

# EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN MÉXICO



ALMA GISELA RUIZ DELGADO • SAUL SANTOS GARCÍA



**EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES  
PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE  
LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO**

**EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES  
PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE  
LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO**

**Alma Gisela Ruiz Delgado**

**Saul Santos García**

**Coordinadores**

Experiencias y Retos en la Formación de Profesores Pre-servicio de Segundas Lenguas en  
Programas de Licenciatura en Universidades Públicas de México

Coordinadores:

Alma Gisela Ruiz Delgado  
Saul Santos García

Autores:

Saul Santos García	Barbara Rose Bangle Villavicencio
Alma Gisela Ruiz Delgado	Refugio Nava Nava
María del Rocío Domínguez Gaona	Rosalina Domínguez Angel
Nahum Sampeiro Sánchez	Verónica Sánchez Hernández
Jitka Crhová	Yonatan Puon Castro
Roxana Cano Vara	Fátima Encinas Prudencio
Nadia Patricia Mejía Rosales	Gina del Pilar Pacheco Balam
Juan Antonio de la Torre Morales	Salvador Bautista Maldonado
Laura Medina Ruiz	Rafael Ferrer Méndez
Liliana María Villalobos González	Myrna Elizabeth Balderas Garza
Ariel Vázquez Carranza	María Isolda Vermont Ricalde
Beatriz Cosío Guzmán	Eloísa Alcocer Vázquez
Irasema Mora Pablo	Sandra Valdez Hernández
Edgar Emmanuel García Ponce	Moisés Perales Escudero
Martha Lengeling	Sonia Sensores Valencia
María Estela Estrada Cortés	

Diseñadora:

Magnolia Koral Santos Benítez

Primera edición, mayo 2021

DR © Universidad Autónoma de Nayarit, Cd. de la Cultura “Amado Nervo”, Col. Centro,  
Tepic,  
Nayarit, CP. 63000. Edificio Complex 3.11  
Tel: 2118800, ext. 8718, [www.uan.edu.mx](http://www.uan.edu.mx)

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio o procedimiento,  
sin la previa autorización por escrito de los editores.

ISBN: 978-607-8482-61-0

Impreso y hecho en México

# CONTENIDOS

	Página
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	10
<b>CAPÍTULO I. LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA</b>	18
<i>María del Rocío Domínguez Gaona, Nahum Sampeiro Sánchez y Jitka Crhová</i>	
Introducción.....	18
Descripción del programa.....	21
Retos en la formación de profesores en LEL.....	28
Impacto del programa en la enseñanza de lenguas en Baja California....	36
Egresados que se incorporan como docentes de lenguas.....	36
Egresados que se incorporan a otros puestos vinculados con la profesión.....	40
Desarrollo profesional.....	41
Conclusión.....	43
<b>CAPÍTULO II. LA LICENCIATURA EN DOCENCIA DE LENGUA INGLESA: UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO</b>	51
<i>Roxana Cano Vara, Nadia Patricia Mejía Rosales y Juan Antonio de la Torre Morales</i>	
Introducción.....	51
Descripción del programa.....	52
Planta Docente.....	54
Matrícula de alumnos.....	55
Egresados.....	56
Perfil de egreso del plan de estudios vigente.....	56
Requisitos de ingreso.....	59
Áreas de formación y de especialización.....	61
Modalidades y duración.....	65
Opciones de titulación.....	66
Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas...	66
Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas.....	79
Conclusión.....	80
<b>CAPÍTULO III. LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT</b>	85
<i>Saul Santos García, Alma Gisela Ruiz Delgado, Laura Medina Ruiz</i>	
Introducción.....	85
Descripción del programa.....	87
Generalidades del programa.....	88

Plan de estudios.....	89
Opciones de titulación.....	93
Perfil de ingreso.....	94
Requisito de una Segunda Lengua.....	95
Planta docente.....	95
Estudiantes.....	97
Retos en la formación de futuros profesores de segundas lenguas.....	97
Desarrollo de la identidad como profesor de lenguas.....	98
Conexión entre el conocimiento lingüístico y consciencia lingüística..	100
Conexión entre la teoría y la práctica.....	102
Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas.....	104
Conclusiones.....	108

**CAPÍTULO IV. LICENCIATURA EN DOCENCIA DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA (LIDILE) UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA** 112

*Liliana María Villalobos González, Ariel Vázquez Carranza y Beatriz Cosío Guzmán*

Introducción.....	112
LIDILE. La LIDILE y sus inicios.....	114
Primer Dictamen-1987.....	117
Conocimiento del idioma inglés como requisito de ingreso a la LIDILE..	120
Descripción del programa LIDILE.....	121
Inicio del plan de estudios por créditos y por competencias.....	121
Perfil de egreso del plan de estudios vigentes.....	126
Requisitos de ingreso y modalidades de titulación.....	126
Tutorías, tutores y tutorados.....	127
Programa Abierto de Lenguas.....	128
La LIDILE Convention.....	130
Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas y su impacto.....	131
Conclusión	136

**CAPÍTULO V. LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO** 141

*Irasema Mora-Pablo, Edgar Emmanuel García Ponce y Martha Lengeling*

Introducción.....	141
Historia de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.....	142
Descripción del programa.....	144
Planta docente.....	145
Modelo Educativo.....	146
Requisitos de ingreso.....	148
Perfil de egreso del plan de estudios vigente.....	149
Materias del plan de estudios.....	152
Opciones de titulación.....	153

Retos en la formación de profesores de segundas lenguas.....	154
Eficiencia terminal.....	155
Problemas de redacción en inglés.....	157
Actualización de materias.....	159
Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas.....	161
Conclusiones.....	166

**CAPÍTULO VI. LICENCIATURA EN LENGUAS: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES NOVICIOS DE INGLÉS Y FRANCÉS EN LA UAEMÉX** 173

*María Estela Estrada Cortés y Barbara Rose Bangle Villavicencio*

Introducción.....	173
Antecedentes.....	174
Esquemas teóricos que sustentan la formación de los futuros profesores de lenguas.....	175
Descripción del programa educativo.....	181
Generalidades del programa.....	181
Perfil de egreso.....	182
Requisitos de ingreso.....	184
Áreas generales de formación y salidas terminales.....	184
Opciones de titulación.....	185
Impacto del programa educativo.....	186
Retos actuales en la formación de profesores novicios de segundas lenguas.....	189
Comentarios finales.....	197

**CAPÍTULO VII. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA** 202

*Refugio Nava Nava y Rosalina Domínguez Angel*

Introducción.....	202
Marco teórico.....	204
Metodología.....	207
Descripción del programa.....	207
Diseño de la investigación.....	208
Resultados y discusión.....	209
Representaciones de los estudiantes sobre la licenciatura de Enseñanza de lenguas antes de ingresar a la carrera.....	209
La construcción de la identidad.....	211
<i>Sensebreaking</i> , ruptura de significados.....	211
<i>Sensegiving</i> y <i>sensemaking</i> , construcción de nuevos significados.....	213
Exposiciones de temas disciplinares en clase.....	214
Participación en eventos académicos.....	215
La construcción de la identidad profesional en el contexto familiar y	

Social.....	221
Expresión de la identidad profesional.....	222
Funciones que desempeña un licenciado en enseñanza de lenguas.....	222
Características socioafectivas de identidad profesional del docente de lenguas.....	225
Identidad profesional y desempeño académico.....	227
Conclusiones.....	229

**CAPÍTULO VIII. LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA BUAP: RETOS E IMPACTO** 236

*Verónica Sánchez Hernández, Yonatan Puon Castro y Fátima Encinas Prudencio*

Introducción.....	236
Metodología.....	238
Descripción de la licenciatura en la enseñanza del inglés.....	239
Requisitos de ingreso, permanencia y egreso.....	242
Estructura académica.....	244
Retos en la formación de profesores pre-servicio de la LEI.....	245
Retos encontrados en las evaluaciones.....	245
Retos actuales de la LEI: Egresados y Docentes.....	250
Lengua Meta.....	252
Literacidad.....	254
Práctica Docente.....	255
Habilidades Suaves/Blandas.....	256
Eficiencia Terminal.....	257
Desarrollo continuo de los Docentes de LEI.....	257
Situación laboral de medio tiempo y hora clase.....	258
Impacto de LEI en los egresados.....	258
Conclusión.....	262

**CAPÍTULO IX. LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN (UNACAR)** 270

*Gina del Pilar Pacheco Balam, Salvador Bautista Maldonado y Rafael Ferrer Méndez*

Introducción.....	270
Descripción del programa .....	271
Generalidades del programa.....	272
Planta docente.....	273
Perfil de egreso del plan de estudios vigente.....	275
Requisitos de ingreso.....	277
Requisitos de permanencia.....	279
Opciones de titulación.....	280
Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas...	282
Dificultades para el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma...	283
Dificultades que enfrenta la planta docente.....	289

Adecuaciones curriculares del programa.....	290
Exigencias y oportunidades del mercado de trabajo.....	294
Conclusiones.....	297
<b>CAPÍTULO X. LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN</b>	<b>300</b>
<i>Myrna Elizabeth Balderas Garza, María Isolda Vermont Ricalde y Eloísa Alcocer Vázquez</i>	
Introducción.....	300
Descripción del programa.....	302
Descripción del impacto del programa de la LEII en la enseñanza de segunda lenguas.....	310
Retos en la formación de profesores de segundas lenguas.....	313
Desarrollo de las competencias lingüísticas.....	313
<i>Language Partner Program</i> .....	315
<i>Conversation Time y Conversation Café</i> .....	316
<i>Two Languages, One World</i> .....	316
Desarrollo de la identidad profesional del licenciado en enseñanza del idioma inglés.....	318
<i>LEII Academic Talks</i> .....	320
<i>Storytelling</i> .....	321
Programas de movilidad.....	322
Conclusiones y visión hacia el futuro.....	322
<b>CAPÍTULO XI. EVOLUCIÓN, RETOS Y PERSPECTIVA DE LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLÉS EN LA UQROO, UNIDAD CHETUMAL</b>	<b>328</b>
<i>Sandra Valdez Hernández, Moisés Perales Escudero, Sonia Sansores Valencia</i>	
Introducción.....	328
Descripción del programa.....	329
Fortalezas y Retos.....	340
Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas.....	347
Conclusiones.....	350

## INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo, la enseñanza de inglés en México estuvo a cargo de personal que carecía de formación en la docencia de lenguas. Un criterio recurrente en su contratación era que hablaran un poco el idioma que enseñarían; además, con frecuencia, sobre todo en instituciones públicas como secundarias, se asignaba la materia de inglés a profesores de otras disciplinas para completar su carga horaria, sin importar que no hablaran la lengua y que no tuvieran formación en docencia de lenguas, o bien, que fueran hablantes nativos del idioma, sin importar que no tuvieran formación en el área o incluso formación académica en general (ver por ejemplo Lengeling y Ruiz Esparza Barajas, 2016).

Poco a poco, sobre todo en la segunda mitad del siglo pasado, fueron surgiendo programas encargados de formar profesores de lenguas: de manera oficial, las Normales Superiores se encargaron de formar a los profesores de inglés de secundarias; por su parte, instituciones privadas como el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, y el propio Consejo Británico, ofrecían cursos básicos de formación de profesores de inglés (generalmente para profesores en servicio); estas instituciones fueron contratadas por la Secretaría de Educación Pública para brindar formación a profesores de inglés de escuelas públicas, sobre todo en el centro del país. La orientación de estas instituciones educativas era diametralmente opuesta: mientras que la orientación del programa de las Normales Superiores era muy general, como didáctica general, historia del inglés y literatura inglesa, las instituciones privadas utilizaban enfoques centrados en la docencia de lenguas, y con contenidos vanguardistas de esos tiempos (Wilson, 2015).

Si bien, en la década de los 80's surgieron programas de licenciatura en docencia del inglés o docencia de lenguas en algunas universidades públicas del país, en la mayoría

de las universidades no existían las condiciones para abrir estos programas por falta de personal docente con formación en el área, para atenderlos. A principios de los años 90s, la Secretaría de Educación Pública estableció un convenio de colaboración con El Consejo Británico y Universidades Públicas para la ‘Profesionalización de la enseñanza del inglés en las universidades públicas’. A través de dicho proyecto se brindó formación a profesores universitarios, principalmente de centros de idiomas, mediante un curso básico de 120 horas (*Certificate for Overseas Teachers of English*, COTE), o programas de licenciatura o maestría en enseñanza de lengua, impartidos por instituciones británicas (Wilson, 2015). Este proceso de formación permitió no solo el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la oferta educativa en materia de enseñanza del inglés en las universidades públicas, sino que impulsó de manera importante la creación de programas de licenciatura en enseñanza del inglés en estas instituciones, pues fue hasta entonces que se pudo consolidar una planta docente que respaldara dichos programas.

Como consecuencia de estos procesos de formación, actualmente en casi todas las universidades públicas de México existen programas de licenciatura orientados a formar docentes de lenguas, bien sea con orientaciones más generales, como Lingüística Aplicada; con orientación a las lenguas en general como Enseñanza de lenguas, Enseñanza de Idiomas, Lenguas Modernas; o con orientación más específicamente al inglés, como Enseñanza del Inglés, Docencia del Idioma Inglés, Docencia del Inglés como Lengua Extranjera, Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés, entre otras. En la tabla 1 se muestran los programas de licenciatura que se ofertan en universidades públicas del país.

Tabla 1. Programas de licenciatura para formar profesores de lengua

<b>Institución</b>	<b>Programa</b>
Universidad Autónoma de Baja California	Licenciatura en Enseñanza de lenguas
Universidad Autónoma de Baja California Sur	Licenciatura en Lenguas Modernas
Universidad de Sonora	Licenciatura en Enseñanza del Inglés
Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura en Lengua Inglesa
Universidad Autónoma de Nuevo León	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés
Universidad Autónoma de Tamaulipas (Ciudad Victoria)	Licenciatura en Lingüística Aplicada
Universidad Autónoma de Tamaulipas (Tampico)	Licenciatura en Idioma Inglés
Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés
Universidad Juárez del Estado de Durango	Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa
Universidad Autónoma de Nayarit	Licenciatura en Lingüística Aplicada
Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera
Universidad de Guanajuato	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura en Lenguas Modernas – Inglés
Universidad Autónoma de Colima	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa
Universidad Autónoma del Estado de México	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas - Inglés
Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Lingüística Aplicada
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura en Enseñanza de Inglés
Universidad Autónoma de Tlaxcala	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas
Universidad Veracruzana	Licenciatura en Enseñanza del Inglés
Universidad Autónoma del Carmen	Licenciatura en Lengua Inglesa

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Licenciatura en Enseñanza de Idiomas
Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciatura en Enseñanza del Inglés
Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés
Universidad de Quintana Roo	Licenciatura en Lengua Inglesa

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en <https://universidadesdemexico.mx>

Ahora bien, quienes se formaron en el programa de ‘Profesionalización de la enseñanza del inglés en las universidades públicas’, y que eventualmente se convirtieron en el personal académico de los programas de licenciatura, eran profesores con distintos grados de formación (preuniversitaria, de licenciatura o posgrado) en áreas distintas a la docencia de lengua, pero que contaban con años de experiencia como profesores de inglés; incluso con frecuencia mientras estudiaban estaban también frente a grupo. La orientación de estos programas de formación asumía esto y los contenidos, las tareas que se realizaban, las lecturas, siempre estaban ligadas directamente con la práctica docente. A este tipo de formación se le conoce como **formación de profesores en servicio**. Los programas de licenciatura en docencia del inglés o docencia de lenguas que surgieron en las universidades públicas principalmente en los años noventa, si bien en un inicio atendió a profesores en servicio que necesitaban certificarse, eventualmente fueron incorporando como estudiantes a egresados de bachillerato que no cuentan con experiencia docente, que nunca han estado a cargo de un grupo, que nunca han dado clases de idiomas; este tipo de formación se conoce como **formación de profesores pre-servicio**.

Formar profesores que no tienen experiencia frente a grupo implica un reto no solo para el futuro profesor (el estudiante en formación), sino para quienes se encargan de

formar a estos futuros profesores (la planta docente de estas licenciaturas), en principio porque ellos mismos fueron formados bajo esquemas que asumen esa experiencia.

La presente publicación tiene como propósito recoger las experiencias de programas de licenciatura de universidades públicas de México en la formación de profesores novicios (pre-servicio), y los retos que han enfrentado estos programas en los procesos de formación, con la intención de comprender cómo se ha llevado a cabo, bajo qué esquemas teóricos se están formando los futuros profesores de lenguas, cómo se han enfrentado los retos que representa la ausencia de experiencia frente a grupo, cómo se construye la identidad de la profesión de enseñanza de lenguas, qué impacto han tenido estos programas en la enseñanza de una segunda lengua.

El volumen contiene la experiencia de 11 universidades, distribuidas a lo largo del país. La antigüedad de los programas varía considerablemente, pues por una parte existen programas con una larga trayectoria, como el de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, o el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que tienen alrededor de 40 años, y programas más jóvenes, como el de la Universidad Juárez del Estado de Durango, con poco más de 10 años o el de la Universidad Autónoma de Nayarit, que acaba de celebrar su décimo aniversario. Independientemente de la antigüedad del programa, un rasgo común de los programas incluidos en este volumen es el alto grado de habilitación y compromiso de su personal docente, reflejado no solamente a través de su nivel de formación sino de su amplia participación en la vida académica y científica, así como su participación en una serie de actividades curriculares encaminadas a enriquecer la experiencia de formación de los profesores en formación. Los capítulos están organizados siguiendo un criterio geográfico como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Programas de licenciatura incluidos en este volumen



Un aspecto común a los programas que conforman este volumen es la necesidad de enfrentar el reto de generar oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica las habilidades adquiridas. Ciertamente el *practicum* como espacio curricular juega un papel fundamental para que los profesores en formación encuentren esa relación entre teoría y práctica en contextos reales, aunque también se promueven, como se podrá apreciar, actividades micro-enseñanza y observación de clases.

Otro reto que se advierte a lo largo de los distintos capítulos tiene que ver con los mecanismos para promover el desarrollo de competencia comunicativa en la lengua meta

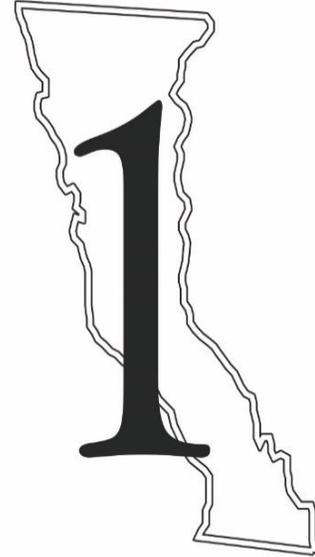
(en la lengua de instrucción), sobre todo porque en muchos de los programas es difícil establecer como requisito de ingreso, un nivel alto en la lengua meta, sobre todo si el programa no se enfoca en una lengua específica, como por ejemplo enseñanza del inglés. Ante este reto, cada programa ofrece distintos mecanismos entre los que destacan estancias en países donde se habla la lengua que el futuro profesor enseñará, cursos optativos u obligatorios de lenguas, e incluso un alto nivel de competencia en la lengua que se va a impartir.

La construcción de la identidad profesional entre los futuros profesores es una constante preocupación. Como señalan Nava y Domínguez (en este volumen), la identidad profesional es fundamental ya que permite al profesor en formación participar y aprender de manera efectiva en una comunidad de práctica. Y como se podrá apreciar a lo largo de los capítulos, su construcción es un proceso complejo ya que implica modificar creencias previas profundamente arraigadas que le han dado sentido a la vida del sujeto a lo largo de su formación escolar.

En realidad, cada capítulo ofrece una serie de reflexiones que resultan muy inspiradoras y que estamos seguros contribuirán de manera importante a la consolidación de procesos de formación de nuestros futuros profesores de lenguas.

## Referencias

- Lengeling, Martha y Ruiz Esparza, Elizabeth (Eds.), *Histories of English as a foreign language teacher development in Mexican public universities*. Pearson, 2016.
- Nava, Refugio y Domínguez, Rosalina, “La construcción de la identidad profesional entre los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, en Saul Santos y Alma Ruiz (Coords), *Experiencias y retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas en programa de Licenciatura: El caso de las Universidades Públicas en México*, Tepic, México, Universidad Autónoma de Nayarit, (en preparación).
- Wilson, Amanda, 50 years of TESOL in Mexico: An Interview with Paul Davies, en *MEXTESOL Journal*, vol 39, núm. 4 (Noviembre de 2015), pp. 1-5.



# Licenciatura en Enseñanza de Lenguas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

---

*María del Rocío Domínguez Gaona  
Nahum Samperio Sánchez  
Jitka Chrová*

## **Introducción**

El presente capítulo tiene la intención de contribuir a la generación de conocimiento que gira en torno a la preparación de profesores de lenguas en México. De manera específica, este capítulo tiene como objetivo describir la manera en que la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas apoya la formación de los profesores de lenguas que brindan este servicio educativo en Baja California. También se abordan algunos de los retos que se han enfrentado en el programa, así como el impacto que los egresados tienen en la región por medio de la presentación de los resultados del seguimiento de egresados.

Para comprender mejor el programa de licenciatura en cuestión, es importante contar con antecedentes de la formación docente en esta institución educativa por lo que a continuación se presenta una breve reseña. La formación de docentes de lenguas en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) inicia a mediados de los años 70, cuando un grupo de profesores del Centro de Idiomas del campus Mexicali se forma por medio de un curso de Enseñanza de Inglés a Hablantes de Otras Lenguas (TESOL por sus siglas en inglés) con el apoyo de la Universidad Estatal de California en Fullerton. Posteriormente, estos docentes se dieron a la tarea de seguir formando a los profesores de lenguas extranjeras de las siguientes generaciones a través de cursos entre un trimestre y otro y la guía directa a través de observaciones en las aulas, mismas que eran seguidas de retroalimentación y apoyo pedagógico. Cabe mencionar que este grupo de docentes participó en la apertura de otros centros de idiomas en otros municipios (Tijuana y Tecate) en 1988. Capacitaron a los profesores, ya que la mayoría de estos no contaban con formación en la enseñanza, así como muchos de los docentes de lenguas del siglo pasado en México, quienes dominaban la lengua que iban a enseñar, pero no así las estrategias didácticas para la enseñanza de lenguas (Domínguez, 2019).

En 1991, otro grupo de profesores de los centros de idiomas de UABC formó parte de un proyecto de formación docente regional que dio paso a una Licenciatura en Enseñanza de Inglés ofrecida por la Universidad de Exeter del Reino Unido con apoyo de la Secretaría de Educación Superior y las universidades del Noroeste: Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad de Sonora. Esta licenciatura concluyó en 1994 y dos años después se inició con un proyecto similar con la misma universidad

inglesa, al que también se sumó la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Nayarit.

También en los años 90 se llevaron a cabo cursos de formación docente de 120 horas con el *University of Cambridge Syndicate* por medio del Consejo Británico y la Secretaría de Educación Pública permitiendo que los docentes obtuvieran la certificación como docentes de inglés denominado *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE). Se ofrecieron varios de estos cursos a nivel estatal tratando de que todos los profesores que conformaban la planta permanente de los centros de idiomas tuvieran esta certificación.

Es importante mencionar que los profesores que no pudieron participar en algunos de estos proyectos de formación de docentes de lenguas buscaron sus propias oportunidades ya sea en universidades extranjeras o locales con apoyo económico de la misma institución, la Secretaría de Educación Pública o personales, logrando así una planta de docentes de lenguas con licenciaturas y posgrados en la enseñanza de alguna lengua extranjera o en áreas afines para la primera década del año 2000.

Como se puede constatar en esta reseña, para mediados de 1995 ya se contaba con un grupo de profesores que tenían una licenciatura en la enseñanza del idioma inglés por lo que se pudo iniciar con la primera licenciatura en enseñanza de este idioma en el Estado de Baja California, la cual evolucionó a través de los años hasta llegar a ser la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (LEL) sobre la cual versa este capítulo.

El capítulo incluye una descripción detallada del programa, su estructura, enfoque de formación y datos estadísticos. Posteriormente se presentan algunos de los retos que se han enfrentado en el programa como es el dominio de la segunda y la tercera lengua. Se continúa con un apartado en el que se reportan los resultados de un estudio de egresados

en relación con el campo laboral y el desarrollo profesional. Finalmente se presentan las conclusiones del capítulo.

### *Descripción del programa*

El programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas es el producto de la transformación y evolución de distintos programas de formación de docentes de lenguas como se puede constatar en el siguiente recorrido histórico del programa. A mediados de 1996 se crea la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, la cual nace como un programa escolarizado que se ofrece en la Ciudad de Mexicali. No obstante, en 1998, como una medida para profesionalizar a los docentes de la misma Facultad de Idiomas que laboraban en el centro de idiomas, se inicia con la versión semiescolarizada de dicho programa en 1998 (Facultad de Idiomas, UABC, 2005). Esta modalidad se ofreció a los profesores de inglés inicialmente en Mexicali y se extendió a todo el estado entre 2000 y 2009, con el fin de apoyar la profesionalización de los profesores de inglés en servicio de Baja California y extender el programa a todo el estado, ya que esta licenciatura solamente se ofrecía en el Campus de Mexicali en su versión escolarizada. La versión semiescolarizada se ofrecía en 15 periodos trimestrales cursando entre cuatro y tres materias por periodo.

En 2005 se realizó una revisión del plan de estudios 1996-2, dando paso al nuevo plan de estudios con el nombre de Licenciatura en Docencia de Idiomas, plan 2006-1 (Facultad de Idiomas, UABC, 2005), cuya característica principal es que el diseño curricular adoptado se basa en el desarrollo de competencias y apoya la formación de profesores de idiomas en general y no solamente los de inglés. En 2006 se extiende la

implementación de este plan de estudios hacia las ciudades de Ensenada y Tijuana y posteriormente a Tecate. Es en 2015 que se revisa el mencionado plan 2006-1, dando lugar al programa vigente, Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en su plan 2015-2, mismo que se describe a continuación.

La Licenciatura en Enseñanza en Lenguas (LEL) es un programa presencial que se formula con base en el enfoque por competencias tal como lo sugiere el modelo educativo institucional. A este enfoque se le identifica como una estrategia para la formación y actualización de las personas que permite vincular los procesos de aprendizaje y las habilidades que los profesionistas deben desarrollar a lo largo de sus estudios universitarios (Facultad de Idiomas, UABC, 2015).

El programa está organizado en tres etapas de formación (básica, disciplinaria y terminal). La etapa básica o Tronco Común tiene como propósito que el estudiante refuerce su competencia comunicativa tanto en español como en inglés. La competencia de esta etapa es “Utilizar las bases morfológicas y sintácticas del español e inglés a través del análisis del sistema de la lengua para el manejo de las convenciones básicas de la redacción y estilos, comprensión de textos de uso académico, con responsabilidad y respeto a los sistemas lingüísticos” (Facultad de Idiomas, UABC, 2015, p. 51). La etapa básica consta de 16 materias obligatorias y una optativa. Cabe mencionar que en los dos primeros semestres se atienden de manera conjunta tanto a los estudiantes que van a cursar la Licenciatura en Traducción como la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Al ingresar al tercer semestre los estudiantes seleccionan el programa del que se graduarán.

Una vez que el estudiante opta por el programa de LEL ingresa a la etapa disciplinaria, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias profesionales que fortalezcan la práctica docente de manera compartida, guiada y supervisada (Facultad de

Idiomas, UABC, 2015) con el propósito de que los estudiantes desarrollen esta competencia: “Aplicar los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas considerando las políticas educativas y lingüísticas para planear y evaluar la práctica docente, con ética hacia el desarrollo de la profesión” (Facultad de Idiomas, UABC, 2015, p. 53). La etapa consta de 14 materias obligatorias y un aproximado de cinco optativas.

La última parte del programa se denomina etapa terminal, la cual tiene como propósito consolidar las competencias que le permitan al estudiante incursionar en el campo profesional integrando el cúmulo de conocimientos y habilidades adquiridas de una manera aplicada. En esta etapa la vinculación adquiere un papel relevante, ya que el estudiante deberá realizar actividades tanto de servicio social como de prácticas profesionales (Facultad de Idiomas, UABC, 2015). La competencia de esta etapa es “Intervenir en el diseño, planeación, evaluación y gestión de programas considerando teorías y métodos del campo de la profesión docente para la enseñanza de lenguas, con actitud crítica y pensamiento reflexivo” (Facultad de Idiomas, UABC, 2015, p. 54). En esta parte del programa se le ofrecen al estudiante cuatro materias obligatorias y ocho optativas y se incluyen las prácticas profesionales. Es necesario aclarar que en el mapa curricular se identifican ocho espacios (materias) optativos, sin embargo, el número de estos dependerá del número de créditos que tenga cada una de estas materias. Por otro lado, es también en esta etapa que el estudiante realiza su servicio social profesional, ya que, de acuerdo a los reglamentos, el estudiante puede iniciar el servicio social profesional una vez que cubra el 60% de los créditos del plan de estudios (UABC, 2007), lo cual generalmente ocurre a partir del sexto semestre, dependiendo del número de créditos acumulados. Durante este servicio social, los estudiantes realizan actividades de docencia o de apoyo a la docencia.

Por otro lado, el currículo contempla cuatro áreas de conocimiento: Didáctica Evaluación, Lenguas y Cultura e Intervención (educativa), por lo que en el plan de estudios se identifican claramente las materias asociadas a estas áreas y los créditos se distribuyen de la siguiente manera 31.51% para el área de didáctica, 11.33% para evaluación; 44.53% para lenguas y cultura; y d) 12.55% para el área de intervención.

La duración del programa es de ocho semestres (cuatro años) cursando seis materias en cada periodo, dando la posibilidad al estudiante de terminar su licenciatura hasta en un periodo de siete años si fuera necesario. Para cumplir con el programa, los estudiantes deben completar un total de 333 créditos, de los cuales 128 se deben completar en la Etapa Básica, 122 en la Etapa Disciplinaria y 83 en la Etapa Terminal. Cabe mencionar que los créditos se distribuyen en 247 obligatorios y 86 optativos (Facultad de Idiomas, UABC, 2015).

Sobre el personal docente se puede decir que este cuenta con la formación académica adecuada, ya que los perfiles profesionales que apoyan el programa se relacionan directamente con las necesidades de formación de los estudiantes y con las áreas de conocimiento Lenguas y Cultura, Didáctica, Evaluación e Intervención (Facultad de Idiomas, UABC, 2015). Un alto porcentaje de profesores que han impartido clases en el programa cuenta con estudios de maestría o superiores y solo unos cuantos cuentan únicamente con el grado de licenciatura. Cabe mencionar además que la LEL se sustenta de profesores que participan activamente en proyectos de investigación y cultivan líneas de generación de conocimiento por medio de su trabajo en los distintos cuerpos académicos (CA). Entre los CAs que apoyan el programa están los siguientes: Lingüística Aplicada, Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas, Currículo y Didáctica y Lengua Tecnología e Innovación.

En la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas se atienden actualmente a un aproximado de 640 estudiantes en cuatro de los campus universitarios: Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana (UABC, 2020). Como se puede apreciar en el breve recorrido histórico de esta sección del capítulo, el primer programa de licenciatura en el área de formación de docentes de lenguas se denominó Licenciatura en Docencia del Idioma inglés iniciando en 1996, por lo que la primera generación de esta licenciatura egresó en el año 2000 y desde entonces cada semestre se han graduado grupos de estudiantes de manera ininterrumpida, ya que el ingreso es semestral, por lo que hasta el momento se han tenido alrededor de 41 generaciones de profesores de lenguas extranjeras con sus diferentes énfasis según se marcan en los cambios de programas y nombres de estos. A continuación, se describen los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, podemos decir que por la naturaleza del programa estos por lo general están interesados en las lenguas y las culturas subyacentes. Para ser aceptados, los estudiantes deben tener un perfil bilingüe y contar con los siguientes conocimientos y habilidades:

Conocimientos básicos de: gramática del español y del inglés, manejo del inglés con un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), técnicas de investigación documental, uso de nuevas tecnologías. Habilidades para: comunicarse de manera oral y escrita en español e inglés, identificar y resolver problemas, introducirse a ambientes culturales, la lectura como hábito, trabajar en equipo y adaptarse a nuevos entornos y aprender lenguas (Facultad de Idiomas, UABC, 2015, p. 111).

De acuerdo al tríptico de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, los requisitos de ingreso consisten en acreditar el examen de conocimiento del inglés a un nivel B1 según lo descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

y cumplir con los requisitos establecidos por la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de la UABC en la convocatoria de ingreso (UABC, 2017), que consisten en lograr cierto puntaje en el examen de conocimientos generales en las áreas de comprensión de lectura, matemáticas y lengua escrita (UABC, 2018) y haber realizado un examen psicométrico.

A su egreso, los estudiantes de LEL deberán haber desarrollado distintas competencias asociadas a las áreas de conocimiento del programa. En primer lugar, se espera que desarrollen la competencia comunicativa tanto en el español, como en el inglés y una tercera lengua de manera que puedan ejercer la profesión de manera efectiva. También se espera que tengan la capacidad de implementar estrategias didácticas sustentadas en las teorías, métodos y enfoques actuales para que respondan asertivamente a las necesidades contextuales del campo laboral. Además, se espera que sean capaces de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de detectar problemas que giren en torno a la enseñanza aprendizaje de lenguas en distintos contextos educativos (Facultad de Idiomas, UABC, 2015).

Entre los requisitos de titulación está la acreditación de la segunda y tercera lengua. La segunda lengua (L2) es el inglés, es decir, los estudiantes deben acreditar el conocimiento del idioma inglés a un nivel C1 del MCERL, por lo que si al ingresar cuentan con un B1, deberán mejorar durante el programa y avanzar al C1. Por otro lado, los estudiantes también tendrán que acreditar el conocimiento de una tercera lengua (L3) a un nivel B1 (Facultad de Idiomas, UABC, 2015). Los estudiantes podrán optar por cualquiera de las lenguas de su preferencia y de la que se cuente con un examen para su acreditación emitida por una institución oficial o bien por medio de la acreditación de cursos en el Centro de Idiomas de la UABC o cualquier otra institución privada o pública que cuente

con validez oficial a nivel estatal, nacional o internacional (Facultad de Idiomas, UABC, 2015).

Por último, las opciones de titulación para los egresados de LEL varían, ya que la institución ofrece una variedad de modalidades de titulación que se explican en el Trámite Único de Titulación expresado por la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar cuyo fin ha sido mejorar la tasa de titulación (UABC, 2004). Los egresados del programa LEL y del anterior han preferido las opciones de Promedio General de Calificaciones, Egreso de Programa de Buena Calidad Educativa, Informe o Memoria de Servicio Social, Desempeño de la Práctica Profesional y Premio al Mérito Escolar, las cuales no requieren de una tesis o tesina. Hasta el momento solamente se han registrado tres tesis, una en el campus Mexicali y dos en el campus Tijuana (Figuroa, “comunicación personal”, 7 de agosto, 2000). Según los ejercicios de autoevaluación que se realizan para la acreditación de los programas por parte de Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) en 2017, 2018 y 2020, los índices de titulación varían de campus a campus y de cohorte a cohorte, sin embargo, estos han fluctuado entre el 50% y el 80%. Cabe mencionar que para la titulación se establece el no adeudo de documentos escolares, conclusión del servicio social, acreditación de segundo (inglés) y el tercer idioma que el estudiante seleccione y del que pueda presentar un documento de acreditación oficial.

Como se ha podido constatar, el programa que da inicio en 1996 ha evolucionado y adaptado a las necesidades contextuales, por lo que hoy en día, cuenta con una estructura clara de formación que gira en torno a cuatro temas de Didáctica, Evaluación, Lenguas y Cultura e Intervención (educativa). Por otro lado, el egreso de más de 40 generaciones

también demuestra la madurez del programa; sin embargo, el camino no ha sido fácil y ha representado retos importantes por lo que a continuación se discuten algunos de ellos.

### ***Retos en la formación de profesores en LEL***

El contexto mundial actual demanda contar con ciudadanos multilingües. Lo anterior se ha plasmado y articulado en las políticas lingüísticas que adoptan los organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996, 2001, 2011) o Unión Europea (*Council of Europe*, 2001, 2018) y descienden a niveles nacionales y rigen la política y planificación lingüística en el sector educativo en cada país dado, en el caso nuestro, las políticas dictadas por la Secretaría de Educación Pública (2007, 2020), y éstas a su vez se concretan en un nivel educativo dado y en la institución educativa particular.

Un reto generalizado para la población en general que concierne a todos los niveles educativos es el nivel de dominio del idioma o de los idiomas que se enseñan y aprenden en cada país o región dada. Las políticas plurilingües que se han adoptado en la Unión Europea — un continente donde la diversidad lingüística es mínima en comparación con el resto del mundo— se han distinguido desde finales del siglo XX por la promoción del multilingüismo.

Cabe señalar que inclusive en Europa, donde el nivel de dominio de inglés, tal como se documenta anualmente en *Education First* (2020), está por encima de niveles reportados en América Latina, los reportes sobre la competencia lingüística del 2012 por medio de una encuesta aplicada a escala masiva en los países europeos, concluyen con

que no todos alumnos logran la competencia lingüística esperada (B1) en inglés (solo cuatro de diez) al concluir la secundaria, y menos en la segunda lengua extranjera (sólo un 25% alcanza ese nivel), como se documentó por el Consejo de Europa (*Council of Europe*, 2019). En el mismo documento se emiten las recomendaciones para asegurar la educación multilingüe y el desarrollo de literacidad desde la infancia temprana que también consiste en la contratación adicional de maestros en lenguas modernas, lo que se percibe como reto, ya que en aproximadamente la mitad de los países europeos faltan los maestros calificados para enseñar lenguas modernas. La falta de maestros competentes también aqueja a México, dónde con la implementación del inglés en la educación básica con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) llegaron a faltar 80,000 mil maestros (*British Council*, 2015) y estos maestros deben poseer en el MCERL mínimamente un nivel de competencia superior, idealmente dos en comparación con el alumno (ibídem), lo que convierte la formación de maestros de lenguas una tarea prioritaria.

Por otro lado, para llegar a la competencia lingüística deseada, hay que plantearse la pregunta sobre la metodología idónea que nos puede garantizar el logro de dicha competencia. En este aspecto, el Consejo de Europa (*Council of Europe*, 2019), es la del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) donde se enseña la lengua y los contenidos de una vez, ya que ha dado buenos resultados en ese contexto educativo, y para las estandarizar y evaluar se recomienda el apego al MCERL que se ha empleado como el sistema de referencia estándar a nivel mundial. Cabe señalar que dicha metodología empieza también a implementarse en América Latina y en cuanto al sistema de referencia, el estricto apego al MCERL es notable en todo el sistema educativo en el área de lenguas extranjeras, y en particular el inglés.

En cuanto a la educación superior en un contexto global, una de las políticas que se implementa mundialmente es el fomento de la movilidad y de la internacionalización de la educación, contempladas como prioritarias en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2015) y la Unión Europea (*Council of the European Union*, 2014). Dichas agendas se materializan en el contexto local, en las políticas de ANUIES (2018), quien retoma entre las prioridades para la mejora de la calidad de educación superior la inclusión de la dimensión internacional e intercultural en el currículo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez implica poder contar con especialistas en enseñanza de lenguas, para materializar la meta de incorporación de los procesos de internacionalización del currículo o de preparación de los estudiantes de educación superior para que puedan participar en los procesos de movilidad internacional. Esta dimensión internacional atañe como un prerrequisito la existencia de la educación multilingüe que permite que estos procesos se den. A su vez, la empleabilidad de los egresados de las licenciaturas — y no solo de las de enseñanza de lenguas— incrementa si estos son competentes en otros idiomas.

En el contexto de educación superior en América Latina, continente con una diversidad lingüística mucho mayor que la tiene el continente europeo. Las políticas lingüísticas están abandonando el monolingüismo y cada vez favorecen más el plurilingüismo (Hamel, Álvarez y Pereira, 2016); situación en la que la diversidad se observa en la interacción del español con el portugués, e inglés u otras lenguas internacionales, donde a su vez cobran presencia las lenguas indígenas. En ese marco de referencia plurilingüe, se puede notar, que, tal como se ha descrito en el apartado en el que se describe el programa del presente texto, nuestro programa de licenciatura es de este tipo, ya que en él están presentes dos lenguas adicionales, además de la lengua materna

(L1). En la L1 y L2, y en casos aislados también en el L3, se imparten las materias de contenido, lo anterior afín a la ya mencionada metodología AICLE. Sin embargo, cabe señalar que el logro de competencias lingüísticas y comunicativas en las lenguas adicionales a español, al igual que el desarrollo de literacidad académica tanto en la L1 como en la L2 o/y en la L3 representa un reto para una parte de nuestros estudiantes, tanto en el momento de ingreso, como durante la carrera o en la conclusión de sus estudios.

El contar con el dominio del inglés al nivel B1 del MCERL, como se ha descrito en la sección previa de nuestro texto, es el requisito de ingreso. Cabe señalar que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a nuestro programa, al igual que a las demás carreras universitarias, provienen de las preparatorias públicas y han cursado inclusive toda la educación previa en el sector público en su mayoría también. Es sabido, y como se ha documentado en trabajos investigativos (Eccius-Wellman y Santana, 2020; Sayer, 2015), que existe una brecha entre los logros de competencias lingüísticas en inglés de los alumnos de las escuelas públicas y privadas en niveles previos a la universidad, por ser expuestos por más tiempo y con mayor intensidad a la lengua meta los alumnos del sector privado que los del sector público, aunque las recientes políticas lingüísticas han mejorado en este aspecto desde la introducción del inglés como obligatorio en la educación básica, como el ya mencionado del 2009 (SEP, 2011) y su extensión actual Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PRONI), establecido en el 2015 e implementado en el 2016 (Ramírez-Romero y Vargas-Gil, 2019) hay inconsistencias en la implementación de dichas políticas de manera cabal y con cobertura global. Sin embargo, un aspecto que favorece el logro de dominio de inglés, que no necesariamente se debe al sistema educativo, es el contexto geopolítico fronterizo, donde se obtiene el dominio del inglés en los ámbitos extraescolares, en contexto natural. Estas formas de adquisición de la lengua

en Baja California por un lado favorecen a nuestros aspirantes a la licenciatura porque logran mayor fluidez verbal, pero, por otro lado, en la gramática y la escritura, estos estudiantes suelen tener problemas, que a menudo se reflejan en su resultado de examen de admisión de inglés, donde se ubican por debajo del nivel requerido para el ingreso. En este caso, la Facultad de Idiomas ha adoptado la estrategia de ofrecer un curso de nivelación a los alumnos que quedaron con un puntaje ligeramente inferior al mínimo requerido. Estos alumnos tienen el compromiso de cursar dos niveles en el Centro de Idiomas (que hoy se denomina UNISER, A.C) y si su resultado es inferior de 11 a 19 puntos al requerido, este alumno debe tomar un curso intensivo de seis horas diario y al final del periodo se evalúa si puede permanecer el alumno en el Tronco Común, tomando otros cursos de nivelación (Márquez, “comunicación personal”, 2 de mayo, 2013). Cabe señalar que estos cursos actualmente solo se ofertan en la sede Mexicali, Ensenada y Tecate. En el campus de Tijuana estos cursos se ofrecieron solamente en los periodos iniciales de la apertura de la Licenciatura en Docencia de Idiomas. Sin embargo, en los años posteriores, debido a una mayor saturación de espacios y mayor demanda de cupo en Tijuana por parte del alumnado, no se le dio continuidad al curso en dicha sede, sino que se redirige al alumno con estas características al campus de Tecate.

Durante la carrera se monitorea el logro de las competencias lingüísticas para ver el progreso del alumno en inglés. Uno de los instrumentos utilizados fue el Examen diagnóstico, aplicado en el 2016 a tres diferentes semestres (uno de cada etapa del plan de estudios). Los resultados que se muestran corresponden al campus más grande en cuanto a cantidad de alumnos, es decir, Tijuana, donde de forma global (los estudiantes del Troco Común y de ambas licenciaturas, en Enseñanza y la de Traducción) el 62% de los alumnos

se ubicó en los niveles 5 y 6, mismos que eran los superiores de los seis totales que se presentaban como posibles en este diagnóstico.

Poseer una competencia comunicativa en la lengua que es la herramienta de trabajo para un docente de idiomas. Además, la competencia comunicativa en la lengua a enseñar es un requisito básico indispensable aunado, por supuesto, al logro de la competencia pedagógica, entre otras competencias claves (Toledo, Montaña y Páez, 2016). En cuanto a la competencia comunicativa, y los retos que ha representado para nuestros estudiantes, en un proyecto de investigación longitudinal que formaba parte de un proyecto nacional denominado Proyecto Integral de Análisis de Factores que Afectan la Eficiencia Terminal (PIAFET), liderado por la Dra. Tapia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en los años 2009-2013, se le dio seguimiento a una generación de estudiantes de Licenciatura en Docencia de Idiomas a nivel estatal. Los resultados de este proyecto se compartieron en diversas publicaciones, donde los pares de otras universidades nacionales reportaron los hallazgos sobre los factores que inciden en la eficiencia terminal de los alumnos en programas de formación de docentes de inglés en México (ver Tapia, Hidalgo y Mendoza, 2013; Tapia, Moore y Castillo, 2017). En lo que concierne a la competencia comunicativa de los estudiantes de la UABC, Romero, Crhová y Márquez (2017) reportaron que en cuanto al cumplimiento con el requisito de ingreso B1 del MCERL de inglés, en la cohorte 2009-2 monitoreada, el 60% se ubicó por debajo del requisito de ingreso a nivel estatal (Ensenada, Mexicali, Tecate, y Tijuana); siendo Tijuana el único campus que no tenía estudiantes por debajo del nivel mínimo requerido. Los estudiantes que no alcanzaron el nivel cursaron los cursos remediales, estrategia ya descrita previamente en este texto, que se sigue hasta hoy en día para nivelar a los alumnos de nuevo ingreso. A estos alumnos participantes del proyecto PIAFET de la UABC se les dio

seguimiento durante toda la carrera y en el quinto semestre se les aplicó un primer examen *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* y el segundo en el octavo semestre, donde se mostró una mejoría considerable que pudo deberse a varios factores, entre otros, el idioma de instrucción y la intervención guiada por medio de estudio independiente que fue supervisado por las investigadoras de este proyecto.

La mejoría de la competencia comunicativa, que engloba también la competencia lingüística, tal como se ha señalado en el presente texto, se incrementa conforme se expone al alumno a la lengua (lenguas) meta, donde la lengua extranjera sirve como medio de instrucción. Para poder lograr comunicar las ideas de manera correcta en forma oral y escrita, tanto en español, como en la lengua de instrucción (UABC, 2005), es necesario que los alumnos desarrollen la literacidad que comprende, en su sentido estrecho, las habilidades lectoescritoras; sin embargo, bajo una perspectiva más amplia, ésta es entendida como cúmulo de literacidades, tanto la literacidad multilingüe (en su L1, L2 o L3), como otras literacidades, la académica o la digital (Cope y Kalantzis, 2009). El desarrollo de la literacidad múltiple y las prácticas de literacidad (Barton y Hamilton, 2000) se ha percibido como otro de los retos de los estudiantes de lenguas. En un estudio de la Facultad de Idiomas, donde se han indagado las prácticas de biliteracidad de los estudiantes de etapa terminal de la Licenciatura en Docencia de Idiomas, que también indagaba algunos aspectos relativos al desarrollo de la literacidad digital (Domínguez, Crhová, Méndez y Mendoza, 2016) se reportó que los estudiantes han cursado en su carrera entre 50-80% de materias en inglés y esta proporción es inclusive un poco más elevada a favor de inglés, como lengua idónea para la impartición de clases en su carrera, tal como lo perciben los estudiantes. Como beneficios de haber empleado el idioma inglés, enlistados por ellos, en el cuarto lugar, después de “conocimiento de la lengua”, el

“desarrollo personal” y la “posibilidad de practicar la lengua”, se encuentra precisamente la “alfabetización en inglés”.

En México, el desarrollo de habilidades lectoescritoras en los programas de lenguas en el nivel de licenciatura, en particular de inglés y español, se ha documentado como un reto, entre otros, en Cuatlapantzi-Pichón, Lima-Xalteno, Sánchez-Hernández y Encinas-Prudencio (2017), Moore y Ruiz (2016) y Santos (2010). Debido a que los estudiantes de varias carreras necesitan desarrollar la literacidad académica en una segunda lengua, que en el contexto actual es el inglés, y en relación con las políticas de internacionalización, se llevó a cabo una encuesta (Crhová, Domínguez, Samperio, 2020) en la que participaron más de cinco mil estudiantes de diversas carreras, entre otros, de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, y una de las preguntas indagaba si a los estudiantes universitarios les gustaría tomar algunas de sus materias disciplinarias de su carrera en inglés. Dicha encuesta arrojó los siguientes resultados: a 75.7% de ellos les parece de muy atractiva a atractiva la idea; a 21.7%, de medianamente atractiva a algo atractiva, y solo a 2.6% le parece nada atractiva esta propuesta. Si extrapolamos los resultados de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, obtenemos aún más alto el porcentaje de acuerdos, ya que a 91.1% le parece muy atractiva o atractiva la idea, y solo a 9.9%, medianamente atractiva o algo atractiva. Cabe señalar que el logro de algunas competencias, como la comunicativa, es bien observable durante la carrera, pero en el caso de competencia docente, su dominio verdadero, aunque se adquieren sus atributos durante la carrera, se logra en la práctica docente cuando el estudiante ya egresa. El siguiente apartado describe el impacto de nuestros egresados y sobre los mecanismos de vinculación de la carrera con la profesión, lo anterior enmarcado en una visión del desarrollo profesional del docente de lenguas en Baja California.

## ***Impacto del programa en la enseñanza de lenguas en Baja California***

El seguimiento de egresados de la Facultad de Idiomas de la UABC, además de la comunicación constante en redes sociales, se da a través de un evento que permite reunir anualmente a los egresados de esta facultad con el objetivo de fomentar y mantener la vinculación con sus egresados, así como conocer sus experiencias en el campo laboral. Dicho evento crea un espacio de vinculación, no solamente con el egresado, sino que también con los sectores en los que se posicionan. Cabe destacar que existen mecanismos como encuestas que ayudan a recabar información actual de los egresados de nuestra facultad, las cuales son aplicadas en dichos eventos y redes sociales. Sin embargo, con el objetivo de conocer lo que en este apartado se expone, se diseñó una encuesta de 13 preguntas que recabó información de 69 egresados de esta facultad en todo el estado y de las carreras que ha ofertado a lo largo de su existencia como facultad (Licenciatura en Docencia de Idiomas - 63.8%, Licenciatura en Enseñanza de Lenguas - 24.6%, y Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés - 11.5%). En los siguientes apartados se describe la información recabada.

### ***Egresados que se incorporan como docentes de lenguas***

El campo laboral en la docencia de lenguas cada vez se vuelve más estricto, ya que hoy en día no es suficiente tener únicamente un dominio de la lengua a enseñar. Las instituciones que enseñan inglés u otros idiomas requieren que el docente tenga conocimiento de las técnicas didácticas de la enseñanza; es decir, que sepa enseñar y que tengan un manejo adecuado de grupo; además de tener conocimiento del desarrollo de los

estudiantes en diferentes edades. Por tal motivo, es necesario que el estudiante potencial a egresar cumpla con las competencias necesarias para enfrentar las necesidades de los empleadores. De este modo, el plan de estudios la Facultad de Idiomas prepara a los estudiantes con las competencias necesarias para enfrentar estas necesidades.

La incorporación de egresados de las carreras que ofrece esta facultad en el sector laboral como docentes de inglés, francés, o español, comúnmente, se da desde las prácticas profesionales y el servicio social profesional. El vínculo que se crea desde estas etapas de la carrera resulta fructífero para los egresados ya que, en muchas ocasiones, en estas instituciones se presenta la oportunidad para colaborar en la docencia una vez egresados, o incluso aún como estudiantes. Los resultados de la encuesta aplicada a 49 mujeres, 17 hombres y 1 de sexo no reportado, egresados de esta facultad, indican que el 44.9% de ellos se incorporaron al sector laboral inmediatamente al terminar sus estudios de licenciatura mientras que el 43.5% ya se encontraban laborando en la docencia desde antes de terminar sus estudios. Según los datos de OECD (2020) en lo que concierne a los indicadores de empleabilidad de los jóvenes de 18 a 24 años, en promedio el 53% sigue formándose, mientras que el restante número se encontraba fuera del sector educativo, ya sea en el sector laboral (33%) o en el desempleo o con estatus de inactivo laboralmente (14.3%). Según la misma fuente, para México, estas cifras disminuyen para los jóvenes en sector educativo (38%) y aumentan fuera de este sector a 62%, de los cuales 41% tienen empleo y el porcentaje restante está inactivo o desempleado.

Si observamos las estadísticas de inserción laboral y empleabilidad arrojadas en nuestro estudio, se muestra un patrón similar, es decir, 44.9% de los egresados del mismo grupo de edad trabaja. Además, nuestras estadísticas revelan que los egresados encuentran el trabajo inmediatamente al concluir sus estudios.

Es necesario mencionar que, para formar parte de la plantilla del Servicio Profesional Docente en el sector público en México, se debe de participar en el concurso de oposición en el cual participan egresados de instituciones de formadores de docentes en la enseñanza de lenguas, tanto públicas como privadas. Esto representa un objetivo a alcanzar en el desarrollo profesional de los estudiantes y egresados de la facultad ya que son pocas las oportunidades que se tienen para ocupar plazas en este sector. Sin embargo, existen egresados que han obtenido plazas en escuelas primaria, secundarias y a nivel bachillerato como Colegio de Bachilleres (CoBach), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), o Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), entre otros. Los resultados de la encuesta indicaron que el 58% han trabajado en el sector público; así mismo el 65.2% indicó que han laborado también en el sector privado.

Los resultados de la encuesta muestran además que el 91.3% se encuentra trabajando. Esta cifra es muy favorable, de hecho supera el porcentaje promedio de empleabilidad por el nivel educativo, ya que la OECD (2020) señala que el egresado de la licenciatura tiene en promedio un 85% de probabilidad de encontrar un empleo. Por otro lado, el 98.5% reportó que su trabajo estaba relacionado a la licenciatura que estudiaron. Es decir, en la enseñanza de lenguas, mayormente. El campo laboral para los egresados de esta institución principalmente tiene que ver con la clase frente a grupo en la enseñanza de inglés, francés, español u otro idioma. Sin embargo, la docencia también se da en otras áreas relacionadas a la enseñanza de lenguas. La Tabla I.1 muestra los porcentajes de actividades que los egresados realizan actualmente en el campo laboral.

Tabla I.1 Porcentajes de actividades laborales de los egresados

<b>Actividad laboral</b>	<b>Número de egresados</b>	<b>Porcentaje</b>
Docente de inglés	64	95.7%
Docente de francés	13	20.3%
Docente de español	6	10.1%
Docente otro idioma	5	7.2%
Docente de materias relacionadas a mi carrera	16	24.6%
Coordinador/responsable de área	17	24.6%
Director	1	1.4%

Estas actividades se llevan a cabo mayormente en el sector privado (65.2%) y en segundo término al sector público (58%). De igual manera, dentro de los contextos educativos en los que los egresados se posicionan, los resultados de la encuesta indicaron que son variados. La Tabla I.2 muestra los porcentajes en orden descendente de los egresados que han trabajado en diferentes contextos educativos.

Tabla I.2. Contextos educativos en que han laborado los egresados

<b>Contexto Educativo</b>	<b>Número de egresados</b>	<b>Porcentaje</b>
Primaria	44	66.7%
Universidad	32	49.3%
Centro de lenguas/idiomas	32	47.8%
Clases particulares	31	46.4%
Secundaria	27	42.0%
Preparatoria	23	36.2%
Kínder	21	33.3%
Escuela de inglés	17	27.1%
Otro	1	1.5%

Como se puede observar en la Tabla I.2, mayormente es en escuelas primarias, universidades y centros de idiomas, seguidos de clases particulares, secundarias, preparatorias y kínder en los contextos educativos donde prestan sus servicios. Cabe mencionar que el 54.4% de los encuestados son remunerados por hora lo que sugiere que laboran o han laborado en diferentes contextos educativos. Es por ello que los docentes generalmente necesitan desplazarse de un lugar a otro para laborar en diferentes contextos educativos. Sin embargo, el 40.6% cuentan con tiempo completo en sus centros de trabajo.

### ***Egresados que se incorporan a otros puestos vinculados con la profesión***

Además de la clase frente a grupo, el plan de estudios de la carrera en enseñanza de lenguas forma a los estudiantes en el desarrollo de capacidades inherentes a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, tales como, coordinador o responsable de área o programas, tutor en programas de lenguas, planeador y diseñador de programas en lenguas, diseñador de material didáctico en lenguas, o práctica profesional independiente (*freelance*), entre otros. Esto permitió a los egresados ocupar puestos, además de la docencia, en coordinaciones de diferente índole; por ejemplo, la coordinación académica de Uniser que es el mayor centro de enseñanza de lenguas en el estado donde además del inglés, se enseña francés, italiano, alemán, chino, coreano, portugués y español. Además, los egresados han ocupado puestos en las coordinaciones del área de inglés y francés del mismo centro en el campus Tijuana.

Como egresados de esta institución también se pueden reconocer a docentes que se encuentran actualmente laborando en esta facultad, no solo impartiendo clases de materias relacionadas a la enseñanza de lenguas, sino también en puestos que coadyuvan al buen funcionamiento de la institución como la coordinación de carrera, coordinación de

prácticas profesionales, coordinación de tutorías, entre otras (ver Tabla 1). En estos puestos los docentes contribuyen a la toma de decisiones para cambios y mejoras de la institución como selección o elaboración de unidades de aprendizaje del plan de estudios. Es necesario mencionar que, en su momento, todos los docentes que ocupaban estos puestos comenzaron a laborar en las instituciones como docentes de idioma y que su labor fue madurando hasta ocupar diferentes espacios en el organigrama de las instituciones para las que laboran.

Asimismo, se pueden identificar egresados que se encuentran trabajando para el sector privado en diferentes puestos de dirección o coordinación de programas o departamentos en instituciones de reconocimiento como el Instituto México, Colegio Familia, o el Colegio Alemán, reconocidas instituciones en Tijuana, por ejemplo.

En el campo de la docencia se pueden identificar docentes posicionados en Instituciones como Uniser A.C. Asimismo, instituciones privadas que enseñan inglés como Interlingua, Quick Learning, Lang-Lab o Harmon Hall, entre otros; universidades como Centro Universitario de Tijuana (CUT), Universidad de las Californias Internacional (UDCI) y CETYS Universidad, entre otros, han empleado egresados de nuestras carreras.

### ***Desarrollo profesional***

Los egresados de la facultad que deciden extender su desarrollo profesional a través de programas ofrecidos por instituciones educativas u organizaciones profesionales continúan con estudios de maestría. El 47.8% indicó contar con estudios de maestría. En su mayoría, reportaron haber realizado o estar realizando sus estudios de posgrado en la maestría en Lenguas Modernas que oferta esta facultad. La Maestría en Lenguas

Modernas es un programa con orientación profesionalizante, y se oferta por la Facultad de Idiomas y la Facultad de Humanidades, ambas pertenecen a las Dependencias de Educación Superior (DES) de Educación y Humanidades Mexicali-Ensenada y de Ciencias Sociales y Humanidades Tijuana de la Universidad Autónoma de Baja California.

También existen casos de egresados que han realizado estudios de maestría, e incluso Doctorado, en la Universidad de Southampton, Reino Unido. La Universidad de Southampton es un centro de excelencia en investigación reconocido internacionalmente. El programa de Maestría de la Universidad de Southampton está dirigido a interesados que cuentan con pregrado y experiencia en enseñanza de inglés, lenguas modernas o cualquier otra área relacionada. Por otro lado, el Doctorado en Filosofía en el área de lenguas modernas en la Facultad de Humanidades de Southampton es un programa de supervisión que ofrece una amplia gama de áreas relacionadas con el lenguaje, la cultura y la sociedad, incluyendo la lingüística aplicada.

Como consecuencia de lo expuesto en este apartado, se puede entender que los egresados de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la Facultad de Idiomas cuentan con las habilidades, destrezas y conocimientos que corresponden adecuadamente con la demanda de los distintos sectores que solicitan docentes bien preparados en el área de la enseñanza de lenguas.

## *Conclusión*

En este capítulo se abordó la forma en que se llevó a cabo la formación de docentes de lenguas previo a la existencia de algún programa formal de licenciatura, para luego describir la evolución de los programas de licenciatura que inician en 1995. Cabe mencionar que este camino se ha caracterizado por ofrecer programas de formación de docentes de lenguas de calidad que respondan a las necesidades de la región bajacaliforniana, por lo que ha sido necesario ir modificándolos y pasando de una licenciatura para enseñar una sola lengua, el inglés, a una licenciatura que prepara a los estudiantes en la enseñanza de cualquier lengua extranjera. No obstante, como se expresa en este capítulo, el principal reto ha sido el dominio de las lenguas, iniciando por el idioma inglés, el cual es requisito de ingreso y egreso y siguiendo con la tercera lengua, la cual ha sido un reto importante para nuestros estudiantes ya que aparte de cursar sus materias han tenido que dedicar tiempo al aprendizaje de la misma. Cabe mencionar que se han logrado avances y los estudiantes egresan con conocimientos de tres lenguas, lo cual les brinda mayores oportunidades de trabajo. A casi 25 años de implementar la primera licenciatura dedicada a la formación de profesores de lenguas, podemos constatar que el buen posicionamiento de nuestros estudiantes en el ámbito laboral; además se puede observar que los egresados obtienen un trabajo relacionado con su carrera y se preocupan por su desarrollo profesional por lo que podemos decir que la UABC ha contribuido a la formación de docentes de lenguas en esta región con calidad y pertinencia.

## Referencias

- ANUIES, *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México, Autor, 2018, consultado en [https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision_accion2030.pdf), recuperado el 31 de julio de 2020.
- Barton, David, y Mary Hamilton, “Literacy practices”, en Barton, David, Mary Hamilton, y Roz Ivanič (comp.), *Situated Literacies. Reading and writing in context*, Londres, Routledge, 2000, pp. 7-15.
- British Council, *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*, México, mayo 2015, consultado en <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Mexico.pdf>, recuperado el 02 de Agosto de 2020.
- Cope, William, y Mary Kalantzis, “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning, Pedagogies”, en *An International Journal*, vol. 4, núm. 3, (Illinois, University of Illinois-Urbana, julio de 1999), pp. 164-195.
- Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Modern Language Division, Strasbourg: Cambridge University Press, 2001, consultado en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>, recuperado el 19 de agosto de 2020.
- \_\_\_\_\_, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Autor (febrero 2018), consultado en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, recuperado el 18 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_, *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*, Bruselas, Autor, 2019, consultado en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2019.189.01.0015.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3ATOC&print=true](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3ATOC&print=true) , recuperado el 02 de agosto de 2020.

Council of the European Union, *Conclusions on multilingualism and the development of language competencies*, Bruselas, Autor (20 de mayo), consultado en [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf), recuperado el 04 de agosto de 2020.

Crhová, Jitka, María del Rocío Domínguez, y Nahum Samperio, “El perfil lingüístico de los estudiantes de la UABC”, en Toledo, David, María del Rocío Domínguez, y Socorro Montaña (coord.), *La política lingüística de la Universidad Autónoma de Baja California*, Mexicali, UABC, 2020, pp. 105-125.

Cuatlapantzi-Pichón, Grisela, Laura Lima-Xalteno, Verónica Sánchez-Hernández, y Fátima Encinas-Prudencio, “A Pedagogical Proposal for Reading and Writing in an ELT Undergraduate Program”, en Olmos, Bárbara, y Roberto Criollo (comp.), *Reading and Writing Pedagogies*, Puebla, BUAP, Facultad de Lenguas, 2017, pp.165-188.

Domínguez, María del Rocío, “Los docentes de lenguas en el contexto mexicano: oportunidades y retos”, en María Tila Camacho, Rubén Zapata y Manuel Jesús Estrada (coords.), *Divulgación del conocimiento de las lenguas modernas*, Villahermosa, Tabasco, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2019, pp. 177-192.

Domínguez, María del Rocío, Jitka Crhová, Fausto Méndez, y Brian Mendoza, “El fomento del idioma inglés en una Licenciatura de Enseñanza de Lenguas en la frontera norte de México”, en Toledo, D., Socorro Montaña, y Gabriel Márquez (comp.), *Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en México*, México, Fénix, 2016, pp.153- 174.

Eccius, Cristina, y Josefina Santana, “Variables that Influence Language Proficiency in Students from Public and Private High Schools in Mexico”, en *MEXTESOL Journal* , Vo. 44, No. 2, (México, mayo 2020), pp.1-13, consultado en [http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=20210](http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=20210), recuperado el 11 de junio de 2020.

Education First, *English proficiency index*, (mayo de 2020), consultado en <https://www.ef.com.mx/epi>, recuperado el 18 de julio de 2020.

Facultad de Idiomas, UABC, *Propuesta de modificación del programa educativo Licenciatura en Docencia de Idiomas a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas*, Mexicali, B.C., México, Autor, 2015.

\_\_\_\_\_, *Reestructuración de la Lic. en Docencia del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias Profesionales*, Mexicali, B.C., México, Autor, 2005.

Hamel, Rainer, Elisa Álvarez, y Tatiana Pereira, “Language policy and planning: challenges for Latin American universities “, en *Current Issues in Language Planning*, (7 de junio 2016), pp. 1-19, consultado en <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>, recuperado el 17 de mayo de 2020.

