



ANÁLISIS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS DE ACREDITACIÓN DE LAS LICENCIATURAS EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE MÉXICO

JOSÉ LUIS RAMÍREZ ROMERO
COORDINADOR
UNIVERSIDAD DE SONORA

LILIA MARTÍNEZ LOBATOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

ANA CECILIA VILLARREAL BALLESTEROS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

VERÓNICA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

En este simposio, se analizarán las experiencias curriculares y de acreditación de diversas licenciaturas en enseñanza del inglés o similares por parte de diversos especialistas del área quienes han fungido como asesores o coordinadores de procesos de cambio y rediseño curricular o como parte de los equipos acreditadores de los planes y programas de dichas licenciaturas. Se discutirá también el estado actual de los planes de estudio y de los procesos de evaluación, reestructuración y/o acreditación de los mismos, las metodologías empleadas y los marcos teórico-conceptuales en que se han sustentado los trabajos, así como los problemas enfrentados y los logros obtenidos. El simposio cerrará con algunas reflexiones y recomendaciones para quienes emprendan procesos similares en otras instituciones con licenciaturas orientadas a la enseñanza del inglés o de otras lenguas extranjeras.

Palabras clave: Currículum, evaluación, acreditación, licenciaturas, enseñanza del inglés.

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADOR. JOSÉ LUIS RAMÍREZ ROMERO

Doctor en Educación por la Universidad de California Los Ángeles (UCLA) y licenciado en Pedagogía por la UANL. Desde 1985 labora en la Universidad de Sonora como formador de maestros, asesor curricular y profesor-investigador en el área educativa. Actualmente está adscrito al Departamento de Lenguas Extranjeras. Ha colaborado en calidad de maestro o investigador invitado en diversas instituciones de México, Argentina, Costa Rica, Ecuador, y Estados Unidos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores en Curriculum, y del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM).

LILIA MARTÍNEZ LOBATOS

Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Maestra en Educación por la UACJ. Autora en Curriculum, didáctica y vinculación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Red de Evaluadores en Curriculum, y de la Red de Investigadores en Curriculum. Asesora curricular en diversas universidades. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas Mexicali de la UABC.

ANA CECILIA VILLARREAL BALLESTEROS

Profesora-investigadora en la Licenciatura en Lengua Inglesa y el posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) de 1995 a la fecha. Tiene maestría en Educación con especialidad en Enseñanza del Inglés del ITESM y maestría y doctorado en Adquisición y enseñanza de segundas lenguas de la Universidad de Arizona. Imparte cursos en el área de lingüística aplicada y de enseñanza del inglés como segunda lengua. Pertenece al cuerpo académico Lenguaje, Cultura y Educación y ha realizado diversas presentaciones en congresos nacionales e internacionales. Es autora de diversas publicaciones sobre aprendizaje, enseñanza y formación docente.

VERÓNICA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Profesora-investigadora en la Facultad de Lenguas-BUAP. Obtuvo el grado de Maestría en la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Warwick y el grado de Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad Macquarie. Ha sido coordinadora de la Maestría en Enseñanza y de la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado. Es socia y evaluadora del Consejo para la Acreditación de Programa Educativos en Humanidades donde coordina los Comités Acreditadores. Sus publicaciones y temas de investigación abarcan formación docente, desarrollo profesional, creencias, identidad y cognición de profesores, así como enseñanza de inglés para niños y jóvenes en México.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EL CURRÍCULUM DE LAS LICENCIATURAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS. NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL A PARTIR DEL CONTEXTO ACTUAL

Introducción

Es hasta años recientes que la enseñanza del inglés adquiere relevancia dentro de los planes y programas oficiales de la educación pública mexicana. En particular esta necesidad se hace manifiesta con la inserción formal de las asignaturas de inglés en la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Adicionalmente la enseñanza del inglés ha representado un tema importante para muy diversos sectores sociales y productivos, particularmente en los ámbitos vinculados al empleo y la empresa.

En estos momentos la formación de profesionales para el campo de las lenguas desde la perspectiva curricular guarda las mismas características que son demandadas para el resto de las opciones profesionales de nuestro país. Esto es, que la formación de profesionales para los diversos perfiles de las lenguas debe sujetarse a los lineamientos curriculares derivados de la política educativa mexicana. Así también los diversos organismos evaluadores y acreditadores delimitan en gran medida los cambios curriculares en la formación para las lenguas.

Por otro lado, subyacen planteamientos teóricos en la política educativa y curricular que también de manera generalizada deben atenderse como son: lineamientos en términos de diseño curricular, en formación en competencias, en contenidos, en trayectorias hacia la práctica, pero, sobre todo, en recomendar enfoques didácticos centrados en el estudiante, así como en didácticas y sitios auténticos

También debe señalarse que en la actualidad gran parte de los cambios en materia de formación para las lenguas se encuentran dirigidos por los recientes programas de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), que retoma lineamientos del anterior Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sumado el nuevo modelo educativo y curricular. Todo ello, en el ámbito de los cambios para la educación básica de México, temas de gran debate o discusión. En estos cambios curriculares, el relacionado a la inserción del inglés con características de obligatoriedad representa un enorme reto en la formación de profesores para la enseñanza del inglés en nuestro país.

Demandas a la formación profesional y el currículo

Los ajustes a la economía provocados a partir de los procesos de la globalización y el comercio han originado cambios en los modelos educativos, en el campo de la formación profesional,

y en el currículo. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016) también impulsa acciones que inciden en los cambios anteriores, establecidas en la Agenda SEP-ANUIES para el Desarrollo de la Educación Superior, en los ejes de cobertura, internacionalización, calidad, responsabilidad social, normatividad y financiamiento, que van al encuentro de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Respecto a la formación de personas para la enseñanza del inglés, el Consejo Británico (2015) considera que algunas de las principales dificultades para la enseñanza de dicho idioma contemplan la desorganización curricular, la deficiente infraestructura disponible en las aulas de clase, y la cantidad de profesores, de los cuales la que sobresale por su magnitud es la última, puesto que se estima que se requiere formar aproximadamente 80,000 docentes de inglés para la enseñanza del inglés en la educación básica.

Para atender la problemática anterior, es necesario en lo general:

- Atender los resultados de diversos estudios de pertinencia social, del empleo y de la empleabilidad para identificar las competencias profesionales que guiarán la modificación de un plan de estudios.
- Actualizar los contenidos de los planes de estudio incorporando modalidades de enseñanza y aprendizaje innovadoras, así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- Evaluar y acreditar los programas por organismos o comités nacionales o internacionales reconocidos.

Adicionalmente, es necesario atender de manera particular las demandas que se desarrollan a continuación:

- Formar para el empleo y formar para la empleabilidad

La relación entre lo laboral, la formación profesional y el currículo, va más allá de simples cambios a un plan de estudios. Antiguamente las bases para reestructurar un plan de estudios o crear una nueva carrera se realizaban basadas en investigaciones (diagnósticos de necesidades o estudios de pertinencia) del campo profesional, prácticas profesionales o de mercado de trabajo. Estos estudios permitieron conocer las necesidades laborales inmediatas o locales de la escuela y sus resultados modificaron los contenidos en los planes de estudio. A esto se le llama formación para el empleo.

