



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

*'Con dinero habla el perro'*

**La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación  
pública de México**

**T E S I N A**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**Licenciada en Enseñanza de Inglés**

**PRESENTA**

**Dafne Ríos García**

**Asesora: Mtra. María del Rosario Hernández Coló**

**Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México**

**Enero, 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

Introducción .....	1
Capítulo 1	
LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN NUESTROS DÍAS.....	3
1.1 Factores económicos y sociales.....	4
1.2 Política lingüística frente la enseñanza de una lengua extranjera.....	10
1.3 Tendencias actuales en la enseñanza de una lengua extranjera .....	17
Resumen del capítulo .....	24
Capítulo 2	
EL CONTEXTO MEXICANO.....	26
2.1 Relación entre el TLC, la OCDE y la educación.....	26
2.1.1 ¿Qué es el TLC? .....	27
2.1.2 ¿Qué es la OCDE? .....	29
2.2 Cambios en los planes. ¿Para qué se enseña? .....	31
3.2.1 Enfoques adoptados: sociocultural, comunicativo e intercultural.....	37
2.3 Inglés, ¿la quimera de oro?.....	40
Resumen del capítulo .....	46
Capítulo 3	
MATRIMONIO ENTRE EL INGLÉS Y LA ‘MODERNIZACIÓN’ DE LA EDUCACIÓN .....	49
3.1 La incorporación del inglés en escuelas de nivel básico.....	54
3.1.1 Educación preescolar.....	57
3.1.2 Educación primaria.....	59
3.1.3 Educación secundaria .....	66
3.2 La incorporación del inglés en escuelas de nivel medio superior .....	67
3.2.1 Escuela Nacional Preparatoria .....	70
3.2.2 Colegio de Ciencias y Humanidades .....	74
3.3 La incorporación del inglés en escuelas de nivel superior .....	77
3.3.1 Universidad Nacional Autónoma de México .....	77
3.3.2 Universidad Autónoma Metropolitana.....	81

<b>3.3.3 Universidad Autónoma de la Ciudad de México</b> .....	<b>84</b>
<b>Resumen del capítulo</b> .....	<b>86</b>
 Capítulo 4	
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>88</b>
 ANEXOS	
<b>Anexo 1. Estándares en Preescolar.</b> .....	<b>93</b>
<b>Anexo 2. PNIEB, características generales (primaria).</b> .....	<b>96</b>
<b>Anexo 3. Unidades 3º de Preescolar.</b> .....	<b>98</b>
<b>Anexo 4. Unidades 1º de Primaria.</b> .....	<b>99</b>
<b>Anexo 5. Unidades 2º de Primaria.</b> .....	<b>100</b>
<b>Anexo 6. Unidades 3º de Primaria.</b> .....	<b>101</b>
<b>Anexo 7. Unidades 4º de Primaria.</b> .....	<b>102</b>
<b>Anexo 8. Unidades 5º de Primaria.</b> .....	<b>103</b>
<b>Anexo 9. Unidades 6º de Primaria.</b> .....	<b>104</b>
<b>Anexo 10. Unidades 1º de Secundaria.</b> .....	<b>105</b>
<b>Anexo 11. Unidades 2º de Secundaria.</b> .....	<b>106</b>
<b>Anexo 12. Unidades 3º de Secundaria.</b> .....	<b>107</b>
 ÍNDICE DE CUADROS	
<b>Cuadro 1. Características generales. Ciclo 1 - Preescolar</b> .....	<b>58</b>
<b>Cuadro 2. Transición del programa Enciclomedia al Programa de Habilidades Digitales para Todos</b> .....	<b>61</b>
<b>Cuadro 3. Fases de implementación</b> .....	<b>65</b>
<b>Cuadro 4. Niveles comunes de referencia: escala global</b> .....	<b>66</b>
<b>Cuadro 5. Características generales. Secundaria 2006.</b> .....	<b>69</b>
<b>Cuadro 6. Características generales. Secundaria 2011.</b> .....	<b>70</b>
<b>Cuadro 7. Características generales. Plan 1996</b> .....	<b>73</b>
<b>Cuadro 8. Estándares EALE</b> .....	<b>83</b>
<b>Cuadro 9. Programa de inglés cuarto trimestre.</b> .....	<b>84</b>

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1. Acceso a internet .....</b>	<b>10</b>
<b>Gráfica 2. Tasa de ocupación, subocupación y desempleo .....</b>	<b>42</b>
<b>Gráfica 3. Dificultades .....</b>	<b>44</b>
REFERENCIAS .....	108

# I N T R O D U C C I Ó N

La enseñanza del inglés en México y su incorporación en todos los niveles de educación es un hecho cuyos orígenes se perfilan con la firma y entrada en vigor del Tratados de Libre Comercio (TLC). La incorporación de dicha lengua no ha sido fácil, y en afán de poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de manera satisfactoria se han adoptado diversos métodos y enfoques, los cuales se caracterizan, principalmente, por el hecho de que no pertenecen o no responden al contexto histórico, social o cultural de nuestro país. Si bien es cierto que tomar referentes de otros lados para lograr desarrollar proyectos no es algo malo, en cuestiones educativas dichos ejemplos deberían ser vistos bajo la lupa de nuestras propias características como sociedad para, de esa forma, lograr generar un proyecto educativo de lenguas genuino.

Considerando lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es realizar una descripción de cómo se ha llevado a cabo la implementación del inglés como lengua extranjera a partir de la entrada en vigor de los TLC en lo concerniente a los cuatro niveles de educación pública en México: primaria, secundaria, media superior y superior. Por tanto, la presente investigación es de corte cualitativo y se basó en una metodología descriptiva, la cual se sustentó principalmente en fuentes documentales; cabe mencionar que debido a cuestiones de presupuesto y tiempo, sólo se concideraron las escuelas públicas pertenecientes a la Ciudad de México; de igual forma, es importante remarcar que algunas escuelas de nivel medio superior no se incluyen en la descripción, debido a la falta de disponibilidad de fuentes.

El cuerpo del trabajo se constituye, principalmente, de las descripciones de los diferentes posicionamientos en lo que respecta a las políticas lingüísticas y enfoques de la enseñanza de una lengua extranjera que se están llevando tanto en México como en el mundo.

En el capítulo uno se describe cómo es que el inglés ha llegado a posicionarse como lengua franca; así como su relación con el proceso de globalización y el auge del neoliberalismo. Por otra parte, también se habla de cuáles son los posicionamientos de políticas lingüísticas que se están adoptando a nivel internacional y la relación que hay con los intereses neoliberales.

En el capítulo dos se hace un recorrido histórico sobre los cambios que ha habido en la enseñanza del inglés en México; esto es, particularmente desde la entrada en vigor de los TLC. De igual forma, se describen los planes y métodos que se han adoptado en las escuelas públicas de la Ciudad de México.

Posteriormente, el tercer capítulo revisa diferentes conceptos que se han integrado en la enseñanza de una lengua extranjera como son el interculturalismo y el multiculturalismo; así como, la injerencia del TLC y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en nuestro país. Por último, se intenta señalar la relación que existe entre los enfoques adoptados en nuestra nación con los posicionamientos internacionales en lo que respecta a la enseñanza de una lengua extranjera.

Por último, en el apartado de “Discusión y conclusiones” se intentan hacer inferencias con respecto a la interrelación que existe entre la adopción del inglés dentro del sistema educativo de nuestra nación y los intereses económicos desatados a partir de la entrada en vigor de los TLC; así como la pertinencia de dicha implementación dentro del contexto mexicano.

# C A P Í T U L O 1

## LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN NUESTROS DÍAS

*“Un mundo donde caben muchos mundos”.*

*EZLN*

*“English for business is business for English”*

*Robert Phillipson*

No es difícil darse cuenta de que nuestro mundo se encuentra en un periodo de reajuste debido a diversos cambios, los cuales empezaron hace ya varias décadas. Uno de estos cambios tiene que ver con las relaciones de comunicación e intercambio de información humana. En nuestros días ya no es imposible imaginar el poder llegar a conocer o tener acceso a información que se encuentra al otro lado del hemisferio terráqueo, así como tampoco es imposible imaginar el conocer a personas que se encuentran tal vez en partes muy remotas de este lugar llamado planeta tierra. Desde este punto de vista, podríamos decir que en nuestra actualidad las puertas y ventanas a diferentes mundos y/o culturas se encuentran abiertas y basta con asomarnos a través de ellas para ver lo que hay del otro lado; sin embargo, este contacto con otros mundos nos plantea una pequeña dificultad, la de la interacción llevada a uno de sus puntos más básicos, es decir, la comunicación.

Entrar en contacto con nuevos mundos/culturas implica muchas veces un choque de otredades, este choque puede ser saldado, de manera general a través del conocimiento y la interacción, para lo cual se necesita conocer el idioma de dicho lugar; sin embargo, de acuerdo con la UNESCO (2016) existen aproximadamente seis mil lenguas en el mundo y aprenderlas todas sería una tarea básicamente imposible, por tal motivo, la idea de implementar una sola lengua que funja como herramienta para llevar a cabo la comunicación entre las naciones resulta más que atractiva. Actualmente, para nombrar esta lengua-puente entre diferentes culturas



se utiliza el concepto de *lingua franca* que de acuerdo con Richards y Schmidt (2002, p. 309) se define como

a language that is used for communication between different groups of people, each speaking a different language. The lingua franca could be an internationally used language of communication (e.g. English), it could be the native language of one of the groups, or it could be a language which is not spoken natively by any of the groups but has a simplified sentence structure and vocabulary and is often a mixture of two or more languages.

A través de los años la lengua que se ha adoptado como *lingua franca* de uso internacional es el inglés (Martín, 2010); de lo anterior, se entiende con facilidad por qué es importante aprender inglés, debido a la actual posición de este idioma como puente de intercambio cultural, social y económico entre los diferentes mundos/naciones, pero si queremos entender la misma expansión del inglés como lengua de uso internacional necesitamos analizar diferentes aspectos como los que mencionaremos a continuación.

## **1.1 Factores económicos y sociales**

No es posible hablar del inglés como lengua de uso internacional sin primero entender el juego económico en ese proceso y para eso, se debe empezar por comprender qué es la *globalización* y los efectos sociales de ésta. A su vez, hablar de la globalización implica discernir el papel que los Estados Unidos de América (EUA) han tenido en ese proceso.

La *globalización* es un fenómeno un poco difícil de definir ya que implica múltiples factores, pero si es necesario dar una definición optaría por la de Comas d'Argemir (2002, p. 107): "El término globalización indica el proceso de internacionalización de la economía, la tecnología, las finanzas, las comunicaciones o la producción cultural". Al tratarse de un proceso nos damos cuenta de que la globalización no es algo que haya surgido de un día para otro, sino que es parte del desarrollo del capitalismo y tiene sus bases en la transformación del "mercado al estilo colonialista" a lo que sería el mercado mundial, el cual se desarrolló de forma más definitiva a partir de los años sesenta (Monteverde, 2002, p. 17). Marx y Engels (en Monteverde, 2002, p. 18) dicen al respecto "se establece un intercambio

universal, una interdependencia universal de las naciones. Y esto se refiere tanto a la producción material como a la intelectual”. Por otro lado, Marx (1979, en Monteverde, 2002, p. 18) menciona “mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dio un carácter cosmopolita a la producción y consumo de todos los países”.

Lo anterior quiere decir que la misma expansión del mercado crea en la mente de las personas la idea de lo “internacional” a tal grado de que incluso se empiezan a formar organizaciones internacionales que buscaban, como menciona Ingeniero (en Monteverde, 2002, p.20) “acercar a los intelectuales que anhelan cooperar a la elaboración de una ideología del porvenir y todos los espíritus libres tienen un puesto a su lado”. Es decir, como mencionó Marx y Engels, se crea una consciencia de “interdependencia” entre las otredades.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos empieza a poner su dinero en circulación financiando y apoyando a varios países europeos para que se reconstruyeran a través de lo que se llamó “Plan Marshall”; si bien este plan ayudó a muchos países a recobrar su vida económica después de la Segunda Guerra Mundial, también debe considerarse que dicho programa de recuperación económica representó una ventaja a largo plazo para Estados Unidos, ya que como dice Monteverde (2002, p. 23)

El Plan Marshall no sólo lleva a Europa a algunas de las más poderosas empresas norteamericanas, sino también sus métodos de producción y sus formas de organización, esto es, el llamado sistema fordista, con el que se confía elevar la productividad y acelerar la reconstrucción.

La afluencia del capital norteamericano alivió la escasez de recursos financieros y en particular de dólares; y ya en los años setenta la disponibilidad de la moneda norteamericana empieza a exceder a la demanda, y de ese modo surge el mercado de eurodólares.

Lo anterior es muy importante para hacer una comparación y explicar un poco por qué Inglaterra pierde su papel de país hegemónico; ya que el dominio de Inglaterra se basaba en un aspecto colonialista, es decir, tenía sus colonias, las cuales explotaba y su objetivo era hacerse de más colonias para explotar. El caso de Estados Unidos es un tanto diferente, ya que su hegemonía se ha basado en controlar la interdependencia del flujo económico a través de su moneda. Una vez más, dicha interdependencia obliga a las naciones a organizar y regular los

intercambios, por tal motivo se crea la Organización Mundial del Comercio (OMC), la cual es importante, sobre todo si queremos entender no sólo la globalización sino también el Tratado de Libre Comercio (TLC), ya que la OMC junto con el TLC crean normas que muchas veces tratan de imponerse sobre las mismas constituciones o legislaciones de cada país, como menciona Mander y Boldsmith (en Monteverde, 2002, p. 31)

Bajo la OMC, la carrera hacia abajo no sólo es en niveles de vida, preservación del ambiente y salvaguardas de salud sino en la democracia misma. La aplicación de los acuerdos de libre comercio virtualmente garantiza que los esfuerzos democráticos para hacer que las corporaciones paguen la proporción de impuestos que en justicia les corresponda, proveer a sus empleado a un nivel de vida decente, o limitar la contaminación del aire, el agua y el suelo, sean recibidos con amenazas como ésta: “ustedes no pueden imponernos tales cargas. Si lo hacen no podremos competir. Tendremos que cerrar y movernos a un país que nos ofrezca un clima más hospitalario”.

Es a través de tratados como el TLC o los de los OMC que se van sentando las reglas del juego de la globalización, la cual es importante mencionar, no sólo se refiere a la cuestión de inversiones extranjeras, sino también al hecho de que los medios de producción se hacen globales (d'Argemir, 2002), es decir, la producción de bienes y servicios ya no se centraliza en una o dos naciones, como solía ocurrir en la época de Inglaterra como hegemonía, sino que ahora esa producción trasciende las fronteras y cada vez más países la llevan a cabo.

Hasta ahora podemos observar que la globalización implica lo siguiente: 1) la propagación de los medios de producción y de flujo económico, y 2) la desintegración paulatina del estado, para dar paso a un nuevo orden basado en la economía (Mander y Boldsmith en Monteverde, 2002). En este nuevo orden ya no son los países quienes determinan lo mejor para su gente; al contrario, se busca que todo esté controlado por lo que es mejor para el libre tránsito económico (Zomosa, 2005; Martínez, 2004; Bauman, 2001; Huntington, 2001).

Desde el punto de vista social de las interacciones humanas, se busca que con la homogenización del tránsito y el actuar económico junto con la debilitación de la participación del estado se ayude a generar una *aldea global*, permitiendo, de esa manera que las persona se conviertan en *ciudadanos del mundo* ya que, se pretende que no existan barreras que limiten la movilidad de un lugar a otro

(Bauman, 2001). Cabe mencionar que para llevar a cabo lo anterior en su totalidad aún hace falta saldar cuestiones como la comunicación entre países con distintas lenguas; así como la mediación entre distintas perspectivas con respecto a lo que significa el bienestar social; de igual forma, cabe resaltar en este punto, la observación que hace Boron (2003, p.17) respecto a las empresas:

Si en el caso de los modernos leviatanes empresariales – una pequeñísima proporción del total de empresas que existen en el mundo – su escala de operaciones es claramente planetaria, la propiedad y el control siempre, absolutamente siempre, tienen una base nacional: las empresas en personas jurídicas que están registradas en un país en particular y no en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Están radicadas en una ciudad, se atienden a un determinado marco legal nacional que las protege de eventuales expropiaciones, paga impuestos por sus ganancias en el país donde se encuentra radicada su matriz, y así sucesivamente.

Lo anterior implica que si bien la idea de la *aldea global* o el *ciudadano del mundo* es algo latente; todavía falta resolver cuestiones como quién o a dónde se dirigirán los beneficios económicos si es que el concepto de nación se ve sustituido por el de *aldea global*.

Por otro lado, Chomsky (2002, p.23) hace notar que, con la propagación de ideas como la *aldea global* y el *ciudadano del mundo*, realmente se pretende combatir lo que él llama *nacionalismo económico*, el cual se refiere a las “...políticas diseñadas para provocar una más amplia distribución de los bienes y para elevar el nivel de vida de las masas (sobre el principio de que) los primeros beneficiarios de los recursos de un país deben ser la gente de ese país”.

Desde una perspectiva económica, la globalización se refiere a la expansión del mercado y la implantación del capitalismo como sistema económico y social; sin embargo, al hablar de la *aldea global* y del *ciudadano del mundo*, nos lleva a considerar otro aspecto importante de la globalización y es el papel de los medios de transporte y de comunicación como el Internet (d'Argemir, 2002).

Como mencionó d'Argemir (2002) las comunicaciones, donde se pueden incluir los medios de transporte y las tecnologías de la comunicación como el Internet, son parte del proceso de globalización y su papel en nuestro contexto social ayuda a facilitar la movilidad, la cual debe entenderse como la capacidad que

tienen los seres humanos de poder ir de un lado a otro ya sea de manera física o virtual.

Debido a los avances de los medios de transporte y comunicación las limitantes del espacio y el tiempo se ven disminuidas o, incluso, aniquiladas (Bauman, 2001). En estas épocas el ser humano tiene la ventaja, gracias a los medios de comunicación como el Internet, de prácticamente, estar en dos lugares a la vez o de poder ir de un lugar a otro de forma muy rápida con la ayuda de los nuevos medios de transporte; sin embargo, esta movilidad nos enfrenta con el otro, desde una perspectiva humana este encuentro implicaría como diría Melucci (1996, p. 129)

...reconocimiento del otro, el diferente, el irreductible. El encuentro con la alteridad es una experiencia que nos somete a una prueba: de ella nace la tentación de reducir la diferencia por medio de la fuerza, pero también puede generar el desafío de la comunicación como emprendimiento siempre renovado.

En tiempos de las colonizaciones este “encuentro con la alteridad” muchas veces se veía reducido por el uso de la fuerza, ejemplo de esto tenemos las colonias inglesas o la propia conquista de México; sin embargo, en nuestra época globalizada, la movilidad requiere o presupone el uso de un idioma como lengua franca. Por otro lado, este uso de un idioma no implica que se va a entablar una comunicación para reconocer al otro, ya que, como dice Bauman (2001, p.19):

...apenas la “alteridad” intentara flexionar sus músculos y hacer sentir su fuerza, el capital tendría pocos problemas para liar sus maletas y partir en busca de un ambiente más acogedor, es decir, maleable, blando, que no ofreciera resistencia...Cuando el enfrentamiento con la “alteridad” requiere una costosa aplicación de la fuerza o bien fatigosas negociaciones, el capital siempre puede partir en busca de lugares más pacíficos. Para qué enfrentar lo que se puede evitar.

Dentro de un contexto donde la movilidad física o virtual parece ser fácilmente asequible, resulta paradójico que países como Estados Unidos estén militarizando tanto sus fronteras, de hecho, un reportaje publicado en *La Jornada* (“Drones”, 2014) menciona que “desde el 2000, la cifra de agentes de la Patrulla Fronteriza en la frontera de 3 mil 145 kilómetros se han incrementado a más del doble para superar los 18 mil y la colocación de cercas aumentó nueve veces a mil 126 kilómetros”.

Con respecto al punto anterior Bauman (2001, pp. 114-115) explica:

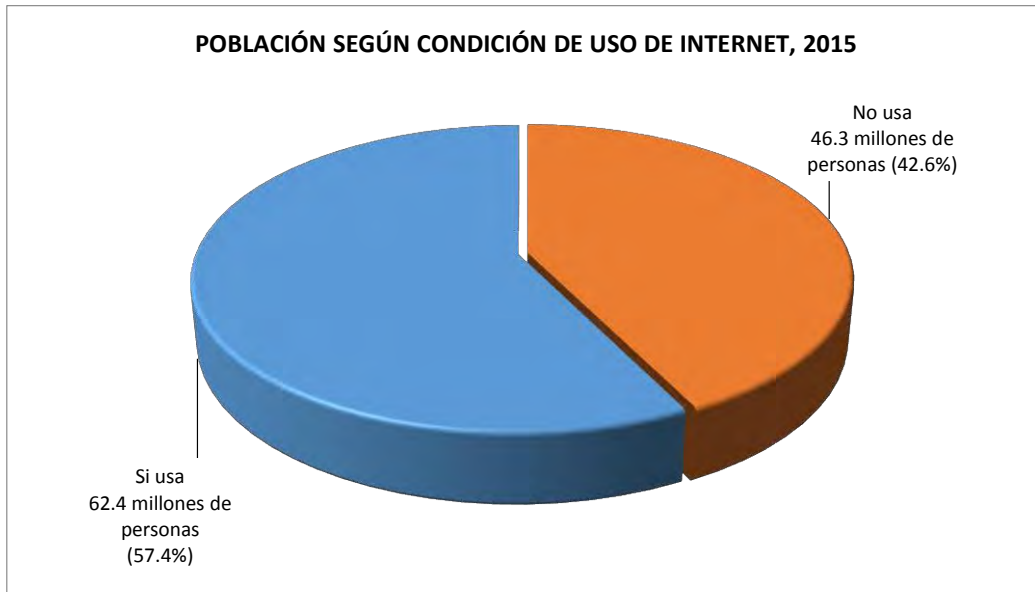
La posmoderna, de consumo, es una sociedad estratificada, como todas las que se conocen. Pero se puede distinguir una sociedad de otra por la escala de estratificación. La escala que ocupan “los de arriba” y “los de abajo” en la sociedad de consumo es la del *grado de movilidad*, de libertad para elegir el lugar que ocupan (...) Hay otra diferencia: “los de arriba” tienen la satisfacción de andar por la vida a voluntad, de elegir sus destinos de acuerdo con los placeres que ofrecen. En cambio, a “los de abajo” les sucede que los echan una y otra vez del lugar que quisieran ocupar. (En 1975, la Alta Comisión de la ONU a cargo de los emigrantes por la fuerza –los refugiados– tenía bajo su cuidado a dos millones de personas. En 1995, la cifra había trepado a 27 millones) (...) Por todo el globo proliferan las visas de ingreso; no así el control de pasaportes. Este último es necesario, acaso más que nunca, para aclarar la confusión que pudiera haber creado la abolición de la visa: separar a aquellos para cuya conveniencia y facilidad de traslado se abolió la visa, de quienes deberían quedarse en su lugar, ya que están excluidos de los viajes. La combinación actual de la anulación de visas de ingreso y el refuerzo de los controles de inmigración tiene un profundo significado simbólico; podría considerarse la metáfora de una nueva estratificación emergente. Pone al desnudo el hecho de que el “acceso a la movilidad global” se ha convertido en el más elevado de todos los factores de estratificación”.