- Moore, Pauline, y Uriel Ruiz, “La alfabetización académica en la educación superior”, en Toledo, D., Socorro Montaña, y Gabriel Márquez (comp.), *Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en México*, México, Fénix, 2016, pp.77- 98.
- OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, consultado en [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en) , recuperado el 3 de enero de 2021.
- ONU, *Agenda 2030. Desarrollo sostenible: 4 educación de calidad*, consultado en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>, recuperado el 3 de agosto 2020.
- Ramírez-Romero, José Luis, y Ernesto Vargas-Gil, “Mexico’s Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools”, en B. D. Johanssen (ed), *Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in Globalized Society*, Suiza, Springer,2019, pp. 9-37, consultado en <https://www.researchgate.net/publication/330361547>, recuperado el 25 de mayo de 2020.
- Romero, Beatriz, Jitka Crhová, y Carmen Márquez, “Competencia Lingüística de la COHORTE 2009-2 Turno matutino Universidad Autónoma de Baja California”, en *Lenguas en Contexto*, año 9, (suplemento agosto 2017 a julio 2018), pp.123-131.
- Santos, Saul (ed.), *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010.
- Sayer, Peter, “More & Earlier”: Neoliberalism and Primary English Education in Mexican Public Schools”, en *L2 Journal*, vol. 7, núm. 3 (UC Berkley, 2015), pp.

40-56, consultado en <https://escholarship.org/uc/item/9fr9w0gy>, recuperado el 17 de mayo 2020.

Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, Autor, 2007 (22 de noviembre), consultado en [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008), recuperado el 1 de junio de 2020.

\_\_\_\_\_, *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lenguas: Inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4, 1º, 2º y 3º de Secundaria*. México, Autor, 2011.

\_\_\_\_\_, *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México, Diario Oficial, 2020 (6 de julio), pp. 194-319.

Tapia, Rebeca, Hilda Hidalgo, y Mariza Mendoza (comp.), *Identificando las necesidades de alumnos en programas de formación de docentes de inglés en México: proyecto integral de análisis de factores que afectan la eficiencia terminal vol.1.*, Puebla, BUAP, Facultad de Lenguas, 2013.

Tapia, Rebeca, Pauline Moore, y Carmen Castillo (comp.), “Estudios de los Programas Educativos y Competencias Profesionales de Futuros Docentes de Inglés en México: Implicaciones para la Eficiencia Terminal, el Desarrollo Curricular, el Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas”, *Lenguas en Contexto*, año 9, (suplemento agosto 2017 a julio 2018), Puebla, BUAP, Facultad de Lenguas.

Toledo, David, Socorro Montaña, y Vilma Páez, “Las competencias del docente de lenguas extranjeras “, en Toledo, D., Socorro Montaña, y Gabriel Márquez (comp.), *Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en México*, México, Fénix, 2016, pp.61-76.

- Universidad Autónoma de Baja California, *Estadísticas de la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar*, Mexicali, B.C., México, Autor, 2020, consultado en [http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index\\_htm\\_files/\(05\)REGL\\_EXA\\_PROF\\_.pdf](http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index_htm_files/(05)REGL_EXA_PROF_.pdf)
- \_\_\_\_\_, *Examen de selección. Guía de estudio*. Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, Mexicali, B.C., México, Autor, 2018.
- \_\_\_\_\_, *Licenciado en Enseñanza de Lenguas*. Tríptico. Facultad de Idiomas, Tríptico, 2017, consultado en <https://ensenanzadelenguasuabc.files.wordpress.com/2019/06/tripticoensenanzalenguas2019-2opt.pdf>
- \_\_\_\_\_, Reglamento de servicio social de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, B.C, México, Autor, 2007.
- \_\_\_\_\_, *Reglamento general de exámenes profesionales de la Universidad Autónoma de Baja California*, Mexicali, B.C., México, Autor, 2004, consultado en <https://arintconferences.com/aricell-october-2020-oxford/>
- Universidad Autónoma de Baja California, Coordinación General de Vinculación y Cooperación Académica, Mexicali, B.C., México, Autor, 2020, consultado en <http://www.uabc.mx/vinculacion/directorio.php>, recuperado el 06 de agosto de 2020.
- UNESCO, *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, (Barcelona, 6-9 de junio de 1996), consultado en [https://www.inali.gob.mx/pdf/Dec\\_Universal\\_Derechos\\_Linguisticos.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/Dec_Universal_Derechos_Linguisticos.pdf), recuperado el 18 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_, Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, (2 de noviembre de 2001), consultado en <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>, recuperado el 19 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_, State of the Art on Multilingualism and Education (30 de mayo - 1 de junio, 2011), consultado en [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/state\\_of\\_the\\_art\\_on\\_multilingualism\\_and\\_education.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/state_of_the_art_on_multilingualism_and_education.pdf), recuperado el 19 de agosto de 2020.



CAPÍTULO

# La Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa

UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

---

*Roxana Cano Vara  
Nadia Patricia Mejía Rosales  
Juan Antonio de la Torre Morales*

## **Introducción**

La oferta educativa para la formación de Docentes de la Lengua Inglesa en el Estado de Durango era nula hasta el año 2008, cuando la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), por medio del entonces Centro Universitario de Auto-Aprendizaje en Lenguas, ahora Escuela de Lenguas, comenzó a ofertar la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa. Este Programa Educativo (UJED, 2007) fue desarrollado para estudiantes de pregrado de tiempo completo y para docentes en servicio con la intención de formar Docentes del Inglés profesionalizados que atendieran las necesidades de aprendizaje del inglés de la sociedad duranguense.

Tras nueve años de implementación, después de la visita de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y de un ejercicio FODA en el que se detectaron las fortalezas y áreas de oportunidad del programa se comenzaron los trabajos de rediseño del Plan de Estudios, el cual se implementó a partir de febrero del 2020. Este capítulo presenta las particularidades del Plan de Estudios “Un enfoque por competencias” de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa (UJED, 2020) y discute los retos de implementación del mismo, así como de la formación de docentes de la Lengua Inglesa en el contexto de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

### ***Descripción del Programa***

El Plan de Estudios “Un enfoque por competencias” de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa (UJED, 2020) es un programa de carácter institucional y transversal diseñado para que favorezca la formación integral y profesional de los estudiantes en un mundo globalizado, de una manera flexible y acorde al Modelo Educativo de la UJED.

Este plan tiene el propósito de brindarle a la sociedad profesionales críticos, reflexivos, creativos y éticos, que cuentan con habilidades, conocimientos pedagógicos, lingüísticos, tecnológicos, y actitudes que les permitan desempeñarse como docentes de la lengua inglesa. Además, de generar ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de sus estudiantes en diferentes niveles y contextos, y de comunicarse de

manera efectiva y profesional tanto en español como en inglés, promoviendo el respeto a la multiculturalidad, el cuidado ambiental y la equidad de género.

Se tienen como objetivos del Programa Educativo (PE) 2020:

- Incrementar el número de materias de práctica docente.
- Promover la vinculación permanente con las escuelas públicas y privadas de todos los niveles donde se imparte el inglés.
- Promover e incrementar el contenido de la investigación para atender la problemática del entorno.
- Fortalecer las salidas con unidades de aprendizaje optativas pertinentes al contexto y la actualidad.
- Fortalecer el dominio de la lengua materna.
- Brindar a la sociedad profesionales con certificación de nivel de dominio de inglés y la metodología vanguardista para desarrollarse en su entorno profesional.

La Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa es una profesión que responde a las necesidades sociales, económicas y demográficas actuales ya que forma maestros de inglés con las competencias necesarias para trabajar en los niveles de educación básica, media superior, superior, y centros de idiomas; y proporcionar de esta manera, una oportunidad real y de calidad a la sociedad de nuestro estado para aprender inglés de manera efectiva y para toda la vida. Esta Licenciatura responde a la necesidad de proveer docentes de inglés que puedan desempeñarse en los diferentes niveles del sector educativo público y privado: educación básica, media-superior y superior, así como centros de idiomas. Todo egresado de la LeDLI que concluya satisfactoriamente sus estudios puede ocupar el puesto de docente, maestro, asesor o tutor en el aprendizaje de lengua inglesa

en instituciones educativas públicas o privadas, así como diseñador y facilitador de cursos de inglés con propósitos específicos en diferentes contextos.

El PE 2020 se implementa a partir de febrero de 2020, luego de la aprobación del mismo por la H. Junta Directiva de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Actualmente, el PE 2020 cuenta actualmente con dos generaciones en tránsito, quienes se encuentran cursando los primeros dos semestres de este Plan.

### ***Planta Docente***

Al semestre 2020B, la planta docente de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa cuenta con una plantilla de 23 académicos de base y 6 contratados por sustitución, de los cuales 8 cuentan con licenciatura; 17 con maestría, y 4 con grado de doctorado. La totalidad pertenece a alguno(s) de los diferentes órganos académicos de la licenciatura (academias, grupos disciplinares, comisiones, cuerpos académicos) o bien participa en alguna(s) actividad (es) adicional (es) a la docencia.

Dentro de la planta docente de base se tienen 10 profesores de tiempo completo (PTC), de los cuales la totalidad está dedicada a la docencia, 4 de ellos cuentan con Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior), 5 están integrados al Cuerpo Académico que lleva como nombre: “Aprendizaje y enseñanza de lenguas”, y cuya Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es “Retos y oportunidades en el aprendizaje, enseñanza y formación de docentes de lenguas.”

La formación o área disciplinar de los docentes del PE 2020 es muy diversificada, ya que la conforman 11 disciplinas distintas: enseñanza del inglés como lengua extranjera, lingüística aplicada en la enseñanza del inglés, educación, psicología, administración,

desarrollo cultural, informática, tecnologías de la información y la comunicación, investigación del medio ambiente, literatura e historia.

### ***Matrícula de alumnos***

La Escuela de Lenguas de la UJED cuenta con dos programas de licenciatura en docencia de lengua inglesa: uno en liquidación, el Programa Educativo 2007; y el de reciente implementación: el PE 2020. En ambos programas, la matrícula que atiende la escuela es de 223 alumnos inscritos en el periodo 2020-B, de los cuales 66 alumnos están inscritos en el PE 2020, (42 en primer semestre y 24 en segundo semestre).

La matrícula de ambos programas permite tener una proporción estudiante-profesor de un PTC por cada 22-23 alumnos, y de 7 a 8 estudiantes por cada profesor de la totalidad de la planta docente en el programa.

Los estudiantes del PE de la Escuela de Lenguas son mayoritariamente del género femenino, habitantes de la capital de Durango, y con edades que se ubican entre los 18 y 25 años. A diferencia de las primeras generaciones de la licenciatura del Programa Educativo 2007, en que los alumnos que ingresaban eran de mayor edad, ya que algunos venían de estudiar otras carreras o ya eran maestros en servicio que buscaban profesionalizarse, la mayor parte del alumnado en el periodo actual 2020B reside en el rango de 18 a 25 años, edad en que los jóvenes salen de educación media-superior y comienzan con sus estudios superiores.

## ***Egresados***

Al ser el PE 2020 un programa de reciente implementación, no se tienen hasta el momento generaciones de egresados; la primera generación de este PE egresará en el semestre A de 2024. Sin embargo, históricamente la Escuela de Lenguas con su Programa Educativo 2007 tiene hasta el momento un total de 18 generaciones y una suma de 384 egresados.

## ***Perfil de egreso del plan de estudios vigente***

El documento del Programa Educativo (UJED, 2020, p.77) establece que dicho programa:

busca formar profesionistas capaces de identificar, proponer e implementar soluciones a las problemáticas características de su profesión en una variedad de entornos. Adicionalmente, se pretende que los egresados del programa sean innovadores en su quehacer docente, y estén conscientes de la necesidad de continuar con el desarrollo profesional en el área.

Con el fin de que los egresados logren lo establecido anteriormente, el PE 2020 propone una serie de competencias genéricas y profesionales. Las primeras, son aquellas que no están vinculadas directamente a una asignatura, sino que se busca que el estudiante las desarrolle a lo largo del programa; dichas competencias se enlistan a continuación:

1. Detecta problemas de su entorno, encuentra, implementa y evalúa soluciones pertinentes.
2. Analiza e innova en su actividad profesional.
3. Produce textos y argumentos con base en el análisis y síntesis de documentos

relevantes a su área de formación.

4. Planea y realiza proyectos de manera organizada y con objetivos claros.

5. Selecciona y utiliza información pertinente y fiable en su quehacer profesional.

6. Demuestra una postura crítica en relación a ideas, creencias, conocimientos, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.

7. Analiza y evalúa las tecnologías de la información y comunicación de manera crítica para aplicarlas su práctica profesional y su desarrollo personal, así como para el establecimiento de vínculos con sus pares.

8. Se autoevalúa en búsqueda de sus áreas de oportunidad y mejora, y atiende estas necesidades mediante la actualización profesional.

9. Identifica y utiliza las estrategias y estilos de aprendizaje, hábitos de estudio y trabajo que le son útiles según sus necesidades formativas y profesionales.

10. Desempeña su trabajo con calidad y profesionalismo, asumiendo consideraciones éticas.

11. Conoce el contexto social y político de su país, y participa responsablemente con compromiso ético, cívico y social.

12. Se adapta a diferentes situaciones laborales en contextos locales, nacionales e internacionales.

13. Se comunica con asertividad en su ámbito profesional y laboral.

14. Trabaja en proyectos y equipos disciplinarios e interdisciplinarios en contextos diversos.

15. Toma decisiones que promueven el respeto a la diversidad y multiculturalidad.

16. Se comunica eficientemente de manera oral y escrita en español y en inglés.

17. Participa en el descubrimiento y la creación de nuevos conocimientos por medio de la investigación.

18. Demuestra compromiso con el medio ambiente implementando acciones de sustentabilidad.

Por otro lado, en lo que se refiere a las competencias profesionales, el programa contempla las que el estudiante habrá de desarrollar en cada una de las asignaturas de las líneas curriculares, siendo estas: Práctica Docente, Política y Gestión Educativa, Diseño de Ambientes y Materiales de Aprendizaje, Lengua y Cultura e Investigación. Las competencias generales de cada una de estas líneas se enuncian a continuación:

***a) Competencias de Práctica Docente***

Comprende las teorías de adquisición de lenguas así como las metodologías para la enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera, y las analiza críticamente para seleccionar e implementar estrategias didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje-enseñanza, en concordancia con el contexto.

***b) Competencias de Política y Gestión Educativa***

Comprende la legislación educativa y los principios y fundamentos de atención a la diversidad; ubica los sistemas y enfoques educativos y formativos contemporáneos en el contexto local, nacional e internacional; desarrolla habilidades para la administración y la gestión de proyectos e instituciones educativas e identifica las diferentes corrientes de la ética profesional.

### ***c) Competencias de Diseño de Ambientes y Materiales de Aprendizaje***

Diseña y actualiza cursos y materiales para la enseñanza de lenguas fundamentados en diferentes corrientes, modelos y enfoques pedagógicos, incorporando las tecnologías de la información y comunicación.

### ***d) Competencias de Lengua y Cultura***

Tiene un nivel mínimo de B2, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de dominio del idioma inglés; comprende la influencia de la cultura en la adquisición del idioma y posee los conocimientos lingüísticos que le permiten facilitar el proceso aprendizaje-enseñanza de la lengua.

### ***e) Competencias de Investigación***

Utiliza la investigación como estrategia de mejora constante en su práctica docente. Cada una de las líneas curriculares tiene también competencias específicas establecidas con el fin de que el desarrollo de las competencias generales sea gradual, bien cimentado y pueda ser vinculado a las diferentes unidades de aprendizaje del programa.

### ***Requisitos de ingreso***

Los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa deben cumplir con lo señalado por la Dirección de Servicios Escolares y además poseer lo enunciado en el ACUERDO número 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (2008):

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Participa en diferentes expresiones artísticas.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
5. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
6. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
7. Es abierto, analítico e innovador en la resolución de problemas de su vida cotidiana.
8. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
9. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
10. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
11. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
12. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas, y prácticas sociales.
13. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.
14. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
15. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

16. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

17. Valora y aplica el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Adicionalmente, por tratarse de un programa en el que la mayor parte de las unidades de aprendizaje se facilita en inglés y para que los egresados logren obtener el nivel de dominio del inglés establecido en el perfil de egreso, se requiere que los aspirantes a cursar el PE posean un nivel A2 en inglés.

### ***Áreas de formación y de especialización***

El Modelo Educativo de la UJED (2006) y la Guía para el Diseño Curricular con un Enfoque en Competencias de la UJED (2010) delinean una estructura curricular con cuatro áreas de formación: básica, disciplinar, terminal e integral. Los 302 créditos comprendidos en un total de 54 unidades de aprendizaje del PE 2020 de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa se agrupan de la siguiente manera:

Tabla II.1. Créditos por área PE 2020

<b>Área</b>	<b>Créditos</b>	<b>% de créditos</b>
Básica	61	20%
Disciplinar	182	60%
Terminal	35	12%
Integral	24	8%

Fuente: Documento General del Plan de Estudios un Enfoque por Competencias de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa

Las unidades de aprendizaje del PE 2020 se encuentran organizadas en cinco líneas curriculares: Práctica Docente, Política y Gestión Educativa, Diseño de Ambientes y

Materiales de Aprendizaje, Lengua y Cultura, e Investigación. A continuación se presenta la tabla II.2 que muestra la organización de las asignaturas del PE 2020 y su categorización en las líneas curriculares en mención.

Tabla II.2. Unidades de Aprendizaje por líneas curriculares PE 2020

<b>Línea Curricular</b>	<b>Unidades de Aprendizaje</b>
Práctica Docente	Introducción a la Práctica Docente (Visita a escuelas) Práctica Docente I (Observación) Práctica Docente II (Microteaching) Práctica Docente III (Asistentes) Práctica Docente IV (Team Teaching) Práctica Docente V (Individual) Desarrollo infantil Desarrollo del adolescente Andragogía Adquisición de Lenguas Manejo del Aula Estrategias de Aprendizaje de la Lengua Evaluación del Aprendizaje Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Competencias Comunicativas Docentes Practicum I (Asistentes) Practicum II (Team Teaching) Practicum III (Individual)
Política y Gestión Educativa	Enfoques y Métodos de la Enseñanza Enfoques y Métodos de la Enseñanza de Lenguas I Enfoques y Métodos de la Enseñanza II Educación e Inclusión Política Educativa Política Educativa en Lenguas Ética y Valores en la Profesión
Diseño de Ambientes y Materiales de Aprendizaje	Computación TICs Aplicadas a la Educación

	Diseño de Ambientes de Aprendizaje Tecnología Educativa Aplicada al Aprendizaje de Lenguas Diseño de Materiales Diseño de Cursos de Inglés con Propósitos Generales y Específicos
Lengua y Cultura	Desarrollo de la Lengua Inglesa I (B1) Desarrollo de la Lengua Inglesa II (B1) Desarrollo de la Lengua Inglesa III (B2) Desarrollo de la Lengua Inglesa IV (B2) Desarrollo de la Lengua Inglesa V (B2) Desarrollo de la Lengua Inglesa VI (B2) Escritura Académica en Inglés Introducción a la Lingüística Lingüística I Lingüística II Cultura de México y América Latina Español Académico Historia y Cultura de Habla Inglesa La Multiculturalidad y la Enseñanza de Lenguas Educación Ambiental
Investigación	Lectura y Redacción Pensamiento Crítico, Creativo y Reflexivo Introducción a Métodos y Técnicas de Investigación Investigación-Acción en el Área de Lenguas Investigación en el Área de Lenguas Análisis de Textos Académicos en Inglés Seminario de Titulación I Seminario de Titulación II

Fuente: Documento General del Plan de Estudios un Enfoque por Competencias de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa (2020)

Asimismo, el PE 2020 ofrece una serie de unidades de aprendizaje optativas que tienen la finalidad de dotar al estudiante con una acentuación en un área de la docencia de

lenguas que le permita contar con bases para realizar estudios de posgrado en alguna de dichas áreas. Las materias optativas están disponibles en los semestres séptimo, octavo y noveno, pertenecen a cada una de las líneas curriculares antes mencionadas, y se encuentran agrupadas en siete diferentes grupos con tres unidades de aprendizaje optativas cada uno, de manera que los estudiantes puedan contar con la flexibilidad de seleccionar la que más convenga a sus intereses y planes profesionales (Ver Tabla II. 3).

Tabla II.3. Unidades de Aprendizaje Optativas por líneas curriculares PE 2020

<b>Líneas Curriculares</b>	<b>Unidades de Aprendizaje Optativas</b>
Práctica Docente	Grupo G Opt 1 - Enseñanza de Inglés para Niños Opt 2 – Enseñanza de Inglés para Adolescentes Opt 3 – Enseñanza de Inglés para Adultos
Política y Gestión Educativa	Grupo E Opt 1- Administración Educativa Opt 2 – Diseño de Proyectos Emprendedores Opt 3 – Gestión de Proyectos Educativos
Diseño de Ambientes y Materiales de Aprendizaje	Grupo F Opt 1 – Aprendizaje en línea Opt 2 – Inglés con Propósitos Académicos Opt 3 – Introducción al Diseño Curricular
Lengua y Cultura	Grupo A Opt 1 – Gramática Española Avanzada Opt 2 – Historia de la Lengua Española Opt 3 – Español para Extranjeros Grupo C Opt 1 – Educación y Artes Opt 2 – Literatura de Habla Hispana Opt 3 – Literatura Inglesa Grupo D

	Opt 1 – Teoría de la Traducción e Interpretación Opt 2 – Introducción a la Traducción Opt 3 – Introducción a la interpretación
Investigación	Grupo B Opt 1 – Análisis del Discurso Opt 2 – Codificación y Análisis de Textos Opt 3 – Introducción al Análisis Estadístico Descriptivo para las Ciencias Sociales

Fuente: Documento General del Plan de Estudios un Enfoque por Competencias de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa (2020).

### ***Modalidades y duración***

El PE 2020 está diseñado para ser impartido en modalidad presencial, en la cual el contacto entre el profesor y el estudiante coincide en tiempo y espacio de tal manera que se construye el conocimiento por medio de la participación activa del estudiante en las experiencias de aprendizaje facilitadas por el profesor. Dichas experiencias de aprendizaje, conforme al Modelo Educativo vigente de la UJED (2006) son abordadas por medio de estrategias tales como la resolución de problemas, presentación y discusión de estudios de caso, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en el descubrimiento, y estrategias cognitivas profundas de lecto-escritura. Para apoyar a la construcción de dichos aprendizajes, la Escuela de Lenguas cuenta con su propia plataforma para facilitar contenidos digitales que apoyan el aprendizaje de los estudiantes de la LEDLI.

El plan de estudios tiene una duración de nueve semestres durante los cuales los estudiantes deberán acreditar 54 unidades de aprendizaje de las cuales 3 son optativas. El PE cuenta con un total de 302 créditos diseñados en base a los créditos del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

### ***Opciones de titulación***

El PE 2020 determina las opciones de titulación que a continuación se enlistan:

1. Investigación Científica o Tesis
2. Diseño e implementación de un curso de enseñanza de una Lengua Extranjera.
3. Diseño de material didáctico para la enseñanza de una Lengua Extranjera
4. Excelencia Académica con calificación de nueve puntos dos o más.
5. Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (EGAL-EIN).

Las temáticas que se abordan en el caso de Investigación científica son variadas y se encuentran ubicadas dentro de la Línea de Investigación del Cuerpo Académico de la Escuela de Lenguas: “Retos y oportunidades en el aprendizaje, enseñanza y formación de docentes de lenguas”. Por ejemplo, el uso de estrategias de aprendizaje en el aula, percepciones docentes, investigación acción en el aula de lenguas, inclusión, sociolingüística, entre otros.

### ***Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas***

Las teorías y paradigmas que informaban al Modelo Educativo (UJED, 2006) y al PE LEDLI (UJED, 2007) parecen estar enfocadas en proveer a los estudiantes con un enfoque holístico en relación a su desarrollo académico y profesional. Además, dicho PE se enfoca en el desarrollo de profesionales capaces que puedan dar solución a los problemas del día a día de su profesión y comprometidos con el desarrollo de programas

educativos que den acceso a la sociedad duranguense a aprender idiomas (UJED, 2007, P.52). Sin embargo, la estructura del PE LEDLI (UJED, 2007) sugiere que aun cuando había un cambio en el discurso, los aspectos prácticos se encontraban aún enraizados en ideas tradicionalistas. La organización del programa en relación a la integración de la teoría con la práctica indica que está organizado con el modelo de la Racionalidad Técnica de Schön (1990, pp. 8-10). De acuerdo con Schön, en este modelo la competencia práctica está directamente relacionada con el conocimiento sistemático y científico, por lo tanto, un plan de estudios presentaría, en dichos términos, primero la ciencia básica relevante, seguido de la ciencia aplicada y finalmente el ‘practicum’ en el que se esperaría que los estudiantes integren todo el conocimiento adquirido a la práctica (Mejía Rosales, 2021. p.15). La siguiente tabla explica cómo la organización del Plan de Estudios LEDLI (UJED, 2007) se apega a dicho orden:

Tabla II.4. Racionalidad Técnica VS PE LEDLI 2007 (Mejía Rosales, 2021. p.15).

<b>Jerarquía de la Racionalidad Técnica de acuerdo con Schön (1990, p. 9)</b>	<b>Organización del PE LEDLI 2007</b>
Ciencia Básica	<p>Área de Estudios Básicos</p> <p>Materias teóricas de las áreas de Estudios Profesionales y Educativas</p> <p>Área de Cultura</p> <p>Se completa desde el semestre 1 al semestre 8.</p>
Ciencia Aplicada	<p>Área de Estudios de la Lengua.</p> <p>Práctica Docente 1 (Observación y microteaching en 4to sem)</p> <p>Métodos de Investigación en Educación (6to semestre)</p> <p>Se completa de los semestres 1 a 8.</p>

Habilidades técnicas de la práctica del día a día.	Práctica Docente 2 (Observación-reflexión - práctica-reflexión en 6to semestre) Servicio Social Profesional Supervisado (Práctica docente en modelo de práctica/reflexión) Se completa de los semestres 6 a 8.
--	--

Cabe mencionar que este enfoque ha sido ampliamente criticado por la desconexión entre la teoría y la práctica que su organización provoca (Schon, 1990; Wallace, 1991). Algunos autores consideran que aun cuando aparentemente es una buena fuente de contenidos teóricos, su valor para el desarrollo de conocimiento de contenido pedagógico es muy bajo y no aporta beneficios a los aprendientes para enfrentar las realidades del salón de clases (Day, 1991).

En este sentido, una de las importantes áreas de oportunidad del Plan de Estudios 2007 era el componente de práctica docente. En él, los estudiantes tenían la oportunidad de practicar en 4º semestre en ambientes controlados por medio de prácticas de micro enseñanza para luego tener experiencias de docencia en equipos en 6º semestre y finalmente realizar su servicio social profesional en 8º semestre y de manera individual y supervisada. Sin embargo, las materias que impartían los conocimientos teóricos necesarios para abordar dicha práctica se tomaban previo al practicum.

El Plan de Estudios LEDLI 2020 aborda el contenido teórico y las materias de práctica docente de tal manera que el maestro pre-servicio sea expuesto a los conocimientos teóricos y pueda, inmediateamente, reflexionar sobre su aplicabilidad en la práctica. Para esto se hizo un análisis de las materias teóricas y prácticas y su organización durante el desarrollo del plan de estudios para que exista una correspondencia tanto

vertical como horizontal y exista una conexión entre lo teórico y lo práctico (Tabla II.5). En este sentido, se aumentaron las oportunidades para los docentes pre-servicio de realizar actividades relacionadas a la práctica docente desde el primer semestre y hasta el sexto semestre (ver Tabla II.6), privilegiando la identificación de creencias, la reflexión sobre la práctica, y el acompañamiento de mentores.

La identificación de creencias de los estudiantes y la reflexión tienen su base en la fundamentación pedagógica del Plan de estudios 2020 (pp. 90-91), específicamente en el enfoque Socio-constructivista que hace énfasis en que los futuros docentes antes de iniciar su preparación como tales, ya tiene una vasta experiencia dentro del sistema educativo, como aprendientes, y dicha experiencia permea en su práctica docente. Es por esto que la asignatura de Introducción a la práctica docente promueve la reflexión en el propio camino como aprendiente y permite a los estudiantes identificar creencias relacionadas con sus vivencias y contrastarlas con lo observado en las visitas a escuelas y con los contenidos teóricos de esta y otras asignaturas. En este sentido, el acompañamiento de los mentores es muy necesario para poder reflejar a los estudiantes sus ideas y permitirles así pasar de una reflexión superficial o de una mera descripción, a una reflexión más estructurada.

Tabla II.5. Relación de las materias teóricas y prácticas del Plan de estudios 2020.

<b>Semestre</b>	<b>Asignaturas teóricas</b>	<b>Asignaturas prácticas</b>	<b>Comentario</b>
1	Introducción a la práctica docente		En esta asignatura se invita al estudiante a reflexionar sobre su experiencia en su vida como estudiante a lo largo de su formación en los diferentes niveles educativos para así comprender de

---

			una manera más clara conceptos clave del área.
2	Enfoques y métodos de la enseñanza	TICs aplicadas a la educación  Práctica docente I: Observación	La asignatura de Enfoques y métodos de la enseñanza aborda las bases teóricas de diferentes paradigmas educativos que serán posteriormente identificados en la asignatura de Práctica docente I mediante las observaciones de clase. La materia de TICs permitirá que los estudiantes identifiquen y usen recursos que posteriormente podrán relacionar con algún paradigma de los estudiados.  La materia de Desarrollo infantil les permitirá conocer teorías del desarrollo humano que posteriormente los ayuden a identificar y comprender conductas de los alumnos en las clases que observen.
	Desarrollo infantil		

---

3	<p>Enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas I</p> <p>Diseño de ambientes de aprendizaje</p>	<p>Práctica docente II: Microteaching</p>	<p>En la asignatura de Enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas I el alumno revisará diferentes corrientes que luego podrá poner en práctica en los ejercicios de microenseñanza. Además, podrá considerar la teoría estudiada en Diseños de aprendizaje para realizar sus planeaciones para dichos ejercicios y de esta manera ponerla en práctica.</p>
4	<p>Enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas II</p> <p>Manejo del aula</p>	<p>Práctica docente III: Asistente de maestro</p> <p>Tecnología educativa aplicada al aprendizaje de lenguas</p>	<p>En Práctica docente III los estudiantes pueden aplicar las teorías revisadas en Enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas II y en Manejo del aula al apoyar a un docente a impartir la clase de inglés. Además, podrán proponer recursos tecnológicos para complementar su práctica como asistentes.</p>

5	Educación e inclusión	Práctica docente IV: Team teaching	En la asignatura de Práctica docente IV, los estudiantes podrán poner en práctica lo aprendido en las materias teóricas de los semestres anteriores y además podrán aplicar lo revisado en las asignaturas de Educación e inclusión y Estrategias de aprendizaje de la lengua al diseñar sus planeaciones y facilitar las clases a un grupo de aprendientes del inglés.
	Estrategias de aprendizaje de la lengua		
6	Diseño de materiales	Práctica docente V: Práctica individual	En la asignatura de Práctica docente V los estudiantes podrán integrar, en su primera experiencia de práctica individual, los conocimientos de las materias cubiertas en los semestres anteriores y las cursadas en este semestre. Además, podrán diseñar e implementar un proyecto de investigación-acción en su aula.
	Evaluación del aprendizaje		
	Investigación-Acción en el área de lenguas		
8	Política educativa	Servicio social profesional supervisado	En los dos últimos semestres del programa los estudiantes tienen la oportunidad de incursionar en el mundo laboral al prestar su
	Competencias comunicativas docentes	Seminario de titulación I	Servicio social profesional en una institución educativa. Es en esta última experiencia docente

9	Ética y valores en la profesión	Servicio social profesional supervisado	acompañada por mentores que los estudiantes podrán integrar los conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo del programa. Además, podrán realizar su trabajo de titulación durante este periodo y aplicarlo como parte de su Servicio social.
		Seminario de titulación I	

Tabla II. 6. Comparativa de la Práctica Docente: Plan 2007 VS Plan 2020

Plan de Estudios 2007			Plan de Estudios 2020		
Sem	Asignatura	Enfoque	Sem	Asignatura	Enfoque
4	Práctica Docente en Escuelas I	Visita a escuelas, observación, microenseñanzas dentro del salón de clase	1	Introducción a la Práctica Docente	Visita a escuelas; el rol del docente de inglés en los diversos sistemas y niveles educativos.
6	Práctica Docente en Escuelas II	Team-teaching: Se organizan equipos; bajo la supervisión del docente de asignatura, cada equipo es responsable de un grupo de alumnos para impartir clase de inglés.	2	Práctica Docente I	Observación
			3	Práctica Docente II	Microenseñanzas
			4	Práctica Docente III	Asistentes; se asigna al alumno como asistente

			de un docente de inglés para que apoye y/o conduzca ciertas actividades dentro de un grupo de alumnos.
	5	Práctica Docente IV	Team-teaching; Se organizan equipos; bajo la supervisión del docente de asignatura, cada equipo es responsable de un grupo de alumnos para impartir clase de inglés.
	6	Práctica Docente V	Individual; el alumno es responsable de un grupo de estudiantes de inglés.

El PE 2020 contempla la creación colegiada de un programa de mentoría para asegurar el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria por la práctica, por docentes experimentados. Dicho programa se fundamenta en la conceptualización de la mediación de la Práctica Docente en la Educación de Docentes de Segundas Lenguas desde el enfoque teórico Sociocultural Vigotskiano de Johnson y Golombek (2016). El programa, que se encuentra en desarrollo por la Academia General de la LEDLI, proveerá de un marco teórico, conceptual y de operacionalización a los diferentes actores que participan en la experiencia de Práctica Docente de los estudiantes del PE 2020. En sus contenidos, define el papel y el perfil de los distintos actores, sus roles y

responsabilidades, la naturaleza del acompañamiento de los practicantes en los distintos momentos del Plan de Estudios, y su evaluación.

Aunado a esto, en el PE 2020 se incrementaron las unidades de aprendizaje enfocadas a la práctica docente, lo que provee a los docentes pre-servicio de mayores experiencias de práctica y por lo tanto mayores oportunidades de reflexión previo a su primera incorporación al ámbito profesional en el Servicio Social de Pasante, como se muestra en la tabla II.6. Se considera que una vez que los docentes pre-servicio completen las unidades de aprendizaje de práctica docente serán capaces de planear de manera analítica y contextualizada sus clases y de reflexionar respecto a su propia práctica docente a la luz de los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas.

Otro de los retos por cumplir con el PE 2020 es relativo a los niveles de dominio de la lengua de los estudiantes. Durante el transcurso del Programa Educativo (UJED, 2007) se observó que los alumnos concluían sus estudios con diferentes rangos en términos de su desempeño en el uso del inglés, puesto que los grupos de alumnos en cada semestre contaban con un dominio de la lengua mixto y que las asignaturas de Desarrollo de la Lengua, correspondientes a cada semestre, se impartía de igual manera para todo el grupo. Esta disparidad en las competencias lingüísticas se veía reflejada en los exámenes muestra de certificaciones internacionales (IELTS, PET y FCE) que se aplicaban a los alumnos, como herramienta de diagnóstico externo para evaluar su dominio del inglés en distintas fases de avance del Plan de Estudios. Asimismo, esto también se vio reflejado en los trabajos de autoevaluación, previo a los trabajos del rediseño del PE. Un análisis FODA, realizado en el año 2015 en el que se contó con la participación de la plantilla

docente de la LEDLI, arrojó dentro de las debilidades del Plan de Estudios, la falta de mecanismos que permitieran garantizar el nivel necesario de dominio del inglés al egreso, lo que, consecuentemente, causaba que los egresados del programa contasen con distintos niveles de competencia lingüística, en algunos casos, niveles insuficientes que no correspondían al Perfil de Egreso del PE 2007 (PE LEDLI 2021, p. 41).

El Programa Educativo (UJED, 2020), en su objetivo de fortalecer las competencias lingüísticas en inglés, contempla un aumento en horas clase en las unidades de aprendizaje de desarrollo de la lengua inglesa para propiciar una mayor exposición a la lengua y el desarrollo de habilidades del uso de la misma. Asimismo, cada materia de desarrollo de la lengua inglesa está empatada con los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y se establecen las competencias lingüísticas que el alumno deberá demostrar a través de exámenes de certificación en dos momentos: al finalizar tercer semestre, y octavo semestre.

Las certificaciones de dominio de la Lengua se integran al Plan de Estudios en carácter de obligatorias con asignación de créditos. Para satisfacer dicho requisito, los estudiantes deberán tomar cualquiera de las Certificaciones aceptadas por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DG AIR) para la generación de la Certificación Nacional de Idioma (CENNI) en sus versiones de Certificado o Diploma. Las certificaciones corren por cuenta del estudiante, sin embargo, en la Escuela de Lenguas se están gestionando convenios con casas certificadoras nacionales e internacionales, para garantizar costos accesibles a dichas certificaciones. Adicionalmente, se han gestionado apoyos a los estudiantes con recursos internos y externos para reducir aún más el impacto económico para los estudiantes.

Tabla II.7. Unidades de aprendizaje de Desarrollo de la Lengua PE 2020

<b>Semestre</b>	<b>Unidad de Aprendizaje (Materias)</b>	<b>Hrs. por semana</b>	<b>Nivel</b>	<b>Descriptor</b>
1	Desarrollo de la Lengua I	8 hrs	B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de
2	Desarrollo de la Lengua II	8 hrs	B1	suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades de formulación. Dispone de suficientes elementos lingüísticos para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas
3	Desarrollo de la Lengua III	6 hrs	B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que
4	Desarrollo de la Lengua IV	6 hrs	B2	tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes
5	Desarrollo de la Lengua V	6 hrs	B2	elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras,
6	Desarrollo de la Lengua VI	6 hrs	B2	expresar puntos de vista y desarrollar argumentos,

---

utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.

---

Otra particularidad del PE 2020 en cuanto al desarrollo de la lengua es la dinámica en la que se cursan las unidades de aprendizaje de esta área, que a continuación se describe. Al ingresar al programa, se les aplica a los estudiantes un examen de ubicación para determinar su grado de dominio del inglés a fin de ubicarlos en las unidades de aprendizaje (materias) correspondientes en los semestres del primero al sexto: Desarrollo de la Lengua I, Desarrollo de la Lengua II, Desarrollo de la Lengua III, etc. Estas materias se imparten de manera simultánea, de 8 a 10am, para que los alumnos cursen el nivel de inglés correspondiente, independientemente del semestre en el que se encuentren con la finalidad de fortalecer sus competencias lingüísticas en el ambiente de aprendizaje adecuado; una vez finalizado el periodo en que se imparten estas materias, los alumnos regresan a las clases correspondientes del semestre en el que se encuentran. Por ejemplo, un alumno que ingresa a primer semestre con un dominio de la lengua por encima del requisito de ingreso cursa la materia de Desarrollo de la Lengua que le corresponde a su nivel en un horario de 8 a 10 am, con compañeros de otros semestres, pero dentro del mismo nivel de dominio de la lengua, y una vez terminada la clase a las 10 am, el alumno regresa a cursar sus materias de primer semestre. Esta logística nos ha permitido atender las necesidades lingüísticas de los estudiantes, así como continuar apoyando a los

estudiantes que tienen niveles superiores de dominio de la lengua al requerido, alentándolos a continuar mejorando sus competencias lingüísticas.

Adicionalmente, en el PE 2020 se incluye, como eje transversal, el estudio de una lengua adicional con el fin de volver experimentar el ser un aprendiz de lenguas a nivel básico, de tal manera que los docentes pre-servicio usen dicha experiencia para comprender, analizar, y cuestionar lo propuesto en las unidades de aprendizaje sobre la adquisición y el proceso aprendizaje-enseñanza de lenguas.

### ***Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas***

El PE 2020, al no contar con egresados, aún no cuenta con estadísticas que permitan medir el impacto del mismo en la enseñanza del inglés, sin embargo, las estadísticas que los estudios de seguimiento de egresados realizado en el año 2015 para el Estudio de Pertinencia del PE 2020 indican que más del 85% de los egresados se dedican a actividades profesionales relacionadas a la docencia de lenguas. En su mayoría (61%) los egresados laboran en instituciones públicas. Asimismo, es de destacar que el 14% de los egresados ha sido contratado en puestos directivos o de coordinación. Aun cuando su nivel de influencia en las políticas educativas de las instituciones en donde laboran no fue abordado explícitamente en el instrumento de recolección de datos, se puede inferir que debido a la naturaleza de los puesto que ocupan, dichos egresados poseen cierto grado de influencia en la toma de decisiones con injerencia en la política educativa de su área de desempeño.

El estudio reporta que, una vez concluidos los estudios de licenciatura, el 48.0% de los egresados optaron por la realización de otro tipo de estudios; analizando sólo a este porcentaje de egresados, se observa que los estudios que destacan son maestrías con un 41.7%, los cursos cortos 16.7% y los diplomados con un 33.3%. Los egresados que estudiaron después de la licenciatura concluyeron dichos estudios en un 66.7% y el restante 33.3% aún lo estaba cursando al momento de la encuesta. Lo anterior indica un importante grado de interés por la búsqueda de oportunidades de formación y desarrollo profesional una vez concluida la licenciatura.

### *Conclusión*

A lo largo de este capítulo se presentaron las características del Plan de Estudios “Un enfoque por competencias” de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa (PE 2020). Asimismo, se contrastó con su antecesor, el PE 2007, destacando las debilidades del mismo y como se asumieron los retos de dicho programa en el PE 2020 (ver tabla II.8).

Tabla II.8. Cuadro comparativo entre el Plan de estudios 2007 y el plan de estudios 2020

<b>Plan de estudios 2007</b>	<b>Plan de estudios 2020</b>
Todos los estudiantes cursan el mismo nivel de inglés sin tomar en cuenta sus conocimientos previos	Los estudiantes cursan el nivel de inglés que les corresponde de acuerdo a sus conocimientos previos

Se cuenta con dos asignaturas de Práctica docente en 4° y 6° semestre previas a la realización del Servicio social profesional	Se cuenta con 6 asignaturas de Práctica docente de 1° a 6° semestres previas a la realización del Servicio social profesional
Las asignaturas de desarrollo infantil y del adolescente son optativas	Las asignaturas de desarrollo infantil y del adolescente son curriculares y además se incluye la materia de andragogía para que los estudiantes puedan tener una visión integral de sus alumnos en su práctica docente
La metodología de la enseñanza de lenguas se cubría en las materias de Didáctica de lenguas extranjeras I y II	Se agregan materias con enfoque teórico práctico como: Diseño de ambientes de aprendizaje, Manejo del aula, Estrategias de aprendizaje de la lengua, Educación e inclusión, etc., permitiendo así profundizar en aspectos que se presentan cotidianamente en la práctica docente
Se aborda de manera teórica únicamente la adquisición de una segunda lengua	Además de contar con la materia de Adquisición de lenguas, se incluye el aprendizaje de una lengua adicional al inglés para que los estudiantes puedan relacionar su experiencia como aprendientes de una lengua con la teoría de la asignatura
Las asignaturas optativas no tienen una relación explícita entre sí	Las materias optativas se agrupan por área de conocimiento, permitiendo así a los estudiantes tener una especialización inicial en alguna de las áreas

En este sentido, el PE 2020 atiende las necesidades de sus estudiantes al asegurar:

1. El nivel del dominio del idioma,
2. La inclusión de experiencias y conocimientos para atender a la población de edad pre-escolar y primaria.

3. La inclusión de unidades de aprendizaje que atiendan el desarrollo de competencias en las áreas de:
  - a. técnicas de diagnóstico y enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales y Experiencia frente a grupo;
  - b. técnicas prácticas para el manejo del aula;
  - c. enfoques y métodos para atender alumnos con necesidades especiales o dificultades de aprendizaje;
  - d. optativas de especialización;
  - e. aprendizaje y manejo de herramientas tecnológicas junto a Diseño de cursos con propósitos específicos.
  
4. Una experiencia de práctica docente suficiente y de calidad que incluya la enseñanza práctica y frente a grupos reales.

En conclusión, el Plan de Estudios 2020 atiende a las necesidades sociales y demandas del mercado laboral cambiante y de la profesión por medio de la formación de docentes de la lengua inglesa profesionalizados, capaces de atender las necesidades educativas de los estudiantes de las instituciones en las que se inserten.

## Referencias

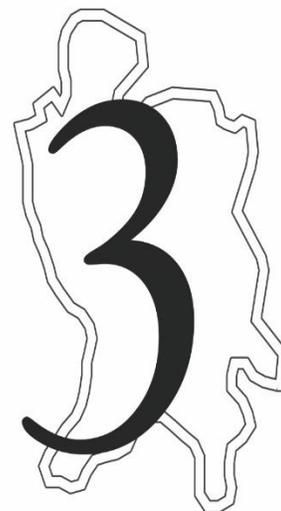
- Day, Richard R. "Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education", en *Issues in Language Teacher Education*, Anthology Series 30, (1991), p. 13.
- Johnson, Karen E., y Golombek, Paula R, *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. Routledge, 2016.
- Mejia Rosales, N. P. *From student to teacher. Language Teachers' cognitive development and teaching practice*, (tesis doctoral no publicada), University of Southampton, 2021.
- Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (Educador)*, spanish ed. (Translation ed.), Ediciones Paidós, 1992.
- Secretaría de Educación Pública., *ACUERDO número 444. Competencias del Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*, 2008, Autor, consultado en [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)
- Seguimiento de Egresados Institucional UJED. *Estudio de Pertinencia Escuela de Lenguas 2015*, Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015.
- Universidad Juárez del Estado de Durango, *Modelo Educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango*, Autor, 2006.

\_\_\_\_\_, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa*, Autor, 2007, consultado en <http://escueladelenguas.ujed.mx/ledli/plan-de-estudios-anterior>.

\_\_\_\_\_, *Guía para el Diseño Curricular con un Enfoque en Competencias de la UJED*, Autor, 2010.

\_\_\_\_\_, *Plan de Estudios “Un enfoque por competencias” de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa*, Autor, 2020, consultado en <http://escueladelenguas.ujed.mx/ledli/plan-de-estudios/>

Wallace, Michael J., *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach (Cambridge Teacher Training and Development)*. Cambridge University Press, 1991.



CAPÍTULO

# Licenciatura en Lingüística Aplicada

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

---

*Saul Santos García  
Alma Gisela Ruiz Delgado  
Laura Medina Ruiz*

## **Introducción**

De todas las profesiones, posiblemente la de educador es en la que el estudiante asume que conoce más sobre el papel profesional para el que se está formando, pues ha pasado tantas horas sentado en un pupitre, con un profesor enfrente, que cree que conoce lo que implica dar una clase (Lortie, 1975). La realidad es que los estudiantes solo ven una parte superficial del trabajo que realiza el profesor, pero no logran ver lo que llevó al profesor a realizar tal o cual actividad. Además, hay que recordar que, con frecuencia, las actividades que se llevan a cabo en una clase de idiomas tienen dos propósitos: el propósito comunicativo y el propósito pedagógico: por regla, el estudiante es consciente del

propósito comunicativo y se preocupa por ejecutar la actividad desde ese punto de vista, sin ser consciente de la intención pedagógica de la actividad.

Así, los estudiantes ingresan a los programas de formación en docencia de lenguas con una serie de creencias fuertemente arraigadas de lo que es enseñar, de lo que es aprender, de lo que debe hacer el profesor, de lo que se espera que haga el estudiante, o de cómo funciona el idioma, y estas creencias influyen de manera importante en la forma en que asume su papel como futuro docente, con frecuencia de manera subconsciente (Johnson, 1999).

Es común encontrar, por ejemplo, que nuestros estudiantes tienen arraigada la creencia de que el papel del docente es explicar detalladamente las reglas del idioma, pues durante su vida académica así es como les han enseñado el idioma. ¿Cómo lograr que el estudiante en formación logre modificar esas preconcepciones con las que ingresa a los programas de formación docente, e integre nuevas concepciones? Para lograr una adecuada integración de las nuevas concepciones, es fundamental, en principio, que el estudiante haga conscientes sus concepciones preexistentes, para que las pueda contrastar con los nuevos paradigmas que se le ofrecen en la licenciatura (Wubbels, 1992). Además, las nuevas experiencias deben ser personalmente relevantes de manera inmediata, y requieren práctica y entrenamiento.

El presente capítulo ofrece una reflexión sobre la manera en que se ha procurado promover procesos de reflexión y acción encaminados a generar una identidad del estudiante de la licenciatura en Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma de Nayarit hacia la profesión de docencia en lenguas, a partir de la cual pueda éste reconceptualizar sus preconcepciones con relación a lo que implica enseñar una lengua, incorporando nuevos conceptos teóricos e integrándolos con la práctica.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. La primera parte ofrece una descripción general del programa en la que se habla sobre el perfil de los estudiantes y de los profesores, sobre las líneas de formación, las salidas terminales, opciones y orientación de los trabajos de titulación, entre otras cosas; en la segunda sección se presenta un análisis de los retos a los que nos hemos enfrentado como programa específicamente con respecto al trabajo de formación de profesores pre-servicio. Finalmente, la tercera parte ofrece una reflexión del impacto del programa en la profesionalización de la enseñanza de segundas lenguas en la entidad: ¿dónde están laborando los egresados? ¿En qué niveles educativos? ¿Qué funciones están desarrollando?, entre otros.

### *Descripción del programa*

El programa de licenciatura en Lingüística Aplicada de la Universidad Autónoma de Nayarit comienza a formar parte de la oferta académica para el nivel licenciatura de la institución en agosto del año 2010. Cabe destacar que un antecedente importante para la creación de la Licenciatura fue la Maestría en Lingüística Aplicada, la cual comenzó a ofertarse en enero de 2010. La diferencia entre las dos propuestas académicas tenía que ver con que la Maestría se enfocó en la formación de profesores en servicio y la Licenciatura en la formación de profesores en pre-servicio, tomando en consideración la demanda de formación de docentes de lenguas para atender las necesidades de los distintos niveles educativos tanto públicos como privados dentro del Estado (UAN, 2012).

La profesionalización de la enseñanza del inglés dentro de la institución tiene sus orígenes desde el año 1993, a partir de que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a

través del Consejo Británico, convocó a Universidades Públicas a participar en un programa de formación para la Enseñanza del inglés. En la Universidad Autónoma de Nayarit, dicha profesionalización se dio a través del curso COTE (*Certificate for Overseas Teachers of English*) en el que participaron, en aquel entonces docentes Universitarios, así como docentes del Centro Universitario de Idiomas, perteneciente a la Unidad Académica de Turismo (Santos y Verdín, 2009). En los años siguientes, cinco docentes que formaron parte de estos cursos de profesionalización realizaron estudios de posgrado en lingüística aplicada y la enseñanza del inglés. Resultado de estas acciones y de las necesidades del entorno, surge el interés por proponer un programa formal para la enseñanza de idiomas dentro de la institución.

En el diseño de la propuesta de la Licenciatura participaron cuatro de los docentes formados bajo el esquema previamente descrito. Con relación a la orientación del programa es importante señalar que, debido a que dentro del estado de Nayarit existen cuatro grupos originarios, se consideró necesario atender esa diversidad lingüística y, para no centrarse solo en la enseñanza del inglés se decidió enfocar la formación a la enseñanza de lenguas (y no sólo del inglés), de tal manera que se pudieran atender esas otras demandas del contexto.

### ***Generalidades del programa***

El programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada se desarrolla bajo la modalidad escolarizada. La duración del plan de estudios puede variar de un mínimo de

cuatro años y un máximo de ocho. Lo anterior tomando en consideración el modelo educativo institucional el cual se desarrolla bajo el sistema de créditos.

### ***Plan de estudios***

La estructura curricular está integrada por tres áreas de formación: Área de formación básica, Área de formación disciplinar y profesionalizante y el Área de formación optativa libre. En lo que refiere al área de formación básica la compone el Tronco Básico Universitario (TBU) y el Tronco Básico de Área (TBA). El área de formación disciplinar y profesionalizante considera las unidades de aprendizaje disciplinares y las especializantes, estas últimas son elegidas por el estudiante al seleccionar su salida terminal. Finalmente, el área de formación optativa libre complementa la formación integral del estudiante y las unidades de aprendizaje también son a elección del estudiante, tomando en consideración sus necesidades de formación y sus intereses personales. En la Tabla III.1 se puede apreciar el valor en créditos de cada una de estas áreas, así como el porcentaje que representa cada una en la estructura curricular.

Tabla III.1. Estructura formativa

<b>Área de Formación</b>	<b>Créditos parciales</b>	<b>Total de créditos por área</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Área de formación Básica</b>		39	12%
Tronco Básico Universitario	15		
Tronco Básico de Área	24		
<b>Área de formación disciplinar y profesionalizante</b>		266	79%
Unidades de aprendizaje disciplinares	206		

Unidades de aprendizaje especializantes	30		
Prácticas Profesionales	15		
Servicio Social	15		
<b>Área de formación optativa libre</b>		30	9%
<b>TOTALES</b>	<b>305</b>	<b>335</b>	<b>100%</b>

Fuente: Plan de estudios. Lingüística Aplicada (UAN, 2012)

La formación planteada en el actual plan de estudios (UAN, 2012) tiene como objetivo:

Formar profesionistas en lingüística aplicada con competencias básicas para analizar de manera científica la naturaleza, estructura y uso del lenguaje, así como los procesos de adquisición de una segunda lengua y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de propiciar e impulsar la profesionalización e investigación en los diferentes campos de la disciplina, desde una perspectiva social, humanista e intercultural (p. 33).

Para el logro del propósito descrito previamente se planteó el siguiente perfil de egreso (UAN, 2012):

El Licenciado en Lingüística Aplicada será capaz de:

1. Comunicarse en el idioma inglés en distintos contextos tanto en forma oral como escrita.
2. Analizar críticamente diferentes corrientes lingüísticas, y su aportación a la lingüística aplicada.
3. Analizar la lengua desde la perspectiva formal y social.

4. Identificar y aplicar los métodos, las técnicas y las tendencias pedagógicas más recientes en cuestión del aprendizaje de idiomas, para buscar la solución de problemas asociados en este campo.
5. Elaborar, implementar y evaluar de manera objetiva y crítica los programas de estudio y materiales didácticos para la enseñanza de idiomas.
6. Diseñar e implementar instrumentos y procedimientos de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
7. Vincularse con otros campos profesionales de tal forma que pueda trabajar de manera colegiada en situaciones de diversidad cultural.
8. Resolver problemas relacionados con el campo profesional en contextos diversos y heterogéneos, y enfrentar condiciones laborales diferentes y cambiantes.
9. Mantener una actitud reflexiva, sensible, crítica, emprendedora y ético profesional, hacia su práctica profesional.
10. Aprecio por la diversidad lingüística de su país y región, incorporando permanentemente a su quehacer la atención a problemáticas emergentes derivadas de las transformaciones políticas, económicas, geográficas, poblacionales y culturales.
11. Desarrollar habilidades básicas de investigación en el campo de la lingüística aplicada.

Con relación al área de formación profesionalizante, se tienen como opción dos salidas terminales: Docencia de idiomas en educación básica y Sociolingüística. A continuación se describen los propósitos de cada una estas (UAN, 2012):

Docencia de idiomas en educación básica

1. Entenderá los procesos de desarrollo psicopedagógicos y de adquisición de la lengua en niños y preadolescentes.
2. Conocerá los principales modelos de enseñanza de la educación dirigidos a niños y preadolescentes, sus características y la efectividad para el desarrollo lingüístico y cognitivo.
3. Diseñará, adaptará y evaluará programas y materiales adecuados para el aprendizaje de idiomas en educación básica.
4. Diseñará formas alternativas de evaluación del proceso de comprensión y participación del estudiante en los programas de idiomas en el nivel básico.

#### Sociolingüística

1. Analizará algunos de los aspectos representativos de la etnografía de la comunicación, con el fin de sensibilizar a los alumnos en las posibilidades de investigación de temas relacionados a su materia de trabajo, haciendo énfasis en la visión etnográfica y social de los fenómenos del lenguaje.
2. Entenderá los fenómenos que surgen como consecuencia del contacto de lenguas; será competente para participar en la toma de decisiones en educación, normalización de lenguas, e investigación entre otros ámbitos.
3. Identificará y entenderá los problemas relacionados con el valor relativo de los distintos lenguajes, el impacto de éstos en la cultura, y el estudio del lenguaje como recurso cultural y el habla como práctica cultural.
4. Identificará los procesos y motivaciones de la variación y cambio lingüístico y se sensibilizará a la variación lingüística del mundo, del país, y de la región.

Son cuatro las líneas de formación bajo las cuales se organiza el mapa curricular, promoviendo el logro del perfil de egreso planteado por el programa. Estas líneas son (UAN, 2012, pp. 44-46):

- **Integradora.** Proporciona las herramientas e instrumentos necesarios para el desarrollo de las competencias y sub-competencias de las demás líneas de formación.
- **Lingüística.** Contribuye a desarrollar en el estudiante de licenciatura y futuro profesional capacidad de análisis científico del lenguaje, su naturaleza, su estructura y su uso.
- **Psicopedagógica.** Favorece el desempeño de las diversas labores de un docente de idiomas, al adecuar y perfeccionar los métodos y técnicas a contextos concretos. De igual manera contribuye a que el estudiante se forme en el diseño, evaluación y reforma de programas, materiales e instrumentos de evaluación en el área de aprendizaje de una lengua.
- **Investigación.** Brinda orientación teórica y metodológica para desarrollar la competencia genérica y sub-competencias específicas de la investigación educativa.

### *Opciones de titulación*

El plan de estudios actual considera cuatro opciones de titulación: Promedio General, Examen de Egreso (EGEL), Documento Recepcional (Tesis) y Premio por Investigación Desarrollada. La titulación por promedio será posible para aquellos estudiantes que hayan obtenido un promedio global mínimo de 95, siempre y cuando no hayan solicitado a recuperación ninguna de las unidades de aprendizaje cursadas. La opción de EGEL es para aquellos estudiantes que acrediten dicho examen bajo los criterios propuestos para su aprobación. En lo que refiere al Documento Recepcional se podrán desarrollar trabajos de

Tesis de temas relacionados al campo de estudio, Propuestas curriculares, Proyectos de gestión y/o planeación, así como Proyectos de instrumentación didáctica. Finalmente, la opción de Premio por Investigación Desarrollada se requiere haber obtenido un reconocimiento regional, nacional o internacional al trabajo de investigación diseñado y desarrollado por el egresado con la asesoría de los expertos en el tema.

### ***Perfil de ingreso***

Los requisitos que debe cubrir el aspirante para cursar la Licenciatura en Lingüística Aplicada son los siguientes (UAN, 2012):

1. Formación a nivel medio superior en el área de Ciencias Sociales y Humanidades;
2. Poseer habilidades para el análisis de problemas y para la toma de decisiones, así como para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
3. Tener la habilidad para gestionar información necesaria para su formación.
4. Mostrar interés por el aprendizaje de idiomas.
5. Saber expresarse eficientemente de manera verbal y por escrito.
6. Poseer alto sentido de responsabilidad.
7. Mostrar disposición para participar, organizar y dirigir equipos de estudio.
8. Actitud objetiva y propositiva.
9. Actitud hacia el trabajo reflexivo.

### ***Requisito de una Segunda Lengua***

Cabe señalar que no existe el requerimiento de una segunda lengua como requisito de ingreso o egreso obligatorio. Para que pudiera ser un requisito de ingreso se consideran diversas situaciones contextuales: 1. Que el programa se dirija a la enseñanza de idiomas y no así a un solo idioma en específico. Sin embargo, en este punto se promueve entre los estudiantes la necesidad de desarrollar un nivel de competencia alto en la lengua que sea de su interés enseñar. 2. Si bien, el inglés forma parte del curriculum de la Educación Básica desde el nivel primaria, en Nayarit no se ha logrado consolidar la enseñanza de dicho idioma, por lo que los estudiantes del nivel medio superior no poseen un nivel alto del idioma y ello sería una limitante para aquellos que desean acceder al programa. En lo que refiere a que fuera como requisito de egreso, el principal factor está relacionado con el hecho de que existe un número considerable de estudiantes que al ingresar al programa cuentan con un nivel elemental del idioma y aunque dentro de su formación se les imparte cursos de inglés, ello podría representar una limitante para que puedan concluir sus estudios de manera exitosa.

### ***Planta docente***

La planta docente del programa se encuentra actualmente conformada por un total de 14 profesores de los cuales ocho son docentes de Tiempo Completo (PTC), un docente de medio tiempo y los cinco restantes son docentes de base de Hora/Semana/Mes (H/S/M). En la Tabla III.2 se muestran los niveles de formación de los profesores y quiénes hasta el momento han sido reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y quiénes forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Tabla II.2. Niveles de formación del personal docente

<b>Tipo de contratación</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>	<b>Perfil PRODEP</b>	<b>Miembro del SNI</b>
Tiempo completo		3	5	6	2
Medio Tiempo		1			
H/S/M	3	2			

Como se puede observar en la Tabla III.2, el 79% de la planta docente cuenta actualmente con estudios de posgrado. Las áreas de especialización de los cinco docentes que han concluido con sus estudios de doctorado han sido en Lingüística Aplicada y Educación. En lo que respecta a los que han realizado estudios de maestría, el área en la que se han enfocado la mayoría de ellos ha sido en Lingüística Aplicada. Actualmente, uno de los docentes con maestría está por concluir sus estudios de Doctorado en Lingüística Aplicada y dos de licenciatura han iniciado sus estudios de maestría en Educación. Los docentes que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores cuentan con el nivel 1.

Cabe señalar que hasta el momento solo existe un Cuerpo Académico (CA) en estatus de Consolidado que contribuye en el programa académico. En éste participan cinco docentes del programa, tres de ellos como integrantes y dos como colaboradores. La línea de formación que cultiva es “Estudios Culturales y Sociolingüísticos”. Si bien solo existe un CA formalizado, también existe un grupo de investigación conformado por cuatro docentes del programa, pero que por situaciones relacionadas con su contratación aún no pueden formalizarse como CA.

### ***Estudiantes***

A lo largo de estos 10 años de vida del programa han egresado un total de siete generaciones, la más reciente en agosto de 2020. A partir de la segunda generación, cohorte 2011, la demanda hacia el programa se ha mantenido en un promedio de 20 a 25 estudiantes por año escolar. El promedio de estudiantes por profesor es de aproximadamente 8 estudiantes, considerando únicamente a 10 docentes que fungen como tutores dentro del programa. Solo eventualmente se ha contado con estudiantes que ya ejercen como profesores de lengua, pero en general, quienes ingresan al programa son bachilleres y carecen de experiencia como docentes frente a grupo.

### ***Retos en la formación de futuros profesores de segundas lenguas***

Como se hizo evidente previamente, la mayoría de los estudiantes que ingresan al programa de licenciatura en Lingüística Aplicada carecen de experiencia en la enseñanza de una segunda lengua y, ciertamente, anclan los nuevos conocimientos en las experiencias previas como estudiantes de una segunda lengua. En esta sección se ofrece una reflexión sobre los retos que como programa enfrentamos en el proceso que han vivido nuestros estudiantes para convertirse en profesores, su confrontación entre las experiencias y conocimientos previos y el acervo de nuevas experiencias y conocimientos adquiridos durante su estancia en el programa.

### *Desarrollo de la identidad como profesor de lenguas*

Un reto que enfrentamos es la formación de la identidad del futuro profesor de lenguas. Como se puede apreciar en la sección anterior, en el programa de la licenciatura en Lingüística Aplicada, si bien la docencia de lenguas es un elemento central en el perfil de egreso, los ejes de formación van más allá de la didáctica, pues ofrecen, además, formación lingüística y sociolingüística; esto genera en los estudiantes, a lo largo de los semestres, una visión más amplia en cuanto a su campo de desempeño profesional.

Por tal motivo, es fundamental poner atención a la forma en que nuestros estudiantes construyen su identidad como futuros profesores de lenguas. De hecho, la literatura sugiere una estrecha relación entre una fuerte identidad como profesor y altos niveles de eficiencia en la enseñanza (Archanjo, Barahona y Finardi, 2019, p. 72). Entender cómo el profesor desarrolla su identidad es crucial para comprender la naturaleza de su proceso de aprendizaje y desarrollo de su práctica, y en general su desarrollo profesional (Mora, Trejo y Roux, 2014).

Un aspecto fundamental en la construcción de esta identidad es la percepción que tienen de competencia en la lengua en la que van a enseñar. Cuando ingresan al programa, con frecuencia comparten la creencia de que los hablantes nativos son mejores maestros pues poseen un mayor conocimiento del idioma (Block, 2014), como lo corrobora un estudiante de segundo semestre: “Sería más enriquecedor que quien enseñe fuese un nativo o que se practicara con nativos de la lengua y que a su vez se observara esta lengua desde su entorno, es decir, su lugar de origen, tener un acercamiento más social...” (comunicación personal, 2020). Esta visión puede constituir un obstáculo para el desarrollo de la auto-percepción como profesor y legitimación ante sus estudiantes al realizar sus prácticas frente a grupo.

Los estudiantes de este programa que tienen la intención de dar clases de inglés son muy heterogéneos con respecto a su manejo de esta lengua. Algunos son migrantes de retorno de Estados Unidos con distintos niveles de competencia en el inglés, pero que lo aprendieron en ese país, no necesariamente en clases de idiomas; otros lo aprendieron en México como lengua extranjera y han desarrollado distintos niveles de competencia. El programa de Lingüística Aplicada contempla siete espacios curriculares obligatorios encaminados a desarrollar competencia en inglés tanto a nivel comunicativo como a nivel académico. Aun cuando el desarrollo y consolidación de competencia comunicativa a lo largo de la carrera es heterogéneo, en general, se logra llevar a una gran parte de los estudiantes a un nivel B2.

Sin embargo, no todos los estudiantes tienen la intención de convertirse en profesores de inglés, algunos tienen la intención de convertirse en profesores de otros idiomas: lenguas europeas, como el francés o italiano; lenguas asiáticas como el coreano o japonés; y lenguas indígenas mexicanas. Si bien nuestros estudiantes interesados en lenguas indígenas son hablantes nativos de lenguas indígenas, los estudiantes interesados en estas otras lenguas no lo son, y el programa no tiene los mecanismos para proporcionarle espacios curriculares en los que puedan desarrollar la competencia lingüística en el idioma que desean enseñar por lo que cada estudiante debe hacerlo con sus propios recursos.