Hoy para modificar un plan de estudios o crear una nueva carrera se siguen considerando los estudios locales, pero lo central es estudiar el contexto global en que incide un campo profesional. Dicho contexto se problematiza y se deriva en competencias generales para diseñar perfiles profesionales. El profesional deberá ser empleable y poseer habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo entre otros en cualquier lugar y campo de su dominio. A esta condición se le llama formación para la empleabilidad. Este conjunto de habilidades profesionales es un requisito indispensable para desarrollarse en el currículo, un ejemplo de ello es el *freelance* que de acuerdo a Ghafoor, Rosman, Anwar, y Shazia (2014) se son aquellos empleados o contratistas independientes que brindan un servicio por su cuenta, sin una contratación a largo plazo o compromiso con cualquier empleador.

El autoempleo se presenta como una opción laboral también en la enseñanza del inglés que requiere el desarrollo de habilidades profesionales específicas que deberán ser promovidas en el desarrollo de la formación y los planes y programas de estudio. La disyuntiva se encuentra entre buscar la pertinencia de los planes de estudio (responder a las necesidades locales del empleo) y desarrollar habilidades profesionales para la empleabilidad. Estos planteamientos comprometen a estructuras de organización curricular integradoras bajo pedagogías diferenciadas (Perrenoud, 2012) o pedagogías de la integración (Roegiers, 2010).

- Formar en la práctica

En este mismo orden de requerimientos y demandas para el currículo, se identifica otra demanda latente relacionada al incremento de los contenidos prácticos en el proceso de la formación profesional. Las prácticas en los últimos años (década de los noventa con la flexibilidad curricular) han cobrado gran vitalidad en los planes y programas de estudio. Es en los contenidos prácticos donde se logra concretar la conexión o vinculación hacia el uso de nuevos procedimientos, técnicas, herramientas y sitios de utilización. Esto ha llevado a un renacimiento del pragmatismo que se dirigió hacia las diversas modalidades de contenidos y actividades prácticas en los planes de estudio, en un afán por acercarse a la realidad del empleo y la empleabilidad, más allá de los postulados teóricos conceptuales.

Lo habitual fue distinguir en los procesos de diseño curricular las asignaturas teóricas de las prácticas, en estas últimas las conocidas en laboratorios o talleres. Sin embargo, estas prácticas llamadas *escolares* fueron insuficientes ante las demandas del contexto global. La respuesta fue el currículo como práctica vivencial, en el que las prácticas se realizan en sitios reales o auténticos y se les llama prácticas o estancias de aprendizaje para los estudiantes (Martínez, 2011).

Actualmente, al conjunto de procesos educativos desarrollados en sitios externos a la institución educativa se le denomina de múltiples formas, desde *formación en sitio* o en *ambientes reales*, hasta *formación en servicio* o en *alternancia*, *cognición situada* o *aprendizaje in situ*. Frida Díaz

Barriga (2003, 2006) menciona que la perspectiva de la cognición situada significa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural.

- Un currículo sujeto a la acreditación

A nivel internacional el currículo y los planes y programas de estudio sostienen un papel importante como principales depositarios de cambios ante la contundencia de acontecimientos que la globalización y la nueva economía impulsan. En parte trae como consecuencia para México un fuerte impulso a la evaluación colegiada para la acreditación de los “*programas educativos*”. Procesos que no han estado exentos de críticas y debates. Los mismo Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) señalan que han sido desvirtuados sus propósitos en la evaluación y la acreditación, ostentando falsas eficacias con fines políticos o mercadológicos (CIEES, 2014).

Un componente importante en la formación en sitio o en ambientes reales, refiere a la evaluación. El tipo de evaluación sugerida por los organismos acreditadores no siempre responde a los nuevos planteamientos, sino que habitualmente se ha experimentado una evaluación basada en el juicio de pares académicos. Albornoz (2003) señala que la evaluación de pares corresponde al modelo de investigación académica disciplinaria. Sin embargo, el consenso disciplinario no es el único factor de estructuración de una actividad. El método de evaluación exclusivamente a cargo de pares no resulta adecuado porque en él participan sólo académicos. Se requiere una evaluación que se encuentre conformada también por grupos de evaluación impares o no pares que proporcionen la perspectiva externa a la universidad.

Po lo tanto, el nuevo currículo que considera a las prácticas profesionales y el aprendizaje en sitio no puede quedar limitado al juicio de pares, ya que éstos son incapaces de dar cuenta de la heterogeneidad de actores y aspectos involucrados en un proceso educativo que se desarrolla tanto en la escuela como en el exterior.

- Formar en competencias

La formación en competencias y el diseño curricular en competencias pretenden eliminar el enciclopedismo en la práctica escolar, dándole otro significado a la educación, orientándola hacia la resolución de problemas cercanos al entorno de los estudiantes, sea este la vida cotidiana, como en el caso de la educación básica, o el medio laboral para la educación superior. Perrenoud (2012) expresa que una enseñanza para la vida implica utilizar estrategias y métodos didácticos variados y complementarios, como las simulaciones, el análisis de casos, la resolución de problemas, asambleas, proyectos, investigación del medio y algunos momentos expositivos acordes a las competencias a desarrollar.

Los enfoques en competencias han sido criticados por su sentido pragmático y utilitario, en sus diseños basados en conocimientos, habilidades, actitudes y en modelos conductuales. Sin embargo, la noción de competencia tiene muchos significados. Perrenoud (1999), por ejemplo, la define como una capacidad de actuar para enfrentar una situación inédita mediante la movilización de recursos cognitivos.

Uno de los retos en el terreno de las competencias será *de-construir* la *pregnancia* social que subyace en el mismo, donde el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos), para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas (Díaz Barriga, A., 2006). Lo utilitario sobre lo erudito, e incluso, en lugar de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada *sociedad del conocimiento*. Ello, vinculado a un tercer elemento, lo laboral, se trata de desempeños propios del mundo del trabajo, pero también restringidos sólo a este.

Los programas educativos y de inglés en que participan los licenciados en enseñanza de lenguas en México

Los antecedentes de la enseñanza del inglés en México muestran muy diversos antecedentes, sin embargo, es hasta hoy en que se formaliza su inserción obligatoria en los planes y programas de nivel federal de educación preescolar y primaria es que cobran gran relevancia. Para Rueda Cataño y Wilburn Dieste (2014) la enseñanza del inglés se presenta ahora como necesaria a partir del tercer grado de preescolar. De esta manera se reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y de educación primaria, así como realizar ajustes a los contenidos de las asignaturas de inglés para la educación secundaria. Ello con el fin de alcanzar la articulación curricular en los contenidos como en el logro de las competencias de la totalidad de la ruta escolar de la RIEB.