En lo que respecta a la movilidad virtual se encontraron los siguientes levantamientos de datos presentados por el secretario general de la OCDE en México Ángel Gurría; y por el INEGI

- Gurría, A. (2016) “México debe reducir su brecha digital y proveer a su población con las habilidades necesarias en materia de educación digital. **Sólo el 42% de los mexicanos utiliza el internet** [mi resalte], frente a un promedio OCDE de 81%”.
- INEGI (2016)

Con base en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) que por primera vez se levantó en 2015 para dar continuidad al Módulo precedente, al segundo trimestre se registraron 62.4 millones de personas, de seis años o más en el país, usuarias de los servicios que ofrece Internet, lo que representa el 57.4 por ciento de esta población...

Gráfica 1. Acceso a internet (INEGI, 2016)



En los datos anteriores, tanto los relacionados con la movilidad física y la virtual, se puede percibir que en nuestro país todavía existe un campo de trabajo en estos dos aspectos para que México y su sociedad puedan considerarse como beneficiarios de estos dos aspectos de la globalización.

## 1.2 Política lingüística frente la enseñanza de una lengua extranjera

Como se vio en el apartado anterior, las condiciones de movilidad humana y de capital han hecho que en nuestra actualidad se esté llevando a cabo un proceso de intercambio cultural, financiero y político; dicho proceso requiere, como diría Bastardas (2002, p. 2) "...solutions to problems caused by the creation of a large área of fluid interrelation between a large number of human groups that speak different languages".

Lo anterior también ha provocado que áreas como la de la educación, sean igualmente tocadas por la globalización y la movilidad, a tal grado de que muchas compañías están invirtiendo en este rubro y según Phillipson (2001, p. 191):

...the English teaching was reported as being worth £60 billion to do the British economy in the 1980's and has expanded significantly since this industry involves language schools, publishing university degrees connected to English teaching, and a host of ancillary services.

Ejemplo de lo anterior es la empresa anglo-holandesa SHELL, quien financia un programa de inglés en Bulgaria, o la “Iniciativa Blair”, propuesta en 1999 por dicho primer ministro, cuyo objetivo era que las universidades Británicas, Americanas y Australianas lograran captar mayor demanda en sus cursos a través de la educación a distancia (Phillipson, 2001, p. 191); otro ejemplo de lo anterior es el citado por Brock-Utne (en Phillipson, 2001, p. 190) cuando dice que uno de los organismos más influyentes en cuestión de políticas educacionales es el Banco Mundial; quien a su vez, cabe mencionar, tiene como miembro más influyente a los Estados Unidos (Gwin, 1997, p.244).

El juego económico y político que implica la globalización, las políticas educativas impulsadas por el Banco Mundial y las acciones llevadas a cabo a partir de la “Iniciativa Blair” han provocado cierta inclinación a considerar el idioma inglés como como lengua puente e internacional entre las diferentes naciones, lo cual, a su vez, generó una ampliación en la concepción de lo que son políticas lingüísticas y las ha llevado al área de las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

En un principio, el término *política lingüística* era utilizado primordialmente para hablar de las decisiones que determinado país o nación toma con respecto a la o las lenguas habladas dentro de su territorio. De acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997) las políticas lingüísticas se trataban “(d)el conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas que se dirigen a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o un grupo social”. Por ejemplo, en México apenas a partir del 2003 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, a partir de lo cual se crea el INALI —Instituto Nacional de Lenguas Indígenas— con el objetivo de (INALI, 2012, p. 6)

...revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas nacionales (...) por el uso obligatorio, incondicional, cotidiano, planeado, normado y calificado, equitativo y con la debida pertinencia cultural, en todos los espacios de la administración pública, de las lenguas reconocidas como nacionales; es decir, el castellano, las lenguas indígenas y la lengua de señas mexicanas.

Lo anterior se denomina, de acuerdo con el INALI, como Proceso de Normalización de las Lenguas Indígenas Nacionales en el México. Desde esta perspectiva podría decirse que parte de la política lingüística mexicana con respecto a sus lenguas indígenas implica, en primera instancia, con reconocerlas como



lenguas nacionales y, en segundo lugar, generar el uso en diferentes ámbitos sociales y culturales para poder valorarlas y darles el lugar que se merecen.

Con la llegada de la globalización los países deben emprender la tarea de plantearse qué hacer no sólo con sus propias lenguas, sino también, ver cómo integrar el inglés dentro de este panorama lingüístico, de tal forma que en la actualidad ya se están considerando las *políticas de lenguas extranjeras* —de aquí en adelante PLE— como una subcategoría de las políticas lingüísticas.

Las PLE se refieren a “la(s) políticas, planeación, organización y facilitación de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua” (Payne en Reyes, 2011, p. 5) y, que de acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997) deben ser parte de una política lingüística nacional e integral y no un campo separado.

Dentro de las PLE se pueden precisar dos vertientes principales: *The English Only Paradigm* y *The Ecology of Languages* (Phillipson, 2001, p. 193). *The English Only Paradigm* se refiere, de acuerdo a Phillipson (2001), a la promoción de la lengua inglesa y su cultura, ya sea inglesa o americana a través de la propagación de sus medios de producción y de su ideología, con el fin de formar una hegemonía y que ningún otro idioma pueda competir contra el inglés. Parte de esta hegemonía se afianza a través del uso de ese idioma como intermediario en las tomas de decisiones que afectan de manera global (Phillipson, 2001). En este paradigma se puede identificar lo que se conoce como *norm-biased approach* (Sifakis y Sougari, 2003, p.5) o *the native/non-native opposition* (Phillipson, 2001, p.7); ambos términos se refieren a la idea de implementar una manera correcta de hablar, la cual siempre va a estar identificada con los nativos hablantes de la lengua inglesa, en especial con los hablantes ingleses y estadounidenses (Sifakis y Sougari, 2003; Phillipson, 2001). El *norm-biased approach* tiene la ventaja de que con él se puede medir de forma más directa la competencia y desempeño de los alumnos no sólo en cuanto a su aprendizaje gramatical; sino también en su aprendizaje de la cultura inglesa. Por otro lado, Sifakis y Sougari (2003) mencionan que este enfoque presenta a los nativos hablantes como un modelo cultural al cual los alumnos deben aspirar además de que este enfoque tiende a modelar de forma indirecta la mentalidad de los aprendices.

De acuerdo con Phillipson (2001) esta hegemonía lingüística está provocando lo que Ivan Illich (1990, pp. 52-53) denominaba *profesional imperialism* en el cual se establece un estatuto universal que todos los profesionistas deben repetir y llenar, de tal forma que Illich menciona:

Nations and multinational corporations have become means for the spreading empire of international professions. Professional imperialism triumphs even where political and economic domination has been broken. Schools everywhere are governed by pedagogues who read the same books on learning theory and curriculum-planning. In a given year, schools produce more or less the same model of pupils in every nation. Nineteen-fifty graduates are as obsolete in Dakar as they are in Paris.

El monopolio o imperialismo profesional del que habla Illich, impulsado por las diversas naciones y corporaciones internacionales genera que se deje un poco de lado la reflexión pedagógica, donde se busque adaptar las realidades de cada sociedad con los modelos o enfoques educativos. Transportando esto a la cuestión del inglés, sucede que se pierde de vista la reflexión en lo que respecta a cómo llevarse a cabo en un contexto determinado y bajo qué objetivos. Un ejemplo más palpable de esto se puede observar en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, donde se puede encontrar un apartado que habla de los conocimientos o características que deben tener los profesionales (TLCAN, en Aboites, 2007, p. 11):

...el acuerdo expresa que para certificar a un profesional de otro país se deberá tener en cuenta si el programa o escuela o programa donde estudió el solicitante ha sido acreditada; se deberá aplicar un examen o entrevista oral, y así sucesivamente. El texto concreto es el siguiente: a) educación: acreditación de escuelas o de programas académicos; b) exámenes: exámenes de calificación para la obtención de licencias, inclusive métodos alternativos de evaluación, tales como exámenes orales y entrevistas; c) experiencia: duración y naturaleza de la experiencia requerida para obtener una licencia; d) conducta y ética: normas de conducta profesional y la naturaleza de las medidas disciplinarias en caso de que los prestadores de servicios profesionales las contravengan; e) desarrollo profesional y renovación de la certificación: educación continua y los requisitos correspondientes para conservar el certificado profesional; f) ámbito de acción: extensión y límites de las actividades autorizadas; g) conocimiento local: requisitos sobre el conocimiento de aspectos tales como las leyes y reglamentos, el idioma, la geografía o el clima locales, y h) protección al consumidor: requisitos alternativos al de residencia, tales como fianzas, seguros sobre responsabilidad profesional y fondos de reembolso al cliente para asegurar la protección de los consumidores.

Ahora bien, una de las organizaciones internacionales cuyo posicionamiento frente al aprendizaje de una lengua extranjera parece comulgar con *The English Only*

*Paradigm* es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ya que como menciona Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez (2011, p 175) “(ve) el aprendizaje de lenguas como (un) factor que influye en la economía (...) el dominio de lenguas se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y el logro de un mejor puesto de trabajo en el mundo global”.

El otro posicionamiento que existe en cuanto a políticas lingüísticas que se están considerando a nivel internacional es el ya mencionado *Ecology of Languages* (Phillipson, 2001, p. 193), este tipo de posicionamiento se basa en el respeto y la consideración por la diversidad lingüística y cultural, busca la igualdad para todos los hablantes de las diversas lenguas y propone una enseñanza-aprendizaje en la cual se incluyan temas de derechos humanos. Al igual que *The English Only Paradigm*, este posicionamiento, también cuenta con su enfoque correspondiente en lo que respecta a la enseñanza del inglés y se denomina *Culturally informed* (Sifakis y Sougari, 2003, p. 5); en este tipo de enfoque se rompe con la concepción del nativo hablante modelo, la lengua se considera simplemente como un medio para transmitir un mensaje, el cual se encuentra lleno o envuelto de las propias características del hablante (Sifakis y Sougari, 2003).

Dentro de las instituciones que avalan este tipo de perspectiva —*Ecology of Languages*— está el Consejo de Europa (CE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La UNESCO, por ejemplo, proponía en una conferencia realizada en 199 que en cada nación se debía impulsar la *educación multilingüe* en la cual se debía enseñar la lengua materna, una lengua regional y una internacional (Reyes *et. al.*, 2011, p.6). Por otro lado, el CE, busca “fomentar el conocimiento, respeto y tolerancia de la diversidad cultural y lingüística” (Reyes *et. al.*, 2011, p.6).

De acuerdo con Reyes *et. al.* (2011) para el CE, queda claro que el aprendizaje de una lengua es de por vida, de esa forma busca quitarle el peso a las personas de desarrollar un desempeño alto en una lengua en poco tiempo y, por consiguiente, reforzar el aprendizaje de la lengua sin presiones.

La visión plurilingüista de la UNESCO y el CE implica que los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera no tienen que alcanzar el desempeño de un hablante nativo; se pretende que con el plurilingüismo las personas desarrollen un repertorio lingüístico y cultural amplio, el cual les permitirá comunicarse de manera aceptable con personas de otras naciones.

Según Calvet (1998, p.11) existen dos métodos para implementar una política lingüística en una sociedad donde deben coexistir dos o más lenguas:

- *In vivo management*. Es el resultado de la práctica social como tal; es decir, la manera en la cual las personas de determinada sociedad manejan la comunicación al enfrentarse con una lengua ajena a la suya; dicho enfrentamiento de lenguas puede llevar a la *pidginización*, que es la creación de un nuevo idioma simplificado como resultado del encuentro de dos lenguas distintas o, al uso de una *lengua franca* creada, como el esperanto, o promovida, como el inglés.
- *In vitro management*. Se refiere a los cambios lingüísticos en una sociedad, los cuales se diseñan y promueven por las instituciones gubernamentales para implementar el uso de una lengua.

Cuando se utiliza el método *in vitro*, se necesita llevar a cabo una planeación lingüística, es decir, llevar a cabo un conjunto de decisiones que ayudarán a la realización factual de la política lingüística (Kaplan y Baldauf, 1997, pp. 76-84). La planeación lingüística tiene otras dos subcategorías que son: la planeación de adquisición y la planeación de una lengua extranjera (Kaplan y Baldauf, 1997).

La planeación de adquisición se refiere, de acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997), al tipo de lenguas que se imparten en el sistema educativo, los sectores de la población a los que se les va a enseñar esa lengua, la edad de inicio y el tiempo durante el cual deben de aprender esa lengua. En la planeación de adquisición también se deciden las metodologías, materiales, la orientación en la formación de profesores y la manera de evaluar. Ejemplo de esto es la implementación del español en comunidades de habla indígena, donde el gobierno de México, bajo la bandera de unificación nacional impulsa en 1911 la Ley de Educación Rudimentaria

(Hamel, 1997, p. 182), en esta ley se decidió implementar el español en todas las comunidades indígenas a través del método directo o como lo llamaban en ese entonces “castellanización”; por lo tanto, se crearon escuelas especiales como el Internado Nacional para Indios o la Casa del Estudiante Indígena. Cuando llega Lázaro Cárdenas a la presidencia se reconocen las fallas del método directo en el proceso de aprendizaje del español y el gobierno decide dar un giro importante; se abren las puertas a las lenguas indígenas en las escuelas públicas, es decir, a partir de ese momento los indígenas ya no estudiarían español en escuelas especiales, sino que lo aprenderían dentro del sistema escolarizado general donde la lengua indígena tendría un papel subordinado e instrumental como lengua de instrucción inicial y de alfabetización, cabe señalar que las únicas escuelas que tomaron esta especie de sistema bilingüe eran precisamente aquellas ubicadas en comunidades indígenas. Poniendo lo anterior en términos de Kaplan y Baldauf (1997), el gobierno de México planteó una planeación de adquisición del español en comunidades indígenas, donde se imparte esa lengua desde la primaria por medio del uso de su lengua materna y utilizando como materiales los libros de textos de escuelas monolingües (Hamel, 1997, p. 183).

Por último, la planeación de una lengua extranjera (PLE) se refiere a “la política, planeación, organización y facilitación de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua” (Payne en Reyes, 2012, p. 5), este tipo de planeación forma parte de la planeación lingüística que lleva a cabo el Estado; no obstante, sólo en muy pocos países la llevan a cabo, ejemplo de esto es Uruguay o Portugal. Realmente existen pocos autores que hablan de una PLE como tal, sin embargo, es importante mencionarla como algo específico dentro de las planeaciones de adquisición, ya que los métodos y enfoques llevados a cabo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera pueden variar de los de la adquisición de una lengua materna.

### 1.3 Tendencias actuales en la enseñanza de una lengua extranjera

La perspectiva que abraza una nación sobre determinado idioma afecta en el desarrollo de las políticas lingüísticas y, por ende, en la planeación de la implementación de este idioma. Dentro de la enseñanza del inglés, vimos que existen dos vertientes principales en cuanto a las políticas lingüísticas que se están llevando a cabo, una de ellas tiene que ver con la tendencia *The English Only Paradigm* y la otra con la de *Ecology of Languages* (Phillipson, 2001), de acuerdo con los postulados de ambas perspectivas se pueden ubicar ciertas tendencias en cuanto al cómo se debe llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de las cuales se hablará en este apartado.

A lo largo de los años se han desarrollado y adoptado diferentes enfoques en lo que respecta a la enseñanza del inglés; basándose en Richards, Lin (2008) presenta una genealogía de los enfoques y metodologías adoptados en determinados periodos de tiempo:

- Traducción gramatical (1800-1900)
- Método directo (1890-1930)
- Método estructural (1930-1960)
- Método de la lectura (1920-1950)
- Método audio-lingüístico (1950-1970)
- Método situacional (1950-1970)
- Enfoque comunicativo (1970-presente)

A pesar de lo práctico de esta genealogía, aún hace falta mencionar un último enfoque que se ha estado gestando y tratando de llevar a cabo en los últimos años en algunas partes del mundo, se trata de la *pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas* (PCAL).

Como se puede notar en la genealogía, algunos métodos ya no son tan utilizados en nuestros tiempos, aunque eso no significa que de vez en cuando no se dé cierto eclecticismo en el salón de clases; sin embargo, los más actuales son el *enfoque comunicativo* y el *PCAL*, por lo tanto me centraré en ellos.

Entre los postulados del enfoque comunicativo encontramos los siguientes (Delmastro y Salazar, 2007):

- Desarrollar la competencia lingüística, es decir hacer un buen uso de las reglas de los componentes estructurales de la lengua (morfología, fonología, sintaxis, etc.)
- Desarrollar la competencia sociolingüística, la cual de acuerdo con Hymes (citado en Pilleux, 2001) se trata "...de los usos pautados de la lengua y el habla, o sea, las reglas de interacción social de un grupo, institución, comunidad o sociedad particular".
- Desarrollar la competencia discursiva que, de acuerdo con Iglesias (1997, p. 464) es la "capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que den cohesión formal y coherencia en el significado".

Arbeláez (2002) ubica el enfoque comunicativo dentro de la corriente cognitiva del aprendizaje, ya que, de acuerdo a este autor, el aprendizaje se da gracias a la interacción con el contexto, es decir, a través de la experiencia y por consiguiente el aprendizaje es un acontecer social. De manera general (Da Silva, 2005) de acuerdo al cognitivismo, cuando el estudiante entra en contacto con el contexto y sus semejantes, ocurre un procesamiento de la nueva información, lo cual lo va a llevar a un reacomodo cognitivo de sus conocimientos previos. En este tipo de enfoque, el profesor, queda como una especie de guía cuya principal función es confeccionar y diseñar las experiencias didácticas de manera secuenciada para que el estudiante pueda adquirir el nuevo conocimiento.

Cuando se relaciona lo anterior con el enfoque comunicativo como tal, tenemos que, de acuerdo a Crespo y González (2010, p. 3), este enfoque se caracteriza por impartir los temas de manera secuenciada y tomando en consideración los contenidos, las funciones y el significado para comunicar, esto es a través de diálogos que giran alrededor de eventos comunicativos; por consiguiente, es de suma importancia considerar la contextualización ya que, debido a eso se dará una comunicación efectiva; para lograr lo anterior el profesor debe estimular la comunicación y la interacción entre los aprendices en la lengua

impartida; a su vez, se debe fomentar el desempeño de las cuatro habilidades como son la comprensión auditiva, la lectura, la escritura y la producción oral; aquí, cabe recordar que el uso de la lengua materna no está prohibido pero el profesor debe hacer un uso sensible de ésta, ya que debe representar un modelo lingüístico, así como una fuente de *input* en la lengua meta; por último, hay que mencionar que la evaluación del aprendiz se basará en su precisión para comunicarse en determinados contextos.

En palabras de Richards (2006, p. 2), el objetivo del enfoque comunicativo es “...the teaching of communicative competence”, la cual de acuerdo con el autor incluye los siguientes aspectos (Richards, 2006, p.3):

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies)

Para lograr lo anterior, este enfoque, deja entrever los siguientes postulados (Delmastro y Salazar, 2007):

- En el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) necesita desarrollar la competencia lingüística, es decir, poder utilizar correctamente todo lo que tiene que ver con el sistema de la lengua, por ejemplo, la gramática, la morfología, la competencia sociolingüística y discursiva, o dicho de otra manera, manejar las formas apropiadas para comunicarse en diferentes contextos y situaciones.
- El aprendizaje de una LE o L2 debe basarse en necesidades comunicativas; dando énfasis en las estrategias y el proceso del aprendizaje.
- La lengua se presenta por medio de funciones, o propósitos comunicativos; así como en nociones, es decir, categorías, elementos léxicos, etc.
- La gramática sólo debe de ser un medio para llevar a cabo la comunicación.
- Los programas deben ser cíclicos.
- Se debe usar materiales auténticos.



Ahora bien, de acuerdo con Lin (2008, pp. 6-9) se debe tener en cuenta lo siguiente con respecto al enfoque comunicativo:

- La enseñanza comunicativa de lenguas ha sido construida, en la literatura occidental, principalmente como una tecnología libre de valores para enseñar, de forma efectiva, una segunda lengua o una lengua extranjera. Sin embargo, este tipo de enseñanza realmente lleva implícitos valores e ideologías, como el utilitarismo, el igualitarismo y el individualismo. Los tipos de relaciones que se promueven en clase podrían no ser vistos como aceptables en ciertas sociedades tradicionales y en ciertos medios culturales (Ouyang en Lin, 2008).
- ...el "buen inglés" es a menudo definido como la variedad de inglés hablado por los anglo- parlantes de países occidentales.
- Las pedagogías progresistas como el currículo y la metodología en enseñanza comunicativa de lenguas generalmente requieren, para funcionar, amplio capital lingüístico y cultural en las escuelas (en Lin, 1999). Las reformas al currículo de enseñanza comunicativa de inglés a menudo han creado dificultades para los sectores más pobres de las comunidades escolares; por ejemplo: grupos grandes (de cuarenta estudiantes); muchas horas de enseñanza para los profesores; estudiantes con poco suficiencia en inglés y poco apoyo familiar y comunitario para aprenderlo
- A diferencia de los currículos de inglés con propósitos específicos hechos a la medida de aprendices adultos con necesidades específicas inmediatas de aprender inglés, el plan general de estudios de inglés en las escuelas especialmente en contextos de inglés como lengua extranjera donde la lengua no es usada por los estudiantes en su vida cotidiana, es a menudo diseñado a partir del deseo del Estado y de los empleadores, por producir fuerza laboral capacitada en inglés en el futuro (...) su única necesidad real (la de los aprendices de inglés en escuelas públicas) es pasar un examen de inglés.