Es fundamental que el programa de Lingüística Aplicada promueva de manera más explícita la discusión alrededor del tema del hablante nativo/no nativo desde un enfoque posestructuralista (Aneja, 2016), en el que se le re-conceptualice como una subjetividad social compleja y negociada; y en general sobre el desarrollo de su identidad como profesor, de su transformación de una autoimagen como estudiantes a la auto-percepción

como profesores, pues como afirma Song (2016), brindarle al profesor en formación la oportunidad de reflexionar sobre su identidad y hacerlo de manera explícita, por ejemplo a través de narrativas, evoca emociones esenciales en su auto-transformación. La literatura revela, además, que la oportunidad de compartir experiencias de práctica docente y de aprendizaje entre los propios estudiantes y el diálogo como pares con profesores en servicio, contribuye a la construcción de su identidad como profesores (Yuan, 2016).

### ***Conexión entre el conocimiento lingüístico y consciencia lingüística***

La inclusión de elementos teóricos vinculados con la lingüística (fonética, fonología, morfología, sintaxis, análisis del discurso, semántica, pragmática, sociolingüística, gramática descriptiva y psicolingüística) en los programas de formación docente debe buscar el desarrollo de la consciencia lingüística de los futuros profesores, más que buscar aplicaciones directas entre la teoría lingüística y la práctica de la enseñanza de una lengua.

Entendemos por consciencia lingüística, la habilidad consciente de saber cómo y cuándo utilizar el conocimiento lingüístico (Andrews, 2006). Vinculado con este concepto está el de *consciencia metalingüística* del profesor, entendida como el conocimiento implícito y explícito del sistema subyacente del idioma para poder comunicarse, y para asegurarse que el estudiante recibe el insumo lingüístico apropiado para el aprendizaje (Andrews, 1999, p. 163). La consciencia lingüística implica no solamente la posesión del conocimiento, sino el uso que se le da a ese conocimiento (dimensiones declarativas y procedimentales), incluyendo un amplio conocimiento metalingüístico.

Esta consciencia le permitirá al profesor entender cómo la gramática interactúa con el léxico en el sistema comunicativo, para poder evaluar el uso del lenguaje de los estudiantes en términos de precisión, de lo que es apropiado, y de lo expresivo; para ser

consciente de las relaciones de contraste entre la lengua materna y la segunda lengua, así como para controlar su propio uso del idioma a un nivel apropiado para los estudiantes y la selección de actividades y materiales de aprendizaje en relación a la demanda lingüística potencial y la capacidad lingüística de los estudiantes para que la puedan llevar a cabo (Leech, 1994; Andrews, 1999).

El programa de licenciatura en Lingüística Aplicada enfrenta una serie de retos para ayudar al estudiante a establecer una conexión entre el conocimiento lingüístico y conciencia lingüística, que ha venido enfrentando de diferentes maneras y a diferentes grados:

- La planta docente está conformada por profesores que se especializan ya sea en docencia de lenguas o en lingüística. Algunos de los profesores encargados de los espacios curriculares encaminados a promover el conocimiento lingüístico (por ejemplo los cursos de fonética y fonología, morfología, etc.) carecen de experiencia y formación en la docencia de idiomas, por lo que en ocasiones se complica la promoción directa, explícita, de conciencia lingüística y los cursos se enfocan al desarrollo de conocimiento lingüístico. A este respecto, el trabajo de academias ha sido muy útil, pues en estas sesiones se abordan directamente estas cuestiones y se procura, de manera colegiada, encontrar literatura que pueda ayudar al profesor a promover entre sus estudiantes estas reflexiones.
- Como se mencionó anteriormente, el programa no busca solamente la formación de profesores de inglés, sino en general de segundas lenguas. Ante tal situación, algo que se ha procurado de manera enfática asegurar, es que las unidades de aprendizaje (cursos) enfocados al desarrollo de conocimiento lingüístico, no se

restringan a una sola lengua (por ejemplo morfología del inglés, etc.) sino que abarquen este conocimiento desde una perspectiva más amplia.

### ***Conexión entre la teoría y la práctica***

Un objetivo central de los programas de formación de profesores es que los estudiantes desarrollen conocimiento del contenido y habilidades o técnicas para enseñar de manera adecuada (Woodward, 1991). Sin embargo, esto no siempre se logra de forma cabal pues el contexto universitario no refleja el contexto real del salón de clases (Zeichner, 2009).

Los estudiantes del programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada con frecuencia experimentan dificultades para relacionar la teoría con la práctica tanto en el trabajo en el aula, como a la hora de realizar sus prácticas áulicas. Por una parte, muchos de los espacios curriculares de la línea de formación psicopedagógica (pedagogía de la gramática, enseñanza de vocabulario, enseñanza de las habilidades, métodos, entre otras) se trabajan de manera previa a los momentos en los que el estudiante tiene la oportunidad de practicar frente a grupo, por lo que a lo más que se llega es a prácticas de micro-enseñanza. Por otro lado, para los estudiantes de este programa, el *practicum* es el primer espacio en el que por primera vez están frente a grupo. En consecuencia, les cuesta trabajo imaginar la realidad que se vive en el contexto áulico, las situaciones que enfrenta un profesor en servicio, los retos que puede implicar para un estudiante de lenguas desarrollar tal o cual actividad. Esta dificultad se ve reflejada tanto a la hora de planear como a la hora de ejecutar una clase.

La planeación de clases es un aspecto importante en la profesionalización del profesor en formación, pues los obliga a tomar decisiones informadas sobre la organización del contenido, selección de materiales, selección, organización y

secuenciación de actividades de enseñanza, designación de tiempos de manera apropiada para cada actividad, preparación de instrucciones de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes; así como el diseño de estrategias de evaluación del aprendizaje (Yildirim, 2003). Para llevar a cabo estos procesos, el estudiante debe hacer uso de la teoría pedagógica recibida en clases. Los estudiantes del programa de Lingüística Aplicada enfrentan la tarea de planeación de clases como un gran reto.

El programa contempla seis espacios curriculares en donde los estudiantes realizan trabajos de planeación, los cuales generalmente no se llevan a cabo con grupos reales, lo que complica este proceso. Solo en tres de los seis espacios se llevan a cabo planeaciones de clases muestras que pueden implementar con grupos reales.

Como se puede apreciar, los estudiantes no cuentan con suficiente tiempo para poner su conocimiento teórico en práctica. Ante tal situación, hemos buscado algunas alternativas encaminadas a subsanar las limitadas oportunidades de práctica. Procuramos en los diferentes cursos promover:

- Una reinterpretación de las teorías basadas en contextos ESL a los contextos EFL.
- Un entendimiento de los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje en el sistema de educación mexicano (escuelas públicas, escuelas privadas, institutos de idiomas, clases individuales)
- Seguir un proceso de formación práctica que va de la observación a la acción (con reflexión como mediación). Buscamos que los estudiantes, de manera independiente, acudan a escuelas para llevar a cabo observaciones y participaciones limitadas frente a grupo, previo a las prácticas y reporten sus experiencias como parte de los criterios de evaluación.

- El desarrollo de habilidades prácticas como análisis de libros de texto para entender la teoría atrás de cada actividad, la lógica de secuenciación, gradación, etc.
- Uso de videos de clases y su discusión.
- Retroalimentación personalizada durante la etapa de prácticas.
- En relación a las habilidades de planeación, procuramos que en todos los cursos relacionados con docencia, realicen planeaciones (para contextos imaginarios o para los contextos en los que acuden a hacer observaciones). Dicha planeación se lleva a cabo como un proceso de construcción (parecido al proceso de producción textual) con etapas recursivas de pre-planeación, planeación y post-planeación, acompañadas de listas de cotejo y una retroalimentación personalizada por parte de los docentes del programa.

### ***Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas***

Si bien, el programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada tiene apenas 10 años de existencia, a lo largo de este tiempo ha tenido un impacto que ha trascendido el espectro del campo de la enseñanza de lenguas.

En relación con la enseñanza de lenguas, aproximadamente el 85% de los egresados que se encuentran laborando, lo hacen en el sector educativo como docentes de inglés mayormente, pero también algunos como docentes de español o en actividades relacionadas a este sector, llevando a cabo funciones de Asesores Técnicos Pedagógicos

o en cargos Directivos. En este sentido es importante señalar que un alto porcentaje de los que se desempeñan en el área de inglés han conseguido su plaza definitiva como profesores de inglés bajo concurso, lo que demuestra que a pesar de los retos a los que se han enfrentado, la formación que han recibido atiende a las necesidades requeridas para esta labor. Algunos más, no han podido participar en esta convocatoria porque aún no están titulados, pero colaboran en el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Solo una pequeña minoría labora en instituciones privadas, también como profesores de inglés y/o español. De los dos estudiantes indígenas que han egresados hasta el momento, uno de ellos realiza funciones de promotor cultural en su comunidad, actividad promovida por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Cabe destacar que solo el 15% de los egresados se desempeña en campos que no se encuentran del todo relacionados con la formación académica en la que se formaron.

En lo que refiere a aspectos distintos a la docencia de lenguas, el impacto del programa es evidente tanto dentro de la institución como fuera de esta, como se dijo anteriormente. Al interior de la institución, por ejemplo, a raíz del surgimiento del programa y derivado de las líneas de investigación de los profesores del mismo, se ha logrado impulsar la visibilización de la diversidad lingüística del estudiantado: estudiantes indígenas y extranjeros, así como migrantes de retorno. En este sentido, se ha procurado la sensibilización del profesorado ante la posibilidad de contar dentro de sus aulas con estudiantes cuya lengua materna o su lengua dominante sea una distinta a la lengua de instrucción y la exploración de estrategias comunicativas adecuadas: aprender a identificar la diversidad en sus alumnos, así como desarrollar las estrategias pedagógicas para trabajar eficazmente en este tipo de aulas.

En este sentido, se destaca una de las líneas de investigación de uno de los grupos de

profesores del programa, quienes se enfocan en proyectos relacionados a estudios sobre migración y políticas y planificación lingüística, en donde se busca analizar la perspectiva de familias transnacionales. Cabe señalar que en estos proyectos también existe el involucramiento de estudiantes del programa interesados en estas temáticas.

Otro impacto por destacar al interior de la institución es el haber visibilizado la necesidad de atender y apoyar al estudiante en su incorporación a una nueva comunidad de práctica. La transición entre el nivel medio superior y el nivel superior implica un reto para el estudiante, desde el punto de vista del lenguaje, derivado principalmente, de un desfase entre las condiciones de egreso del nivel medio superior y las exigencias propias del nivel superior, en relación con el manejo de las habilidades y estrategias de aprendizaje necesarias para un óptimo desempeño en el nivel superior. Se ha logrado poner en la mesa de la discusión, como un tema que deberá ser atendido, lo relacionado a impulsar la alfabetización académica como eje transversal en la formación de todos los estudiantes universitarios.

En lo mencionado previamente, lo que se busca es que la ‘alfabetización académica’ sea una responsabilidad compartida entre el estudiante, el profesorado y la institución: el estudiante, al trabajar colectivamente con el docente, adquiriendo de manera progresiva el conocimiento y construyendo su identidad dentro de la comunidad de práctica; el docente, apoyando de manera sistemática y planificada a sus estudiantes, desde sus espacios curriculares, a jugar el papel de lector y escritor propios de la vida académica, y a reflexionar sobre éste; y la institución, a partir de la gestión curricular y formación docente.

Hasta el momento esta iniciativa ha sido considerada como un elemento prioritario a considerar en el Plan de Desarrollo de la Unidad Académica de Educación y

Humanidades, en el rubro que refiere a la formación integral de los estudiantes. De igual manera entre académicos de esta unidad, se han generado espacios de discusión, así como una propuesta para llevar a cabo procesos de formación docente sobre esta temática. Esto sin duda representará una oportunidad para el diseño de una metodología que permita el acompañamiento sistemático y planificado de los profesores para el desarrollo de la lectura y la escritura, desde la alfabetización académica.

Pero sin lugar a duda, el impacto más importante del programa ha sido en relación con la reivindicación de las lenguas indígenas. A partir de la apertura del programa, tanto la planta de profesores como los estudiantes se han involucrado en una serie de actividades como festivales, conferencias, talleres y proyectos de investigación vinculados con las lenguas indígenas, lo que ha permitido por una parte incrementar la presencia real y simbólica de las lenguas indígenas tanto en comunidades originarias como en comunidades no indígenas, y sobre todo en la ciudad de Tepic.

A la par del diseño curricular del programa, a iniciativa del CA ‘Lengua y Cultura’, docentes del programa comienzan a trabajar en una serie de proyectos que devienen en la publicación de un libro de texto para el aprendizaje de wixárika o huichol, otro para el aprendizaje de náayeri o cora y un diccionario bilingüe huichol-español. A partir de estas producciones académicas fue posible ofertar cursos de lenguas indígenas, desde el espacio curricular de la licenciatura en Lingüística Aplicada. Actualmente el programa de licenciatura en Lingüística Aplicada incluye un curso de lengua wixárika o huichol como parte de su oferta curricular.

También, desde el programa, y en coordinación con el CA ‘Lengua y Cultura’ se han promovido cursos de formación de profesores de lenguas indígenas como segundas lenguas (L2). Estos cursos han surgido como una respuesta a la creciente necesidad de

enseñar las lenguas indígenas como L2, debido a los fuertes procesos de desplazamiento que están sufriendo las lenguas originarias (Santos, 2014).

Finalmente, se podría mencionar el congreso bianual denominado “Jornadas de Lenguas en Contacto”, organizado desde el año 2010, que atrae la presencia de estudiantes e investigadores del país, así como del extranjero para poner en la mesa de la discusión académica temáticas relacionadas con el fenómeno de las lenguas en contacto.

### *Conclusiones*

En el presente capítulo se ofreció un panorama de la estructura y sustento teórico del programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada. Se presentó un análisis de los retos que a lo largo de estos diez años hemos enfrentado, en relación a la formación de nuestros estudiantes, egresados de bachillerato sin previa experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas, lo que se conoce como formación pre-servicio. En concreto se abordaron tres ejes de desafíos: la formación de la identidad del futuro profesor de lenguas, la manera en que se establece (o se debería establecer) la relación entre conocimiento lingüístico y consciencia lingüística desde la perspectiva de un profesor de lenguas, y la forma en que se busca que el estudiante establezca una relación entre la teoría y la práctica. Finalmente, se ofreció una reflexión sobre el impacto del programa en el contexto local y regional, tanto en el campo de la docencia de lenguas como en el campo más amplio de la lingüística aplicada. Si bien el programa de licenciatura en lingüística aplicada es relativamente joven en comparación con otros programas del país, cuya trayectoria les ha permitido consolidarse, las reflexiones aquí expuestas permiten resaltar una serie de contribuciones

del programa, sobre todo en sentido de la reivindicación de las lenguas originarias de la región y sus hablantes.

Ciertamente, a lo largo del capítulo se pone en claro que el nombre del programa: ‘Lingüística Aplicada’ es fundamental para enfatizar el posicionamiento ontológico y epistémico del programa; sin embargo, vale la pena en este momento poner en la mesa de la reflexión el hecho de que si bien la formación de nuestros egresados es bastante sólida, prueba de ello son los resultados que obtienen en los concursos por plazas, que la licenciatura tenga como nombre ‘Lingüística Aplicada’ ha representado un reto en más de un sentido: por una parte le cuesta trabajo a la sociedad en general y a los posibles candidatos, identificarnos como un programa vinculado con la formación de profesores de lenguas, por lo que muchos de ellos no nos eligen como opción de formación; por otro lado, los empleadores, incluida la Secretaría de Educación Pública, independientemente del nivel de formación que ofrece, se decantan por la contratación de egresados de programas de instituciones privadas, con frecuencia con perfiles docentes débiles, pero que explícitamente en el título o en el nombre del programa se menciona docencia del inglés, enseñanza del inglés, etc.

Tanto el nombre del programa como la orientación de la formación: completamente abierta hacia los idiomas en general o la centralización a una lengua en especial, son discusiones que quedan pendientes para continuar con los procesos de reorientación del programa, con el propósito de lograr una oferta educativa que responda a las necesidades sociales del contexto, pero que también garantice que nuestros egresados puedan seguir construyendo una carrera profesional plena.

## Referencias

- Andrews, Stephen, “Why do L2 teachers need to ‘know about language’? Teacher metalinguistic awareness and input for learning”, en *Language Education*, vol. 13, núm. 3 (1999), pp. 161-177.
- Andrews, Stephen, “The evolution of teacher’s language awareness”, en *Language Awareness*, vol. 15, núm. 1 (febrero de 2006), pp. 1-20.
- Aneja, Geeta, “(Non)native speakered: rethinking (Non) nativeness and teacher identity in TESOL Teacher Education”, en *TESOL Quarterly*, vol. 50, núm. 3 (septiembre de 2016), pp. 572-596.
- Archanjo, Renata, Malba Barahona, y Kyrila R. Finardi, “Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: insights from Brazil and Chile”, en *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 21, núm. 1 (2019), pp. 71-84.
- Block, David, *Second language identities*, Londres, Blumsbury Publishing, 2014.
- Johnson, Karen, *Understanding language teaching: Reasoning in action*, Boston, MA, Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- Leech, Geoffrey, “Students’ grammar – teachers’ grammar – learners’ grammar”, en Martin Bygate, Alan Tonkyn y Eddie Williams (eds.), *Grammar and the language teacher*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1994, pp. 17-30.
- Lortie, Dan, *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Mora, Alberto, Paulina Trejo, y Ruth Roux, “English language teachers’ professional development and identities”, en *Profile*, vol. 16, núm. 1, (abril de 2014), pp. 49-62.
- Santos, Saul, (Coord.) *Estudios de vitalidad lingüística en El Gran Nayar*, Tepic, Universidad Autónoma de Nayarit, 2014.

- Santos, Saul, y Karina Verdín, “Desarrollo de competencia comunicativa en inglés con estudiantes de la UAN: un análisis sobre la práctica docente”, en Lourdes Pacheco, Arturo Murillo y María del Refugio Navarro, *40 años de la Universidad Autónoma de Nayarit: transformaciones, rupturas y continuidades*. Tepic, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010.
- Song, Juyoung, “Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation”, en *TESOL Quarterly*, vol. 50, núm. 3, (agosto de 2016), pp. 631-654.
- Universidad Autónoma de Nayarit, *Plan de estudios. Licenciatura en Lingüística Aplicada*, Tepic, 2012.
- Woodward, Tessa, *Models and metaphors in language teacher training: Loop input and other strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Wubbels, Theo, “Taking account of student teachers’ preconceptions”, en *Teaching and teacher education*, vol. 8 núm. 2, (abril de 1992), pp. 137-149.
- Yildirim, Ali, “Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey”, en *International Review of Education*, vol. 49, num. 5, (septiembre de 2003), pp. 523-543.
- Yuan, Eric Rui, “The dark side of mentoring on pre-service language teachers’ identity formation”, en *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, (abril de 2016), pp. 188-197.
- Zeichner, Ken, “Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, (diciembre de 2009), pp. 89-99.



CAPÍTULO

# Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE)

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

---

*Liliana María Villalobos González  
Ariel Vázquez Carranza  
Beatriz Cosío Guzmán*

## **Introducción**

El lenguaje es un ente sustancialmente abstracto, ya que lo lingüístico tiene que ver con aspectos biológicos, psicológicos, y sociales del ser humano. Por ejemplo, la adquisición de una primera lengua requiere que el niño decodifique símbolos lingüísticos (que denominamos palabras) que aprenda su significado y que sea capaz de utilizarlas para comunicarse de manera efectiva en un contexto social. El proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera es igualmente complejo, pues requiere que el alumno aprenda tanto el vocabulario como las normas gramaticales y competencias comunicativas de la lengua meta. Evidentemente, este proceso difiere de la adquisición de la primera

lengua principalmente porque el alumno no solo ya cuenta con una primera lengua, sino también el alumno está consciente del proceso de aprendizaje que está realizando. Así mismo, aspectos como la motivación, las aptitudes y las actitudes de los alumnos juegan un rol importante en el proceso (véase Krashen, 1982; y para una discusión más actual sobre estos temas véase Macaro, 2010). Es con toda esta lógica que las personas que se dedican a la enseñanza de una lengua extranjera deberían (y nos atrevemos a decir, *deben*) contar con una formación profesional en el área, como sería una licenciatura en docencia de idiomas extranjeros. Decimos esto porque cualquier docente de lenguas extranjeras debe ser capaz de acompañar de manera efectiva a sus alumnos y facilitarles el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Para ser un docente de lenguas no basta con saberse comunicar en la lengua meta, es fundamental también conocer y dominar las estrategias de enseñanza que ayuden a los alumnos a adquirir la lengua meta. Y de igual manera el docente debe contar con conocimientos y habilidades para la investigación educativa para así poder mejorar su labor docente día a día.

Desafortunadamente, es una realidad que no todos los docentes de inglés del país cuentan ni con el dominio del idioma ni con la formación necesaria para ejercer la labor con efectividad y profesionalismo; basta ver, por ejemplo, lo que reporta el estudio coordinado por O'Donoghue (2015), en donde Calderón (2015) exhibe cómo los profesores en ocasiones dan clases de inglés solamente porque saben el idioma (e. g., porque son hablantes nativos o por nepotismo) y cómo los profesores de inglés muestran una “desproporcionada deferencia por ‘el libro’... [y que] ...si no hay ‘material’ o ‘método’ al que puedan recurrir, se sienten perdidos” (p. 65), lo cual puede sugerir que esto se debe a su falta de formación en la enseñanza de lenguas, en particular en la enseñanza del inglés.

Por estas razones es imprescindible la existencia de programas de licenciatura y posgrado dedicados a la formación de docentes de lenguas.

La oferta educativa que existe en México demuestra que las instituciones de nivel superior buscan subsanar la necesidad que tiene el país de profesionistas en la enseñanza de lenguas. De acuerdo a la base de datos del sitio [universidadesdemexico.mx](http://universidadesdemexico.mx), a lo largo y ancho de la república existen aproximadamente ochenta programas de licenciatura de este tipo. En el presente capítulo, hacemos una descripción en particular de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera que se imparte en la Universidad de Guadalajara. Primero hacemos un breve recorrido por sus inicios para después presentar sus características curriculares actuales de las cuales incluimos: sus áreas de formación, requisitos de ingreso, de titulación y sistema de tutorías. Describimos también el Programa Abierto de Lenguas (PAL) que es un programa de inglés y francés coordinado e implementado por los propios alumnos de la licenciatura, y que es parte angular de la licenciatura. Y para concluir hacemos una breve reflexión sobre los retos a los que se enfrenta la formación de profesores pre-servicio de lenguas y el impacto del programa en la esfera pública.

## ***LIDILE***

### ***La LIDILE y sus inicios***

En la ciudad de Guadalajara, en el año 1984 (hace ya 36 años) se sentaban las bases de lo que sería la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (o LIDILE como se le conoce por sus siglas) de la Benemérita Universidad de Guadalajara. En aquel

entonces, el Mtro. Peter S. Hubbard Todd, uno de sus principales promotores, “era contratado por la institución para el desarrollo del programa de pregrado [(i.e., la LIDILE)] en tiempos en los que, para ciertos grupos políticos, el inglés era percibido como “el idioma del enemigo del norte” (Hubbard, 2007, p. 12). Dichos grupos políticos hacían eco rancio de la educación socialista del cardenismo (Martínez Moya, 2014) y que se oponían a la enseñanza de lenguas extranjeras en algunos sectores educativos de la región y dentro de la misma casa de estudios. Incluso, la Universidad ya contaba con una licenciatura en estudios anglosajones y franceses, en la entonces Facultad de Filosofía y Letras, sin embargo, había sido cerrada por las mencionadas posturas políticas.

El mismo Peter Hubbard relataba en eventos académicos que la Universidad tenía toda la intención de crear una licenciatura en la docencia del inglés, pero carecía de una infraestructura para hacerlo y quizá se reservaba esta intención al valorar los obstáculos políticos y operacionales que se requerían librar. No obstante, la Universidad inició acciones al respecto: primeramente, contrató al Mtro. Hubbard y más adelante, como la Universidad no contaba con una planta académica adecuada, se decidió iniciar temporalmente un curso de entrenamiento básico. Para esto, se creó la Certificación de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera con sede en el Centro de Investigación y Desarrollo en Lenguas Extranjeras, adscrito al Departamento de Investigación Científica y Superación Académica de la Universidad. Esta certificación fue tomada por los futuros docentes de la LIDILE y permaneció vigente tiempo después, hasta su cierre en el año 1992.

Posteriormente, se abrieron las discusiones formales para la creación de la licenciatura y su programa. El Consejo Británico apoyó con vínculos de cooperación académica con visitas continuas y coordinación en el trabajo de desarrollo del plan de

estudios. Estas discusiones dieron pie a la filosofía inicial de la licenciatura y de la misma manera a la misión y visión del programa: "...formar a profesionales capaces de actuar libremente en el campo de trabajo y tomar sus propias decisiones según las circunstancias y el contexto en que estuvieran inmersos... [la piedra angular de dicha] filosofía fue la del aprendizaje centrado en el alumno" (Hubbard, 2007, p. 13).

Cabe mencionar que en esa época existía también una efervescencia por un cambio en el modo de instrucción en la educación; empezaba a haber una divergencia y crítica al modelo tradicional de enseñanza en donde el profesor era el experto quien se limitaba a presentar información a los alumnos, lo cual bastaba para que estos últimos aprendieran; es decir, el modelo en donde los alumnos tienen un rol pasivo que muchas veces causa apatía y aburrimiento de su parte (Rogers, 1983). El cambio que se proponía consistía en la implementación de un método de enseñanza centrado en el estudiante: en donde el profesor se convirtiera en un facilitador del conocimiento; es decir, lo importante era lo que el alumno *hacía* para aprender y no lo que el profesor hacía para que aprendieran los alumnos (Rogers, 1983; Gibbs 1995). Este espíritu de cambio se vio reflejado en el diseño del programa LIDILE; un ejemplo claro de ello es el Programa Abierto de Lenguas que es parte fundamental de la LIDILE y que mencionaremos a detalle más adelante.

Imagen IV.1. Universidad de Guadalajara. Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara.



Enciclopedia histórica y biográfica  
de la Universidad de Guadalajara

Presentación

Pórtico

Períodos Históricos

Biografías

## Desarrollo histórico (1975-1989)

■ Tomo cuarto. *La Universidad de Guadalajara, 1925 – 2017*

### Sesión del Consejo General Universitario del 11 de septiembre de 1987<sup>1</sup>

Presidida por el rector y con la asistencia de 138 consejeros. Se establecieron la licenciatura en la Docencia del Inglés y varias especialidades médicas. Se aprobó el presupuesto de ingresos y egresos. Por propuesta del consejero Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla se aprobó el documento “Propuesta de reforma integral del bachillerato”. El consejero Alfredo Peña Ramos propuso que 1988 fuera declarado “Año Enrique Díaz de León”, al cumplirse el cincuentenario de su fallecimiento; se aprobó por unanimidad lo siguiente:

1. Que el año 1988 sea declarado Año Enrique Díaz de León;
2. Que la papelería y comunicaciones oficiales consignen la denominación anteriormente señalada; y
3. Que la Comisión Organizadora de los actos conmemorativos sea integrada por el rector, los presidentes de la Federación de Estudiantes de Guadalajara, Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla, y de la Federación de Profesores Universitarios, Genaro Cornejo Cornejo, así como por el doctor Octavio Orozco, la licenciada Marcela Gómez Reyes y el profesor Noel Magaña Herrera.

#### Referencias

1. Actas de las sesiones del Consejo General Universitario”, ASGUG, libro 38, 11 de septiembre-10 de diciembre de 1987. ↗

### ***Primer Dictamen -1987***

En 1987, la LIDILE fue dictaminada por las autoridades institucionales como programa de pregrado de 4 años (véase Imagen IV.1) y pasó a formar parte de la oferta académica de la universidad el 23 de julio de dicho año (Dictamen 021/20094). El H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara aprobó la gestión y con ocho aspirantes dio comienzo el calendario “B” con la primera generación de estudiantes. En ese entonces el programa estaba adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. Tiempo después, durante 1990, la administración de la licenciatura se trasladó a la recién creada Escuela Superior de Lenguas Modernas, hoy Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) (DELEM, 1994) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, en el cual todavía permanece (véase Imagen IV.1). La

LIDILE fundó el actual DELEM y hasta la fecha es el programa con mayor matrícula del Departamento y un eje fundamental del mismo. Hasta la fecha, la LIDILE ha contado con varios dictámenes: el de creación en 1987, el de cambio de sede en 1990 y los de modificación de planes de estudio de los años 1996, 2000, 2004.

Imagen IV.2. Las afueras del Departamento de Lenguas Modernas en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. (Tomada en 1996)



Uno de los servicios más importantes que se desarrollaron dentro del DELEM en años subsecuentes, en 1995 para ser exactos, fue el llamado Centro de Documentación de Auto-acceso en Idiomas (CEDAAI, ahora Centro de Auto-aprendizaje de Idiomas -CAAI) en donde el alumno de la LIDILE como el de cualquier otro programa de pregrado del CUCSH, podía consultar material bibliográfico, literatura diversa en lenguas extranjeras, practicar el autoaprendizaje de idiomas, utilizar la filmoteca, aprender por computadora y emplear los servicios de audiovisuales del centro así como pedir ser auxiliado en su preparación para un examen de acreditación en cualquiera de las lenguas extranjeras ofertadas por el departamento (Tulio Flores, 1998). Actualmente se encuentra en funciones para este propósito el Comité Consultivo de Evaluación en Lenguas Extranjeras con diferentes instrumentos para la certificación de idiomas.

También cabe destacar, que en el año de 1996 era tal la demanda de profesionales en la enseñanza del inglés, que de nuevo el mismo Peter S. Hubbard, como coordinador del programa, abrió las puertas de la Licenciatura en la Docencia del Inglés en formato semi-escolarizado a profesores practicantes: La Licenciatura Modular Semi-Escolarizada en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIMSEDILE) (Hubbard, 2007), la cual recibió solicitudes de docentes de San Luis Potosí, Zacatecas, Aguascalientes, Guanajuato, Irapuato, Celaya, Tepic, Durango, Pachuca, Tecomán, Ciudad Guzmán y de la zona metropolitana de Guadalajara. El uso de una tecnología llamada entonces moderna como el correo electrónico y una biblioteca virtual a través del acceso a Internet era un requisito por cumplir para ser admitido como alumno al programa. La LIMSEDILE inició semestre y calendario escolar en el mes de junio de dicho año, con ocho módulos obligatorios y tres optativos y con un curso propedéutico. El programa respondía a la necesidad imperante de profesores de inglés que practicaban sin un grado académico. En ese entonces este programa era considerado como el único programa de su naturaleza, en educación abierta y a distancia. Con dos programas de licenciatura en la universidad, profesionalizar a los docentes de inglés significaba elevar la calidad de la enseñanza del inglés como segunda lengua a nivel nacional (Hubbard, 1996). Es justo mencionar que la LIMSEDILE se encuentra actualmente en una etapa de reestructuración y es muy probable su cierre.

### *Conocimiento del idioma inglés como requisito de ingreso a la LIDILE*

En México, es práctica común que las instituciones de educación superior establezcan sus propios criterios institucionales de admisión, los cuales pueden ser por ejemplo, diferentes tipos de exámenes y entrevistas. Para el caso de la LIDILE, un requisito de admisión es el dominio del inglés. Durante sus comienzos, la LIDILE no contaba oficialmente con un requisito de esta naturaleza, lo que hacía difícil mantener un nivel de dominio tanto en aspirantes como en alumnos. En ese entonces la LIDILE contaba con una planta académica compuesta por casi 70% de hablantes nativos del inglés provenientes de Estados Unidos y del Reino Unido, por lo que la administración del programa se vio en la necesidad de realizar un examen verbal a sus candidatos, quienes requerían tener un dominio a nivel intermedio del idioma, esto con el objeto de llevar a cabo sus asignaturas completamente en inglés desde el inicio. No fue sino hasta el año 2000, y en el Dictamen Exp. 021, Núm. I/2000/1090, cuando se estableció oficialmente que los aspirantes a entrar a la LIDILE deberían tener un dominio básico del idioma... [debido a] ...las características particulares de los estudios que ofrece el programa”, por lo que el aspirante debía “presentar un examen que acredit[ara] sus conocimientos del idioma inglés, elaborado por el Departamento de Lengua Modernas” (UdG, 2000, p.7). Además de presentar un examen de dominio, el candidato debe de cumplir con los requisitos institucionales que aplican para todos los aspirantes a ingresar a cualquier programa de licenciatura de la Universidad de Guadalajara.

## *Descripción del programa LIDILE*

### *Inicio del plan de estudios por créditos y por competencias*

Desde su creación en 1987 el programa de la LIDILE fue desarrollado con mentalidad autonombrada “innovadora”, en su Dictamen Número 1134 de 1996, se asentaba la aprobación a una modificación a su plan de estudios original y en la que se daba lugar a que la LIDILE fuera operada bajo el sistema de créditos propia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, señalando “que el sistema de créditos, se propone atender a las necesidades e intereses vocacionales de los alumnos en relación a sus propios ritmos de aprendizaje, estableciendo criterios claros para los mínimos y máximos de créditos que los alumnos podrán llevar por área, en cada ciclo escolar” (Dictamen. Exp. 021. Núm. I/2000/1090. Resultandos 1, 2, y 3. p. 1.)

Parte de los resolutivos listados en el siguiente Dictamen, Exp. 02, Núm. I/2000/1090 aprobaban la modificación del plan de estudios al continuar con el sistema de créditos con un total de 366 para la obtención del título.

En el actual dictamen de la LIDILE, Dictamen Exp. 021, Núm. I/2004/034, se menciona el compromiso del programa de “afianzar los principios que fundan la idea misma de la Universidad de Guadalajara y se considera fundamental brindar opciones educativas a la sociedad jalisciense más acorde con la realidad actual”, (Resultandos 2. p.1). También incluye el diseño curricular por competencias profesionales como “parte de la solución de problemáticas concretas y tiene como ejes al alumno y a la práctica profesional, se fundamenta en el trabajo cooperativo con ayuda de tutores, y enfrenta los problemas a resolver con base en la interdisciplinariedad”, (Resultandos 3. p.1).

La LIDILE se organiza en cuatro áreas de formación, como se muestra en la Tabla IV.1. Para la obtención del grado el alumno debe cumplir con un total de 410 créditos (Dictamen, Exp. 012, Núm. I/2004/034), los cuales se obtienen al cursar con éxito las áreas de formación y cumplir con los créditos asignados a la titulación y al servicio social. La Tabla IV.2 muestra las materias que corresponden a cada una de estas áreas y los créditos que les corresponden.

Tabla IV.1. Estructura por áreas de la LIDILE (Dictamen Exp. 021 I/2004/034)

Área de formación	Créditos	%
Área de Formación Básica Común Obligatoria	24	6
Área de Formación Básica Particular Obligatoria	254	63
Área de Formación Especializante Selectiva	82	20
Área de Formación Optativa Abierta	30	7
Titulación	10	2
Servicio Social	10	2
Número de Créditos Requeridos	410	100

Tabla IV.2. Desglose de las materias por área de la LIDILE (adaptado de CUCSH, 2020)

<b>BÁSICA COMÚN OBLIGATORIA</b>		<b>ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA PARTICULAR OBLIGATORIA</b>	
<b>Materia</b>	<b>Créditos</b>	<b>Materia</b>	<b>Créditos</b>
Desarrollo de ambientes de aprendizaje I	6	Sistemas Educativos	5
		Contemporáneos en México	
Integración de habilidades lectoras	6	Composición en Inglés I	4
		Composición en Inglés II	4
Expresión oral y escrita	6	Lectura y redacción en español	4
Análisis valorativo de textos	6	Redacción académica en español	4
		Introducción a la lingüística	5

Lingüística aplicada	5
Teorías psicopedagógicas I	6
Teorías psicopedagógicas II	6
Métodos de enseñanza I	6
Métodos de enseñanza II	7
Didáctica I: Dinámica grupal y diseño de clase	7
Didáctica II: Elaboración y evaluación de materiales	7
Didáctica III: Enseñanza de habilidades lingüísticas	7
Didáctica IV: Enseñanza de diferentes niveles lingüísticos	6
Fonética y fonología: vocales del inglés	6
Fonética y fonología: consonantes del inglés	6
Fonética y fonología: prosodia del inglés	6
Enseñanza de la fonética y fonología	6
Metodología y técnicas de investigación educativa I: Introducción	6
Metodología y técnicas de investigación educativa II: Experimentación	6
Metodología y técnicas de investigación educativa III: Etnografía	6
Metodología y Técnicas de investigación educativa IV: Investigación acción	6
Seminario de titulación en Inglés	6
La gramática del Inglés I	6
La gramática del Inglés II	6
La gramática pedagógica del inglés I	6
La gramática pedagógica del inglés II	4

Sociedades y culturas angloparlantes	4
Aspectos culturales en la clase de idiomas	4
Sociedades y culturas angloparlantes	4
Teorías de adquisición del lenguaje I: lengua materna	6
Teorías de adquisición del lenguaje II: lenguas extranjeras	6
Adquisición de vocabulario y niveles de lenguaje	6
El léxico del inglés I	5
El léxico del inglés II	5
Evaluación del lenguaje	5
Administración del PAL I	4
Administración del PAL II	13
Redacción académica en Inglés I	13
Redacción académica en Inglés II	4
Desarrollo del Habla en Inglés	4
Diseño y Desarrollo Curricular	6
Administración de Programas	6

<b>ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZANTE SELECTIVA</b>		<b>ÁREA DE FORMACIÓN OPTATIVA ABIERTA</b>	
<b>Materia</b>	<b>Créditos</b>		<b>Créditos</b>
La práctica y el desarrollo didáctico I	8	Formación en auto acceso y autoaprendizaje de idiomas	5
La práctica y el desarrollo didáctico II	8	La Comunicación transcultural	5
La práctica y el desarrollo didáctico III	8	Historia de los Estados Unidos y el Canadá	5
La práctica y el desarrollo didáctico IV	8	Didáctica del español como lengua extranjera I	5
Modelos alternativos de enseñanza de idiomas	6	Didáctica del español como lengua extranjera II	5
Nuevas tecnologías	6	Psicología de la adolescencia	5
Bilingüismo	6	Psicología Infantil	5
Educación Bilingüe	6	Introducción a la traducción	5

Proyectos de investigación curricular I	5	Lengua extranjera: francés básico	8
Proyectos de investigación curricular II	5	Lengua extranjera: francés intermedio	8
Análisis del discurso I	8	Lengua extranjera: francés avanzado	8
Análisis del discurso II	8	Lengua extranjera: alemán básico	8
		Lengua extranjera: alemán intermedio	8
		Lengua extranjera: alemán avanzado	8
		Lengua extranjera: portugués básico	8
		Lengua extranjera: portugués intermedio	8
		Lengua extranjera: portugués avanzado	6
		Historia del español en México	8
		Taller de redacción de textos	7
		Análisis del discurso visual	7
		Lengua náhuatl I	7
		Lengua náhuatl II	7
		Lengua náhuatl III	7
		Política social mexicana siglo XX	7

El programa se oferta anualmente y se lleva a cabo dentro de un periodo de tres a seis años, por lo que el progreso del alumno durante un periodo regular (es decir, si no se ve entorpecido por algún obstáculo de cualquier índole) se lleva a cabo de manera seriada: se realizan los semestres pares dentro del Calendario “B”, esto es de agosto a diciembre, y los semestres nones durante el Calendario “A”, esto es de enero a mayo, sin contar periodos de examen y cierre de semestre. A la fecha, han sido 30 generaciones de egresados de la LIDILE.

**Áreas de formación especializante selectiva.** Al inicio del tercer ciclo, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir un área de especialización de las 3 áreas ofertadas en el programa con un total de 82 créditos.

- Orientación en Enseñanza de la Lengua a Públicos Específicos
- Orientación en Desarrollo Educativo
- Orientación en la Literatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

### ***Perfil de egreso del plan de estudios vigentes***

La LIDILE (Dictamen, Exp. 012, Núm. I/2004/034) pretende que, “mediante el enfoque innovador del nuevo plan de estudios diseñado con base en competencias profesionales, el egresado sea capaz de reforzar su inserción en los diversos ámbitos de desempeño que ya han sido identificados como propios: instituciones educativas, centros de investigación, organismos internacionales, dependencias públicas y privadas, embajadas y oficinas de representación en el extranjero, entidades gubernamentales, medios de comunicación y editoriales” (Resultandos 8. p.3), y, “con una excelencia académica y profesional en el dominio de las cuatro macro-habilidades del idioma inglés; que los ayuden a explicar o a resolver un problema en su ámbito de desempeño, dar difusión a la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, continuar con estudios de posgrado y reforzar su desempeño docente desde el nivel básico hasta el nivel superior” (Resultandos 9. 358p.3).

### ***Requisitos de ingreso y modalidades de titulación***

Los requisitos para ingresar a la LIDILE son (Dictamen, Exp. 012, Núm. I/2004/034):

- Haber terminado el bachillerato.
- Cumplir con los trámites que marca la legislación vigente de la Universidad de Guadalajara.
- Presentar y aprobar un examen de dominio del idioma inglés.

- Presentar y aprobar un curso propedéutico que incluye: entrevista y examen de idioma.

Las modalidades de titulación por las que podrá optar el egresado de la LIDILE son las siguientes (Dictamen, Exp. 012, Núm. I/2004/034):

- Tesis
- Examen global teórico – práctico
- Desempeño Académico Sobresaliente
- Paquete Didáctico
- Informe de Prácticas Profesionales

Para obtener el título de Licenciado en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera se requiere, además de los establecidos en la normatividad vigente: (Dictamen, Exp. 012, Núm. I/2004/034).

- Cubrir los 410 créditos del programa académico.
- Cumplir con el Servicio Social conforme lo que marca la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara.
- Realizar los trámites para titulación ante la universidad.
- Acreditar un nivel de idioma TOEFL 500 puntos o equivalente.

### ***Tutorías, tutores y tutorados***

Romo López (2004) reportó que la “Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) formuló en el año 2000, el documento La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, en el que la asociación plasmó su visión sobre el Sistema de Educación Superior y las rutas a transitar” (p. 5). Agrega la autora, que, de los 14 programas estratégicos, el objetivo principal del programa, “Desarrollo integral de los alumnos”, es el de apoyar a los alumnos con programas dedicados a las Tutorías, con el objeto de que los alumnos de los programas de pregrado de las universidades pudieran alcanzar los “objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio” (p. 6).

La LIDILE no fue la excepción, a la fecha, y dictaminado desde el 2004, las tutorías se llevan a cabo, a través de la regulación y supervisión del Comité de Atención Tutorial (CAT) del DELEM, al igual que la asignación de Tutores a Tutorados con el fin de culminar los estudios y bajo el amparo del Reglamento para el Programa de Tutorías del CUCSH con CE/CN/002/2010.

### ***Programa Abierto de Lenguas***

El Programa Abierto de Lenguas, mejor conocido por sus siglas PAL, inició sus funciones en 1991, con la tercera generación de estudiantes de la licenciatura. El PAL es hasta la fecha el espacio en donde los alumnos de la LIDILE ponen en práctica, dentro de un contexto áulico real, todos los conocimientos adquiridos en las materias de contenido del programa académico. Es decir, con el objeto de proporcionar oportunidades de crecimiento como docentes de inglés a sus estudiantes, la LIDILE implementa dentro de su carga horaria, un espacio de aprendizaje en el que el alumno se enfrenta a las realidades áulicas en búsqueda de respuestas a problemas reales.

Al estar PAL integrado al programa académico a través de las materias específicas del área de formación especializante selectiva mencionadas anteriormente y ahora concretamente en la tabla IV.3, los alumnos LIDILE son acreedores de una evaluación que les permite progresar y concluir con el programa para obtención de grado.

Tabla IV.3. Materias específicas del área de formación especializante selectiva

<b>Área de Formación Especializante Selectiva</b>	<b>Créditos</b>
Orientación en Enseñanza de la Lengua a Públicos Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La práctica de la enseñanza I; II; III; IV;</li> </ul>	24
Orientación en Desarrollo Educativo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La práctica y el desarrollo didáctico I; II; III; IV;</li> </ul>	24
Orientación en la Literatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La práctica metodológica I; II; III; IV;</li> </ul>	24

Los profesores de las materias de contenido del DELEM acompañan a los alumnos de la licenciatura dentro del PAL, ya sea como tutores u observadores de las clases impartidas por los alumnos. A su vez, los alumnos también acompañan a sus propios compañeros tomando diferentes funciones dentro de PAL, ya sea como co-docente, observador o coordinador. Estos roles que desempeñan los alumnos contribuyen de igual manera a su desarrollo profesional, promoviendo la reflexión, innovación, trabajo en equipo y autoevaluación a través de la retroalimentación que reciben al término de cada sesión de clase.

Solicitando una aportación voluntaria de 50 pesos, hoy unos pesos más, es como iniciaron las labores de PAL, de lunes a jueves en aquel año del 91, de 08:00 a 09:00 hrs., en el que los LIDILE's de 2do y 3er año fungía como docentes en grupos de microenseñanza de 3 a 4 alumnos y los de 4to año coordinaban el programa. En un principio los niveles básicos estaban destinados a los alumnos de 2do año y los niveles intermedios eran atendidos por los alumnos de 3er año (LIDILE 3rd Generation, 1993). Mucho no ha cambiado hoy en día, se sigue atendiendo a una gran demanda de personas que aun sabiendo que son docentes en capacitación se sienten atraídos por la buena disposición que existe en aras del servicio.

En el marco de PAL los alumnos de la licenciatura también organizan eventos sociales y educativos: festivales de Navidad, de *Halloween* y de *Valentine's day*, por dar algunos ejemplos, en donde los profesores pre-servicio realizan actividades educativas con sus alumnos incorporando esencialmente aspectos culturales anglosajones a la enseñanza de la lengua extranjera. El espíritu de coordinación y organización en general predomina en el programa, los alumnos aprenden haciendo, otro ejemplo de ello es la *LIDILE Convention*.

## La LIDILE Convention

Justamente en congruencia con un modelo de educación que tiene al centro del proceso enseñanza-aprendizaje al alumno, la *LIDILE Convention* es un evento académico organizado por y para los alumnos de la licenciatura, originalmente en el evento solo participaban exclusivamente alumnos de la licenciatura sin embargo con el tiempo la participación se ha ampliado y actualmente estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas tienen una participación importante también. La “estafeta” de organizadores del evento se va pasando de generación en generación: año con año desde 1991 se viene realizando este congreso dentro del campus del Centro Universitario, los alumnos encargados del evento son los que cursan el 6to semestre de la licenciatura. La imagen IV.3 muestra los posters publicitarios de las últimas tres versiones del evento; en el 2019 se llevó a cabo la versión XXVI, desafortunadamente este año 2020 se canceló el evento por motivos de la contingencia sanitaria del COVID19.

Imagen IV.3. Posters publicitarios de la *LIDILE Convention* de sus versiones XXV, XXVI y XXVII



La convención es un evento con una amplia gama de actividades, las cuales incluyen: talleres, presentaciones de investigación, ponencias magistrales, exhibiciones, etc. Cada versión

del evento cuenta con una temática central (como lo ejemplifican los posters), todas relacionadas con aspectos pertinentes para la labor del docente de lenguas. Además de ser un evento que se caracteriza por ser organizado enteramente por los alumnos, la convención se distingue también por contar frecuentemente con presentadores plenarios de carácter internacional. El evento brinda a los estudiantes la oportunidad de ejercer y desarrollar diversas habilidades y aptitudes tanto académicas como administrativas y de gestión en un contexto real: los alumnos que participan como ponentes practican sus habilidades de síntesis, de organización y de presentación además de que logran despertar o afianzar su interés por la investigación y la academia en general; los alumnos que organizan el evento se enfrentan a un reto logístico importante, la planeación del evento toma meses durante los cuales los organizadores deciden la temática, contactan a presentadores, preparan papelería, reservan salones y auditorios, buscar patrocinios, y en sí realizan toda una labor de organización que les deja sin duda experiencia para su futura labor profesional.

### ***Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas y su impacto***

Podemos decir que el desarrollo profesional es un proceso de larga duración en el que los maestros pulen sus conocimientos, habilidades y tendencias de enseñanza para poder llegar a más estudiantes y ayudarlos a tener éxito en el aprendizaje (Diaz-Maggioli, 2004). De igual manera, la formación docente no concluye una vez que se ha obtenido un título o diploma, sino que se debe continuar participando en cursos, seminarios, conferencias, talleres, entre otros (Bastidas y Muñoz, 2011). Sin embargo, no se debe perder de vista que el punto de partida es la formación académica formal; en este caso, una licenciatura que prepare al profesor como docente de lengua extranjera.

Como ya se hace referencia en la introducción de este capítulo, es importante contar con profesores capacitados especialmente para la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, en el contexto actual no siempre es así pues a nivel nacional existe un alto déficit de docentes de inglés debidamente capacitados y Jalisco no es la excepción (Calderón, 2015). A pesar de contar con una licenciatura de docentes de inglés en la Universidad de Guadalajara y otra por parte de la Secretaría de Educación Pública en el estado, esto no es suficiente dada la reducida cantidad de egresados en ambas licenciaturas. Esta circunstancia propicia que se contrate a cualquier otro profesional como profesor de lengua extranjera con el simple hecho de que solo tenga conocimiento de la lengua extranjera y sin tener la capacitación pedagógica para ello.

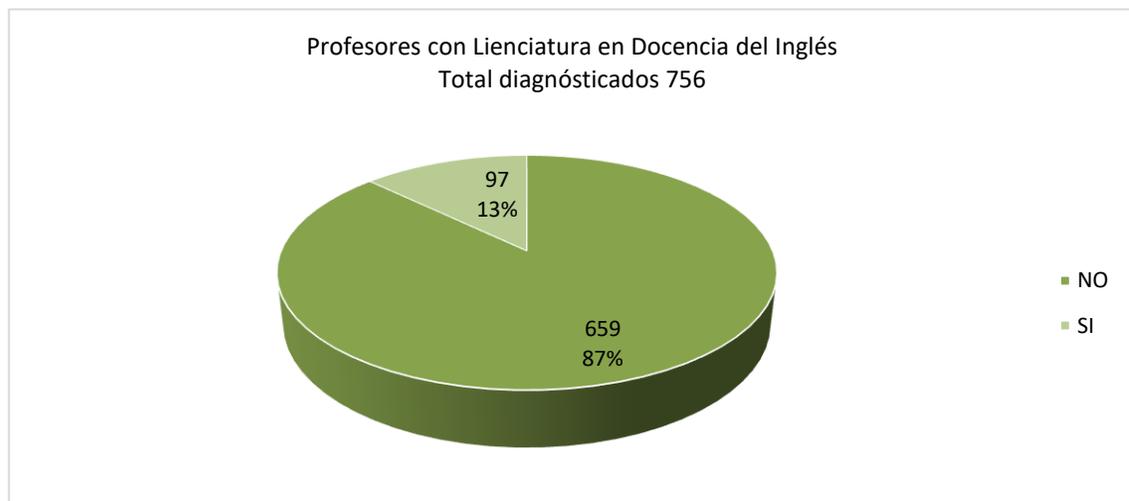
Los contenidos del programa académico de la LIDILE habilitan a sus estudiantes para laborar en diferentes niveles educativos, así como desarrollándose en diversas funciones en áreas académicas o administrativas. En la actualidad no existe un censo oficial que nos muestre la trayectoria profesional de los egresados de dicha licenciatura. Sin embargo, se sabe que muchos de ellos se han distinguido por ocupar cargos importantes en la Universidad de Guadalajara como en universidades privadas de Jalisco, además de institutos y escuelas de lenguas del Estado (CUCSH, 2020).

Para garantizar resultados de aprendizaje positivos en relación a la asignatura de lengua extranjera, la Universidad de Guadalajara cuenta con una Política Institucional de Lenguas Extranjeras, en la cual establecen los parámetros para determinar el perfil idóneo de los docentes de inglés. Uno de ellos es contar con formación académica especializada en la enseñanza de idiomas preferentemente a nivel licenciatura o maestría. Los parámetros mencionados en la Política institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara que se tomaron como referentes fueron: a nivel nacional los establecidos por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para la acreditación de las competencias docentes de los profesores de inglés que han adquirido sus conocimientos durante la práctica o de manera autodidacta y el marco de

enseñanza de inglés establecido por *Cambridge Assessment (Cambridge English Teaching Framework)*. (Universidad de Guadalajara, 2015).

Con base en los referentes mencionados, la Universidad cuenta con un diagnóstico de profesores de inglés para conocer su perfil profesional. Estos docentes se encuentran ubicados en casi toda la Red Universitaria. En el nivel superior o pregrado en 4 de sus centros universitarios temáticos y nueve regionales; además del Sistema de Universidad virtual y el Sistema de Educación Media Superior que atiende al bachillerato. Destacando 97 profesores con Licenciatura en Docencia del Inglés que representa el 13% de un total de 756 (Gráfico IV.1.) (Universidad de Guadalajara, s.f.),

Gráfico IV.1. Distribución de profesores de la LIDILE en el contexto de la Universidad de Guadalajara



En comparación con la totalidad de la plantilla de docentes de inglés la distribución de los egresados de la LIDILE se puede apreciar en la siguiente Tabla IV.4:

Tabla IV.4. Distribución de los egresados de la LIDILE en el contexto de la Universidad de Guadalajara

CENTRO UNIVERSI-TARIO	ACTIVOS	DIAGNOS- TICO	TTD	TKT	ICELT	LIDILE	PEI
CUAAD	6	5	3	3	1	<b>1</b>	0
CUCEA	39	35	21	17	11	<b>13</b>	2
CUCS	16	11	1	1	5	<b>1</b>	1
CUCSH	26	24	8	7	2	<b>12</b>	4
CUALTOS	8	8	5	5	-	<b>1</b>	1
CUCiénega	19	18	12	10	4	<b>4</b>	0
CUCosta	13	13	5	8	-	<b>3</b>	2
CUCSur	16	16	5	4	3	<b>2</b>	2
CULagos	10	8	6	6	-	-	1
CUNorte	18	17	8	5	-	-	0
CUSur	11	9	2	2	9	-	0
CUTonalá	4	4	1	1	4	<b>3</b>	0
CUValles	10	10	4	2	1	<b>2</b>	1
SUV	6	6	2	2	-	<b>1</b>	0
SEMS	660	572	241	194	23	<b>54</b>	24
TOTAL	862	756	324	267	63	<b>97</b>	38

TTD= Teachers' Training Diploma

TKT= Teaching Knowledge Test

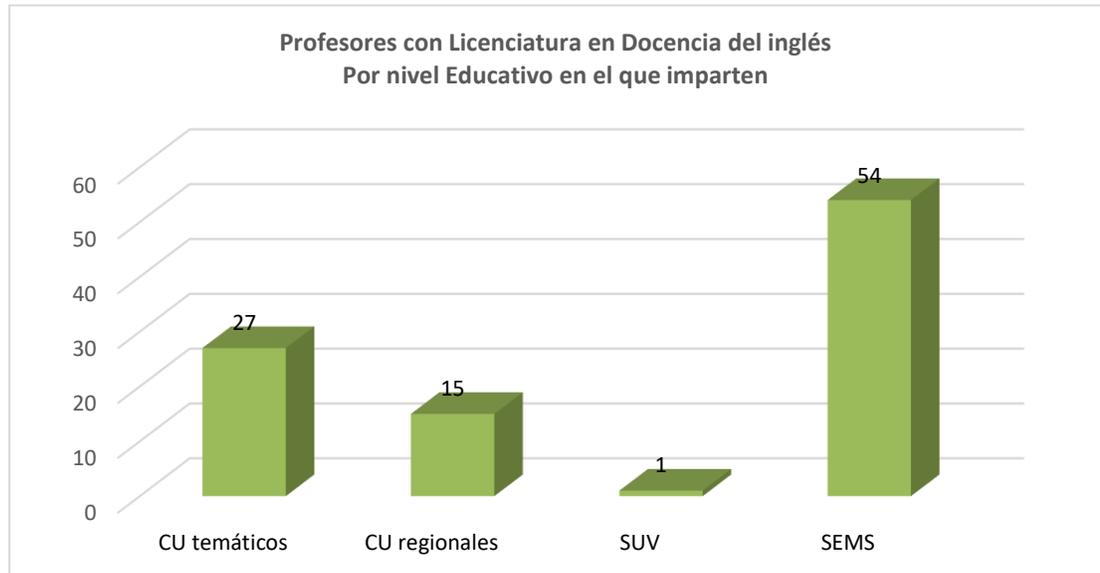
ICELT= In-Service English Language Teaching

LIDILE= Licenciatura en Docencia del Inglés

PEI= Posgrado en Enseñanza de Idiomas

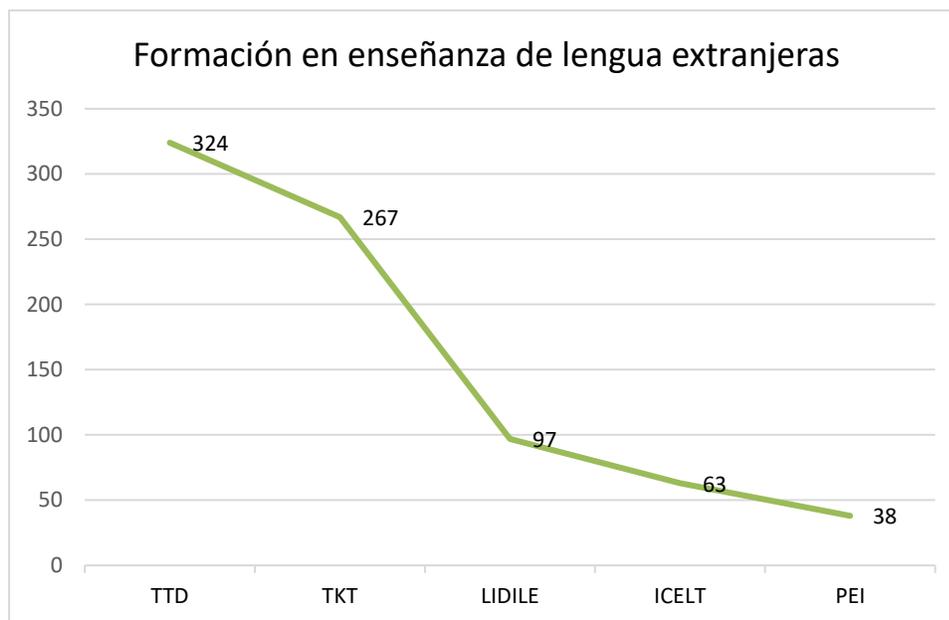
La distribución de los profesores (Gráfico IV. 2) con respecto al nivel educativo al que están asignados, se encuentra mayormente en Sistema de Educación Media Superior, aunque esto es sólo un 7% con respecto al total de profesores en la Red Universitaria, lo cual representa una cantidad mínima. Tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfico IV. 2. Distribución de profesores con grado de licenciatura en el contexto de la Universidad de Guadalajara.



La cantidad de profesores egresados de la LIDILE (Gráfico IV.3) no es tan representativa en relación con relación a los que los que cuentan con un Diplomado en Enseñanza o a la totalidad que cuentan con la certificación *Teaching Knowledge Test* (TKT) del Consejo Británico. Cabe hacer mención que aproximadamente un 25% de los profesores LIDILE cuentan adicionalmente con la certificación TKT.

Gráfico IV.3. Distribución de profesores con formación en lengua extranjera en el contexto de la Universidad de Guadalajara.



Es importante mencionar que, aunque se reconoce el valor de los diplomados como formación docente especializada en docencia del inglés, no se debe perder de vista que lo ideal en cualquier institución educativa es que los docentes de la asignatura de lengua extranjera cuenten con el grado académico correspondiente.

### ***Conclusión***

Como se mencionó anteriormente, el déficit de profesores de inglés en el país es alto, sin embargo, las universidades, al ofertar diversos programas en enseñanza de idiomas, atienden a la necesidad de formar profesores de lenguas, particularmente de inglés, que estén preparados profesionalmente para la labor docente. En este capítulo tratamos uno de esos programas, la LIDILE. Hicimos una breve relatoría de los inicios de la licenciatura, también presentamos de manera general las características del programa, intentando mostrar la visión educativa del mismo: “aprender haciendo”. Como ejemplos de esto último describimos el PAL, elemento fundamental de la

licenciatura, y la convención organizada año con año por los alumnos. Por último mostramos un panorama de los retos que implica la formación de profesores pre-servicio de lenguas, particularmente nos enfocamos en el caso de la LIDILE. Con los datos presentados hacemos la observación de que si bien la Universidad de Guadalajara cuenta en su oferta educativa con una licenciatura en docencia del inglés, contradictoriamente no todos sus egresados pasan a formar parte de sus filas como profesores de inglés. La principal razón se debe al tipo de contratación que les ofrece, pues la mayoría son pago por asignatura y esto representa una cantidad menor a la que se les paga en la iniciativa privada lo cual no les parece nada atractivo, sobre todo a un joven recién egresado; además Difícilmente se presentan convocatorias para obtener tiempos completo en el área de lenguas, lo que los desmotiva aún más. En este punto se observa un área de mejora para que la administración de la LIDILE cuente con un programa de vinculación con la propia universidad y pueda insertar a sus egresados y esta Casa de Estudio pueda beneficiar a su comunidad con sus propios egresados. Es importante señalar que solamente se presentan datos de egresados de la LIDILE que laboran en la Universidad de Guadalajara, debido a que hasta el momento es la única instancia que ha recopilado este tipo de información.

## Referencias

- Bastidas, Jesús. y Muñoz Ibarra, Gaby, *Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés*. Universidad de Nariño, Pasto, 2011.
- Calderón, David, “La política educativa actual del inglés en México”, en Jennifer L. O’Donohue, *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. México: Mexicanos Primero, 2015, pp. 57-77.
- CUCSH, *Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. Plan de estudios*, Universidad de Guadalajara, 2020, consultado en <http://gg.gg/planEstudiosLIDILE>, recuperado el 17 de noviembre de 2020.
- Diaz-Maggioli, Gabriel, *Teacher-centered professional development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.
- Universidad de Guadalajara, *Dictamen Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera*, Exp. 021/20094, Guadalajara, México, Autor, (23 de julio de 1987).
- Universidad de Guadalajara, *Dictamen Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera*, Exp. 021, Núm. I/2000/1090, Guadalajara, México, Autor, (21 de septiembre del 2000).
- Universidad de Guadalajara, *Dictamen Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera*, Exp. 021, Núm. I/2004/034, Guadalajara, México, Autor, (23 de febrero de 2004).
- Universidad de Guadalajara, *Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, México, Autor, consultado en <http://enciclopedia.udg.mx/>, recuperado el 19 de noviembre de 2020.
- Gibbs, Graham, *Assessing Student Centred Courses*. Oxford, Oxford Centre for Staff Learning and Development, 1995.
- Hubbard, P., “Veinte años de formación de profesores universitarios de lenguas en México”, en Dominguez Gaona, Ma. Del R. (Coor.), *XVII Foro de Especialistas Universitarios en*

- Lenguas Extranjeras (FEULE): Un mundo por conocer a través de la experiencia*. Nueva Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, (2007), pp. 11-18.
- Hubbard, P., “Se abre la Licenciatura Modular Semi-Escolarizada en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIMSEDILE). *Apertura: Organo de Difusión de la Coordinación de Educación continua, Abierta y a Distancia (CEDUCA)*. Guadalajara:Universidad de Guadalajara. (Noviembre de 1996). p.3.
- Krashen, Stephen., *Principles and practice in second language acquisition*, Nueva York, McGraw Hill, 1982.
- LIDILE 3rd Generation (1993). PAL: Coordination Handbook. Material sin publicar.
- Macaro, Ernesto (Ed.), *Continuum companion to second language acquisition*, Londres, Continuum, 2010.
- Martínez Moya, Armando, “Libertad de cátedra o socialismo de estado. El dilema de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 1933-1937”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 16, núm. 22, (enero-junio de 2014), pp. 191-211.
- O’Donohue, Jennifer L., *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. México, Mexicanos Primero, 2015.
- Universidad de Guadalajara, *Reglamento para el Programa de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*, Guadalajara, México, Autor, CE/CN/002/2010, (3 septiembre de 2010).
- Rogers, Carl Ransom, *Freedom to Learn for the 80’s*, Ohio, USA, Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.
- Romo López, Alejandra, *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, 2004
- Tulio Flores, Marco, “Ante la globalización, necesario dominar una lengua extranjera. PROULEX-COMLEX y el DELEM, una opción a tu alcance”. *Gaceta Universitaria*, núm. 70, México, Universidad de Guadalajara, (16 de marzo, 1998), p.9.

Universidad de Guadalajara, Desarrollo profesional docente de los profesores de idioma en la

UDG, s.f., Autor, consultado en [http://flip.cga.udg.mx/wp-](http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/Docentes.pdf)

[content/uploads/2019/02/Docentes.pdf](http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/Docentes.pdf), recuperado el 17 de noviembre de 2020.

Universidad de Guadalajara, *Política Institucional de Lenguas Extranjeras*, Guadalajara,

México, Autor, 2015.



CAPÍTULO

# Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

---

*Irasema Mora-Pablo  
Edgar Emmanuell García-Ponce  
M. Martha Lengeling*

## **Introducción**

La Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) comenzó a ofertarse en agosto de 2000. Desde su creación, el objetivo principal ha sido atender la necesidad social de ofrecer un programa de nivel licenciatura para profesores en activo que buscan desarrollarse profesionalmente a través de estudios universitarios que acrediten sus competencias en la enseñanza del inglés en escuelas de diversos niveles educativos (desde kínder hasta nivel universitario) en instituciones públicas y privadas del Estado de Guanajuato. El presente capítulo da cuenta de los orígenes del programa de la LEI, Campus Guanajuato, así como los principales retos que ha enfrentado durante estos 20 años de trabajo ininterrumpidos y

su evolución de acuerdo con las necesidades del entorno estatal y nacional. El capítulo comienza con una descripción de la historia del programa, su creación y objetivo, así como la manera en que se encuentra operando actualmente. Posteriormente, se abordan los retos principales que se han atendido y las contribuciones que la LEI ha tenido en la profesionalización de profesores de inglés principalmente del Estado de Guanajuato.

