitando al profesorado para que tenga una participación activa en ese proceso, porque son quienes advierten la importancia del tiempo como uno de los recursos más importantes en la consecución de este objetivo para que sea realmente aprovechado.

A nivel estudiantado, se requiere estar consciente del tiempo que puede llevar este proceso, y tomar todas las oportunidades de práctica que se presenten, a pesar de los errores que puedan cometerse, ya que el temor a equivocarse que manifiesta el alumnado constituye otro de los obstáculos que no permiten el alcance del dominio del idioma.

También se advierte la necesidad de inmersión, la cual se puede lograr en cualquier institución, siempre y cuando se dote a las y los profesores de la infraestructura necesaria para su desarrollo, para de esta forma impulsarla en el salón de clases a través de la práctica cotidiana.

En lo referente al programa de inglés que se imparte durante la IAS, se sugiere realizar adecuaciones al plan de estudios con el propósito de consolidar el nivel A2 del MCERL, considerando que la mayoría de las y los estudiantes de la IAS ingresan a la carrera con los competencias del nivel A1 y durante su estancia en la IAS podrían consolidar el nivel A2; para el alcance de esta meta se requieren de 180 a 200 horas de estudio y los programas de inglés en su conjunto suman 192 horas, lo cual indica que se cuenta con el tiempo justo para la consolidación de este nivel. Es importante recalcar que las autoridades del SCRUC Chapingo no consideran en un futuro próximo un incremento en la cantidad de horas que se impartirá la asignatura Inglés durante la

carrera, a pesar de haber sido planteado con anterioridad esta necesidad, ya que creen que es más relevante enfatizar en aspectos agronómicos o de sostenibilidad de los sistemas agrícolas que en el idioma extranjero durante la formación del alumnado, hecho que demuestra que la materia inglés sigue siendo vista como un mero complemento a la formación profesional del estudiantado y no se le trata con la relevancia debida.

Por lo anterior, y dada la falta de interés de la autoridad por la materia se sugerirán a la autoridad competente, con fundamento en esta investigación, cambios a los programas de estudio de inglés de la IAS que permitan la consolidación del nivel A2. Entre dichos cambios destacan una alineación de los propósitos generales de la asignatura a las competencias que debe alcanzar un usuario básico del idioma, así como un ajuste en los contenidos, que nos permitan la consolidación de este nivel y que permitan al alumnado continuar con sus estudios de idiomas posteriormente, si así lo desean, para incrementar su nivel de competencia.

Entre los cambios a los programas de la IAS que se sugerirán al SCRU destacan:

1. Alineación de los propósitos generales de la asignatura a la consecución de competencias básicas del idioma.
2. Cambios en los contenidos de estructuras gramaticales y vocabulario que permitan al estudiantado consolidar el nivel de usuario básico.
3. Uso de lecturas y materiales auténticos relacionados con la agronomía y la sostenibilidad que permitan al estudiante acercarse a temas relevantes para su formación profesional, pero en lenguaje estándar que faciliten su

asimilación y a su vez los preparen para que, en estudios posteriores, puedan incrementar su nivel de competencia.

4. Certificación del nivel básico del idioma, solicitando al alumno la obtención de una puntuación para su egreso que oscile entre los 400 y 450 puntos del examen TOEFL PBT. Este examen se aplica y es válido para la UACH, y tal puntuación demuestra que el o la sustentante han adquirido la calidad de usuario básico del idioma.
5. Insistir ante los órganos colegiados de la UACH como el SCRUI y el Consejo Académico de la Ingeniería en Agricultura Sostenible CALIAS, con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, en la necesidad de una revisión de los contenidos y pertinencia de los programas de esta materia. Asimismo, hacer notar ante estos cuerpos colegiados, que la asignatura de inglés también puede contribuir a la comprensión de temas agronómicos o de sostenibilidad por parte del alumnado al ser una herramienta que acerca a conocimientos nuevos en cualquier área del saber.

En lo que respecta al origen rural e indígena del alumnado de la IAS CRUCEN UACH se concluye que no representa un obstáculo para la consecución de la proficiencia, ya que su capacidad cognitiva y de aprendizaje no es distinta a la del alumnado de origen urbano, ni está limitada. Lo que diferencia el desarrollo de la proficiencia de las y los jóvenes del campo es la carencia de oportunidades de formación de calidad en sus comunidades, razón por la cual, al ingreso a la educación superior, las y los estudiantes aun requieren estudiar temas del nivel básico. En este sentido los verdaderos factores que obstaculizan la proficiencia son la precariedad de los

servicios educativos que se ofertan en las comunidades rurales, el déficit de profesores que afecta a la asignatura de inglés, la inestabilidad de condiciones laborales para las y los profesores que atienden esta materia y la necesidad de programas alineados al MCERL en los que se considere el tiempo que el estudiantado requiere para alcanzar los niveles y subniveles, ya que la mayoría de estos programas no consideran el tiempo que realmente se requiere para la consecución del dominio del idioma.