Dentro de la tendencia de política lingüística llamada *Ecology of Languages* (Phillipson, 2001) podemos encontrar un enfoque que sigue en construcción, denominado *Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas* (PCAL). Este enfoque se basa en el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire sobre la educación quien retoma y acuña el término de la *Pedagogía crítica* (PC, en su libro *Pedagogía del Oprimido*, 1968). Para entender un poco más la PCAL, primero es necesario comprender algunos aspectos de la PC de Freire.

De acuerdo con Pennycook (en Clemente, 2009, p. 2) la PC se puede definir de la siguiente manera:

...enfoque educativo que toma en cuenta la forma en que las relaciones sociales, culturales y políticas se conectan con el salón de clases, poniendo énfasis en la manera en que el poder circula en diferentes niveles.

El fin u objetivo de este enfoque pedagógico es crear consciencia de las relaciones de poder en la sociedad para superar las condiciones de vida difíciles;

de esta forma, como podemos ver este tipo de enfoque busca que los aprendices sean capaces de poder liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia a través del pensamiento crítico, analítico para transformar los valores sociales y promover una verdadera democracia.

Dentro de la PC se pueden mencionar los siguientes principios (Mohammad y Fatemeh, 2012, p. 224):

- La reflexión sobre la cultura y las experiencias individuales.
- El desarrollo de una opinión propia a través de la observación crítica de la sociedad y el mundo, en general, que nos rodean, esto es, por medio del diálogo con otros individuos.
- La transformación de la sociedad hacia un mundo más equitativo para todos, mediante la participación activa en la democracia.

En la PC el aprendizaje no puede ser, ni es, objetivo o neutral (Clemente, 2009, p. 2) ya que es una experiencia condicionada por influencias como las sociales, culturales e ideológicas. Por otra parte, el conocimiento, resultado del aprendizaje, se construye socialmente y no está libre de valores, ya que en él se dejan entrever cuestiones culturales sobre lo que es bueno o malo.

La PC contempla el término codificación que se refiere a la representación de la vida diaria de los aprendices por medio de imágenes, fotografías, periódicos, dibujos e incluso palabras que simbolicen situaciones. Asimismo, hace referencia al círculo cultural o la discusión en grupo donde se usa la codificación para discutir sobre una situación social.

Una vez revisados algunos conceptos de la PC, es necesario ver cómo es que lo anterior se puede aplicar en un grupo o en un salón de clases, pues bien, hay que recordar que la PC busca desarrollar, primero que nada, el pensamiento crítico, para lograrlo se presenta ante ellos una situación en forma de problema a ser resuelto; de esa manera, los aprendices disciernen sobre el problema, piensan sobre él y, por último, actúan sobre el problema. El proceso didáctico-metodológico quedaría de la siguiente manera:

- Formación del círculo cultural. De tres a cinco personas en cada grupo.
- Planteamiento del problema. De la discusión en el paso anterior se elige un problema que sea común a todos.

- Formulación de preguntas. Se basan en el problema planteado anteriormente por los participantes, tiene como objetivo generar la opinión de éstos.
- Creación del diálogo. Discusión entre los participantes para encontrar la solución al problema.
- Actuación sobre el problema. Los participantes se enfrentan en hechos reales al problema; por ejemplo, si el problema era la basura en la comunidad, los participantes llegan a la conclusión de poner botes de basura en los puntos donde la gente tira la basura; por lo tanto, todos cooperan para conseguir los botes y colocarlos.

La PC de Freire aplicada en el aprendizaje de una lengua no nativa adquiere ciertos matices que vale la pena mencionar; el objetivo del PCAL, es desarrollar, de manera simultánea, las habilidades comunicativas de la lengua extranjera o segunda lengua, así como, la capacidad de aplicar esas habilidades comunicativas en desarrollar una conciencia crítica sobre el mundo y el poder actuar sobre los problemas sociales para mejorar (Crookes y Lehner, 1998, p. 2).

Desde esta perspectiva el lenguaje va más allá de un simple medio de expresión o comunicación, se trata de una práctica que construye y es construida por los aprendices de esa lengua, donde forman un entendimiento de ellos mismos, del mundo, sus historias y sus posibilidades en el futuro (Norton y Toohey, 2005, p. 1).

Para lograr lo anterior, dicen Mohammad y Fatemeh (2012, p. 224), Cox y Assis-Peterson (en Benites, 2012, p. 78-79) y Clemente (2009, p. 13), el profesor de la lengua debe:

- Relacionar el conocimiento gramatical y léxico con el conocimiento de problemas sociales en la comunidad y con la reflexión sobre qué hacer con ese problema.
- Ser consciente de las implicaciones que tiene el discurso sobre la internacionalización del inglés como algo bueno que puede: *abrir las puertas* al llamado *primer mundo*.

- Considerar su papel en la propagación del idioma, así como, evaluar de manera crítica las implicaciones de su práctica docente en la producción y reproducción de inequidades sociales, por lo tanto, debe evitar hacer creer a los aprendices que el inglés los ayudará a posicionarse en los niveles altos de la sociedad.
- Entender el nivel político de su salón de clases; es decir, los roles, las relaciones dentro y fuera del salón en lo que respecta a los diferentes tipos de capitales (Bourdieu, en Clemente, 2009, pp. 14-15).

Este punto requiere mayor atención. Bourdieu (1991) retoma el término de *capital* de la teoría marxista; a *grosso modo* se trata de un término que se utiliza para mostrar cómo los individuos en una sociedad obtienen poder y prestigio.

Según Bourdieu, existen diferentes tipos principales de capital; el económico, el cual se refiere al poder monetario que puede llevarte a adquirir otros tipos de capital; el social, relaciones sociales en determinados grupos con personas específicas que abren las puertas a otros capitales; y, el capital cultural que se refiere a las experiencias y conocimientos que pueden ayudar a las personas a moverse y adquirir de igual forma otros tipos de capital. El capital cultural está formado, a su vez, por diversos capitales; entre ellos el capital lingüístico, el cual se refiere al cúmulo de experiencias y prácticas lingüísticas (Clemente, 2009). Los tipos de capitales suelen estar relacionados y uno puede llevar a adquirir otro, siempre y cuando, el capital usado tenga lo que se denomina *capital simbólico*, el cual se refiere a un valor abstracto que otorga legitimidad, prestigio y autoridad a la persona que posee ese capital; por ejemplo, se supone que ser bilingüe ofrece el acceso a diferentes capitales, por ejemplo, el económico; pero eso no pasa con los indígenas, ya que su capital lingüístico, carece de capital simbólico, es decir, en el mercado lingüístico –entiéndase mercado lingüístico a una situación social determinada que impone sus propias leyes en cuanto al uso correcto de las prácticas lingüísticas (Alonso Benito, L., Martín Criado, E. y Moreno Peña, J., 2004) – de la sociedad ciudadana, su lengua realmente no tiene legitimidad y por lo tanto, conocer su lengua no le da prestigio o autoridad fuera de su comunidad.

En este momento vale la pena hacer ciertas observaciones sobre este enfoque. Primero, como mencionamos la PCAL se basa en Freire, quien diseñó su metodología para alfabetizar gente en Brasil, eso significa que la gente de ese país ya habla su idioma y lo que requerían era apropiarse de la palabra escrita, en el caso de una lengua extranjera como el inglés, nos encontramos con que los aprendices están, en su mayoría, desarrollando apenas su producción oral, por lo tanto, el enfoque pedagógico propuesto por Freire necesita readaptarse al ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. Hasta ahora, se ha tratado de implementar la PCAL en países como Argentina (Álvarez, Z., Calvete, M., & Sarasa, M., 2012) o en algunos talleres dentro de la Universidad Benito Juárez en Oaxaca (López-Gopar, 2013); esto es por mencionar unos cuantos ejemplos; sin embargo, todavía no queda muy claro cuál es la metodología a seguir o si es factible utilizar la PCAL en todos los niveles y, de ser así, cómo aplicarla en niveles básicos.

### **Resumen del capítulo**

El posicionamiento del inglés como una lengua de uso internacional (Martín, 2010) es una realidad difícil de cambiar y su advenimiento como tal se debe a un complejo proceso histórico en el cual entran en juego factores económicos y sociales. En esta situación, los posicionamientos que las naciones toman con respecto a su enseñanza-aprendizaje pueden ubicarse en dos vertientes: una que guarda relación con la propagación hegemónica de la cultura inglesa y/o estadounidense, donde se da una fuerte tendencia normativa; esto es, con la intención de que todos los aprendices de la lengua inglesa desarrollen una competencia comunicativa enfocada en los usos y costumbres de dichas culturas o, por el otro lado, tenemos un posicionamiento que trata de vestir la enseñanza del inglés con un ropaje más humanístico con el fin de desarrollar una consciencia cultural que ayude a fomentar el respeto entre diferentes naciones sin la necesidad de mancillar o pasar sobre los usos y costumbres comunicativos de cada cultura. Los profesores de lenguas, también son educadores y escoger cualquiera de los dos posicionamientos implica hacer una honda reflexión sobre lo que queremos

para nuestros aprendices o nuestro país, cabe mencionar que la elección de determinado posicionamiento puede verse, a su vez, facilitado o dificultado por el propio posicionamiento del gobierno o las instituciones para las que se trabaja en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, mantenernos en un supuesto papel neutral implica no sólo una indiferencia social, sino también una indiferencia en nuestra práctica docente.

## CAPÍTULO 2

### EL CONTEXTO MEXICANO

*No intentamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual éste designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil.*

**Clifford Geertz**

#### 2.1 Relación entre el TLC, la OCDE y la educación

Debido a nuestra proximidad con Estados Unidos siempre se ha considerado la posibilidad de promover el aprendizaje del idioma inglés entre la población; sin embargo, a pesar de que esto era considerado desde la época del porfiriato (Bazant, 1993) no había tenido gran repercusión en el sistema educativo mexicano; no obstante, a partir de que México firma y se implementa el TLC y logra hacerse miembro de la OCDE se empieza a reconsiderar la utilidad del aprendizaje del inglés y su consecuente propagación a través de varios sectores de la sociedad.

Parte de esta reconsideración ante el posicionamiento del inglés en nuestra sociedad se vio impulsada por las relaciones que se entablaron con otros países a través del TLC y la OCDE por lo tanto, es importante entender cómo influyeron estos dos aspectos en la educación en México y en la propagación e implementación del inglés como parte del currículo educativo.

### 2.1.1 ¿Qué es el TLC?

Para entender cómo se relacionan el TLC con la OCDE y la injerencia de éstos en la educación primero tenemos que partir definiendo y mostrando las funciones de los dos primeros.

El Tratado de Libre Comercio o TLC fue firmado en 1992 y entra en vigor el 1 de enero de 1994, durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari. De acuerdo con su página de Internet, los TLC son acuerdos comerciales que se hacen entre países; en el caso de México se le conoce más específicamente como TLCAN – Tratado de Libre Comercio con América del Norte – ya que éste reglamenta el comercio que se lleva a cabo entre México, Estados Unidos de América y Canadá. El tratado tiene como fin (Qué es el TLCAN, s.f.): favorecer la apertura comercial de América del Norte a través de la eliminación sistemática de la mayoría de las barreras arancelarias y no arancelarias del comercio y la inversión entre Canadá, Estados Unidos y México. Además:

- Promover condiciones de competencia leal en la zona de libre comercio.
- Proteger los derechos de propiedad intelectual en los tres países miembros.
- Establecer procedimientos eficaces para la aplicación y cumplimiento del Tratado y para la solución de controversias.
- Promover la cooperación trilateral, regional y multilateral encaminada a ampliar y mejorar los beneficios del Tratado.
- Eliminar obstáculos al comercio.
- Facilitar la circulación transfronteriza

Es decir, lo que se busca con un acuerdo de tal índole es eliminar las barreras comerciales y sociales para que exista una satisfacción de las necesidades de las partes involucradas.

El hecho de que en el tratado se mencione la propiedad intelectual dentro de sus fines implica que desde la perspectiva del flujo de mercancías, los TLC no sólo



se refieren a cosas materiales o tangibles como los productos agrícolas o tecnológicos, sino también al conocimiento, el cual es tangible a través de la(s) persona(s) que lo sustentan. Es de esa manera que el tratado ofrece en el Anexo 1210.5 la reglamentación de los Servicios Profesionales, la cual marca lo siguiente (TLCAN, s.f.):

Las Partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a los prestadores de servicios profesionales, así como a presentar a la Comisión recomendaciones sobre su reconocimiento mutuo.

(a) educación: acreditación de escuelas o de programas académicos;

(b) exámenes: exámenes de calificación para la obtención de licencias, inclusive métodos alternativos de evaluación, tales como exámenes orales y entrevistas;

(c) experiencia: duración y naturaleza de la experiencia requerida para obtener una licencia;

(d) conducta y ética: normas de conducta profesional y la naturaleza de las medidas disciplinarias en caso de que los prestadores de servicios profesionales las contravengan;

(e) desarrollo profesional y renovación de la certificación: educación continua y los requisitos correspondientes para conservar el certificado profesional;

(f) ámbito de acción: extensión y límites de las actividades autorizadas;

(g) conocimiento local: requisitos sobre el conocimiento de aspectos tales como las leyes y reglamentos, el idioma, la geografía o el clima locales; y

(h) protección al consumidor: requisitos alternativos al de residencia, tales como fianzas, seguros sobre responsabilidad profesional y fondos de reembolso al cliente para asegurar la protección de los consumidores.

De lo anterior, el punto que más atañe a nuestro tema es el del inciso (g) ya que en él se marca explícitamente uno de los requisitos que se necesitan para que se pueda certificar a un profesionista y el cual incluye el manejo del idioma. Esto quiere decir que el gobierno debe asegurar que la educación tenga la función de impulsar y facilitar los procesos de intercambio comercial-intelectual, esto es, principalmente a través de la modificación de planes de estudios dentro de los cuales se encuentra la incorporación del inglés de forma definitiva en su currículo, en los tres niveles de educación.

### 2.1.2 ¿Qué es la OCDE?

México se convierte en miembro oficial de la Organización del Comercio y el Desarrollo Económico —conocida por sus siglas OCDE— el 18 de mayo de 1994, lo cual era parte de los objetivos de la presidencia de Carlos Salinas de Gortari. La OCDE “...es un organismo intergubernamental que permite a los gobiernos de las economías capitalistas que lo componen intercambiar, estudiar y formular las mejores políticas posibles en todas las esferas...” (Zomosa, 2005, p. 26) esto quiere decir que se dedica, principalmente, a asesorar a diversos países sobre lo que deben de hacer o las políticas internas que deben implementar si es que quieren 'mejorar' y ser atractivos a la inversión privada. Para pertenecer a este organismo, los países deben cumplir con ciertos requisitos en lo que respecta a su organización social y comercial, además de pagar una cuota anual que en el caso de México es de casi ocho millones de euros (Hernández, 2009).

Algunos de los compromisos adquiridos por los países dentro de la OCDE tienen carácter legal, mientras otros son sólo recomendaciones; sin embargo, para lograr que los miembros lleven a cabo todos los acuerdos, ya sean legales o no, esta institución se basa en un método llamado *peer pressure* (Zomosa, 2005, p.54), el cual consiste en un monitoreo constante entre los propios participantes con el fin de generar una presión moral; de acuerdo con Zomosa (2005) este tipo de método ha tenido bastante éxito en lograr homogeneizar las políticas económicas de los integrantes hacia un sólo sentido.

Para que México se convirtiera en miembro de la OCDE tuvo que realizar algunas reformas tanto estructurales como de valores y lineamientos en lo que respecta a su perspectiva del mercado y la economía política, aunque cabe señalar que dichas modificaciones se debieron en gran medida a las presiones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional (Zomosa, 2005). Uno de los aspectos que influyó en la aceptación de México en la OCDE tiene que ver con la firma del TLC ya que ese proceso de liberación y privatización del sector económico convirtió a México en un país apetitoso a la inversión, además de presentarse como una puerta de entrada para al comercio con Estados Unidos (Zomosa, 2005).

Para ser miembro de la OCDE se requería que México “profesara sus tres grandes valores [los de la institución]: la economía del mercado, la democracia plural y el respeto a los derechos humanos” (Zomosa, 2005, p. 56). Si bien México había realizado varias reformas en el rubro de la economía política para hacerse compatible con la OCDE, a nuestro país todavía le faltaba satisfacer completamente los requisitos que esta organización pedía ya que si recordamos en las vísperas de 1994 se encontraba el problema con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), así como el asesinato del candidato Luis Donald Colosio un par de meses después, lo cual hacía ver que en México se adolecía, y adolece, de una falta de democracia y respeto a los derechos humanos.

Lo anterior genera la siguiente pregunta ¿si México no cubría cabalmente los tres requisitos fundamentales para pertenecer en la OCDE, cómo fue que lo aceptaron? De acuerdo a Zomosa (2005), la respuesta a esa pregunta es la segunda razón principal por la que México se vuelve parte de esa institución y tiene relación con la presión ejercida por parte de Estados Unidos para lograr un 'consenso' entre los entonces países miembros, la razón de lo anterior se debía a que (Zomosa, 2005, p.40):

...[Estados Unidos] pretendió garantizar que la orientación de política económica adoptada por el país en la década de los ochenta no fuera abatida tras un cambio de sexenio, por lo que quería 'amarrarlo' en compromisos institucionales internacionales más allá del acuerdo regional, lo que ganaría la confianza de los inversionistas.

Una vez, como miembro de la OCDE, México se comprometió, de acuerdo al artículo 2 de la Convención a (Zomosa, 2005, p.29):

...asegurar la utilización eficaz de sus recursos económicos, científicos, **educacionales** [mi realce], tecnológicos y a seguir políticas para el crecimiento económico y la estabilidad financiera interna y externa. Además, intentarían suprimir los obstáculos del intercambio de bienes y servicios y a los pagos corrientes, así como mantener la liberación de los movimientos de capital y contribuir al desarrollo económico... (Zomosa, 2005, p.29)

Con respecto a lo anterior, Martínez (2004, p. 75) puntualiza:

Esas organizaciones, que poseen legitimidad ante los gobiernos de todos los países para actuar directa o indirectamente en diversas áreas, generan colectivamente un conjunto de recomendaciones y orientaciones políticas sobre el desarrollo general y sobre los sistemas educativos en particular

Lo anterior se puede hacer más evidente cuando la OCDE (2010, p. 10) menciona:

México invierte ya un alto porcentaje del presupuesto público en educación (cerca del 22%, siendo así el más alto entre los países de la OCDE). Mejorar la calidad de los servicios educativos, incrementar los niveles de logro académico y reducir las tasas de deserción son temas prioritarios (...) En este contexto, **la SEP y la OCDE establecieron en 2008 el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas en México** [mi resalte]. El propósito del acuerdo fue **determinar no sólo qué cambios de política deben considerarse en México** [mi resalte], sino también *cómo* diseñar e implementar reformas de política con eficacia, partiendo de las iniciativas en marcha, así como de las condiciones, restricciones y oportunidades locales. Uno de los componentes de este acuerdo trata sobre el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la **calidad de las escuelas** [mi resalte] y los maestros

No sólo el hecho de haber firmado el TLC, sino también la ampliación del espectro de inversiones que se abrieron con la OCDE han posicionado a México en un ámbito de interrelaciones con nuevas culturas-mundos, donde se considera la educación como una forma de capacitar a los alumnos para el mundo laboral (Martínez, 2004); desde esta perspectiva el inglés se considera una herramienta que ayudará a llevar a cabo la comunicación con otras culturas.

## 2.2 Cambios en los planes. ¿para qué se enseña?

Como se puede apreciar en el apartado anterior, formar parte de la OCDE trajo consigo varias implicaciones en nuestro país, dentro de las cuales encontramos las de carácter educativo; ejemplo de este aspecto se aprecia en el incipiente que la OCDE (2010, 2012 y 2009) ha hecho en lo que concierne a la *calidad educativa*; así como, la profesionalización docente. Si bien ambos aspectos son importantes para hablar del estado de la educación actual en México, por ahora sólo se tomará en cuenta la cuestión de la *calidad educativa* ya que es la que se encuentra más relacionada con la incorporación del inglés en las escuelas públicas de México.

Por *calidad educativa* el INEE —Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación— (s.f., p. 11) se refiere a:

...formar ciudadanos libres responsables, democráticos, cuyos conocimientos y habilidades permitan afrontar los desafíos del mundo moderno [para lo cual] se

establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (**pertinencia**) y a las necesidades de la sociedad (**relevancia**)

De acuerdo con Martínez (2004) la *calidad educativa* consiste, de manera general, en preparar a los alumnos para *producir servicios competentes* (Martínez, 2004, p. 338), esto es, siempre teniendo como referente las necesidades del mercado y así garantizar "...la vinculación exitosa [de los aprendices] con las nuevas condiciones de trabajo (...) en un mundo que deiscriminará a las personas según sus capacidades y entrenamiento" (Martínez, 2004, pp. 337-340).

Como Martínez (2004) menciona, los cambios en la educación que se han llevado a cabo con el propósito de elevar la *calidad educativa* y, de esa forma, generar una reserva de fuerza laboral que pueda adaptarse al proyecto neoliberal, se deben a la apertura económica que México enfrentó a partir de la firma del TLCAN y como menciona Zomosa (2005) del ingreso a la OCDE.

Lo anterior puede verse reflejado en el posicionamiento que las mismas instituciones educativas adoptan en sus justificaciones sobre la incorporación de la materia de Inglés en sus planes de estudios.

#### SEP, educación básica (SEP, 2010, p. 7, 8)

...los sistemas de educación necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas les es cada vez más común... Desde esta perspectiva, la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de inglés al Plan de Estudios y los Programas de Educación preescolar y primaria, así como realizar los ajustes pertinentes en los programas de Segunda Lengua Inglés para secundaria.

#### Media superior

- CCH (Segundo..., s.f., p. 4)

Hoy en día, la sociedad del conocimiento exige del alumno universitario ampliar su comunicación en la lengua extranjera para hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar con otros y afrontar sus necesidades académicas y laborales.