### *Historia de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés*

Para entender la evolución de la LEI, es necesario describir la historia de la Universidad de Guanajuato la cual se remonta a más de 280 años con el Colegio de la Santísima Trinidad (Lengeling et al., 2016a). A partir de 1945, se estableció oficialmente como Universidad de Guanajuato. En los años 70s, inicia la operación del Centro de Idiomas de la Universidad de Guanajuato (Goodwin Seadler et al., 2015; Lengeling et al., 2016a). Este centro comenzó ofreciendo clases de latín, inglés y francés. Posteriormente, otras lenguas se fueron añadiendo, como el japonés, ruso, italiano y alemán. Profesores sin un título en enseñanza de lenguas estaban a cargo de dichas clases, en parte porque no había un gran número de programas que ofrecieran un grado en el área. Durante 1980-1990, con la influencia del Consejo Británico en México, surgieron oportunidades de estudiar maestrías en enseñanza del inglés impartidas por instituciones británicas en territorio mexicano, así como el *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE) y *Diploma for Overseas Teachers of English* (DOTE) por la Universidad de Cambridge (Wilson, 2015). Como lo menciona Morrow (1999), el proyecto *Mexican Advanced Professional Project* (MAPP) tuvo como objetivo elevar el nivel de los profesores quienes se

encontraban impartiendo clases a nivel universitario y que requerían formarse en áreas específicas de enseñanza de lenguas. Entonces, de 1991 a 1997, cinco universidades británicas participaron en nueve proyectos los cuales ofrecían cursos para profesores de 31 universidades del país (Morrow, 1999). Esto fue un catalizador para que los profesores del llamado Centro de Idiomas de la Universidad de Guanajuato pudieran acceder a estudios de maestría lo que posteriormente permitió el desarrollo de la LEI.

Siguiendo la naturaleza de las necesidades anteriormente descritas, el proyecto de la LEI surge en el 2000 como una iniciativa de un grupo de profesores que se encontraban en formación en programas de maestrías de universidades británicas y de Estados Unidos. El objetivo principal para crear un programa de licenciatura fue responder a la necesidad social de ofrecer una licenciatura para profesores de inglés que no poseían el título universitario en el área. Cabe mencionar que el Estado de Guanajuato no ofrecía una licenciatura en la enseñanza del inglés y un gran número de profesores de inglés venían al Centro de Idiomas de la Universidad de Guanajuato para cursar un diplomado de la enseñanza de inglés (COTE, ahora *In-service Certificate in English Language Teaching - ICELT*) de la *University of Cambridge Local Examination Syndicate* (UCLES) de Inglaterra. Este diplomado consistía en 150 horas clase sobre la enseñanza del inglés y fue promovido por el Consejo Británico de la Ciudad de México. El Centro de Idiomas de la Universidad de Guanajuato ofrecía el diplomado durante el fin de semana para diferentes profesores en activo. La mayoría de los estudiantes de este diplomado contaban con cierta experiencia en el salón de clases, es decir, dando clases desde secundaria hasta nivel superior en sectores privados y públicos. Después de dar este diplomado, un grupo de profesores del Centro de Idiomas decidió empezar a planear la LEI, ofreciendo así otro nivel de educación para profesores de inglés en activo. Por esta razón, se decidió que las

clases fueran impartidas durante los fines de semana para dar la oportunidad a los estudiantes de seguir trabajando y con ello, lograr una capacitación más integral sin perder su fuente de trabajo. Estos profesores en activo originalmente comenzaban a dar clases de inglés sin tener un grado académico, solamente por el hecho de dominar el idioma (Lengeling, 2010). El diplomado COTE funcionaba como una capacitación que les preveía de un documento para poder mantener su empleo. Sin embargo, esto no fue suficiente en el corto plazo y pronto sus centros de trabajo comenzaron a exigir un título de licenciatura para poder impartir clases de inglés en diferentes niveles educativos. Esta necesidad de profesionalización de los profesores de inglés fue el principal motivo de la creación de la LEI en la Universidad de Guanajuato en el año 2000.

### *Descripción del programa*

La duración del programa educativo corresponde a un mínimo de ocho semestres. Desde sus inicios en el 2000, el programa educativo se ofertaba solo los fines de semana, es decir los viernes y sábados, para permitirle a profesores de inglés cursar la licenciatura y responder a sus obligaciones laborales durante la semana. Sin embargo, desde el 2019, el programa se ha estado ofertando en modalidades de fin de semana y entre semana para satisfacer la creciente demanda de estudiantes egresados de preparatorias de estudiar la licenciatura entre semana y que en su mayoría todavía no cuenta con la experiencia de dar clases de inglés.

Esta licenciatura se imparte en el Campus Guanajuato y también en el Campus Celaya-Salvatierra (desde 2006). Hasta el momento de la publicación de este capítulo, 17

generaciones han terminado sus estudios de la LEI en el Campus Guanajuato. Además, el programa fue acreditado en el 2012 y reacreditado en el 2018 por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos de Humanidades (COAPEHUM) y por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en dos ocasiones, en 2006 y 2017, obteniendo nivel 1 en ambas. El comportamiento de la demanda e ingreso en los últimos años se puede ver en la Tabla V.1.

Tabla V.1. Comportamiento de fichas de admisión en los últimos años

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Expedición de fichas Licenciatura en la Enseñanza del Inglés</b>	66	68	51	80	81	73	89	87	92
<b>Número de estudiantes aceptados</b>	36	28	17	20	20	26	26	33	47

El programa tiene admisión anual y, debido a cuestiones de espacio, los grupos son de un máximo de 30 estudiantes. Sin embargo, como se aprecia en la Tabla V.1, en las dos últimas generaciones, se ha permitido un ingreso de hasta 47 estudiantes quienes se han distribuido en dos grupos que actualmente se ofertan entre semana y fin de semana.

### ***Planta docente***

En el año 2000, la planta docente consistía en un pequeño grupo de profesores con el nivel de maestría en el área y pocos profesores con una licenciatura. Durante los veinte años del programa, varios profesores han terminado sus estudios en programas de doctorado (principalmente en el Reino Unido con apoyo del Programa para el Desarrollo

Profesional Docente [PRODEP] y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT] en las áreas de enseñanza del inglés, lingüística aplicada y estudios del lenguaje. Esto ha permitido que la mayoría de los profesores hayan logrado incorporarse al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en Nivel 1 y Nivel C (candidato), además de obtener el Perfil PRODEP, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.2. Características de la planta docente de la LEI.

<b>Profesores</b>	<b>Nivel SNI</b>	<b>Perfil PRODEP</b>	<b>Doctorado</b>	<b>Maestría</b>	<b>Pertenece a CA</b>
9 PTC	3 Nivel 1 2 Nivel C	8	9	9	6
7 PTP	0	0	1	6	0
1 PMT	0	0	0	0	0

Actualmente, el programa cuenta con nueve profesores de tiempo completo (PTC), siete de tiempo parcial (PTP) y uno de medio tiempo (PMT). Los cuerpos académicos (CA) que sustentan la LEI son dos. El primero es el de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés (CA consolidado), y su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) es “La contextualización de la enseñanza y aprendizaje de lenguas”. El segundo es Lenguas Educación Cultural Transformación (CA en formación) y su LGAC es “Perspectivas interdisciplinarias en estudios de lenguas enfocadas al desarrollo profesional y personal en contextos educativos”.

### ***Modelo Educativo***

Como lo señala el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (UG, 2016), el aprendizaje está basado en competencias y el estudiante es la figura principal dentro de

él. Las competencias se definen como “las capacidades que la persona desarrolla de forma gradual a lo largo de su proceso formativo y de toda su vida. Si bien el aprendizaje por competencias representa un enfoque pedagógico que puede contribuir a todo programa educativo, en aquellos de tipo profesionalizante resulta altamente recomendable” (UG, 2016, p. 9). Los contenidos curriculares se organizan en cinco áreas las cuales no tienen necesariamente una disposición secuencial, ya que se procura en todo momento flexibilidad en la trayectoria académica de los estudiantes. Las áreas son: a) área básica común, b) área básica disciplinar, c) área complementaria, d) área general y, e) área de profundización. Además de estas cinco áreas, se plantean cuatro subáreas para organizar el área general: a) formación cultural e intercultural, b) creatividad y espíritu emprendedor, c) desarrollo personal y, d) responsabilidad social. A continuación, se indica en la Tabla 3 la distribución de los créditos del programa organizados por área.

Tabla V.3. Créditos por Área de Organización Curricular. Fuente: Control Escolar, UG.

<b>ÁREAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>
General	16
S1 Desarrollo Personal	2
S2 Responsabilidad Social	2
S3 Creatividad y Espíritu Emprendedor	2
S4 Formación Cultural e Interculturalidad	10
Básica Común	23
Básica Disciplinar	84
Profundización	51
Complementaria	60
Total	234

El Área General vincula cuatro dimensiones comunes a todo egresado de la Universidad de Guanajuato (S1, S2, S3 y S4). Dentro del Área Básica Común, se encuentran las materias enfocadas a fortalecer el dominio del inglés en el estudiante, particularmente en lo correspondiente a la redacción, así como otras materias que pueden cursar en otros programas educativos de acuerdo con sus intereses. El Área Básica Disciplinar se centra en la interdisciplinariedad propia de la lingüística aplicada y de sus enfoques de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, el Área de Profundización está compuesta por cursos y seminarios enfocados a la profundización en las líneas profesionales selectivas del programa educativo correspondientes a las competencias específicas selectivas.

### ***Requisitos de ingreso***

Para ingresar a la LEI, los aspirantes deben demostrar un nivel de competencia alto en el idioma inglés (TOEFL 450 o bien, ocho semestres del programa de inglés del Departamento de Lenguas) debido a que el 90% de las materias son impartidas en la lengua extranjera desde el primer semestre. Como parte del Perfil de Ingreso de la LEI, se contemplan como marco general las competencias genéricas que constituyen actualmente el perfil del egresado del Nivel Medio Superior en México (Universidad de Guanajuato, 2017, p. 129):

1. Inclinación humanística.
2. Madurez y receptividad a la crítica constructiva.
3. Sólidos conocimientos del idioma inglés y habilidad de comunicación oral y escrita, demostrado a través de un examen.
4. Capacidad de análisis.

5. Compromiso con su formación profesional y vocación para la docencia.

Como se sugiere en estas competencias y en términos generales, “el aspirante a ingresar a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés debe mostrar sensibilidad, gusto e interés por el conocimiento y estudio de la didáctica de inglés. Tener conocimiento sobre la lingüística y específicamente lingüística inglesa, contar con facilidad de expresión oral y escritura en inglés, tener hábito de lectura, una posición crítico-reflexiva, y una actitud respetuosa” (Universidad de Guanajuato, 2017, p. 129). Lo anterior permite que el estudiante de la LEI tenga una formación integral que le permite desarrollarse en diversos ámbitos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México.

***Perfil de egreso del plan de estudios vigente***

Al terminar el programa de LEI, los estudiantes deben comprobar un puntaje TOEFL de 550 o el equivalente (Universidad de Guanajuato, 2017). Además, basado en un modelo por competencias, el actual Perfil de Egreso de la LEI de la Universidad de Guanajuato se conforma por cuatro dimensiones: competencias genéricas del programa educativo, competencias específicas comunes, competencias específicas de tipo profesional y competencias actitudinales (Universidad de Guanajuato, 2017). A continuación, en la Tabla 4 describimos las competencias que forman parte del Perfil de Egreso:

Tabla V.4. Competencias del egresado de LEI

<b>Competencias genéricas</b>	<b>Competencias específicas comunes</b>	<b>Competencias específicas profesionales</b>
1. Posee capacidad de comunicación oral y escrita en inglés y en español.	1. Domina el sistema lingüístico del idioma inglés y la capacidad de aplicarlo en	1. Diseña y coordina programas de aprendizaje para responder a la demanda

	términos prácticos en la enseñanza.	educativa del estado y del sector privado. Así mismo, diseñar programas generales y específicos de inglés.
2. Demuestra capacidad de auto-aprendizaje y reflexión crítica.	2. Comprende los métodos de enseñanza desde sus inicios hasta las corrientes más actuales.	2. Evalúa planes y programas de estudio en el área de inglés y propone alternativas para mejorarlos y/o actualizarlos.
3. Muestra capacidad creativa.	3. Relaciona los principios teóricos de la enseñanza a la práctica docente.	3. Propone y realiza proyectos de investigación en el marco de la enseñanza de idiomas que favorezcan la generación y replanteamiento de los métodos y los procesos de enseñanza/aprendizaje.
4. Demuestra dominio de un idioma adicional al inglés y el español.	4. Investiga, analiza, interpreta y reflexiona sobre los factores que afectan la enseñanza/aprendizaje de lenguas.	
5. Aplica tecnología de la información a la práctica docente.	5. Entiende y produce escritos que reflejan el pensamiento crítico.	
6. Tiene capacidad de pensamiento crítico.	6. Demuestra la habilidad de expresión oral y escrita en la lengua extranjera.	
7. Aplica herramientas de investigación lingüística y social.		
8. Promueve la generación de un medio ambiente sustentable.		

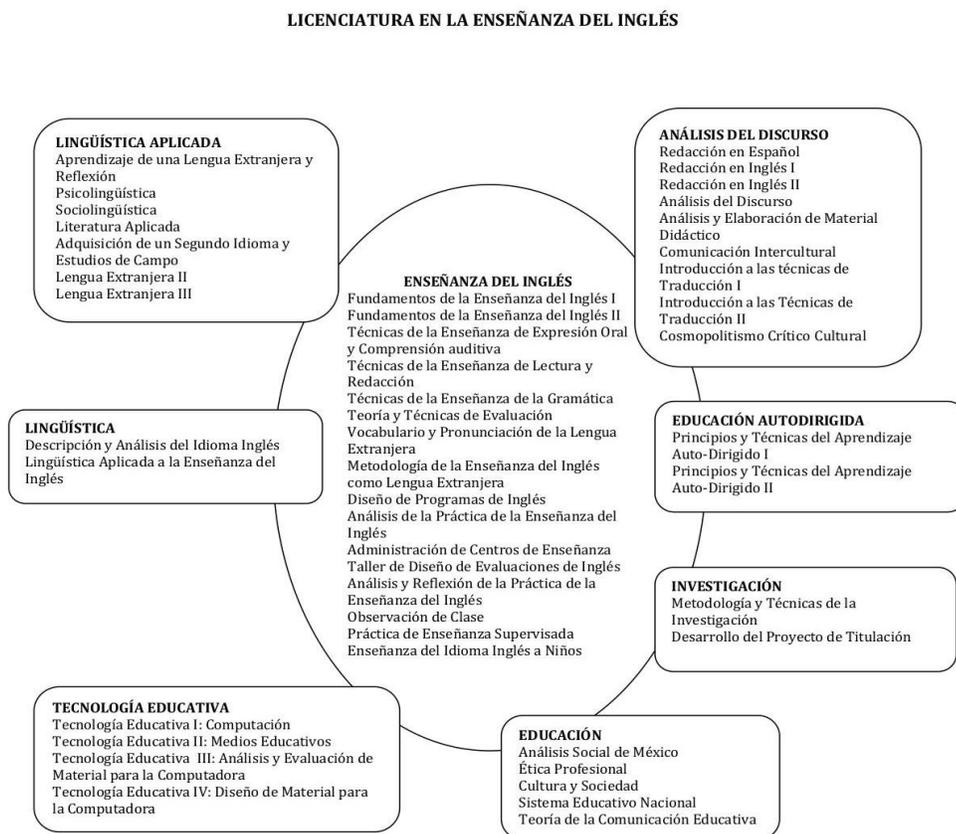
Fuente: Universidad de Guanajuato, 2017, pp. 78-79

Como se sugiere en las competencias, se espera que el egresado cuente con los conocimientos y habilidades para orientarse profesionalmente en el sector público y privado o en cualquier centro laboral que requiera de especialistas en la enseñanza de inglés. Cabe mencionar que en un estudio reciente de egresados (Universidad de Guanajuato, 2017), las actividades que realizan al terminar sus estudios coinciden cabalmente con el perfil de egreso y los objetivos de la licenciatura. Para Ávila y Aguirre (2005), es importante que los egresados realicen funciones y tareas que coinciden con los objetivos de los programas educativos; esto para determinar si la enseñanza recibida es adecuada al ejercicio de su profesión y sus propuestas para mejorarla. Una de las características principales de este programa y que lo ha distinguido de otros es que sus estudiantes cuentan con trabajo antes de terminar la licenciatura y al egresar se desempeñan no sólo como profesores de inglés, sino también como coordinadores, directores o diseñadores de programas de lengua. Asimismo, estos estudios han mostrado que algunos egresados de este programa se integran a la administración de centros de enseñanza y otros han continuado con estudios de posgrado que les permiten continuar su formación inicial como investigadores (Universidad de Guanajuato, 2017). Algunos optan por la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés que se ofrece en la misma Universidad de Guanajuato. Otros han decidido estudiar programas de posgrado dentro de México, Estados Unidos o Canadá.

## ***Materias del plan de estudios***

La LEI adopta un enfoque teórico-práctico sobre la enseñanza del inglés (Goodwin Seadler et al., 2015, Lengeling et al., 2016). Las materias consisten en las técnicas y estrategias de cuatro habilidades básicas que son: lectura, escritura, expresión oral y expresión escrita. Además, se contemplan también materias relacionadas con la gramática, sociolingüística, psicolingüística, evaluación, así como el análisis de las diferentes metodologías, escritura académica, diseño material, uso de tecnología, observación de clases, práctica supervisada, el aprendizaje auto-dirigido, entre otras. A continuación, se presenta un esquema donde se visualizan las áreas y materias que comprende el plan de estudios de la LEI.

Figura V.1. Red de materias obligatorias y optativas por áreas que se imparten en el programa LEI.



Como se puede observar en la Figura V.1, la LEI tiene como principal eje de formación el área de docencia, la cual se ve enriquecida con otras áreas que complementan la formación del estudiante de esta licenciatura. Lo anterior le permite al egresado desarrollar conciencia crítica de su entorno social, así como adquirir una competencia avanzada en el dominio y conocimiento sistemático de la lengua inglesa. En el programa de la LEI, las materias optativas no poseen prerequisites para que el estudiante con apoyo de su tutor académico elija las materias que abonen en su formación.

### ***Opciones de titulación***

Para este programa educativo, se contemplan tres modalidades de titulación: Trabajo de tesis, trabajo de ejercicio profesional y excelencia académica (tener un promedio mayor de 9.5) (Universidad de Guanajuato, 2017). En cuanto al trabajo de tesis o trabajo de ejercicio profesional, las temáticas que se abordan tienen la finalidad de profundizar en alguna de las líneas profesionales selectivas del programa educativo y obtener así mayor experiencia para su desempeño docente. Los temas que se desarrollan en los trabajos de tesis son diversos y abarcan las áreas de desarrollo profesional docente, lingüística aplicada, cultura, administración de centros de enseñanza, el uso de la tecnología en el salón de clases, la reflexión como parte del proceso de la formación docente, entre otros.

### *Retos en la formación de profesores de segundas lenguas*

Es innegable el impacto que han tenido a nivel global los programas de formación de profesores (Davies, 2009; Farrell, 2009; Kamhi-Stein et al, 2017), los cuales han contribuido a la profesionalización del área de enseñanza de inglés. El trabajo que se ha realizado en estos programas es diverso pero nos ha permitido comprender la importancia del inglés como lengua franca y de las competencias de comunicación y empleabilidad necesarias para participar en un mundo globalizado (Grounds, 2016). El proveer a los estudiantes de estos programas con competencias que les permitan desempeñarse en diversas áreas de la enseñanza del inglés, es primordial. En México, en los últimos 30 años se ha desarrollado un proyecto de política del lenguaje en relación al inglés y el Programa Nacional de Inglés (PRONI) ha contribuido al reforzamiento y reestructuración de programas de inglés como lengua extranjera en diferentes niveles. Esto se ha visto reflejado en el cambio que han mostrado los centros de idiomas de las universidades públicas que, eventualmente se convierten en escuelas de lenguas y posteriormente en facultades o departamentos de lenguas (Lengeling et al, 2016b). Los programas de licenciatura en la enseñanza del inglés han tomado nota de los cambios nacionales e internacionales lo cual les presenta retos constantes. Estos programas buscan mejorar constantemente los contenidos de las materias que se imparten en sus universidades, así como también atender las necesidades de los estudiantes para lograr una formación integral.

A lo largo de los años de operación del programa, se han encontrado diferentes retos a nivel académico y administrativo. Nos concentramos en los tres principales que

han sido señalados en evaluaciones por parte del COAPEHUM y los CIEES y que se han atendido de manera total o parcial. De forma resumida, estos retos son: Eficiencia terminal, problemas relacionados con la redacción en inglés y actualización de contenidos de las materias.

### ***Eficiencia terminal***

Uno de los retos principales del programa fue el atender el bajo número de estudiantes titulados. Lo anterior se ha debido a diferentes factores, entre ellos que los estudiantes encontraban trabajo antes de terminar la licenciatura y aunque finalizaban los créditos del programa, no regresaban a concluir su trabajo de tesis (Goodwin Seadler et al., 2015). En un estudio realizado en el programa en 2017, los egresados manifestaron que la principal motivación para regresar y completar su proceso de titulación era el hecho de que en las instituciones donde laboraban les empezaban a solicitar el título de licenciatura (Universidad de Guanajuato, 2017). Otros más comentaron la necesidad de tener el título para poder ingresar a un programa de posgrado (Universidad de Guanajuato, 2017). Ante esta situación, se ha implementado a partir del 2018 un cambio sustancial en las materias dedicadas a elaborar el proyecto de titulación (Metodología y Técnicas de la Investigación y Desarrollo del Proyecto de Titulación). Este cambio consistió en modificar el enfoque de esas dos materias. En la materia Metodología de la Investigación, donde los estudiantes empiezan a explorar su posible proyecto de investigación, se volvió obligatorio que tuvieran recolectados, organizados y analizados sus datos al final del curso. Además, se acordó asignar un director de tesis en ese momento. Así para cuando entran al siguiente curso, Desarrollo del Proyecto de Titulación, el enfoque se centra en la redacción del trabajo de tesis, con sesiones de tipo taller donde los estudiantes tienen

fechas de entrega de cada uno de los capítulos. De esta manera, al finalizar la materia Desarrollo del Proyecto de Titulación, los estudiantes cuentan con un borrador completo de sus tesis el cual facilita el proceso de titulación. Éste consiste en la revisión del director de tesis quien posteriormente lo envía a los lectores (sinodales), quienes a su vez emiten observaciones que el alumno atiende en colaboración con el director de tesis. Posteriormente, se hace un segundo envío a los lectores y cuando el documento está listo, se realizan trámites administrativos y se programa la defensa del trabajo de titulación. En un estudio realizado en 2020 con egresados del programa, se obtuvieron comentarios positivos respecto a este cambio. Por ejemplo, uno de los participantes manifestó:

[...] las generaciones que vienen, si siguen implementando esta materia de desarrollo de proyecto de titulación, es realmente porque no quieren titularse. O sea, esta materia enfoca muchísimo, ayuda muchísimo y es a lo que les agradezco bastante porque siempre yo creo que los chicos nuevos vienen y, ¡ay! es que la tesis y los que ya van mas avanzados, ¡la tesis, la tesis! O sea te presentan a la tesis como si fuera lo más difícil del mundo, cuando es un proyecto de investigación un poquito amplio nada más, ¿no? Esta materia me lo facilitó muchísimo. Realmente hacer un compromiso contigo mismo y como nos lo ponen, marcaron fechas para entregar capítulos (Universidad de Guanajuato, 2020, “comunicación personal”, p. 7).

Otro participante más, mencionó la manera en que se le facilitó trabajar en el proyecto de tesis a partir de los cambios implementados:

Es una ayudadota que por ejemplo, empecemos y que nos digan qué lleva tal capítulo, aquí hay unos ejemplos, pueden hacer estos, todo eso, la verdad ayuda mucho porque en realidad es como si se hiciera el trabajo solo. Nada más todo es que entiendas y te pongas a escribir. Y de todos modos no importa porque igual te la van a revisar; le puedes poner todo lo que tú pienses que va y te dicen, no pues, a lo mejor un ochenta

por ciento de lo que hiciste está bien y veinte no, o sea, lo editas y ya, no pasa nada. Por eso siento que sí debería de quedarse en caso de que vayan a pensar en quitarla o algo. No lo hagan porque la verdad yo siento que, así como terminamos todos el semestre, de que ya todos terminamos con un borrador (Universidad de Guanajuato, 2020, “comunicación personal”, p. 10)

Lo anterior ha contribuido a incrementar los índices de titulación en un 40%, siendo que actualmente egresados de la última generación (2016-2020) se han estado titulando de manera constante en los últimos meses. Todavía quedan estudiantes que no han terminado su proceso de titulación debido más a situaciones personales que académicas o laborales.

Respecto a la modalidad de ejercicio profesional, anteriormente el programa establecía que solamente los estudiantes que tenían un promedio de 9.0 o mayor, podían optar por titularse de esta manera. Esto contribuía a que pocos fueran los que podían acceder a esta modalidad de titulación. En 2016, se hizo una modificación al programa y se eliminó el requisito del promedio. Esto ha contribuido a que más estudiantes se estén titulando por ejercicio profesional. Finalmente, con la modalidad de excelencia académica, aproximadamente 10% de los que se titulan por generación ha podido optar por ese tipo de titulación.

### ***Problemas de redacción en inglés***

Otro de los retos que se han tenido a lo largo del programa es la redacción académica en inglés (Universidad de Guanajuato, 2017). Si bien los estudiantes ingresan con un nivel intermedio-avanzado en el idioma, el 90% de las clases se lleva a cabo en inglés y esto requiere que redacten trabajos académicos de manera constante en la segunda

lengua. En el programa original que inició en el año 2000, se tenía contemplada solamente una materia relacionada con redacción académica en inglés. En investigaciones sobre la escritura académica en el Departamento de Lenguas, se detectó que los estudiantes, aunque tenían competencia oral en la lengua, necesitaban mayor apoyo en la escritura académica (Crawford, 2014; Lengeling et al., 2014; Muñoz de Cote et al., 2014). A partir de estas investigaciones, los comentarios de los estudiantes y las evaluaciones externas del COAPEHUM y los CIEES a las que se ha sometido el programa, en la versión del programa del 2017, se contemplan materias como Redacción Académica en Inglés (segunda materia de redacción en inglés) así como Inglés Avanzado para Profesores de Inglés. Esto ha permitido que en las clases de redacción se atiendan cuestiones específicas como seguir el formato *American Psychological Association* (APA) para citas en el texto y referencias académicas, pero también cuestiones de retórica del inglés, tipos de ensayo y contrastes entre la redacción académica en inglés y en español. Dentro del estudio realizado en 2020, los egresados manifestaron su aprobación ante este cambio en el programa:

Está bien que nos ayuden desde el principio con una o dos materias de redacción en inglés, para que tengamos como que todo eso completo y que, igual que nos enseñen lo de APA, eso está bien chido porque desde el principio nos enseñan. Yo veo que muchos compañeros de otras licenciaturas que tienen que hacer sus tesis, ni siquiera saben de eso no saben que existe ni nada y dices cómo es posible que otros que están egresando de otras licenciaturas, no sepan de esto y a nosotros nos lo enseñen desde el principio (Universidad de Guanajuato, 2020, “comunicación personal”, p. 11).

Otro de los participantes, coincide en los beneficios de tener estas materias relacionadas con la redacción académica desde el inicio de la licenciatura: “Me parece

muy bien que le den ese peso también para que desde el principio ya tengamos como las bases y ya se sepa bien que el inglés ahora sí que es lo que se tiene que tener bien” (Universidad de Guanajuato, 2020, “comunicación personal”, p. 12).

Esto ha contribuido a que los estudiantes muestren menores problemas de redacción en el resto de las clases y a su vez continuar mejorando sus habilidades de redacción en la segunda lengua.

### *Actualización de materias*

La influencia que tuvo el inicio del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en los programas de licenciatura en enseñanza del inglés en México fue evidente (Lengeling, et al, 2016b; Ramírez-Romero y Sayer, 2016). Nuestros estudiantes empezaron a impartir clases en este programa y una de las áreas que no estaba contemplada en el programa original fue la enseñanza a niños. De igual manera, esta área fue una de las principales recomendaciones de la primera evaluación de COAPEHUM (2012). Además, en una investigación realizada por profesores del Departamento, Goodwin Seadler et al. (2015) encontraron la necesidad de ofrecer más optativas para responder a las necesidades de los estudiantes y sus realidades en los contextos educativos. Por ello, se añadió una materia referente a esta área que pudiera ayudar a los estudiantes que ya se encontraban en el sistema de PNIEB a enfrentar este nuevo reto y prepararlos para los diferentes escenarios, impartiendo clases a nivel preescolar y primaria. En México se encuentran investigaciones sobre el estado de clases de inglés a nivel primaria y destacan la necesidad de apoyar a los profesores en primarias públicas (Dominguez Aguilar et al., 2014; Quezada, 2013; Ramírez Romero, 2015; Ramírez-Romero y Sayer, 2016; Sayer, y Ban, 2014). Además de la incorporación de esta materia, se hizo una

revisión en 2018 a todos los programas sintéticos de las materias para poder actualizar los materiales y contenidos de todos ellos. Uno de los principales objetivos fue el tener un mayor balance entre teoría y práctica, debido a que en estudios de egresados los participantes comentaban que algunas materias estaban más orientadas a la teoría pero necesitaban más práctica. Este cambio ha permitido que los alumnos puedan ver un mayor beneficio a los contenidos y su formación dentro de la licenciatura. Por ejemplo, uno de los egresados menciona lo siguiente:

He estado en muchos cursos ahorita y en sesiones de Consejo técnico con fases intensivas, actualización de modelos educativos y todo esto, y prácticamente todo lo que te manejan en esos apartados son cosas que ya vimos nosotros, o sea es que el *Flipped classroom* que la metodología basada en tareas, que hay que ser maestros así, que estos *researchers*, investigadores acá. Todo eso son cosas que nosotros ya conocemos, ya aplicamos y que nos podemos hasta dar el lujo de saltarnos o de ayudar a compañeros explicándoles de qué trata. Entonces creo que es un punto importantísimo de la licenciatura y que nosotros, tal cual lo dice el nombre, nos forman para ser docentes, específicamente docentes (Universidad de Guanajuato, 2020, “comunicación personal”).

La formación que reciben en la licenciatura les proporciona las herramientas para sentirse más seguros en sus lugares de trabajo. Además, también se perciben con las competencias necesarias para realizar diferentes trabajos dentro del ámbito educativo, como se señala en el siguiente extracto:

Yo digo como “contrátame y yo te ayudo y hago un caso de estudio de tu lugar y te digo qué sería mejor que sacaras tú”. Porque ya sabemos hacer proyectos, ya sabemos hacer casos de estudio, ya sabemos hacer análisis de necesidades de una escuela incluso, y si tomaste la de diseño de currículum, incluso hasta te puedes aventar con

un equipo de gente y organizar el currículo de una escuela (Universidad de Guanajuato, 2020, “comunicación personal”).

Lo anterior nos muestra que las actualizaciones realizadas a las materias han permitido que los contenidos se mantengan a la vanguardia y en constante revisión para estar al día en el área de enseñanza del inglés y lingüística aplicada.

### *Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas*

Como se ha mencionado anteriormente, los programas de enseñanza del inglés en México han permitido la profesionalización del maestro de inglés. Si bien aún falta mucho trabajo por hacer, los programas han respondido con actualizaciones constantes en sus redes de materias a las demandas del contexto y de los planes nacionales de enseñanza de inglés en educación básica, media superior y superior. La evolución e impacto de estos programas a nivel nacional se puede ver en el trabajo realizado por diversos investigadores en México (Lengeling, et al, 2016; Quezada, 2013; Ramírez Romero, 2015; Ramirez-Romero et al, 2016 y Reyes-Cruz et al, 2018). En cada uno de estos trabajos se da cuenta de los inicios, retos y evolución que han tenido los programas en enseñanza del inglés. De manera particular, el programa de la LEI de la Universidad de Guanajuato, Campus Guanajuato, ha tenido impacto a nivel regional al contribuir a la formación de profesores de inglés en diversos niveles, desde kínder hasta universidad.

Desde el egreso de la primera generación, se han realizado tres estudios de egresados de la LEI con diferentes propósitos (Universidad de Guanajuato, 2017; Universidad de Guanajuato, 2020), debido a que los estudios de egresados fungen un papel

importante para asegurar la calidad de los programas educativos (Ávila y Aguirre, 2005). El primer estudio de egresados fue realizado por la Coordinación de Interacción con Egresados el cual abarca las generaciones del 2005 al 2012 con 67 egresados. El segundo estudio de egresados fue realizado por la misma Coordinación de la LEI en el 2019 e involucró un grupo de 30 egresados de las generaciones del 2012 al 2018. El tercer estudio se realizó en 2020 con un grupo de 15 egresados de las generaciones 2015 al 2019. Por lo tanto, en el programa de la LEI se han considerado los estudios de egresados como instrumentos fundamentales para la autoevaluación y así conocer su impacto local y nacional. Aunado a las evaluaciones que se han tenido por parte de organismos como COAPEHUM y CIEES, esto ha contribuido a tener un acercamiento con los egresados y así mantener el programa en constante revisión y evaluación.

Los resultados del primer estudio de egresados mostraron que las actividades que realizan los egresados al terminar sus estudios coinciden cabalmente con el Perfil de Egreso y los objetivos del programa educativo. Los resultados reflejan que el 100% de los egresados ya contaban con trabajo al finalizar sus estudios, y trabajan entre 15 a 34 horas. El 50% de los egresados decidieron continuar en el mismo trabajo y a 40.63% le llevó menos de seis meses conseguir empleo (en el caso que buscaron nuevas opciones). De este grupo, el 50% de ellos manifestó que la falta de un título de licenciatura fue una de las razones primordiales por las cuales no consiguió trabajo inmediatamente, el otro 50% explicó que era porque la carrera es poco conocida. Algunas de las razones que mencionaron los participantes que contribuyeron a la obtención de empleo fueron: La coincidencia de la carrera con las necesidades de la empresa/institución 86.36%, la experiencia laboral previa 81.82% y el género 81.82%. La aceptación de la carrera en el mercado laboral con un porcentaje de 72.73% contradice lo expresado por algunos

participantes que les impedía encontrar trabajo inmediatamente. El 94.44% de los encuestados manifestaron que una de las razones por las cuales no buscaron empleo fue porque ya tenían uno. El 30.56% informaron que su sueldo neto mensual oscilaba entre los tres y seis mil pesos y trabajan un promedio de 15-34 horas semanalmente. El 71.05% trabaja en escuelas públicas y el 28.95% en privadas.

El segundo estudio de egresados incluyó nuevamente la titulación para indagar el estado de este requerimiento de la licenciatura en los egresados participantes. 22 de los 30 participantes mencionaron que se encuentran titulados. Los ocho participantes que no se han titulado sugirieron diversas razones que les han impedido titularse. Cuatro de los ocho participantes mencionaron que esto se ha debido por falta de tiempo. La segunda razón de mayor presencia fue ‘asunto personal’. Entre otras, se mencionaron la falta del cumplimiento del plan de estudios y créditos obligatorios y optativos. 27 de los 30 participantes mencionaron que se encuentran laborando al momento en que se recolectaron los datos. Es importante reconocer que es un porcentaje alto el cual se ha notado en varias generaciones que egresan de la LEI. Por otro lado, 26 de los 30 participantes tardaron menos de seis meses en encontrar empleo. 27 egresados laboran en instituciones donde realizan actividades relacionadas con la docencia de lenguas; es decir, los 27 egresados realizan actividades relacionadas con la docencia de lenguas, tales como la pedagogía, administración e investigación. Es importante mencionar que estos son ejes que conforman a la LEI. Con base en los resultados de este estudio, se concluyó que un alto porcentaje de los egresados que participaron se encuentran laborando en instituciones donde realizan diversas actividades relacionadas con la docencia del inglés. Esto se debe a requerimientos de encontrar trabajo formal antes de concluir los estudios de licenciatura. Asimismo, la creciente demanda de profesores de inglés hace que los egresados

encuentren empleo y se inserten al sector laboral en un corto plazo. Con respecto a los tres participantes que no laboran, las razones que proveyeron fueron de carácter académicas y personales. Por lo tanto, este estudio muestra que ninguno de los participantes se encuentra realizando actividades diferentes a la docencia del inglés.

En las últimas generaciones de egresados se ha visto, según los datos arrojados por el tercer estudio de egresados, un incremento en el número que opta por seguir con sus estudios de posgrado. Algunos de ellos consideran el seguir su formación en la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés que se imparte en el mismo Departamento de Lenguas y es parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT.. Otros han empezado estudios de posgrado en otras instituciones en México y pocos son los que han estudiado posgrados en el extranjero, siendo Estados Unidos el principal receptor de estos egresados. Las áreas de sus posgrados siguen estando en la enseñanza del inglés y la lingüística aplicada, en su mayoría. Si bien la investigación no es el enfoque central del programa, sí se ha contribuido con publicaciones en el área por parte de estudiantes en conjunto con profesores (ver Crawford et al., 2014; Lengeling y Heredia Ocampo, 2014; Lengeling et al., 2017; Mora-Pablo et al., 2015, 2016; Richter y Lara, 2016; Rivas Rivas, 2013; Serna-Gutiérrez y Mora-Pablo, 2017; Villegas-Torres y Mora-Pablo, 2018). Esto se ha logrado en acompañamiento con algunos profesores que invitan a estudiantes a participar en sus proyectos de investigación y derivan en publicaciones indexadas y presentaciones en conjunto.

Adicionalmente, el seguimiento de desarrollo y desenvolvimiento de nuestros egresados en el ámbito laboral se ha realizado de manera interna en el Departamento de Lenguas a través de la Coordinación de la LEI en la organización de eventos como pueden

ser talleres, conferencias o ferias del empleo que se ofrecen en el Departamento y que pueden ser de su interés; asimismo, a través de la plantilla de profesores, muchos de los cuales mantienen comunicación con varios de nuestros egresados. Entre los datos que hemos compilado destaca la coincidencia entre empleadores y egresados en la facilidad de nuestro alumnado para insertarse al campo laboral, en el caso de aquellos que no laboran o, por el contrario, en el caso de los que ya ejercen, para mantenerse y mejorar sus oportunidades de crecimiento en sus lugares de trabajo. El hecho de que ingresen con un nivel intermedio-avanzado de inglés y que durante su paso por el programa este nivel mejore, ha impactado de manera positiva en que los egresados puedan encontrar trabajo inmediatamente después de terminar la carrera en comparación con otros provenientes de diferentes instituciones. Una de las principales fuentes de trabajo para los egresados e incluso a estudiantes que se encuentran estudiando el programa actualmente, es la Universidad Tecnológica de León. En dicha institución el coordinador (egresado de la LEI) ha implementado un programa de inglés que ha beneficiado al empleo de cerca de 30 egresados y estudiantes de la LEI, destacando por su labor docente, pero también impactando de manera positiva a la conformación de un programa de inglés en dicha institución. Este programa ha permitido que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de León tengan acceso a clases de inglés durante sus programas de estudios, no solamente como una materia adicional. Otras instituciones donde se han incorporado nuestros egresados son Universidad la Salle, Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Irapuato, entre otras. También colegios particulares donde se imparte el idioma inglés en nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria han optado por emplear a egresados de la LEI. Lo anterior muestra la presencia e impacto que ha tenido la

LEI en el Estado de Guanajuato, donde los egresados han podido acceder a fuentes de trabajo en diversos niveles e instituciones públicas y privadas. Al ser Guanajuato un estado relativamente pequeño facilita dar seguimiento a los egresados y su evolución en sus diferentes áreas de trabajo. Es así como hemos sido testigos de su desarrollo profesional en algunos casos al acceder a puestos de coordinación, dirección e incluso, después de estudiar un posgrado, de manejo del área de inglés en una institución pública. Esto demuestra que el programa les proporciona las herramientas necesarias para continuar con sus labores en el área de enseñanza del inglés o bien para seguir sus estudios de posgrado, no solamente en México sino también en el extranjero. Con una visión a futuro, el programa se plantea nuevos retos, como el ingreso de jóvenes que acaban de terminar el nivel bachillerato y que no tienen experiencia en la enseñanza del inglés. Además, otro de los retos que se vislumbra es la incorporación de más materias que contengan elementos de educación en línea y el cómo abordar la educación en línea en los diferentes niveles educativos. Esto será un reto que todos los programas de formación de profesores en México deberán atender para mantenerse a la vanguardia y respondiendo así a las necesidades del mundo que actualmente enfrentamos.

### *Conclusiones*

En el presente capítulo hemos narrado la evolución del programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Guanajuato en los últimos 20 años. Hemos revisado su historia, el propósito de su creación y cómo se ha ido modificando a través de los años, atendiendo a las demandas del entorno. De igual manera, se han abordado los retos

y la manera en que se han atendido. Finalmente, se hace una reflexión sobre el impacto que ha tenido el programa en la zona del Bajío principalmente y la contribución de los egresados al impartir el idioma inglés en diversas instituciones públicas y privadas. Consideramos que la LEI ha tenido un progreso significativo desde sus orígenes en el año 2000, tanto a nivel de contenidos como de calidad en el profesorado. Esto ha impactado de manera favorable en la percepción positiva del programa de los estudiantes y egresados los cuales consideran que tienen las herramientas necesarias para desempeñarse principalmente como profesores de inglés o bien continuar con sus estudios de posgrado. La reflexión que nos deja este capítulo es ver hacia los inicios del programa y cómo ha evolucionado a lo largo de 20 años. Nos permite evaluar nuestro presente y plantear nuevos retos en un futuro.

## Referencias

- Ávila, Mercedes, y Constantino Aguirre, “El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, vol 8, núm 3, (2005), pp. 1-5, consultado en <http://www.aufop.com/aufop/home/>, recuperado el 26 de junio de 2019.
- Crawford, Troy, “The professional discourse of second language writing”, en M. Martha Lengeling, Luz María Muñoz de Cote, & Ileri Armenta Swadley (Coords.), *Narrative inquiry of EFL teachers' professional development and research*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2014, pp. 99-111.
- Crawford, Troy, M. Martha Lengeling, Irasema Mora Pablo, y Rocío Heredia Ocampo, “Hybrid identity in academic writing: “Are there two of me?” en *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 16, núm. 2 (Bogotá, octubre de 2014), pp. 87-100, consultado en <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.40192>.
- Davies, Paul, “Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success”, en *TESL-EJ*, vol. 13 núm. 3, (Diciembre de 2009), pp. 1-22.
- Dominguez, Aguilar, Ana María, Antonieta Cal y Mayor Turnbull, Elizabeth Moreno Gloggner, María Eugenia Serrano Vila, y Óscar Gustavo Chanona Perez, *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB*. Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas, 2014.
- Farrell, Thomas. S. C, “Critical reflection in a TESL course: mapping conceptual change”, en *ELT Journal* vol. 6, núm. 3, (Julio de 2009), pp. 221-229.
- Goodwin Seadler, Douglas, Mora Pablo, Irasema, Crawford Lewis, Troy, Lengeling Kimberley, Martha, y Rubio Zenil, Buenaventura. (2015). “Percepciones sobre la formación de profesores de inglés en la Universidad de Guanajuato: Una perspectiva cualitativa”, en Douglas Goodwin Seadler, Oscar M. Narvarez Trejo, Caridad. Macola Rojas, y Patricia

- Núñez Marcado (Coords.), *Percepciones interinstitucionales sobre la formación de profesores de inglés*, Universidad Veracruzana. 2015, pp. 151-183.
- Goodwin Seadler, Douglas, Narvarez Trejo, Oscar M, Macola Rojos, Caridad, y Núñez Marcado, Patricia (Coords.) *Percepciones interinstitucionales sobre la formación de profesores de inglés*. Universidad Veracruzana, 2015.
- Grounds, Patricia, “Introduction”, en Mary Martha. Lengeling y Elizabeth Ruiz Esparza Barajas (Eds.), *Histories of English as a foreign language teacher development in Mexican public universities*, Pearson., 2016, p. 14.
- Kamhi-Stein, Lía D., Díaz Maggioli, Gabriel, y de Oliveira, Luciana, *English language teaching in South America. Policy, Preparation and Practices*. Bristol, UK, Multilingual Matters, 2017.
- Lengeling, M. Martha, (2010). *Becoming an English teacher: Participants’ voices and identities in an in-service teacher training course in central Mexico*, Universidad de Guanajuato, 2010.
- Lengeling, M. Martha, Mora Pablo, Irasema, y Barrios Gasca, Blanca Lucía, “Teacher socialization of EFL teachers at public school levels in central Mexico”, en *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, vol. 19, núm 1, (enero-junio2017), pp. 41-54, consultado en <http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/53244>.
- Lengeling, M. Martha, Crawford, Troy y Mora-Pablo, Irasema, “Chapter 3. The constant evolution of teacher development in a public university in central Mexico”, en M. Martha Lengeling y Elizabeth Ruiz Esparza Barajas (Eds.), *Histories of English as a foreign language teacher development in Mexican public universities*, Pearson, 2016a, pp. 59-78.
- Lengeling, M. Martha, y Ruiz Esparza Barajas. Elizabeth (Eds.) *Histories of English as a foreign language teacher development in Mexican public universities*. Pearson. 2016b.

- Lengeling, M. Martha, Muñoz de Cote, Luz María y Armenta Swadley, Ileri (Coords.), *Narrative inquiry of EFL teachers' professional development and research*. Universidad de Guanajuato, 2014.
- Lengeling, M. Martha, y Heredia Ocampo, R., “Let’s rethink grammar explanations: Other alternatives”, en *41st International MEXTESOL Convention Proceedings*, 1, (2014) pp. 75-78.
- Universidad de Guanajuato, *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos*, Guanajuato, Autor, 2016, consultado en <https://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>
- Mora Pablo, Irasema, Frausto Hernández, Isaac, y Rangel Gamiño, Natalia, “Transnational teachers of English in Mexico: Becoming professionals”, en Nora. M. Basurto Santos, y Melba Libia Cárdenas, (Eds.), en *Investigaciones sin fronteras: New and enduring issues in foreign language education*, Universidad Veracruzana, 2016, pp.303-314.
- Mora Pablo, Irasema, Rivas Rivas, Leonardo A., Lengeling, M. Martha, y Crawford, Troy, “Transnationals becoming English teachers in Mexico: Effects of language brokering and identity formation”, en *GIST Education and Learning Research Journal*, núm. 10, (Enero-junio de 2015), pp. 7-28, consultado en <http://www.publicacionesunica.com/gist/index.php/gist/article/view/167>
- Morrow, Keith, “Sustaining impact: The Mexican advanced professionalisation project”, en Veronica McKay, y Carew Treffgarne, (Eds.), *Evaluation Impact-Education Research Paper*, Department for International Development, Paper 35, 1999, consultado en <http://www.nzdl.org/gsdmod?e=d-00000-00---off-0dfid--00-0----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-en-50---20-about---00-0-1-00-0--4----0-0-11-10-OutfZz-8-10&a=d&c=dfid&cl=CL1.1&d=HASH01c4a43fdddcdba1f6e1d520.11>

- Muñoz de Cote, Luz María, Lengeling, M. Martha, y Armenta Swadley, Ileri, “Researching teachers' professional development and their voices”, en M. Martha Lengeling, Luz María Muñoz de Cote, y Ileri Armenta Swadley (Coords.), *Narrative inquiry of EFL teachers' professional development and research*, Universidad de Guanajuato, 2014, pp. 17-37.
- Quezada, Reyes L., “Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico’s initiative to develop language teachers”, en *MEXTESOL Journal*, vol. 37, núm. 3, (Diciembre de 2013), pp. 1-17, consultado en [http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=483](http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=483)
- Ramírez Romero, José Luis (Coord.), *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas*, Pearson, 2015.
- Ramírez-Romero, José Luis, y Sayer, Peter, “The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light?”, en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 4, núm. 84, (Agosto de 2016), pp. 1-22.
- Reyes-Cruz, M. del R., Murrieta-Loyo, G., y Perales-Escudero, M. D. (2018). “Foreign Language Faculty Research-Related Beliefs, Perceptions, and Research Motivation at Three Mexican Universities”, en *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, vol. 20, núm. 2, (Bogotá, julio-diciembre de 2018), pp. 35-49, consultado en <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>.
- Richter, Kenneth. G, y Lara, Romero, “Characteristics and pedagogical behaviours of good EFL instructors: The views of selected southeast Asian and Mexican SLTE students”, en *RELC Journal*, vol. 48, núm. 2, (Junio de 2016), pp. 1-17, consultado en DOI: 10.1177/0033688216645473.
- Rivas Rivas, Leonardo, “Returnees’ identity construction at a BA TESOL program in Mexico”, en *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, vol. 15, núm. 2, (Bogotá, julio-diciembre de 2013), pp. 185-197, consultado en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/39071>.

- Sayer, Peter, y Ban, Ruth, “Young EFL students’ engagement with English outside the classroom”, en *ELT Journal*, vol. 68, núm. 3, (2014), pp. 321–329, consultado en <https://doi.org/10.1093/elt/ccu013>
- Serna Gutiérrez, José Irineo O., y Mora Pablo, Irasema, “Historias de vida: Trayectorias académicas de migrantes de retorno”, en *Jóvenes en la Ciencia. Revista de Divulgación Científica*, vol. 3, núm. 1, (2017), pp. 444-448, consultado en <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/873>.
- Universidad de Guanajuato, “El estado del arte de la profesionalización del maestro de inglés a partir de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés”, en *Reporte de investigación. Aprobado por el Consejo Divisional de la División de Ciencias Sociales y Humanidades el 11 de diciembre de 2020. Acuerdo CI-DCSH-CGT-UG-2020-02-35*, Guanajuato, Autor, (2020)
- Universidad de Guanajuato, *Programa educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Aprobado por el Consejo Universitario de Campus Guanajuato el 27 de noviembre de 2017. Acuerdo CUCG2017-E20-02*. Guanajuato, Autor, 2017.
- Villegas-Torres, Perla, y Mora-Pablo, Irasema, “The role of language in the identity formation of transnational EFL teachers”, en *HOW Journal*, vol 25, núm. 2, (Bogotá, julio-diciembre de 2018), pp. 11-27, consultado en <https://doi.org/10.19183/how.25.2.418>
- Wilson, Amanda K., “50 years of TESOL in Mexico: An Interview with Paul Davies”, en *MEXTESOL Journal*, vol. 39, núm. 4, (Noviembre de 2015), pp. 1-5.



**CAPÍTULO**

# Licenciatura en Lenguas: una experiencia de formación de profesores novicios de inglés y francés

UAEMÉX

---

*María Estela Estrada Cortés  
Barbara Rose Bangle Villavicencio*

## **Introducción**

Este capítulo tiene el objetivo central de compartir experiencias derivadas del proceso de formación de profesores novicios de inglés y francés a lo largo de más de 25 años en la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la Facultad de Lenguas. Con la finalidad de comprender dicho proceso, se introducen algunos antecedentes históricos de la Licenciatura en Lenguas y características centrales de su currículo. Asimismo, en atención a la estructura temática del presente volumen, se analizan los esquemas teóricos que han sustentado la formación de los futuros profesores de lenguas, el impacto del programa educativo en materia de enseñanza de una segunda lengua; así como los retos

implícitos en los procesos de formación y de construcción de la identidad de los docentes de lenguas.

### *Antecedentes*

En 1959, al interior de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), inició el funcionamiento del Departamento de Lenguas Extranjeras, que luego se transformaría en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, más tarde en el Centro de Enseñanza de Lenguas, dada la inclusión de algunas lenguas nacionales como náhuatl y otomí. Los cursos de inglés se ofrecían en algunas escuelas de la propia institución, donde inglés formaba parte de los planes de estudio. En esa época, la Escuela de Pedagogía Superior, actualmente la Facultad de Humanidades, promovió un programa educativo de maestro en inglés, la cual tuvo solamente dos generaciones de egresados.

Para 1991 era evidente que la enseñanza de inglés en todo el mundo iba en aumento, y se veía la necesidad de contar con profesionales en esta área. Al tiempo, era inminente la firma del Tratado de Libre Comercio entre México, EEUU y Canadá. En distintos ámbitos, sobre todo el educativo, el predominio del inglés como lengua de uso común también mostraba un acelerado incremento. En ese momento, había solamente dos instituciones de educación superior que ofrecían un programa en enseñanza de inglés, por una parte, la Universidad Nacional Autónoma de México con el Programa de Lengua y Literatura Modernas – Letras Inglesas; y por otra, el Programa en Enseñanza del Inglés ofertado por la Universidad Veracruzana. El gobierno mexicano, en colaboración con el Consejo Británico y cinco universidades del centro-sur del país firmaron un convenio con

la *Thames Valley University*, para la instrumentación de un programa que culminaría en una Licenciatura en Enseñanza de Inglés para los docentes mexicanos participantes.

De modo particular, la Licenciatura en Lengua Inglesa (García, 1992) se puso en marcha en 1992 bajo la adscripción de la entonces Secretaría Académica de la UAEMéx, con dos grupos de cuarenta alumnos: uno matutino y otro vespertino. Posteriormente, la coordinación de ese programa se transformó en un organismo académico independiente, el cual obtuvo la denominación de Escuela de Lenguas en septiembre del 1996. Con el egreso de la primera generación, se realizó una reestructuración del programa, que resultó en la elaboración del *Curriculum 02 de la Licenciatura en Lengua Inglesa* (Ballesteros, y otros, 1999), en paralelo se creó la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas (Ballesteros, Nava, Nuñez, Valderrábano, & Beltrán, 1999).

### ***Esquemas teóricos que sustentan la formación de los futuros profesores de lenguas***

La fundamentación del currículo de la Licenciatura en Lenguas (LLe) se articula en cinco dimensiones, i.e.: histórica, socio-educativa, normativa, epistémica y pedagógica. La primera alude a los antecedentes presentados al inicio de este capítulo. La dimensión normativa enfatiza la necesidad de formar profesionales que atiendan las expectativas de una sociedad globalizada en los planos nacional e internacional, subrayando que la educación constituye el eje de la sociedad que garantiza su desarrollo. Para ello, se apunta a un modelo flexible en términos del empleo eficiente de tiempos, recursos humanos y materiales, a través del cual los futuros profesionistas adquieran conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan atender de manera pertinente los desafíos y necesidades de su entorno social. En ese sentido, se aspira a brindar una formación

integral científica, humanística y tecnológica (Mejía, y otros, 2009). La fundamentación normativa retoma algunos documentos de planeación institucional y de la legislación universitaria a fin de enmarcar la pertinencia del currículo de LLe con el nuevo modelo curricular flexible.

La dimensión del sustento epistémico debate brevemente acerca del paradigma tradicional, en el cual se percibía a la docencia de lenguas como una práctica imitativa, de naturaleza artesanal; de ahí que el perfil solicitado para la contratación se circunscribía en la entrega de alguna evidencia de cierto dominio de la lengua, soslayando así la necesidad de formación teórica y metodológica en el área. En contrapartida, se enfatizó la diversificación de este campo de acción y se señaló la posibilidad de que el egresado de LLe se desempeñe como: “diseñador y evaluador curricular, asesor pedagógico, coordinador del área de idiomas, formador de docentes, coordinadores de centros de autoaprendizaje y otros” (Mejía, y otros, 2009, pág. 13). En consecuencia, se planteó la necesidad de brindar una formación que abarcara las distintas ramas de las Ciencias del Lenguaje, como son la Psicolingüística, Sociolingüística y la Planeación lingüística, además de las teorías sobre Adquisición y Enseñanza de lenguas.

La fundamentación pedagógica se articula mediante los componentes fundamentales siguientes: Constructivismo Cognitivo, Constructivismo Dialéctico, Modelo Reflexivo de Formación y Desarrollo Profesional (Wallace, 1997) y el Enfoque por Competencias centrado en la tarea. De este modo, se reconoce en primer término la capacidad del alumno de realizar procesos cognitivos complejos y de generar conocimiento. De hecho, el proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como

la interacción consciente y razonada entre docente, estudiante y programa educativo a través de una relación madura en la que cada actor involucrado asume plenamente sus

responsabilidades [...] sólo mediante el desarrollo de las habilidades de concreción-abstracción, de relación teórico-práctica y de ejecución experiencia-conocimiento formal es posible alcanzar los objetivos que señalan al estudiante ya al egresado como un individuo pensante, reflexivo, crítico y capaz de tomar y ejercer decisiones (Mejía, y otros, 2009, pág. 17).

Asimismo, se espera que el docente asuma una postura dialéctica en la presentación del conocimiento, a fin de que el estudiante asuma un papel proactivo y pueda apropiarse de sus propios conocimientos y tomar decisiones de cómo aplicarlos en su ejercicio docente, desde su propia experiencia de vida. Por su parte, los programas de enseñanza constituyen guías de cómo abordar las distintas áreas de las Ciencias del Lenguaje, más que documentos informativos que conlleven la acumulación de conocimientos per sé.

Otro componente de la fundamentación pedagógica se remite al trabajo de Wallace (1997) para definir el trayecto de formación profesional a través del cual se espera obtener la competencia profesional. En ese sentido, se descartan los modelos: artesanal y el de ciencia aplicada. Cabe mencionar que éste último, aunado a un modelo curricular por objetivos, constituyeron el sustento psicopedagógico del primer currículo de la Licenciatura en Lengua Inglesa (García, 1992). El modelo de ciencia aplicada es de naturaleza descendente, esto es, va de la teoría a la práctica, pues parte de principios teórico-científicos, los cuales se aplican por ‘expertos’ en el ámbito profesional; éstos se transmiten a los aprendices o *trainees* a fin de encauzarlos a la adquisición de su competencia profesional. Los aprendices identifican esos principios y deben ponerlos en práctica en situaciones supervisadas. En el mediano plazo, se admiten periodos continuos

de actualización profesional, nuevamente derivados del contacto con expertos, para alcanzar dicha competencia (Wallace, 1997).

En contrapartida, el actual Currículum de la Licenciatura en Lenguas (Mejía, y otros, 2009) encuentra su sustento en el Modelo Reflexivo de Formación y Desarrollo Profesional de Michael Wallace (1997). En éste se conciben tres etapas estrechamente vinculadas entre sí. La primera alude a la revisión de los constructos mentales previos del estudiante en formación, en torno al proceso educativo. El autor señala que es indispensable explorar conocimientos, creencias, paradigmas, actitudes como fase previa, dado que todo ello se permea en el proceso de formación y puede influir en éste de manera positiva o negativa. Díaz-Maggioli (2014) plantea que las experiencias previas a lo largo de la formación académica del sujeto en formación, tanto como aprendientes de diversas disciplinas, como de una o más lenguas, han observado tener un impacto insoslayable en la conformación de esos constructos mentales acerca de lo que se concibe como: enseñar, aprender y evaluar; así como la función y roles de un docente y de un aprendiente. De este modo, el estudiante en formación constituye el agente primario del proceso y por ende, es indispensable tomar en cuenta ese bagaje de estructuras previas, pues no puede esperarse que tenga posturas neutrales frente al proceso de profesionalización docente.

La segunda etapa del modelo se conforma por cuatro elementos entrelazados a manera de ciclo continuo, realimentándose entre sí: a) conocimiento recibido, b) conocimiento experiencial o empírico, c) práctica y d) reflexión. A la luz de ello, se espera que el futuro profesor de lengua sea capaz de resolver problemas y tomar decisiones apropiadas antes, durante y después del ejercicio docente, con base en conocimientos sólidos teóricos, metodológicos y empíricos, realimentados por procesos continuos de introspección y reflexión. La tercera etapa apunta al logro de la competencia profesional

como meta ulterior. No obstante, ésta no se concibe como un producto final o un punto de llegada, sino como un horizonte dinámico, continuo; de tal suerte que se deben promover actitudes y estrategias de desarrollo profesional continuo en el futuro profesional para evitar la obsolescencia temprana.

El Enfoque por Competencias constituye otro componente pedagógico del currículo actual y se vincula estrechamente con el *Modelo de Formación Profesional de la UAEM* (Miranda, Medina, Espinoza, & Moreno, 2005). Este enfoque determina justamente las competencias meta de los perfiles de ingreso y egreso. Es importante distinguir ahora las tres vertientes de este enfoque a fin de precisar la orientación pedagógica que tanto el currículo como los programas de enseñanza adoptan, en términos interdisciplinarios de sus unidades de aprendizaje o asignaturas y las correspondientes unidades de competencia integradas por: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, evidencias de aprendizaje, entre otros elementos.

En 1994 México ingresa a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y en consecuencia adopta un conjunto de políticas y estrategias en materia económica y educativa. De ahí que en 2001, los primeros esfuerzos de diseño curricular se centraron en posturas eficientistas en la UAEMéx, centradas en evidenciar productos de aprendizaje desde una óptica utilitarista de la educación y de inserción funcional en el ámbito laboral de tipo fordista (Moreno, 2010).

Un año más tarde, se recogen trabajos de investigadores en educación, tales como la *Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo* de Chan y Tiburcio (2000). Este última se sustenta en tres principios fundamentales: 1) Planteamiento de la problemática social por atender en asociación con las características del perfil de egreso y las competencias específicas que se requieren para

la atención de la misma; 2) Las unidades de aprendizaje se construyen bajo un carácter problémico, orientadas al desarrollo de una tarea profesional concreta y contextualizada, así como a la consecución de un producto de aprendizaje y, 3) La microplaneación considera actividades de enseñanza y aprendizaje con contenidos didácticos mediante los cuales se propicia el acceso y procesamiento de la información, la interacción con los recursos previstos, y la aplicación de todo ello para la obtención de la evidencia de aprendizaje vinculada a la situación problemática original.

Adicionalmente, se toman en cuenta las cinco dimensiones del aprendizaje, establecidas por Marzano y Debra (1993), a saber: 1. Problematización – disposición, 2. Adquisición y organización del conocimiento, 3. Procesamiento de información, 4. Aplicación de la información y 5. Conciencia del proceso de aprendizaje. Con base en lo anterior, los programas de enseñanza de la Licenciatura en Lenguas se encuentran organizados en unidades de competencia orientados al logro de una tarea, las cuales describen los conocimientos teóricos y procedimentales o habilidades, las actitudes y los valores o formas de pensamiento idóneos para el logro de un producto de aprendizaje, para llegar al logro de la competencia específica.

Los antecedentes y breve descripción de los esquemas teóricos que articulan el actual plan de estudios constituyen la plataforma necesaria para la comprensión de los elementos siguientes: la descripción del programa, su impacto y los retos implícitos en el trayecto de formación de profesores novicios de lengua, lo cual se presenta a continuación.

## *Descripción del programa educativo*

### *Generalidades del programa*

En el periodo 2003 a 2005, la mayoría de los planes de estudio de la UAEMéx adoptaron un nuevo modelo curricular articulado por criterios de flexibilización y sustentado en el Enfoque Basado en Competencias. Las implicaciones pedagógicas de estos esquemas teóricos se discutirán más adelante en este capítulo. De este modo, la Facultad de Lenguas reestructuró la Licenciatura en Lengua Inglesa y Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas antes citadas, a través de la fusión de ambos programas educativos, para crear el actual *Currículum de la Licenciatura en Lenguas (LLe)* (Mejía, y otros, 2009). Cabe mencionar que este currículo tuvo una reestructuración en 2009; y justamente, es este documento el que sirve de referencia para los aspectos que se abordan en lo sucesivo. La LLe brinda a sus estudiantes dos posibles lenguas de énfasis: inglés o francés y, a su vez, dos áreas de énfasis, docencia o traducción. Con esta nueva denominación, la primera generación de estudiantes de la LLe se conformó con 130 alumnos.

Por otra parte, en el año de 2000 la UAEMéx planteó como meta institucional profesionalizar a los docentes de inglés, ya que la gran mayoría de ellos sólo contaba con un cierto nivel de dominio de la segunda lengua y con estudios de bachillerato, de tipo técnico o secretarial. La falta de exigencia de un título profesional para los profesores de inglés se contemplaba en la propia normatividad universitaria de esa época, como una excepción para su contratación junto con los instructores de las actividades deportivas. Derivado de ello, se instrumentaron varias iniciativas institucionales, destacándose la puesta en marcha de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés para profesores en activo

(LEI), inicialmente como un programa semi-presencial. Para 2003, LEI se transformó en un programa en modalidad no-escolarizada con la creación del Portal de Servicios Educativos de la UAEMéx (SEDUCA).

Actualmente la matrícula promedio de la Facultad de Lenguas supera a los mil alumnos en sus programas de nivel superior y de posgrado. Desde su inicio, han egresado más de 20 generaciones de licenciados en el área de lenguas, lengua inglesa o lengua y cultura francesas y en enseñanza del inglés. Los planes de estudio contemplan trayectorias académicas ideales de 10 semestres, aunque también éstas pueden oscilar entre los 8 y 12 periodos escolares. Se cuenta con una planta docente de 92 profesores, 70 de asignatura y 22 de tiempo completo, cuyo perfil académico contempla estudios de posgrado culminados, en un 70% del claustro. En ese sentido, los diversos proyectos de investigación ofrecen un invaluable soporte para la mejora continua de la ejecución de los currícula oficiales, a través del quehacer de sus cuatro cuerpos académicos, todos con perfil PRODEP. Estos son: Estudios en Lingüística y Docencia. Estudios en Literatura Traducción y Cultura, Estudios en Ciencias del Lenguaje y, el más reciente, Estudios sobre Educación y Lenguas. Adicionalmente, el claustro docente participa en programas de actualización continua vinculadas con su quehacer docente, con un promedio mínimo de cuatro cursos al año y hasta dos diplomados.

### ***Perfil de egreso***

Como parte de la conceptualización de la carrera, el plan de estudios señala que:

La Licenciatura en Lenguas busca formar profesionales en la lengua inglesa o francesa que realicen funciones de docencia o traducción además de dotar a sus egresados de las herramientas y habilidades que les permitan actuar en su vida profesional y personal a

partir del ejercicio crítico y el razonamiento de sus saberes (Mejía, y otros, 2009, pág. 24).