El inglés como segunda lengua en preescolar, tiene como propósito el propiciar el contacto y la familiarización de los niños con el inglés mediante el involucramiento en *prácticas sociales del lenguaje* y el desarrollo de competencias específicas planificadas, que constituyen la base de aprendizajes posteriores. En primaria y secundaria es alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, y pretende dotar al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, mediante el aprendizaje en situaciones formales y concretas que fortalecen el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa.

Las *prácticas sociales del lenguaje* se contextualizan en condiciones cotidianas dadas, usando el inglés como elemento catalizador para la comunicación, vinculando ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica. Las situaciones comunicativas que se desarrollan son competencias específicas donde el alumno requiere habilidades para comprender frases y

expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes, comunicarse al momento de llevar a cabo tareas simples que involucran su cotidianidad, describir en términos sencillos aspectos de su pasado y entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Los enfoques y métodos de enseñanza son quizá los elementos que mayor variación deberán de experimentar a partir de los lineamientos del nuevo modelo educativo analizado desde la perspectiva de los planes y programas de estudio. En ello los enfoques en competencias determinan muchos de los procesos didácticos que se encuentran en estos nuevos procedimientos de trabajo escolar. El nuevo modelo educativo (2017) debe procurar que en la escuela se diseñen situaciones que reflejen una interpretación del mundo a la par que demanda que los estudiantes aprendan en circunstancias cercanas a su realidad.

Ante tales formulaciones es posible afirmar que uno de los temas que deben debatirse es el referido a los métodos de enseñanza.

Los métodos o enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras

Para Richards y Rodgers (2001) el método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden. En consonancia a esta configuración multidimensional, Alcón (2002) muestra desde la genealogía, que las metodologías para la enseñanza de una segunda lengua no estuvieron a cargo de pedagogos y didactas clásicos, sino de intelectuales, personas con cargos diplomáticos o gente con historia personal en lo cultural.

El campo de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras encuentra sus antecedentes en los métodos tradicionales prusianos identificados por estar basados en la gramática y la traducción, donde lo importante es el analizar y estudiar las reglas de la lengua. La metodología se enfoca en la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, todo ello con auxilio de técnicas para su traducción.

En opinión de Sánchez (2009) los métodos o enfoques que más han sido socializados en las comunidades académicas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras son los siguientes.

1) Método directo: plantea una didáctica para la comunicación oral y la atención a las necesidades de los estudiantes y da importancia a la conexión entre vocabulario y situaciones en diálogos. Favorece la expresión oral y la memorización de vocabulario.

2) Método audio-oral o método estructural: se centra en la repetición fonética y en fijar estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos. Usar la repetición de la lengua hablada es también muy importante para este método.

3) Método situacional: es considerado como un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento, donde la gramática es muy importante y se exige al alumno máxima corrección. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla y, dependiendo del contexto donde se presenta, la situación.

4) Respuesta física total: es un método natural (basado en el constructivismo de Piaget) que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de una lengua materna. La comprensión auditiva es prioritaria, aunque también se considera muy importante el significado y se otorga gran importancia a la gramática, la cual se enseña de manera inductiva.

5) Enfoque natural: los fundamentos de este método fueron elaborados por Terrel y Krashen, quienes distinguieron entre adquisición y aprendizaje. De acuerdo a este enfoque, es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. Esta teoría de la adquisición de la lengua reduce al mínimo la gramática, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios, y la práctica gramatical se realiza fuera de clase.

6) Enfoque comunicativo: este método potencia el aprendizaje del idioma a partir de la comunicación. La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. La gramática mostrada tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes.

7) Interaccionismo social: adopta al enfoque comunicativo en el marco de la interacción social como teoría de la adquisición y el socioconstructivismo interaccionista, como teoría de la lengua. Considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones significativas en las que participan. Krashen (1982), por su parte, señala que se adquiere la lengua en contacto con las personas que nos rodean. Así, se aprende a formular palabras, que luego se convierten en frases, hasta que se lleva a cabo una conversación coherente con otros interlocutores.

Consideraciones finales

El campo de la enseñanza de las lenguas y sus licenciaturas en estos momentos se encuentran tensionadas por muy diversos elementos. Se identifican demandas a las licenciaturas para atender criterios normativos de orden curricular en sus planes y programas de estudio para alcanzar la acreditación, procesos que impactan más en el ámbito de lo institucional o universitario que en los procesos educativos y en la formación de los profesores de inglés.

Por otra parte, se encuentran nuevas formulaciones para el desarrollo del currículo tanto de la educación superior como de la educación básica que los profesores de inglés en formación deberían auto experimentar y posteriormente llevar a su práctica docente. Los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje en el inglés se han desarrollado desde líneas muy estereotipadas y sustentadas en la

enseñanza de la gramática. La política curricular que subyace en los nuevos proyectos educativos muestra planteamientos integradores o estandarizados para los procesos educativos. Se encuentra un currículo con una propuesta didáctica general para los diversos campos académicos y sus profesiones donde el campo de las lenguas también deberá colocarse.

Referencias

- Albornoz, M. (2003) Evaluación en ciencia y tecnología. Revista Perspectivas metodológicas. Vol. 1 (núm. 3) Buenos Aires. 1-18 Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/585/620>
- Albornoz, M. (2003). Política científica. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos.
- ANUIES (2016) Conferencia internacional. Recuperado de <http://conferencia.anuies.mx/>
- CIIIES (2014) Acreditación institucional metodología 2014 autoevaluación de instituciones de educación superior. Recuperado de <https://www.uagro.mx/indicadores/indicadores/Institucionales/CIIIES.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). 1-13 Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Ghafoor Kazia, A.; Rosman Yusoffb; & Anwar Khan; Shazia Kazi. (2014). The Freelancer: A Conceptual Review . Sains Humanika. Vol 2 No. 3. University Teknologi Malaysia. ISSN: 2289-6996. 1-7 Recuperado de http://eprints.uthm.edu.my/6158/1/the_freelancer_a_conceptual_review.pdf
- Krashen, S.D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? México: Graó/Colofón.
- Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Consecuencias para el trabajo del profesor. Santiago: Ediciones Noroeste.
- Richards Jack, C.; & Rodgers, Theodore, S. (2014) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press

- Roegiers, Belga, X. (2010) Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Fondo de Cultura Económica.
- Rueda Cataño, M.C.; & Wilburn Dieste, M. (2014) Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXVI, núm. 143. IISUE-UNAM. 21-28 Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2014-143-retos-de-la-reforma-de-la-educacion-basica.pdf>
- Martínez, Lobatos, L. (2011) Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía. ANUIES, UABC.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Revista Tejuelo (España), núm. 5, pp. 54-70.
- Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. (2017) Ley General de Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

EXPERIENCIAS DEL RE-DISEÑO Y ACREDITACIÓN DE LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA DE LA UACH

Introducción

La Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma de Chihuahua, surgió de la inquietud de maestros y directivos de la Facultad de Filosofía y Letras a principios de los años 80's con el fin de regular la enseñanza de lenguas y de 'profesionalizar la profesión'. Históricamente el maestro de inglés era una persona que, ya fuera por su origen, historia o educación, tenía un cierto dominio del idioma y desarrollaba por cuenta propia habilidades para la enseñanza. La enseñanza del inglés como área de conocimiento e investigación, así como profesión dentro de la educación terciaria ha luchado por lograr reconocimiento profesional y académico (Pennington, 1992). Desafortunadamente, la idea de que cualquiera que hable una lengua puede enseñarla, sigue siendo el pensamiento de algunas autoridades educativas mexicanas. Esto quedó evidenciado en una propuesta reciente del gobierno de la república para reclutar mexicanos repatriados como maestros de inglés (Baverstock, 2017). No obstante, los programas de licenciatura, como el de la UACH, se han ido consolidando cada vez más y muchos otros han ido surgiendo.