- ENP (ENP, s.f., p. 2)

Nos encontramos ante una época histórica: "La Sociedad de la información y el conocimiento", en la que los individuos participan de transformaciones mundiales que influyen sus vidas, a la par de la globalización que se manifiesta en dimensiones que van desde lo social, lo cultural, lo económico, lo político hasta lo institucional. También se observa una perspectiva más pluralista y desarrolladora, en la manera de comunicarse y en la interrelación social entre las naciones (Tedesco, citado en ENP, s.f., p.2).

El lenguaje como un medio de comunicación cobra aún mayor importancia para saber desenvolverse en la sociedad. De lo anterior se desprende que el aprendizaje de una lengua extranjera representa un saber útil para desenvolverse en la

sociedad. Este aprendizaje debe entenderse como un proceso que requiere la adquisición de normas, reglas y valores que permitan la civilidad y que posibiliten la configuración de una identidad individual y colectiva.

En un mundo globalizado e inmerso en avances tecnológicos de la información y de la comunicación, México enfrenta –entre otros- retos educativos que exigen la respuesta por parte de los órganos de educación.

En este contexto, el estudio de la lengua inglesa como *lingua franca* para las comunicaciones y negocios internacionales, así como para las reuniones científicas y humanísticas, adquiere un carácter obligatorio. Asimismo, el estudio de la lengua inglesa permite el acceso al conocimiento de otras disciplinas y culturas por lo que desarrolla una conciencia crítica y una apreciación más objetiva de la propia cultura.

Nuestra vecindad geográfica con los Estados Unidos (país de habla inglesa) da especial relevancia al estudio de la lengua inglesa por las relaciones que con él mantenemos. Esta proximidad hace la comunicación con su población altamente factible, y la firma reciente del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica hace previsible que esta comunicación sea día a día más estrecha.

### Educación superior

Cabe mencionar que sólo la UAM presenta una justificación para la integración del inglés en su currículo.

- UAM (Lee, Vivaldo, Flores, Caballero y Calderon, 2000, p. 18)  
...Educar en el siglo XXI implicará hacer frente a un mundo globalizado crecientemente complejo a partir de una formación curricular flexible y emancipatoria...promover un “nuevo humanismo” intercultural para la educación que incluyera cuatro aprendizajes esenciales: conocer, hacer, ser y vivir juntos. Asimismo, destacó la importancia de “trascender una visión puramente instrumental” por medio de la interdisciplinariedad (Delors, 1997, pp. 45-46, 91, 93). Más recientemente, dicho organismo [UNESCO] estableció como “derechos lingüísticos” universales de todo ciudadano el “acceso a las lenguas internacionales” y a “otros sistemas de valores y maneras de interpretar el mundo”, lo que coadyuvaría a una “comprensión intercultural” (Education in a Multilingual World citado en Lee *et. al.* 2000, p. 18).

Dentro de esta perspectiva, donde se considera la educación como una forma de capacitar a los alumnos para el mundo laboral (Martínez, 2004), integrar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de México, podría tener relación con esta *calidad educativa*, con esa competencia que le ayudará a llevar a cabo relaciones internacionales con otras culturas.

Retomando lo expresado por las instituciones recién mencionadas, podemos señalar que los principales aspectos que ayudarán a los alumnos a integrarse a la globalización y el tipo de relaciones internacionales son; *el multiculturalismo* y *el*

*interculturalismo*.

Ya que los términos de *multiculturalismo* e *interculturalismo* tienen relación directa con la cultura, primero es importante definir a qué se refiere ésta. Este término es uno de los más complejos de definir, incluso para la antropología. Algunos autores como Ward Goodenough (citado en Geertz, 2003) consideran que la cultura es una especie de construcción psicológica bajo la cual los individuos de una comunidad basan sus acciones; de acuerdo a la perspectiva de Goodenough, estas construcciones psicológicas son una especie catálogo al cual los individuos recurren para que su actuar sea aceptable en sociedad. En este aspecto, Geertz (2003), llama la atención planteando que si la cultura se redujera a construcciones psicológicas, entonces, éstas podrían esquematizarse en reglas sistemáticas, lo cual "...haría posible obrar como, o pasar (dejando de lado la apariencia física) por un nativo" (Geertz, 2003, p. 26); sin embargo, lo anterior realmente no suele pasar.

Geertz (2003, p. 20 y 26) define cultura de la siguiente manera:

Creyendo a Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones...consiste en **estructuras de significación** [mi resalte] socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos no es lo mismo que decir que se trata de un fenómeno psicológico

Para Geertz, esta cultura, resultado de significaciones construidas colectivamente, tiene lugar, o mejor dicho se articula en el acontecer cotidiano, en la *acción social* (Geertz, 2006, p.30). Ahora bien, que el autor hable sobre estructuras de significación o señales eso no implica que deba reducirse todo lo que es cultura a la lengua (hablada, escrita o en cualquier expresión de ésta) ya que como él marca haciendo cita de Wittgenstein (en Geertz, 2003, p. 26-27):

Decimos de algunas personas que son transparentes para nosotros. Sin embargo, tocante a esta observación, es importante tener en cuenta que un ser humano puede ser un enigma completo para otro. Nos damos cuenta de esto cuando vamos a un país extranjero de tradiciones completamente extrañas para nosotros; y, lo que es más, **aun teniendo el dominio de la lengua del país. No comprendemos a la gente** [mi resalte]. (Y no a causa de no saber lo que esas gentes dicen unas a otras) No podemos sentirnos cómodos con ellas.

Retomando a Wittgenstein, Geertz quiere hacer notar es que nuestra falta de comprensión de la cultura de alguien diferente a nosotros no se debe a un manejo deficiente del sistema lingüístico o a una competencia comunicativa poco desarrollada, sino al hecho de que realmente no estamos familiarizados "...con el universo imaginativo en el cual los actos de esas gentes son signos" (Geertz, 2003, p. 26) y bueno, al tratarse de una significación que se desarrolla en la *acción social* eso implicaría que para poder familiarizarnos debemos integrarnos a esa comunidad y tener la sensibilidad para percatarnos de lo que está más allá de ese gesto o palabra, no sólo a nivel lingüístico, sino también en lo que concierne a las implicaciones sociales.

De acuerdo con Geertz (2003, p. 27), al considerar la cultura como un entramado de significaciones que se encuentran interactuando, ésta no puede ser considerada como:

...una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible...

Es decir, la cultura no son modos de conducta, instituciones, procesos o acontecimientos sociales, más bien todas esas cuestiones se explican a través de ella, a través de lo que significan en un contexto.

Dentro del estudio que se ha dado sobre la cultura o las culturas en el mundo han surgido otras corrientes antropológicas como el *multiculturalismo* y el *interculturalismo*, las cuales, a su vez, han sido retomadas en el ámbito de la enseñanza de una LE o L2.

Es importante comprender en qué consisten ambas corrientes para ver cómo se han adoptado en el ámbito de la enseñanza de idiomas, por lo tanto, se empezará por dar su definición.

Citando a Žižek (1998, p. 172) el *multiculturalismo* es:

...una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia': respeta la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad 'auténtica' cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.



El multiculturalismo implica etiquetar diferencias y categorizar a la gente de acuerdo a éstas; es decir, buscar leyes y no significaciones (Geertz, 2003). De acuerdo con Dietz (2012) la idea del multiculturalismo puede llegar, hasta cierto punto, a ser un espejismo, ya que debido a las constantes ondas migratorias existe una gran hibridación, lo que genera una resistencia a la categorización a tal grado de que (Dietz, 2012, p.55):

Ni siquiera las denominadas *hyphenated identities*, las 'identidades escritas con guión' para expresar la ambigua lealtad e identidad de sus portadores 'afro-caribeños', 'paquistaníes-británicos' o 'franco-argelianos' logran reflejar el abanico posible de identificaciones.

El mismo autor señala que algunas instituciones educativas que han adoptado la educación multicultural realmente no tienen un fundamento empírico de cómo multiculturalizar a las personas. Él menciona que usualmente se cree que para lograrlo sólo falta capacitar a los profesores para hacerlos sensibles a las diferencias culturales y promover en los alumnos valores y la 'buena voluntad' (Dietz, 2012) hacia el prójimo. En el caso del inglés esto significaría que sólo se hace un reconocimiento de las diferencias interaccionales y lingüísticas de los angloparlantes para que los aprendices de dicha lengua puedan integrarse sin problema.

Por otro lado, el *interculturalismo* se refiere a un campo de la investigación antropológica en el cual se analizan las formas en las que se dan las relaciones, las interacciones y los contactos ya sea a nivel individual o colectivo entre diversas culturas (Dietz, 2012).

Dietz (2012) menciona que por lo regular, la tendencia de 'interculturalizar' a las personas es una práctica que generalmente se realiza, de acuerdo al *(pre)juicio pedagógico* (Dietz, 2012, p.196) de manera más fácil en áreas como en la de la lengua extranjera.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas "*la lingüística y la didáctica de las lenguas...sistematizan la noción de la 'competencia comunicativa' y lo transmiten al ámbito cultural*" (Dietz, 2012, p. 82) cuando la educación intercultural, implica principalmente, una interrelación entre la eliminación de los estereotipos y el encuentro y la confrontación con el otro, esto quiere decir que para que se dé una

educación intercultural es importante que se lleven a cabo encuentros constantes y amplios con el otro en los cuales se puedan desarrollar lazos afectivos, es decir, que más allá del nivel cognitivo, se necesitan de habilidades de empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos, las cuales, curiosamente, sólo se adquieren mediante la interacción (Dietz, 2012).

Desafortunadamente, de acuerdo con Franzé (1998, p.52):

...en líneas generales las aproximaciones a lo intercultural se han traducido mayoritariamente, por así decirlo, complementarias y episódicas. Sea en forma de dispositivos o actividades puntuales (fiestas, jornadas, semanas, programas de lengua y cultura de origen, etc.); sea en forma de agregados temáticos, habitualmente insertados como contenido en áreas determinadas del currículum o unidades temáticas (referencias a la historia de pueblos y países o costumbres y tradiciones, en las áreas de sociables, canciones y literatura, en las áreas de lenguaje...).

Ahora bien, Dietz (2012) hace referencia a que es importante resaltar la diferencia entre *competencia intercultural* y *pauta de interacción*. La primera no es normativa ya que responde al contexto, es una competencia más genérica en la que se integran competencias sociales, cognitivas y actitudes para enfrentarse a la diversidad. Las *pautas de interacción* son más bien como lineamientos de comportamiento de interacción medibles como los que generalmente se enseñan en los cursos de inglés.

### **2.2.1 Enfoques adoptados: sociocultural, comunicativo e intercultural**

Antes de comenzar a explicar cada uno de los enfoques adoptados en nuestro país es importante resaltar lo que menciona Holliday (1994, p. 12), y es que existen dos escenarios o contextos distintos en los que se da el aprendizaje del inglés, uno es el que se da en países de primer mundo como Estados Unidos de América, Canadá, Australia e Inglaterra (BANA por sus siglas en inglés) y otro es el contexto que se da en países subdesarrollados o en vías de desarrollo (TESEP).

Al considerar esto, Davies (2011) propone como alternativa mirar a países que también se encuentren en vías de desarrollo o incluso mirar a las propias escuelas de nuestro país que han logrado llevar a cabo una enseñanza exitosa del inglés, esto es para tomarlos como modelos de referencia más cercanos a nuestro

contexto. Ante este aspecto siempre debemos recordar lo que Block, Gray y Holborow (2012) mencionaban, y es que la actividad docente, la labor de la educación ya es, nos guste o no, una actividad política y eso se logra ver cuando nos preguntamos ¿quién tiene la experiencia válida?, ¿qué es o a qué corresponde el conocimiento legítimo?, y ¿cómo se transmite o construye este conocimiento? (Auerbach, 1995). Una posible respuesta a esas preguntas la podemos encontrar en Martínez (2004, pp. 20 y 193)

El nuevo modelo de desarrollo educativo que intenta ponerse a tono con la *nueva realidad* de las sociedades contemporáneas hace posible el predominio de ciertas concepciones y propuestas que ganan influencia universalmente, al tiempo que legitiman ciertos saberes que se consideran relevantes (Noriega citado en Martínez, 2004) (...) La globalización impone nuevas formas de apropiación de los conocimientos, entre los cuales sólo se consideran óptimas aquellas que permiten incrementar la competitividad de los individuos, su formación y acceso a los códigos culturales de la modernidad.

Ahora bien, al hacer una revisión de los diferentes enfoques adoptados en México para la enseñanza del inglés tenemos que preominan tres: el *sociocultural*, adoptado por la SEP en el PNIEB; el *comunicativo funcional*, utilizado principalmente en las escuelas de nivel medio superior y en algunas de nivel superior y el *intercultural*, adoptado principalmente por la UAM-I.

Como se mencionó, el PNIEB tiene como base el *enfoque sociocultural* que se retoma de Vygotsky (en Carrera y Mazzarella, 2001), este enfoque se centra en desarrollar las cuatro habilidades, pero centrándolas en un contexto. Para llevarlo a cabo se utilizan las prácticas sociales (Villasana, 2011), las cuales se refieren a “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos” (SEP, 2011, p. 22).

Este enfoque se centra en cómo el individuo se desarrolla y participa en el evento comunicativo en determinado contexto; por lo tanto, busca desarrollar la *competencia interaccional* (García, 2007, p. 6) la cual se refiere a “...la capacidad que posee una persona en situaciones interaccionales para efectuar acciones verbales y no verbales en dos papeles, el de hablante y el de oyente, y conforme a las reglas socioculturales y sociopsicológicas del grupo” (Husén y Opper, 1984, p. 49).

De manera particular, diferentes investigadores como Pamplón y Ramírez (2013); Alcántar *et. al.* (2013); Ramírez (2012) y Davies (2011), mencionan que uno de los principales problemas encontrados en la implementación del PNIEB es el relacionado con la falta de claridad en cuanto a la perspectiva metodológica tomada en el enfoque sociocultural y de entrenamiento para poder aplicarlo; ya que al leer el programa y los fundamentos de éste no se especifica con claridad qué es lo que se quiere hacer; por otro lado carece de definiciones sobre conceptos claves, por ejemplo, prácticas sociales o ambientes sociales. Para salvaguardar lo anterior, la SEP publicó en la página <http://pnieb.sepbcsgob.mx/Downloads.aspx> la planeación de las clases donde los profesores sólo tienen que reflexionar en el tiempo, los materiales y la estrategias didácticas; sin embargo, estas estrategias pueden verse limitadas debido a la falta de claridad en los conceptos.

Así mismo, el hecho de que la SEP proporcione planeaciones de clase al estilo *prê-à-porter* con el afán de disminuir esta falta de claridad en el enfoque provoca, a su vez, una falta de reflexión entre los profesores sobre su propio quehacer educativo. Por otro lado, de acuerdo al estudio de Pamplón *et al.* (2013) se menciona que los profesores han recibido ciertos talleres para impartir la materia, sin embargo, no han sido de mucha ayuda ya que en el taller no les dan un sustento metodológico que puedan aplicar.

La adopción del *enfoque comunicativo* se puede rastrear a partir de 1993 con las reformas que se empezaron a hacer en la educación secundaria y en las escuelas de nivel medio superior.

De manera general se puede decir que el enfoque comunicativo se utilizan las funciones del lenguaje, es decir, los propósitos o el cómo va a funcionar en la interacción, ya sea para presentar a una persona, para preguntar por algo, etc. Para lograr lo anterior se busca desarrollar la *competencia comunicativa*, cuyo significado, parafraseando a Canale y Swain (1980) es el conjunto de habilidades y conocimientos para que se de la comunicación, por ejemplo el conocimiento del vocabulario, de convenciones sociolingüísticas, etc.

El hecho de que en el *enfoque comunicativo* se preestablezcan formas de comunicación o contextos relacionados con la supervivencia y el turismo podría

leerse de la manera en que lo hace McGroaty (citado en Auerbach, 1995, p. 18):

The content of survival curricula generally emphasizes *the way we do it here*... This itself is education for a particular kind of citizenship: Students are taught the community not through the democratic process but through enlightened market behavior.

Considerando lo anterior, podría inferirse que el ciudadano global por el que se está abogando es alguien que realmente no posee derechos porque a pesar de tener el beneficio de la movilidad física no hay garantías de que pueda ser partícipe de la organización del país como tal, lo cual va acorde con la concepción globalizadora de encontrarse con la alteridad pero nunca llegar a entablar una verdadera relación (Melucci, 1996; Žižek, 1998; Dietz, 2012); en este canon podría interpretarse que el ciudadano global no es más que un turista global.

Dentro de los enfoques más nuevos que se han adoptado se encuentra el *intercultural*, el cual se implementó específicamente en la UAM-I, este enfoque representado en el programa de inglés de dicha universidad es bastante distinto a muchos otros ya que en este se hace más hincapié en el aspecto cultural relacionado con las producciones artísticas; a su vez, por medio del eje curricular de 'conexiones' se busca que los alumnos puedan personalizar el uso del idioma, ya que en este eje se les pide que hagan “exposiciones escritas y orales” (ver Capítulo 2, cuadro 7) de temas relacionados con su área.

Podría considerarse este programa como una alternativa bastante novedosa que busca dar otra perspectiva a la enseñanza del inglés; sin embargo, si retomamos lo dicho por Dietz (2012) sobre el hecho de que para desarrollar la interculturalidad es necesario estar en contacto y entablar relaciones con las personas de otra cultura, entonces todavía quedaría por hacer un estudio para determinar si es posible lograrlo de la forma que la UAM-I lo propone.

### **2.3 Inglés, ¿la quimera de oro?**

Además de las justificaciones encontradas en los planes y programas de estudios sobre la necesidad de enseñar inglés por el hecho de vivir en un mundo globalizado, existen ciertas opiniones sobre el aprendizaje del inglés como un factor

que ayuda a mejorar las posibilidades de encontrar un empleo, de ganar más dinero; es decir, que ayudará a promover la movilidad social, la cual, de acuerdo al Cárdenas Sánchez, E. y Vélez Grajales, R (2013, p.4) se refiere a "...los cambios de posición de los miembros de una sociedad en la estructura socioeconómica". Dentro de estas voces podemos encontrar a la organización "Mexicanos Primero", la cual de acuerdo a un artículo de *La Jornada* (Sánchez, 2013) fue fundada por Emilio Azcàrraga Jean en el 2005; o al "Instituto Mexicano para la Competitividad" (IMCO), el cual tiene como miembros a las siguientes instituciones (IMCO, 2015, p. 7):

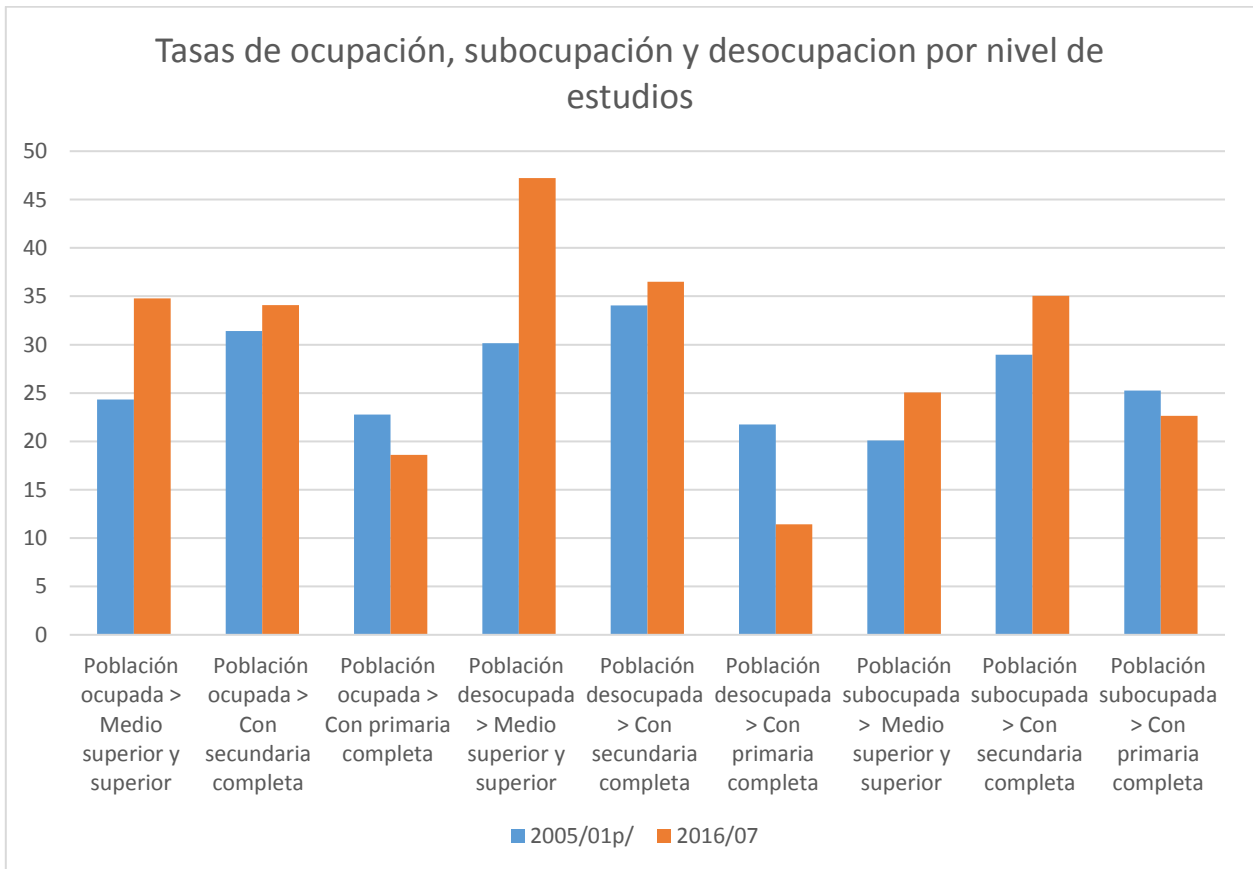
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES
- Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, MEXTESOL
- Gobierno de Australia en México British Council
- Cámara de Comercio Británica
- Cambridge English Language Assessment
- Cengage Learning
- Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural, COMEXUS
- Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos, CONCAMIN
- Confederación Patronal de la República Mexicana, COPARMEX
- Consejo Coordinador Empresarial, CCE
- Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología, COMCE
- Coordinación Estatal del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica del Estado de México
- Education First, EF
- Embajada de Estados Unidos en México
- Embajada del Reino Unido en México
- English Society
- Fundación Televisa
- Institute of International Education, IIE
- Instituto de Fomento e Investigación Educativa, IFIE
- Instituto Mexicano para la Competitividad, IMCO
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM
- International House México
- Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas, PIPE
- SYNELOG Mexico
- The Anglo Mexican Foundation
- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM
- Worldfund

De acuerdo al IMCO (2015, p. 12):

...datos de la Encuesta de Bienestar Autorreportado (BIARE) del INEGI es posible estimar la proporción de las personas que saben inglés de acuerdo a su nivel educativo. El nivel educativo se relaciona con incrementos en la probabilidad de saber inglés. Casi 30% de las personas con licenciatura dice saber inglés, mientras que únicamente 14% de los que completaron la preparatoria lo afirma, 3% de las personas con secundaria y 2% para los que terminaron la primaria (...) se ha observado que a mayor nivel educativo disminuye la probabilidad de emplearse en el sector informal de la economía.