Con base en ello, los cuatro primeros objetivos de formación profesional establecen que:

El licenciado en lenguas debe:

- a) Impartir clases de lengua extranjera utilizando estrategias didácticas que reflejan el estado del conocimiento actual sobre la naturaleza del lenguaje.
- b) Seleccionar, diseñar y evaluar materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- c) Diseñar, evaluar y aplicar programas de enseñanza e instrumentos de evaluación.
- d) Producir y comprender textos y discursos en español y francés o inglés, con precisión y fluidez, como reflejo de su comprensión de las estructuras y procesos lingüísticos subyacentes (Mejía, y otros, 2009, págs. 24-25).

Otra característica importante del plan de estudios, para propósito del presente capítulo, se encuentra en las tres competencias señaladas como parte del perfil de egreso en el rubro de ‘Docencia como salida profesional’; esto es: a) Conocer las diferencias entre las principales corrientes teórica que rigen la actividad docente, y específicamente la enseñanza de una segunda lengua, b) Aplicar programas de enseñanza adecuándolos al medio, así como diseñar, producir y evaluar programas y materiales para la enseñanza y para la evaluación de los resultados del aprendizaje, y c) Identificar el impacto cultural que pueda tener su enseñanza sobre el estudiante (*Ibidem*, pág. 28). Cabe mencionar que para el énfasis en traducción de inglés o de francés se señalan las competencias profesionales correspondientes.

### ***Requisitos de ingreso***

El plan de estudios establece que el aspirante debe haber cubierto el perfil de egreso del bachillerato de la UAEM y mostrar genuino interés en el estudio de las lenguas extranjeras. Estos requisitos mínimos obedecen a la mínima formación en lengua inglesa y a la nula en lengua francesa en el nivel educativo inferior, así que el estudio de ambas inicia desde sus conocimientos elementales. Entre las habilidades y aptitudes idóneas del aspirante, se destacan: alta capacidad cognoscitiva de análisis y síntesis, de relación concreción-abstracción, [...] y de reflexión (*Ibid*, pág. 26). Además, el aspirante debe aprobar el proceso de selección, en el cual el EXANI-II del Ceneval forma un componente importante, junto con el promedio de egreso del bachillerato.

### ***Áreas generales de formación y salidas terminales***

La estructura curricular comprende dos lenguas de énfasis, la lengua inglesa y la francesa. Además, los énfasis centrales de formación son docencia y traducción. Los primeros cuatro semestres conforman un tronco común, pero en el segundo semestre de la carrera el alumno decide la lengua de énfasis, ya que a partir del cuarto semestre hay una diferencia en las materias que va a cursar según la lengua, por ejemplo: Estudios Históricos en Inglés/Francés. En este mismo semestre el estudiante elige su énfasis de formación. De este modo, la carga crediticia para poder egresar observa un rango de 412 a 453 créditos totales para docencia y de 404 a 453 para traducción. De ellos, 362 créditos son obligatorios para la primera área y 338 para la segunda. Las unidades de aprendizaje o asignaturas se encuentran organizadas en diez áreas de formación: lengua inglesa, lengua francesa, lengua española, docencia, traducción, lingüística, investigación,

literatura, estudios culturales y computación. El estudiante dispone de 44 créditos libres en los últimos semestres, con objeto de elegir las asignaturas optativas o temas selectos que contribuyan a consolidar su formación profesional.

### ***Opciones de titulación***

La Facultad de Lenguas ofrece once modalidades de titulación; éstas son: 1. Aprovechamiento académico, 2. Artículo especializado para publicar en revista indizada, 3. Créditos en estudios avanzados, 4. Ensayo, 5. Examen general de egreso (EGAL – EIN del Ceneval)<sup>1</sup>, 6. Memoria de experiencia profesional, 7. Reporte de aplicación de conocimientos, 8. Reporte de autoempleo profesional, 9. Reporte de residencia de investigación, 10. Tesina y 11. Tesis. La última opción considera la oportunidad de realizar trabajo de investigación colectivo. Una mayoría considerable de los estudiantes se preocupa por cumplir con las condiciones de la normatividad universitaria para obtener el título profesional mediante la primera opción a lo largo de sus estudios. Entre éstas se destacan: haber obtenido un promedio general mínimo de 9.0, no tener calificaciones reprobatorias, ni tener interrupciones en su trayectoria académica. Los trabajos escritos, principalmente las tesinas, constituyen la segunda opción de titulación con mayor postulación, dado la prioridad del trabajo documental que no exige un ejercicio empírico de la investigación. Las temáticas que comúnmente se abordan por los estudiantes del énfasis en docencia, se centran en propuestas didácticas de diseño de actividades y recursos didácticos para fortalecer algún aspecto lingüístico, o bien la puesta en práctica de algunos enfoques o técnicas para la mejora de una habilidad comunicativa en un nivel o contexto educativo determinado. Otra vertiente de interés común es la elaboración de

---

<sup>1</sup> Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (EGAL-EIN)

actividades para estudio independiente en el centro de auto acceso; o bien el estudio de problemas de aprendizaje de la lengua y alternativas de solución. Una minoría se preocupa por explorar problemáticas relativas al trayecto de formación docente y la configuración de la identidad profesional; A partir de 2018, se han impulsado acciones estratégicas para incentivar los procesos de titulación a través de las distintas modalidades citadas con resultados favorables; entre éstas se encuentran: seminarios de investigación extracurriculares, apertura de comunidades virtuales, cursos de formación de directores de trabajos de titulación, coloquios al término de los cursos de Seminario de Investigación I y III, así como la agilización de los trámites de titulación.

### ***Impacto del programa educativo***

Los programas de tutoría académica y el seguimiento de egresados de la UAEMéx están a cargo de la Dirección de Apoyo Académico a Estudiantes y a Egresados. Esta dependencia aplica dos encuestas vía electrónica a los egresados, la primera inmediatamente después de haber concluido sus estudios. Ello permite conocer los nichos de empleo, las condiciones del ámbito laboral de los egresados, las demandas de los empleadores, y otros aspectos importantes para la toma de decisiones relativas a la pertinencia del plan de estudios. En la encuesta de 2018 participaron más de 300 egresados, los cuales habían formado parte de las últimas cuatro cohortes de la Licenciatura en Lenguas; esto es de la cohorte 2010-2015 hasta los egresados de la generación 2013-2018. El 59% señaló estar trabajando en áreas afines a su perfil profesional. Cabe destacar que el porcentaje de inserción en el ámbito laboral

correspondiente frecuentemente se ve afectado por la falta de ostentación del título profesional y, en ocasiones por la falta de certificaciones internacionales en el idioma, o de comprobación de experiencia laboral previa. El 41% restante realiza actividades administrativas o se encuentra desempleado (15%) y un porcentaje del 3% labora en áreas diferentes a su perfil<sup>2</sup>.

Los egresados que trabajan como docentes de lengua han logrado posicionarse en distintos niveles educativos de instituciones públicas y privadas, abarcando desde preescolar hasta educación superior y estudios avanzados. Se destaca que la mayoría tiene una agenda itinerante debido a la escasa oferta de empleos estables, que les ofrezcan prestaciones y certidumbre en la contratación periódica. En consecuencia, también laboran en centros de lenguas privados, centros corporativos de capacitación y, en algunos casos, imparten clases particulares. En la medida que los egresados obtienen mayor experiencia, logran posicionarse lentamente en puestos de toma de decisiones, como coordinadores de lenguas, de centros de auto acceso, instructores de cursos de actualización para docentes, auxiliares de subdirectores. Algunos más emprendedores, han logrado asociarse para establecer servicios de consultaría y centros de lenguas privados.

La Facultad de Lenguas ofrece la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) y hasta hace dos años estaba disponible la Maestría en Enseñanza del Inglés. Actualmente, la primera absorbió al segundo programa de posgrado. La inserción en la MLA por parte de egresados de la Licenciatura en Lenguas no es predominante, dado que también ingresan a este posgrado egresados de otras instituciones públicas, pero sí es representativa en cada generación. Es importante destacar que al término de los estudios de maestría, algunos

---

<sup>2</sup> Fuente: DAAEE - Concentrado de datos de las encuestas a egresados de la Licenciatura en Lenguas, cohortes de 2010-2015 a 2013-2018. Coordinación de Extensión y Vinculación de la Facultad de Lenguas.

egresados son contratados por la propia Facultad de Lenguas como parte de su claustro docente.

Por otra parte, en términos del proceso de construcción de la identidad del docente de lenguas se asume que la identidad profesional es la manera en que el individuo se conceptualiza a sí mismo. En este caso, se identifica la importancia de llevar a cabo el rol de docente de inglés en relación con las expectativas de la sociedad y en vinculación con los otros roles que se desempeñan en la vida cotidiana (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004 en Mofrad, 2016). La identidad profesional es un constructo dinámico, estrechamente ligado al ámbito social. Este contexto abarca desde lo muy local hasta el contexto más amplio y globalizado, se conforma a partir del interactuar con el grupo de docentes en la misma área en la escuela o institución donde estudia o labora, hasta un nivel más amplio en la relación con directivos, otros maestros, alumnos y padres de familia. En un nivel subsecuente, el contexto incluye la comunidad en general, la familia y amigos del docente, y la forma en que todos ellos perciben el valor de la profesión. En ese sentido, la identidad del estudiante de lenguas parte de su identidad personal, de su proyecto de vida como futuro profesional, de cómo se describe y se vislumbra a sí mismo. Zanatta (2008) distingue entre identidad disciplinar e identidad profesional. La primera “comprende un conjunto de imágenes, representaciones y concepciones del propósito de la disciplina, de su ubicación y enfoque epistémico, de la conciencia crítica de su historia, de la consideración de su objeto de estudio, del cuerpo de conocimientos y de los métodos de investigación e intervención que se consideran prioritarios para su desarrollo” (págs. 52-53). En consecuencia, se puede aseverar que la identidad disciplinar del profesor novicio de lenguas se va configurando gradualmente a lo largo del trayecto de formación docente, en la medida que se va apropiando de la docencia como objeto de estudio, de los factores

que intervienen en el aprendizaje de una lengua, de las aproximaciones metodológicas para su estudio e investigación. Por ejemplo, en el plan de estudios y en los distintos programas del área de docencia predomina el conocimiento de las posturas: estructuralista y contextualista en la enseñanza de una lengua, sus términos y elementos clave, así como la comparación de sus implicaciones pedagógicas.

En contrapartida, la identidad profesional se configura mediante las concepciones que el entorno social tiene acerca de la profesión, de los valores, características, atributos que forman parte de la imagen social, sus roles y funciones (Zanatta, 2008). Por consiguiente, los educadores intervienen directamente en la conformación de esta identidad, en su calidad de transmisores de valores, cualidades, actitudes, funciones del docente de lenguas. Los contenidos latentes del currículum oculto juegan un papel fundamental en la configuración de la identidad profesional, de ahí la necesidad de hacerlo evidente. Esto se lleva a cabo a través del trabajo colegiado de las academias, la realización de varios foros de discusión, de jornadas académicas y de coloquios de investigación, entre otras actividades cotidianas de la Facultad de Lenguas abiertas a la comunidad estudiantil. Éstas se orientan no sólo a la actualización de los conocimientos de los alumnos, sino también a la configuración de la identidad disciplinar y profesional de los futuros docentes.

### ***Retos actuales en la formación de profesores novicios de segundas lenguas***

Existen muchos retos en la formación de docentes de lenguas bajo las condiciones actuales en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Si bien el modelo que se pretende seguir ya no

es transmisionista, (Fandiño-Parra, 2017), se debe tomar en cuenta que el perfil de egreso establece el conocimiento de las principales corrientes teóricas para la enseñanza de una segunda lengua, adecuar y aplicar programas de enseñanza al medio, diseño de materiales de enseñanza y para la evaluación, e identificar el impacto cultural sobre el estudiante, lo cual implica una gran cantidad de conocimientos teóricos y un campo de aplicación sumamente amplio. En otras palabras, los alumnos reciben, o bien están expuestos a grandes cantidades de información, pero las oportunidades para consolidar este conocimiento y ponerlo en práctica son limitadas. A excepción de una materia obligatoria de Práctica Docente, y una materia optativa de Práctica Docente para Niños y/o Adolescentes, en las cuales los estudiantes-profesores deben diseñar secuencias didácticas para clases con alumnos “reales”. Desafortunadamente, la gran mayoría de las experiencias de estas prácticas se realizan en el aula con los compañeros del grupo, ya sea todos o un subgrupo reducido, lo que resulta sumamente artificial. En consecuencia, la experiencia no conlleva el reto de realmente “enseñar” algo, dado que los *pseudo-alumnos* poseen un nivel de dominio de la lengua -inglés o francés- semejante al del *profesor*. En ese sentido, el practicante no se enfrenta a los problemas reales de manejo de grupo, incluyendo aspectos de conducta y motivación, ni a las exigencias de diseñar, instrumentar y evaluar un programa con la duración de un semestre o año escolar. Por lo anterior, a partir de 2018 se instrumentaron varias estrategias para facilitar el acceso a prácticas docentes más auténticas, las cuales se centraron en la verificación de las condiciones para la realización del servicio social. La disposición central consistió en el establecimiento de la obligatoriedad de realizar prácticas profesionales acordes a su perfil profesional a lo largo de dos periodos semestrales, equivalentes a 480 horas en contextos educativos

reales. Para ello se firmaron algunos convenios con instituciones públicas y privadas, a fin de facilitar el acceso de prestadores de servicio social y de practicantes.

El estudio de la lengua meta, una parte básica de las competencias que un docente de lenguas debe adquirir, es otro de los retos que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas enfrentan. Al no establecer un nivel de lengua previo para su admisión en el programa, los alumnos ingresan con una gran diversificación en cuanto a sus conocimientos tanto de inglés como francés. A pesar de estar establecido como materia obligatoria en el sistema educativo mexicano, tanto en el nivel básico como en los niveles medio y medio-superior; la realidad del país hace evidente la brecha existente entre los resultados de aprendizaje en diferentes lugares geográficos y contextos educativos privado y público.

En el caso del estudiante de la LLe, se tiene la posibilidad de acreditar todas las unidades de aprendizaje de lengua inglesa o francesa mediante una certificación de validez reconocida por parte de la misma Facultad. Entre las posibilidades se encuentran los diversos exámenes de Cambridge University, TOEFL y TOEIC en inglés, DELF B1 y B2 y DALF C1 en francés. El nivel de dominio que el programa de Lengua Inglesa 3 establece es equivalente a un nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia* (Council of Europe, 2004) (CEFR por sus siglas en inglés), de Lengua Inglesa 6 de nivel B2 - CEFR, y de Lengua Inglesa 8 – nivel C1 - CFER. En Lengua Francesa, los niveles de acuerdo con el CEFR que debe alcanzar el alumno son para Lengua Francesa 5 y 6 el B1 y para Lengua Francesa 8, B2.

De manera general, al término de la LLe, una minoría de los estudiantes del énfasis de docencia en inglés logra alcanzar un sólido nivel C1 en inglés, en tanto que la mayoría sólo logra un nivel B2. Con respecto al énfasis de francés, la gran mayoría de los alumnos

presentan un nivel B1 al término de sus estudios dado que su primer contacto con la lengua es precisamente en el primer semestre de la licenciatura. Parte del problema radica en que solamente los primeros ocho niveles de la lengua son obligatorios, aunque los niveles 9 – 12 existen como posibles UUAA optativas. No todos los estudiantes se interesan en continuar con sus estudios de lengua; lo cual a su vez, ocasiona que frecuentemente no se oferten los cursos avanzados por falta de matrícula.

Aunado a lo anterior, a raíz del cambio en el currículo de 2003 al modelo flexible que se impuso en toda la UAEMéx, la resultante Licenciatura en Lenguas sustituyó a las dos licenciaturas existentes, Licenciatura en Lengua Inglesa, y Licenciatura en Lengua y Cultura Francés, lo que a su vez derivó en que un grupo de asignaturas o unidades de aprendizaje (UUAA) se constituyera como bloque común para alumnos en ambas lenguas. Así, en lugar de privilegiar su enseñanza en una de las lenguas extranjeras, se optó por impartir estas UUAA en español, reduciendo las oportunidades de los alumnos de tener un contacto más profundo y diversificado con la lengua meta, de ampliar no sólo el vocabulario y comprensión de la estructura de la lengua; sino también se redujeron las posibilidades de desarrollar las habilidades productivas en ambientes diversos. De hecho, obligatoriamente se imparten en otra lengua únicamente las UUAA que en su nombre especifiquen esa lengua, por ejemplo: Docencia de la gramática del inglés. Para solventar ese problema, se han aperturado talleres de lengua en inglés y francés en los niveles básico, intermedio y avanzado. Éstos son de carácter optativo y pueden cursarse gradualmente durante los estudios, obteniendo los créditos respectivos al aprobarlos. Adicionalmente, se promueve la participación de los estudiantes en programas de movilidad a países angloparlantes con objeto de fortalecer su dominio de la segunda lengua.

Con base en lo expuesto anteriormente, se hace evidente la necesidad de un proceso de reestructuración curricular integral, el cual considere inicialmente la discusión de la conceptualización de la función docente y de los nuevos roles del docente de segunda lengua, como lo expresa Valenzuela (2010, pág. 72). *“En la actualidad, el profesor de lenguas no es quien posee y difunde los conocimientos; sino que se ha convertido en “consejero y en un organizador” de los aprendizajes. Estas nuevas funciones son mucho más exigentes que los roles tradicionales ya que requieren de un buen nivel de formación, sobre todo en la semiología de los documentos multimedia”*. Ello obliga a las instituciones de educación superior que forman docentes de lenguas a asegurar que sus estudiantes no sólo posean los conocimientos pedagógicos, teóricos y de dominio de la lengua, sino que sus egresados sean capaces de una flexibilidad tal en su práctica docente que les permita tomar decisiones y adoptar estrategias didácticas pertinentes para el contexto educativo en particular. De igual modo, deben adaptar su aproximación metodológica y práctica docente a las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos, en las distintas modalidades educativas. Un análisis del proceso histórico de los métodos en la enseñanza de lenguas le da al futuro docente la oportunidad de identificar la procedencia de ciertas prácticas y creencias que siguen permeando el gremio hoy en día, pero sin un componente consciente de reflexión y pensamiento crítico, ese estudio histórico a veces solo sirve para confirmar en la mente del novato la utilidad incuestionable de esas prácticas anteriores.

El ambiente laboral para los egresados de la Facultad abarca tanto ámbitos particulares como públicos, atender a alumnos de un amplio rango de edades, desde pre-escolar hasta adultos, en contextos escolarizados, a distancia, incluso en empresas. El currículo actual se concentra en el estudio de las características de alumnos ideales en contextos ideales, no obstante se requiere considerar una formación más integral que

ofrezca preparación complementaria para posicionarse en un nivel jerárquico más allá de profesor de aula; conocer las características del trabajo que implica una coordinación, la relevancia del trabajo colegiado y las demandas propias de la gestión educativa.

Del mismo modo, puede señalarse que a pesar de la naturaleza interdisciplinaria entre las áreas de formación que deben articular el currículo actual, y por ende, la necesidad de establecer “nexos vitales entre todas las áreas y asignaturas” (Mejía, y otros, 2009, pág. 27); todavía no se ha logrado concretar dicha articulación en la elaboración de los programas de enseñanza, lo que puede influir en la deficiente formulación de redes conceptuales disciplinarias por parte del estudiante; por ejemplo, para que éste pueda plantear vínculos puntuales entre enfoques educativos y las implicaciones pedagógicas de éstos en el diseño de instrumentos de evaluación o de recursos didácticos.

En ese mismo sentido, en una investigación reciente (Estrada, 2017) se detectó que en las últimas generaciones se ha observado cierta desvinculación del Modelo Reflexivo y un retorno gradual a las prácticas docentes del Modelo de Ciencia Aplicada, en donde se presentan los conocimientos teóricos como elementos irrefutables o poco cuestionables, la priorización de la teoría por encima de la práctica aún en asignaturas del núcleo integral. La etapa exploratoria de constructos mentales es escasamente propiciada. De ello deriva la tarea de atender algunos retos como el problema del isomorfismo entre formadores y formados, como lo enuncia Ferry (1990, pág. 61):

De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los ‘formados’. Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación. Los

efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos.

En las reuniones de la Academia de Docencia se ha planteado el reto de lograr cierta homologación de criterios entre los profesores que imparten una lengua y los que imparten las asignaturas de docencia, dado que los estudiantes han manifestado que no ven una estrecha vinculación entre los referentes teóricos y metodológicos que se estudian y la puesta en práctica de ellos en sus clases de lengua. Lo anterior, también redundaría en prácticas isomorfas de la docencia, que intervienen negativamente en la gestión de la relación de los componentes: conocimiento recibido y conocimiento experiencial, los cuales a su vez se permean en la práctica docente y, por ende, van en detrimento del ciclo reflexivo. En virtud de lo anterior, las distintas academias que conforman el claustro de docentes se encuentran analizando estrategias de manera colegiada para la homologación de criterios, y el establecimiento de nexos curriculares.

De lo anterior, también se desprende la reciente adopción de un papel más receptivo, poco crítico-reflexivo del estudiante en formación ante la adquisición de conocimiento teórico-metodológico. En la situación actual de confinamiento, momento en el cual la educación por medios digitales ha recibido toda la importancia, el estudiante en términos generales no ha logrado asumir cabalmente todos sus roles, ante la nueva experiencia de participar en escenarios virtuales. Ello ha ocasionado que a menudo decide convertirse en receptor, permanecer oculto detrás de una pantalla, de una foto de perfil o de cualquier imagen, perdiendo así sus roles de estudiante y abandonando la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento complejo, situación que suma más retos por atender.

Otra tarea pendiente para el Comité de Currículo de la LLe es analizar si se continúa con la adopción del Enfoque Basado en Competencias centrado en la tarea. Ello implica verificar si realmente las tareas descritas en los programas de enseñanza se aproximan a situaciones problemáticas que reflejan el quehacer docente en una segunda lengua. Además, se requiere analizar los elementos descriptivos de la competencia y del ambiente de aprendizaje en el cual se gestiona la consecución de la evidencia de aprendizaje esperada al cierre de cada unidad de competencia y el cómo se entrelazan estas unidades entre sí. De ser así, habrá que considerar la aproximación pedagógica hacia un enfoque por competencias centrado en el sujeto. Éste se concibe a la luz de una postura holística, crítica, reflexiva, de formación profesional más autónoma, de una movilización de saberes sustentada en el replanteamiento y cuestionamiento continuo de paradigmas personales, lo cual obliga al estudiante a alejarse de prácticas isomorfas recogidas antes o durante su trayecto de formación docente. Al respecto, Zanatta (2008) señala que.

La formación profesional demanda el dominio de la disciplina, la adquisición de competencias profesionales y la apropiación de una cultura profesional, pero no se queda en esto, sino que moviliza a la persona en su totalidad. Se trata de un proceso de transformación del sistema disposicional que se lleva a cabo por reflexión crítica que desestabiliza al sujeto, por ello no se agota en la adquisición de competencias. De la manera en que se organice el dispositivo depende entonces el tipo de formación que se logra (pág. 29).

En consecuencia, queda en el tintero la apertura de espacios de discusión para que los formadores de docentes reflexionemos en torno a la necesidad de un replanteamiento de los sustentos epistémicos y pedagógicos que alimentan los currícula de formación en docencia de lenguas, diseñar modelos curriculares basados en la investigación continua,

más promisorios y atingentes a la realidad de las instituciones de educación superior de nuestro México.

### *Comentarios finales*

En términos de los retos más relevantes que enfrenta la Facultad de Lenguas, se ha planteado la problemática de lograr la habilitación académica para que el egresado se desempeñe apropiadamente como profesor de lenguas en los distintos niveles y contextos educativos, bajo la limitante de la insuficiente práctica docente. De ahí surge la importancia de orientar el servicio social y las prácticas profesionales a la realización de actividades estrechamente vinculadas con el ejercicio docente en escenarios educativos auténticos.

Otro reto mayor, asociado al primero, consiste en la obtención de una certificación a nivel C1 – C2 del CEFR en el dominio del idioma meta, tomando en cuenta las características del perfil de ingreso. En ese sentido, se han abordado algunos desafíos provenientes de la instrumentación de un currículo flexible y de haber establecido un tronco común para las dos lenguas de énfasis: inglés y francés. Esto último conlleva la limitante de tener que impartir un mayor número de asignaturas en la lengua materna, lo cual ha reducido significativamente tanto la exposición a la lengua meta, como el uso continuo de la misma por parte del estudiante.

A partir de 2018 se han puesto en marcha acciones estratégicas las cuales se han compartido en este capítulo con objeto de coadyuvar a la mejora de los procesos de formación de docentes de lenguas con los pares nacionales. No obstante, al interior de la

Facultad de Lenguas de la UAEMéx surge la necesidad de poner en marcha la reestructuración del actual currículo a la brevedad, mediante el cual se transformen los retos antes enunciados en oportunidades de crecimiento.

Se espera que el presente documento se sume a las aportaciones para la realización de foros de discusión orientados al abatimiento de las problemáticas implícitas en la educación de profesores novicios de lengua, lo cual a su vez, pueda enriquecer procesos de toma de decisiones en la reestructuración de los planes de estudio de las Instituciones de Educación Superior, relativos a esta compleja tarea universitaria.

## Referencias

- Ballesteros Senties, Yolanda Eugenia, Nava López, María de los Angeles, Edwards, Timothy, Estrada Cortés, María Estela, Moore, Puline, Postotnik, Kirk, y Valderrábano Bernal, Lorena, *Currículum de la Licenciatura en Lengua Inglesa*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.
- Ballesteros Senties, Yolanda, Nava, María de los Ángeles, Nuñez, Eugenio, Valderrábano, Lorena y Beltrán Carbajal, Martha, *Currículum de la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.
- Chan, María Elena, y Tiburcio Silver, Adriana, “Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo”, en *Innova*, Universidad de Guadalajara, 2000.
- Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Cambridge University Press, 2004, consultado en <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Díaz-Maggioli, Gabriel, “Mentor-mentee interactions in the practicum: Whose / Who's learning?” en *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, vol. 2, núm. 2(Noviembre de 2014), pp. 23-41, consultado en [http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/202/DiazMaggioliAJALVol2\(2\).pdf](http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/202/DiazMaggioliAJALVol2(2).pdf)
- Estrada Cortés, María Estela, *Dispositivo de formación docente de inglés en la UAEM: hacia la apropiación de un modelo reflexivo* (Tesis de Doctorado), Toluca, Universidad Autónoma de Estado de México, 2017.
- Fandiño-Parra, Yamith José, “Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VIII, núm. 22 (2017) pp. 122-143, consultado en

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000200122](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200122)

Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, UNAM/Paidós, 1990.

García de Ferado, Luz María, *Curriculum de la Licenciatura en Lengua Inglesa*. Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, Secretaría Académica, 1992.

Marzano, Robert, Pickering, Debra, Arredondo, Daisy, Blackburn, Guy, Brandt, Ronald, Moffett, Cerylle, Paynter, Diane, Pollock, Jane, Whisler, Jo Sue, *Dimensions of Learning. Teachers' Manual*. New York, Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

Mejía Franco, Angelina, Garduño Oropeza, Manuel Alfredo, Moore Hanna, Pauline, Estrada Cortés, María Estela, Grondin, Georgina, Solís Carrillo, Luis Juan, y Postotnik Kubera, Kirk, *Currículum de la Licenciatura en Lenguas*. Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Facultad de Lenguas, 2003.

Mejía Franco, Angelina, Garduño Oropeza, Manuel Alfredo, Moore Hanna, Pauline, Estrada Cortés, María Estela, Grondin Augustin, Georgina, Solís Carrillo, Luis Juan, y Postotnik Kubera, Kirk, (2009), en Virna, Velázquez (Ed.) *Curriculum de la Licenciatura en Lenguas* (3a. ed.), Toluca, México, UAMEéx: Facultad de Lenguas.

Miranda García, David Aarón, Medina Cuevas, Lourdes, Espinoza Angulo, María Dora, y Moreno, M, *Modelo de formación profesional de la UAEM*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2005.

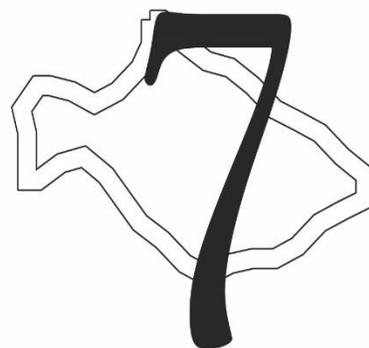
Mofrad, Esmail Zainadiny, “Exploring the professional identity of the Iranian English teachers: The case of English institutes of Iranshahr”, en *Theory and practice in language studies*, vol. 6, núm. 4 (Abril de 2016), pp. 843-848, consultado en [doi:http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.23](http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.23)

Moreno Olivos, Tiburcio, “Competencias en educación. Una mirada crítica”. Reseña de Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 15, núm. 44 (Enero-marzo de 2010), pp. 289-297, consultado en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000100017](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017)

Valenzuela, Oscar, “La didactique des langue étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage”, en *Synergies Chili*, núm. 6 (2010), pp. 71-86, , consultado en [https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar\\_valenzuela.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf)

Wallace, Michael, *Training foreign language teachers: A reflective approach*, 5a. ed., New York, Cambridge University Press, 1997.

Zanatta Colín, Martha Elizabeth, *Formación e identidad del psicólogo en los dispositivos centrados en competencias* (Tesis de Doctorado), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2008.



# La construcción de la identidad profesional entre los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de lenguas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

---

*Refugio Nava Nava  
Rosalina Domínguez Ángel*

## **Introducción**

La identidad es un recurso mediante el cual los seres humanos se distinguen entre sí. Es el proceso de hetero y auto construcción de significados sobre la base de un atributo cultural al que se le da mayor prioridad sobre otra fuente semiótica (Castells, 1997). Para llevar a cabo su estudio nos valemos de los discursos, prácticas y posicionamientos (Hall, 1996) que los individuos hacemos de nosotros mismos y de los otros, ya que “la identidad no es un hecho observable en sí mismo” (Tamayo y Wilder, 2005, p.32). Así, la identidad es aquello que distingue a un individuo, lo que lo hace ser diferente a algunos otros, pero al mismo tiempo igual a otros ya que existen identidades colectivas. Esta narrativa-actuación, denominada identidad, se construye y reconstruye a lo largo de la vida y se

multiplica de manera constante. Todos poseemos múltiples identidades que responden a los distintos contextos sociales en los que llevamos a cabo nuestras variadas interacciones. Una de ellas, es la identidad profesional, tema del presente capítulo.

La formación de la identidad profesional se define como “el proceso fundacional que una persona experimenta durante la transformación de lego a profesional” en una determinada disciplina (Holden et al. 2012, p. 1). Este proceso no es igual para todas las profesiones ni lo es para todos los estudiantes de una misma profesión, ya que los valores asociados a una determinada carrera están determinados, de cierta manera, por las características físicas y culturales del contexto en el que se lleva a cabo tanto la formación como el ejercicio profesional. En el mismo sentido, la historicidad del sujeto, en tanto conjunto de experiencias complejas derivadas de su actuar social, es distinta en función de sus características culturales. Por ello, es fundamental llevar a cabo estudios en contextos específicos que arrojen información sobre la manera concreta en que una determinada profesión es concebida y la manera en que se lleva a cabo la auto y hetero representación de quienes la practican. Esta información será relevante para enriquecer los recursos conceptuales que cimientan el currículo de dicho programa educativo.

La investigación aquí reportada tuvo como propósito analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Con la información obtenida a través de un cuestionario abierto y una entrevista a un grupo focal, se discuten los aspectos conceptuales, conductuales y discursivos que los estudiantes asocian con el ser profesor de inglés, así como los recursos utilizados por distintos actores para la socialización de la identidad profesional. Se destaca la manera en que docentes y estudiantes trabajan, de manera permanente, estrategias como: sensebreaking (Pratt, 2000), sensegiving (Gioia y

Chittipeddi, 1991) y sensemaking (Weick, 1995) para llevar a cabo la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de lenguas.

El estudio de la formación de la identidad profesional es un tema que está creciendo en la investigación científica (Forsythe, 2005, Wald, 2015). Este interés está apoyado en el deseo de conocer las características de dicho proceso y generar espacios formales e informales en los que se aborden los temas de la identidad profesional y así, contribuir a su formación desde el propio currículo de los programas educativos.

Los resultados de esta investigación podrían servir de base para el diseño de actividades tanto académicas como socioculturales en las que se aborde el tema de la construcción de la identidad profesional de forma planificada y mediada por expertos que compartan su experiencia en sus centros de trabajo. De igual manera, se podrá coordinar la reflexión permanente de los avances, retos y resistencias que los estudiantes enfrentan en cada etapa de su formación profesional.

### *Marco teórico*

La identidad, en tanto representación de uno mismo, ha dejado de significar “esa parte estable del *self* (sí mismo) que no cambia de principio a fin, a través de todas las vicisitudes de la historia, el trozo del *self* que permanece siempre el mismo, idéntico a sí mismo a través del tiempo” (Hall, 1996, p. 2). El concepto de identidad manejado ahora “no es esencialista, sino estratégico y posicional” (Ibid, p.2). Esto significa que no reside en el sujeto, sino que emerge y se actualiza en los distintos contextos en los que la actuación de la persona es requerida. Al abordar la concepción de identidades múltiples que un

individuo tiene, se hace notar que éstas no están carentes de conflicto interno, ni son estáticas. Las identidades no se adscriben al sujeto, más bien están en perpetua modificación, estructuración y reestructuración. Hall (1996) hace notar el carácter, no sólo dinámico de las identidades modernas, sino al mismo tiempo la arena heterogénea desde la cual se generan.

Las identidades no están nunca unificadas y en tiempos modernos están mayormente fragmentadas y fracturadas, nunca singulares, sino multiconstruidas a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes que se intersectan y antagonizan frecuentemente (Hall 1996, p. 4).

Melucci (1996) camina en esta misma línea, al señalar que la identidad es dinámica, ya que es un proceso de individuación y creciente autonomía. Hoy, la identidad es el producto de nuestras experiencias y el resultado de la reflexión sobre uno mismo, en vez de un grupo de características heredadas. En esta reflexión resulta central el factor de la diferencia más que el de la unicidad.

Las identidades son construidas a través y no fuera de la diferencia. Esto implica el reconocimiento radicalmente inquietante de que es sólo a través de la relación con el otro, la relación con lo que no es, precisamente de lo que se carece, con lo que ha sido llamado su exterior constitutivo que el significado positivo de cualquier término – y, por lo tanto, su identidad – puede ser construido (Hall, 1996, p. 4).

Wenger (1998) citado por Chacón (2010) plantea que la identidad, la comunidad, la práctica y el significado actúan de manera interconectada para definir y caracterizar la participación social como proceso de aprendizaje en las comunidades de práctica y agrega “la identidad es producto de la experiencia de vida, de la participación en una comunidad”

(p. 151). Desde su perspectiva la formación de la identidad docente se construye siendo parte de una comunidad de práctica, es un proceso constante de participación y de negociación de significados implícitos o explícitos que conduce a la construcción y negociación de la identidad.

Una vez planteada la importancia de la pertenencia a una comunidad de práctica para definir las identidades de una persona (Lave y Wenger, 1991), procederemos a analizar una identidad grupal, es decir, aquella que adscribe al sujeto a una colectividad o comunidad de práctica que comparte algunos rasgos comunes y que participa de formas de pensar, actuar y valorar relacionadas con dicho factor. En el caso concreto abordamos aquella que se forma a partir de la carrera que uno ha elegido, pues practicar una profesión no significa solamente saber ejecutar una determinada actividad, implica una reconstrucción de la persona en distintos niveles (Cohen, 2007, Liu, 2015).

La identidad profesional docente es definida como “las creencias, valores y compromisos que un individuo mantiene hacia el ser docente” (Hsieh, 2010, p.1). Estas características son, tanto un producto de influencias previas, como un proceso dinámico que se da de manera permanente, en el que el sujeto negocia los significados de sus interacciones en los contextos académicos y sociales (Chong et al., 2011). La construcción y negociación de significados es fundamental para entender la manera en que una persona articula sus múltiples identidades pues, como se ha hecho notar anteriormente, puede existir conflicto entre ellas y es el sujeto el encargado de trabajarlas para alcanzar su funcionalidad en la sociedad, tal como lo señala Gómez (2005) “El docente es antes, durante y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida” (p. 10). Es la

condición de ser humano la que se transforma, construye y reconstruye no sólo a lo largo de la formación universitaria, sino de manera permanente.

Luehmann (2007, p. 6) resume cuatro características de la identidad que la mayoría de los autores que trabajan este tema señalan: 1) es socialmente construida, 2) se encuentra en constante construcción y reconstrucción, 3) es múltiple y 4) está constituida por interpretaciones y narraciones de experiencias.

La identidad profesional es fundamental ya que permite al sujeto participar y aprender de manera efectiva en una comunidad de práctica (Bandura, 1969), sin embargo, su construcción no es un proceso sencillo ya que implica modificar creencias previas fuertemente arraigadas que le han dado sentido a la vida del sujeto en otras etapas de la formación escolar.

### ***Metodología***

#### ***Descripción del programa***

La licenciatura en Enseñanza de Lenguas que se imparte en la Universidad Autónoma de Tlaxcala es un programa educativo de cuatro años, acreditado por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, COAPEHUM. Se comenzó a impartir en 1977 con el nombre de Licenciatura en Idiomas y en 2020, la población estudiantil estaba conformada por 470 alumnos, de los cuales, 364 eran del área de inglés y 106 de francés.

El Programa Educativo cuenta con el Cuerpo Académico Consolidado: Lenguas Modernas y con el Cuerpo Académico en Formación: Enseñanza Aprendizaje de Lenguas.

Las líneas de investigación que se cultivan son: Estudios en lenguas extranjeras, lengua materna y lengua indígena, así como comunidades de práctica en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de lenguas. El programa tiene una plantilla de 58 profesores, 35 de hora clase, 3 de medio tiempo y 20 de tiempo completo. 5 de sus docentes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

Para ingresar a este programa educativo se requiere contar con estudios de bachillerato y para el área de inglés, los aspirantes deben tener el nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los aspirantes realizan también una entrevista y el examen de ingreso a licenciaturas del CENEVAL.

### ***Diseño de la investigación***

La investigación se llevó a cabo con 50 estudiantes que participaron de manera voluntaria. Se envió un cuestionario a todos los alumnos que cursaban el sexto y octavo semestre de la licenciatura en Enseñanza de lenguas y se analizaron aquellos que respondieron todo el instrumento. Posteriormente se llevó a cabo una entrevista con un grupo focal conformado por 10 estudiantes. El cuestionario consta de 23 preguntas abiertas en las que se abordan temáticas como razones por las que se eligió esta carrera, expectativas previas, retos y satisfacciones encontrados a lo largo de la formación, puntos de conflicto y estrategias para lidiar con las dificultades, percepciones sobre la enseñanza de lenguas en Tlaxcala, planes a futuro, así como la contribución de la carrera a la autorrealización del estudiante.

La entrevista se llevó a cabo con un guion semi estructurado que se diseñó a partir de las respuestas aportadas en el cuestionario. La entrevista tiene el propósito de ahondar acerca de las representaciones que los estudiantes han construido en diferentes momentos de su trayectoria, en relación a su carrera y acerca de los docentes de lenguas. Se abordó

la reflexión sobre los momentos en los que se les ha requerido desplegar su identidad como estudiantes de la carrera de Enseñanza de Lenguas durante la prestación de su Servicio social, la realización de sus Prácticas profesionales, su participación en campamentos en el extranjero y en eventos culturales y académicos dentro y fuera de la universidad.

### ***Resultados y discusión***

#### ***Representaciones de los estudiantes sobre la licenciatura de Enseñanza de lenguas antes de ingresar a la carrera***

La construcción de la identidad profesional en un grupo de estudiantes no es uniforme, cada uno de los alumnos llega a la carrera con un conjunto de expectativas, experiencias y presupuestos distintos. Mientras que algunos entran al programa educativo con el claro objetivo de convertirse en docentes de lenguas, otros están más interesados en perfeccionar un idioma para poder viajar y conocer otras culturas. Incluso entre quienes sí tienen la intención de ser profesores de lenguas, su concepción no contempla las especificidades que ese ejercicio implica. Esta heterogeneidad hace que los estudiantes empiecen su proceso de construcción de la identidad profesional desde distintas trincheras y que el proceso sea particular y con resultados también diversos, aunque, por supuesto, se compartan determinadas formas de pensar, actuar y ser sobre la profesión. Las siguientes contribuciones evidencian la pluralidad de creencias al ingresar a la carrera:

Yo elegí esta carrera porque desde que estaba en secundaria me gustaba mucho aprender inglés, conocer otros idiomas, conocer una cultura nueva, además me gusta leer y escribir mucho (“comunicación personal”).

Yo siempre quise ser maestra. Desde la secundaria que me dieron mi primera clase de inglés, me gustó mucho y desde ahí lo decidí (“comunicación personal”).

Cuando entré a la carrera no tenía una idea clara de lo que era enseñanza de lenguas, yo quería perfeccionar un idioma para poder salir y viajar por el mundo entero. Esa es la idea que yo llevaba o que yo tenía en aquel momento, más adelante cuando empezamos a ver qué es lingüística y lo que tiene qué ver con otras ramas, con otras materias, es cuando me doy cuenta que es una carrera muy rica, en general a mí me gusta mucho (“comunicación personal”).

Me gustaba mucho el inglés y creo que tenía facilidad para aprender otros idiomas. Tenía una maestra de inglés en el bachillerato que me contó que había estudiado esa carrera aquí. El inglés era de mis materias favoritas, por eso decidí estudiar esto (“comunicación personal”).

Este mosaico de concepciones es la base a partir de la cual comienza el proceso de formación profesional y al mismo tiempo de construcción de la identidad de docente de lenguas. En los siguientes apartados se describen los recursos que distintos agentes utilizan para socializar la identidad buscada.

### ***La construcción de la identidad***

La vida universitaria es muy rica en experiencias tanto para la formación disciplinar como para la formación personal. En el transcurso de cuatro años, los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas llevan a cabo distintas actividades tanto dentro como fuera de la facultad que los colocan en una situación identitaria particular. En primer lugar, son universitarios y en segundo lo son de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. En ese tenor existen presupuestos y expectativas académicas y sociales que inciden para que ellos desarrollen un tipo de cognición, emoción y actuación que los identifique como miembros de una comunidad de práctica específica: la de docentes de lenguas. En los siguientes apartados analizaremos algunos de los procesos y espacios en los que los estudiantes van construyendo esta identidad.

### ***Sensebreaking, ruptura de significados***

Los estudiantes llegan a la Universidad con una serie de creencias sobre la carrera que eligieron y sobre los posibles cursos que tomarían una vez inscritos en el programa. Algunas de estas creencias son ciertas y otras no. En los primeros semestres, los alumnos se enfrentan, en varias ocasiones, al rompimiento o modificación de algunas de estas creencias. Pratt (2000) denomina a este proceso *Sensebreaking* y lo define como “la destrucción o ruptura de significados (citado en Ashforth, 2016, p. 118). Estos significados son aquellos que una persona trae consigo al ingresar a un nuevo espacio laboral o, en este caso, educativo y que le sirven para dar sentido a ese contexto. Una de las creencias que pasa por esta situación, es aquella que se refiere a que en la carrera sólo se estudiaría el idioma extranjero. Varios estudiantes ingresan a la carrera con la expectativa de que invertirán la mayor parte de su tiempo estudiando sólo la lengua meta.

Cuando se enfrentan a un programa bien estructurado que cubre distintos componentes como el de lengua meta, el lingüístico formal y el pedagógico, se ven en la necesidad de reformular sus creencias. Este proceso no es sencillo y los estudiantes invierten parte de su tiempo en este intento. Otra creencia muy frecuente es que para enseñar un idioma basta con ser hablante de éste. No se contemplan aspectos metodológicos ni las características de los estudiantes:

Yo pensaba, como otras personas, que el enseñar una lengua no era difícil. Creía que era cuestión de pararse frente al grupo y dar el tema. No tomaba en cuenta que se necesita algún tipo de material para que el aprendizaje sea más efectivo. Tampoco había considerado la planeación para que al profesor no lo agarren desprevenido. No tenía idea de las materias que me iban a ayudar a aprender todo eso (“comunicación personal”).

Siempre tuve la idea de que lidiar con alumnos era fácil y divertido, y aunque definitivamente lo es, en muchos sentidos, hay ocasiones en las que no se aplica del todo y el docente se tiene que esforzar y usar estrategias para que los alumnos logren alcanzar los aprendizajes esperados (“comunicación personal”).

Todas las ramas que tienen que ver con la lingüística que nos ayudan a redactar mejor, a entender un texto, creo que son de las más fuertes que a mí me dejaron muy impactada, porque, bueno, para empezar, antes de que entrara a la carrera no sabía siquiera qué era lingüística y cuáles son las ramas que se relacionaban con ella, entonces, pues, fue como ir descubriendo cosas nuevas y cosas que en lo personal a mí me han servido mucho (“comunicación personal”).

### ***Sensegiving y sensemaking, construcción de nuevos significados***

*Sensegiving* se define como “el intento por influir en la construcción del significado de otros hacia una redefinición preferida de la realidad organizacional” de una institución (Gioia y Chittipeddi, 1991 citado en Ashforth, 2016, p.118). Este trabajo hecho por agentes socializadores se complementa con la estrategia de *Sensemaking* que es la manera en que “los individuos trabajan (cognitivamente) para entender eventos novedosos, inesperados o confusos” (Maitlis y Christianson, 2014 citado en Ashforth, 2016, p.119) relacionados con un nuevo contexto y darles sentido en el marco de la identidad que están construyendo. Es a través de estos procesos que los estudiantes crean nuevos significados respecto a la carrera y aquellos que la practican. La licenciatura se vuelve para los estudiantes un espacio que les exige mayores responsabilidades no sólo en términos académicos, sino personales y estos compromisos entran en juego con sus convicciones de vida. A lo largo de los estudios van construyendo significados importantes que forman parte de su identidad profesional. Este acto de transformación tampoco está carente de conflicto y resistencia, por el contrario, el estudiante lleva a cabo un gran trabajo para construir una nueva identidad negociando con sus identidades previas.

Uno de los primeros cambios fuertes fue tomar conciencia que yo iba a ser maestra y que esto significaba que iba a estar como responsable no sólo de la conducta de los alumnos, sino de que ellos llevaran a cabo su aprendizaje. No era como en la preparatoria que aprendías algo que no te daba una responsabilidad directa, en este caso ya estaba dirigido a algo específico, al inicio me costaba aceptarlo (“comunicación personal”).

No es fácil obtener la atención de un grupo entero, y hacer que todos participen, porque, al inicio, yo como estudiante no me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor, ahora

veo que hay tanto desnivel en un grupo, que los profesores siempre andan batallando para que la mayoría de los alumnos tenga un aprendizaje significativo (“comunicación personal”).

Como maestros puedes cambiar la vida a los alumnos. Debes estar consciente de tu trabajo como maestro porque puede ser que el aula de clases sea el único lugar en que el alumno esté a gusto (“comunicación personal”).

Me di cuenta que ser maestro era compartir mi conocimiento, que podía inspirar a otras personas, que le puedo ayudar y compartir lo que yo sé. Por medio de las experiencias de uno, los otros aprenden (“comunicación personal”).

Antes no pensaba en poner tanta atención a las habilidades socioemocionales de los alumnos, pero con las experiencias que pude tener frente a grupo, ahora sé que, para alentar al alumno a aprender, es necesario conocerlas para crear un ambiente de confianza tanto en la lengua meta como en la interacción entre todos (“comunicación personal”).

### ***Exposiciones de temas disciplinares en clase***

La exposición de temas disciplinares en clase por parte del estudiante es una práctica habitual en la educación superior. Desde el primer semestre, los alumnos investigan y exponen determinados conceptos o aspectos de una teoría. Al inicio, los estudiantes reportan lo leído sin alcanzar mucho involucramiento identitario con el contenido pero, a medida que se incrementa su conocimiento de la disciplina, se van construyendo progresivamente como miembros de la comunidad de práctica en cuestión que cree y

promueve ese tipo de conocimiento o la forma en que se aborda una determinada problemática. Este proceso no es sencillo para los estudiantes y cuando reflexionan distinguen distintos momentos:

Al inicio de los estudios un profesor nos asignó la actividad de formar equipos y revisar nuestra carrera. A mi equipo le tocó exponer el perfil de egreso. Yo creo que allí nos dimos cuenta que teníamos una gran responsabilidad (“comunicación personal”).

Yo era una persona tímida y penosa pero poco a poco esos miedos e inseguridades fueron desapareciendo. Antes pensaba que trabajar en un nivel como preescolar o primaria podría ser un dolor de cabeza y que eso no era para mí, pero ahora creo que sólo es cosa de práctica y adaptarse. Trabajar con grupos grandes puede ser difícil pero no imposible, espero seguir mejorando en el futuro (“comunicación personal”).

### ***Participación en eventos académicos***

La identidad de una persona emerge siempre en contextos definidos. Los seres humanos tienen la necesidad de actuar siempre en un rol determinado. Aunque los recursos que alimentan la construcción de dicha identidad se van reuniendo a lo largo del tiempo, existen situaciones en las que al estudiante se le requiere llevar a cabo actos de identidad relacionados con la carrera que estudian. Estos pueden ser en contextos plenamente institucionalizados como la participación en eventos académicos, culturales y sociales de la licenciatura, hasta la participación cotidiana que lleva a cabo en el aula. Los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la UATx distinguen los siguientes momentos como centrales e importantes en la formación de su identidad profesional.

### ***1.- La celebración de las lenguas***

La licenciatura en Enseñanza de lenguas lleva a cabo cada año la “Celebración de las lenguas”. Este evento es equivalente al Día Internacional de la Lengua Materna pero dado el carácter multilingüe de la licenciatura se le denomina *Celebración de las lenguas*. Se trata de un evento de 3 días en los que cada uno de los 18 grupos realiza presentaciones sobre la lengua y cultura que estudian. Así, se presentan aspectos culturales, históricos, políticos, etc. de un país, región o comunidad que hable inglés, francés, alemán, italiano o náhuatl (las últimas tres lenguas se ofrecen como lenguas optativas a partir del sexto semestre). Cada grupo realiza, en el idioma de su elección un contenido que puede incluir música, gastronomía, juegos, arte dramático, etc. Los grupos tiene un espacio y un tiempo determinado para llevar a cabo su presentación a la que asisten estudiantes de todos los semestres, así como jóvenes de otras licenciaturas y, en algunos años, estudiantes de preparatoria. Allí, se presentan con orgullo algunas de las contribuciones que los hablantes nativos de esa lengua han hecho a la humanidad. Para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, esta experiencia les permite tomar una identidad, tanto de hablantes de la lengua como de promotores y difusores de la misma. Cuando los estudiantes de licenciatura tienen audiencias externas a la universidad, sienten también el compromiso de desplegar la identidad universitaria, es entonces cuando aflora el sentimiento de pertenencia y compromiso institucional que tratan de comunicar a las generaciones más jóvenes. En ese momento, los futuros licenciados en Enseñanza de Lenguas se dan cuenta de manera cabal que ya cuentan con recursos propios de la disciplina, en términos de conocimiento, pero también en actitudes y valores característicos de la profesión.

La celebración de las lenguas y el evento navideño de cada año me hicieron pensar que la enseñanza de lenguas no tiene porque sólo reducirse en aprender reglas gramáticas como lo piensa la mayoría de personas, es un buen espacio para convivir y socializar, además de que los profesores y la universidad nos motivan a utilizar nuestros otros talentos para implementarlos en la enseñanza (“comunicación personal”).

En la celebración de las lenguas podía ver las diferentes maneras de enseñar que otros tenían (“comunicación personal”).

## ***2.- La actividad integradora***

La Actividad Integradora es un proyecto disciplinar que los estudiantes llevan a cabo cada semestre para movilizar los conocimientos que han construido en ese periodo en todas sus Unidades de aprendizaje. Se plantea una problemática para la cual los estudiantes construyen respuestas concretas en las que utilizan conocimientos actitudes y valores humanistas.

Las actividades integradoras ponían interés en mi licenciatura, ya que son trabajos que tienen que ver mucho con las áreas relacionadas a la enseñanza de lenguas, desde lingüística hasta la cultura de los países parlantes de otras lenguas (“comunicación personal”).

## ***3.- Congreso Nacional de Estudios en Lenguas.***

Cada año, la licenciatura organiza el Congreso Nacional de Estudios en Lenguas. En este congreso se llevan a cabo presentaciones de profesores investigadores de todo el país y algunos del extranjero. De igual manera se organizan mesas de estudiantes en los que se presentan avances de sus tesis o alguna investigación que estén llevando a cabo. Aunque el número de estudiantes que participan en estas presentaciones es pequeño, sí representa

para ellos uno de los mayores retos. La experiencia que los estudiantes viven en este congreso es muy importante ya que les permite enriquecer su percepción sobre las funciones de un docente de lenguas.

Los congresos son muy buenos porque hay ponencias que en verdad me interesan y son útiles para nuestro futuro como docente, también en el congreso tienes la oportunidad de aprender cosas nuevas (“comunicación personal”).

Las conferencias que se realizaban cada año me motivaron muchísimo porque gracias a las ponencias aprendí cosas nuevas sobre la enseñanza del lenguaje. En mi opinión se deberían crear más oportunidades para asistir a conferencias sobre docencia en otras universidades para reforzar nuestros conocimientos aún más (“comunicación personal”).

#### ***4.- El Servicio Social y las Prácticas Profesionales***

Los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de lenguas utilizan distintas narrativas para posicionar su identidad profesional cuando les toca desempeñar su trabajo frente a grupo durante sus Prácticas Profesionales o su Servicio Social. Para ese momento (después del sexto semestre), ya han acumulado una experiencia considerable no sólo como estudiantes, sino también como usuarios del inglés. Estos recursos les dan parte de la confianza que necesitan para hablarle a su audiencia con mayor seguridad.

Lo que me ayudó a convencerme de que me quería dedicar a la docencia fueron las prácticas que tuvimos en contextos reales, en ese momento fue donde me di cuenta que es una hermosa profesión (“comunicación personal”).

Las actividades que más me gustaron fue acudir a escuelas públicas de nivel básico y media superior a dar clases y ver que los estudiantes de dicha institución colaborarán con

la materia. Fue ahí cuando descubrí que los niños son más accesibles a hacer cualquier actividad que los jóvenes de secundaria y de preparatoria (“comunicación personal”).

Al compartir mi conocimiento siento que puedo inspirar a otras personas, cuando les platico como le hice yo para aprender, los demás de dan cuenta que no es tan difícil. Piensan que si tú pudiste, ellos también lo podrán hacer. Yo siento que... como que les dan más confianza (“comunicación personal”).

Las materias que más me motivaron fueron en las que teníamos que enseñar en ambientes reales. Me di cuenta que me agradaba enseñar (“comunicación personal”).

Estas opiniones concuerdan con los resultados obtenidos por Fernández, (2016) quien realizó un estudio en la misma institución sede de este trabajo y concluyó que durante el Servicio Social y las Prácticas Profesionales que llevaron a cabo los estudiantes, éstos “se dieron cuenta de lo que los directivos, colegas, alumnos y la sociedad en general piensa y espera de un docente de inglés” (p.85) al tiempo que señala que “es muy visible el hecho de que la inmersión de los estudiantes en contextos reales frente a grupo, influyó en la reconstrucción de su identidad profesional docente (Ibid, p. 86).

##### ***5.- Participación en los Campamentos de Verano en los Estados Unidos de Norteamérica***

Una de las experiencias que ciertos estudiantes valoran mucho, es su participación en los Campamentos de verano que se llevan a cabo en los Estados Unidos de Norteamérica. En estos campamentos los alumnos forman parte del equipo de trabajo, cuyas actividades les permite establecer comunicación con otros estudiantes de inglés de distintos países, así

como con hablantes nativos tanto adultos como niños. Vivir temporalmente en un país angloparlante representa un reto en varios sentidos para los estudiantes, no sólo respecto al idioma, sino en aspectos personales. Sin embargo, una vez que se logran adaptar, los resultados son positivos en la mayoría de las ocasiones:

Para mí, ir al campamento, fue un gran reto porque nunca había estado sola y ahí me enfrentaba a todos mis miedos. Lo peor es que no podría correr con mi mamá o con mi hermana. Ahí todo era mi responsabilidad, por lo tanto, aprendí a solucionar algunas cosas y a tomar decisiones (“comunicación personal”).

Su participación en distintas áreas de trabajo les permite conocer varios tipos de discurso que enriquecen su conocimiento del inglés. Se ha observado que una vez que los estudiantes regresan a cursar sus últimos semestres, su confianza en el uso del inglés se incrementa. Esta experiencia no sólo les sirve para mejorar su conocimiento del idioma extranjero, sino también incrementa sus recursos para construir su identidad profesional misma que utilizan cuando llevan a cabo su trabajo:

Cuando daba mi Servicio Social estábamos viendo el tema de la comida, específicamente cómo ordenar la comida en un menú. Yo lo había vivido durante el campamento y les pude explicar muy bien cada punto. También les conté todo lo que aprendí en el campamento (“comunicación personal”).

Su experiencia personal en un país angloparlante le da al estudiante la oportunidad de construirse como experto ante su audiencia. Aquí observamos la manera estratégica con la cual los futuros docentes de lenguas actúan para construir su prestigio. Este uso estratégico será fundamental para la etapa en la que llevan a cabo sus entrevistas de trabajo. Algunos estudiantes tienen la oportunidad de enseñar inglés antes de concluir la

carrera y se dan cuenta del impacto que tiene entre los empleadores escuchar la reflexión que hacen cuando hablan de sus experiencias fuera del país.

A veces me preguntan por mis mayores logros, yo siempre les hablo de mi estancia en un país donde se habla inglés. Eso a ellos les interesa mucho, me preguntan cómo me fue, yo les cuento las cosas en las que eso me ayudó (“comunicación personal”).

En términos académicos, los campamentos les dan a los estudiantes la oportunidad de identificar algunas de sus competencias que requieren un mayor trabajo.

En el campamento, afiné mi listening (competencia auditiva) y mi pronunciación. Aunque debo confesar que al principio a algunos hablantes no les entendía mucho. Cuando no les entendía optaba por sentarme frente a ellos y leer sus labios. Así logré superar varios obstáculos que tuve cuando llegué (“comunicación personal”).

### ***La construcción de la identidad profesional en el contexto familiar y social.***

Los estudiantes de enseñanza de lenguas, al igual que los de otras profesiones no sólo construyen una identidad y la posicionan en el contexto inmediato donde llevan a cabo el ejercicio de la profesión, aún en su calidad de estudiantes, sino que el trabajo de construcción y despliegue de dicha identidad la realizan también en sus ámbitos sociales y familiares. Para este propósito se recurre a la formulación de aspectos específicos del ejercicio de la profesión que la hacen ver como un campo valioso de interacción con otros seres humanos:

Luego se piensa que enseñar una lengua es fácil, cuando yo hablo con mis amigos les explico de todo lo que se trata, principalmente la gramática del español que es bastante difícil, ya que existe diferencia entre el inglés y el español. Les empiezo a explicar lo que

necesitamos tener en cuenta los docentes para poder enseñar, como el contexto, el tipo de alumno y la importancia de la planeación (“comunicación personal”).

Los egresados de esta carrera tienen este lado pedagógico y humanista y eso nos hace diferentes a otros profesores que sólo saben inglés. Nosotros podemos diseñar dinámicas que impacten en el aprendizaje de los alumnos (“comunicación personal”).

### ***Expresión de la identidad profesional***

Los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas nutren el proceso de construcción de su identidad a través de la reflexión del propósito de la carrera que estudian, los cursos que han tomado, sus participaciones en eventos académicos y su contacto con el medio profesional en calidad de prestadores de Servicio Social y Prácticas Profesionales. Estas experiencias les permiten conceptualizar y producir narrativas en las que ellos explican la función de un egresado de este programa educativo desde diferentes ángulos, enfatizando aspectos que de alguna manera evidencian el interés de cada uno de los estudiantes que opina. Los aspectos resaltados tienen que ver con las distintas funciones que pueden desempeñar los docentes de lenguas, los niveles educativos en los que se puede ejercer la profesión, los públicos a los que puede dirigir su trabajo, etc. Cada uno de estos tópicos se desarrolla a continuación:

### ***Funciones que desempeña un licenciado en enseñanza de lenguas***

Resulta interesante distinguir los niveles de alcance en la visualización de las funciones que un licenciado en Enseñanza de Lenguas puede cumplir desde el punto de vista de los

estudiantes próximos a egresar. La primera función que reconocen es la de docente con sus tareas inherentes como la construcción de planes de estudio y diseño de metodologías.

Un licenciado en enseñanza de lenguas es el encargado de realizar las actividades docentes frente a grupo, también puede generar o implementar planes de estudio y metodologías para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (“comunicación personal”).

En este tema es destacable que los alumnos hayan incorporado entre sus funciones la generación de un plan de estudios. Este conocimiento deriva entre otras cosas del hecho de que los estudiantes a lo largo de su formación de cuatro años participan en, al menos, un proceso de acreditación o reacreditación de su carrera, al mismo tiempo, a algunas generaciones les ha tocado vivir el cambio del Plan de estudios. En ambos procesos, los estudiantes conocen sobre el trabajo que se está llevando a cabo e incluso llegan a participar. En el caso de la acreditación o reacreditación, los comités evaluadores se reúnen con algunos estudiantes para conocer sus opiniones sobre su Programa Educativo. Esta información nutre su concepto de las tareas que lleva a cabo un profesional en esta disciplina como parte de su trabajo cotidiano.

Para hablar del oficio de enseñar, los estudiantes incorporan en sus opiniones terminologías más específicas propias de la jerga disciplinar, lo que evidencia su incorporación discursiva a la comunidad de práctica de la cual ya forman parte puesto que ya han llevado a cabo Prácticas Profesionales y Servicio Social. Así, en vez de hablar del término genérico “enseñar”, algunas opiniones reflejan un abordaje más específico:

[Un profesional de la Enseñanza de Lenguas] funge como guía del aprendizaje de la segunda lengua. Además de que puede desempeñarse en cualquier actividad académica de la institución a la que pertenezca (“comunicación personal”).

Fungir como “guía del aprendizaje de una segunda lengua” evidencia una apropiación cognitiva no sólo de la terminología, sino del tipo de asistencia que un docente puede proveer al estudiante. De igual manera se nota que otorga más importancia al aprendizaje, o sea, al trabajo del estudiante y no al del docente. Este hecho es relevante ya que muestra que la persona que emite esta opinión ha construido un mapa de participantes del proceso educativo centralizando el trabajo del estudiante. Lo mismo ocurre con la siguiente contribución:

[El egresado de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas] facilita la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o de la lengua materna, crea y sigue curriculums adecuados para que los alumnos lleguen a los objetivos planteados (“comunicación personal”).

Otro de los elementos que los estudiantes identifican como parte de su trabajo, además de la docencia es el diseño de materiales precedido por investigación. Esto implica que entienden que los recursos deben, hasta donde sea posible, ser creados para poblaciones específicas atendiendo a sus características:

[El egresado participa en el] desarrollo de investigación para el diseño de los materiales y recursos, puede diseñar un curso de inglés para los alumnos dependiendo del nivel e institución (“comunicación personal”).

En la licenciatura, los docentes en mayor o menor medida llevan a cabo investigación sobre sus líneas de interés. Algunos lo hacen para presentar ponencias, otros para publicar artículos y libros sobre distintas temáticas de la licenciatura. Aparte de que varios estudiantes o grupos completos de estudiantes han participado en estas

investigaciones, algunos de los productos generados se vuelven, materiales de trabajo en los cursos regulares de la licenciatura (Domínguez et al. 2013). Así, la investigación está presente en la conceptualización de los estudiantes como parte de funciones en el campo de trabajo.

Las experiencias que los estudiantes viven en su trayecto por el Programa educativo contribuyen a la representación que elaboran de su carrera. La tutoría se ha implementado en todas las escuelas de educación secundaria, media superior y superior por lo que se ha vuelto efectivamente una tarea importante de un docente.

En este sentido el trabajo de sus profesores se convierte, de alguna manera, en ejemplo de las tareas que a un profesional de esa disciplina le corresponde realizar. Así, la tutoría también es considerada por parte de los estudiantes como una función de un egresado de este programa:

Las actividades [que un licenciado en Enseñanza de Lenguas lleva a cabo] son: diseñar materiales para las clases que impartirá, planear sus clases de acuerdo con el plan de estudios de la escuela donde enseña, y ser un tutor para sus alumnos cuando lo necesiten (“comunicación personal”).

### ***Características socioafectivas de identidad profesional del docente de lenguas***

La identidad profesional no alude solamente a características cognitivas de los sujetos, también tiene un componente socioafectivo que distingue a los docentes de lenguas de otras profesiones. Las opiniones de los estudiantes sobre el componente socioafectivo de la identidad profesional van desde atributos altamente valorados a nivel social pero no específicos de la profesión, hasta pronunciamientos perfectamente contextualizados en el campo de la enseñanza del inglés.

[Los profesionales en la Enseñanza de lenguas tienen] responsabilidad, iniciativa, compromiso, creatividad y autonomía (“comunicación personal”).

En otros casos, el estudiante ya sitúa los atributos de manera más relacional con los participantes del proceso educativo:

[Los licenciados en Enseñanza de lenguas] son personas trabajadoras, comprometidas con la enseñanza de idiomas extranjeros o el español, son personas dinámicas y que están dispuestas al cambio, siempre buscando la innovación y adaptación por el bien de los alumnos (“comunicación personal”).

Les agrada enseñar a otras personas, ponerle dedicación a lo que hacen en su trabajo, y trabajar en mejorar sus conocimientos en la lengua que enseñan (“comunicación personal”).

Aquí observamos una opinión más reflexionada, ya no habla de atributos generales socialmente valorados y buscados, sino de características que definen un tipo de actuación en el marco de un contexto específico: la enseñanza de lenguas. Esta concepción se ha ido construyendo a lo largo del proceso de formación como resultado del diálogo establecido con las experiencias en el contexto laboral.

El componente afectivo en la construcción de la identidad es muy importante ya que habla de los atributos por los cuales los miembros de esa profesión son reconocidos. Por supuesto que para que se alcance la solidez, no basta con lo que uno piensa de sí mismo, sino también es importante la opinión de otras personas.