Sin duda los procesos de evaluación y acreditación de organismos como el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPHEUM) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), han jugado un papel importante en esta profesionalización y en el aseguramiento de la calidad de los programas de formación de profesores de inglés.

En este trabajo se presentan algunas de las experiencias recientes en el re-diseño del programa de licenciatura en lengua inglesa de la UACH, y algunas tendencias observadas en la revisión de programas similares. Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones para otros programas en revisión.

Experiencias de Re-diseño: Metodología Empleada, Problemas y Logros Obtenidos

El programa de Licenciatura en Lengua Inglesa de la UACH comenzó en 1982 y ha llevado a cabo 5 rediseños curriculares substanciales y otros cambios o actualizaciones menores. El último de éstos se encuentra en espera de ser aprobado e implementado el próximo año. Los primeros tres rediseños estuvieron a cargo de profesores de universidades extranjeras y tuvieron poca participación de los docentes del programa. Las dos últimas, sin embargo, han seguido un proceso interno y una

metodología puntual y sistemática. Este último re-diseño ha buscado además involucrar al mayor número de grupos de interés posible, hacia adentro y fuera de la universidad como son: alumnos, docentes, administrativos, empleadores, autoridades educativas, expertos en el campo educativo y profesional, entre otros.

Metodología

Existe una gran diversidad de metodologías que se pueden emplear para el re-diseño de programas. La metodología empleada en este re-diseño, que inició a finales de 2012, fue una adaptación de dos propuestas. Una derivada de la asesoría que solicitamos a la Universidad de Sonora y otra de una propuesta elaborada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. A continuación, presentamos las etapas y tareas que se incluyeron en la metodología empleada.

ETAPA	TAREA
Primera Etapa	Conformación del equipo de trabajo para el re-diseño
	Revisión del modelo educativo
	Análisis del campo educativo y profesional
	a. Evaluación y diagnóstico del currículo vigente
	b. Evaluación de estudiantes, egresados, maestros y administrativos
	c. Estudios, investigaciones y documentos internos previos (tesis, estudios de empleadores, etc.)
	Contexto histórico
	Valoración comparativa (<i>benchmarking</i>)
	Procesos de formación y práctica profesional actuales
	Análisis de la disciplina (estado del arte) y prospectiva de la profesión.
Recomendaciones de CIEES 2008/2015 y COAPEHUM 2012	
Segunda Etapa	Intenciones formativas
	Orientación y denominación
	Visión y misión
	Objetivos, Perfiles de Ingreso y Egreso
	Competencias
	Estructura y organización del Plan de estudios
	Ejes de formación
	Mapa Curricular y socialización de la propuesta
Cruce de elementos (perfil de egreso, competencias y mapa curricular)	
Tercera Etapa	Programas sintéticos por competencias
	Descripción de necesidades para la implementación del re-diseño

	a. Infraestructura
	b. Personal docente
	c. Recursos didácticos, tecnológicos y bibliográficos
	Elaboración del cronograma de implementación
	Elaboración de instrumentos de evaluación de la implementación
	Gestión para la aprobación e inicio del plan

Este último proceso de rediseño ha sido más largo de lo esperado. Aunque contábamos con un cronograma de actividades, no se logró cumplir con el trabajo como se tenía establecido. Primeramente, al avanzar una versión del nuevo mapa curricular tomando en cuenta las últimas evaluaciones de CIEES y COAPHEUM, el programa entró nuevamente a otro proceso de evaluación. El equipo de trabajo decidió esperar la visita de los evaluadores en 2015 para poner a su consideración la nueva propuesta y tomar en cuenta las recomendaciones y sugerencias que hicieran. Segundo, la institución comenzó un proceso para renovar los puestos administrativos en todos los niveles, lo que significó hacer otro paréntesis. Ya con la nueva administración y el último dictamen de CIEES, se comenzó a hacer una actualización del trabajo de investigación realizado para afinar y elaborar el documento final que esperamos se implemente el segundo semestre de 2017 o el primero del 2018. Parte de las actualizaciones que se hicieron fue el 'benchmarking' o comparación de los programas similares y el estado del arte de la formación de maestros de inglés. Otra experiencia enriquecedora para el proceso ha sido la socialización de la propuesta. Fue importante no solo involucrar a los distintos grupos en los procesos de recabar información para la elaboración del plan de estudios, sino también una vez elaborada la propuesta socializarla con los mismos grupos para su retroalimentación antes de tener una versión final.

Consideramos que el plan actual tiene una estructura flexible que permitirá atender a los cambios que puedan surgir a mediano y largo plazo. Esto se logró a través de la inclusión de cursos genéricos de especialización, distintos a las materias optativas, denominados "seminarios de especialización". Estos se alimentan de una tira de materias que podrá irse actualizando según las características de los alumnos y los cambios tanto en el mercado laboral como en las políticas educativas y el estado del conocimiento.

Estado Actual de los Planes de Estudio: Retos para la Licenciatura en Lengua Inglesa

A continuación, se presentan algunas tendencias en la formación de maestros de inglés, derivadas de la comparación de los planes de estudios y la revisión de la bibliografía especializada sobre la formación de maestros de inglés.

Se revisaron 44 programas similares a nuestra licenciatura: 33 programas nacionales y 11 internacionales. De los primeros se denominan como licenciatura en: docencia/enseñanza/pedagogía

del inglés (21), lengua inglesa (6), enseñanza de lenguas (3), lenguas o idiomas (2) y ciencias del lenguaje (1). De los programas en otros países, algunos utilizan el nombre de filología de la lengua inglesa. La mayoría de los programas tienen una duración que oscila entre 8 y 9 semestres y todos se enfocan en la formación de maestros de inglés. Sin embargo, 14 de ellos tienen un componente en traducción. Aunque el énfasis principal es el idioma inglés, algunos tienen componentes en otras lenguas como francés o italiano.