Así mismo, “Mexicanos Primero” menciona (2015, p. 31): “El dominio del inglés ofrece más y mejores oportunidades laborales”. De acuerdo a la perspectiva del IMCO y de “Mexicanos Primeros” a mayor nivel educativo, mayor nivel de inglés; lo que conlleva a más oportunidades de empleo; sin embargo, al revisar las estadísticas del INEGI (2016) se observa lo siguiente:

Gráfica 2. Tasa de ocupación, subocupación y desempleo. (INEGI, 2016)



Cabe mencionar que el INEGI tiende a englobar en las tasas de ocupación tanto al ámbito formal como informal; sin embargo, este organo especifica que (INEGI, 2016, p. 9):

Los resultados de la ENOE [Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo] indican que en el primer trimestre de 2016, todas las modalidades de empleo informal sumaron 29.1 millones de personas, para un crecimiento de 1.5% respecto al periodo del 2015 y respresentó 57.4% de la población coupada.

Es importante puntualizar que dicho organismo define empleo informal como (INEGI, 2016, p. 9):

[todo] el trabajo no protegido en la actividad agropecuaria, el servicio doméstico remunerado de los hogares, así como los trabajadores subordinados que, aunque trabajan para unidades económicas formales, lo hacen bajo modalidades en las que se elude el registro ante la seguridad social

El hecho de que el INEGI marque que el 57.4% de las personas ocupadas, se encuentren en el ámbito informal representa un punto que llama la atención con respecto al estado de la sociedad mexicana ya que de acuerdo con Varela-Llamas, R.; Castillo-Ponce, R. A. y Ocegueda-Hernández, J.M. (2013, p. 115):

El sector moderno, al no generar los suficientes empleos debido a rigidez en el mercado, propicia que haya un exceso de fuerza de trabajo que termina incrementando la tasa de desempleo y propiciando que los trabajadores incursionen en el sector informal de la economía (...) En este contexto el sector informal surge como residuo de lo que el sector moderno no es capaz de generar...

Lo anterior podría hacernos inferir, que tal vez, existe algo en la ecuación *mayor nivel de educación = a mayor nivel de inglés = más oportunidades de empleo y menos posibilidades emplearse en el sector informa*, a la que hacen referencia el IMCO y “Mexicanos Primero”, que no está generando los resultados esperados ya que como se obserba en la *Gráfica 1*, existe una menor tasa de desempleo en personas con menor grado de estudios y menor nivel de inglés, de acuerdo al IMCO (2015), cuando se esperaría lo contrario.

Parte de la explicación de lo anterior podría encontrarse en un estudio publicado por el grupo Hays (2015), el cual se dedica a reclutar profesionales para puesto de mando medio y alta gerencia, meciona que las personas que cuentan con edad de trabajar no están consiguiendo empleo debido a lo siguiente (Hays, 2015)



- Bajo o nulo conocimiento del inglés.
- Falta de experiencia internacional.
- Falta de habilidades de liderazgo, pensamiento estratégico y manejo de equipos.

Por otro lado, el estudio de dicha institución, presenta la siguiente gráfica las principales dificultades que presentan los candidatos al momento de encontrar o postularse para un empleo (Hays, 2015, p. 33):

*Gráfica 3. Dificultades*



Como se puede observar, en la gráfica no se especifica el idioma inglés pero si marca como una de las dificultades la falta de dominio de un idioma extranjero, aunque la principal dificultad parece ser la falta de “experiencia en industrias de alta especialidad” (Hays, 2015, p. 33); la importancia de la gráfica anterior, reside, a su vez, en mostrar que existe una serie de factores que influyen al momento de encontrar empleo y, que probablemente, el conocimiento del inglés no es la de mayor peso.

Cabe mencionar que dada la naturaleza del grupo Hays, sólo se enfoca en puestos de mando medio y alta gerencia (Hays, s.f. <http://www.hays.com.mx/acerca-de-hays/index.htm>), dejando a un lado cuáles son

las características que se están requiriendo en estos sectores laborales en el sector informal o del subempleo.

Por otro lado, desde la perspectiva laboral la IMCO (2015, pp. 15-16) menciona:

Mejorar el dominio de este idioma [el inglés] entre los mexicanos permitiría, potencialmente, mayor movilidad laboral entre los países (...) especialmente con Estados Unidos, Canadá y Reino Unido

De igual forma el grupo Hays (2015) considera que la falta de experiencia internacional, donde es necesario conocer una lengua extranjera, es uno de los factores que limitan la obtención de empleos. Aunado a esto, se tienen los comentarios del IMCO (2015, p. 16), en los cuales establecen que “México también debe eliminar barreras lingüísticas que inhiben mayor integración y movilidad global académica y laboral...”

Al momento de buscar información sobre la situación de las oportunidades laborales para profesionistas mexicanos en el extranjero, se encontró que, en general, las investigaciones se centran en la relación Estados Unidos-México, de los cuales se retoma lo encontrado por Lozano, Gandini y Ramírez-García (2015, pp. 81-82):

El hecho de haber estudiado fuera de ese país [Estados Unidos] disminuye en 32 por ciento la propensión de emplearse en una ocupación altamente calificada. Ello sugiere que, si bien el mercado laboral estadounidense ofrece mejores oportunidades para los profesionistas mexicanos, un segmento importante de ellos se inserta laboralmente en ocupaciones no acordes en su formación (...) la probabilidad de emplearse en una ocupación altamente calificada es 53 por ciento menor entre los no ciudadanos

Por otro lado, en otra investigación sobre el mismo tema realizada por González (2005, p. 101-104) se menciona lo siguiente:

...el mercado de trabajo de los trabajadores calificados en Estados Unidos es altamente discriminante. Los mexicanos calificados es el grupo que más ha sido objeto de discriminación por el mercado de trabajo estadounidense (...) tenemos que el porcentaje de los trabajadores calificados discriminados de origen mexicano pasó 46.3% en 1990 a 57.65% en 2000 (...) los inmigrantes calificados de Canadá, la India y Oceanía están por encima de la media del ingreso (...) el ingreso de los mexicanos está muy cerca de la línea de pobreza estadounidense (...) a los mexicanos calificados [se les segrega] hacia actividades manuales y que requieren poca calificación (...) ya que sus grados no son válidos en Estados Unidos

Las investigaciones realizadas por Lozano *et. al.* (2015) y Gonzáles (2005) dejan ver que tal vez el desarrollo laboral, al menos en Estados Unidos, tenga que ver con algo que vaya más allá que el manejo del idioma inglés, aunque esto no demerita la importancia de su manejo en una situación de este tipo.

Podría inferirse que debido a lo anterior hay quienes afirman que no hay evidencia que relacione el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, con el el grado de asimilación cultural de una persona en determinada sociedad para avanzar exitosamente o con el desarrollo económico (Fase en Dietz, 2014; Williams en Block, D; Gray, J.; Holborow, M., 2013), podría suponerse que lo anterior se debe a que el éxito o desarrollo económico es un fenómeno en el cual inciden diferentes aspectos, unos de mayor peso que otros.

Si bien en el aspecto laboral parece que aún falta hacer investigaciones más profundas para determinar de forma más clara la correlación entre el desarrollo económico y el dominio del inglés, si puede encontrarse una tendencia en la importancia de saber inglés para realizar estudios de posgrado en el extranjero (IMCO, 2015; “Mexicanos Primero”, 2015) esto es, debido al posicionamiento que a adquirido el inglés como lengua científica (Niña-Puello, 2013).

## **Resumen del capítulo**

El génesis de la implementación y/o modificación del inglés en el currículo educativo en los tres niveles de estudios se encuentra en las políticas económicas adoptadas en los tratados y compromisos comerciales que México adquiere al firmar el TLC y volverse miembro de la OCDE.

A partir de esos hechos y debido a la interacción que se da con otras culturas se empieza a generar la idea de la multiculturalidad. Como se vio en Dietz (2004) y Žižek (1998) el fenómeno de la multiculturalidad aplicado en el enseñanza tiende a sólo hacer un listado de diferencias entre culturas lo que termina encasillando y promoviendo, hasta cierto punto, *clichés* culturales.

Por medio del interculturalismo, se empieza a tomar consciencia de las formas en que se da la comunicación entre distintas culturas, este tipo de

aproximación, busca comprender qué mecanismos son los más aptos para que se dé la comunicación entre diferentes culturas.

Cuando México implementa y/o modifica la materia de Inglés en los currículos de los tres niveles de estudios empieza a adoptar metodologías educativas basadas en la visión multicultural o intercultural. Lo anterior se debe a que esas metodologías son generadas principalmente en contextos donde dicho idioma es la lengua materna, a saber, Estados Unidos e Inglaterra; y donde el fenómeno migratorio siempre ha sido parte de la agenda política; por lo tanto, su consciencia sobre los encuentros culturales los hizo ser de los primeros en implementar o considerar las visiones mencionadas previamente dentro del quehacer educativo.

La visión interculturalista implica de acuerdo a Dietz (2004) construir un verdadero lazo entre las culturas, lo cual conlleva más tiempo y eso plantea algunas dificultades en los tiempos y las dinámicas del mercado. Por otro lado, para poder llevar a cabo una educación basada en el interculturalismo se necesita que exista un verdadero intercambio y se establezcan lazos genuinos entre ambas culturas (Dietz, 2004), lo cual podría representar un reto en países tan mayoritariamente monoculturales como el nuestro.

Debido a las razones anteriores, el multiculturalismo sigue siendo lo más promovido dentro de la enseñanza de lenguas; además de que esta perspectiva permite la medición de la producción de los estudiantes por medio de la prescripción de modelos basados principalmente en análisis de las diferencias culturales comunicativas, lo que coloca esta visión con el proceder del *English Only Paradigm*.

Por otro lado, se puede observar que la situación laboral es un factor importante a considerar cuando se habla del inglés como una herramienta para mejorar conseguir trabajo o mejorar las condiciones de éste, ya que si bien es cierto que las compañías están solicitando personas que hablen inglés, muchos de los puestos que ofrecen son de alto rango, donde sólo una persona lo puede ocupar. De igual forma, se puede observar, que el conocimiento del inglés no es lo único que se requiere al momento de postularse para una vacante de ese rango; también se deben considerar cuestiones relacionadas con la propia planificación laboral dentro del país.

Es importante mencionar que los estudios hasta ahora realizados no se enfocan directamente en la relación inglés/trabajo; sino que se hacen inferencias de su correlación con el bienestar y desarrollo laboral.

## C A P Í T U L O 3

### **MATRIMONIO ENTRE EL INGLÉS Y LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Para entender un poco el por qué se empieza a implementar el inglés en las escuelas públicas de México, es necesario explicar un poco en qué consiste la modernización de la educación; posteriormente se mencionarán de manera más puntual los cambios en los planes y programas de estudios durante la incorporación del inglés en las escuelas.

De acuerdo con Martínez (2004) la modernización de la educación se ha llevado a cabo desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial y se divide en dos etapas; la primera generación de reformas empieza en 1948 y termina en la década de los ochentas y la segunda empieza a partir de los noventas.

La modernización de la educación se caracteriza en primer lugar por un cambio en la definición de ésta (Martínez, 2004, p. 3):

La definición original de educación como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino, y la más clásica, por compartida, entendida como proceso de socialización (Durkheim en Martínez, 2004), ceden terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos...

Tal cambio en la percepción de la educación se debió a los “nuevos cambios y desafíos” (Martínez, 2004) que trajo consigo la globalización, a partir de este fenómeno se empieza a hacer un mayor énfasis en la adquisición de competencias y se da preponderancia a la legitimización y adquisición de algunos conocimientos sobre otros y, que puedan representar un beneficio para el desarrollo personal, social y laboral (Martínez, 2004, pp. 193-198):

La globalización impone (...) nuevas formas de apropiación de los conocimientos, entre los cuales sólo se consideran óptimas aquellas que permitan incrementar la competitividad de los individuos, su formación y acceso a los códigos culturales de la modernidad (...) se trata de ajustar los conocimientos socialmente significativos a las exigencias de la sociedad globalizada.

Ante tal perspectiva, Martínez (2004) considera que la modernización educativa se refiere a una serie de acciones emprendidas por diferentes organismos

de poder con el fin de hacer que los sistemas educativos logren adaptarse o dar respuestas a las presiones económicas ejercidas ya sea por instituciones nacionales o extranjeras.

Para que la modernización de la educación fuera abrazada dentro de los proyectos nacionales, primero se tuvo que traducir ésta (Martínez, 2004, pp. 62-63):

...en el dominio de lo occidental como válido y aceptable sobre lo demás como atrasado y bárbaro. Las nuevas necesidades por resolver tienen como punto de mira el modo de vida propio del norte, y se convirtieron a su vez en el punto de referencia que definiría cómo habría de ser Latinoamérica: subdesarrollada (...) América Latina será sinónimo de pobreza, de atraso, de irracionalidad, de ignorancia (...) Desde luego, esta forma de representación no es sólo una imposición desde el discurso; es, sobre todo, como hemos dicho una forma de reconocerse y una manera de nombrarse y representarse, y una disposición a asumir las <<tareas>> del desarrollo como las acciones fundamentales a emprender.

Considerando la cita anterior, podría decirse que para Martínez (2004) la apertura a la modernización en América Latina se dio, además de la globalización, debido a una autoconcepción de subdesarrollo que motivó a toda esta región a buscar parecerse a las naciones desarrolladas, para lograr lo anterior —el desarrollo— países como el nuestro decidieron que se tendrían que seguir los mismos pasos que los países desarrollados pero de forma más acelerada y con la ayuda de la “asistencia financiera y técnica internacional” (Martínez, 2004).

De acuerdo a Martínez (2004), la apertura a la modernización educativa generó diversas reformas educativas en Latinoamérica, las cuales se caracterizan por los siguientes factores (Martínez, 2004, p. 285):

- La justificación de la reforma, que alude a las exigencias, desafíos y demandas que desde el exterior impondrían a la educación cambios radicales en el nuevo papel del conocimiento y las transformaciones sociales como medio de lograr la competitividad económica. En una economía globalizada los países compiten entre sí por los mercados, por la inversión extranjera, por el desarrollo tecnológico y por el favor de las empresas multinacionales. En consecuencia, con esta lógica, “una fuerza laboral con alto nivel de educación es vista como un aspecto que confiere una ventaja competitiva en esta competencia económica” (Corrales en Martínez, 2004).
- Las fuerzas políticas y por las definiciones estratégicas formuladas por agencias multilaterales de desarrollo, que dan a la educación un nuevo carácter al considerarla un tipo especial de necesidad humana. Este segundo factor se refiere a la influencia que en los diferentes países del área [Latinoamérica] han tenido las políticas y las propuestas educativas formuladas por el Banco Mundial, la UNESCO y la CEPAL [entre otros].

- Promulgación de nuevas leyes de educación (...) con el acento puesto en tres acciones prioritarias: calidad y equidad, descentralización educativa y profesionalización del maestro.

Transportando lo anterior a nuestro contexto nacional, tenemos que la modernización educativa se dio durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, cuando en 1992 el gobierno y el sindicato de maestros (SNTE) firman el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, el cual estaba fundamentado en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, esto es en el contexto de la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá y de la incorporación de México a la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE); en este aspecto Martínez (2004, p. 288) hace notar que dicho contexto “...dio lugar a cambios estructurales, institucionales, de políticas y de programas que buscaban <<asfaltar>> el camino para poder vincular la economía mexicana al proceso de globalización con economías internacionales de apertura de mercados”.

De acuerdo con Zoraida Vázquez (1997) se pueden resumir los objetivos de la modernización educativa propuesta por Salinas, la cual todavía se encuentra en marcha, en los siguientes:

- Mejorar la calidad educativa.
- Mejorar el sistema educativo.
- Elevar la escolaridad de la población.
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.
- Hacer que la educación esté al servicio del desarrollo económico.
- Conformar un sistema educativo que se adaptara a los cambios económicos.

Como se puede observar, dichos objetivos van en concordancia con lo mencionado por Martínez (2004) sobre el hecho de que éstos fueron creados con el fin de que los países de América Latina, en nuestro caso México, se posicionaran dentro de las comunidades internacionales como países capaces de adaptarse a las transformaciones económicas y a las nuevas tendencias globales. De igual forma, el autor menciona que dichas modificaciones en la educación se llevaron a cabo bajo las recomendaciones y observaciones que organismos internacionales



tales como el Banco Mundial, la UNESCO e incluso, como se verá más adelante, la OCDE hicieron.

Retomando lo establecido por Martínez (2004) se puede observar que los organismos internacionales y la globalización son dos factores, tal vez inseparables, que han influenciado en la educación, entre otros ámbitos.

Se puede observar lo mencionado por Martínez (2004, pp. 192-205):

Asociada a la globalización aparece otra categoría también nueva, la competitividad, que si bien está asociada al hecho de ser competente, no es simplemente eso, sino la cualidad de estar en condiciones de competir con éxito, cualidad que deben desarrollar tanto las empresas como los individuos y cuyo indicador está relacionado con las condiciones que favorecen o no el desarrollo (...) En ese sentido la escuela servirá sólo a condición de que se adapte a las demandas sociales, económicas y políticas.

Del concepto de competitividad se desprende el de *competencias*, el cual, de acuerdo a Díaz (2006) tiene su origen en dos rubros; el ámbito laboral y el lingüístico. Desde la perspectiva de lo laboral, Díaz (2006, p. 13) menciona:

...el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar un técnico medio...la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor.

Por otro lado, Chomsky utilizó el término para "...identificar el objeto de estudio para la lingüística" (Díaz, 2006, p. 13) generando de esa manera el concepto de *competencia lingüística*, la cual de acuerdo con Da Silva (2005, p. 19) se refiere a "(el) conocimiento implícito del sistema lingüístico como tal...Es un conjunto de reglas que él (el hablante) construye en su mente...el conocimiento inconsciente que le facilitará distinguir las oraciones gramaticales de las no-gramaticales..."

La utilización del concepto de competencias en el ámbito escolar podría considerarse como una fusión de los anteriores donde de acuerdo con Díaz (2006, pp. 14 y 20)

...el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario...para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas...supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita...lo que significa que toda competencia requiere el dominio de un información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho de una serie de habilidades derivados de los procesos de información,

pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

Dentro del campo educativo, se reconocen diferentes competencias, las cuales sólo mencionaré ya que no es el propósito de este trabajo hacer un análisis de éstas (Díaz, 2006, p. 20)

- Genéricas
  - o Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia)
  - o Académicas (competencia comunicativa, lectora)
- Desde el currículo
  - o Disciplinarios
  - o Transversales
- Desde la formación profesional
  - o Complejas o profesionales
  - o Derivadas
  - o Sub-competencias o competencias genéricas (usar un software, competencia para entrevistar)
- Desde el desempeño profesional
  - o Competencias básicas
  - o Competencias iniciales
  - o Competencias avanzadas

Ahora bien, retomando la explicación marcada por Buenfil (2000) y Martínez (2004) sobre el modelo por competencias se pueden ver dos cosas;

- Son las instituciones internacionales quienes, parece ser, dan la pauta en lo que respecta a las direcciones que debe tomar la educación, en este caso en México, si es que se quiere ser parte del juego económico internacional, lo cual se verá de manera más puntual cuando se hable de los cambios que se han dado en las escuelas públicas con respecto a la enseñanza del inglés.
- A veces los conceptos adoptados no fueron formulados *ex profeso* para el ámbito educativo, lo cual requiere de una de-construcción del concepto como tal para hacerlo funcional dentro del modelo educativo

Retomando más estrechamente el eje de esta investigación, es importante hacer notar y marcar que los cambios en cuanto a la incorporación de la enseñanza del inglés en México, se empezó a acentuar después de la firma de los Tratados de Libre Comercio (TLC) en el periodo de Salinas; dichos cambios se fueron haciendo

de manera acompasada; primero que nada, podemos ver de acuerdo con un artículo de García Landa y Terborg (2002) que a partir de 1994, año en el cual entran en vigor los TLC, la Secretaría de Relaciones Exteriores pedía en su Concurso Público General de Ingreso al Servicio Exterior Mexicano el dominio de inglés o francés y comprensión de lectura de otro idioma; sin embargo, si el candidato tenía el dominio del francés entonces se le pedía la comprensión de lectura de inglés; cuando, antes de la firma de los tratados, en el año de 1992 para ser más específicos, la Secretaría sólo pedía el dominio de una lengua entre el inglés, francés, ruso, alemán, portugués y japonés, y comprensión de lectura en otro idioma. Un cambio más que García Landa y Terborg (2002) hacen notar es que, de igual forma, a partir de la firma de los TLC, el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, empezó a abrir sedes externas en las cuales se impartía inglés, siendo la primera el CELE de Mascarones, cuya inauguración ocurrió en 1995, un año después de la firma de los TLC.

### **3.1 La incorporación del inglés en escuelas de nivel básico**

En la actualidad, la educación básica obligatoria en México consta de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Las escuelas secundarias incorporaron la enseñanza del inglés en sus planes de estudio desde 1926 debido a que existía un gran movimiento de mexicanos a los Estados Unidos de Norte América, por lo tanto, de acuerdo con Tedesco (en Clemente, 2009), la educación secundaria tenía una doble función:

- Preparar a los estudiantes para los niveles superiores si es que deseaban continuar con sus estudios.
- Capacitar a los estudiantes para el mundo del trabajo por si necesitaban o querían ingresar al mundo laboral.

Por otro lado, tenemos que antes de 1993 la educación secundaria no pertenecía al nivel de educación básico, así como tampoco era obligatoria; su

incorporación a este nivel se debe a recomendaciones que hizo la OCDE a México con respecto al aumento del nivel educativo en la población.