Los profesores de inglés son creativos y líderes innatos como inspiración a los alumnos (“comunicación personal”).

Son personas creativas, guías, motivadoras, participativas y con compromiso a la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (“comunicación personal”).

### ***Identidad profesional y desempeño académico***

Los estudiantes enfrentan retos de diferentes tipos desde el momento en que ingresan a la carrera. Si bien las competencias de estudio, la responsabilidad personal y el entorno familiar tienen un papel importante en el desempeño de los alumnos, la facilidad o dificultad con la cual éstos puedan participar en la construcción de su identidad profesional es fundamental. Desde el primer instante, los estudiantes llevan a cabo su participación situados en una determinada identidad que determina, en buena medida, su nivel de desempeño. Los estudiantes de nuevo ingreso no sólo enfrentan el cambio de la educación media superior a la universidad, sino que se encuentran con exigencias específicas propias de la disciplina en la que estudian y que les piden pensar, actuar y hacer su trabajo de una determinada manera. Los estudiantes que se integran y forman grupos con sus compañeros enfrentan de mejor manera estos cambios dinámicos ya que los grupos funcionan como espacio para la negociación de las nuevas exigencias. Mediante el diálogo constante, los estudiantes de los semestres iniciales van trabajando y estructurando su nueva experiencia, le dan sentido o se resisten a las nuevas demandas o a patrones que les resultan diferentes a su práctica habitual. Algunos alumnos, al identificar algún aspecto en el que consideran que su competencia no es suficiente piensan en abandonar la carrera, sin embargo, en la mayoría de los casos, desisten después de reflexionarlo.

En segundo semestre pensaba en abandonar la carrera porque creía que no era buena en la lengua meta, pero después tomé asesorías y confié en mí para seguir hasta el final (“comunicación personal”).

Inicie la licenciatura en lenguas al mismo tiempo que la escuela de música, tuve ciertas dificultades en cuestión de tiempo, ya que en las mañanas iba a la universidad y por las tardes a la escuela de música, entonces a la mitad de la licenciatura sentía que ya no podía, tenía demasiado estrés, mucho trabajo pero me decidí a salir adelante, y ahora he culminado mis estudios en la universidad y me queda un año en la de música porque en esa escuela son 5 años y me siento muy satisfecha de haber tomado esa decisión (“comunicación personal”).

Los estudiantes no son meros receptores de indicaciones que cumplen de manera automática. Por el contrario, la discusión y negociación son fundamentales para que los alumnos asuman las prácticas disciplinares de manera efectiva. En estas discusiones participan agentes de varios tipos. Por un lado, la universidad, como institución que promueve una perspectiva específica de la educación superior, posteriormente los profesores que, como ya se ha señalado, encarnan la identidad del docente de lenguas, así como los estudiantes de semestres más avanzados que muestran parte del camino andado a lo largo de su estancia en la facultad. Por otro lado, los textos que los estudiantes leen son también fuentes ideológicas del ejercicio de la profesión pues abordan temas concretos que buscan ofrecer modelos de interacción con sus futuros alumnos.

Todos estos elementos participan en forma dinámica en el continuo ejercicio de la construcción y reconstrucción de la identidad profesional, pues es importante señalar que éste nunca se convierte en un tema acabado. Cada nueva experiencia tiene un impacto en

la narrativa identitaria construida y factores como los años de servicio, el cambio de modelos pedagógicos o de políticas educativas, así como las propias aspiraciones de vida alimentan esta discusión para delinear nuevas rutas en el trabajo identitario.

### *Conclusiones*

Este estudio nos ha permitido identificar algunos de los insumos para la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pre-servicio de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas, mismos que se forman antes de ingresar a la universidad. Al momento de elegir una carrera universitaria, los jóvenes tienen un conjunto de imágenes sobre las distintas profesiones y seleccionan aquella que representa sus aspiraciones o de la cual sienten que ya tienen algunas de sus características. Algunas de estas creencias se confirman y otras, una gran cantidad de ellas, se reformulan durante su formación profesional. De entrada, esto confirma que la identidad no es estática ni lineal (Hall, 1996), pues responde no sólo al nivel de madurez del pensamiento profesional de cada estudiante, sino que cuestiones económicas, sociales, políticas, etc. inciden en la naturaleza de la identidad de los practicantes de una determinada profesión.

De esta manera, una vez que el estudiante ingresa a la licenciatura, se llevan a cabo tres procesos que participan en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional: ruptura o modificación de creencias previas (*Sensebreaking*), socialización de nuevos significados (*Sensegiving*) y creación de sentido (*Sensemaking*). En este proceso, los alumnos se apropian de los conocimientos, actitudes y valores de la profesión

a través del proceso de socialización que se lleva a cabo en la institución como del propio descubrimiento que el estudiante va realizando.

En suma, dado que la participación de los seres humanos sólo puede ocurrir encarnando una determinada identidad, el alumno va practicando cada día una versión en constante crecimiento de la identidad que aspira alcanzar. En este proceso, son fundamentales las actuaciones de los profesores en tanto modelos de la identidad profesional y sus discursos en tanto recursos orientadores del sistema de creencias manejado por un docente de lenguas.

Asumimos entonces que, al mismo tiempo que los estudiantes van construyendo estos nuevos sentidos sobre la manera en que se ejerce y se vive la profesión, también van modificando creencias previas. En este proceso se reformulan ideas como aquellas que señalan que en la licenciatura sólo se va a estudiar la lengua meta o que basta con saber inglés para poder enseñar el idioma extranjero. En consecuencia, tanto la creación de nuevos sentidos como la revisión y modificación de creencias previas implican retos para los estudiantes pues no es sencillo modificar o abandonar ideas que ya forman parte de su conjunto de recursos cognitivos con los que dan sentido a importantes aspectos de la vida y con las que han tomado decisiones importantes.

Así pues, en estos procesos la participación de varios actores es fundamental. En primer lugar, los profesores modelan y socializan algunos aspectos de la identidad profesional. Lo hacen tanto con su actuar diario como mediante narrativas que buscan proporcionar al estudiante una imagen integral de los significados importantes de la carrera. En esta interacción los estudiantes no son sujetos pasivos que reciben la información y se ajustan a ella de manera acrítica. Por el contrario, existe un importante proceso de negociación que puede durar varios años en los que los estudiantes tratan de

acomodar y hacer compatibles algunas de sus propias creencias con las expuestas por los docentes. En esta dialéctica ocurren las innovaciones tanto individuales como colectivas respecto a las identidades profesionales.

En el mismo sentido existe una socialización entre estudiantes de distintos semestres que permite el intercambio de opiniones respecto a la carrera. Los alumnos de niveles escolares más avanzados alertan a las nuevas generaciones sobre las exigencias del programa en su conjunto. También les comparten las maneras en que ellos enfrentan los retos y la forma en que acomodan los presupuestos de la profesión con las ideologías de sus otras identidades.

La identidad emerge de manera más clara cuando el individuo se encuentra en una situación que le exige actuar investido en un rol específico. Así, los eventos académicos, culturales y los requisitos formales del Programa Educativo tales como el Congreso Nacional de Estudios en Lenguas, el Servicio Social, las Prácticas Profesionales, la Celebración de las lenguas, el Festival navideño en el que se canta en lengua extranjera, entre otros, son momentos muy importantes en los que el estudiante se da cuenta de que ya ha internalizado discursos y valores propios de la disciplina, evidenciando una versión actitudinal de su ingreso a esta comunidad de práctica. A este respecto, Trejo y Mora (2018) reportan varios enfoques para el análisis de la identidad. En ese sentido, la identidad retrospectiva analiza las experiencias pasadas y la manera en que influyen en la identidad profesional. Las experiencias académicas y profesionales previas de los profesores de lenguas contribuyen en el grado de identidad, agencia y posicionamiento que logran desarrollar como docentes.

A nivel social, los estudiantes señalan que cuando se reúnen con ex compañeros de niveles educativos anteriores y que actualmente se encuentran llevando a cabo sus

estudios en áreas distintas a las humanidades, se ven en la necesidad de explicar la importancia de su carrera, las características de ésta y a posicionarla como algo importante. Para ello se habla de los componentes fundamentales que conforman la identidad profesional del docente de lenguas. Por un lado, el aspecto cognitivo, su conocimiento y lo que se puede hacer con él y por el otro, sus competencias socioemocionales en tanto responsable de la formación de seres humanos a quienes se les debe respetar y motivar para alcanzar su desarrollo.

Durante los años que dura la carrera, los estudiantes van armando una red de significados que, por ser el resultado de prácticas escolares, quizá no se percaten de su existencia de forma consciente, sin embargo, cuando les es exigido hablar de aquello que los identifica, se dan cuenta de que efectivamente ya usan, en un cierto nivel, el lenguaje de la profesión.

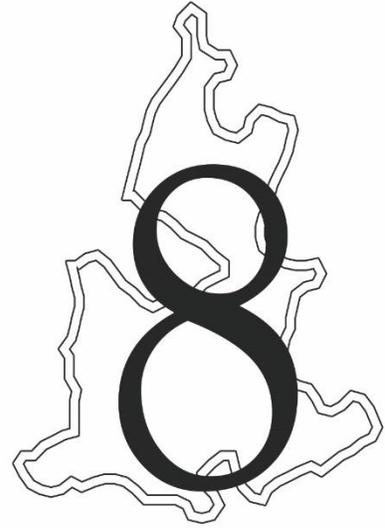
Finalmente, la reflexión sobre la identidad profesional entre los propios estudiantes se vislumbra como una oportunidad de crecimiento académico. En la medida en que ellos problematicen sus propias percepciones, se darán cuenta de las estrategias que han utilizado para construir nuevas visiones acerca de la profesión. En este ejercicio también descubrirán los conflictos que aún tienen abiertos y explorarán mecanismos para su solución.

## Referencias

- Ashforth, Blake, “Identity Under Construction: How Individuals Come to Define Themselves in Organizations”, en *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, vol. 3, (marzo de 2016), pp. 111-137.
- Bandura, Albert, “Social learning theory of identificatory processes”, en D. A. Goslin, (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally and Co., 1969.
- Castells, Manuel, *The power of identity*, Reino Unido, Blackwell Publishers, 1997.
- Chacón, Carmen Teresa, “Acento e identidad profesional de la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica”, en *Paradigma*, vol. 32, núm. 2, (diciembre de 2010), pp. 25-36, consultado en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512010000200003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200003)
- Chong, Sylvia, Low, Ee Ling, y Goh, Kim Chuan, “Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers”, en *Australian Journal of Education*, vol. 36, núm. 8, (Agosto de 2011), pp. 50-64
- Cohen, Jordan, “Linking professionalism to humanism: What it means, why it matters”, en *Academic Medicine*, vol. 82, núm. 11, (Noviembre de 2007), pp. 1029–1031.
- Domínguez, Rosalina, Ramírez, I., y Guillén, P., *Reading and Academic Writing in the target language*, Tlaxcala, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013.
- Fernández, I., *La reconstrucción de la identidad profesional docente en estudiantes de pre-servicio ante las primeras experiencias docentes: el caso de los estudiantes de Enseñanza de lenguas* (Tesis de licenciatura), Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2016.
- Forsythe, George, “Identity development in professional education”, en *Academic*

- Medicine*, vol. 80, núm. 10, (octubre de 2005), pp. 112–117.
- Gioia, Dennis y Chittipeddi, Kumar, “Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation”, en *Strategic Management Journal*, vol. 12, núm. 6, (septiembre de 1991), pp. 433-448
- Gómez, Elba, “Identidad docente: vida personal-vida profesional”, en *DIDAC*, núm. 46, (otoño 2005), pp. 10-13.
- Hall, Stuart, “Introduction: Who needs Identity”, en Stuart Hall y Paul Du Gay (eds.), *Questions of cultural identity*, Inglaterra, Sage Publications, (1996), pp. 2-17.
- Holden, Mark, Buck Era, Clark, Mark, Szauter, Karen, y Trumble, Julie, “Professional Identity Formation in Medical Education: The convergence of multiple domains”, en *HEC Forum*, vol. 24, núm 4, (octubre de 2012), pp. 245-255.
- Hsieh, Betina, *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity* (Tesis de doctorado), University of California, Berkely, California, 2010.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. England, Cambridge University Press, 1991.
- Liu, Jason, “Keeping my humanity”, en *Academic Medicine*, vol. 90, núm. 6, (junio de 2015), p. 731.
- Luehmann, April, “Identity development as a lens to science teacher preparation”, en *Science Education*, ed. 91, (marzo de 2007), pp. 822-839.
- Maitlis, Sally y Chistianson, Marlys, “Sensemaking in organizations: taking stock and moving forward”, en *The Academy of Management. Annals*, vol 8, núm. 1, (junio de 2014), pp.57-125
- Melucci, Alberto, *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Inglaterra, Cambridge University Press, 1996.

- Pratt, Michael, “The good, the bad and the ambivalent: managing identification among Amway distributors”, en *Administrative Science Quarterly*, vol. 45, núm. 3, (agosto de 2000), pp. 456-493.
- Tamayo, Sergio y Wilder, Kathrin (coords.), *Identidades urbanas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.
- Trejo Nelly Paulina y Mora, Alberto, “Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la universidad Autónoma de Tamaulipas”, en *Innovación educativa*, vol. 18, núm. 77, (2018), pp. 91-116, consultado en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000200091](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200091)
- Wald, Heidi, “Professional identity (trans) formation in medical education: Reflection, Relationship, resilience”, en *Academic Medicine*, vol. 90, núm. 6, (junio de 2015).
- Weick, Karl, *Sensemaking in organization*, California, Sage, 1995.
- Wenger, Étienne, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.



**CAPÍTULO**

# La licenciatura en enseñanza de inglés en la BUAP: retos e impacto

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

---

*Verónica Sánchez Hernández  
Yonatan Puon Castro  
Fátima Encinas Prudencio*

## **Introducción**

En México, el proceso de profesionalización de los docentes de inglés ha implicado enfrentar diversos retos a diferentes niveles. Uno de los mayores retos más generalizados entre nuestros programas de formación fue lograr que se reconociera esta disciplina como un campo profesional en las universidades públicas (Ramírez Romero, 2013; Quezada Reyes, 2013; Encinas y Sánchez, 2020).

La enseñanza y aprendizaje de idiomas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) inicia en 1954 como Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas.

En 1964, se transforma en Departamento de Idiomas y en 1984 se crea la Licenciatura en el Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela de Filosofía y Letras de la BUAP, una de las primeras a nivel nacional (Huerta Bortoloti, 2005) con terminales en inglés y francés. Un paso muy importante en el desarrollo de nuestra comunidad tiene lugar en 1995, año en que se autoriza la creación de la Escuela de Lenguas, independiente de la Facultad de Filosofía y Letras. La Escuela de Lenguas queda integrada por la Licenciatura en Lenguas Moderna (LEMO) con terminales de docencia y traducción en inglés y francés, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjera (CELE) y el Centro de Autoacceso (CAA).

La demanda de profesionalización de docentes de inglés en servicio generó una nueva inquietud por ofrecer un programa de licenciatura en inglés alternativo. Este programa fue diseñado bajo la modalidad de sistema abierto con la asesoría del Consejo Británico y una comisión integrada por los profesores de la misma Escuela de Lenguas. Este programa, Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas, inicia actividades en el 2000. A partir de esta década, la demanda de profesionalización sigue en crecimiento, por lo que se crea la Maestría en la Enseñanza del Inglés bajo la modalidad de programa profesionalizante según los parámetros del CONACyT, la cual inicia actividades en el 2005 y actualmente cuenta con el reconocimiento como posgrado de calidad por el Padrón Nacional de Posgrados del CONACyT (PNPC). Con la puesta en marcha de este programa de maestría, la Escuela de Lenguas es reconocida como Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Sánchez-Hernández y Encinas, 2016).

Como pionera e innovadora en esta área disciplinar, la Facultad de Lenguas ha enfrentado diversas demandas y retos a diferentes niveles, tanto en el área de la enseñanza

y aprendizaje de lenguas, como en la profesionalización de los docentes de lenguas en la BUAP. Si bien esta facultad ha sabido salir avante, hoy en día enfrentamos retos muy grandes y complejos. En este tenor, el propósito de este capítulo es presentar una descripción detallada de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), así como sus procesos y retos académicos y administrativos partir de una revisión documental y un análisis de dos encuestas a egresados y docentes de esta licenciatura.

### *Metodología*

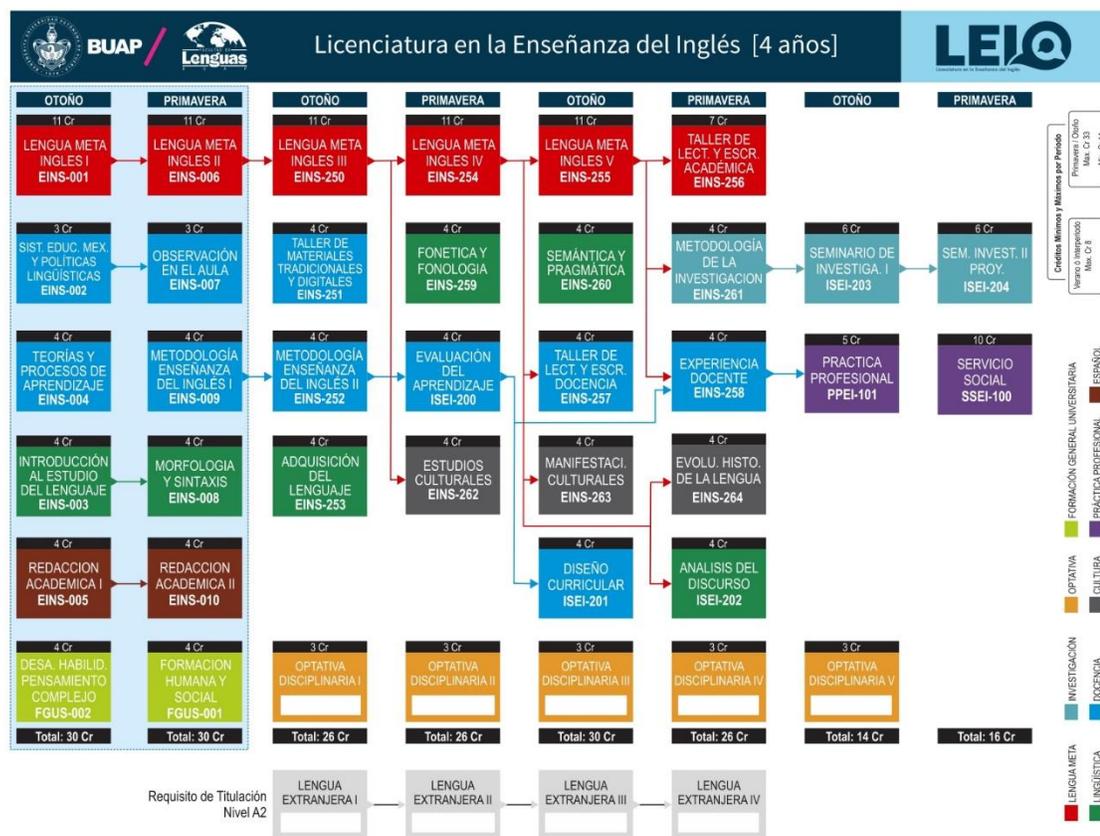
Para llevar a cabo la descripción de la LEI, así como la discusión de los retos que se enfrentan actualmente, se llevó a cabo un estudio descriptivo a través de la revisión de documentos oficiales tales como la Gaceta Universitaria (BUAP, 2005), el Plan de Estudios 2010 y revisión y adecuación al Plan de Estudios 2010 realizado en 2016 (ver Apéndice A) y las evaluaciones externas e internas realizadas al programa (ver Tabla VIII.1). Se usaron también dos encuestas de Google Forms a docentes y egresados de la LEI que tuvieron por objetivo, por una parte, conocer las experiencias de estudiantes egresados al cursar el programa de LEI, así como sus opiniones sobre los retos enfrentados en el campo laboral. Por otra parte, mediante este cuestionario se buscó identificar las opiniones de los docentes sobre el plan de estudios y lo que perciben como desafíos en la formación de estos estudiantes (ver Apéndice B).

### *Descripción de la licenciatura en la enseñanza del inglés*

Desde la creación de la primera Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en 1984 a la fecha, se han llevado a cabo dos reestructuraciones curriculares que han dado lugar a dos planes de estudio: 1) Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Modernas (LEMO) con terminales de docencia y traducción en inglés y francés que tuvo vigencia de 1992 a 2010, y 2) Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) que se separa administrativamente de la licenciatura en francés (LEF) y está dirigida únicamente a la formación de docentes de inglés, con vigencia de 2010 a la fecha. Cabe mencionar que se realizó una adecuación con modificaciones en 2016. Para el propósito de este estudio, únicamente nos enfocaremos a esta última versión.

El plan LEI, está constituido por 43 asignaturas obligatorias y está organizado en 2 niveles: básico y formativo, la modalidad educativa en la que se desarrolla es escolarizada (presencial) y el título que se otorga es Licenciada(o) en la Enseñanza del Inglés. Los créditos máximos que deberá acreditar el estudiante para la obtención del título con total de 198 créditos. El tiempo mínimo y máximo que se requiere para cursar este programa es de 3.5 a 6 años. La Figura VIII.1 muestra la trayectoria de 4 años de este plan curricular.

Figura VIII.1. Plan de Estudios LEI de 4 Años



En el Nivel Básico se establecen las bases teórico-metodológicas de la formación general y disciplinaria, está integrado por 12 asignaturas obligatorias, lo que corresponde a 60 créditos. En el Nivel Formativo se fortalecen el conocimiento y uso del inglés, los conocimientos lingüísticos y pedagógicos, así como las habilidades investigativas, actitudes y valores que permitan desempeñarse en el campo de la docencia y está integrado por 31 materias. La estructura curricular de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés está diseñada en seis áreas principalmente, las cuales siete son de carácter disciplinario y el área optativa que variará en los temas ofertados.

- Área de Lengua Meta Inglés: el propósito es brindar los elementos teórico-prácticos que permitan entender, explicar los fundamentos y utilizar el idioma inglés.
- Área de Docencia: brinda al estudiante los fundamentos teórico-metodológicos para acceder a los procesos de planeación y ejecución inherentes al proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés.
- Área de Lingüística: proporciona los principios para comprender la naturaleza de la lengua, así como los procesos a través de los cuales se adquiere y las reglas sobre el uso apropiado del idioma de acuerdo a diferentes situaciones y contextos.
- Área de Investigación: su propósito es concretar la aplicación de habilidades investigativas orientadas a aportar soluciones y sugerencias a problemas educativos.
- Área de Cultura: permite reconocer la importancia que la cultura tiene en el aprendizaje y uso de una lengua.
- Área Optativa: su propósito es brindar a los estudiantes la posibilidad de profundizar en otras áreas adicionales a su formación, para promover una mejor adaptación al ámbito laboral actual.

Del plan de estudios LEI, han egresado 7 generaciones con un aproximado de 750 egresados. Actualmente la LEI atiende una matrícula de aproximadamente 1400 estudiantes.

### ***Requisitos de ingreso, permanencia y egreso***

Los procesos de ingreso, permanencia y egreso a los programas de licenciatura a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla están regidos por el Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, s.f.). Los requisitos principales para el ingreso son los siguientes (Artículo 7 de dicho reglamento):

- a. Haber concluido el nivel inmediato anterior al que se solicita el ingreso.
- b. Presentar la documentación de carácter oficial que al respecto señale la convocatoria.
- c. Acreditar un promedio mínimo de 7 (siete) de calificación para los aspirantes provenientes de instituciones educativas del estado de Puebla.
- d. En el caso de los aspirantes provenientes de otras entidades federativas o de otro país, deberán acreditar como mínimo un promedio de 8.0 (ocho), o su equivalente para los extranjeros, en el nivel inmediato anterior al que solicitan el ingreso.
- e. Realizar el pago de derechos para el registro y exámenes de admisión.
- f. Presentar Certificado Médico de Salud expedido por el Hospital Universitario o por alguna institución oficial del sector salud dentro de los 30 días anteriores a la fecha de presentación.
- g. Cubrir los requisitos específicos que cada Unidad Académica determine para cada uno de los planes de estudio que imparte.

Cabe mencionar que la BUAP adoptó políticas extraordinarias de ingreso debido a la contingencia sanitaria causada por el COVID19. Las más destacadas fueron:

1. Posponer el examen de admisión de mayo de 2020 a noviembre de 2020.

2. Dar oportunidad a todos los estudiantes que se registraron en tiempo y forma de cursar 2 materias en línea para poder revalidarlas una vez aceptados como estudiantes regulares.
3. Aceptar a todos los estudiantes que se registraron en tiempo y forma, cumpliendo con los requisitos particulares de cada Facultad o Escuelas y presentando el examen de admisión.

Es importante notar que para ingresar a la LEI no se necesitan requisitos específicos.

***Perfiles de ingreso y egreso.*** Los perfiles de ingreso y egreso están descritos en la página oficial de la Facultad y se describen como a continuación se describe ([www.facultaddelenguas.com](http://www.facultaddelenguas.com)):

***Perfil de ingreso.*** El estudiante deberá contar con conocimientos sobre los conceptos y teorías básicas de español y cultura general. Tener aptitud para el aprendizaje de lenguas, capacidad de análisis y síntesis, saber trabajar tanto de forma individual como en equipo, y contar con habilidades organizativas para el aprendizaje autónomo. Además, deberá ser abierto, comprensivo y tolerante hacia la diversidad y tener empatía con sus semejantes.

***Perfil de egreso.*** El egresado será un docente altamente competente. Tendrá conocimiento de las culturas anglófonas o francófonas. Manejará la lengua inglesa o francesa a un nivel académico B2 según el Marco Común Europeo. Estará también capacitado para continuar estudios que fortalezcan su desarrollo personal y profesional.

### ***Estructura académica***

La LEI está atendida por 84 docentes de los cuales 32 son tiempo completo, 13 medio tiempo y 39 docentes hora clase. Es importante notar que varios de los docentes medio tiempo y hora clase comparten carga académica entre el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) y Troco Común Universitario-Inglés (TCU/FGUM). Del total de los docentes que atienden este programa, 16 cuentan con doctorado.

A la fecha son 4 cuerpos académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que trabajan en la LEI con las líneas de investigación que se describen en la Tabla VIII.1.

Tabla VIII.1. Cuerpos Académicos y Líneas de Investigación que atienden a la LEI

<b>CUERPO ACADÉMICO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>LINEAS DE INVESTIGACIÓN</b>
Investigación, Literacidad y Desarrollo Docente	Consolidado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Literacidad e Investigación</li><li>• Desarrollo Profesional de Docentes</li></ul>
Docencia, Investigación e Innovación Profesional	Consolidado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formación de docentes de lenguas</li><li>• Enseñanza y aprendizaje de lenguas</li></ul>
Estudios Críticos	Consolidado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudios Críticos en Contextos Educativos</li><li>• Estudios Críticos en Contextos No Educativos</li></ul>
Planeación, Evaluación e Innovación Curricular BUAP-CA-292	En consolidación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Currículo y Desarrollo Humano</li><li>• Práctica Situada en los Procesos de Formación</li></ul>

## *Retos en la formación de profesores pre-servicio de la LEI*

### *Retos encontrados en las evaluaciones*

Desde su creación en 1984, la actual Licenciatura en Enseñanza del inglés ha sido evaluada en cuatro ocasiones por evaluadores externos (Low del Consejo Británico, 1994; Hernández Pérez, Johnson y Smith de la UDLA, 1995 y Harris del Consejo Británico, 1998 y el Quality Center en el 2004), dos para revisiones curriculares (López Carrasco, 1997; Ramírez Romero, 2014) y una para una reestructuración curricular 2005-2006. Finalmente ha sido acreditada una vez por el CIEES (2000) y en dos ocasiones por el COHAPEHUM (2009 y 2015). La Tabla VIII. 2 resume los resultados de estas evaluaciones.

Tabla VIII. 2. Resumen de Resultados de la Evaluaciones Internas y Externas.

<b>Evaluaciones y Acreditaciones</b>		
<b>Evaluador y Año de Evaluación</b>	<b>Características</b>	<b>Propuestas</b>
Low (1994)	<p>Evaluator Externo del Consejo Británico</p> <p>Una visión integral de la evaluación de la enseñanza del inglés en toda la universidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Abordar la enseñanza del inglés como un sistema que incluyera a las preparatorias, al CELE y a la LEMO.</li><li>• Un coordinador de inglés para todo el sistema de la institución, así como un sistema efectivo de control de calidad.</li><li>• Profesionalización continua de los docentes de lenguas</li><li>• Respecto a la licenciatura :1) Promover la titulación y 2) Fortalecer la práctica docente</li></ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el nivel de inglés de los egresados mediante la participación del CELE.</li> </ul>
Hernández Pérez, Johnson y Smith (1995)	Evaluadores Externos de la Universidad de las Américas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quitar los cursos de lenguas extranjera del plan de estudios como requisito.</li> <li>• Reforzar el inglés de los alumnos en el nivel formativo y en el Centro de Auto acceso.</li> <li>• Implementar un examen estandarizado de egreso.</li> <li>• Eliminar Latín, Cultura Mexicana e Introducción a la Ciencia y la Técnica.</li> </ul>
López (1997)	Carrasco Evaluación para la reestructuración curricular.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar el nombre de la licenciatura a Licenciatura en Lenguas Aplicadas con tres terminales: docencia, traducción y organizaciones.</li> <li>• Este programa no se logró implementar</li> </ul>
Harris (1998)	Evaluador del Consejo Británico	Externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La necesidad de mejorar el nivel de inglés y enfatizar las habilidades comunicativas y la pronunciación.</li> <li>• Promover las habilidades de estudio.</li> <li>• Integrar las materias de lingüística y docencia con la práctica docente.</li> <li>• Incluir una materia de psicología del aprendizaje.</li> </ul>
CIEES (2000)	Comités Institucionales de Evaluación y Política Federal de la Educación Superior		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar los Contratos de tiempo completo y definitividades para los profesores.</li> <li>• Contratar a los docentes según la demanda de los cursos que se impartirían.</li> <li>• Incluir cursos de español y redacción,</li> <li>• Promover el uso de las computadoras.</li> <li>• Mejorar el servicio de bibliotecas.</li> </ul>
Quality (2004)	Center Evaluación Diagnóstica		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar conocimientos en el área de administración escolar.</li> <li>• Desarrollar en los egresados una actitud de liderazgo, compromiso y colaboración.</li> <li>• Fomentar responsabilidad y puntualidad.</li> </ul>

- 
- Necesidad de más práctica docente en: Control de grupo, Problemas de Aprendizaje y o Metodología para cada nivel: Kinder, Primaria, Secundaria, Preparatoria y Universidad.
  - Incorporar una materia de Psicología del niño, adolescente y del adulto
  - Capacitar para la enseñanza de idiomas en áreas como: Turismo, secretariado bilingüe, negocios, escuelas bilingües.
  - Establecer convenios con otras instituciones en el extranjero para que los alumnos practiquen.
  - Enfatiza el rubro de diseño o adaptación de programas.
  - Implementar exámenes estandarizados obligatorios al principio, y al finalizar los estudios (TOEFL, FIRST CERTIFICATE, etc.).
  - Establecer convenios con instituciones en el extranjero que permitan que los docentes y alumnos tengan la oportunidad de mejorar su nivel de lengua.

---

Evaluación para Evaluación Interna  
Reestructuración  
del Plan de  
Estudios  
(2005-2006)

- Incorporar metodologías innovadoras y alternativas para atender problemas educativos.
  - Fortalecer el aspecto práctico, inherente a la enseñanza desde los primeros cursos de la licenciatura.
  - Diversificar áreas de especialización para atender diferentes grupos de edad, propósitos específicos, incluyendo el español como lengua extranjera.
  - Definición clara de las terminales o licenciaturas.
  - Fortalecer el estudio y redacción de la lengua meta.
-

---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la flexibilidad de la estructura curricular.</li> <li>• Trabajar con la deserción en los primeros cuatrimestres.</li> <li>• Más peso a la enseñanza de actitudes y valores, así como promover la relación interpersonal entre maestros y alumnos.</li> <li>• Reforzar el nivel de lengua meta y de habilidades profesionales.</li> <li>• La cultura habrá de tener en las asignaturas un mayor grado de importancia.</li> <li>• Diseñar tanto el nuevo plan de estudios como los programas de materias para enfocarlos a la práctica profesional.</li> </ul>
COAPEHUM Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (2009)	Evaluación para la Acreditación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la profesionalización de los profesores de la licenciatura para obtener grado de doctor.</li> <li>• Adecuar las líneas de investigación para retroalimentar el programa de licenciatura.</li> <li>• Fortalecer la investigación colectiva</li> <li>• Sistematizar la relación entre los docentes de la LEMO y los empleadores.</li> <li>• Aplicar examen diagnóstico para conocer el nivel de los estudiantes de nuevo ingreso.</li> <li>• Incrementar la eficiencia terminal.</li> </ul>
Ramírez Romero (2014)	Evaluación de la LEI para una actualización Curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el nivel de lengua meta de los alumnos que les permita alcanzar C1.</li> <li>• Incrementar la eficiencia terminal.</li> <li>• Equilibrar y/o reestructurar los contenidos de los cursos de Lengua Meta con los talleres.</li> <li>• Mejorar la distribución de la práctica docente.</li> <li>• Implementar estrategias de apoyo a las prácticas profesionales y el servicio social.</li> <li>• Analizar la situación de la lengua extranjera.</li> </ul>

---

COAPEHUM 2015	Evaluación para la Acreditación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la recategorización de las plazas de profesores de medio tiempo y hora clase.</li> <li>• Implementar examen de inglés para estudiantes de nuevo ingreso.</li> <li>• Incrementar la eficiencia terminal y reducir la tasa de deserción</li> </ul>
------------------	------------------------------------	--

Estas evaluaciones han tenido diversos grados de impacto en el plan de estudios o en la implementación de este. Los resultados de la gran mayoría de estas han planteado, en primer lugar, la necesidad de mejorar el nivel de inglés de los alumnos. Para responder a esta recomendación, se han planteado diferentes propuestas, mientras unos sugieren exámenes estandarizados en diferentes etapas de la carrera, otros plantean trabajar con el Auto Acceso y el Centro de Lenguas y los más recientes establecer convenios para estancias con países de habla inglesa tanto para alumnos como maestros.

El segundo desafío que la mayoría plantea es la necesidad de fortalecer la práctica docente de los alumnos. Algunos sugieren integrar las materias del plan de estudios con la práctica docente, otros establecer convenios con instituciones para que los estudiantes realicen la práctica y, finalmente, en la última reestructuración curricular se propone incorporar metodologías innovadoras y alternativas para atender problemas educativos actuales.

Otro tema que surge de las últimas evaluaciones es la necesidad de desarrollar las habilidades blandas. Se propone fortalecer la enseñanza de actitudes y valores, así como promover el compromiso y la colaboración en el programa. Temas como la gestión de conflictos, del tiempo y del estrés también se plantean. Además, han surgido la necesidad

de incrementar la eficiencia terminal, propiciar la profesionalización de los formadores de docentes y fortalecer la redacción en español como inglés.

Además de estas evaluaciones, la investigación y las tesis acerca del programa (Encinas y Sánchez, 2013) han ido permeando las revisiones o reestructuraciones de este y en algunos casos las prácticas de los formadores de docentes de la licenciatura. Así, se estudian la eficiencia terminal, las tesis, los procesos y prácticas de literacidad y la supervisión y mentoría en la práctica docente, así como la enseñanza de lenguas y las herramientas que se utilizan entre otros temas.

Según la revisión de las evaluaciones, las investigaciones, así como los resultados de los cuestionarios a egresados y profesores de la licenciatura, los retos de la licenciatura serían: fortalecer adquisición del inglés, la práctica docente, las habilidades blandas, la literacidad en español como en inglés, eficiencia terminal, así como la profesionalización continua de los formadores de docentes y finalmente la situación laboral de maestros hora clase.

### ***Retos actuales de la LEI: Egresados y Docentes***

Para describir los principales retos en la formación de profesores pre-servicio del programa educativo, se aplicaron además dos cuestionarios a 20 docentes y a 112 egresados del programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI). A partir de las respuestas obtenidas, siete retos principales fueron identificados en la Figura VIII. 2.

Figura VIII. 2. Retos de la LEI.

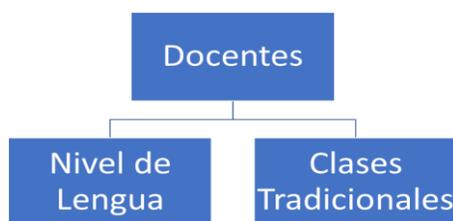


La categoría Lengua Meta se refiere al nivel de dominio de lengua (B2) que los estudiantes deben alcanzar según el perfil de egreso del plan de estudios. La segunda categoría se refiere a que los estudiantes puedan usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico en su comunidad académica y que paralelamente se apropien de su bagaje disciplinario. La siguiente categoría, práctica docente, incluye las oportunidades y número de horas en las que los profesores pre-servicio ponen en práctica los conocimientos teórico-metodológicos en contextos educativos reales. Las habilidades suaves comprenden las aptitudes y capacidad de acercamiento con los demás. Otros de los grandes retos es la baja eficiencia terminal y la necesidad de desarrollo continuo de los docentes, así como la situación laboral de los maestros medio tiempo y hora clase. Cada una de estas categorías incluye diferentes aspectos que a continuación se describen.

## *Lengua Meta*

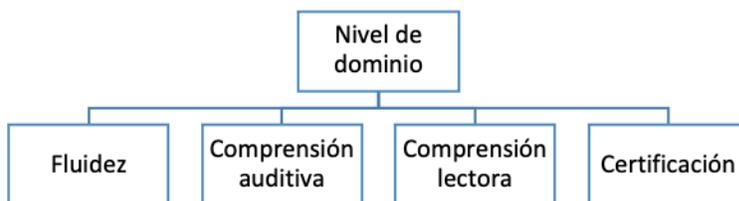
Los retos inherentes a la Lengua Meta se pueden dividir en dos rubros: los aspectos de enseñanza de la Lengua Meta y los relacionados a el desarrollo del nivel de competencia estipulado en el perfil de egreso del plan de estudios. Con relación a los primeros, el siguiente la Figura VIII. 3 presenta los componentes que tienen mayor implicación en este reto.

Figura VIII. 3. Componentes que afectan el nivel de inglés de los alumnos.



De acuerdo con las respuestas obtenidas, el nivel de dominio de lengua de algunos docentes que imparten la asignatura de Lengua Meta es un impedimento para que los alumnos alcancen un nivel de competencia avanzado. Asimismo, se percibe que algunas de estas clases son muy tradicionales lo que influye de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En cuanto al desarrollo del nivel de competencia descrito en el perfil de egreso, se identificaron los siguientes componentes que influyen directamente en el nivel de lengua (ver Figura VIII. 4).

Figura VIII. 4. Componentes que influyen en el nivel de inglés de los alumnos.



De los retos anteriores, la certificación representa el más complejo puesto que muchos estudiantes no logran titularse por no cumplir este requisito a pesar de haber cursado todos los niveles de Lengua Meta, así como materias de contenido impartidas en esa lengua. Debido a que este programa educativo admite estudiantes provenientes, principalmente, de escuelas públicas, así como del interior del estado y la república, los niveles de conocimiento previo del idioma son muy heterogéneos. Esto indudablemente pone en desventaja a los estudiantes que son admitidos con un nivel de dominio de lengua bajo. Cabe señalar que, a pesar de haber opiniones a favor de establecer un nivel A2 como requisito de ingreso, éste no se ha aplicado bajo el argumento de ser discriminatorio.

Para atender el problema del bajo índice de certificación de nivel de lengua en los estudiantes, el Mtro. Roberto Criollo Avendaño diseñó, como proyecto personal, cursos abiertos para la certificación en el nivel B2 y C1 para estudiantes del programa educativo. Dicho proyecto ha atendido a 280 estudiantes durante los últimos 3 años. Debido a que el programa educativo está orientado a la formación de docentes de inglés, atender la problemática antes descrita es de vital importancia. En primer lugar, establecer el nivel A2 como requisito de ingreso o implementar cursos “cero” o de nivelación, de carácter obligatorio, para los estudiantes de nuevo ingreso tendría un impacto positivo para un desarrollo más sostenido y homogéneo del nivel de idioma y, así, alcanzar el nivel establecido en el perfil de egreso B2. En segundo lugar, crear un proyecto institucional de preparación para la certificación de nivel de dominio de estudiantes durante todo el proceso formativo es indispensable. Por otra parte, para que los docentes alcancen niveles de dominio de idioma adecuados, se deben otorgar becas tanto para la preparación y certificación de niveles de dominio avanzados como los exámenes mismos. Asimismo, se

puede impulsar la participación de los docentes en programas de nivelación lingüística en el extranjero.

### ***Literacidad***

En México, durante las últimas décadas, se ha producido un proceso de masificación del ingreso a la educación superior aunadas a políticas públicas dirigidas a reducir inequidades y ampliar oportunidades para los estudiantes de primera generación (Alcántara-Santuario y Navarrete-Cazales, 2014). Esto ha generado un interés en la literacidad en la educación superior entendida como “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008. p. 71).

En este contexto, el desarrollo de la literacidad tanto en español como en inglés ha sido un desafío fundamental del programa de formación de profesores de inglés. Primero por estar ligado directamente al reto de la Lengua Meta, a la adquisición de los contenidos disciplinares y a las competencias de lectura y escritura tanto en español como en inglés requeridas por los docentes en los distintos contextos educativos. Se detectaron dos ámbitos que se requería atender: La formación continua de los formadores de docentes y la investigación acerca de las prácticas y procesos de literacidad en nuestro contexto.

Para intentar responder a este reto, se implementó, primero, un Taller de Lectura y Escritura en inglés basado en géneros en 2015 impartido por la Dra. Ann Johns (Universidad del Estado de San Diego) y el Dr. Moisés Perales-Escudero (Universidad de Quintana Roo) para los formadores de docentes. Además, se revisaron teorías y experiencias respecto a la enseñanza de la literacidad en la universidad y se publicó un libro titulado: *Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico* (2017) en el cual participaron ocho profesores de la licenciatura.

Por ello, en la última reestructuración curricular se incorporaron tres materias: un Taller de Lectura y Escritura II en español y dos materias. La primera es el Taller de Lectura y Escritura para la Docencia donde se trabaja con géneros utilizados en contextos educativos tanto en español como en inglés. La naturaleza del taller ha implicado desafíos para los docentes que imparten el taller y, por tanto, tres profesores están realizando una investigación acerca de la implementación de este. La segunda materia es un Taller de Lectura y Escritura Académica que se imparte en inglés antes o paralelamente al Seminario de Investigación I donde los estudiantes comienzan con su tesis. La implementación de este taller también se está investigando.

Consideramos que el próximo paso es investigar cómo se enseña y aprende a escribir en español y en inglés en el contexto de esta licenciatura para poder mejorar los niveles de literacidad de los alumnos en las dos lenguas y poder implementar un taller de educación continua para los formadores de docentes.

### ***Práctica Docente***

La práctica docente en diversos contextos educativos ha significado un reto primordial en la formación de los profesores pre-servicio del programa educativo debido principalmente a enfoques innovadores bajo una mirada constructivista. Debido a que el plan de estudios contempla la práctica con niños y adolescentes, en asignaturas separadas, la planeación e impartición de clase deben ser abordadas desde perspectivas propias de las características de los estudiantes y contextos educativos. Así pues, los retos principales que se han identificado se presentan en la Figura VIII. 5.

Figura VIII. 5. Componentes que influyen en la práctica docente.



Desde el año 2010, la secretaría de educación pública del estado abrió las puertas de las primarias públicas a practicantes del programa educativo. Aunque esto representó una oportunidad para los profesores en formación, también ha sido un reto la adaptación a las prácticas institucionales (cultura escolar) de las escuelas públicas y, de la misma manera, la planeación e impartición de clase a niños sin haber tenido un acercamiento previo de familiarización al sector público. Asimismo, el programa educativo cuenta con una planta docente que, en su gran mayoría, se ha desarrollado en el nivel de educación superior. Esto es una limitante ya que los mentores asignados para dar acompañamiento a los practicantes en el sector público de educación básica están muy poco familiarizados con las prácticas educativas de estos contextos y, por ende, el acompañamiento y retroalimentación que proveen a los practicantes es limitada a aspectos generales. Lo anterior tiene un impacto negativo en el proceso formativo de los profesores pre-servicio.

### ***Habilidades Suaves/Blandas***

Aunque todos los estudiantes de la universidad deben cursar la asignatura Formación Humana y Social como parte de la Formación General Universitaria durante el primer

semestre de sus estudios universitarios, tanto supervisores como mentores de práctica docente recurrentemente reportan que los profesores en formación carecen de habilidades de comunicación interpersonal, gestión, resolución de conflictos, liderazgo y trabajo en equipo. Esto tiene un impacto significativo en el proceso formativo de los profesores pre-servicio en contextos educativos reales.

### ***Eficiencia Terminal***

El reto de la eficiencia terminal y, por consiguiente, titulación, está relacionado con aspectos de dominio de lengua meta y literacidad. En cuanto a la lengua meta, los estudiantes que pueden acceder a la titulación automática (por promedio), deben cumplir con el requisito de certificación de lengua a un nivel B2 y, en muchos casos, éste se convierte en un cuello de botella para esta opción de titulación. Por otra parte, aquellos estudiantes que deben cumplir con el requisito de redacción de tesis se enfrentan al reto de plasmar de manera escrita su proyecto de investigación en el formato dispuesto por la institución. Se han implementado opciones de titulación como diplomados y aprobado otras opciones como portafolio y servicio social. Éstas están aún por implementarse.

### ***Desarrollo continuo de los Docentes de LEI***

Todos los retos presentados anteriormente y, principalmente, la situación de la pandemia por COVID19, obligan a implementar un programa de profesionalización para los docentes donde se aborden las temáticas de los retos y el uso de la TICs para la enseñanza y aprendizaje.

### *Situación laboral de medio tiempo y hora clase*

Uno de los retos a los que se enfrentan los profesores en la actualidad es el laboral. En el caso de la LEI, la mayoría de los docentes que atiende este programa son profesores con un contrato de medio tiempo y hora clase lo que hace que estos docentes no puedan acceder a beneficios para su desarrollo profesional como son las convocatorias PRODEP, programas de estímulos y otros más. Sin embargo, la BUAP ha implementado desde hace 6 años, procesos más transparentes y sistemáticos para la obtención de transformaciones de plazas y definitividades.

### *Impacto de LEI en los egresados*

Para describir el impacto del programa se realizó un cuestionario a 112 egresados de los programas Licenciatura en Lenguas Modernas-Inglés (LEMO) y Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) el cual sustituyó el primero en el año 2010. Del total de participantes, 69 corresponden al programa LEMO y 43 al de la LEI y el año de egreso se presenta en la Figura VIII. 6.

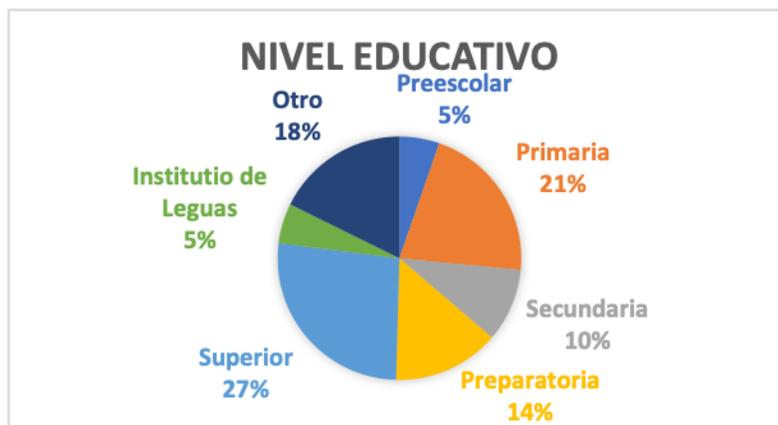
Figura VIII. 6. Egresados Participantes de LEMO y LEI.



Existe una gran variedad de niveles educativos en los que los egresados laboran.

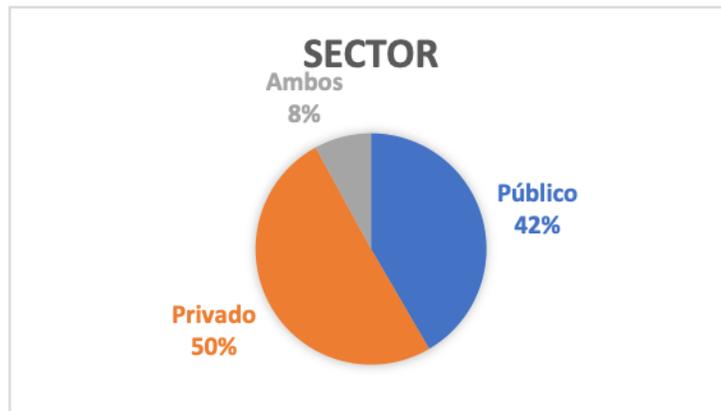
Como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura VIII. 7. Niveles educativos donde laboran los egresados.



Es importante señalar que el 18 % de los egresados reportaron laborar en ámbitos distintos del educativo entre los cuales destacan agencias de traducción, servicio al cliente, capacitación empresarial, asesoría editorial e impartición de clases por su cuenta. Asimismo, el porcentaje más alto de empleabilidad en el sector educativo se concentra en el nivel superior (27 %) lo que puede deberse al alto número de instituciones de educación superior públicas y privadas en el estado de Puebla. Respecto al sector en el que los egresados laboran, resalta un balance entre los sectores público y privado con un porcentaje mejor que labora en ambos contextos. Esto se ilustra en la Figura VIII. 8.

Figura VIII. 8. Sector en el que laboran los egresados.



La función que los egresados realizan en sus contextos laborales se concentra, principalmente, en la docencia y la coordinación de idiomas, aunque un 11 % realiza actividades distintas tales como gestión de seguros patrimoniales en escuelas públicas, producción radiofónica, dirección de plantel educativo, gestión de calidad e investigación educativa, como se muestra en la Figura VIII. 9.

Figura VIII. 9. Funciones que realizan los egresados.



Respecto a las actividades que los docentes realizan destacan la planeación de clase, diseño de exámenes y materiales, selección de libros de texto, reuniones con padres de familia y seguimiento socioemocional a los alumnos. Por otra parte, entre las principales funciones que realizan los coordinadores se encuentran la supervisión de

clases, retroalimentación, revisión de planeaciones, implementación certificaciones de nivel de idioma, organización de eventos culturales y viajes escolares, así como la atención a alumnos y padres de familia.

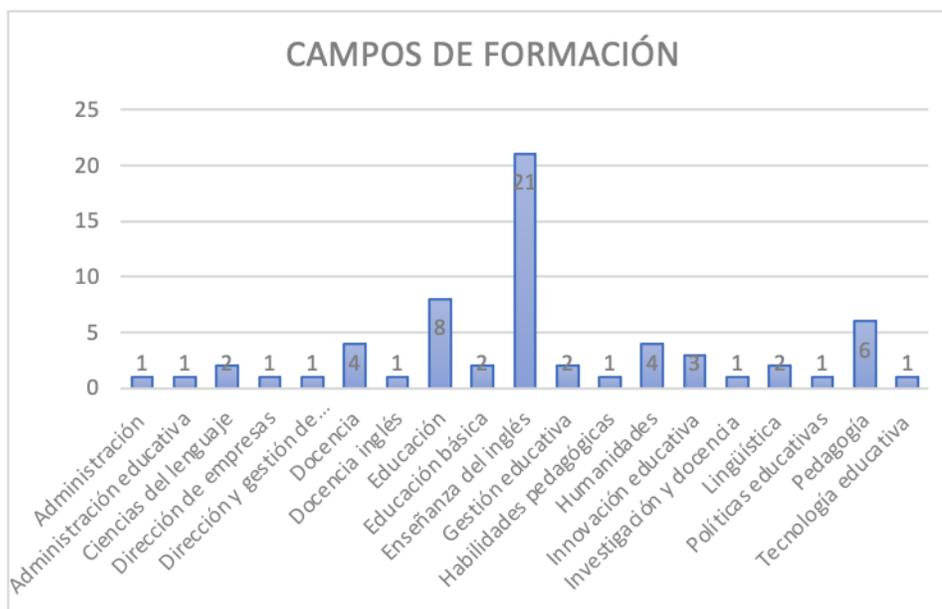
En cuanto a la realización de estudios de posgrado 63 egresados reportaron haber estudiado o estar realizando estudios de posgrado mientras que los 49 restantes aún no han iniciado un posgrado. Asimismo, del total de estudiantes con estudios de posgrado, 60 han cursado o se encuentran cursando estudios de maestría y 3 de doctorado. Respecto al tipo de institución educativa, un mayor porcentaje se encuentra en el sector privado como se aprecia en la siguiente figura.

Figura VIII. 10. Sector de estudios de posgrado.



El campo de formación en el que los egresados realizan o han realizado estudios de posgrado es diverso lo cual puede explicarse debido a la variedad de contextos y niveles educativos en que los egresados laboran, así como las distintas funciones que realizan. La Figura VIII. 11 presenta los campos de formación respecto a los estudios de posgrado.

Figura VIII. 11. Campos de formación.



Como se puede apreciar existe una tendencia hacia posgrados orientados a la enseñanza del inglés y, en general, centrados en aspectos educativos (pedagogía, administración educativa, tecnología educativa y pedagogía). Sin embargo, también se pueden apreciar campos formativos como las ciencias del lenguaje y lingüística, así como las humanidades y administración. En general, se aprecia que la tendencia es a realizar posgrados profesionalizantes más que en investigación.

### ***Conclusión***

La revisión de diversas fuentes de información, tanto histórica de los documentos del programa como las evaluaciones, así como los resultados de los cuestionarios sobre la situación actual de los egresados permitió detectar los retos y el impacto del programa, además, de adquirir una visión más global del contexto. A estos se añaden principalmente

la adecuación de los contenidos de los planes curriculares en todos los programas y el aumento de la eficiencia terminal e índices de titulación. Aunado a la necesidad de incrementar el nivel de manejo de lengua, también se detectó la necesidad de una profesionalización docente continua que permita responder las demandas sociales, laborales y de fenómenos inesperados como la pandemia debido al COVID19.

Asimismo, esta revisión facilitó detectar las investigaciones que se requieren para mejorar el programa. Por un lado, son necesarias aquellas investigaciones sobre los retos y el impacto que permitiría ver con más claridad la complejidad de estos. Por otro, las realizadas por los formadores de docentes y para los formadores de docentes (Kramsh y Ware, 2013; Johnson y Golombek, 2017;). Estas últimas para generar espacios mediacionales en que estos se desarrollen profesionalmente a través de investigación en su contexto, tal y como lo plantea Johnson y Golombek (2017, p. 6).

Our goal is to reaffirm our belief in the educational value of teachers' narrative inquiry as "systematic exploration that is conducted by teachers and for teachers through their own stories and language", while empirically documenting the crucial role of teacher educators in creating mediational spaces, dialogic interactions, and pedagogical tools for teachers' narrative inquiry to flourish as professional development.

Creemos también que es necesario articular las diversas áreas profesionales de la Facultad. Es decir, debemos trabajar de manera coordinada entre el CELE, el CAA y los Cursos de Extensión, y así permitir alcanzar mejores niveles de lenguas y desarrollo profesional de manera que haya una integración más adecuada de los contenidos de las diversas materias y la práctica y conocimiento de lengua (Bigelow & Walker, 2013).

Finalmente, es de suma importancia crear estos espacios de colaboración, comunicación y socialización, como este libro. Es decir, estos espacios propician un sentido de comunidad (Bigelow & Walker, 2013) al compartir y dar a conocer procesos y prácticas de instituciones de educación superior donde se forman docentes de lenguas. De esta manera, podremos iniciar un diálogo que promueva propuestas y acciones que se dirijan a establecer políticas lingüísticas en nuestras universidades.

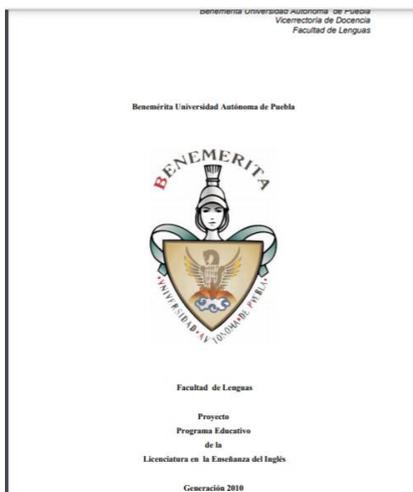
## Referencias

- Alcántara Santuario, Armando y Navarrete Cazales, Zaira, “Inclusión, equidad y cohesión social. Políticas de Educación Superior en México”, en *RMIE*, vol.19, núm. 60, México, (enero-marzo 2014), pp. 213-239
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Reglamento de procedimientos y requisitos para la admisión, permanencia y egreso de los alumnos de la BUAP. Puebla, Autor, (s.f.), consultado en [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/imagenes/fmvz/REGLAMENTO%20DE%20PERMANENCIA%20Y%20EGRESO.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/imagenes/fmvz/REGLAMENTO%20DE%20PERMANENCIA%20Y%20EGRESO.pdf)
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. “Génesis y desarrollo en la enseñanza de las lenguas de la BUAP”, en Agustín, Huerta Bortolloti, *Gaceta Tiempo Universitario*, Puebla, Autor, (2005), consultado en <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2005/03/index.htm>
- Bigelow, Martha H. y Walter, Constance L., “Creating teacher community”, en Martha, Bigelow y Constance, Walker (Eds) *Selected Papers from the Third International Conference on Language Teacher Education*, 2<sup>a</sup> ed, Working Paper 24, Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Universidad de Minnesota (2013), pp. 1-26, consultado en <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.732.6318&rep=rep1&type=pdf>

- Encinas, Fátima y Sánchez Verónica, “Investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en Ramirez, José Luis, *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México (2000-2011)*. Estado de México, Pearson, 2013.
- Encinas, Fátima, Sánchez Verónica, y Puon, Yonatan, “La escritura en inglés como lengua extranjera: una revisión de la literatura e implicaciones pedagógicas”, en *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, vol. 1, núm. 6, art. 5, (Junio de 2020), pp. 44-58.
- Golombek, Paula R. y Johnson, Karen E., “Re-conceptualizing teachers’ narrative inquiry as professional development” en *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, vol. 19, núm. 2, (2017), pp. 15-28, consultado en <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>.
- Harris, Simon, *Evaluación de la Licenciatura en Lenguas Modernas*. Reporte no Publicado, 1998.
- Hernández Pérez, Johnson, C. y Smith, *Evaluación de la Licenciatura en Lenguas Modernas*. Reporte no publicado, 1996.
- Huerta Bortolotti, Agustin, “Génesis y desarrollo de la enseñanza de las lenguas”, en *Gaceta Tiempo Universitario, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, año 8, núm. 3, (H. Puebla de Zaragoza, 10 de febrero de 2005).
- Kramsch, Claire y Ware, Paige D., “What Language Teachers Need To Know”, en Martha, Bigelow y Constance, Walker (Eds), *Selected Papers from the Third International Conference on Language Teacher Education*,

- 2ª ed, Working Paper 24, Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Universidad de Minnesota (2013), pp. 27-50, consultado en <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.732.6318&rep=rep1&type=pdf>
- López Carrasco, V., Evaluación de la LEMO para una reestructuración curricular. Reporte no publicado, 1997.
- Low, Evaluación integral del inglés en la BUAP. Reporte no publicado, 1994.
- Quezada, Reyes, L. “Transforming into a Multilingual Nation: A Qualitative Analysis of Mexico’s Initiative to Develop Language Teachers”, en *Mextesol Journal*, vol. 37, núm. 3, (diciembre de 2013).
- Ramirez, José Luis, *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México (2000-2011)*, Estado de México, Pearson, 2013.
- Sánchez Hernández Verónica y Encinas, Fátima, “Professionalization of English Language Teaching and Learning in the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en Martha Lengeling y Elizabeth Ruiz (Ed.) *Histories of English as a Foreign Language Teacher development in Mexican Public Schools*. Pearson, 2016.
- Zavala, Virginia, (2008) “La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, (Enero de 2008), pp. 71- 79.

# Apéndice A. Plan de Estudios 2010 y Modificaciones 2016



PE: Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Vicerrectoría de Docencia  
Facultad de Lenguas

Datos Generales del Programa Educativo

Nombre:	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
Modalidad Educativa:	Escolarizada
Tipología:	Intermedio
Créditos mínimos y máximos:	191/206
Generación 2010	
Horas mínimas y máximas de dedicación del estudiante:	3552 a 3792
Generación 2010	
Grado que se otorga:	Licenciatura
Título que se obtiene:	Licenciado (a) en la Enseñanza del Inglés
Generación a partir de la que se aplica:	Octubre 2010

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Vicerrectoría de Docencia  
Facultad de Lenguas

Índice

	Pág.
Presentación	7
Justificación	10
1. Misión y Visión del PE	25
2. Objetivos Curriculares	26
2.1 Objetivo General	26
2.2 Objetivos Específicos	26
3. Perfil de Ingreso	27
4. Perfil de Egreso	28
5. Perfil de la Carrera	32
6. Perfil del Profesionado	33
7. Requisitos de:	34
7.1 Ingreso	34
7.2 Permanencia	35
7.3 Egreso	37
8. Descripción de la Estructura Curricular	37
8.1 Matriz 1: Relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente	39
8.2 Matriz 1.1: Ponderación del Trabajo Independiente del Estudiante	43
8.3 Matriz 4: Estructura Curricular: Mapa Curricular Correlacionado y Transversal	43
8.3.1 Áreas Disciplinarias	47
8.3.2 Área de Operativas	48
8.3.3 Ejes Transversales y Área de Formación General Universitaria	49
9. Flexibilidad académica y administrativa	53
10. Formas de Vinculación	54
11. Programa de Integración Social	55
12. Programas de Asignaturas	57
13. Sistema de Información, Evaluación y Seguimiento del PE	57
Bibliografía	58
Annexos	
1. Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas	59
2. Autoevaluación curricular y diagnóstico del PE vigente	61
3. Matriz 2: correspondencia entre las asignaturas	71
4. Matriz 3: correspondencia con los objetivos, el perfil de ingreso y las asignaturas	75
5. Propuesta matriz académica	82
6. Matriz 5: equivalencias de programas de asignatura de los mapas curriculares anteriores con el actual	86
7. Líneas de Investigación y Aplicación del Conocimiento (LI-GAC)	88
8. Infraestructura de la Facultad de Lenguas	88
9. Glosario	91

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Vicerrectoría de Docencia  
Facultad de Lenguas

**Justificación**

Las tendencias y políticas educativas orientan a las Instituciones de Educación Superior (IES) a asumir una nueva visión y un nuevo paradigma de la educación superior, que se centre en la formación integral del individuo que, a su vez, contribuya a mejorar las condiciones de vida de su entorno. De acuerdo a estos cambios y para que el PE responda a las necesidades del contexto nacional e internacional, se considera importante la homologación de las principales características de los PE en los diferentes niveles para favorecer la movilidad, la cual supone una mayor rigurosidad y la apertura a una formación de mayor calidad, el tiempo de permanencia, el reconocimiento al trabajo del estudiante mediante un sistema de créditos, el desarrollo de habilidades para la autogestión como individuo.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se plantean tres criterios básicos para responder a las necesidades del mundo contemporáneo: a) la pertinencia, que indica que el contenido educativo sea congruente con un ejercicio profesional pleno y con las justas demandas de la sociedad actual y futura; b) la calidad, la cual permite que se cubran y acrecienten los objetivos educativo-académicos teniendo a la evaluación como su mejor herramienta y c) la internacionalización, que fortalece el carácter universal del aprendizaje y de la investigación.

Así mismo, el Banco Mundial (BM) considera que para mejorar la calidad de la educación superior se debe fortalecer el desarrollo curricular con el fin de que la formación de los egresados promueva una actitud de apertura al cambio y continúe aprendiendo en función de las necesidades de su entorno, enfatizando en la ciencia, la tecnología y la educación general. En el área tecnológica, se requiere hacer uso de las nuevas herramientas que permitan el acceso a las principales corrientes de pensamiento a nivel global.

De acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) las sociedades del conocimiento deben estar centradas en el ser humano, integradas y orientadas al desarrollo en el que todos puedan crear, consultar, analizar y compartir la información y los saberes para que las personas y las comunidades puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible en la mejora de su calidad de vida. Las IES deberán partir de propuestas alternativas para la formación de alumnos y el impulso de la investigación, que favorezcan una perspectiva comprensiva del

## Apéndice B. Cuestionarios en *Google Forms* para docentes y egresados

**Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas**

Estimados compañeros y compañeras docentes: El CA-ILDEF solicita unos minutos de su tiempo para responder el presente cuestionario que pretende reunir información respecto a los principales retos en la formación de profesores de lenguas. Su información será muy valiosa por lo que le agradecemos su disposición y amabilidad en la aportación de sus respuestas.

**\*Obligatorio**

Seleccione la opción que aplique \*

Soy docente LEI

Soy docente LEF

Antigüedad en el programa educativo \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Principales retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas

En las siguientes preguntas solicitamos nos comenem cuales son los principales retos en cada una de las categorías.

Lengua meta \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Seguimiento egresados Facultad de Lenguas**

Estimado egresado: El CA-ILDEF solicita unos minutos de tu tiempo para responder el presente cuestionario que pretende reunir información para un estudio sobre el desarrollo profesional de los egresados de la Facultad de Lenguas. Tu información será muy valiosa por lo que le agradecemos tu disposición y amabilidad en la aportación de tus respuestas.

**\*Obligatorio**

Licenciatura que estudiaste \*

LEI

LEMO (inglés)

LEF

LEMO (francés)

Año de egreso \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Nivel educativo en el que laboras \*

Preescolar

Primaria

Secundaria

Preparatoria-Bachiller

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Literacidad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Práctica docente \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Habilidades suaves (habilidades sociales, habilidades de comunicación, aptitudes y capacidad de acercamiento con los demás) \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Titulación \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Otro reto

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Muchas gracias por su apoyo.