Dotar a las y los egresados de esta herramienta tan útil en la actualidad, no solamente dará beneficios al estudiantado, también al país, que se verá beneficiado mediante el bienestar de sus ciudadanos al ponerlos en un nivel de competitividad que les permita alcanzar una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS

- Academia de la Lengua Mixteca. (8 de Septiembre de 2019). *elem mx*. Obtenido de elem mx: <http://www.elem.mx/institucion/datos/3574>
- ACTFL American Council on the teaching of foreign languages. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Virginia ST, USA: Alexandria.
- Asociación Nacional de Egresados de Chapingo. (15 de agosto de 2019). *Anech A.C.* Obtenido de Anech A.C.: <http://anech-chapingo.org.mx/2019/index.html>
- Bazant, M. (1993). *Historia de la Educacion durante el Porfiriato*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Blake, J. R., & Zyzik, C. E. (2016). *"El Español y la lingüística aplicada"*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- British Council. (2015). *English in Mexico, an examination of policy, perceptions and influencing factors*. Mexico City: British Council.
- British Council. (14 de 12 de 2019). *Teaching English, British Council*. Obtenido de <https://www.teachingenglish.org.uk/search/site/proficiency>
- Buendía, M. A., & Rivera, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, 55-72.
- Castillejos López, W. (2016). Programas de Asignatura Inglés I, II, III y IV. En C. a. SCRUI, *Compendio de Asignaturas para la IAS, Cuarto año* (pág. 131). Texcoco de Mora, Estado de México: Chapingo.
- Centro Virtual Cervantes. (25 de abril de 2021). *Diccionario de terminos clave de ELE*. Obtenido de Diccionario de terminos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm
- Chapingo, U. A. (18 de 08 de 2019). *SCRUI*. Obtenido de SCRUI: <https://chapingo.mx/scru/centros.html>
- Chavez Sosa, R. (1995). Antecedentes históricos ENA-UACH y organos de gobierno. *Seminario de Investigación de Ciencia Política* (págs. 13-17). Iztapalapa CDMX: Archivo histórico Universidad Metropolitana.

- CIDE-BRITISH COUNCIL. (2018). *English public policies in Latin America: looking for innovation and systemic improvement in quality english language teaching* . Ciudad de México: British Council .
- Consejo de Europa . (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* . Madrid : Instituto Cervantes/Anaya.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cortes Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de Idiomas, Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- CRUCEN, Universidad Autónoma Chapingo. (28 de 08 de 2019). *CRUCEN Somos* . Obtenido de CRUCEN Somos: https://chapingo.mx/scru/crucen_somos.html
- Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares, lo institucional y lo didáctico* . México: Bonilla Artigas Editores.
- Dirección General Académica UACH. (2020). *Manual de Procedimientos Académicos* . Texcoco de Mora : Universidad Autónoma Chapingo.
- Dirección General Académica, UACH. (2010). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Chapingo*. Texcoco de Mora Estado de Mexico: UACH.
- Dirección General Académica, UACH. (2015). *Modelo Educativo para la IAS, Universidad Autónoma Chapingo*. Texcoco de Mora Estado de Mexico: UACH.
- Elizondo, A., Paredes, F., & Prieto, A. M. (2006). Enciclomedia, un programa a debate . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 209-224.
- English First. (2018). *Índice de Dominio del Idioma Inglés* . EF.
- English First. (02 de 2020). *Guía de Exámenes y Certificados Oficiales de Inglés*. Obtenido de Guía de Exámenes y Certificados Oficiales de Inglés: <https://www.ef.com.mx/certificados-ingles>
- English Testing System ETS. (2019). *Performance Descriptors for the TOEFL test*. ETS.
- Escalona Ríos, L. (2008). Flexibilidad Curricular, elemento clave para mejorar la educación biotecnológica. *Investigación Bibliotecológica* , 143-160.
- Fernandez, A. (s.f.). La Evaluación Orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria* , 11-34.