Ahora bien, para hacer el recorrido histórico de la incorporación del inglés en la educación básica de México, se irá describiendo nivel por nivel para facilitar su lectura, empezando con la educación preescolar; sin embargo, antes de hacer la descripción, se dará la definición de ciertos conceptos clave para el mejor entendimiento de los programas.

- *Prácticas sociales del lenguaje.* En el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica — PNIEB — (SEP, 2011) se utiliza este término para referirse a situaciones sociales en las cuales se desarrolla el evento comunicativo, ya sea de manera oral o escrita, donde se utiliza el lenguaje como un medio para conducirse dentro de esa situación.

Ahora, de acuerdo con el PNIEB (SEP, 2011), para llevar a cabo las *prácticas sociales del lenguaje*, se necesitan de competencias específicas que se articulan a través del *saber*, el *hacer* y el *ser* con y sobre el lenguaje.

- *Hacer con el lenguaje.* Se refiere a las acciones comunicativas que se desarrollan en situaciones concretas; es decir, el cómo utilizar todo el bagaje lingüístico y sociolingüístico en dicha situación. Puesto en palabras del PNIEB se trata de “...contenidos curriculares que tienen la clara intención de explicitar (enseñar) lo que ‘sabe hacer’ un hablante competente del inglés para participar con éxito en actividades con el lenguaje situadas en los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelve” (SEP, 2011, p. 29).
- *Saber sobre el lenguaje.* Entiéndase como el conocimiento sobre aspectos gramaticales, léxicos y de convenciones en la producción escrita y oral, como son la ortografía, los signos de puntuación, las frases de cortesía, etc.
- *Ser con el lenguaje.* Hace referencia a las actitudes y valores reflejados en la interacción oral o escrita y a la consciencia en las similitudes y diferencias entre la cultura de la lengua materna y la lengua extranjera.
- *Ambientes sociales de aprendizaje.* Se entiende por esto como “...un espacio de interacciones y de comunicación que dan lugar al aprendizaje” (SEP, 2011 en García-Chato, 2014, p. 64). En el PINEB (SEP, 2011) se identifican tres

tipos de ambientes; el *familiar y comunitario*, concerniente a acciones que se puedan llevar a cabo en esas situaciones; el *académico y de formación*, situaciones comunicativas que se llevan a cabo, ya sea dentro o fuera de la escuela y en las cuales se aplican diferentes conocimientos y, el *literario y lúdico*, el cual se conforma por aproximaciones a la literatura y el juego con los textos escritos.

Por último, vale la pena mencionar algunas características generales del PNIEB; el cual tiene, como *objetivo general* “que los alumnos obtengan conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas...[para] satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones” (SEP, 2011, p. 20).

En este programa se toma *el lenguaje* como (SEP, 2011, p. 24):

...una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual.

De lo anterior se desprende que *el aprendizaje* de una lengua es algo complejo que incluye diferentes factores y el cual implica “adquirir las reglas (implícitas) de uso impuestas y los modos de utilizarlas en los diversos ámbitos sociales en los que participan las personas” (SEP, 2011, p. 24); por lo tanto, la enseñanza debe ser un proceso en el cual se motive la reflexión sobre el lenguaje por medio de situaciones o tareas concretas de comunicación (SEP, 2011).

Dentro de este proceso de aprendizaje, *el alumno* es visto como un agente activo, el cual hace uso de sus experiencias y conocimientos dentro del mismo proceso para lograr hacer uso del inglés (SEP, 2011); cabe mencionar que el programa plantea que el alumno y el profesor pueden negociar y/o definir las tareas o actividades a realizar, esto es, tomando en cuenta ciertas consideraciones como son (SEP, 2011): 1) las experiencias, conocimiento e intereses de los alumnos con respecto a las prácticas del lenguaje; 2) elegir tareas o actividades reales o cercanas

a la realidad; 3) tomar en cuenta la complejidad; 4) asegurarse de que las actividades o tareas tengan un carácter cíclico y, 5) utilizar, de preferencia, materiales auténticos, aunque también se pueden optar por diseñados con fines educativos; así como hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En lo que respecta a la *evaluación* el PNIEB dice que ésta debe estar dirigida a "...obtener información sobre el rendimiento de los alumnos" (SEP, 2011, p. 41); por lo tanto, se recomienda el uso de portafolios para llevar un registro de las actividades y así tener prueba del desempeño del estudiante durante la realización de la actividad; así como su avance, considerando su propio punto de partida.

Por último, el programa pide que los profesores tengan conocimientos sobre psicología de la educación, la enseñanza y aprendizaje del inglés, además de un dominio del mismo, esto es, debido a que el profesor debe "modelar las estrategias que utiliza un hablante del inglés en diversas prácticas sociales de comunicación oral y escrita" (SEP, 2011, p. 40); lo anterior quiere decir que para la SEP (2011), el maestro no sólo debe ser un prototipo lingüístico, sino que también debe guiar y desarrollar en los estudiantes el aprendizaje del inglés.

### **3.1.1 Educación preescolar**

Al igual que la educación secundaria, la educación preescolar se incorporó en el nivel básico obligatorio en épocas tardías; para ser más exactos a partir del 2002. En lo que respecta a la enseñanza del inglés, durante el 2009 y 2010 la educación preescolar se incluyó en la primera etapa de prueba y tuvo un periodo de expansión del 2010 al 2012, donde se propagó la cobertura de la enseñanza de inglés a nivel preescolar (SEP, 2011).

De acuerdo con el PNIEB, la enseñanza del inglés en preescolar pertenece a la primera etapa del *Ciclo 1*. En el *Cuadro 1*, se muestra de manera resumida los aspectos principales del PNIEB en educación preescolar. Cabe mencionar que si se quiere ver de manera detallada la información correspondientes a las unidades es pertinente se remitan a la sección de anexos (ver Anexos del 3 al 5).

Cuadro 1. Características generales. Ciclo 1 – Preescolar (SEP; 2011)

<b>Objetivo*</b>	El <i>Ciclo 1</i> tiene como objetivo el familiarizar a los infantes con la lengua inglesa y fomentar el proceso de alfabetización en el párvulo a partir de <i>prácticas sociales del lenguaje</i> desarrolladas en diferentes tipos de <i>ambientes de aprendizaje</i> .
<b>Grado escolar</b>	3° preescolar
<b>Núm. de horas (total)</b>	300 horas
<b>Núm. de sesiones</b>	3 sesiones por semana
<b>Tiempo por sesión</b>	50 min
<b>Bloques</b>	5 por año escolar
Unidades**	2 unidades por bloque

\*Este objetivo cambia un poco para primero y segundo grado de primaria

\*\*Para ver los contenidos remitirse a los Anexos del 2 al 4

En el PNIEB (SEP, 2011) se marcan ciertos estándares a seguir en la educación preescolar, los cuales corresponden a cuatro aspectos específicos del aprendizaje del inglés. El primer aspecto mencionado es el de *comprensión*, el cual implica la capacidad de reaccionar ante situaciones comunicativas básicas, rutinarias y conocidas; este aspecto se divide, a su vez, en *comprensión oral* y *comprensión de lectura*. La *comprensión oral* se refiere al entendimiento y la reacción ante expresiones dadas en interacciones sociales básicas que incluyen indicaciones básicas, así como, dar información elemental de uno mismo y del entorno.

Por otro lado, la *comprensión de lectura* en la enseñanza preescolar envuelve la participación en el reconocimiento y la exploración de palabras conocidas en textos ilustrados, ya sea, infantiles o informativos.

El segundo aspecto considerado es el de la *expresión* y al igual que el anterior, se subdivide en *expresión oral*, es decir, la utilización y reconocimiento de frases formularias y, en *expresión escrita*, en la cual se espera que los párvulos realicen de manera espontánea y motivados por lecturas, marcas gráficas o intentos de letras con el fin de comunicarse.

La *multimodalidad* es el tercer aspecto considerado, esto se relaciona con el uso de más de un tipo de lenguaje en una misma situación.

Por último, tenemos el aspecto de *actitudes hacia el lenguaje y la comunicación*, el cual alude a los valores y actitudes presentes en las interacciones comunicativas ya sean orales o escritas.

A pesar de que se marcan ciertos aspectos básicos de expresión oral y escrita; el curso de inglés para nivel preescolar da mayor énfasis a la comprensión oral ya que en esta etapa se trata de introducir a los infantes al idioma inglés (SEP, 2011), además de que sus propias habilidades de lecto-escritura todavía no se desarrollan enteramente, aunque se espera que en este nivel, ya empiecen a escribir y leer un número reducido de palabras (Ver Anexo 1).

### **3.1.2 Educación primaria**

De acuerdo con lo investigado por Reyes (2011) podemos encontrar escuelas primarias pioneras que llevaron a cabo programas de enseñanza de inglés en los años de 1992, Morelos y Sonora; 1993, Nuevo León; 1994, Coahuila; y 2001, Tamaulipas. Cabe mencionar que dichos programas no se hubieran llevado a cabo a no ser por la descentralización de la educación dada durante el periodo de Salinas; sin embargo, como señalan investigadores como Davies (2007 y 2009) y Ramírez, Pamplón y Cota (2012), los esfuerzos realizados por dichos estados no fueron registrados por lo tanto no se puede saber cuáles fueron los programas implementado ni sus resultados.

Reyes Cruz (2011) pudo rescatar de los programas de inglés en los estados previamente mencionados tenemos las siguientes características:

- Morelos
  - o Enfoque natural de Krashen y Terrell (1983) y *Total Physical Response* (TPR) de Asher (1966).
  - o Enseñanza cuatro habilidades.
  - o Materiales elaborados por el propio programa.
- Sonora
  - o Enfoque constructivista.
  - o Metodología: comunicativa y TPR.



- Materiales: programa de radio “Dímelo en inglés”, carteles, tarjetas ilustrativas, diccionarios y grabadoras.
- Se dan cursos a profesores y certificaciones internacionales del nivel de la lengua.
- Nuevo León
  - Enfoque comunicativo.
  - Se utiliza la Enciclomedia como material didáctico.
- Coahuila
  - Enfoque centrado en la comunicación.
  - Métodos: TPR y audiolingual.
  - Materiales: libro de texto *Parade*, editado por *Pearson*, y un cuaderno de trabajo dado por la institución de manera gratuita.
- Tamaulipas
  - Enfoque sociocultural basado en el constructivismo con énfasis en la comunicación.
  - Materiales: enciclomedia, elaboración de cuadernos de trabajo, disco de actividades multimedia, uno de villancicos y uno de cuentos elaborado por los alumnos, programa de radio, una sección en periódicos de mayor circulación, página web exclusiva y un concurso de cuento infantil.
  - Sólo se implementó en el 4° grado de escuelas primarias urbanas.

Durante el sexenio presidencial de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se empieza a promulgar el Programa *Enciclomedia*, el cual arrancó de manera formal a partir de agosto del año 2003 (Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos, 2007), el cual sería retomado durante el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa pero esta vez bajo el nombre de *Programa Habilidades Digitales para Todos*, donde se empieza a integrar la materia de Inglés. Para entender esta transición se puede observar el *Cuadro 2*.

*Cuadro 2. Transición del programa Enciclomedia al Programa Habilidades Digitales para Todos (Auditoria Superior de la Federación, 2012, p. 3)*

Año	Acciones realizadas
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>El Gobierno Federal inició el diseño del Programa Enciclomedia como una herramienta pedagógica para utilizarse en la práctica cotidiana de los profesores de 5o. y 6o. grado de las escuelas primarias públicas.</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>El programa Enciclomedia inició de manera formal en agosto del año 2003, con la encomienda de incorporar el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC'S) al proceso de enseñanza aprendizaje.</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>La SEP adquirió e instaló equipos en 21,407 aulas de 5o. y 6o. grado de educación primaria, de las 220,705 existentes en ese año, y sustituyó la televisión por pizarrones interactivos en las aulas que ya pertenecían al proyecto de Red Escolar.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>La SEP equipó con Enciclomedia 145,377 aulas de 5o. y 6o. grado (65.2%) de los 223,076 salones de clase que constituyeron su universo de atención.</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se canceló el programa Enciclomedia para secundaria por la falta de recursos y debido a que el modelo pedagógico propuesto no era el adecuado para ese nivel educativo.</li> </ul>
2007-2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>De 2007 a 2010, se implementaron acciones para transitar del programa Enciclomedia hacia el programa Habilidades Digitales para Todos (HDT).</li> <li>De 2008-2009 el programa inició como prueba piloto.</li> <li>En 2009 inició la operación del programa Habilidades Digitales para Todos.</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al programa Habilidades Digitales para Todos se le presupuestaron 1,800.0 mdp.</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el PEF 2013, desaparece Habilidades Digitales para Todos, y se incluyó el programa Laptops para niños que cursan 5to y 6to grado de primaria, que consiste en dotar de una computadora portátil a cada niño que curse el quinto y sexto grado de primaria en todo el país.</li> </ul>

A partir del 2006 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) impulsada en el periodo presidencial de Felipe Calderón, se empieza a integrar la asignatura de inglés como programa prueba en 5° y 6° año de primaria en 168 escuelas primarias de 16 estados de la República (SEP, 2006), esto fue a través del uso del programa *Enciclomedia*, el cual como se ve en el *Cuadro 2* se realizó de manera más puntual a partir del 2008.

El programa *Enciclomedia* de inglés tenía como objetivo “iniciar el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma...en el nivel básico” (SEP, 2006, p. 22), haciendo uso del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y se vanagloriaba de haber sido diseñado para que los maestros pudieran ser guías de este proceso de aprendizaje de una lengua como el inglés, sin la necesidad de tener conocimientos sobre la misma y “para que aprenda al mismo tiempo que sus alumnos” (SEP, 2006, p. 22).

En la publicación *Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012* la SEP (2006) menciona tres etapas de desarrollo de este programa. En la primera etapa,

dedicada al desarrollo de los contenidos del programa, en este periodo dice haber contado con la asesoría de The Anglo Mexican Foundation (TAMF) y representantes de comités de la SEP, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa — ILCE —, SEPAInglés y SEP Coahuila. Luego, hubo una fase piloto que duró del 2005 al 2007 y por último, en la etapa final, se impartía el curso de inglés sólo en 6° grado de primaria, el cual se daba dos veces por semana en sesiones de 50 minutos, cubriendo una unidad por mes, la cual, a su vez, contaba con siete lecciones. El programa, además de los ejercicios electrónicos, incluía un cuaderno de trabajo para los alumnos y un libro de guía para el profesor. Cabe mencionar, que no se encuentran datos de los contenidos o los resultados del programa, específicamente de inglés; de igual forma, tampoco se encuentran textos que justifiquen la metodología o el enfoque de dicho programa.

De manera general, el programa *Enciclomedia o Programa de Habilidades Digitales para Todos* duró desde el 2003 hasta el 2011; gran parte de la finalización del programa se debió a que, de acuerdo con la Auditoría Superior de la Federación (2014, p. 2):

...la implementación del programa Enciclomedia presentó resultados insatisfactorios, relacionados principalmente con la falta del seguimiento al proceso de capacitación de docentes, las deficiencias de su sistema de control presupuestal...y la carencia de evaluaciones sobre el funcionamiento del programa. El programa no contó con indicadores para evaluar el mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas primarias públicas, ni para medir el impacto en el aprendizaje de los alumnos...sólo alcanzó una cobertura de 65.2% respecto a las aulas de 5o. y 6o. grado existentes en el país.

Con respecto a la influencia del programa en elevar el logro académico de los estudiantes, existen posiciones encontradas; cabe mencionar que en este aspecto se dejó de lado qué tan eficiente había sido el programa en la materia de Inglés y sólo se consideraron las materias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Educación Cívica y Ética. De lo anterior se tienen estos resultados de las siguientes instituciones:

- Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores A.C., 2006 (en SEP, s.f., p. 227)

Los resultados de la evaluación inicial indicaron que al comparar los grupos de 5° grado no se detectó una diferencia significativa en sus conocimientos al inicio del

ciclo escolar, en tanto que para los grupos de 6º grado si presentó una pequeña diferencia a favor de los grupos que no contaban con Enciclomedia.

Con respecto a los resultados de la evaluación final en el caso de 6º grado no se identificó una diferencia significativa entre los grupos que tuvieron Enciclomedia y los que no. En contraste, en los grupos de 5º grado si se obtuvieron resultados con diferencia significativa, favoreciéndose en particular el aprendizaje en Ciencias Naturales, Historio y Educación Cívica y Ética, y aun cuando las asignaturas de Español, Matemáticas y Geografía el impacto fue menor los grupos con Enciclomedia obtuvieron mejores promedios en todas las asignaturas.

Enciclomedia tuvo efectos en algunas de las asignaturas (Ciencias Naturales e Historia) pero las diferencias –entre 4 y 6 centésimas de punto–, no eran significativas.

...los resultados de la investigación no plantean datos duros respecto a la posible influencia de Enciclomedia en el logro de más y mejores aprendizajes en los alumnos, ello no implica que el Programa no enriquezca el entorno de aprendizaje en términos de la variedad y acceso oportuno a recursos tecnológicos que contribuyen al proceso de la enseñanza...Lo que sí es posible constatar es que nuevamente resulta motivante para los alumnos el trabajo con esta herramienta.

- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales 2007 (en SEP, s.f., p. 246)

Se detectó que no había consistencia entre lo que establece la Matriz del Marco Lógico (MML) y lo que describe el Documento Base...en la MML no se enfatizaban acciones, estrategias e instrumentos para establecer de qué modo se buscaría que el uso de TIC contribuyera a fortalecer el aprendizaje y la enseñanza

- Centro de Estudios Educativos 2008 (en SEP, s.f., p. 251)

...uno de los resultados más relevantes fue un cierto impacto de Enciclomedia en el aprendizaje, esto controlado por muestras, en donde las escuelas que tienen más tiempo con el programa obtienen resultados en logro un tanto superiores en escuelas donde la dotación fue posterior.

Hay evidencia empírica del impacto del Programa en los niveles de logro de los alumnos de 5º y 6º grados en las materias de Español y Matemáticas.

De acuerdo a la prueba ENLACE, existe evidencia de que conforme se usa Enciclomedia por más tiempo, los alumnos incrementan su puntaje.

- Centro de Estudios Educativos 2009 (en SEP, s.f., 261)

Se encontraron progresos en el logro educativo de los alumnos que usan Enciclomedia, y asociación de estos progresos con el tiempo de instalación del Programa en su escuela, y/o con la versión del software instalada.

Al menos en Español y Matemáticas, en ambos grados considerados, se identificó que los Alumnos que aprenden con alguna versión del software de Enciclomedia, tienen un logro mayor que los que no tienen acceso al Programa.

Por otro lado, Martínez Rodríguez, F.F., Ortega Canto, M. E., Quesada García, J. y Sánchez Zúñiga, M.C. (2010) realizaron un estudio longitudinal, donde hicieron cuatro levantamientos de datos desde el 2005 hasta el 2009, con el fin de "...identificar el nivel del logro académico de los alumnos de quinto y sexto grados

en las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica” (Martínez *et. al.*, 2010, p. 10), al final de su investigación encontraron que sí hubo una mejora en el desempeño escolar de dichas materias.

Como se puede observar, algunas instituciones como la Auditoría Superior de la Federación, el Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores A.C. y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales dicen que no hay muestras suficientes de la influencia del programa *Enciclomedia* en la mejora de los logros académico, mientras que las otras instituciones dicen que si hay evidencias; a pesar de lo anterior es importante recalcar que en ninguna de las instituciones se hace un análisis con respecto del uso del programa y sus beneficios –si es que los hubo- dentro de la materia de Inglés.

A pesar de que no se encontraron datos sobre los resultados del programa *Enciclomedia inglés* sobre el aprendizaje de esta lengua, se puede inferir, dado el posicionamiento que se adquirió tiempo después con respecto a la contratación de docentes para la materia de Inglés, que esa experiencia fue una llamada de atención a los representantes educativos, ya que cuando se formalizó la presencia de la materia dentro del currículo en nivel básico, se empezó a buscar profesores que estuvieran más preparados para realizar el trabajo.

Ahora bien, durante el periodo de Felipe Calderón (2006-2012) se llevaron a cabo dos implementaciones educativas al mismo tiempo; por un lado, como se mencionó, se continuo con el *Programa Enciclomedia* ahora bajo el título *Programa de Habilidades Digitales para Todos* y por otro lado se empezó con el PNIEB; esto es en el 2007 como parte del *Plan de Desarrollo Nacional 2007-2012* y del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (Prosedu); de tal forma que para el 2009 se implementó el nuevo plan de estudios en tercer grado de preescolar, primero y segundo grado de primaria; siendo éstos parte de la primera de dos etapas de prueba.

En el *Cuadro 3* se podrá ver con mayor claridad cómo se fue dando la implementación del inglés en escuelas primarias (SEP, 2010).

Cuadro 3. Fases de implementación (SEP, 2011)

CICLO ESCOLAR		2009-2010	2010-2011	2011-2012
Etapa o fase	Primera fase de piloteo	Ciclo 1 (3er. grado de preescolar, 1° y 2° grados de primaria)		
	Fase de expansión para la generalización		Primera fase de expansión del Ciclo 1 (3er. grado de preescolar, 1° y 2° grados de primaria)	
	Segunda etapa de piloteo		Ciclo 2 (3° y 4° grados de primaria) Ciclo 3 (5° y 6° grados de primaria)	
	Fase de expansión para la generalización			Segunda fase de expansión del Ciclo 1 Primera fase de expansión de los Ciclos 2 y 3
	Tercera etapa de piloteo			Ciclo 4 (1°, 2° y 3er grados de secundaria)

Como puede apreciarse tercer grado de preescolar, primero y segundo grados de primaria se encuentran juntos en este Ciclo 1 de aprendizaje del inglés; sin embargo, los objetivos o propósitos para primero y segundo grados de primaria cambian un poco a los establecidos en preescolar, de igual forma es importante mencionar que para primero y segundo grados de primaria se consideran los mismos estándares que en preescolar aunque ya no se menciona en los propósitos la alfabetización del párvulo.

Ahora, el propósito general de la enseñanza de inglés en nivel básico es (SEP, 2010, p. 20)

...que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante actividades específicas del lenguaje...(para) satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones ordinarias, familiares y conocidas.