Uno de los grandes retos de los programas revisados ha sido el determinar para qué contexto formar maestros de inglés. Algunos de los programas, por ejemplo, tienen un énfasis en la formación de maestros para educación básica por lo que las materias están enfocadas a la metodología de la enseñanza de niños y adolescentes debido a que uno de los mayores cambios en el campo ha sido la introducción de la enseñanza del inglés en los sistemas educativos nacionales, a edades cada vez más tempranas (Nunan, 2003, Johnstone, 2009). Sin embargo, en el caso mexicano, si bien el país

ha entrado en esta dinámica mundial con reformas que promovieron programas como el extinto 'Programa nacional de inglés en educación Básica' (PNIEB) y el actual Programa Nacional de Inglés (PRONI), la enseñanza del inglés permea todo el sistema educativo mexicano, tanto público como privado, y va desde la enseñanza en maternal o pre-escolar hasta posgrado así como los cursos no curriculares y la capacitación para el trabajo. El preparar maestros para todo este rango de niveles y contextos no es tarea fácil. Se plantea entonces una disyuntiva para algunos programas como el nuestro: ¿Deberían establecerse algunas opciones de especialización en la enseñanza o se debe continuar con un programa genérico de formación de maestros, únicamente fortaleciendo la enseñanza de niños y adolescentes? En este sentido, el programa de la UACH, ha ampliado la oferta de materias optativas, siguiendo esta última opción. Estas materias optativas dan la posibilidad de ofrecer una preparación en áreas específicas como es la enseñanza de niños, la educación bilingüe, la andragogía y otras materias sobre historia y políticas de enseñanza de lenguas en México. Sin embargo, se ha mantenido materias de enseñanza, didáctica y pedagogía generales encaminados a ofrecer fundamentos para una docencia sólida del inglés.

En la nueva propuesta curricular 2017 se refuerza aún más el área pedagógica. Este plan es más flexible y los alumnos tienen la opción de llevar un número mayor de materias según sea su preferencia de área profesional. De esta forma, los alumnos que se inclinen por la enseñanza podrán llevar hasta 13 materias de formación docente. Además, estas 13 materias pueden ser complementadas con 4 asignaturas optativas más.

Se reconoce, sin embargo, que cada contexto representa grandes retos que no podrán ser cubiertos en su totalidad por un solo programa educativo.

En reportes sobre la enseñanza en educación básica en México como el de Ramírez Romero & Sayer (2016) y algunos otros estudios internacionales como el de Copland, Garton, y Burns, (2014) se describen algunos de los problemas que enfrentan los maestros de inglés en educación básica.

Entre la problemática referida destacan: grupos numerosos y heterogéneos en habilidades; alumnos con necesidades especiales; el control, disciplina y organización de grupo; la motivación; y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Los maestros de inglés universitarios por otro lado, se pueden dividir en dos grupos: quienes imparten clases generales de inglés dentro de otros programas académicos y quienes forman profesores en la lengua inglesa, impartiendo materias tales como lingüística, lingüística aplicada, pedagogía y literatura. Para los maestros universitarios, uno de los grandes retos es su propio desarrollo como profesores-investigadores de este nivel, lo cual exige una formación en programas de posgrado. En este sentido algunos investigadores apuntan a programas de educación y desarrollo continuo para poder enfrentar algunos de estos retos (Meng, Tajaroensuk, y Seepho, 2013) y a la inclusión de materias de investigación en los programas de licenciatura. Es así como nuestra licenciatura extendió el programa de investigación de una sola materia hasta tres posibles cursos. Esta misma tendencia se observa en otros programas que han fortalecido su eje de investigación.

Un tercer contexto es el de la educación no formal, especialmente para adultos. Los maestros que trabajan en este contexto, deben desarrollar otro tipo de habilidades, ya que se desenvuelven en un contexto industrial, de servicios y negocios. Los maestros en este contexto tienen el reto de encontrar un balance entre las demandas de este sector y las demandas de las mejores prácticas educativas. Los maestros se enfrentan a una situación en donde los estudiantes son “clientes” a quienes deben proveer de un servicio atractivo en un ambiente altamente competitivo (Walker, 2010). Es por esto que algunos programas incluyen materias de desarrollo profesional y de innovación educativa, mercadotecnia o negocios.

Otra forma de fortalecer la formación pedagógica profesional es a través de la práctica. En el currículo vigente de la UACH, únicamente se cuenta con un semestre de práctica. Esto resulta insuficiente para la formación de maestros en los diversos contextos que se mencionaron. Los programas que se revisaron y que tienen mayor consolidación incluyen entre 3 y 5 cursos de práctica profesional docente. Estudios como el meta-análisis sobre práctica reflexiva de Farrell (2016) nos muestra cómo los maestros tanto en formación como los que están en funciones, se benefician de la reflexión sobre su propia práctica. Además, se reporta un impacto positivo al incrementarse el nivel de auto-conciencia sobre su actuación. Finalmente, la práctica promueve la contrastación entre la filosofía de enseñanza de los maestros; las teorías que conocen y las prácticas docentes que realizan; y les da una oportunidad de conciliar las tensiones que hay entre sus creencias, conocimientos y actuaciones. Es por esto que se decidió extender la práctica docente en el programa de estudios de uno a tres cursos, lo que permitirá fortalecer la formación docente de manera integral.

Por otra parte, tenemos el reto de elevar el nivel de competencia en la lengua de los maestros de inglés en México.

En un inicio, algunos programas de licenciatura en enseñanza del inglés en México no pedían un nivel de competencia en la lengua meta como requisito de ingreso. En contraste, la licenciatura en lengua inglesa de la UACH, estableció desde el principio un examen de inglés para los aspirantes al programa. Se pensó que los alumnos de nuevo ingreso necesitaban un nivel B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Este requisito de ingreso se ha mantenido como meta, aun cuando en ocasiones ha sido difícil cumplirlo, ya sea por políticas gubernamentales de acceso universal a la educación universitaria o por cambios institucionales en el sistema de ingreso a la universidad. Sin embargo, no se modifica el programa de estudios de acuerdo al nivel de ingreso, por lo que muchos estudiantes admitidos desertan en el primer semestre al no contar con un nivel adecuado para acreditar los cursos. Se ha trabajado en varias opciones para solucionar esto.

La tendencia que observamos es que son ya más los programas en México que incluyen este requisito de ingreso. La Universidad de Sonora, por ejemplo, determina que los aspirantes deberán tener un grado intermedio-alto de dominio del inglés, mientras que la BUAP requiere un nivel A1 y la Universidad Autónoma de Baja California establece un nivel B1. Este requisito tiene una gran ventaja. Los alumnos pueden tomar todas las materias desde un inicio, ya sean básicas, específicas o profesionales, en la lengua meta. Así mismo continúan desarrollando sus habilidades mediante un esquema de aprendizaje de lengua por medio de contenidos. En los programas que no piden este requisito se observa que mucha de la carga curricular está enfocada a desarrollar competencias lingüísticas y tienen materias que simplemente se denominan: inglés I, inglés II, etc.

Según estudios sobre la adquisición de lenguas, una persona que tiene como lengua materna el español y su lengua meta es el inglés, tendría que invertir alrededor de unas 600 horas efectivas de instrucción para alcanzar una competencia intermedia. Por lo que no pedir esto como requisito de ingreso, restringe la formación de los estudiantes en áreas profesionalizantes. Además, el impartir clases de inglés dentro del programa, no garantiza que las personas tendrán éxito en aprender la lengua meta. Algunos estudios sobre diferencias individuales y adquisición de segundas lenguas en personas adultas indican el éxito depende de factores como la aptitud, la motivación, y la edad (Dornyei y Skehan, 2003).