- Fernandez, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER. *Revista didáctica: Español como lengua extranjera* , 3-64.
- García Moya, F., Morales Carrillo, N., & Camiro Perez, M. (2018). *Ingeniería en Agricultura Sostenible, Resumen Ejecutivo*. Zacatecas: Acosta.
- Genesse, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua a través de la inmersión: el enfoque canadiense . *Infancia y aprendizaje*, 27-36.
- Gobierno de México. (08 de Septiembre de 2019). *SIC MÉXICO*. Obtenido de Inventario del Patrimonio Cultural: https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=727
- Hernández Fernández, J. (2019). ¿Cuándo tendremos una verdadera política de enseñanza del inglés? *Nexos*, 17-23.
- Instituto Cervantes . (15 de Septiembre de 2009). *Foro Didactico "Proficiency y Proficiencia"*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes : https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=36393
- Instituto Cervantes. (27 de 02 de 2019). *Centro Virtual Cervantes* . Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm
- Kostina, I. (2012). Nivel de dominio de inglés, de los futuros profesores de lenguas, examen de competencias en inglés . *Lenguaje* , 383-413.
- Martinez Gomez, G. (2010). Hacia una tipología de la Universidad Autónoma Chapingo, ocho razgos de identidad institucional. *Textual*, 79-99.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorri-y "El aprendizaje del inglés en México"*. CDMX: Mexicanos Primero.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorri-y La Enseñanza del Inglés en México*. Ciudad de México.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorri-y, El aprendizaje del inglés en Mexico*. Ciudad de Mexico: Mexicanos Primero.
- Milenio Diario. (31 de Agosto de 2018). TLCAN, una historia de 28 años . *Milenio*.
- Muñoz Mancilla, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas . *Praxis Investigativa* , 85-95.
- Pansza, M. (1986). Unidad IV Elaboración de programas . En M. Pansza, *Elaboración de programas, operatividad de la didáctica* (págs. 9-42).

- Pérez Hernández, A., Méndez Sanchez, C., Pérez Arellano, P., & García Sastre, J. A. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: orientaciones para su elaboración. *Espectros*, 21-31.
- Pérez Samaniego, M. d., Livera Muñoz, R. M., & Carranza Ayala, E. (2010). *Perfil de Ingreso 2010 UACH*. Texcoco de Mora: Universidad Autónoma Chapingo .
- Peris, E. M. (2008). Diccionario de terminos clave de ELE. *Diccionario de terminos clave de ELE*. Madrid, Madrid, España : S.G.E.L.
- Real Academia de la Lengua Española. (14 de 12 de 2019). Diccionario de la RAE. *Diccionario*. Madrid, Madrid, España: RAE.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Pearson Education.
- Santos Gargollo, I. (1999). *Linguística aplicada a la Enseñanza Aprendizaje del Español como Segunda Lengua*. Arcolibros SL.
- SCRU, Universidad Autónoma Chapingo. (27 de 08 de 2019). *SCRU*. Obtenido de SCRU: <http://scru.chapingo.mx/>
- Secretaria de Educación Pública . (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* . Obtenido de PNIEB: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92640/PNIEB-Cycle-4.pdf>
- Secretaría de Educación Publica . (2015). *Diagnóstico Ampliado S270 Programa Nacional de Inglés para alumnos de Educación Basica*. Ciudad de Mexico: SEP.
- Secretaria de Educación Pública . (20 de 12 de 2015). *SEGOB Diario Oficial de la Federación* . Obtenido de SEGOB: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421425&fecha=27/12/2015
- Secretaría de Educación Pública . (2017). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Lengua Extranjera Inglés* . Ciudad de México: SEP.
- Secretaria de Educación Publica. (2016). *Programa Nacional de Inglés* . Ciudad de México: SEP.
- Sistema de Centros Regionales UACH. (23 de 9 de 2020). *Somos CRUCEN* . Obtenido de Somos CRUCEN : <http://scru.chapingo.mx/somos-crucen/>

- Tobón, S. (2010). *Formación Integral y competencias; Pensamiento complejo, currículo, didáctica y actividad de evaluación*. Bogotá: CIFE.
- UJAT Universidad Juárez Autónoma de Tabasco . (15 de mayo de 2016). Lineamiento para el diseño y reestructuración curricular de planes y programas de licenciatura y técnico superior universitario. *Gaceta Juachitán* . Villahermosa, Tabasco, México: UJAT.
- UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. París : UNESCO .
- Universidad Autónoma Chapingo. (1978). *Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo*. Texcoco de Mora, Estado de Mexico: UACH.
- Universidad Autónoma Chapingo. (08 de 2019). *web chapingo*. Obtenido de web chapingo: <http://web.chapingo.mx/>
- UPOM Unidad de Planeación Organización y métodos, UACH. (2020). *Estadísticas de Bolsillo 2020, UACH*. Texcoco de Mora.: UACH.
- Uruse, Chapingo. (2019). *URUSSE*. Obtenido de URUSSE: <http://urusse.chapingo.mx/>
- Velazquez, M. (19 de Septiembre de 2020). Programa de Inglés, entre ampliaciones y continuidad. *El Economista*.
- Vidal, K. (2005). Inglés para fines específicos y la Universidad: un estudio empírico exploratorio. *dialnet*, 213-231.