Para lograr lo anterior el PNIEB busca tener una correspondencia con el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (MCER). De manera general, podemos decir que el MCER marca las habilidades que se supone los aprendices de una lengua necesitan desarrollar para comunicarse en esa lengua, esto es, con el fin de vencer “barreras producidas por los distintos sistemas educativos” (MCER, 2002, p. 16).

Tres de los ciclos del PNIEB tienen correspondencia con los niveles A1, A2 y B1 del MCER, a saber, el Ciclo 2, 3 y 4. En el *Cuadro 4* se puede leer la descripción de cada nivel, de acuerdo al MCER (2002, p. 39).

*Cuadro 4. Niveles comunes de referencia: escala global (MCER, 2002)*

<b>Usuario independiente</b>	<b>B1</b>	<p><b>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</b></p> <p><b>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</b></p> <p><b>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</b></p> <p><b>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</b></p>
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	<b>A1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Si se quiere ver de manera resumida las descripciones del curso para los diferentes años escolares en primaria consultar Anexo 2.

### **3.1.3 Educación secundaria**

De acuerdo con la SEP (2011) para 1993 la enseñanza del inglés tomó un enfoque comunicativo, esto es tomando como base las propuestas metodológicas del grupo BANA (por sus siglas en inglés *British, Australia, North America*). Es pertinente mencionar que ese término es rescatado de Holliday (1994), en el cual se hace una diferencia entre dos escenarios de enseñanza del inglés y sus correspondientes

metodologías; el primero se refiere al BANA, el cual engloba escenarios en países como Gran Bretaña, Australia y Estados Unidos de Norte América. El segundo escenario es el del TESEP (por sus siglas en inglés *tertiary, secondary, primary*), el cual es conformado por países de tercer, segundo y primer mundo. Lo anterior quiere decir que el uso del enfoque comunicativo es recomendado para los países de Gran Bretaña, Australia y América del Norte; este último, de acuerdo con el geoesquema de la Organización de las Naciones Unidas, corresponde a Estados Unidos, Canadá, Groelandia, Bermudas y San Pedro y Miquelón (UN Geoscheme, 2008).

Las clases de inglés en este plan de estudios de 1993 se impartirían los tres años escolares con un total de tres horas a la semana, sin embargo, luego de un análisis llevado a cabo en el 2001-2002 sobre el programa de 1993 (SEP, 2006) se dieron cuenta de que la labor del docente no había cambiado mucho, por lo tanto el enfoque comunicativo sólo se adoptó en papel, mientras los maestros de inglés seguían utilizando la traducción como principal recurso metodológico, debido a eso, en el 2006 se hizo otra reforma educativa en la que se incluyó la educación secundaria, en esta reforma se cambiaron, una vez más, los lineamientos, el enfoque y los contenidos del programa de inglés los cuales se podrán observar en el *Cuadro 5*.

Cabe mencionar que debido a que en ese entonces todavía no se daba la unificación de enseñanza del inglés en el nivel básico de educación, el programa del 2006, se modificó una vez más en el 2011 para darle continuidad con el programa de preescolar y primaria, lo cual puede observarse en el *Cuadro 6*.

### **3.2 La incorporación del inglés en escuelas de nivel medio superior**

El sistema educativo mexicano cuenta con dos tipos de modalidades o bachilleratos en lo que respecta a la educación del nivel medio superior: el bachillerato tecnológico o bivalente, y el general. Cada uno de los anteriores considera objetivos y enfoques educacionales distintos; a su vez, que son representados por diferentes instituciones. Los bachilleratos tecnológicos están



subordinados a la injerencia directa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y entre ellos podemos encontrar los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), entre otros. El objetivo de este tipo de bachilleratos es el de "...formar bachilleres técnicos y profesionales técnicos que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios, que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país" (SEP, s.f.), su principal característica es que a pesar de impartir una serie de materias básicas para la formación del estudiante como son: matemáticas y español, entre otras; este tipo de escuelas se enfoca principalmente, como ya lo menciona el objetivo, en formar a los estudiantes en una carrera técnica para que se incorporen al campo laboral; al terminar los tres años de estudios que corresponden al bachillerato, el estudiante, recibe un papel que lo avala como técnico en algunas de las especialidades que se ofrecen.

*Grosso modo*, los bachilleratos generales tienen como objetivo darles a los estudiantes una cultura general básica y prepararlos para realizar sus estudios universitarios, algunos de ellos también contemplan la impartición de carreras técnicas pero los estudiantes deciden si quieren cursarlas o no; ejemplos de este tipo de bachilleratos son la Escuela Nacional Preparatoria (EPN), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres, entre otros.

Cada una de las escuelas de educación media superior ha elegido sus propios métodos y enfoques educativos; sin embargo, para el 2007 se dio la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), la cual buscaba unificar todas las escuelas que imparten ese nivel dentro de un Sistema Nacional de Bachillerato controlado por la SEP. Dicha incorporación escolar dentro un solo organismo no se llevó del todo como se esperaba, ya que las escuelas incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no se integraron a dichas modificaciones debido a que el enfoque propuesto por la SEP se contraponía con el de la UNAM.

Cuadro 5. Características generales. Secundaria 2006 (SEP, 2006).

<b>Objetivo</b>	“Participar en ciertas prácticas sociales del lenguaje, ya sea de manera oral o escrita en su propio país o en países extranjeros con nativos hablantes o no nativos hablantes del inglés. En otras palabras, se busca que a través de la producción e interpretación de una variedad de textos escritos y orales, tanto de naturaleza literaria, cotidiana o académica; de tal manera que los alumnos podrán satisfacer necesidades básicas de comunicación en diferentes situaciones familiares”. (SEP, 2006, p. 13)
<b>Propósito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtengan la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando su conocimiento del mundo.</li> <li>• Comprendan y empleen información de diversas fuentes textuales.</li> <li>• Produzcan textos coherentes que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.</li> <li>• Adapten su lenguaje a necesidades comunicativas inesperadas.</li> <li>• Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y la extranjera.</li> <li>• Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o cercanos a su realidad cotidiana.</li> <li>• Manejen estilos apropiados de comunicación para una variedad de situaciones.</li> <li>• Busquen elementos de cohesión para entender la relación de las partes de un enunciado o texto.</li> <li>• Editen sus propios escritos o los de sus compañeros.</li> <li>• Utilicen adecuadamente convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.</li> <li>• Intervengan en actos comunicativos formales.</li> <li>• Mantengan la comunicación, reconozcan cuándo hay rupturas y utilicen recursos estratégicos para reestablecerla cuando lo requieran.</li> </ul>
<b>Perspectiva del lenguaje</b>	Es visto como algo complejo que sirve tanto para comunicar, como una herramienta cognitiva que ayuda a la persona a reflexionar sobre el mundo y a integrarse a la sociedad. (SEP, 2006, p. 9)
<b>Noción de aprendizaje</b>	Se basa en el aprendizaje por experiencia, el cual tiene bases en el aprendizaje constructivista
<b>Visión del estudiante</b>	Agente activo en la construcción del conocimiento
<b>Guía metodológica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Presentación del tema de la unidad por medio de un texto oral o escrito.</li> <li>2) Enfoque en áreas del lenguaje presentes en el texto para reflexionar sobre él.</li> <li>3) Uso del lenguaje a través de tareas que vayan de lo controlado a lo libre.</li> </ol>
<b>Grado escolar</b>	1°, 2° 3° de secundaria
<b>Núm. de horas (total)</b>	270-300 horas
<b>Núm. de sesiones</b>	3 sesiones por semana
<b>Tiempo por sesión</b>	45-50 min.
<b>Bloques</b>	No hay
<b>Unidades*</b>	6 unidades en 1er año 5 unidades en 2° y 3er año
<b>Equivalencia con el MCER</b>	A2

Cuadro 6. Características generales. Secundaria 2011 (SEP, 2011)

<b>Objetivo</b>	<b>“Que los alumnos obtengan conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas...[para] satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones” (SEP, 2011, p. 20)</b>
<b>Perspectiva del lenguaje</b>	Una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual. (SEP, 2011, p. 24)
<b>Noción de aprendizaje</b>	No se menciona
<b>Visión del estudiante</b>	Un agente activo, el cual hace uso de sus experiencias y conocimientos dentro del mismo proceso para lograr hacer uso del inglés (SEP, 2011).
<b>Guía metodológica</b>	No se menciona
<b>Grado escolar</b>	1°, 2° 3° de secundaria
<b>Núm. de horas (total)</b>	360 horas
<b>Núm. de sesiones</b>	3 sesiones por semana
<b>Tiempo por sesión</b>	40-45 min.
<b>Bloques</b>	5 por año escolar
<b>Unidades*</b>	2 por bloque
<b>Equivalencia con el MCER</b>	B1

En los siguientes apartados se comentarán a grandes rasgos las características de los programas de inglés para la educación media superior. Es necesario aclarar que en este caso sólo se incluirán los de las escuelas incorporadas a la UNAM, esto es debido a la falta de acceso a fuentes documentales de los bachilleratos incorporados a la SEP.

### 3.2.1 Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se funda en 1867; sin embargo, se integra a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a partir del año de 1920, por el entonces rector de la UNAM, José Vasconcelos. Es importante mencionar que a pesar de la gran trayectoria educativa de esta institución en la página de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), el plan de estudios más viejo es el de 1964; en él, podemos observar que en la ENP la enseñanza del inglés era parte del programa de estudios. De acuerdo a la información proporcionada en dicha página, el plan de estudios contempla la

enseñanza de inglés o francés, ambas materias se cursaban durante los tres años de bachillerato y contaban con un valor de 12 créditos.

Antes de dar una descripción un poco más extensa sobre la materia de inglés durante 1964, es importante mencionar que el sistema de la ENP se considera como un *bachillerato extendido*, lo anterior se debe a que a mediados de los cuarentas se abre un ciclo nuevo llamado ‘Iniciación Universitaria’ en la ENP 2 “Erasmus Castellanos Quinto”; dicho ciclo de Iniciación Universitaria tiene, en la actualidad, cierta equivalencia con la educación secundaria; sin embargo, difiere un poco en las metodologías de enseñanza.

Aunque el ciclo de “Iniciación Universitaria” sólo aplica para la ENP 2, debido a esto las materias de inglés quedaron seriadas como Inglés IV, V y VI, ya que el primer año en la ENP se considera como el cuarto año dentro del bachillerato extendido, el segundo año equivale al quinto y, el tercer año al sexto.

Cuando los alumnos entran al cuarto año —en caso de los alumnos que cursaron la iniciación— o primer año, ellos cursan Inglés IV; en el quinto año cursan, ya sea, Inglés V o Inglés I y, en el sexto año se cursa, de igual forma, Inglés VI o Inglés II. Esta extraña forma de incluir inglés I a partir del quinto año y no del cuarto se debe a una medida que se tomó por si los alumnos que habían cursado francés desde Iniciación Universitaria hasta cuarto año decidían cambiar el idioma por el inglés.

El plan vigente en la ENP data de 1996, y al igual que el plan anterior, se contempla la enseñanza del inglés o el francés durante los tres años con un valor curricular de 12 créditos, de igual forma, comparte la característica de que en el quinto y sexto año se imparte Inglés I y II. Cabe mencionar que durante el cuarto y quinto año la enseñanza del inglés contempla el desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita; mientras que, en el último año, sólo se enfoca en la comprensión de lectura.

El plan de estudios actual para la asignatura de inglés contempla los siguientes objetivos (ENP, s.f., pp. 6-7):

- Adquirir y desarrollar habilidades comunicativas (comprensión de lectura y auditiva; producción oral y escrita) a partir del nivel A1 hasta el A2+.

- Adquirir y desarrollar actitudes de tolerancia que le permitan acercarse y conocer culturas con diferentes contextos socio-históricos al suyo.
- Adquirir y desarrollar conocimientos, hábito, habilidades y estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo para que tenga éxito en los estudios superiores.

Por otro lado, de Inglés I al IV (ENP, s.f., p. 3); dice tener una orientación teórica-metodológica basada en el enfoque comunicativo con una metodología basada en las tareas –*Task based*, por su nombre en inglés– esto es, a través del uso de las TIC, las inteligencias múltiples, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la metacognición.

Inglés V es considerado como un programa piloto donde se conjunta el *enfoque comunicativo, la enseñanza situada y experiencial, el enfoque orientado a la acción, el enfoque cultural, el enfoque interdisciplinario y el aprendizaje estratégico significativo*. Para entender mejor cómo se conjugan esos enfoques en sus planes primero daré la definición de cada uno de acuerdo a su programa (ENP, s.f.):

- *Enfoque comunicativo*. Busca desarrollar la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica considerando (ENP, s.f., p. 8).

*...las variedades de la lengua con las que el aprendiente se va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales así como los niveles mínimos de competencia gramatical y sociolingüística que los hablantes nativos suponen en un hablante extranjero en tales situaciones.*

- *Enseñanza situada y experimental*. Se trata de un *aprendizaje por descubrimiento* (ENP, s.f., p. 9) que se centra en un contexto o situación.
- *Enfoque orientado a la acción*. Se busca que las personas desarrollen diversas habilidades con el fin de poder actuar de manera eficaz ante cualquier situación.
- *Enfoque cultural*. Retoma de la teoría sociocultural de Vygotsky, donde el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo a través de una socialización y en la cual “...se representa la identidad de un pueblo, sus costumbres, tradiciones, valores, su hacer y ser cotidianos...” (ENP, s.f., p. 10).

- *Enfoque interdisciplinario.* Busca relacionar el aprendizaje con otras áreas de conocimiento. Ejemplo de esto en el programa lo vemos en la Unidad 2 donde se ven temas de historia.
- *Aprendizaje estratégico significativo.* Se refiere principalmente al uso de materiales auténticos para que los alumnos *interactúen en y con la lengua meta* (Nunan citado en ENP, s.f., p. 11).

A pesar de que en el programa se hacen explícitos la conjunción de varios enfoques cabe resaltar que el eje rector de éstos es la metodología basada en tareas.

Por último, Inglés VI, la cual, como se mencionó, se enfoca en la comprensión de lectura.

De manera resumida se pueden encontrar las características del curso de inglés por año en el *Cuadro 7*.

*Cuadro 7. Características generales. Plan 1996. (ENP, s.f.)*

Características	4° año. Inglés IV	5° año		6° año.	
		Inglés V	Inglés I	Inglés VI	Inglés II
Objetivo del nivel	Que el alumno se comunique con hablantes nativos y no nativos en la lengua meta en interacciones breves en que se pone en juego las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos que constituyen el contenido de este programa.	Sin especificar	Que el alumno se comunique con hablantes nativos y no nativos en la lengua meta en interacciones breves en que se pone en juego las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos que constituyen el contenido de este programa	Que el estudiante sea capaz de ejercer el complejo de habilidades y estrategias que le permitan el acceso eficiente a la información y los mensajes impresos en el texto.	Al final de este curso, el alumno estará capacitado para comunicarse con hablantes nativos y no nativos de la lengua meta en interacciones en que se ponen en juego las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos que constituyen el contenido de este curso y el precedente.
Nivel a alcanzar de acuerdo al MCER	A1	A2	Sin especificar	Sin especificar	Sin especificar
Núm. de unidades	7	6	6	8	6
Núm. de hora	3 horas por semana; 90 anuales.				

### 3.2.2 Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue fundado en 1971 y desde su creación se consideró la enseñanza de una lengua extranjera, ya sea inglés o francés, dentro de sus asignaturas (DGAE, 2015); sin embargo, el plan de estudios de esa época, en un principio, impartía la materia de *idioma* en el cuarto semestre, luego se amplió a dos semestres y se consideraba un requisito pero no tenía valor curricular.

Para 1996, se realizó una reforma en los planes y programas de estudios del CCH, generándose dos cambios fundamentales en lo que respecta al tiempo de impartición y a su estado dentro del plan curricular. En lo que respecta al tiempo, pasa de ser un curso de dos semestres con 90 horas a uno de cuatro semestres con 64 horas por semestre, lo que daba un total de 256 horas (UNAM, s.f.).

Por otro lado, cambia de ser tan sólo un requisito sin valor curricular a integrarse al área de Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ahora con un valor curricular de ocho créditos (UNAM, s.f.).

De acuerdo al plan de 1971 sólo se impartía la comprensión de lectura del inglés, aspecto que se conservó en el plan actualizado de 1996 (UNAM, s.f.). El nuevo plan de 1996 contó con la colaboración de profesores con experiencia en la impartición de la materia, debido a eso uno de los principales cambios mencionados en el cuadernillo del *Plan de Estudios Actualizado* (UNAM, 1996, p. 64) es el siguiente:

Centrar la enseñanza y aprendizaje en la actividad comunicativa receptiva, con base en postulados del modelo interactivo de lectura. Este modelo subsume las habilidades descendentes, es decir, el uso del conocimiento previo, las expectativas del lector, el uso del contexto, la predicción, etcétera, e incorpora, igualmente, habilidades ascendentes que proporcionan, durante el proceso de lectura, información de tipo grafonémico, morfémico, sintáctico, semántico, léxico y ortográfico.

De acuerdo al plan de estudios de 1996 el objetivo de la materia era “...desarrollar en el alumno las habilidades y las estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como manejar la información obtenida

para satisfacer sus necesidades académicas” (UNAM, *Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV*, 1996, p. 5).

Como se dijo, la materia de comprensión de lectura de inglés se llevaba a cabo durante cuatro de los seis semestres que integran la educación en el CCH; cada semestre se conformaba de cuatro unidades con sus respectivos objetivos particulares.

El plan de 1996 dice conjuntar las teorías constructivistas con la enseñanza de inglés con propósitos específicos (UNAM, *Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV*); en lo que se refiere al enfoque en el procesamiento de la comprensión de lectura en inglés, se propone un *modelo interactivo*. El *modelo interactivo*, se caracteriza por conjuntar dos procesos de lectura; el de *bottom – up* y el de *top – down*. El proceso denominado *bottom – up*, hace énfasis en reconocer, primero que nada, los componentes gramaticales y léxicos, luego se toma en cuenta el contexto o aspectos más generales para, finalmente, darle un sentido al texto.

El proceso de *top – down* utiliza primero los conocimientos previos, para luego buscar o centrarse en aspectos más específicos del lenguaje y así llegar a la comprensión del texto.

Cabe mencionar que el plan de estudios vigente es de 1996; sin embargo, con el fin de modificar dicho plan, se han llevado a la práctica nuevos enfoques de los cuales no se ha guardado ningún documento que muestre las modificaciones implementadas, pero ya existe la versión final que data del 2013, la cual espera ser aprobada y se puede consultar en la página de internet del CCH.

Del 2001 al 2007 se vino la Reforma Curricular para bachilleratos contemplada en el Programa Nacional de Educación que se realizó durante el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada; si bien la UNAM no participó directamente en todas esas reformas educativas como las planteaba la SEP, sí comenzaron a realizar ciertos cambios en sus propios planes y programas de estudio, de tal manera que para el 2002 hubo una modificación en el programa de inglés y de esa forma empezaron a implementarse, de manera paulatina en diferentes CCHs, lo que serían aproximaciones a lo que hoy es el nuevo plan de



estudios; por tal motivo, aunque dicho programa no está aprobado, aun así se encuentra funcionando desde esa fecha.

El nuevo programa para la asignatura de inglés en el CCH adoptó una metodología basada en el *enfoque comunicativo* (UNAM, *Programa de inglés del I al VI*, 2013). En el 2009 se integra la enseñanza de cuatro habilidades en la asignatura de inglés; sin embargo, fue hasta el 2010 que se hace una unificación de criterios, propósitos, aprendizajes y contenidos mínimos para ofrecer una guía a los profesores.

En el 2013 inicia la Actualización Curricular donde se propone la enseñanza de inglés hasta el sexto semestre, con un total de 348 horas en dos sesiones semanales de dos horas. En este nuevo acercamiento, como le llaman los administrativos del CCH, se mantiene el enfoque comunicativo y el accional, ya que es el "...propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas Extranjeras (MCER)..." (UNAM, *Programa de Inglés del I al VI*, 2013, p. 12). Al igual que en los programas de inglés de la SEP, en este también se toman en cuenta los niveles establecidos por el MCER y, se pretende que al finalizar el CCH los alumnos alcancen un nivel A2+, el cual se describe de la siguiente manera (UNAM, *Programa de Inglés del I al IV*, 2013, p. 18-19):

El alumno es capaz de participar más activamente en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada; además de una capacidad considerable para mantener monólogos.

Por último, en lo que respecta al enfoque didáctico, el programa plantea la idea de una clase-taller la cual se tiene que desarrollar basándose en contextos y funciones del lenguaje, donde se deben incluir aspectos de la vida real; todo lo

anterior con el fin de llevar a cabo una tarea (UNAM, *Programa de Inglés del I al IV*, 2013). En este programa es importante mencionar que ya se hace referencia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte de los recursos que el profesor debe usar para llevar a cabo sus clases (UNAM, *Programa de Inglés del I al IV*, 2013).

### **3.3 La incorporación del inglés en escuelas de nivel superior**

Dentro de las universidades públicas en la Ciudad de México que han decidido incorporar la asignatura del inglés en los currículos de sus carreras tenemos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y, por último, a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Al revisar las justificaciones de lo anterior, las tres casas de estudio hacen hincapié en las características de nuestra sociedad globalizada y el intercambio cultural, científico y tecnológico que eso implica. Dicha incorporación, se ha dado en diferentes momentos no sólo en cada institución, sino también dentro de las licenciaturas de las mismas; por lo tanto, existe mucha disparidad ya que todavía no se logra homogenizar la incorporación en todas las carreras.

#### **3.3.1 Universidad Nacional Autónoma de México**

Hasta hace algunos años, se ha empezado a considerar la enseñanza del inglés como parte del currículo dentro del plan de estudios de determinadas licenciaturas, pero este proceso ha sido lento y sólo se ha presentado en algunas facultades. De esa manera tenemos que de las 115 carreras que imparte la UNAM, 31 de ellas han integrado la materia de inglés dentro de su currículo; de las 31 carreras este apartado sólo se enfocará en siete de ellas ya que son las únicas que cuentan con un programa específico para la asignatura de inglés: Ciencias de la Comunicación, Derecho, Enseñanza de Inglés (LEI), Física Biomédica, Matemáticas Aplicadas y Computación, Desarrollo y Gestión Interculturales y, Relaciones Internacionales.