Otra de las tendencias que observamos en la revisión de programas es el incluir algún examen que garantice cierto nivel de competencia lingüística al momento de egreso de los maestros de inglés. Esto se hace a través de diversos mecanismos. En algunas universidades, se establece como requisito de egreso, la presentación de un examen. En el caso de nuestro programa, optamos por incluir un curso que se denomina 'seminario de acreditación'. El objetivo del seminario es dar a conocer los diferentes exámenes internacionales que miden distintas competencias en la lengua inglesa tales como: el examen TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) de ETS (Educational Testing Service), el IELTS (International English Language Testing System) gestionado conjuntamente por ESOL de la Universidad de Cambridge, British Council, e IDP Ielts Australia o bien algún examen del

Colegio Trinity como el GESE (Graded Examinations in Spoken English). Además de información sobre estos exámenes, se tiene contemplado ofrecer entrenamiento de estrategias para tomarlos. La forma de acreditar el seminario es presentar el resultado en alguno de estos exámenes que muestre que se tienen un nivel C1 del MCER. Un nivel C1 equivale de 72 a 94 en el TOEFL iBT, 5.5-6.0 en el IELTS, y entre 9-12 en el GESE.

En el programa de la UACH, la premisa que se ha seguido es que en vez de incluir materias de lengua como en otros programas, estas se remplazan por materias de literatura. En los primeros procesos de evaluación y acreditación del programa, se hicieron algunas observaciones sobre este aspecto. Algunos evaluadores sugirieron que se revisara el número de materias de literatura en el programa, ya que lo consideraban excesivo. Se ha encontrado en estudios de seguimiento de egresados y algunas otras investigaciones de tesis que se han realizado (Luévano, 2009 y Hernandez, 2017) que estas materias resultan ser una motivación y un factor de identidad para los estudiantes quienes generalmente las encuentra muy útiles y satisfactorias. Además, estudios como el de Davis (2008) y el de Cahnmann-Taylor, Bleyle, Hwang, y Zhang (2017), documentan importantes aspectos de las clases como poesía en la preparación de maestros de inglés cómo son el desarrollo de la: persistencia, imaginación, autonomía, identidad y el respeto a diferentes puntos de vista, entre otros aspectos. Esto se logra a través de la discusión de obras literarias en clase y de la oportunidad que tienen los alumnos de la expresión y creación literaria mediante la escritura de ensayos y poemas. Finalmente, estos cursos y las actividades que se desarrollan en ellos dan oportunidad a los alumnos de apropiarse de la lengua que van a enseñar. Aun, cuando muchos de los programas revisados tienen un número reducido de materias de literatura, el programa de la UACH ha decidido mantener este eje curricular casi sin cambios desde su inicio. Los cursos del eje Valoración del Fenómeno Literario y la Cultura Angloparlante están diseñados para conocer y difundir la cultura, la historia y la literatura de los pueblos angloparlantes, fundamento importante para la comprensión, tolerancia y comunicación entre las diferentes culturas.

Algunas recomendaciones

Para poder consolidar la profesionalización docente de los maestros de inglés es necesario consolidar los programas de estudios y atender a los diversos procesos de certificación y acreditación disponibles. Es necesario entonces revisar el currículo de los programas de licenciatura de las universidades y asegurar que los maestros que estamos formando se puedan insertar en una práctica educativa en la cual la enseñanza gire en torno del aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas y socioculturales y no solo del conocimiento sobre la lengua. Resulta de la mayor importancia, para poder avanzar en la enseñanza del inglés en México, la formación de maestros que tengan tres características esenciales: que tengan competencias avanzadas en el idioma inglés, que tengan un entendimiento profundo sobre el inglés y su funcionamiento, y que tengan habilidades y

competencias consolidadas para enseñarlo. Es por esto que el equipo de re-diseño realizó diferentes tareas de investigación y evaluación de los programas a nivel nacional e internacional y una revisión del campo educativo y profesional entre otras tareas para poder llevar a cabo las adecuaciones necesarias en el plan de estudios.

Entre las conclusiones a las que se llegaron están: el mantener un nivel intermedio como requisito de ingreso al programa y exigir a los que egresan un puntaje en un nivel C1 en un examen estandarizado. Es importante asegurarnos que los futuros maestros tengan las competencias esperadas en el idioma que enseñan. No basta con suponer que los egresados podrán comunicarse de manera oral y escrita con fluidez y exactitud después de 8 o 9 semestres en un programa de formación. Es necesario garantizar este nivel para que los maestros puedan desenvolverse en el campo profesional. Además, es necesario fortalecer los programas con una preparación pedagógica sólida, tanto en la parte teórica como práctica. Debido a la inclusión, a nivel general, de la instrucción del inglés en la educación básica, es importante fortalecer la preparación de los maestros en este contexto, sin excluir que puedan desempeñarse en otros. Es importante mirar hacia las escuelas normales y aprender de los programas de formación de maestros en educación básica ya que estos son ahora gran parte de la competencia del mercado laboral.

La profesionalización conlleva poseer no sólo conocimientos de la lengua sino también que los maestros consigan desarrollar habilidades comunicativas y sociales para su trabajo de docencia. Además, se debe lograr el desarrollo de una capacidad adaptativa en el diseño de estrategias y técnicas para la enseñanza de la lengua. Dentro de la estructura curricular se debe observar una perspectiva teórica amplia que sostenga la práctica. Adicionalmente, es necesario el desarrollo de una práctica extensa y reflexiva que les permita a los futuros maestros el ir auto-gestionando su desarrollo y crecimiento profesional. Por ello, hemos trabajado en este re-diseño curricular con la idea de que se eliminen los estigmas alrededor de 'los maestros de inglés' y se logre consolidar la profesionalización de la profesión.

Referencias:

- Baverstock, A. (2017, Marzo 8). Deportees back in Mexico offered free training to become English teachers. Fox News World. Disponible en <http://www.foxnews.com/world/2017/03/08/deportees-back-in-mexico-offered-free-training-to-become-english-teachers.html>
- Cahnmann-Taylor, M. Bley, S. Hwang, Y. Zhang, K. (2017). Teaching Poetry in TESOL Teacher Education: Heightened Attention to Language as Well as to Cultural and Political Critique Through Poetry Writing. TESOL Journal, (8) 1. Pp 70-101.