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Función que desempeñas \*

Docente

Coordinador

Ambos

Otro

Describe las actividades que realizas en tu puesto de trabajo \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Si tu respuesta anterior fue "otro" especifica

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Seleccione la opción que aplique \*

Público

Privado

Ambos

¿Consideras que tu formación en la licenciatura ha sido útil en la toma de



CAPÍTULO

# Licenciatura en lengua Inglesa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN (UNACAR)

---

*Gina del Pilar Pacheco Balam  
Salvador Bautista Maldonado  
Rafael Ferrer Méndez*

## **Introducción**

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera es una práctica muy común en países donde este idioma no es el oficial. Por su parte, los institutos privados y colegios particulares hacen hincapié en la enseñanza de una lengua extranjera como estrategia de mercado. En lo que respecta al gobierno federal, enfatiza en sus políticas gubernamentales la enseñanza del inglés desde la educación básica hasta la media superior y superior. A partir de estas tendencias, las universidades, tanto privadas como públicas continúan la enseñanza del inglés para formar egresados de alta calidad que se puedan comunicar con fluidez en un ambiente laboral internacional.

Las políticas gubernamentales y las tendencias sociales crean la necesidad de un profesional formado en la enseñanza del inglés. Así, las universidades, en general, ofrecen la formación de profesores que los habilita con las herramientas metodológicas adecuadas para la enseñanza del inglés a diferentes niveles académicos. Este es el caso de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) que ofrece la licenciatura en lengua Inglesa y, por ende, el título de licenciado en Lengua Inglesa.

En este capítulo, se describen las generalidades que conforman la licenciatura en lengua inglesa de la UNACAR. Se describe brevemente como tiene su génesis el programa educativo, el desarrollo y formación docente, las problemáticas que se han tenido a lo largo de las generaciones por las que ha pasado la licenciatura, los cambios y modificaciones que ha tenido en la malla curricular, la planta docente actual, las certificaciones obtenidas durante los últimos veinte años y los posibles escenarios a futuro.

### ***Descripción del programa***

En este apartado se presentan los datos del programa que contemplan desde su creación, duración, características del estudiantado y de la planta docente. También se describe la matrícula que se atiende, las generaciones de egresados, la proporción de profesores-estudiantes, entre otros datos relevantes de la licenciatura. Por otra parte, se define el perfil de egreso, los requisitos de ingreso, las áreas generales de formación, la modalidad y duración; así como las opciones de titulación conforme a la normatividad vigente de la Universidad Autónoma del Carmen.

### ***Generalidades del programa***

El programa cuenta con 30 años de antigüedad, ya que se ofrece desde septiembre de 1990, cuando toma mayor auge la actividad económica preponderante de la localidad: extracción de petróleo y el desarrollo de la industria petrolera. En años anteriores y a partir de 1990, se establecen en Ciudad del Carmen compañías que daban servicios a la paraestatal Petróleos Mexicanos (PEMEX). En su mayoría empresas con personal administrativo y operativo extranjero cuya lengua de comunicación tanto al interior, como al exterior, se realizaba en inglés. En este sentido, la UNACAR considera como una oportunidad la formación de profesionales en el dominio de la lengua inglesa, tanto para ofrecer servicios de traducción e interpretación como para la enseñanza del inglés a profesionales, estudiantes y público en general de la localidad y la región (UNACAR, 2019).

Originalmente, el programa educativo tenía el nombre de Licenciatura en Lengua Extranjera y a partir de 2003 cambia a Lengua Inglesa, nombre que ha permanecido hasta la fecha. El programa educativo se modificó en 2002 y posteriormente en 2009 y 2010. Las modificaciones que se realizan al programa educativo en 2002 fueron para transitar de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo que favorecían las experiencias de aprendizaje y dentro del cual, los criterios de evaluación dejaron de limitarse al examen (UNACAR, 2019).

Las modificaciones realizadas en 2009 fueron con el objetivo de atender las sugerencias planteadas por empleadores y egresados en foros de consulta que incluyeron a todos los programas de licenciatura de la institución. En 2010, se modificaron de nueva cuenta todos los programas educativos de la UNACAR para transitar al modelo educativo Acalán, centrado en el estudiante y bajo el esquema por competencias (UNACAR, 2008). Actualmente, se trabaja en nuevas modificaciones que permitirán también dar atención a

las recomendaciones de organismos evaluadores y acreditadores, el Plan de Desarrollo Institucional, así como foros de consulta con empleadores y egresados y las recientes adecuaciones al Modelo Educativo Acalán y transitar a un modelo centrado en el aprendizaje.

Desde sus inicios el programa educativo ha tenido una duración de 8 semestres (4 años). Las primeras generaciones de estudiantes de la licenciatura se conformaban por estudiantes en su mayoría de la localidad; tal como ha sido en las generaciones más recientes. No obstante, algunos no son oriundos de la localidad y han llegado a Ciudad del Carmen acompañados de sus familias. Siendo estos últimos, la razón de la movilidad hacia la localidad. De esta forma, la matrícula de la licenciatura ha estado integrada por estudiantes de los distintos municipios del estado de Campeche, así como de los estados cercanos y pertenecientes a la región Sur-Sureste del país, tales como Yucatán, Quintana Roo, Tabasco y Chiapas. Además, también se ha tenido estudiantes de otros estados del centro del país o zonas circunvecinas como son Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí, Zacatecas, Michoacán, el Estado de México, y la Cd. de México, entre otros.

La adaptabilidad de los estudiantes ha sido notoria, ya que a pesar de que no comparten las mismas costumbres o tradiciones se han adaptado a la cultura carmelita y han hecho de Ciudad del Carmen su nuevo hogar. Por lo general, el alumnado aceptado en la licenciatura oscila entre los 18 y 22 años de edad, no siendo un rango exclusivo.

### ***Planta docente***

En sus orígenes de la licenciatura, la planta docente se conformó por licenciados en la enseñanza del inglés provenientes del Estado de Veracruz. En los siguientes dos años, se integraron profesores de otras entidades nacionales, como Puebla y el D.F., así como

profesores de origen extranjero, principalmente de Estados Unidos. Actualmente, la planta docente se compone por personal mexicano radicado en la Ciudad. Las experiencias con los profesores foráneos, tanto nacionales como extranjeros, no fueron las esperadas. En su mayoría solo se quedaban un año, e incluso, no terminaban el semestre de su contratación. Esta situación se agudizó, particularmente de 2010 a 2014 debido a las políticas de contratación, que no les ofrecía seguridad de futuras contrataciones o de un contrato indefinido y los altos costos de la Ciudad.

La planta docente, se ha capacitado para lograr los perfiles mínimos deseables y deseables que le ha impuesto la institución. De esta manera, de los siete profesores de tiempo completo del programa educativo cuatro cuentan con el grado de maestría y tres con el grado de doctor. De estos profesores, dos de los doctores, han realizado sus estudios de posgrado con apoyo de becas PRODEP y dos de maestría con apoyo institucional. Los demás profesores los han realizado con recursos propios. De los tres doctores, dos han realizado sus estudios en lingüística, en universidades de Inglaterra. El otro doctor obtuvo su grado en Tecnología Educativa en una universidad nacional. En lo que respecta a los profesores que ostentan el grado de maestría, tres obtuvieron su grado en Enseñanza del Inglés, en una universidad extranjera, y la otra profesora, lo obtuvo en Letras Hispánicas en una universidad extranjera.

El crecimiento académico de la planta docente ha permitido que se integre un Cuerpo Académico (CA) en Consolidación que atiende dos líneas de investigación: Proceso, problemática e impacto de la investigación en Lingüística aplicada y Uso y aplicación de las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje. Este CA está conformado por cinco profesores del total de la planta docente, dos doctores y tres maestros. El otro doctor junto con otros profesores que colaboran en el programa educativo de lengua inglesa han

integrado un Grupo de Investigación Disciplinar denominado Educación, Lenguaje y Cultura con dos líneas de investigación: Procesos educativos y académicos en ambientes de aprendizaje y Aspectos comunicativos y culturales aplicados en la educación.

Actualmente, se atiende a un total de 244 estudiantes que cursan los semestres primero, tercero, quinto y séptimo. La apertura del programa educativo es anual, es decir, solamente se aceptan entre 60 y 70 estudiantes de nuevo ingreso en agosto de cada año. Hasta el momento han egresado 26 (veintiséis) generaciones del programa educativo, conformada por un total de 409 (cuatrocientos nueve) egresados. Considerando que, a la fecha, se cuenta con 7 profesores de tiempo completo y dos profesores de asignatura (hora/semana/mes), la proporción de PTC/estudiante es de aproximadamente 22 estudiantes por profesor, lo cual se encuentra dentro de los estándares establecidos por PRODEP y las demás instancias federales que regulan la educación superior en México (UNACAR, 2009).

Cabe destacar que el programa fue evaluado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 2009, año en que se obtuvo el nivel 1 con una vigencia de 3 años. En 2016 fue evaluado de nuevo por los CIEES y se mantuvo el nivel 1. En 2019 se realizó una tercera evaluación por el mismo organismo evaluador. En 2012 fue acreditado por primera vez por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) y se recibió la reacreditación en 2018.

### ***Perfil de egreso del plan de estudios vigente***

El egresado de la licenciatura en lengua inglesa se identifica como un individuo integral que posee una competencia comunicativa en inglés equivalente a B2 de acuerdo al Marco

Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, ver tabla IX. 1), tomando en cuenta su cultura y la cultura británica y norteamericana; en contextos y situaciones diversas en empresas y/o instituciones. Demuestra que tiene los elementos necesarios para traducir e interpretar del inglés al español, así como para fomentar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Genera proyectos de investigación que contribuyen a la solución de problemas del entorno y de su área de formación. Todo ello mediante el uso de los recursos tecnológicos y ambientales disponibles.

Tabla IX. 1. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
<b>B2</b>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p> <p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p> <p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p> <p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p> <p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen</p>

---

o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

---

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002, p. 31.

### ***Requisitos de ingreso***

Es indispensable que el aspirante a la Licenciatura en Lengua Inglesa tenga bases sólidas en el manejo del español. Además, debe tener un nivel competente de comprensión de lectura en español, así como un dominio básico de inglés de acuerdo a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México (SEMS, 2008), capacidad de relación social, capacidad de análisis y síntesis para adquirir conocimientos de diversas áreas de estudio y que tenga conciencia que el idioma es un medio para desempeñarse como docente o traductor.

Como toda institución pública y autónoma la UNACAR tiene sus propios requisitos de ingreso las cuales se describen en los lineamientos institucionales. Los requisitos de ingreso se manifiestan acorde con lo establecido en el Título Segundo de los Alumnos, Capítulo I, artículos 7, 8 y 9 del Reglamento de Alumnos de la Universidad Autónoma del Carmen (2003) que a la letra dice: Capítulo I, de la Admisión:

#### **ARTÍCULO 7**

Los aspirantes a ingresar como alumnos a la Universidad Autónoma del Carmen deben sujetarse al proceso de admisión a que ésta convoque para el nivel correspondiente, y cumplir con las demás condiciones y requisitos que para tal efecto se establezcan.

## **ARTÍCULO 8**

Los requisitos comunes para los aspirantes a ingresar a la Universidad Autónoma del Carmen, en cualquiera de los niveles educativos son los siguientes:

- I. Entregar la solicitud de preinscripción por escrito;
- II. Entregar los documentos requeridos por la Universidad en la convocatoria respectiva;
- III. Cubrir las cuotas correspondientes;
- IV. Aprobar las evaluaciones de admisión, o, en su caso, ser aceptado en el concurso de selección que se indique en la convocatoria respectiva; y
- V. Los demás que señale el programa educativo de que se trate.

## **ARTÍCULO 9**

Quienes resulten admitidos a cursar estudios de bachillerato, técnico superior universitario o licenciatura en la Universidad, deberán cumplir con los requisitos siguientes:

- I. Entregar solicitud de inscripción por escrito;
- II. Entregar los documentos de carácter oficial que al respecto señale la convocatoria;
- III. Cubrir las cuotas correspondientes; y
- IV. Cumplir con los demás requisitos que señale la convocatoria respectiva.

(UNACAR, 2003, pp. 2-3)

Por otra parte, después de haber sido admitido a cualquier programa educativo de licenciatura en la UNACAR, incluyendo la licenciatura en lengua Inglesa, se deben de cumplir con ciertos requisitos de permanencia, las cuales se describen a continuación:

### ***Requisitos de permanencia***

Los requisitos de permanencia están establecidos en el Capítulo II, artículos 15, 16, 17 y 18 del Reglamento de Alumnos de la Universidad Autónoma del Carmen (2003) y a la letra dicen:

#### **ARTÍCULO 15**

La calidad de alumno de la Universidad Autónoma del Carmen la adquieren aquellos que cubren los requisitos de admisión y realizan satisfactoriamente, en tiempo y forma, los trámites de inscripción correspondiente.

El alumno conservará esta calidad mientras cumpla con las obligaciones y los requisitos exigidos en la legislación de la Universidad.

#### **ARTÍCULO 16**

Quien haya sido admitido por la Universidad Autónoma del Carmen en calidad de alumno adquiere, inmediatamente, los derechos y obligaciones establecidos en el presente reglamento y en las demás normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.

#### **ARTÍCULO 17**

La Universidad Autónoma del Carmen concede la calidad de alumno a los estudiantes de otras instituciones educativas que cursen determinado número de cursos en los programas educativos que ofrece la Universidad.

#### **ARTÍCULO 18**

Son causas de dejar de tener la calidad de alumno de la Universidad, las siguientes:

- I. La conclusión de la totalidad de los cursos, con los requisitos establecidos en el programa educativo respectivo, aun cuando no se haya titulado ni haya realizado los trámites para ello;
- II. La renuncia expresa o tácita a la Universidad o a la inscripción a un período escolar;
- III. El agotar el número de oportunidades para aprobar un mismo curso, que son un máximo de cuatro oportunidades para aprobarlo en los estudiantes de técnico superior universitario, licenciatura y bachillerato;
- IV. El vencimiento del tiempo límite establecido en el presente Reglamento para concluir los estudios del programa educativo correspondiente;
- V. La sanción impuesta por el órgano o autoridad universitaria competente que implique la expulsión de la Universidad; y
- VI. La cancelación de la inscripción por resolución definitiva del órgano o autoridad universitaria competente, cuando se compruebe la falsedad parcial o total de documentos exhibidos para efectos de cursas estudios en la Universidad.

Al ser cancelada la inscripción, se dejarán sin efectos todos los actos derivados de la misma. Y los demás que marquen los reglamentos y acuerdos institucionales vigentes.

(UNACAR, 2003, pp. 4-5)

### ***Opciones de titulación***

Las opciones de titulación de los Programas Educativos de la Universidad Autónoma del Carmen están normadas en los reglamentos y lineamientos de la universidad. El alumno

puede identificar las distintas formas aceptadas en el Reglamento de Alumnos de la Universidad Autónoma del Carmen, vigente a partir de 29 de octubre de 2003 o en la página oficial de la UNACAR, en la sección correspondiente al Programa Educativo dentro de la Facultad oferente de dicho programa.

Los alumnos de la Universidad Autónoma del Carmen que concluyan la totalidad de los cursos de un programa educativo de técnico superior universitario o licenciatura podrán elegir alguna de las opciones de titulación siguientes:

- I. Titulación por promedio general de calificación de 95, como mínimo;
- II. Tesis y examen profesional, en sus modalidades individual o colectiva;
- III. La continuación de estudios de posgrado;
- IV. Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) del CENEVAL; y
- V. Las demás que apruebe el Consejo Universitario.

(UNACAR, 2003, p. 20)

Para el caso del Programa Educativo de Lengua Inglesa, al ser un Programa Educativo de la UNACAR, automáticamente, todas las formas de titulación descritas en el Artículo transcrito anteriormente son aplicables. Por lo que se acepta el Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (EGAL-EIN) y se ratifica el 50% de créditos de maestría o el 100% de créditos de una especialidad afín al programa

Además, en el desarrollo del punto V, en uso de sus facultades, el Consejo Universitario aceptó como modalidades de titulación en fechas posteriores las siguientes opciones:

- Memoria de Experiencia Profesional (2013).

- Certificación docencia/traducción por organismos de reconocimiento y presencia nacional e internacional (Universidad de Cambridge y Organización Mexicana de Traductores).

A partir de las opciones de titulación sancionadas en el Reglamento de los Estudiantes y de las dos anteriores validadas por el Consejo Universitario, el Programa de Lengua Inglesa cuenta con seis modalidades de titulación aceptadas.

### *Retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas*

Actualmente, el Programa de Lengua Inglesa es reconocido con este nombre genérico para dar mayor apertura profesional al egresado. Sin embargo, el programa prepara a los estudiantes en el área de traducción y docencia principalmente. A la vez que fortalece en estos las competencias de investigación y las competencias comunicativas en general. Dentro de la formación de los estudiantes, una de las áreas que mayor aceptación ha tenido, es sin duda el área de la traducción, pues los jóvenes estudiantes la consideran como de mayores oportunidades debido a la demanda laboral de este profesional dentro de la industria al servicio de la Paraestatal Petróleos Mexicanos.

Es preciso señalar que, uno de los primeros empleos que consiguen los egresados es en el área de docencia. La docencia es un área de desarrollo en muchos aspectos tanto personales como profesionales. Sin embargo, no se le ha visto como tal. Si bien es cierto que la remuneración económica no resulta del todo satisfactoria para los egresados, no es menos cierto que se cuenta con oportunidades de capacitación, además de los beneficios

de los periodos vacacionales obligatorios y actualización constante que permiten mantenerse a la vanguardia y ofrecer siempre una educación de calidad.

En el Programa de Lengua Inglesa, al igual que en otras escuelas de formadores se han tenido retos que no siempre son fáciles de superar, tanto por parte de los estudiantes como del personal académico. Entre los más importantes están las dificultades para que los futuros profesionales desarrollen las cuatro habilidades del idioma, la falta de tiempo de profesores para participar en trabajo colaborativo con instituciones de niveles previos a la licenciatura, las perspectivas de los propios docentes de las implicaciones de la práctica docente, así como las exigencias y oportunidades del mercado de trabajo. Estos retos son y han sido una constante en la formación de futuros docentes en la enseñanza del inglés a lo largo de los veintiséis años en que se ha ofrecido el programa educativo.

### ***Dificultades para el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma***

Uno de los retos que enfrenta cualquier profesional en la enseñanza del inglés es el dominio de las habilidades y la creencia, que aun hasta nuestros días persiste, de que el aprendizaje o dominio de un idioma se mide en función del dominio de una habilidad en particular. Muchas veces, los estudiantes que ingresan a la licenciatura son estudiantes que han estado expuestos a metodologías de aprendizaje de idioma que solamente se limitaban a la resolución de ejercicios en el libro de texto, a las repeticiones de frases u oraciones, a la lectura en voz alta y traducción de palabras, entre otras. Estas formas de exposición a la lengua meta, no producen los resultados esperados en términos de dominio de un idioma. Aunque se realicen actividades sugeridas por Lightbown y Spada (2006 en la cual los estudiantes obtengan beneficios satisfactorios al comprender y expresar significados de manera clara y concisa, esto no se da como se espera. Por lo tanto, cuando

se usa una metodología comunicativa que provoque precisamente el uso del idioma como una vía para comunicarse provoca que los estudiantes se sientan fuera de su zona de confort ya que tienen creencias arraigadas de la manera en qué se debe aprender un idioma.

El problema con el dominio de las habilidades no termina solamente con las creencias. Como parte del proceso de ingreso al programa educativo, los estudiantes hacen un examen de inglés que se denomina Examen Diagnóstico de Inglés Institucional (EDII). Este examen fue diseñado por profesores del Centro de Idiomas de la Institución y aun cuando las intenciones son las de contar con parámetros que permitan ubicar a los aprendices en diferentes niveles (desde el A1 hasta el B2) no mide en realidad el dominio de las habilidades de idioma. Este examen está diseñado con 160 reactivos, de los cuales 140 se limitan a preguntas gramaticales. Solamente 10 de ellas corresponden a la comprensión auditiva y 10 de ellas corresponden a la comprensión lectora. No hay una sección que mida la expresión escrita, ni tampoco una que mida la expresión oral. Por lo tanto, lo que el examen brinda son nociones del dominio gramatical del idioma del estudiante.

El examen EDII, por ser parte del proceso de admisión a las licenciaturas de la institución, se aplica a todos los aspirantes a los diferentes programas educativos. Por otra parte, las generaciones más recientes, han reportado los resultados siguientes en el EDII: en 2017 de los 65 aspirantes, solamente 7 de ellos contaban con el nivel ideal, de dominio del idioma, el cual debía ser B1 de acuerdo al MCER para el ingreso a la licenciatura; en 2018, 14 de los 64 aspirantes se encontraban en la misma condición y en 2019, 13 de los 74 aspirantes cumplían con el nivel mínimo aceptable de A1+ de acuerdo al MCER. Esto puede deberse a la manera en que los estudiantes han sido expuestos al aprendizaje del inglés, previo a su ingreso a la licenciatura.

El hecho de aplicar un examen institucional de inglés que únicamente mide el nivel de manera parcial nos ha llevado a plantear diversas estrategias. Por un lado, aplicar un examen muestra de nivel KET (A1) que nos permita determinar si efectivamente los estudiantes aceptados cuentan con el nivel requerido. Esto se ha hecho a lo largo de los últimos tres años, durante el periodo de inducción y nos permite ver cuáles son las áreas de oportunidad de los estudiantes y trabajar con asesorías personalizadas, seguimiento por parte del tutor y el responsable del programa (gestor), así como la división en grupos de acuerdo al nivel alcanzado en el examen muestra. Al igual que sucede con el EDII, la mayoría de los estudiantes no alcanzan el nivel adecuado.

Dadas las políticas institucionales, se aceptan a la mayoría de los aspirantes al programa educativo, aun cuando no cuenten con las habilidades del idioma. Las estrategias planteadas con anterioridad, nos han permitido conocer desde los inicios cuáles son los problemas que el estudiante puede enfrentar y ofrecer talleres, círculos de conversación y de lectura, así como aprovechar horas de tutoría para reforzar el dominio del idioma, en aquellos estudiantes que tienen más dificultades en el aprendizaje del idioma.

Curiosamente, una de las habilidades que representa mayor dificultad, de acuerdo con el examen muestra, es la comprensión auditiva. La exposición del estudiante a medios auténticos de idioma, cualesquiera que estos sean, no son suficientes. Como señalan Lightbown y Spada (2006) en relación a la comprensión auditiva y la comprensión lectora se deben de llevar de manera eficaz al exponer a los estudiantes a materiales auténticos que promuevan la adquisición del lenguaje de manera natural. Por lo tanto, que el estudiante pueda comprender aquello que escucha, representa un área de oportunidad para la planeación de los docentes.

Dada la situación anterior se propuso por dos períodos consecutivos intercambiar el orden de los talleres que se imparten como parte de la licenciatura e impartir primero el Taller de comprensión auditiva y expresión oral y posteriormente el Taller de comprensión lectora y expresión escrita. Aunque sí tuvo cierto beneficio, administrativamente ocasionó que aquellos que ya estaban dentro del programa educativo, pero que no habían acreditado el curso, se rezagaran. Por este motivo, se decidió volver al orden original e impartir primero el Taller de comprensión lectora y posteriormente el Taller de comprensión auditiva. Dado que se trata de un programa educativo en el cual los estudiantes se formarán como futuros docentes del inglés, se espera que los estudiantes comprendan el idioma desde el inicio, al menos para poder atender y entender las clases que se imparten en inglés.

A pesar de que el primer semestre solo contempla dos asignaturas en inglés: Básico y Taller de comprensión lectora y producción escrita, éste representa un reto tanto para los estudiantes como para los profesores que imparten los cursos. Particularmente, si consideramos que los estudiantes no han sido expuestos a una clase totalmente en inglés. Ante este reto, también se ha optado por dar inicialmente explicaciones en español y eventualmente ir progresando hasta que la clase se dé totalmente en la lengua meta. Esta estrategia también ha tenido sus frutos, dado que actualmente no son la misma cantidad de estudiantes reprobados que en años anteriores cuando el porcentaje de reprobación alcanzaba el 50% o más en el primer semestre en ambos cursos (Pacheco-Balam, Bautista-Maldonado y May-Meléndez, 2019).

Cuando el estudiante avanza al segundo semestre, ya no son solamente dos asignaturas en inglés, sino que se suma una más: Cultura y civilización mexicana, británica y norteamericana. Con este tercer curso, los estudiantes tienen mayores

dificultades que afrontar. No obstante, sí los estudiantes con dificultades siguen las recomendaciones de sus tutores, asisten a asesorías, piden el apoyo para reforzar el dominio del idioma con cursos y talleres adicionales a los que se llevan en la licenciatura, se involucran en los círculos de lectura o de conversación, tendrán mayores posibilidades de mejorar su dominio del idioma, además de acreditar las asignaturas del semestre.

Cuando los estudiantes llegan al quinto semestre, que es el momento en el que llevan un curso propiamente dicho del área de docencia, se espera que hayan superado las dificultades del idioma. Si bien, no se espera que tengan un nivel óptimo de dominio, por lo menos, deberán contar con un nivel aceptable de B1+ de acuerdo con el MCER. A partir de ese semestre, el reto será mayor, pues llevan todas las asignaturas del programa en inglés. Aunado a ello, deberán familiarizarse con la terminología propia del área docente, así como de la elaboración de planes de clase y presentación de micro-clases.

La clase de Microenseñanza es una de las asignaturas en la que el número de estudiantes es reducido. Esto se debe a que dentro del programa educativo está considerada como optativa por lo que la mayoría decide u opta por una materia del área de traducción. Un grupo reducido no representa un reto para el profesor, pero sí para los estudiantes, ya que deberán diseñar y elaborar planes de clase y hacer micro-presentaciones para sus compañeros, acorde al nivel de inglés que estén estudiando. La razón por la cual se trabaja con el nivel en el que se encuentra el estudiante es para reforzar aquello que esté aprendiendo en la clase de inglés, además de emplear estrategias diferentes para presentar los temas o diseñar actividades que les permitan poner en práctica el idioma. La intención es formar a los estudiantes y prepararlos a lo que enfrentarán en el campo laboral.

A lo largo del semestre que dura el curso de Microenseñanza, los estudiantes del curso preparan sus planes de clase y los presentan en su propia clase, reciben retroalimentación de sus compañeros y del profesor. Se pone especial énfasis en dar primero una retroalimentación positiva y posteriormente en indicarle al estudiante las áreas de oportunidad en las cuales se deberá trabajar. Se pide que cada participante dentro de la clase mencione un aspecto positivo; así como un área de oportunidad para el aprendiz. Esta práctica permite al estudiante emplear el idioma como una herramienta para comunicar sus ideas y externar sus opiniones respecto a lo presentado por sus compañeros. A través de una retroalimentación efectiva, se evalúa el desempeño del estudiante y se mejora la calidad del aprendizaje. Además, se “(...) genera espacios para mejorar el desempeño y promover un rol más activo del estudiante en su proceso de aprendizaje.” (Valdivia, 2014, p. 23)

Dentro del mismo curso de Microenseñanza, se han diseñado listas de verificación que contempla lo que se espera desarrolle cada aprendiz en cada una de las presentaciones que realiza. Esta lista de verificación también es una oportunidad para que el estudiante se autoevalúe y reciba la evaluación de sus compañeros de forma escrita. Aquí el profesor del curso, podrá notar las áreas de oportunidad en cuanto a la escritura, así como en el dominio de los conceptos propios del curso. Como bien indica Wallace (2001) quien sugiere que la clases de experiencia profesional se deben de llevar de una forma controlada y progresiva hasta que el alumno alcance su nivel esperado en la práctica profesional.

La tarea no es fácil, ya que se debe luchar contra conceptos arraigados de acuerdo a las experiencias de los aprendices. Dichas experiencias no siempre han sido placenteras y por ello resulta complejo que el estudiante logre vencer esos obstáculos de dar una retroalimentación al compañero sin herir susceptibilidades. Aunado a ello, recibir la

retroalimentación de los compañeros tampoco es fácil ya que se puede caer en la subjetividad y no vencer el miedo a la opinión de los demás. Para ello, en cada sesión se pide a los estudiantes que recuerden que la retroalimentación es con el objetivo de ayudarles a mejorar en su práctica como futuros docentes. Asimismo, se pide al final de la presentación y la retroalimentación que se dé un aplauso al participante y se destaquen los aspectos positivos. La intención es hacerlos sentir en un ambiente seguro previo a lo que será su desempeño como profesionales. De acuerdo con Wallace (2001), la clase de Microteaching se lleva a cabo en las aulas dando capacitación de manera sistemática para lo futuro maestros del idioma inglés.

### ***Dificultades que enfrenta la planta docente***

Se habla de falta de tiempo en este apartado porque una de las situaciones que vivimos los profesores del programa educativo es la excesiva carga académica de cada semestre. Somos una planta docente compuesta por siete profesores de tiempo completo para atender los cursos propios del programa educativo. De estos profesores, uno atiende un único curso por estar comisionado en un cargo administrativo. Además, contamos con un profesor de medio tiempo o asignatura y una profesora de contrato temporal, igualmente de medio tiempo. La matrícula actual es de aproximadamente doscientos estudiantes. Aunque haciendo números podría considerarse que la planta académica es suficiente, no es así, dadas las características del personal académico. Aunado a ello, hemos tenido profesores que se encontraban de permiso por razones personales y las políticas institucionales no permitían la contratación de profesores para atender las necesidades de docencia. Resulta una situación bastante compleja y ello ha provocado que los docentes

atiendan hasta 4 ó 5 asignaturas al semestre que multiplicadas por el número de horas se convierten en mínimo 16 ó 20 horas de clase frente a grupo.

Si a esto le añadimos que se deben cumplir con las otras funciones tales como investigación, tutoría y gestión académica, además del tiempo a la preparación de las clases, las horas de dedicación a la semana no son suficientes. Cabe mencionar que, a pesar de las circunstancias, los profesores tienen y mantienen su perfil PRODEP. En la pasada convocatoria, un miembro más de la planta académica obtuvo este reconocimiento. Solamente una profesora no cuenta con el perfil debido a que estuvo de permiso por un año. No obstante, su compromiso es participar en la convocatoria del presente año.

Una de las recomendaciones constantes tanto de organismos evaluadores como acreditadores ha sido la falta de vinculación con instituciones y organismos del sector productivo. Con el objetivo de dar atención a la recomendación, profesores de la facultad hicieron el intento de realizar convenios de colaboración con instituciones de nivel medio superior, con la intención de que estudiantes de los programas educativos de la facultad hicieran prácticas o servicio social en el marco de un convenio de colaboración. La propuesta, aunque bien intencionada, no contaba con el marco legal necesario, de acuerdo a la normatividad universitaria, para llevarse a cabo. A partir de esa experiencia se han hecho las gestiones necesarias para que se cuente con el marco legal necesario para que se lleven a cabo estos convenios.

### ***Adecuaciones curriculares del programa***

En el año 2010, cuando se realizó la modificación más reciente del programa educativo, se realizó a partir de las recomendaciones de organismos evaluadores, los resultados de foros de egresados y empleadores, así como las directrices institucionales respecto al

número de créditos y horas de cada programa de licenciatura. Ante esta situación, se tomó la decisión de ofrecer un programa educativo con asignaturas de las áreas de docencia y traducción. La intención fue ampliar el campo laboral de los egresados, hacer la reducción de créditos y las horas de docencia frente a grupo. Los profesores por área de conocimiento unificaron cursos y algunos otros decidieron ponerlos como cursos optativos, sin que ello afectara la formación profesional en ninguna de las áreas (UNACAR 2010).

Curiosamente, mientras que en el área de traducción se hicieron ajustes, en el área de docencia se dejaron algunos cursos considerados como los más importantes, tales como Métodos de Enseñanza, Técnicas de enseñanza y Didáctica del inglés y se consideraron como optativos cursos a Microenseñanza, Diseños de programas de curso y Evaluación del aprendizaje. Se redujo en gran medida el número de materias destinadas exclusivamente a la docencia. En el mapa curricular que estuvo vigente hasta el 2008, así como en la modificación de 2009, se mantuvieron diez asignaturas cuyo enfoque era específicamente en la enseñanza del inglés. Cuando se realizó la modificación, se ampliaron las oportunidades para los jóvenes; pero se dejó de tener el refuerzo necesario en las materias propias de la enseñanza del inglés. Aunado a ello, se dejó un único curso dedicado a las prácticas.

Con el fin de corregir ese faltante, algunos profesores han involucrado a los jóvenes en la práctica docente desde los primeros semestres, sin que hayan tomado algún curso o taller que esté vinculado a la enseñanza del inglés. El hecho de involucrar a los jóvenes o de ponerlos frente a un grupo sin la formación previa o propiamente en la enseñanza del inglés, puede ser un arma de dos filos. Por un lado, los jóvenes que estén completamente interesados van a encontrar en ello un área de desarrollo, aunque sigan patrones establecidos, conforme a su experiencia como estudiantes; de alguna manera

podría resultar alentador. No obstante, para quien no tiene vocación o quien lo hace solamente por cumplir en alguno de los cursos y obtener una calificación, podría tornarse en una experiencia negativa. En este sentido, las opiniones son divididas: hay quienes opinan que se debe involucrar a los jóvenes aún sin formación en la práctica docente y hay quienes opinan que primero debieran tener algo de formación, antes de estar frente a un grupo, sin importar la edad y el nivel.

Las estrategias anteriores han dado como experiencia que cuando los jóvenes ya han realizado ‘práctica docente’ antes de llegar a la primera materia de enseñanza del inglés, en el caso particular de nuestro programa, Microenseñanza, presentan cierto recelo a desaprender de las experiencias pasadas y aprender cómo desarrollar una clase propiamente. Hay negación hacia la lectura y la comprensión lectora de las recomendaciones dictadas por expertos o los libros relacionados con la docencia. Hay cierta resistencia también a la elaboración de los planes de clase, cuyo diseño y elaboración resulta esencial para el futuro profesional en la enseñanza del inglés. Hay que lidiar con una serie de adversidades y convencer a los jóvenes de los beneficios que conlleva el análisis de las metodologías y las técnicas que se emplean para conseguir que los aprendices mejoren el dominio del idioma. Otra cuestión es sacarlos de su postura como estudiantes y que se posesionen como profesores en entrenamiento. No obstante, cuando se logra convencerlos el resultado es doblemente satisfactorio. Ya que, por un lado, obtienen un entrenamiento propiamente dicho y un mayor respeto por la profesión y sus implicaciones.

El hecho de que un joven desconozca lo que implica ser docente, desde la planeación, la ejecución de las actividades hasta la evaluación resulta contraproducente. Además, concientizar a los estudiantes que ser profesor de un idioma, no es pararse frente

a un grupo, memorizar listas de verbos o vocabulario, hará que tengan mayor respeto por la profesión. Es esencial, que el estudiante reconozca, en el profesor de un idioma a un profesional altamente competente para dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje, aplique métodos y técnicas, domine el idioma y la terminología para su enseñanza, así como aspectos culturales y humanos para su desempeño efectivo (Páez-Pérez, 2001).

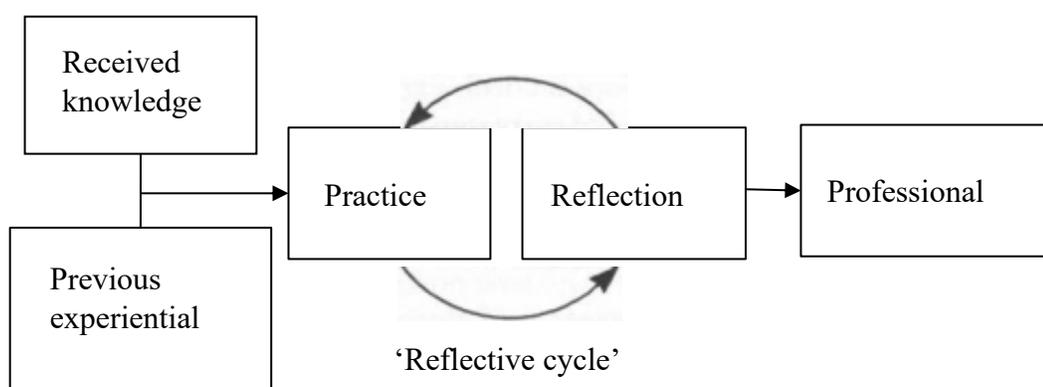
Por las razones antes descritas, dentro del mapa curricular del Programa de Lengua Inglesa, se decidió agregar el curso de Prácticas Profesionales en el penúltimo semestre de la licenciatura. De acuerdo al Reglamento de Prácticas Profesionales, los alumnos deben realizar sus prácticas profesionales cuando han cubierto un 70% de sus créditos (UNACAR, 2014, p. 17). Al colocarla en el semestre referido, se cubre perfectamente con la regulación institucional y que los alumnos ya hayan cursado más de un curso enfocado a la enseñanza, así como alcanzado un nivel lingüístico comunicativo competente.

Las Prácticas Profesionales permiten que los estudiantes se involucren en el ámbito laboral al vincularse con su área profesional de interés. Estas prácticas, por reglamento, deben ser supervisadas por un profesor de la licenciatura que funge como asesor interno. Sin embargo, la vinculación de los estudiantes practicantes se da a través del Departamento Institucional de Prácticas Profesionales que emite sus convocatorias en fechas diferentes a las que se inscriben los alumnos a los cursos. Por lo que cuando estos se integran al curso de Prácticas Profesionales, ya se insertaron en una empresa o institución que seleccionaron a su libre albedrío o a la disponibilidad con que cuentan en el catálogo de instituciones con convenio, y la asesoría que el profesor-asesor puede darles se concreta básicamente al llenado de documentos y a la elaboración de las evidencias probatorias de haber realizado las prácticas profesionales. Aunque se pierde un poco la

parte académica, el que los alumnos realicen sus prácticas profesionales les permite una experiencia profesional y valorar la profesión de su interés.

En relación a la experiencia que como formadores de docentes hemos tenido, podemos asegurar, que hemos seguido lo que Wallace (2001) denomina como “El modelo reflexivo”, y que puede simplificarse de acuerdo a la siguiente figura:

Figura IX. 1. The reflective Model (El modelo reflexivo).



Fuente: Tomado de Wallace (2001, p.13).

### ***Exigencias y oportunidades del mercado de trabajo***

El mundo laboral actual es cada día más competitivo en cualquier área de conocimiento. Esta competencia ha provocado que los jóvenes egresados de las licenciaturas, en ocasiones, decidan hacer estudios de posgrado antes de iniciar su carrera profesional. Para quienes pueden obtener una beca o quienes tienen los recursos económicos suficientes, esta situación resulta ser la más conveniente. No obstante, si consideramos que la mayoría de los jóvenes egresados de las universidades públicas buscan obtener una fuente de ingreso que les permita mejorar sus condiciones sociales y económicas, tan pronto egresan lo que quieren es un trabajo. Por otra parte, las condiciones actuales del campo laboral y

la oferta de egresados ocasionan que éstos tengan una mayor movilidad que en otros tiempos (Salas-Durazo y Murillo-García 2013).

El mercado laboral, para los egresados de las licenciaturas en la enseñanza del inglés o afines, se ha tornado cada vez más complejo. Por un lado, no solamente es la competencia existente entre egresados de diversas universidades, sino además con egresados de instituciones privadas o de nativo hablantes del inglés, quienes decidieron hacer una certificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; aunque no tengan la formación universitaria en esa área.

Es innegable que los colegios privados, sea del nivel que sea, prefieren a los extranjeros porque son atractivos desde el punto de vista de la mercadotecnia, además de que nunca podrá compararse la pronunciación de los mexicanos con los nativo-hablantes del idioma. De la misma manera en la que si fuéramos maestros de español, nuestra expresión oral es superior a la de quien aprendió español como segundo idioma. Luego entonces, el mercado laboral es cada vez más exigente. No solamente requiere de alguien que sepa cómo enseñar inglés; sino que además su producción del idioma sea lo más cercano posible a la de un nativo-hablante, por lo que exigen un nivel C1 o mayor de acuerdo al MCER (Yocoyani Consulting Group, 2020).

La realidad a la que nos enfrentamos es que aquellos estudiantes que tienen las mayores deficiencias en el dominio del idioma, generalmente, son quienes deciden enfocarse a la enseñanza del inglés. Por el contrario, los estudiantes que tienen claro su interés en ser traductores, logran un mayor dominio del idioma. De esta manera, muchos de los egresados interesados en la docencia buscan trabajo como profesores de inglés a nivel preescolar o primario. Un nivel de escolaridad en el que no están familiarizados y que requiere de mucha energía, entusiasmo y preparación. No obstante, no les representan

mayores retos lingüísticos. Sin embargo, cuando estos egresados tienen que trabajar con jóvenes adolescentes o adultos la situación se les complica.

El trabajo de la enseñanza del inglés a niños requiere de herramientas pedagógicas que muchos de nuestros jóvenes no tienen y que las tienen que ir adquiriendo a lo largo de la vida. Hay quienes tienen la fortuna de recibir capacitación. Esto se debe a que no todos los colegios privados dan capacitación a su personal. Aunado a ello, en la localidad, la mayoría de los colegios privados que ofrecen a los padres el inglés como parte de los cursos curriculares o que se hacen llamar colegios bilingües, están vinculados con una metodología como AMCO o UNO. Ambas metodologías se encuentran fuertemente arraigadas en el mercado laboral privado y a esto habrá que añadirle que los padres ahora piden certificaciones de Cambridge a los colegios. Dichas certificaciones van desde Young Learners hasta nivel First Certificate.

Las situaciones anteriores parecieran poner a los jóvenes egresados en desventaja en el mercado laboral y que requieren todas las capacitaciones posibles antes de ingresar a una institución. No obstante, las exigencias del mercado laboral se han convertido en áreas de oportunidad. Ya que los egresados de la licenciatura se preocupan por obtener una certificación, tanto en el área de docencia, como en el dominio del idioma; cualquiera que esta sea. Aunado a ello, también han hecho trabajos de tesis en metodologías de enseñanza relacionadas con los sistemas tales como AMCO o UNO, así como trabajos de memorias profesionales en la preparación para certificación de la Universidad de Cambridge.

## *Conclusiones*

Todas las dificultades presentadas por los estudiantes y egresadas de la licenciatura, no solamente han representado un reto para los docentes que imparten los cursos relacionados con la formación en la enseñanza del inglés, sino también para los estudiantes. Superar cada uno de ellos no ha sido una tarea fácil. No obstante, el compromiso de ambas partes ha permitido que se logren los objetivos propuestos en el perfil de egreso de la licenciatura.

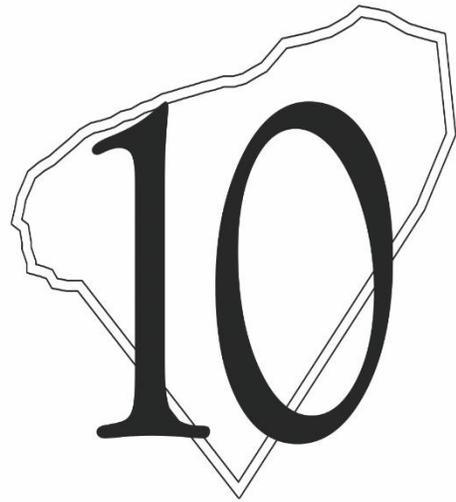
Reconocemos la importancia del trabajo colegiado y la vinculación con la sociedad para plantear nuevas estrategias de aprendizaje significativo para los estudiantes. De igual forma, consideramos la evaluación y reestructurar el programa educativo a partir de los cambios sociales, requerimientos del mercado laboral y las necesidades de nuestros egresados para continuar ofreciendo un programa educativo de calidad.

Finalmente, concebimos la calidad del Programa Educativo de Lengua Inglesa a partir del logro del perfil de egreso y su pertinencia para satisfacer los requerimientos del mercado laboral y los estándares nacionales e internacionales. Con esto, se concibe al Programa de Lengua Inglesa como un programa de vanguardia que egresa a un profesional competente y altamente capacitado de acuerdo con los estándares de evaluación de profesores del inglés como lengua extranjera.

## Referencias

- Lightbown, Patsy y Spada, Nina, *How languages are learned*, UK. Oxford University Press, 2006
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002.
- Pacheco-Balam, Gina del Pilar, Bautista-Maldonado, Salvador, May-Meléndez, Rosa Adriana, “A study about the causes that stops academic achievement in higher education: The case of the BA in English language at UNACAR”, en *Revista Boletín REDIPE*, vol. 8, núm. 12, (Colombia, diciembre de 2019), pp. 150 -161.
- Páez-Pérez, Vilma, “El profesor de idiomas: Sus cualidades y competencias”, *Revista Comunicación*, vol. 11, núm. 003 (Cartago, Costa Rica, enero-junio de 2001), consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Salas-Durazo, Iván Alejandro, y Murillo García, Favio, “Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 165 (enero-marzo, 2013), pp. 63-81, consultado en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100004)
- Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México (SEMS, 2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, consultado en <http://profordemsupn.sems.gob.mx>
- Universidad Autónoma del Carmen, *Reglamento de alumnos vigente*. Ciudad del Carmen, Campeche, Autor, 2003.
- Universidad Autónoma del Carmen, *Modelo Educativo “Acalán”*, Ciudad del Carmen, Campeche, Autor, 2008.

- Universidad Autónoma del Carmen, *Reglamento del personal académico*, Ciudad del Carmen, Campeche, Autor, 2009.
- Universidad Autónoma del Carmen, *Justificación del PE en Lengua Inglesa*, Ciudad del Carmen, Campeche, Autor, 2010.
- Universidad Autónoma del Carmen, *Reglamento de Prácticas Profesionales*, Ciudad del Carmen, Campeche, Autor, 2014.
- Universidad Autónoma del Carmen, *Historia. Facultad de Ciencias Educativas, Licenciatura en Lengua Inglesa*, Ciudad del Carmen, Campeche, Autor, 2019.
- Valdivia, Sylvana, “Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. Blanco y Negro”, en *Revista sobre Docencia Universitaria. Instituto de Docencia Universitaria*, vol. 5, núm. 2 (2014), pp. 20-24, consultado en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Wallace, Michael J. *Training foreign Language Teachers*, UK. Cambridge University Press, 2001.
- Yocoyani Consulting Group, *Estudio para determinar la Factibilidad del Programa de Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Carmen*, Autor, 2020.



CAPÍTULO

# Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

---

*Myrna Elizabeth Balderas Garza  
María Isolda Vermont Ricalde  
Eloísa Alcocer Vázquez*

## **Introducción**

La Reforma Educativa que entró en vigor en 2017 en México propuso como uno de sus ejes la enseñanza obligatoria del idioma inglés desde preescolar. Esta iniciativa se sumó a la lista de propuestas similares que desde fines del siglo XX han planteado la necesidad del dominio del idioma inglés entre los mexicanos. En dicha propuesta, se privilegia principalmente el enfoque comunicativo, sin considerar algunos aspectos del contexto de su creación, como por ejemplo que éste funciona mejor en grupos pequeños y con mayores oportunidades de práctica tanto dentro como fuera del salón de clases.

Las evidentes necesidades de profesionales en el área de inglés han conducido también a hacer un ajuste a los programas de estudio de licenciatura y a hacer un énfasis en la profesionalización del área. En el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán durante la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) en el año 2016, se modificó el nivel de competencia de egreso en el idioma de B2 a C1 (según el MCERL). No obstante, se mantuvo que, desde la creación de la licenciatura en el año 2005, el perfil de ingreso de los estudiantes a este programa no tiene ningún requisito en cuanto al nivel de inglés; es decir, con la última modificación se sube la exigencia del nivel de egreso de adquisición del idioma inglés sin modificar los requisitos de ingreso. Por lo tanto, el programa de la LEII asume retos significativos en la adquisición del idioma en un contexto marcado por la inestabilidad de la enseñanza del inglés en niveles educativos anteriores.

Los estudiantes que son admitidos provienen de escuelas preparatorias de diversos sistemas, tales como: Preparatorias de la UADY, CBTIs (Centros de Bachilleratos Tecnológico Industrial y de Servicios), COBAY (Colegios de Bachilleres del Estado de Yucatán), y unos cuantos, de escuelas privadas tanto de la ciudad de Mérida, como del interior del estado, así como de otras entidades vecinas. Cabe recalcar que los estudiantes que ingresan al programa, en su mayoría iniciaron su formación en el idioma inglés a partir del nivel secundaria, ya que, por su rango de edad, ninguno de ellos ha formado parte del programa de inglés básico introducido por la SEP que fue implementado como proyecto piloto en el estado de Yucatán en el año 2003 y que hasta la fecha no ha logrado cubrir todas las zonas educativas.

El estudio tiene el objetivo de analizar y reconocer los factores que han influido en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la LEII y algunos de los retos que

han enfrentado el grupo de académicos que participan en el mismo para lograr las competencias de egreso enunciadas en el programa.

### *Descripción del programa*

El programa en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) fue aprobado por el H. Consejo Universitario de dicha universidad en el año 2005, por lo que la primera promoción de estudiantes inició sus estudios en el mismo año, en el mes de septiembre.

A partir de septiembre de 2005, los estudiantes que formaron parte del programa provenían de diversos sistemas educativos, por lo cual una de las condiciones que se establecieron fue que los estudiantes que desearan ingresar no tuvieran ningún tipo de limitante relativo a su nivel de idioma previo a la licenciatura. Por tal motivo, y para evitar cualquier tipo de discriminación, se han aceptado desde ese año, alrededor de 30 estudiantes por promoción, es decir una promoción anualmente.

El primer programa de estudios que dio inicio en el 2005 consistía en 8 semestres durante los cuales se impartían materias relacionadas a la adquisición del idioma (inglés hasta el nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), Lingüística y sus diferentes áreas, como son: Psicolingüística, Psicopedagogía, Análisis del Discurso, Semántica y Sintáxis, Sociolingüística, así como Metodología de la Enseñanza, con cursos como: Enseñanza de las Habilidades Receptivas, Enseñanza de las Habilidades Productivas, Enseñanza de los Sistemas, entre otros. Al mismo se incorporaron materias generales del área de la educación, como filosofía de la educación,

sociología de la educación, psicología y legislación educativa y administración educativa, entre otras.

En el año 2016 se aprobó la modificación del programa, la cual obedeció a la necesidad de incorporarlo en el Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) de la UADY. Entre sus modificaciones se encuentran principalmente la inclusión como materias obligatorias, aquellas que, durante el periodo correspondiente al primer plan de estudios, se habían considerado como optativas y que formaban parte del perfil deseable de los estudiantes egresados de este programa, entre los que se incluyen: inglés B2, B2+ y C1, además del curso Inglés para Exámenes de Certificación, Enseñanza del Inglés a Niños y Adolescentes, y algunas otras materias que permiten que estudiantes se inserten en los diferentes niveles de enseñanza desde preescolar y primaria hasta educación media superior y superior.

A partir del 2016 y tras la modificación del primer plan de estudios, el perfil de ingreso deseable del estudiante se resume como una serie de habilidades que se espera hayan sido promovidas en los niveles previos y que han sido desarrolladas por lo menos de manera incipiente. Dichas habilidades se podrían resumir de la siguiente manera:

El aspirante a la LEII se conoce y valora, abordando problemas y retos; lee de manera crítica y se comunica de manera articulada de manera oral y escrita; comprende textos científicos y literarios para mejorar su expresión oral y escrita; manifiesta una postura personal sobre temas de interés y relevancia expresando sus puntos de vista de manera crítica y reflexiva; comprende textos en inglés; comprende las características básicas de la ecología; utiliza las tecnologías de la información y comunicación adecuadamente; es cooperativo y se responsabiliza del medio ambiente; utiliza sus habilidades de pensamiento crítico y lo aplica a los diversos entornos en los cuales se

desarrolla; se responsabiliza de sus estudios y su desempeño y es respetuoso de la interculturalidad y los diversas creencias, valores, ideas y prácticas sociales (UADY, 2016).

En el perfil de egreso se declaran 3 áreas de competencia: Docencia del idioma inglés, desarrollo curricular y administración educativa y humanidades y metodología.

Para el desarrollo de la primera competencia, se declaran las siguientes competencias disciplinares:

Utiliza el idioma inglés como medio de instrucción para la impartición de la lengua y contenidos en diferentes ambientes de aprendizaje, grupos de edad y niveles de competencia.

Utiliza las teorías y enfoques de la lingüística en general y de la lingüística aplicada al aprendizaje del idioma inglés para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje fundamentando sus decisiones profesionales en la comprensión de un contenido específico, para garantizar la pertinencia de la práctica y eficientar la labor docente y el aprovechamiento de los estudiantes.

Fundamenta la selección, el diseño y la utilización de materiales y recursos educativos para eficientar los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en diversos contextos y modalidades de aprendizaje en los principios de la metodología de la enseñanza del inglés y la tecnología para el aprendizaje del conocimiento.

Utiliza la teoría y la metodología del diseño, validación y uso de instrumentos de medición y diagnóstico para la evaluación efectiva del aprendizaje del idioma inglés.

Utiliza y realiza investigaciones factibles y válidas en el campo de la enseñanza del idioma inglés, con base en el análisis y comprensión de los fenómenos sociales y educativos y en el uso de métodos de investigación en las ciencias sociales, para resolver problemáticas y/o desarrollar proyectos.

Analiza los fundamentos de las prácticas educativas que se desarrollan en el entorno escolar de la enseñanza del idioma inglés para identificar y atender necesidades, paradigmas y problemáticas subyacentes (Plan de estudios de la LEII, Facultad de Educación, UADY, 2016).

En la segunda área de competencia, es decir, desarrollo curricular y administración educativa, se espera que el profesional de la LEII sea capaz de:

Analizar las fuentes y fundamentos de las prácticas curriculares para la enseñanza del idioma inglés para identificar los paradigmas subyacentes. Analizar los fundamentos teórico-metodológicos para el desarrollo de proyectos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en distintos niveles y modalidades educativas.

Desarrollar currículos innovadores basándose en los principios del proceso del aprendizaje, dirigidos a los diferentes niveles educativos en el área de la enseñanza del idioma inglés.

Analizar los fundamentos teórico-metodológicos para la evaluación de proyectos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, en distintos niveles y modalidades educativas. utilizar principios, métodos y técnicas de la administración educativa para el eficiente desarrollo de los procesos y logro de objetivos organizacionales.

Diseñar propuestas de mejora y cambio organizacionales de acuerdo con las características de la gestión educativa del contexto. Valorar de manera reflexiva la importancia del administrador educativo como un rol y competencia para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en diferentes contextos (Id.).

Finalmente, para el desarrollo de competencias en humanidades y metodología, el egresado:

Fundamenta la pertinencia y viabilidad de las prácticas en las áreas social y educativa, con base en el análisis crítico de paradigmas, teorías y principios filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos.

Analiza los procesos políticos, culturales, ecológicos y condicionantes biológicos que afectan los procesos de formación en los ámbitos educativo y de la enseñanza del idioma inglés.

Utiliza con precisión y ética, métodos de investigación de las ciencias sociales de la educación para proponer soluciones interdisciplinarias a problemas sociales y educativos.

Evalúa colaborativamente propuestas y proyectos para el desarrollo social y educativo con base en el uso preciso, crítico y ético de enfoques, modelos, métodos y técnicas pertinentes (Id.).

Los estudiantes provenientes de preparatorias del sistema de Educación Media Superior de todo el interior del estado, por lo regular tienen un nivel de habilidad en el idioma de A1. A su ingreso, los estudiantes cuentan con el apoyo de un curso propedéutico de 90 horas llamado Taller de Introducción al Idioma Inglés, en donde se sustenta un examen de ubicación del idioma inglés que permitirá saber en qué nivel se encuentran.

En caso de que el nivel del estudiante fuera superior, se le ofrece tomar los exámenes de certificación de Cambridge, o bien el TOEFL, es decir, exámenes oficiales para certificar su nivel de inglés. Salvo alguna excepción, ya que a lo largo de 15 años sólo se han registrado dos casos de estudiantes que han optado por esta modalidad, se ofrecen cursos de inglés desde el inicio del programa.

Una de las modificaciones más importantes en el plan de estudios actualizado fue la de incluir 3 cursos obligatorios de inglés, que en el programa de estudios 2005 se ofertaban de manera optativa. Esto implica que los estudiantes lleven en total 7 cursos de inglés a lo largo de sus estudios académicos; los primeros 3 cursos son intensivos, por lo que se cursan 10 horas semanales de inglés general, equivalente a 150 horas semestrales. A partir de 4º semestre, se les imparten cursos de 5 horas semanales, es decir, 75 horas semestrales.

Otro de los cambios significativos en la modificación fue que en el programa de estudios 2005, existían varias modalidades de titulación, entre ellas: tesis (individual o grupal), monografía, experiencias de prácticas profesionales, cursos de posgrado (2), curso de opción a titulación, examen de egreso (Examen General de Acreditación a la Licenciatura) y por obtener el promedio de 95 o más. Ahora con la actualización del programa, las formas de titulación se restringieron a 2: examen de egreso (EGAL o el correspondiente) o tesis.

La planta docente cuenta con profesionales de diversos perfiles, ya que algunos de ellos colaboran en el desarrollo de competencias de egreso relacionadas con la educación en general, las humanidades y la administración educativa. Entre estos se encuentran 5 maestros que pertenecen al cuerpo académico consolidado de currículo e instrucción, 2 de los cuales cuentan con perfil deseable PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional

Docente) y pertenecen al SNI (Sistema Nacional de Investigadores) en los niveles I y II. Tres maestros forman parte del cuerpo académico en formación educación y orientación, 1 de los cuales cuenta con perfil PRODEP y es candidato al SNI y 1 maestro perteneciente al cuerpo académico consolidado de política, organizaciones y sociedad, quien cuenta con perfil PRODEP.

Finalmente se encuentran 10 maestros pertenecientes al grupo de investigación en lengua y formación en la enseñanza de idiomas. En este sentido, la mayoría de los maestros de este grupo académico han sido formados en el área en la enseñanza del inglés, tales como: licenciatura en la enseñanza del inglés, licenciatura en lingüística aplicada, lenguas modernas, así como maestros con otras licenciaturas, tales como derecho, en educación, en psicología, entre otras. Sin embargo, todos cuentan con maestrías en la enseñanza del inglés para hablantes de otros idiomas otorgados por universidades extranjeras, en lingüística aplicada o programas de especialización en la enseñanza del idioma inglés, otorgado por la UADY. Asimismo, tres maestros, cuentan con formación en ambos programas, así como el Certificado para Maestros de Inglés en el Extranjero (COTE, por sus siglas en inglés). Además de tener la formación en las áreas antes mencionadas, tres maestros han realizado doctorados en literatura, educación, y lingüística aplicada, entre otros. Cabe destacar que uno de ellos se encuentra cursando aún estudios de doctorado.

Los maestros de este grupo conformaron un grupo de investigación en lengua y formación de maestros de idiomas y están trabajando en la formación de un cuerpo académico en consolidación; actualmente forman parte de la RECALE (Red de Cuerpos Académicos en Lenguas). Asimismo, en este grupo, todos los docentes tienen experiencia en presentar trabajos en diversos tipos de eventos relacionados con el área y participar con

sus aportaciones en capítulos de libros publicados por diferentes universidades, como la Universidad de Sonora, la Universidad de Puebla, labores de colaboración con autores del MIT (Massachusetts Institute of Technology) así como otras instituciones mexicanas y extranjeras. También se han publicado artículos en revistas arbitradas, tales como *Lenguas en Contexto* de la Universidad de Puebla, *Verbum et Lingua* de la Universidad de Guadalajara, y la Red de Durango de Investigadores Educativos (Redie), entre otros. Tres de los maestros participantes en este programa cuenta con el Perfil Deseable PRODEP y uno de ellos es candidato al SNI.

Este programa de licenciatura cuenta con la certificación otorgada por diversos organismos, como el CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) en el año 2011 y el CEPPE (Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C), cuya certificación fue otorgada en el 2014 y renovada en el 2019.

La Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés y la Licenciatura en Educación forman parte de los programas de licenciatura que ofrece la Facultad de Educación de la UADY. En esta facultad también se cuenta con tres programas de posgrado, tales como, la Especialización en Docencia (ED), Maestría en Innovación Educativa (MINE) y la Maestría en Investigación Educativa.

En el año 2019 cinco maestros pertenecientes al grupo de investigación en lengua y formación en la enseñanza del idioma inglés formaron parte del grupo formulador de un programa de Maestría en área de la Enseñanza de lenguas, sin embargo, aún no ha pasado por el H. Consejo Universitario, por lo que no se tiene una fecha específica para el inicio del mismo.

*Descripción del impacto del programa de la LEII en la enseñanza de segundas  
lenguas*

La primera promoción de estudiantes egresados del programa de la LEII fue en el año 2009, la cual contó con un total de 16 alumnos. Entre los primeros egresados se pudo observar que pronto empezaron a ocupar espacios en el Programa Institucional del inglés, de la UADY. Por lo menos 7 de ellos ocuparon espacios en dicho programa como maestros de diferentes niveles de inglés tanto en el centro de lenguas como en todas las facultades de la institución, y la mayoría de estos maestros siguen laborando en la universidad. Asimismo, uno de ellos se encuentra trabajando en el programa de DGTIs y ocho de ellos tienen una base de tiempo completo en el sistema de formación de maestras de educación pre-escolar. Por lo menos 10 de ellos continuaron con estudios de posgrado, participando en programas de maestría en innovación educativa, en diferentes instituciones, y uno de ellos obtuvo una beca Chevening, para realizar sus estudios de maestría en Lingüística aplicada en la Universidad de Southampton, en Inglaterra, motivo por el cual se le invitó a ingresar al programa de la LEII, y desde 2019 forma parte de su planta docente. Hasta la fecha, solo uno de ellos ha logrado la máxima habilitación, obteniendo un Doctorado en Ciencias Sociales, de la UADY.

Cabe destacar que algunos otros egresados se han desempeñado en otro tipo de empleos, dos de ellos laborando en el Consulado Americano en Mérida como oficiales, un porcentaje de casi el 50% de los egresados sigue desempeñándose en escuelas privadas como maestros de inglés, y por lo menos 2 de ellos han ocupado puestos de coordinación del área.

En total han sido 12 promociones de egresados hasta el año 2020 y según los datos del estudio de opinión a empleadores, realizado para el CEPPE en el año 2019, todos los encuestados externaron que sí continuarían contratando egresados del programa, y algunas de las razones emitidas fueron las siguientes:

La universidad, a través de la licenciatura, permite desarrollar las habilidades necesarias en estudiantes de diversos niveles, promoviendo un aprendizaje perdurable que es la finalidad de nuestra profesión.

Los egresados de la universidad han demostrado ser profesionistas capaces y motivados con la enseñanza del idioma.

Los egresados de la UADY son excelentes docentes y han dado buenos resultados frente al aula y con egresados de otras instituciones, no se ha tenido la misma experiencia.

Los egresados de la UADY son profesionales con excelente preparación y la experiencia que el docente egresado de la UADY ha mostrado que son personas muy profesionales que aplican técnicas adecuadas para la enseñanza del idioma inglés tanto para niños como adultos (CEPPE Facultad de Educación, UADY, 2019).

A lo largo de los 15 años en los que el programa de la LEII ha sido formador de maestros de inglés, también han surgido otros programas en escuelas oficiales a nivel local y regional como son los Programas de Inglés en el nivel preescolar y nivel primaria de los Programas de Inglés en Educación Básica de Yucatán (PIEBY), que dieron inicio en el año 2015, mejor conocido hoy en día como PRONI (Programa Nacional del Inglés) a través de los cuales, los egresados han encontrado espacio laboral. Estas oportunidades laborales propiciaron la oferta de materias relacionadas con la enseñanza de niños y

adolescentes, ya que originalmente, este programa estaba dirigido a la enseñanza media superior y superior; de tal manera que se espera, con base en la formación recibida, dichos egresados sean capaces de desarrollarse en todos los niveles educativos desde preescolar a educación superior.

Así también, algunos egresados han incursionado en la creación de sus propias escuelas, ofreciendo cursos de inglés en diferentes niveles, además de exámenes de certificación, algunas de estas escuelas de idiomas son Clever English y Language Keepers.

Es de llamar la atención el hecho de que por lo menos 30 de los egresados de la licenciatura, han tenido la oportunidad de recibir cursos de formación y práctica en el extranjero, destacando el programa de movilidad con la Universidad de Iowa, programas de Becarios Fulbright, de COMEXUS y la Embajada de los Estados Unidos de Norteamérica y programas del Consejo Británico para maestros de español menores de 30 años en Inglaterra. También es pertinente mencionar que por lo menos 10 egresados han incursionado en la enseñanza del inglés o del español en escuelas primarias, secundarias y preparatorias en los Estados Unidos y en China, tanto como becarios, como a nivel profesional.

Si bien hay un índice menor de estudiantes que optó por no desempeñarse en el área de la enseñanza del idioma inglés, muchos de ellos lo han hecho debido a que tenían otras inclinaciones vocacionales, tales como la traducción de textos, interpretación, la educación en general, e inclusive, algunos han emprendido en sus propios negocios en otro giro profesional, se considera que los egresados de este programa están realizando un trabajo muy importante y pertinente a nivel local, regional, nacional e internacional. Los

números anteriores son apenas una muestra del impacto que los egresados del programa han tenido en el área de enseñanza de idiomas.

### ***Retos en la formación de profesores de segundas lenguas***

Son varios los retos a los que los maestros de esta licenciatura se enfrentan en la formación de futuros profesionales de enseñanza del inglés como lengua extranjera. En esta sección nos enfocaremos a dos: el desarrollo de las competencias lingüísticas en el idioma inglés para que el estudiante pueda alcanzar el nivel de inglés equivalente a C1 como lo establece el perfil de egreso del programa como profesionales de la enseñanza del inglés y el desarrollo de la identidad profesional del licenciado en enseñanza del idioma inglés.