- Copland, F., Garton, S. and Burns, A. (2014), Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities. *TESOL Quarterly*, 48: 738–762.
- Davis, J. H. (2008). *Why our schools need the arts*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003) Individual Differences in Second Language Learning, in *The Handbook of Second Language Acquisition* (eds C. J. Doughty and M. H. Long), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.
- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247.
- Hernández, R. (2017). *Academic success, interpersonal contacts, and job opportunities among Lengua Inglesa graduates (2011-2016)* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31–41). Garnet Education: England
- Kiely, R. and Askham, J. (2012), *Furnished Imagination: The Impact of Preservice Teacher Training on Early Career Work in TESOL*. *TESOL Q*, 46: 496–518.
- Luévano, L. (2009). *La persistencia en la licenciatura en lengua inglesa un estudio fenomenológico*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Meng, J. ; Tajaroensuk, S.& Seepho, S. (2013). *Recommendation for Sustaining the In-service Professional Development of Tertiary EFL Teachers*. *Theory & Practice in Language Studies*. Vol. 3 Issue 8, p1311-1321.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37, 589–614.
- Pennington, M.C. (1992), “Second class or economy? The status of the English language teaching profession in tertiary education”, *Prospect*, Vol. 7 No. 3, pp. 7-19.
- Ramírez-Romero, J L; Sayer, P; (2016). Introduction to the Special Issue on English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America. *Education Policy Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450120>



Walker, J. (2010). Service, Satisfaction and Climate: Perspectives on Management in English Language Teaching. Emerald Group Publishing: Bingley.

PANORAMA GLOBAL DE LOS PROGRAMAS DE LENGUAS QUE HAN SIDO ACREDITADOS POR EL CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN HUMANIDADES

La Evaluación y la acreditación en México

La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior, tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia en el mundo a partir de la década de los años ochenta.

Si bien acreditación y evaluación son nociones que guardan estrecha relación, en realidad se refieren a aspectos diferentes de ciertos procesos, de ahí que sean nociones complementarias. En este trabajo, seguiremos las definiciones propuestas por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) y por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que señalan que la evaluación es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción. La acreditación por su parte, es un procedimiento de evaluación cuyo objetivo es confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de normas convencionalmente definidas por especialistas y órganos colegiados de reconocido prestigio académico, por ello, conduce necesariamente al reconocimiento público de que una institución o un programa educativo satisface determinados criterios de calidad y es, bajo estas normas, confiable (Rubio, 2007; www.coapehum.org).

Instancias acreditadoras de los programas académicos de las instituciones de educación superior en México

En nuestro país existen diversas instancias que reconocen la evaluación de los programas académicos de las instituciones como procesos para la mejora de la educación superior. Uno de ellas, es el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

El COPAES es una asociación civil (A.C.) que surge en el 2000 y cuya misión es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que

demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo. El COPAES es la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y la imparcialidad del mismo (www.copaes.org).

El reconocimiento que el COPAES otorga permite la regulación de los Organismos Acreditadores (OA) y de los procesos de acreditación en las diversas áreas del conocimiento, con el fin de evitar posibles conflictos de intereses y de informar a la sociedad sobre la calidad de un programa de estudios de nivel superior, particularmente a los posibles estudiantes, padres de familia y empleadores. A la fecha el COAPES ha reconocido a 30 organismos acreditadores, los cuales han acreditado 2,849 programas educativos de licenciatura de un total de 20,506. (COPAES, 2015)

El Consejo para la Acreditación de los programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), es una asociación civil reconocida por el COPAES en 2007, cuyo objetivo central es evaluar y acreditar la calidad de los programas de humanidades de las Instituciones de Educación Superior (IES), por medio del reconocimiento de su papel en la formación de universitarios críticos, creativos, responsables y competentes en el marco de los diversos desafíos nacionales e internacionales. El proceso de acreditación con COAPEHUM toma en cuenta 4 etapas: 1) la autoevaluación por parte del programa a acreditar, 2) la evaluación externa realizada por los pares evaluadores, 3) una evaluación que integra toda la información obtenida para otorgar la acreditación y 4) el seguimiento a las recomendaciones.

El COAPEHUM otorga la acreditación cuando se cumplen los siguientes criterios que están basados en el Marco de Referencia para la Acreditación del COAPES:

- a) La existencia y cumplimiento de las leyes, reglamentos, instrumentos educativos, programas de desarrollo institucional y relación laboral.
- b) La pertinencia de la planta académica en relación con el programa educativo donde trabajan y las actividades propias de los profesores: tutorías, docencia, asesoría, gestión, investigación y difusión.
- c) La formación de los estudiantes y los resultados de egreso.
- d) La coherencia de todos los elementos que integran el plan de estudios de acuerdo a los objetivos propuestos y las necesidades del mercado social y laboral.
- e) La producción de conocimiento que realiza la comunidad académica que labora o estudia en el programa.

- f) El trabajo de difusión, promoción, así como el impacto del programa en la sociedad.
- g) La funcionalidad de las instalaciones y del equipo que requiere el programa.
- h) La adecuación y buen uso de los recursos financieros.

EL COAPEHUM hasta la fecha ha acreditado 119 programas de licenciatura en 30 instituciones de educación superior públicas y 6 privadas y en las diversas áreas de las humanidades tales como: Historia, Filosofía, Letras, Lingüística, Lenguas Modernas, Antropología, Arqueología, Bibliotecología, etc.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es presentar un panorama global del estado que guardan los programas de Lenguas que han sido acreditados por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). En particular, se presenta un análisis de la estructura de los planes de estudio de 32 programas de lenguas acreditados en el periodo de 2007-2014.

Metodología

Para la elaboración del panorama arriba mencionado, se siguieron las siguientes etapas y procedimientos.

En la primera etapa se recolectó la información existente en la base de datos del COAPEHUM de 30 programas de diversas universidades públicas del país y de dos universidades privadas y se elaboraron gráficas y cuadros que permitiesen hacer comparativos entre los programas y analizar tendencias globales. La mayoría de los programas analizados fueron de licenciaturas en la enseñanza del Inglés tales como *Teaching of English to Speakers of Others Languages (TESOL)*, Enseñanza del Inglés, Lenguas Modernas, y Lingüística Aplicada. Se analizaron además tres licenciaturas en la enseñanza del francés, uno del alemán, uno de italiano y una de literatura Inglesa y 4 licenciaturas del área de traducción (Mexicali, Ensenada, Tijuana, Monterrey y BUAP). La mayor parte de los programas eran escolarizados.

Para la segunda etapa, se concentraron y analizaron los datos de los programas anteriores de la documentación entregada a COAPEHUM por parte de los responsables del proceso de autoevaluación de cada programa evaluado donde mencionan sus "Fortalezas y Recomendaciones", así como de los documentos entregados a las autoridades universitarias por parte del COAPEHUM donde se les comunica la acreditación del PE y se definen las "Fortalezas y Oportunidades". En esta segunda etapa, se utilizó el Análisis del Discurso como

técnica de análisis por considerarse que era el más adecuado para observar las predominancias, fortalezas y debilidades en lo que concierne a los planes de estudio y definir qué caracteriza a los PA. La orientación del análisis tomó en cuenta formas lingüísticas contextualizadas *sin perder de vista los niveles de significación que se construyen con las formas lingüísticas en tanto prácticas comunicativas constituidas de las diversas realidades que transmiten* (Stubbs, 1983 en Morales-López, 2011: 2).