#### ***Desarrollo de las competencias lingüísticas***

El aprendizaje de una segunda lengua ha sido investigado durante varias décadas, sin embargo, muchos de los resultados tienen sus limitaciones, ya que se han realizado en contextos muy diferentes a los que tienen los estudiantes mexicanos. Una de las generalizaciones podría ser que el aprendizaje de una segunda lengua tiene poca relación con la forma en la que se adquiere un primer idioma (Fromkin, Rodman y Hyams, 2014; Brown, 2014), en especial en el caso de quienes aprenden un segundo idioma después de la pubertad, como indica la hipótesis del periodo crítico para la adquisición de un segundo idioma (*critical period hypothesis*), según la cual, dependiendo de la edad en la que se inicia el aprendizaje de una segunda lengua, se tendrán mayores posibilidades de éxito, en especial lo que se refiere a la adquisición del acento nativo. Otra diferencia que se

considera relevante es que los adultos tienden a ser más analíticos, por lo que podrían verse beneficiados con estrategias que favorezcan la enseñanza directa y explícita de conceptos lingüísticos (Id.). Asimismo, se ha encontrado que la estructura del idioma materno influye en el aprendizaje de una segunda lengua (Lightbown y Spada, 2013).

Todo ser humano (Pinker y Chomsky, et al. citados en Fromkin, Rodman y Hyams, 2014) viene provisto de la capacidad de desarrollar un primer idioma, incluso aquellos que carecen de posibilidades de comunicarse de manera oral por diferentes razones (sordera, enfermedades relacionadas con los órganos que producen el habla -cuerdas vocales, paladar, entre otros- o bien, por problemas relacionados con enfermedades cerebrales -afasias, anomias, etc.). No es así en lo que se refiere al aprendizaje de un segundo idioma ya que la facilidad o la dificultad para aprender una segunda lengua dependen de variables tanto individuales como sociales.

Una de esas variables es la influencia de la edad en la adquisición de un segundo idioma (Fromkin, Rodman y Hyams, 2014; Brown, 2014). Según los estudios realizados, para que una persona se considere bilingüe, tiene que haber iniciado su aprendizaje antes de los 3 años de edad. Este factor influye sobre todo para la adquisición del acento, puesto que, a esa edad, los órganos del habla aún se encuentran en pleno desarrollo. Asimismo, el niño se encuentra en la etapa en donde la adquisición del idioma se da de manera más natural, y al contar con un estímulo, externo o interno, sería más probable que suceda dicho proceso. Sin embargo, otros estudios, tales como los de Lightbown (2012) y Lightbown y Spada, (2013, citados en Santana-Villegas, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016) sugieren que el número de horas de instrucción recibida juega un papel más relevante que la edad del aprendiz.

Piaget (1972 citado en Brown, 2012) expresa que una etapa crítica para considerar los efectos de la edad en la adquisición de un segundo idioma parece ocurrir en la pubertad, ya que es en esta etapa cuando una persona se vuelve capaz de tener un pensamiento formal que trascienda la experiencia concreta y la percepción directa. Esto le da la capacidad necesaria para llevar a cabo con éxito tareas y actividades más abstractas y descontextualizadas tales como memorizar vocabulario y analizar estructuras gramaticales debido a la madurez cognitiva.

A partir del 2015, con el establecimiento del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica, los estudiantes de ese nivel educativo han tenido una mayor cantidad de años de exposición al idioma inglés, lo que se podría traducir en mejores resultados. Sin embargo, este no ha sido el caso para los estudiantes que hoy en día forman parte del Programa de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, puesto que ellos sólo tuvieron oportunidad de llevar cursos de inglés a partir de la escuela secundaria, ya que la mayoría son provenientes de escuelas públicas.

A continuación, se describen una serie de acciones que se han implementado en el Programa de la LEII con el fin de fortalecer las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes:

### ***Language Partner Program***

Este programa tiene como objetivo que los estudiantes de la LEII convivan con estudiantes extranjeros a lo largo de un semestre. Durante ese tiempo los estudiantes extranjeros tienen la oportunidad de practicar el español y nuestros estudiantes, el inglés. Este Programa se ha llevado a cabo en diversas modalidades, a manera de un curso llamado “Pen Pals” o como una actividad de tutoría, en donde los estudiantes

interactuaban con aprendices del español provenientes de diferentes universidades norteamericanas, y los estudiantes del programa de la LEII se beneficiaban al practicar el idioma inglés.

### ***Conversation Time y Conversation Café***

Estas acciones, se inician como una labor de colaboración entre la Universidad de Rutgers, en los Estados Unidos, y la UADY. Cada año, en el mes de enero, la Dra. Mary Curran realiza una estancia con estudiantes de la universidad de Rutgers que se encuentran cursando programas de educación a nivel maestría. A través del uso de conversaciones informales se promueve la interacción de alumnos de la LEII con los estudiantes visitantes, beneficiándose ambos grupos en sus habilidades lingüísticas y multiculturales (Rutgers University, 2020).

### ***Two Languages, One World***

Este programa tiene el objetivo de que los estudiantes socialicen con ciudadanos norteamericanos y canadienses y convivan con las familias anfitrionas. La actividad es organizada por la Biblioteca Mérida English Library (MEL), “organización sin fines de lucro que ofrece una variedad de programas, servicios y eventos culturales, educativos, informativos y sociales a la comunidad de habla inglesa en Yucatán, independientemente de su nivel de dominio del idioma inglés (MEL, 2020). Este programa dio inicio en el año 2016 y “busca acercar a nativos estadounidenses y canadienses radicados en Yucatán con los estudiantes de dicha licenciatura que estén interesados en perfeccionar sus conocimientos de la lengua a través de una mutua retroalimentación cultural, social y lingüística entre ambas partes” (Novedades de Yucatán, 2017).

Otras formas en las que se trabaja en la mejora del nivel de inglés de los estudiantes de la LEII son los cursos de idioma que todos deben de llevar de 1o a 7o semestre, y la impartición en inglés de las asignaturas de contenido en el área de la metodología, así como las correspondientes a la lingüística aplicada. Por lo regular, los estudiantes llevan alrededor de 7 asignaturas en el semestre, de las cuales, por lo menos 4 de ellas a partir del segundo semestre, son impartidas en inglés.

Se considera que la estrategia anterior, contribuye a la formación de los alumnos y permite que se adquiera tanto el vocabulario del área, como los conceptos teóricos y prácticos en el idioma meta, al mismo tiempo que el estudiante puede desarrollar mejor sus habilidades comunicativas y conseguir mayor fluidez en el idioma. Es importante recalcar que el nivel de competencia de los alumnos a su ingreso es A1, y en cuatro años, se trabaja para alcanzar el nivel B2 o C1, como mínimo, lo cual permite el desarrollo de la mayoría de las competencias de egreso.

También en el año 2018 se llevó a cabo un estudio que arrojó datos relevantes acerca de los factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la LEII. En esta investigación participaron todos los estudiantes del programa, y consistió en la administración de un examen de ubicación creado por Perpetual Works y utilizado por numerosas universidades alrededor del mundo, y de un cuestionario creado por investigadores universitarios (Santana-Villegas, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016).

El estudio concluye que existe una correlación entre el nivel de inglés y los hábitos de lectura en ese idioma de los participantes. Asimismo, se encontró que existe una relación muy estrecha entre el nivel de inglés obtenido en el examen y el tiempo que han dedicado a su estudio, sin importar la edad en la que inició la instrucción en el idioma.

Por otro lado, se pudo observar que existe una motivación extrínseca con una orientación instrumental, que según Gardner y Lambert (1972) se refiere a casos en donde el idioma es aprendido con la intención de lograr algo, por una razón externa, por ejemplo, conseguir un empleo. Este tipo de iniciativas permiten conocer mejor a los estudiantes-docentes a lo largo de su historia académica y tener mejores referentes para la toma de decisiones del grupo de académicos.

### ***Desarrollo de la identidad profesional del licenciado en enseñanza del idioma inglés***

Otro de los desafíos es forjar la identidad profesional de los estudiantes como licenciados en la enseñanza del inglés. Para lograr este objetivo se trabaja con los alumnos en tres aspectos fundamentales: el contenido de las asignaturas y los métodos de enseñanza, las actividades extracurriculares y la movilidad estudiantil.

Entre las asignaturas y los métodos de enseñanza que influyen en la identidad del estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés está la de Cultura de los países de habla inglesa cuya intencionalidad formativa es el análisis de la evolución del idioma inglés, desde su origen hasta alcanzar importancia dentro del contexto internacional como lengua franca en diversos escenarios políticos, culturales, académicos y profesionales. De igual forma, en esta asignatura se analizan los aspectos geográficos, culturales, e históricos más relevantes de los diferentes países de habla inglesa, con el fin de enriquecer la experiencia del aprendizaje del idioma inglés mediante la creación de un vínculo entre la lengua y la cultura.

Otras asignaturas que contribuyen a forjar la identidad profesional son las de Cultura chicana y latina en los Estados Unidos y la de Literatura del siglo XX. En la primera el estudiante tiene la oportunidad de analizar fenómenos sociales, políticos y culturales de los hispanos y latinos que radican en los Estados Unidos. y en la segunda, el alumno tiene la oportunidad de aprender a identificar y a analizar los valores éticos, estéticos, espirituales y socioculturales que transmiten las obras literarias de los autores más representativos del siglo XX en la Literatura Norteamericana.

En el año 2016, siguiendo los lineamientos del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) para los programas educativos de nivel licenciatura de la UADY y tomando en cuenta recomendaciones del profesorado del programa, opiniones de los estudiantes, egresados, empleadores, evaluadores internos y organismos de evaluación externas, se incorpora la práctica profesional al currículo, como una asignatura obligatoria con duración de 160 horas, y que se imparte en el octavo semestre de la carrera. Esta asignatura tiene como intención principal que el estudiante integre características de empleabilidad a su persona, como parte del desarrollo de su imagen profesional; así mismo, proporciona un espacio para evaluar las competencias adquiridas por el estudiante como profesional de la enseñanza del idioma inglés en escenarios reales. La práctica profesional está basada en la realización crítica y creativa de proyectos en el ámbito educativo, lo que contribuye al desarrollo profesional del alumnado, quien tiene la oportunidad de analizar las problemáticas y proponer mejoras en las prácticas educativas existentes, así como experimentar un acercamiento con el mercado laboral. Esta asignatura contribuye al logro de las competencias de egreso de docencia del idioma inglés y desarrollo curricular y administración educativa.

Entre las actividades extracurriculares que promueven el desarrollo de la identidad profesional y en donde participan los estudiantes se pueden mencionar las siguientes:

### ***LEII Academic Talks***

El LEII Academic Talks es un evento organizado por los estudiantes con la guía de los maestros de los cursos correspondientes al séptimo u octavo semestre. Las conversaciones académicas, que según Zwiers y Crawford (2011), pueden ser utilizadas para mejorar las habilidades orales y ayudar a que los estudiantes se involucren con conversaciones significativas acerca de textos narrativos o informativos. Dicha estrategia se ha puesto en práctica para utilizar las competencias comunicativas para la profesión en el salón de clases y también para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en otro tipo de públicos y se realiza a través de un evento extracurricular (Balderas-Garza, Alcocer-Vázquez y Gullotti-Vázquez, 2017). Esta actividad ha sido realizada en 6 ocasiones en la Facultad de Educación de la UADY, entre el 2013 y el 2019.

Además de fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma meta de manera oral frente a otros públicos, la capacidad de síntesis, de organización y gestión, se considera que este evento permite a los estudiantes desarrollar su identidad profesional, puesto que en éste se discuten temas en el área de la enseñanza del inglés desde diferentes perspectivas y se ha convertido en plataforma de práctica sobre los diversos escenarios en los que los estudiantes deberán desempeñarse a lo largo de su vida profesional en el que los estudiantes son escuchados por sus compañeros estudiantes, maestros y autoridades de la licenciatura y la Facultad de Educación, sede de este programa.

### *Storytelling*

Esta actividad es otro de los proyectos en los que se involucra a los estudiantes de la LEII en una actividad extracurricular que se presenta durante el transcurso de la Feria Internacional de la Lectura Yucatán (FILEY). Sin embargo, durante todo un semestre, los estudiantes reciben el apoyo de una maestra del programa, así como de la Dra. Mary Curran, quien ha diseñado la estrategia con la finalidad de que los estudiantes, futuros maestros, cuenten un cuento en inglés a los estudiantes de niveles preprimaria y primaria que acuden a esta feria. El cuento es dramatizado por los estudiantes para que, aunque la audiencia no cuente con el nivel de inglés necesario, puedan entender la historia y a su vez, entiendan el mensaje de la misma. Los estudiantes de la LEII son entrenados durante ese semestre y ellos mismos seleccionan la historia que desean contar. Asimismo, diseñan el vestuario y utilizan las diferentes estrategias compartidas por las maestras participantes en esta actividad.

Esta actividad se ha llevado a cabo desde el mes de marzo de 2012, año en el que dio inicio la FILEY en nuestro estado. Actualmente, esta actividad no sólo se presenta en el escenario de la feria de la lectura, sino que también los estudiantes han recibido invitaciones para participar en diversos escenarios de la ciudad y estado, con mucho éxito. Es una actividad que permite que los estudiantes se den a conocer en los futuros ambientes profesionales y a su vez, permite que estos adquieran habilidades docentes y de expresión artística que serán de utilidad en el ambiente profesional de la enseñanza de lenguas, en especial en los niveles de educación básica.

### ***Programas de movilidad***

Los estudiantes también participan en programas de movilidad internacional que contribuyen tanto a su formación integral como al desarrollo de su identidad como Licenciados en la Enseñanza del Idioma Inglés. Entre las universidades que tienen convenio con la UADY para que los estudiantes realicen estancias de movilidad están el Central College en Pella, Iowa, Estados Unidos, donde los estudiantes realizan una estadía de 10 meses, tiempo durante el cual apoyan a la Universidad como asistentes de enseñanza del idioma español y además cursan asignaturas relacionadas con su área de estudio. También existen convenios con instituciones educativas del Reino Unido, Canadá y varios de nuestros alumnos han participado en el Programa de la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS). Estos programas tienen el objetivo de que el estudiante de la LEII desarrolle mejores habilidades docentes, así como que utilice el idioma inglés en un entorno internacional. En los últimos 15 años del programa, los estudiantes participantes en la movilidad internacional de la LEII han resultado elegidos entre los participantes a las diferentes convocatorias, por lo que se han convertido en oportunidades que han reforzado su identidad profesional.

### ***Conclusiones y visión hacia el futuro***

Se puede observar que la edad a la que se adquiere un segundo idioma no parece ser un factor que afecte la adquisición de éste, ya que la mayor parte de los estudiantes empezó a recibir cursos de inglés a partir de la educación secundaria; se apuesta a que sí

existe una correlación entre la cantidad de horas de exposición al idioma y los hábitos de lectura de los mismos.

Es por ese motivo, que el programa de la LEII y el grupo de docentes relacionados con la enseñanza del inglés y la lingüística, han utilizado estrategias de enseñanza y se han involucrado en proyectos, programas y estrategias que coadyuven a la adquisición y práctica de las cuatro habilidades del idioma inglés, ya que se considera la “materia prima” con la que estos maestros en formación se tendrán que desarrollar en diferentes contextos educativos. Desde la implementación de los cursos de inglés, hasta la realización de actividades extra-curriculares, se espera que los futuros maestros puedan estar equipados con una serie de estrategias de aprendizaje que les sirva tanto para adquirir el idioma como para replicarlas como estrategias de enseñanza en los diversos entornos educativos profesionales.

A lo largo de nuestro trabajo en este programa, se ha observado satisfactoriamente cómo los estudiantes se van adueñando de las estrategias utilizadas durante sus estudios en la licenciatura por sus maestros de manera exitosa.

Como se puede observar, son muchos los retos que el grupo de docentes que participan en la LEII han enfrentado desde que el programa dio inicio; sin embargo, durante el proceso, se ha logrado recolectar mucha información que permite la toma de decisiones de manera informada y objetiva, así como la implementación de estrategias que se podrían considerar innovadoras y ofrecer a los futuros profesionales opciones para desarrollarse de manera satisfactoria, incorporando todos sus aprendizajes de una manera constructiva.

Se recomienda realizar estudios complementarios que permitan conocer más acerca de este programa y los estudiantes que forman parte de la LEII, para encontrar más

información sobre los factores relacionados con estrategias de aprendizaje, uso de las estrategias docentes y actitudes hacia las metodologías utilizadas

Es de esperar que el futuro depara muchos otros retos, después del 2020, año en el que hemos convivido con un nuevo virus, y por lo cual hemos tenido que permanecer en confinamiento, la educación en todos los niveles se irá modificando paulatinamente; por lo tanto, se considera que los maestros que forman la planta docente deberán seguirse actualizando para responder a los nuevos retos que nos presenta la educación en ambientes virtuales.

Asimismo, será de mucha relevancia que se oferten programas que permitan la educación continua tanto de los egresados de la LEII, como de los maestros de inglés interesados en este tipo de programas; desde diplomados, hasta programas de especialización y maestría, se consideran necesarios para que la UADY siga favoreciendo la mejora continua de los profesionales de la enseñanza del idioma inglés.

## Referencias

- Baker-Smemoe, Wendy, Dewey, Dan P., Bown, Jennifer y Rob A. Martinsen, "Variables affecting L2 gains during study abroad" en *Foreign Languages Annals*, vol. 47, núm. 4 (Agosto de 2014), pp. 464-486.
- Balderas-Garza, Myrna., Alcocer-Vázquez, Eloísa y María Teresa Gulloti-Vázquez, "Desarrollo de competencias comunicativas para la profesión desde la perspectiva de estudiantes" en *Verbum et lingua*, núm. 10 (Guadalajara, diciembre de 2017), pp. 86-102.
- Brown, H. Douglas, *Principles of language teaching and learning*, 6ª ed., White Plains, Pearson Longman, 2007.
- Brown, H. Douglas, y Heekyeong, Lee, *Principles of language teaching and learning*, 4ª ed., White Plains, Addison-Wesley Longman, 2000.
- Davies, Paul, "Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success" en *The Electronic Journal for English as a Second Language*, vol. 13, núm. 3 (Diciembre de 2009), pp.1-22.
- Fromkin, Victoria., Rodman, Robert y Nina Hyams, *An introduction to language*, 10ª ed., Boston, Cengage Learning, 2014.
- Fernández-Castillo, Antonio, "Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua" en *ReiDoCrea*, vol. 4 (Granada, diciembre de 2015), pp. 391-404.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert. *Attitudes and motivations in Second-Language Learning*, Rowley, Newbury House Publishers, 1972.

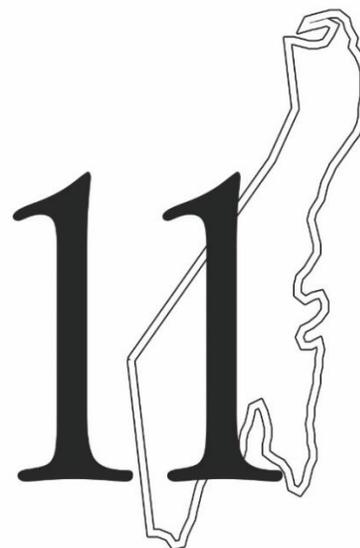
- Horwitz, Elaine K, “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students” en *Modern Language Journal*, vol. 72, núm. 3 (octubre de 1988), pp. 283-294.
- Lightbown, Patsy M. y Nina Spada, *How languages are learned*, 4<sup>th</sup> edition. Oxford, Oxford University Press, 2013.
- Diario de Yucatán, *Más del PIEBY* (29 de mayo de 2018), consultado en [https://pressreader.com/@nickname11526946/csb\\_O9WqUITyAOp-SDMAHwtf9KLdzF2AQ\\_flFrqVAdjwdBujEvS-R0J8eOmgTETJHv4Q](https://pressreader.com/@nickname11526946/csb_O9WqUITyAOp-SDMAHwtf9KLdzF2AQ_flFrqVAdjwdBujEvS-R0J8eOmgTETJHv4Q)
- Muñoz, Carmen, (ed.) *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- Ramírez-Romero, José Luis, “La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: las problemáticas de los sujetos” en *MEXTESOL Journal Special Issue: Research on the Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)*, vol. 37, núm. 3 (México, diciembre de 2013), pp. 1-16, consultado en [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=489](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=489)
- Rodríguez-Garcés, Carlos, “Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés” en *Perfiles educativos*, vol. 37, núm. 149 (México, mayo de 2015), pp. 74-93.
- Santana-Villegas, Josefina del Carmen, García-Santillán, Arturo y Milka Elena Escalera-Chavéz, “Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua”, en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, núm. 5 (Barcelona, diciembre de 2016), pp. 79-94.

Swain, Merrill, “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development” en Susan M. Gass y Carolyn C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 235–253.

Universidad Autónoma de Yucatán, (2016) *Malla curricular*, Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, Facultad de Educación, Mérida, Yucatán, México, consultado en <http://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programas&enlace=leii>

Woodward, Tessa, “Loop input” en *ELT Journal*, vol. 57, núm. 3 (Oxford, julio de 2003), pp. 301-304.

Zwiers, Jeff y Marie Crawford, *Academic conversations. Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*, Portland, Stenhouse Publishers, 2011.



CAPÍTULO

## Evolución, Retos y Perspectivas de la Licenciatura en Lengua Inglesa en la UQRoo

UNIDAD CHETUMAL

---

*Sandra Valdez Hernández  
Moisés Perales Escudero  
Sonia Sansores Valencia*

### **Introducción**

El presente capítulo describe la marcha y los retos que enfrenta el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la División de Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH) de la Universidad de Quintana Roo (UQRoo), Unidad Académica Chetumal. En las secciones siguientes se describen las características generales del programa, de sus estudiantes y de sus profesores. Posteriormente se plantean los retos que enfrenta. Finalmente, se discute su impacto en la enseñanza del inglés en el contexto del estado de Quintana Roo.

### *Descripción del programa*

La Universidad de Quintana Roo abrió sus puertas en mayo de 1991, con seis licenciaturas y dos ingenierías, entre ellas la Licenciatura en Idiomas, misma que antecedió a la actual Licenciatura en Lengua Inglesa.

Desde un principio se reconoció la importancia de crear un sitio de formación en la enseñanza de la lengua inglesa. En nuestro contexto particular esto cobra mayor relevancia: Quintana Roo es uno de los estados con mayor impacto del turismo y es además frontera con un país angloparlante (Zanier, 2011, p. 70 ).

De acuerdo a documentos oficiales de la Universidad de Quintana Roo, este programa surge de la necesidad de profesores calificados en las áreas de inglés y francés que estuvieran preparados profesionalmente para impartir clases con propósitos específicos según los requerimientos de la región. De esta manera los egresados podrían enseñar estas lenguas extranjeras y jugar un papel muy importante en la conservación y promoción nacional y regional de la cultura mexicana.

La Licenciatura en Idiomas se concibió con dos salidas terminales, una de traducción e interpretación y la otra de enseñanza de lenguas, además de formación en los dos idiomas antes mencionados. De acuerdo con Heffington (2011), a través de los años, el plan de estudios se ha ido modificando conforme a las necesidades del programa, las políticas institucionales, las nuevas tendencias pedagógicas, así como las experiencias de la sociedad actual (Heffington, 2011, p.168).

Así, a pocos años de la creación de la Licenciatura en Idiomas, se produjo una reflexión por parte de la academia de profesores, sobre los alcances y limitaciones de los

estudiantes y del programa. Como resultado, en 1995 el programa cambió de nombre a Licenciatura en Lengua Inglesa y se eliminaron las salidas terminales, aunque se conservaron materias de traducción y de francés dentro del mapa curricular, con carácter optativo. En 2015, a partir de la interpretación hecha por los profesores de la academia de Lengua Inglesa de las recomendaciones emitidas por la Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, se decidió eliminar del currículum las materias de traducción y de francés con el fin de que el programa se concentrara exclusivamente en la enseñanza del inglés. El actual plan de estudios contempla una duración de 4 años y 314 créditos.

La licenciatura de lengua inglesa actualmente cuenta con una matrícula de 272 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 25 años. Sobre la distinción de los géneros, en estas generaciones ha predominado el género femenino en los últimos años, como se observa en la Tabla XI. 1.

Tabla XI. 1. Matrícula de estudiantes por género

<b>Ciclos escolares</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
2017-2018	110	176	<b>286</b>
2018-2019	93	171	<b>264</b>
2019-2020	95	177	<b>272</b>

Fuente: Información tomada del Departamento de Gestión de la Calidad de Universidad de Quintana Roo. Citado en Valdez y Medina (2020).

Los estudiantes provienen en su mayoría de Chetumal, pero también de comunidades rurales del resto del estado y, en menor medida de los grandes centros urbanos de la zona norte de Quintana Roo (Cancún, Playa del Carmen). Los requisitos para ingresar a la licenciatura son haber concluido satisfactoriamente la preparatoria, tener

gusto por la lectura, capacidad de comunicarse con facilidad, gusto por el inglés y la docencia en inglés, capacidad de liderazgo y responsabilidad social.

Se pide a los aspirantes a esta carrera que tengan un buen manejo del idioma materno. Ello se debe a que, en primera instancia, la competencia lingüística es la herramienta de trabajo (Zanier, 2011, p. 71). Sin embargo, existen materias destinadas a subsanar carencias de la primera lengua. La mayoría de los estudiantes provienen de clase media y baja, cuentan con teléfono, computadora e internet.

Los estudiantes de lengua inglesa se caracterizan por ser responsables y sociables, con un particular sentido de respeto y preocupación por la sociedad y por el medio ambiente, además los caracteriza su apertura a conocimientos de nuevas culturas. Se les solicita a los estudiantes que tengan una disposición al aprendizaje de otros idiomas y de otras culturas, pues se busca que adquieran un conocimiento integral que la lengua por sí sola no puede satisfacer (Zanier, 2011, idem).

En cuanto a los docentes, el Departamento de Lengua y Educación (Deled), en el cual se inserta la Licenciatura en Lengua Inglesa, cuenta actualmente con 20 profesores investigadores de tiempo completo. Sin embargo, solo 14 de ellos están adscritos y ejercen sus funciones de manera efectiva en la Licenciatura en Lengua Inglesa, ya que los 6 restantes están comisionados al Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), el cual también forma parte del Deled. Antes de 2018, estos profesores solían impartir clases en la Licenciatura en Lengua Inglesa. A partir de ese año, su colaboración con la Licenciatura tiene tendencia a restringirse exclusivamente a la atención de tutorados debido a las políticas internas de la DCPH y a las necesidades del CEI.

De los 20 profesores adscritos a la DCPH, 14 son exclusivos de la LLI, 9 pertenecen a un Cuerpo Académico (CA) reconocido por Prodep y 2 son miembros del

Sistema Nacional de Investigadores. 10 (50%) son egresados de la LLI de la UQRoo, en tanto que 9 (45%) son egresados de otras licenciaturas nacionales y 1 (5%) de una licenciatura extranjera. De los 14 profesores de LLI, ocho profesores (57%) están habilitados con el grado de doctor, 2 están cursando estudios doctorales y 3 tienen el grado de maestría. Ocho de los profesores (57%) poseen el reconocimiento al perfil deseable del Prodep. En cuanto a su categoría, solo dos profesoras tienen la categoría de Titulares. Todos los profesores restantes cuentan con la categoría de Asociados a pesar de que muchos de ellos cumplen con los requisitos necesarios para acceder a la categoría superior. Ello se debe a que desde hace más de diez años no se emiten convocatorias de recategorización debido a restricciones presupuestales.

En cuanto a la naturaleza de los Cuerpos Académicos que sustentan el programa, la Tabla 2 describe el nivel y las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de cada CA en los que participan los 9 profesores miembros de los mismos.

Tabla XI. 2. Características de los CAs.

<b>Nombre del CA</b>	<b>Nivel</b>	<b>LGACs</b>	<b>No. de miembros</b>
Estudios Lingüísticos y de Educación Superior (CAELES)	Consolidado	Estudios de Lingüística Prácticas Educativas y Documentación el Campo de la Lenguas	3
Educación Integral (CAEDI)	En formación	Transversalidad en la formación y el desarrollo integral del proceso de enseñanza-aprendizaje	3
Competencias en la Era Digital (CACED)	En formación	Desarrollo de competencias digitales en el estudiantado y	3

Fuente: elaboración propia.

El 100% de los profesores participa en programas de formación y actualización docente, pues cada año deben tomar al menos dos cursos obligatorios. En la institución se ofrecen distintos cursos de actualización y profesionalización. También se ofrecen cursos de tecnología, necesidad palpablemente observada este semestre. Si se considera a todos los profesores del Deled que tienen alumnos tutorados de la LLI (20 profesores), se tiene que el programa tiene una relación de 13.6 estudiantes por profesor, lo cual cumple con creces con la ratio recomendada por PRODEP. Sin embargo, si se considera únicamente a los 14 profesores que efectivamente realizan sus actividades en la LLI, la ratio asciende a 20.9.

Hasta el momento han egresado 25 generaciones (ver Apéndice 1) que han incursionado en el ámbito laboral como docentes de inglés en educación básica, media superior y superior. Han cubierto las necesidades del estado logrando posicionarse en docencia en inglés en los diferentes municipios. Actualmente se puede encontrar estudiantes egresados de lengua inglesa de la UQRoo trabajando tanto en escuelas particulares y como en escuelas públicas tanto en docencia como en administración, en diferentes grados. La calidad de los egresados ha posicionado a la UQRoo como un gran referente en la formación de recursos humanos de alta calidad.

El perfil de egreso de acuerdo con el Plan de Estudios 2015 (UQRoo, 2015, p. 15-16) es el siguiente:

Un egresado de la licenciatura en Lengua Inglesa contará con las competencias acordes al modelo educativo y curricular vigente en la Universidad de Quintana Roo, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés con compromiso ético

y profesional, basados en las necesidades contextuales, así como para comunicarse en inglés de forma oral y escrita en una variedad de contextos en función de lo establecido en el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en el Nivel 15 (Avanzado Promedio) de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI).

Así, la LLI se orienta a formar profesionales en la enseñanza del inglés con un alto nivel de competencias lingüísticas, interculturales y docentes para satisfacer las necesidades del estado y de la región en materia de formación en inglés. Adicionalmente a la docencia del inglés con fines generales y específicos, la LLI contempla dentro de las actividades profesionales de los egresados la posibilidad de dedicarse al “diseño, la elaboración y evaluación de objetos de aprendizaje, de entornos virtuales de aprendizaje y de programas de experiencia educativa y/o unidades de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje del inglés,” así como desempeñarse en “proyectos educativos relacionados con la enseñanza de lenguas” (Universidad de Quintana Roo, 2015, p. 17). El perfil de egreso vigente no considera la posibilidad de que los egresados se desempeñen en la dirección o administración de programas de lenguas.

En relación con el perfil de ingreso, existe un perfil general de ingreso para todos los interesados en cursar licenciaturas en la Universidad de Quintana Roo. Este consta de las siguientes competencias genéricas (Universidad de Quintana Roo, 2015, p. 14):

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
  - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.

- Elige alternativas innovadoras y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
  - Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
  - Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
2. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
    - Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue (aptitud para el aprendizaje de una lengua adicional al español y uso de TIC).
  3. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos para contribuir al equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
    - Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en forma colaborativa definiendo un curso de acción con pasos específicos que contribuya a su contexto regional, nacional o internacional
    - Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas.

Adicionalmente, el Plan de Estudios 2015 de la LLI añade una competencia disciplinar específica para el ingreso, la cual fue tomada del Sistema Nacional de Bachillerato (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008, en Universidad de Quintana Roo, 2015, p. 15):

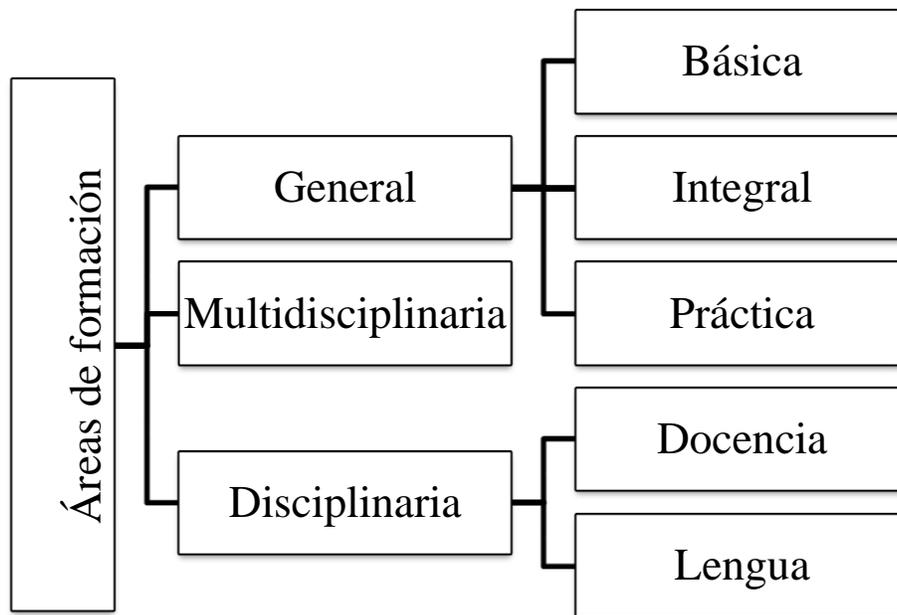
1. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
  - Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

Hasta el año 2019, además de haber aprobado el nivel medio superior, los candidatos debían superar una serie de pruebas para demostrar que poseían las competencias del perfil de ingreso. Estas incluían aprobar el EXANI I, aprobar un examen de habilidades para el aprendizaje de una lengua adicional y presentar una entrevista donde se valoraba el interés de los candidatos por la docencia, su dominio de la lengua materna y sus competencias académicas. A partir del año 2020, la Universidad de Quintana Roo aplica en todas sus licenciaturas la política de rechazo cero impulsada desde el gobierno federal, por lo que todas estas pruebas fueron abandonadas y el único requisito que persiste es el certificado de nivel medio superior.

Es de destacar que, en toda su historia, la LLI no ha requerido nunca a los candidatos contar con algún nivel de inglés para poder ingresar. Aunque el tema ha sido objeto de debate en la academia y se han presentado mociones para requerir el nivel A2, éstas han sido desestimadas. Ello se debe a que la mayoría de los profesores considera que tal medida sería excluyente y que es posible para los estudiantes alcanzar el nivel C1 de competencia requerido para el egreso aún si no cuentan con ningún conocimiento o habilidad en la lengua inglesa al inicio de sus estudios de licenciatura.

Con relación a las áreas de formación, el mapa curricular del Plan de Estudios 2015 establece las siguientes áreas de formación: general (30% de los créditos), multidisciplinaria (10%) y disciplinaria (60%). Estas grandes áreas de formación se dividen en subáreas según lo muestra la Figura XI. 1.

Figura XI. 1. Áreas de formación de la LLI.



Fuente: elaboración propia a partir del Plan de Estudios 2015 (Universidad de Quintana Roo, 2015).

Las áreas de formación disciplinaria de la LLI están enfocadas a la docencia y al desarrollo de las habilidades y subhabilidades lingüísticas en inglés. No se ofrecen distintas salidas terminales y se eliminaron las asignaturas relacionadas con la traducción que existían en el plan de estudios anterior. Dentro de la formación básica se encuentran asignaturas importantes que sustentan las competencias disciplinarias, tales como Comunicación académica en español y Gestión de la información a través de las TIC. La formación práctica incluye las materias de Práctica de la Enseñanza I y II, las cuales brindan al estudiante de LLI la posibilidad de desarrollar sus competencias docentes frente

a grupo en situaciones reales y con mentoría de docentes experimentados. Dentro de la formación multidisciplinaria se contemplan experiencias de aprendizaje tales como la realización de estancias académicas, la asistencia a eventos académicos, la participación en proyectos de investigación y la aprobación de niveles avanzados de idiomas adicionales al inglés. Esto último puede incluir el maya yucateco, que es una lengua de gran importancia en el estado y la región.

En paralelo a la malla curricular, también existen otras materias que apoyan en la formación interdisciplinar y humana: las actividades extracurriculares. Las actividades extracurriculares estimulan las habilidades de los estudiantes desde diferentes áreas, deportivas, culturales, desarrollo de habilidades y estrategias de estudio e idiomas. Estas son materias que les permite tener una formación integral y social.

La LLI solo se imparte en modalidad presencial. La duración de la carrera era de 5 años, desde la generación inicial. Con el plan 2015, por recomendaciones de las entidades evaluadoras, se hizo una reducción de un año. Como resultado, ahora la duración normal de la licenciatura es de 4 años, salvo atrasos provocados por circunstancias individuales. Próximamente tendremos el egreso de la primera generación del nuevo plan. Se empezarán a escribir nuevas historias, nuevos desafíos y evaluaremos su desempeño en acción. Una vez que egresan o durante el camino deben buscar la titulación.

La titulación a nivel licenciatura representa un momento de cúspide en la trayectoria del estudiante. Representa la suma de todos sus esfuerzos llevados a cabo durante un determinado número de años (Zanier, 2011, p. 65). Las opciones de titulación vigentes actualmente son: por promedio, por tener un promedio mínimo de 9 sin ninguna materia reprobada, por tesis, monografía, memoria de experiencia profesional, etnografía, informe pedagógico, participación en proyecto académico, investigación documental,

glosario, traducción, examen EGEL, publicación de artículo de investigación y aprobación de un diplomado institucional. Como se puede observar existen una amplia gama de opciones de titulación. Las primeras generaciones también tenían la opción de titularse por maestría, cubriendo el 50% de los créditos de la maestría. Las generaciones actuales tendrán también la opción de titularse por publicación de artículo científico o mediante la obtención de un diplomado. Actualmente en la UQRoo, se ofrece un diplomado de traducción e interpretación para los egresados que desean seguir preparándose en esa área.

Las temáticas que se abordan en las tesis están relacionadas con la enseñanza aprendizaje de lenguas, la lingüística, la traducción, algunos sobre los proyectos de investigación a los que se encuentran apoyado, otros se derivan de sus experiencias laborales, elaboración de glosarios que pueden ser de apoyo para la comunidad, otros a las metodologías empleadas en clase; es decir abordan temáticas de interés para los interesados en la lengua, y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Todo ello es congruente con plan de estudios de la licenciatura y a las políticas institucionales. En todos los casos en los que se elabora un trabajo recepcional, se pretende que mismo contribuya al estado general del conocimiento en su área, razón de más para exigirse rigurosidad en la investigación (Zanier,2011, p. 72).

Para concluir con el proceso de titulación se les pide haber aprobado todos los créditos correspondientes a su generación, 480 horas del servicio social, y haber aprobado una certificación internacional de inglés con el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En las generaciones anteriores, el examen CAE, Certificate in Advanced English de Cambridge University, era la única certificación aceptada para este fin. A partir del Plan 2015, se aceptan otras certificaciones de prestigio siempre y cuando se acredite el nivel C1.

## *Fortalezas y Retos*

Una de las grandes fortalezas del personal docente de LI es su producción, dado que mantienen número aceptable de capítulos de libros, memorias, artículos en revistas arbitradas e indexadas. En años previos, hasta 4 profesores de tiempo completo llegaron a pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores, aunque en la actualidad sólo son dos. De manera gradual pero sin pausa, la planta académica del Deled se esmera en aumentar su producción en cantidad y calidad. Lo demuestran sus publicaciones, las redes de cuerpos académicos, las redes de las que son fundadores y el Foro Internacional de Estudios en Lenguas (FEL), evento que se ha convertido ya en referente nacional (Reyes, 2011, p. 6).

Otro gran apoyo es que la UQRoo cuenta con una bolsa de trabajo en la que se despliegan las convocatorias de trabajo que llegan a la universidad o que son generadas por la misma (Zanier, 2011, p. 75). Otra gran fortaleza del Deled es su Maestría en Educación con menciones en tecnología educativa y didáctica del inglés. La maestría inició en 2006 y fue generada por profesoras del departamento; es producto de la madurez paulatina que ha ido adquiriendo el Deled (Reyes, 2011). Ingresó al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 2011 y salió del mismo en 2019.

Como podemos ver, el programa tiene grandes fortalezas, pero el camino es arduo y aún quedan retos por cumplir. A continuación describen algunos retos que hemos identificado.

Uno de los grandes retos que enfrenta la universidad es el bajo índice de titulación, son pocos los estudiantes que se titulan, algunos permanecen sin título para siempre. El problema del desequilibrio entre el número de los estudiantes que egresan y de los que se titulan no es nuevo y no se limita a unas cuantas instituciones de educación superior en el país (Zanier, 2011, p. 67). Esta situación se encuentra en la mayoría de las carreras de la UQRoo y lengua inglesa no es la excepción (ver Tabla XI. 3).

Tabla XI. 3. Titulados en LI desde sus inicios hasta 2018

Nivel	Titulados en el ciclo escolar 2017-2018			Titulados en ciclos anteriores			Total Acumulado		
	Total			Total			Total		
Programa	H	M	ciclo	H	M	ciclo	H	M	ciclo
LI	8	16	<b>24</b>	108	245	<b>353</b>	116	261	<b>377</b>

Fuente: Elaborado con datos del Departamento de Control Escolar reportados en el Sistema de Captura de los cuestionarios electrónicos 911 de la SEP en fecha 25/10/18.  
Fecha de actualización: 31/10/2018

Entre las acciones emprendidas para elevar la titulación se encuentra la creación de nuevas modalidades de titulación, como diplomados, el examen EGEL, y la disminución del promedio requerido para titulación automática de 9 a 8.5. Sin embargo, ello trae sus propios retos. Ante tantas opciones, ha descendido la titulación por tesis, lo cual impacta en las posibilidades que tienen los Cuerpos Académicos para subir de nivel y en el mantenimiento del Reconocimiento al Perfil Deseable del Prodep y del nombramiento en el Sistema Nacional de Investigadores de los profesores.

Otro de los retos importantes es el seguimiento de egresados. Aunque la Universidad de Quintana Roo contrata a entidades externas para realizar estudios de seguimiento de egresados, el último de estos se realizó en el año 2015 y no es específico

para la LLI. Por ello, no resulta útil como insumo para retroalimentar a la LLI. De cara a ello, los autores de este trabajo nos dimos a la tarea de realizar un modesto estudio cualitativo de seguimiento de egresados, con una muestra de 11 egresados, 4 hombres y 7 mujeres, todos egresados bajo el Plan 1995 (aún no hay egresados del Plan 2015). Se realizaron entrevistas mediante medios electrónicos en las cuales se les preguntó acerca de los retos enfrentados en el campo laboral y, en su caso, en sus estudios de posgrado, así como de las recomendaciones que tienen para fortalecer la formación que se brinda en la LLI. Se realizó un análisis de contenido simple de las entrevistas que se presenta a continuación.

Entre los retos identificados se cuenta la ausencia de oportunidades para practicar las habilidades adquiridas mediante la microenseñanza, la observación de clases o la impartición de clases en contextos reales y a alumnos con necesidades específicas:

“No recuerdo, al menos en mis clases, que nos hayan puesto muchas clases muestra para que nosotros actuemos en el salón durante la clase” (P10, “comunicación personal”).

“Siento que me faltó más práctica y experiencia docente, lo cual no hubiera sido así, si en mis asignaturas me hubiesen pedido hacer micro-teaching e incluso observaciones constantemente” (P9, “comunicación personal”)

Después de la licenciatura trabajé en el PNIEB, la cual fue la experiencia laboral más terrible que he tenido, porque me di cuenta que no sabía pedagogía, solo inglés y que incluso no había desarrollado todas mis habilidades lingüísticas, no sabía cómo enseñar inglés... Fue muy frustrante, no conocer las técnicas para enseñar en los diferentes niveles y no sabía qué hacer con los diferentes problemas que cada alumno y escuela tienen. Por ejemplo, ¿cómo le enseñas inglés a un niño con autismo?, o ¿qué haces cuándo un niños es violento contigo o algún compañero? (P6, “comunicación personal”)

Me hubiera gustado que se me diera la oportunidad de enseñar en diversos niveles de educación, para definir cuál es el área en el que me sentía más a gusto y no tener que esperar para egresar, o tener que trabajar para enfrentarme a estas situaciones (P7, “comunicación personal”).

En un sentido similar, los alumnos recomiendan la inclusión de más asignaturas centradas en el diseño de materiales y la impartición de clases con tecnología:

“La licenciatura podría ser más relevante en todas las áreas, en cuanto a tecnología, ser más actualizados, para que los egresados puedan ver cómo es más allá en el mundo con un ojo más renovado” (P3, “comunicación personal”)

Creo que uno de los mayores retos en mi trabajo, hasta ahora es la creación de materiales y la modificación de estos, así como los objetos de evaluación. Esto es una de las cosas que le faltaban a LI, porque solo recuerdo tener un curso de creación de materiales (P9, “comunicación personal”).

Los egresados que han cursado o están cursando posgrados manifiestan que un reto para ellos durante el posgrado fue la literacidad académica, área en la cual su formación en la LLI no fue suficiente. Por ejemplo, una egresada que cursa una maestría en Canadá refiere lo siguiente:

Creo que la licenciatura más que nada me enseñó la lengua, no siento que me haya ayudado a desarrollar las habilidades de escribir académicamente, y leer, con la finalidad de analizar críticamente. Así es, excepto ahí (en la experiencia de la tesis). Me sentía segura escribiendo en inglés después de la tesis, pero al llegar aquí, comprendí que mi forma de escribir no era exactamente buena (P6, “comunicación personal”).

Otros egresados, quienes cursaron posgrados en México y redactaron sus trabajos y tesis en español también mencionaron carencias en la literacidad en esta lengua:

“Pensaba que para el nivel de redacción que se me exigía, mi capacidad de vocabulario "científico" era deficiente” (P8, “comunicación personal”).

[La LLI debe] “subir un poco más el nivel de exigencia en cuanto a tareas, o ser más estrictos en la forma de pedir trabajos” (P5, “comunicación personal”).

Algo que no olvido es la retroalimentación de uno de los primeros trabajos que recibí en el cual se me advirtió que debía saber citar correctamente, para evitar el plagio de algún trabajo publicado. Creo que volviendo a mi experiencia en la carrera, no recuerdo que me hayan hecho comentarios tan fuertes acerca de las citas y mis trabajos escritos (P7, “comunicación personal”).

Estas problemáticas han sido atendidas en gran medida en el Plan de Estudios 2015, ya que éste incluye muchas más materias dirigidas a la pedagogía y la didáctica del inglés, incluyendo dos asignaturas enfocadas en la tecnología educativa. Asimismo, en las materias de Práctica de Enseñanza I y II se incluyen más actividades de microenseñanza y de enseñanza en contextos reales con mentoría. Ello ha sido posible gracias al Programa de Enseñanza del Inglés en el Sector Social (PEISS), un programa de vinculación conducido por el CAEDI mediante el cual se han firmado convenios con diversas instituciones educativas para la realización de prácticas profesionales. En paralelo, otras materias, como Análisis del Discurso, se centran en la exploración del discurso áulico y su manejo por el profesor. Se incluyen también varias materias tendientes a mejorar la literacidad académica, como Lectura Académica en Inglés y Comunicación Académica en Inglés, lo cual atiende el reto relacionado con las deficientes habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, un reto identificado por los egresados que no ha sido atendido tiene que ver con el conocimiento del sistema educativo público y el desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión:

No te preparan para cargos administrativos o directivos. No me dio un escenario real en donde se presente situaciones gubernamentales, administrativas y de los diferentes subsistemas. No solo puedes ser maestro de inglés, puedes ampliar tu panorama de oportunidades laborales en el mismo ámbito educativo para el que te formaste. Jefe de departamento, coordinación de idiomas, jefe de área, capacitador etc. Falta ese punch para que sea más significativo, buscar esos procesos de escalafón y prepararse más para obtenerlos. Un profesionista competente que cuente con las herramientas docentes, administrativas y de liderazgo, para su desenvolvimiento en el campo laboral (P8, “comunicación personal”).

Muchos de los estudiantes de LI presentan examen a ver si tienen horas en primarias y en secundarias, pero no conocen los programas y vienen en el examen, entonces tal vez sería bueno agregar esa parte, que se vean los programas que maneja la SEP, los planes, las mallas curriculares y los aprendizajes esperados (P5, “comunicación personal”).

Otro de los retos que he tenido que enfrentar es el de darme mi lugar como profesora de inglés, ya que en varias ocasiones me atrevo a decir que he sido ignorada o tratada como una persona que imparte una materia de no tanta importancia como lo es ciencias o matemáticas (P7, “comunicación personal”).

Un reto más para la LLI tiene que ver con la congruencia entre la formación de algunos de sus profesores-investigadores y el perfil de egreso. Dos profesores poseen maestrías en traducción y cursan estudios doctorales en traducción, los cuales fueron autorizados con posterioridad a la decisión de eliminar la traducción de la malla curricular y del perfil de egreso. Ello redundará en el posible desaprovechamiento de la alta

habilitación de esos profesores tras su reincorporación a la LLI. Asimismo, el Diplomado en Traducción ofrecido actualmente como modalidad de titulación carecerá de pertinencia para los egresados del Plan 2015, cuyo perfil excluye la traducción. La salida de la Maestría en Educación del PNPC también constituye un reto, puesto que por muchos años ofreció a numerosos egresados la posibilidad de formarse en el nivel posgrado y ahora cerrará.

La política de rechazo cero implementada desde 2020 implica retos relacionados con el cumplimiento del perfil de ingreso y la deserción. En cuanto al primer rubro, la inexistencia de mecanismos de selección imposibilita garantizar el cumplimiento de las competencias establecidas en el perfil de ingreso. Por ello, en el futuro puede ser importante instrumentar mecanismos de diagnóstico y nivelación de competencias para los nuevos ingresantes. La política de rechazo cero también ha incidido sobre la deserción de la siguiente manera. Algunos alumnos de la generación ingresante se han postulado simultáneamente para otras universidades y programas que son prioritarias para ellos, que sí tienen procesos de admisión y que dan a conocer los resultados del mismo con posterioridad al inicio de clases en la UQRoo. Como resultado, una vez que estos alumnos obtienen un resultado positivo de parte de esas instituciones, proceden a darse de baja de la LLI.

Un reto muy significativo también relacionado con la deserción es la disminución sostenida de la matrícula que se viene presentando desde el año 2004-2005, cuando se alcanzó el máximo histórico de 306 estudiantes. La cifra actual de 272 muestra un descenso del 10%, el cual en realidad es mayor porque tenemos evidencia anecdótica de que por lo menos 4 de los ingresantes en el 2020 ya han abandonado la LLI por las razones señaladas arriba.

Las causas del decremento de la matrícula son diversas. La evidencia anecdótica nos dice que varios estudiantes manifiestan no desear ser docentes de inglés; toman esta carrera porque no fueron admitidos en otra o porque solo persiguen aprender la lengua pero no la docencia. Los resultados suelen ser la decepción y la deserción. A ello se une el hecho de que cada vez existen más opciones educativas en la ciudad para los estudiantes universitarios. La experiencia vivida nos dice que los estudiantes que desertan de la LLI suelen ingresar a carreras de turismo o gastronomía en otras instituciones públicas y privadas, carreras que se corresponden mejor con sus objetivos de vida. Es entonces un reto para la LLI el permanecer relevante para el contexto, adaptando su Plan de Estudios a las características y necesidades cambiantes del mismo.

### *Impacto del programa en la enseñanza de segundas lenguas*

En la actualidad no existen estudios empíricos rigurosos de los egresados de lengua inglesa. Sin embargo, el modesto estudio realizado para este trabajo y la experiencia personal nos permiten realizar las siguientes aseveraciones. El programa de LLI ha tenido impacto con sus egresados, dado que se han incorporado al sector educativo público y privado y también al sector turístico. De ello dan cuenta las Tablas XI. 4 y XI. 5.

Tabla XI. 4. Instituciones educativas donde laboran egresados LLI/UQROO.

<b>Nivel</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Básico	Diversas primarias rurales y urbanas, secundarias rurales, urbanas y telesecundarias, PNIEB,	Diversas escuelas de nivel pre-escolar, primaria y secundaria.

Medio superior	CETMAR, Colegio de Bachilleres, Conalep, Eva Samano, CBTIS 214.	CETEC, Instituto Wozniak, Colegio Cumbres.
Superior	UQRoo, ITCH, Universidad Politécnica de Bacalar, Centro de Actualización del Magisterio, Universidad Tecnológica de Chetumal, Centro Regional de Educación Normal, , Universidad de Amberes (Bélgica), MiraCosta College (EUA).	UNID, Universidad Vizcaya, Tecnológico Universitario Playacar, Vesalius College (Bélgica).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla XI. 4 se describen las instituciones educativas donde laboran o han laborado algunos de los egresados del programa de Lengua Inglesa de la UQRoo, de acuerdo a las entrevistas realizadas para esta investigación. Entonces, se observa una gama de egresados en los diferentes niveles desde preescolar hasta nivel superior. Destaca la presencia internacional con una egresada es profesora de inglés y español en MiraCosta College (EUA) y un egresado enseñando los mismos idiomas en la Universidad de Amberes (Bélgica). Adicionalmente, muchos egresados laboran en institutos privados de enseñanza de lenguas, como Harmon Hall o Global Minds. Un egresado se desempeñó hasta hace poco como Director de Proyectos Académicos de la Secretaría de Educación de Quintana Roo.

Varios egresados han tenido impacto en las políticas lingüísticas. Por ejemplo, uno de ellos trabajó en el Departamento de Innovación Educativa de la UQRoo y uno de sus logros fue la inclusión de la lengua maya como materia de apoyo para todos los programas de licenciatura. El mismo egresado se desempeñó hasta hace poco como Director de Proyectos Académicos de la Secretaría de Educación de Quintana Roo. Por lo menos dos

egresadas han ejercido la coordinación del Programa Nacional de Inglés. Un egresado trabaja en Bélgica como coordinador de programas de intercambio académico de Vesalius College, una institución transnacional EUA-Bélgica.

La Tabla 5 muestra otros sectores en los que han incursionado los egresados de LI de la Uqroo de acuerdo a las entrevistas elaboradas para esta investigación.

Tabla XI. 5. Otros sectores de trabajo egresados LI/UQROO.

<b>Sector</b>	<b>Actividades</b>
Sector turístico/Hotelería	Hoteles Fiesta Inn, hoteles de Chetumal, en recepción y contacto con clientes, Agencias de cruceros en Mahahual.
Sector turístico/Parques recreativos	Xcaret, Xelha.
Áreas administrativas	Consultora en línea para el programa de Au Pair en USA y otros países, Coordinador Académico del CECyTE Playa del Carmen II.

Fuente: elaboración propia.

Se observa que han trabajado o trabajan en sector privado turístico y administrativo. Probablemente la Uqroo les dio ciertas bases, valores y actitudes para trabajar en diferentes áreas y desenvolverse apropiadamente, pero seguramente mucho les ha aportado su propia experiencia.

En cuanto a egresados que hayan realizado o se encuentren realizando estudios de posgrado, por lo menos 59 cursaron la Maestría en Educación de la UQRoo en alguna de sus menciones. Otros egresados han estudiado posgrados nacionales con registro en el PNPC tales como la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Guanajuato, la Maestría en Traducción de la Universidad de Guadalajara,

la Maestría en Traducción de El Colegio de México y la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán. Un número indeterminado de egresados han cursado Maestrías en Educación no pertenecientes al PNPC en instituciones como la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) o el Instituto de Estudios Universitarios (IEU). Por lo menos dos egresados han cursado posgrados en áreas de lingüística en prestigiosas instituciones de Canadá (University of Western Ontario) y de los Estados Unidos (University of Pennsylvania).

### *Conclusiones*

Es indudable que los egresados de la LLI han dejado huella en la sociedad quintanarroense en los sectores educativo y turístico, este último a pesar de no ser el propósito de formación del programa. No cabe duda tampoco del alto grado de habilitación de su planta docente y del impacto local, nacional e internacional de su quehacer de investigación, docencia y vinculación. Un momento importante en su trayectoria es la reestructuración del Plan de Estudios, el cual, en su versión 2015, atiende varios de los retos identificados por los egresados bajo el plan anterior. Estos son los que tienen que ver con la práctica docente, con la literacidad académica y con la preparación en tecnología educativa. Todos ellos han sido atendidos mediante la inclusión de nuevas asignaturas y mediante el PEISS.

Los retos que deberán atenderse en el futuro incluyen garantizar la relevancia y pertinencia de la formación ofrecida y de las opciones de titulación, mantener o incrementar la matrícula y fomentar la congruencia entre la habilitación de los profesores y el perfil de egreso. Asimismo, de cara a las políticas educativas y lingüísticas nacionales,

es urgente dotar a los egresados de licenciaturas en enseñanza de lenguas de las competencias necesarias para ingresar al Sistema Educativo Nacional público de manera tal que se garantice su estabilidad laboral en paridad con los egresados de las Escuelas Normales.

## Referencias

- Dzay, Floricely, Isabel Hernández y Caridad Macola, "El uso de estrategias de comprensión auditiva, lectura y escritura en estudiantes de licenciatura en lengua inglesa: el caso de cinco universidades mexicanas", en *El uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto mexicano*, México, Editorial Planea, 2012, pp. 276-314.
- Heffington, Deon, "El Departamento de Lengua y Educación: una mirada retrospectiva", en *20 años de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Quintana Roo*, México, Editorial Planea, 2011, pp. 165-179.
- Llaven Nucamendi, María Elena y Frank Farmer, "El estado del arte de la Investigación sobre estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras", en *El uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto mexicano* México, Editorial Planea, 2012, pp. 30-59.
- Reyes, Rosario (coord.), *20 años de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Quintana Roo*, México, Editorial Planea, 2011.
- Universidad de Quintana Roo, *Licenciatura en Lengua Inglesa. Plan 1995*, consultado en sistema de administración escolar uqroo  
<http://192.100.164.45:9088/seguridad/portal.jsp>
- Universidad de Quintana Roo, *Licenciatura en Lengua Inglesa. Plan 2015* Universidad de Quintana Roo, consultado en sistema de administración escolar uqroo  
<http://192.100.164.45:9088/seguridad/portal.jsp>.
- Valdez, Sandra y Sandra Medina, "Experiencias de la tutoría en una universidad mexicana" en *Difusión de Experiencias y resultados de investigación a nivel*

*superior*, México, Academia Journals, 2020, consultado en  
<https://www.academiajournals.com/pub-chiapas-2020>.

Zanier, Alessio Visintin, "Modalidades e índices de titulación en la carrera de lengua inglesa del Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo", en *20 años de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Quintana Roo* Universidad de Quintana Roo. México, Editorial Planea, 2011, pp. 65-83.

Apéndice 1. Evolución de la Matrícula de LI en la UQRoo. Tomada del Departamento de Gestión de la Calidad

<b>Ciclos escolares</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>Suma</b>
1991-1992a/	11	12	<b>23</b>
1992-1993	14	17	<b>31</b>
1993-1994	28	42	<b>70</b>
1994-1995	33	50	<b>83</b>
1995-1996	35	47	<b>82</b>
1996-1997	45	55	<b>100</b>
1997-1998	54	74	<b>128</b>
1998-1999	70	89	<b>159</b>
1999-2000	76	114	<b>190</b>
2000-2001	70	133	<b>203</b>
2001-2002	92	147	<b>239</b>
2002-2003	108	160	<b>268</b>
2003-2004	101	167	<b>268</b>
2004-2005	121	185	<b>306</b>
2005-2006	115	189	<b>304</b>
2006-2007	98	189	<b>287</b>
2007-2008	102	192	<b>294</b>
2008-2009	93	201	<b>294</b>
2009-2010	102	186	<b>288</b>
2010-2011	107	188	<b>295</b>
2011-2012	122	175	<b>297</b>
2012-2013	115	180	<b>295</b>
2013-2014	120	177	<b>297</b>
2014-2015	120	184	<b>304</b>
2015-2016	123	167	<b>290</b>
2016-2017	115	174	<b>289</b>
2017-2018	110	176	<b>286</b>
2018-2019	93	171	<b>264</b>
2019-2020	95	177	<b>272</b>

Fuente: Información tomada del Departamento de Gestión de la Calidad de Universidad de Quintana Roo.

a/ Primer ingreso en primavera de 1992. H: Hombre; Mujer.

Fuente: elaborado con datos del Departamento de Control Escolar. Fecha de corte: 30/9/19.

Fecha de actualización: 29/10/2019

Apéndice 2. Titulados en LI hasta 2018

Nivel	Titulados en el ciclo escolar			Titulados en ciclos anteriores			Total Acumulado		
	H	M	Total ciclo	H	M	Total ciclo	H	M	Total ciclo
Programa Educativo									
LI	8	16	<b>24</b>	108	245	<b>353</b>	116	261	<b>377</b>

Fuente: Elaborado con datos del Departamento de Control Escolar reportados en el Sistema de Captura de los cuestionarios electrónicos 911 de la SEP en fecha 25/10/18.

Fecha de actualización: 31/10/2018

Apéndice 3. Cuerpos Académicos de Profesores de lengua inglesa de la UQRoo Registrados ante PRODEP 2020

Nº	Institución / DES	Nombre del CA	Grado	LGAC	Miembros
1	Universidad de Quintana Roo DES:DESARROLLO SUSTENTABLE Dirección electrónica: <a href="http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/">http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/</a>	UQROO-CA-27 - Estudios en Lingüística Aplicada	En formación	1. Estrategias y recursos para la enseñanza aprendizaje 2. Traducción	4 miembros Cozumel 1 miembro Chetumal (CEI)
2	Universidad de Quintana Roo DES:CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES Dirección electrónica: <a href="http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/">http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/</a>	UQROO-CA-28 - Estudios lingüísticos y de educación superior	Consolidado	-Estudios de Lingüística. -Prácticas educativas y documentación del campo de las lenguas.	3 miembros
3	Universidad de Quintana Roo DES:CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES Dirección electrónica: <a href="http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/">http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/</a>	UQROO-CA-49 - Estudios Sociolingüísticos y de Lingüística Aplicada	En formación	-Estudios Sociolingüísticos -Estudios de Lingüística Aplicada	4 miembros Chetumal (Departamento de Humanidades y CEI) 1 miembro Cozumel
4	Universidad de Quintana Roo DES:CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES Dirección electrónica: <a href="http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/">http://www.uqroo.mx/transparencia/informe-financieros-prodep/</a>	UQROO-CA-52 - Cuerpo Académico de Educación Integral	En formación	- Transversalidad en la formación y el desarrollo integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3 miembros

---

	oo.mx/transparencia/infor me-financieros-prodep/				
5	Universidad de Quintana Roo DES:CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES Dirección electrónica: <a href="http://www.uqr&lt;br/&gt;oo.mx/transparencia/infor&lt;br/&gt;me-financieros-prodep/">http://www.uqr oo.mx/transparencia/infor me-financieros-prodep/</a>	UQROO-CA-54 - Cuerpo Académico de Competencias en la Era Digital (CACED)	En formación	-Desarrollo de competencias digitales en el estudiantado y profesorado para la innovación académica.	3 miembros

---

Fuente: elaborado con datos del Prodep. Cuerpos Académicos Reconocidos por PRODEP

Fecha de corte: 03/9/20.

Fecha de actualización: 03/09/2020.

## DATOS AUTORES

### *Universidad Autónoma de Baja California*

María del Rocío Domínguez Gaona  
rocio\_dominguez@uabc.edu.mx  
Nahum Sampeiro Sánchez  
nahum@uabc.edu.mx  
Jitka Crhová  
jcrhova@uabc.edu.mx

### *Universidad Juárez del Estado de Durango*

Roxana Cano Vara  
rcano@ujed.mx  
Nadia Patricia Mejía Rosales  
nadiamejia@ujed.mx  
Juan Antonio de la Torre Morales  
jantoniodelatorre@ujed.mx

### *Universidad Autónoma de Nayarit*

Saul Santos García, UAN  
saulsantos@hotmail.com  
Alma Gisela Ruiz Delgado, UAN  
almagisela@uan.edu.mx  
Laura Medina Ruiz  
medinaruizl@yahoo.es

### *Universidad de Guadalajara*

Liliana María Villalobos González  
liliana.villalobos@academicos.udg.mx  
Ariel Vázquez Carranza  
ariel.vazquez@academicos.udg.mx  
Beatriz Cosío Guzmán  
beatriz.cosio@gmail.com

### *Universidad de Guanajuato*

Irasema Mora Pablo  
imora@ugto.mx  
Edgar Emmanuel García Ponce  
ee.garcia@ugto.mx  
Martha Lengeling  
lengelin@ugto.mx

### *Universidad Autónoma del Estado de México*

María Estela Estrada Cortés  
eestrada@uaemex.mx  
Barbara Rose Bangle Villavicencio  
brbangle@uaemex.mx

### *Universidad Autónoma de Tlaxcala*

Refugio Nava Nava  
refugionava@hotmail.com  
Rosalina Domínguez Angel  
rosalinangel@hotmail.com

### *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Verónica Sánchez Hernández  
veronica.sanchez@correo.buap.mx  
Yonatan Puon Castro  
yonatan.puon@correo.buap.mx  
Fátima Encinas Prudencio  
fatima.encinas@correo.buap.mx

### *Universidad Autónoma del Carmen*

Gina del Pilar Pacheco Balam  
gpacheco@delfin.unacar.mx  
Salvador Bautista Maldonado  
sbautista@pampano.unacar.mx  
Rafael Ferrer Méndez  
rferrer@pampano.unacar.mx

### *Universidad Autónoma de Yucatán*

Myrna Elizabeth Balderas Garza  
bgarza@correo.uady.mx  
María Isolda Vermont Ricalde  
vricalde@correo.uady.mx  
Eloísa Alcocer Vázquez  
eloisa.alcocer@correo.uady.mx

### *Universidad de Quintana Roo, Unidad Chetumal*

Sandra Valdez Hernández  
svaldez@uqroo.edu.mx  
Moisés Perales Escudero  
mdperales@uqroo.edu.mx  
Sonia Sensores Valencia  
ssansor@uqroo.edu.mx

**Alma Gisela Ruiz Delgado**, es profesora e investigadora adscrita al programa académico de Licenciatura en Lingüística Aplicada perteneciente a la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit.

**Saul Santos García**, es profesor e investigador adscrito al programa académico de Licenciatura en Lingüística Aplicada perteneciente a la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit.