Presentación de resultados

Es recurrente notar en la información analizada que los indicadores que utilizan las instituciones para evaluar sus PE se relacionan fundamentalmente con el campo disciplinar, el perfil de ingreso y egreso, la organización y estructura del plan de estudios y curricular, y el programa de estudios. Se trata de valorar la relación y coherencia de los indicadores con el sustento teórico de la disciplina, el modelo educativo que establece la institución, la visión filosófica, los programas de las asignaturas y los marcos normativos, así como la pertinencia de los planes de estudios con las necesidades del entorno.

El mayor porcentaje de PE se declara flexible, integral, humanista y/o por competencias, sin embargo, se pueden observar algunas incongruencias ya que se dicen programas flexibles o semi-flexibles y el grado de rigidez que se puede observar es muy alto ya que la oferta educativa se organiza semestralmente y existen prerrequisitos para continuar con las siguientes asignaturas.

Respecto a la integralidad de los PE se observa que hay poca variedad de asignaturas que se relacionen con el desarrollo de valores. Con relación a las competencias es prácticamente nula la información en los documentos analizados relacionada con las formas concretas en las cuales se pretenden desarrollar.

Es importante notar que el número de créditos de todos los PE se apegan a lo establecido en el Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública de México, conocido como el *Acuerdo de Tepic* que demanda un número alto de créditos y su contabilidad responde a PA estructurados por asignaturas y no por créditos. El número de créditos de los programas analizados oscila entre 350 y 480.

En general la estructura de los PE responde a las políticas educativas nacionales en las que están inmersas las instituciones educativas y las diferencias entre los diferentes planes de estudio son mínimas. Estos patrones generalizados aseguran respuestas positivas a un cierto número de criterios en los procesos de certificación ya que para ser aprobados por los mecanismos oficiales institucionales deben cubrir ciertos requisitos. De alguna manera esto ayuda percibir de manera inmediata la calidad del PE y el tipo de servicio que brindan a los estudiantes.

Es necesario notar que todos los PE analizados cuentan con un área básica, un área disciplinaria y una terminal. A pesar de que este dato no es un elemento estructural de los PE, para

poder entender mejor la naturaleza de los PE de lenguas es importante mencionar que estas no son licenciaturas con un número muy alto de estudiantes, principalmente las de francés o de otro idioma, aunque las licenciaturas de inglés son muy demandadas, el número de estudiantes que ingresan no sobrepasa los 300 estudiantes y el alumnado muestra un porcentaje femenino más elevado.

Conclusiones y recomendaciones

Al analizar los planes de estudios existentes en la base de datos del COAPEHUM, se observaron algunos aspectos generales pero que dentro del análisis son importantes ya que confirman varios de los resultados cuantitativos:

- Las recomendaciones superan por mucho las fortalezas en la gran mayoría de los PE;
- Las fortalezas se concentran en la Planta Académica de los PE y no en la estructura misma de los PE;
- El plan de estudios se define en su mayoría por competencias, humanista, integral, de organización “flexible o semi-flexible” y dentro de un modelo educativo actualizado; Todos los PE cuenta con un área básica o general, una disciplinar y una terminal y con un número de créditos altos.

Adicionalmente, observamos que todos los PE que fueron sometidos a evaluación cuentan con los elementos académicos y reglamentarios establecidos ya que son elementos obligatorios para ser aprobados por los órganos académicos tanto de sus instituciones como a nivel nacional.

Es importante señalar que todos los PE que han solicitado participar en el proceso de acreditación de COAPEHUM han sido evaluados favorablemente, porque responden a los requerimientos establecidos en los indicadores propuestos por dicho órgano acreditador. Con base en lo anterior, podemos sostener que existe una cierta homogenización en los PE, probablemente como resultado de las políticas educativas nacionales.

En lo que al órgano acreditador concierne, consideramos que el COAPEHUM, dado que no establece niveles en la acreditación, sino que en el dictamen final simplemente se acredita o no se acredita un programa, no permite que los programas acreditados perciban realmente en donde están sus verdaderos retos de mejora. Si se continúa con este mecanismo se corre el riesgo de propiciar un estancamiento de algunos PE ya que se perciben bien evaluados, aunque requieran de mejoras. Por lo anterior recomendamos que a futuro se pudieran otorgar niveles diferentes de acreditación, por ejemplo:

- El nivel 1 se le concedería al PA que cumpliera con los requisitos establecidos en su metodología para ser calificado de alta calidad.

- El nivel 2 se le otorgaría al PA que contase con fortalezas pero que también presentase áreas de oportunidad.
- El nivel 3 se le conferiría al PA en el que se observe que debe trabajarse para la mejora de sus procesos educativos y administrativos.

Los niveles anteriores permitirían discriminar la calidad entre los diversos programas y a la vez constituirse en un elemento motivante para que cada institución tratase de obtener el máximo nivel de acreditación, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación superior de nuestro país.

Referencias

- Arroniz, S. (2005). "La importancia de la acreditación de programas académicos de programas académicos de licenciatura en odontología" Extraído de la dirección URL: www.journals.unam.mx/index.php/rom/article/.../15178, consultado en enero 2016.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Informe 2015. www.coapehum.org.mx
- Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades. www.coapehum.org
- Cuellar, O. Bolívar, A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (3), No. 139, Julio-Septiembre de 2006, pp. 7-27. ISSN: 0185-2760. <http://www.redalyc.org/pdf/604/60413901.pdf>. Consultado 21 de diciembre 2015.
- Díaz-Barriga. F. (2010) Diseño Curricular. <http://ugmdisenocurricular.blogspot.mx/2010/07/frida-diaz-barriga.html>. Consultado 21 de diciembre 2015.
- Morales López, E. (2011). Hacia dónde va el análisis del discurso. Artículo publicado en la *Revista Oralia*, vol. 19 (2016): 177-200. Última actualización: enero 2017. Consultado en Research Gate. <https://www.researchgate.net/publication/267268690>.
- Munive Villanueva, M. (2007). La Acreditación: Mejora de la Educación Superior o Atractivo Artificio Estético. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>
- Pallán, Carlos (1994). Los Procesos de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior en México en los últimos años. Asociación Nacional de Universidades, ANUIES. Extraído de la dirección URL: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res091/txt1.htm. Consultado en enero 2016.

- Rubio, J. (2007). "La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer" México, Núm. 50 pp. 35 – 44. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- Santander, P. 2011. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso Cinta moebio 41: 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos. SATCA. Documento elaborado a partir de los acuerdos XVIIEXT.1506 y XVIIExt. 10.06 de la Asamblea Nacional de ANUIES efectuada el 27 de octubre de 2006. <http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtenso.pdf>
- Pérez Ch. N. (2012). Crónica del cambio del modelo educativo rígido al integral y flexible en el sistema de enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana. http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/03_historia.pdf Consultado el 15 de enero de 2016.
- Van Dijk, T. A. (1996). Análisis del discurso ideológico. Traducción: Ramón Alvarado. México UAM.