Cabe mencionar que si bien existe la Licenciatura en Enseñanza de Alemán, Español, Francés, Inglés, Italiano como Lengua Extranjera en la modalidad abierta y a distancia (LICELE), ésta no cuenta con una asignatura específica de inglés para impartir el idioma como tal; aunque, de acuerdo con su página en Internet aclaran que las asignaturas del área de Lengua y Cultura se imparten en el idioma elegido. De igual forma, es importante puntualizar que si bien la LEI cuenta con la materia de Inglés, ésta no se integró como algo adicional ya que el objetivo de la materia es desarrollar en los alumnos un conocimiento más profundo sobre el idioma.

Dentro de las carreras de la UNAM que han incorporado el Inglés en sus programas tenemos las siguientes:

- Física Biomédica

Semestres: 1° a 6°

Valor: 4 créditos

Objetivo general: “Expresar diferentes tipos de situaciones utilizando el idioma inglés, que propicien su aprendizaje y que fomenten la integración grupal, estimulen la socialización y promuevan la creatividad, a través del desarrollo de habilidades que permitan su uso como herramienta de aprendizaje y que amplíen diversas estrategias cognitivas y lingüísticas para la actualización en su área de conocimiento” (UNAM, *Descripción sintética*, 2013, p. 15, 16, 17, 18)

Especificaciones: 1) sólo se ofrece en la Facultad de Ciencias de Ciudad Universitaria (CU); 2) el programa ofrece una lista de temas gramaticales y propuesta de funciones por cada punto.

- Matemáticas Aplicadas y Computación

Semestres: 2°, 3°, 4° y 5°

Valor: 8 créditos

Objetivo general: alcanzar el nivel B1- de acuerdo al MCER.

Especificaciones: 1) sólo se imparte en la FES Acatlán; 2) los alumnos deben tener nivel intermedio en el dominio de inglés para empezar su segundo semestre.

- Ciencias de la Comunicación  
Semestres: 1° a 6°  
Valor: 5 créditos  
Objetivo general: no se especifica  
Especificaciones: 1) la carrera se ofrece en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en la FES Acatlán, no obstante, sólo en Acatlán se integra la materia de Inglés como parte del programa de estudios; 2) el programa ofrece un listado temático con descripción de lo que se debe tocar por tema.
  
- Derecho  
Lugar: Facultad de Derecho (CU) y FES Acatlán  
Semestres: 1° a 6° (Facultad de Derecho)  
Valor: 5 créditos en la facultad de derecho  
Objetivo general: "...el desarrollo de la competencia lingüística-comunicativa en esta lengua, partiendo del nivel A1 para alcanzar como mínimo el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas". (UNAM, *Programa de inglés*, 2014, pág. 1)  
Especificaciones: 1) la licenciatura en Derecho se ofrece en tres facultades distintas; Acatlán, Aragón y la Facultad de Derecho en Ciudad Universitaria pero sólo se ha integrado la asignatura de inglés dentro del programa de la Facultad de derecho en Ciudad Universitaria en cuatro habilidades; mientras que en la FES Acatlán sólo se presenta en la modalidad de comprensión de lectura, pero sin especificarse el valor curricular o los semestres en los que se cursa. 2) El programa se basa en funciones lingüísticas del lenguaje.
  
- Relaciones Internacionales  
Semestres: 1° a 6°  
Valor: 8 créditos

Objetivo general: no se especifica.

Especificaciones: 1) la licenciatura en Relaciones Internacionales se ofrece en tres facultades; FES Aragón, FES Acatlán y la Facultad de Ciencias Políticas; no obstante, sólo la FES Aragón ha integrado la asignatura de inglés como parte del currículo de la carrera; esto es en la modalidad de sistema abierto y escolarizado. 2) El programa de inglés ofrece una descripción general de lo que se espera del alumno al final del semestre y por unidad. Hace énfasis en gramática y desarrollo del vocabulario.

- Desarrollo y Gestión Interculturales

Semestres: 1° a 4°

Valor: 8 créditos

Objetivo general: no se especifica.

Especificaciones: 1) Se ofrece en la Facultad de Filosofía y Letras. 2) Puede elegirse francés en lugar de inglés. 3) El programa de inglés hace énfasis en aspectos gramaticales.

- Enseñanza de Inglés

Lugar: Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Semestres: En el plan del 2000 se daba inglés de 1° a 8°, mientras que en el nuevo plan del 2013 se da inglés de 1° a 9° semestre, es decir, durante toda la carrera.

Valor: 10 créditos en el plan 2000 y, 8 créditos en el plan 2013

Objetivo general: “Desarrollar en el estudiante el manejo del idioma inglés a un nivel superior en sus cuatro habilidades discursivas a fin de que pueda encausar a sus alumnos futuros en el aprendizaje del idioma inglés...”. (UNAM, Plan de estudios, 2000, p. 19)

Especificaciones: al tratarse de una carrera que prepara a los futuros profesores de inglés, dicha asignatura profundiza en un conocimiento, que los alumnos ya poseen, sobre el idioma; es más, para poder ingresar

a esta carrera, los aspirantes presentan un examen de inglés llamado ESDI (Examen de Suficiente Dominio del Inglés), en el cual se busca que los aceptados tengan un nivel B1+ de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en lo que respecta al dominio de la lengua. En el programa de esta asignatura se recomienda que se utilice el método comunicativo dentro del salón de clases, de hecho, estas sesiones están más orientadas al uso del lenguaje; la gramática se incluye de manera inductiva o deductiva pero no es prioritaria.

### **3.3.2 Universidad Autónoma Metropolitana**

La incorporación del inglés en la UAM se ha venido gestando desde el 2001, cuando después de las Jornadas de Reflexión sobre la Docencia se creó un documento llamado *Modificaciones y adiciones a las políticas generales de docencia: Políticas operacionales de docencia*; en dicho documento se planteaba lo siguiente (Modificaciones...2001, p. 14):

Garantizar que todos los planes y programas de estudio se incorporen estrategias para el estudio y la comunicación a través de la lectura, la expresión oral y escrita y la adquisición de otras lenguas como elementos fundamentales de una formación universitaria.

Para el 2003 la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la UAM Iztapalapa (UAM-I) empezó a diseñar el *Programa General de Estudios de Inglés: Una perspectiva interdisciplinaria e intercultural*, el cual en principio estaba diseñado para la DCSH pero terminó utilizándose para todas las licenciaturas; en este punto es importante mencionar dos aspectos sobre la incorporación de la asignatura del inglés en las licenciaturas de la UAM; primero que nada, la incorporación de dicha asignatura sólo ha ocurrido de forma mayoritaria en la UAM-I, salvo dos o tres carreras que se imparten en esa sede todavía no incorporan el inglés.

Por otro lado, de acuerdo con los planes de las carreras, los alumnos empiezan a tomar la materia de inglés a partir del tercer o cuarto trimestre, la cual se denomina *Inglés Intermedio I*, para que los alumnos se puedan inscribir al curso

deben de presentar una constancia que acredite un nivel intermedio de conocimientos, para lograr lo anterior los alumnos pueden cursar inglés en cualquier institución o tomar cursos dentro de la escuela, los cuales no tienen valor curricular dentro del plan de su carrera.

Una última observación, es que dentro de las carreras impartidas en la UAM-I sólo la licenciatura en computación y la licenciatura en ingeniería biomédica cursan la materia de inglés durante seis trimestres.

En lo que respecta al objetivo general de la materia el programa plantea lo siguiente (Programa...2007, p. 30):

La meta del Programa de Lenguas Extranjeras de la UAM-I es alcanzar un esquema combinado de competencias que incluye el nivel umbral o B1 del MCE, en lo lingüístico, y el nivel intermedio de los EALE en cuanto a competencias académicas, culturales, de comparación y reflexión lingüística y cultural y de uso de la lengua fuera del contexto del salón de clases.

Con nivel *umbral* o *B1* el programa planteado por la UAM-I se refiere a que el alumno (MCER, 2002, p., 26):

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Con respecto al *nivel intermedio de los EALE* se refiere a los Estándares de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras creados por los Estados Unidos de América y el cual hace referencia a cinco ejes (UAM, Programas..., 2007): **eje 1 comunicación**, comunicarse en lenguas meta; **eje 2 culturas**, conocer y comprender otras culturas; **eje 3 conexiones**, relacionar lo aprendido sobre el idioma y su cultura con el área de formación; **eje 4 comparaciones**, comprender las similitudes y diferencias entre la lengua y cultura meta y la propia; **eje 5 comunidades**, utilizar el idioma en diferentes contextos de su vida. De manera más puntual la *American Council On The Teaching Of Foreign Languages (ACTFL)* se refiere a esos 'ejes' como 'áreas' y marca para cada una diferentes estándares, los cuales podrán observarse en el *Cuadro 8*.

Cuadro 8. Estándares EALE (ACTFL..., s.f., p. 1)

Área	Estándares		
Comunicación	<b>Comunicación interpersonal:</b> Los aprendices interactúan y negocian significados; ya sea en conversaciones orales, escritas o de signos para compartir información, emociones, reacciones y opiniones.	<b>Comunicación interpretativa:</b> Los aprendices entienden, interpretan y analizan lo que escuchan, oyen o ven sobre diferentes temas	<b>Comunicación expositora:</b> Los aprendices presentan información, conceptos e ideas sobre diferentes temas para informar, persuadir, explicar y/o narrar; esto es haciendo uso de recursos apropiados y adaptándose a una variedad de audiencias de escuchas, lectores y observadores.
Cultura	<b>Relacionar prácticas culturales y perspectivas:</b> Los aprendices usan la lengua para investigar, explicar y reflexionar sobre la relación entre las prácticas y las perspectivas que se tienen de la(s) cultura(s) estudiada(s).	<b>Relacionar productos culturales y perspectivas:</b> Los aprendices usan la lengua para investigar, explicar y reflexionar sobre los productos culturales y las perspectivas que se tienen sobre la(s) cultura(s) estudiada(s).	
Conexiones	<b>Hacer conexiones:</b> Los aprendices construyen, refuerzan y expanden su conocimiento sobre otras disciplinas, mientras usan la lengua para desarrollar el pensamiento crítico y aprenden a resolver problemas de manera creativa.	<b>Adquisición de información y perspectivas diversas:</b> Los aprendices acceden y evalúan información y diversas perspectivas que están a disposición a través de la lengua y su cultura.	
Comparaciones	<b>Comparaciones de la lengua:</b> Los aprendices usan la lengua para investigar, explicar y reflexionar sobre la naturaleza de ésta a través de la comparación de la lengua estudiada y la propia.	<b>Comparaciones culturales:</b> Los aprendices usan la lengua para investigar, explicar y reflexionar sobre el concepto de cultura, a través de la comparación de la cultura propia y la estudiada.	
Comunidades	<b>Comunidades escolares y globales:</b> Los aprendices usan la lengua tanto dentro como fuera del salón de clases para interactuar y colaborar con su comunidad y el mundo globalizado.	<b>Aprendizajes de por vida:</b> Los aprendices se marcan objetivos y reflexionan en su avance en el uso de la lengua como disfrute, enriquecimiento y superación.	

El programa de inglés de la UAM-I pretende hacer una fusión entre el MCER los EALE; y cubrir los cinco ejes de la siguiente manera (UAM, Programas..., 2007): 1) *el eje de comunicación* que se basa en el desarrollo de competencias lingüísticas y donde se utiliza el MCER para evaluar el nivel; 2) *el eje de culturas* en el que cada curso se enfoca en el análisis de textos literario o informativos, así como poemas, música y películas de determinado país o grupo social; 3) *el eje de comparaciones* donde se hace un contraste entre las estructuras lingüísticas y culturales entre la lengua materna y la lengua extranjera; 4) *el eje de conexiones* donde se aplican los conocimientos de la asignatura de lengua extranjera con su área por medio de la



realización de proyectos y 5) *el eje de comunidades* que busca promover el uso del idioma fuera del salón de clases, realizando entrevistas a especialistas bilingües y haciendo reportes sobre éstas.

En el siguiente cuadro se muestra de manera más clara lo explicado en los párrafos anteriores en lo que respecta a un trimestre.

*Cuadro 9. Programa de inglés cuarto trimestre*

EJE CURRICULAR	Fase obligatoria curricular <b>Intermedio</b>
<b>COMUNICACIÓN</b> <i>MCE</i>	Trim.4 Touchstone2 Unidades 1-4
<b>CULTURAS EALE</b>	<b>Irlanda</b> <b>Novela:</b> <i>The picture of Dorian Gray</i> <b>Poema:</b> The lake isle of Innisfree. The second coming (Yeats) <b>Canción:</b> <i>Both sides of the tweed (Gaughan)</i> <b>Película:</b> <i>Michael Collins</i>
<b>COMPARACIONES EALE</b>	Estudio contrastivo de los ejes de comunicación y de cultura
<b>CONEXIONES EALE</b>	Búsqueda bibliográfica inicial de textos académicos relacionados al área disciplinar, lectura y exposición sencilla, escrita y oral de temas seleccionados.
<b>COMUNIDADES EALE</b>	Participación en redes de intercambio por Internet. Entrevistas estructuradas a especialistas bilingües y elaboración de reportes sobre las mismas.

Como se puede observar en el cuadro anterior, el programa de inglés de la UAM-I busca integrar y darles énfasis a los aspectos culturales del idioma mientras que los usa para aprender más del idioma.

### 3.3.3 Universidad Autónoma de la Ciudad de México

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM, es la universidad pública más joven en el Distrito Federal al ser fundada en el 2001 y a la fecha cuenta con cinco planteles.

En total la UACM imparte 19 licenciaturas que se dividen en tres colegios: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y, Ciencias y Humanidades.

De acuerdo en el programa de inglés (UACM, 2004, p. 2):

El aprendizaje del idioma inglés forma parte del plan de estudios del ciclo básico de todas las carreras de los colegios en la UACM. La materia tiene condición de indispensable con una duración de tres cursos para los estudiantes del colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, tres cursos para el colegio de Humanidades y Ciencias sociales [sic] y de diez para el colegio de Ciencia y Tecnología.

Sin embargo, al revisar los planes y programas de estudios publicados en su página de Internet se puede constatar que dicha aseveración sólo se aplica para las licenciaturas del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales; mientras que dos licenciaturas del Colegio de Ciencia y Tecnología; Ciencias Genómicas y Nutrición y Salud, piden como requisito de titulación “haber cursado los tres niveles de lengua extranjera (Inglés o Lectura de Textos en Inglés)” (UACM, 2004, p. 7).

El programa de inglés es el mismo para todas las carreras que la institución ofrece, a manera de complementación del curso, la asignatura de Lectura de Textos en Inglés mas esta materia no es obligatoria. Otra cosa que hay que puntualizar sobre el programa de inglés que maneja la UACM es que los alumnos son libres de elegir el momento en que quieren cursar la materia de inglés, es decir, siempre y cuando cumplan con los tres semestres no importa si toman la materia al inicio o al final de la carrera, dicha libertad puede ser una ventaja para los alumnos ya que ellos podrán elegir en qué momento se encuentran más dispuestos para dedicarse al aprendizaje del idioma.

Como objetivo general de la asignatura la UACM establece lo siguiente (UACM, 2004, p. 1):

Que el estudiante se pueda comunicar oralmente y por escrito con hablantes nativos y no nativos de la lengua inglesa en interacciones cortas. Que pueda establecer relaciones entre su propia identidad, su cultura y la de otras comunidades tomando en cuenta la adopción de roles sociales apropiados al contexto.

A pesar de lo que dice el objetivo general de la asignatura, el programa de inglés menciona que espera que la materia sea, principalmente, de ayuda a los estudiantes durante sus estudios de licenciatura, por lo tanto, se busca que con los conocimientos que adquieran de Inglés puedan (UACM, Programas..., 2004):

- Extraer información en este idioma de diferentes medios y utilizarlo de acuerdo a sus necesidades.

- Pueda comunicarse en inglés en contextos y situaciones locales, dentro del Distrito Federal, donde se requiera.
- Se aproxime a nuevas culturas y pueda tener una visión crítica de la propia.

Dentro de los enfoques metodológicos que la UACM adoptó para realizar el programa de inglés se encuentran el enfoque humanista, el constructivista y el comunicativo; todo eso lo conjuga a través del aprendizaje basado en tareas, cabe mencionar que dichas tareas se encuentran muy relacionadas con cuestiones del entorno social del estudiante, por ejemplo, en Inglés I, se pide en una de las tareas que el alumno “describa su colonia para comparar los servicios que ofrece tu comunidad y los que hacen falta” (UACM, Inglés I, 2004, p. 28).

En Inglés II, una de las tareas a desarrollar consiste en “elaborar una tabla comparativa entre la UACM y otras dos universidades” (UACM, Inglés II, 2004, p. 38), esto es, tomando en cuenta las carreras impartidas, la historia y las instalaciones.

Por último, en Inglés III una de las tareas mencionadas se enfoca en “describir un personaje importante de México y los efectos de sus actos y filosofía en el presente” (UACM, Inglés III, 2004, p. 23).

El hecho de centrar las tareas en cuestiones muy propias del entorno social de los estudiantes, donde hacen un análisis de su cultura se debe a que dentro de los paradigmas de la UACM se busca propiciar en los estudiantes la apropiación de conocimientos nuevos, así como el desarrollo de habilidades que los ayude a ser “personas críticas con pensamiento científico y compromiso social” (UACM, Programas..., 2004, p. 4).

## **Resumen del capítulo**

Como se puede observar en este capítulo, la inserción de la asignatura del Inglés en el currículo de las escuelas públicas en los tres niveles de educación; básico, media superior y superior ha sido un proceso paulatino y desigual, lo cual se ve reflejado en la falta de concordancia y consecución entre los niveles a alcanzar

ya que, por ejemplo, al terminar el nivel básico se espera que los alumnos alcancen un nivel B1 de acuerdo al MCER; sin embargo, al llegar a nivel medio superior se trata a los alumnos bajo el supuesto de que no aprendieron nada de inglés en el nivel anterior y se tratan como si apenas estuvieran iniciando su aprendizaje de inglés. Esta situación no sólo ocurre en el paso de educación básica a media superior, sino también de la transición de esta última a la superior; pareciera como si la propia UNAM, por ejemplo, no confiara en el tipo de enseñanza que se está brindando a los estudiantes de su institución a nivel medio superior y entonces llegan a nivel superior para ser tratados, una vez más, como si no supieran nada del idioma.

Se puede observar, por otro lado, que todos los programas en diferentes niveles hacen énfasis en el enfoque comunicativo y el uso de funciones del lenguaje.

Otro punto en común es que todas las escuelas y niveles educativos tienen el objetivo de que los alumnos puedan comunicarse con hablantes nativos y no nativos del inglés en una gama de situaciones y contextos; a pesar de que sus objetivos marcan la posibilidad de comunicarse con hablantes no nativos de la lengua inglesa, los programas sólo hacen referencia a crear una consciencia en las similitudes y diferencias entre la cultura angloparlante y la propia.

Por último, salvo la UACM y en menor medida la UAM-I, todos los niveles educativos toman como eje el MCER para determinar los niveles a alcanzar de los alumnos.

## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El inglés ha llegado a posicionarse como una lengua de intercambio internacional debido a diferentes sucesos históricos, específicamente hablando, la Segunda Guerra Mundial, que lo ayudaron a llegar a ese posicionamiento. De manera particular, la integración del idioma inglés dentro del contexto mexicano se impulsó a partir de la firma del TLCAN y de su incorporación a la OCDE, ya que ambos eventos representaron para nuestra nación su anexión a la globalización así como el principio de una serie de transacciones internacionales, no sólo con Estados Unidos, sino con el resto del mundo.

Una de las características de un mundo globalizado es la propagación de la idea de la movilidad humana, ya sea de forma física, virtual o económica; dentro de un contexto donde se promueve el valor de la movilidad, la enseñanza de mínimo una lengua extranjera se considera fundamental; sin embargo, se puede percibir que dicha movilidad, al menos en nuestra época, aún resulta un poco limitada ya que, por ejemplo, en lo que respecta a la movilidad virtual como una fuente de acercamiento entre personas de nuestro país y el idioma inglés, se observa que aún queda un vasto sector de mejora, ya que como se vio en la estadística del INEGI (2016) o de la OCDE (2016), aún hay muchos connacionales que no tienen acceso a esa herramienta.

En lo que concierne a la movilidad física, se puede observar que por un lado se aboga por las opciones que tenemos de ir a otros países y obtener un trabajo o una mejor condición de vida, por otra parte, las fronteras se militarizan cada vez más, así como también se observa cierta tendencia a la discriminación (Lozato *et. al.*, 2015; González, 2005) y hasta cierto punto, una especie de resurgimiento de racismo; lo anterior, visto de forma más palpable, al menos en Estados Unidos, con los estudios realizados sobre el posicionamiento de profesionistas mexicanos en dicho país (Lozato *et. al.*, 2015; González, 2005).

De igual forma la situación del empleo y la movilidad económica dentro nuestro país parece bastante comprometida al observar las estadísticas del INEGI (2015) donde se muestra que personas con estudios de media superior y superior tienden a sufrir de mayor desempleo a comparación de aquellas personas con estudios básicos. Si bien lo anterior no refleja de manera palpable cuántas de las personas subempleadas, empleadas o desocupadas tienen conocimientos de inglés, al menos, sí deja entrever que lo estipulado por el IMCO (2015) respecto a que a mayor nivel educativo es mayor el nivel de inglés y por lo tanto las posibilidades de obtener un empleo aumentan es una aseveración que aún requiere de una investigación más profunda. En este tenor de adquisición de empleo por medio del inglés en nuestro país, se puede observar por medio del estudio de Hays (2015) que si existe cierta demanda de compañías por contratar personal que maneje o tenga conocimientos de una lengua extranjera; sin embargo, este estudio se centra en vacantes de alta y media gerencia, donde, por lo regular, sólo se necesita una persona para ocupar el lugar, lo cual muestra un panorama algo reducido en ese ámbito.

Por otra parte, el estudio de Hays (2015) muestra que el conocimiento de una lengua extranjera es sólo parte de una serie de características que el postulante debe reunir, por lo tanto, el conocimiento de otro idioma además del materno podría no ser tan determinante durante el proceso de selección laboral.

Considerando los aspectos anteriores dentro de la perspectiva laboral, de manera general, se infiere que, si bien el inglés puede representar un arma para obtener trabajo, todavía existen muchos otros factores sociales que pueden influir en la oferta de puestos laborales como son las propias políticas laborales características de cada país.

Ante esta situación de la movilidad física podría inferirse que una de las áreas donde se presentan más oportunidades es en la académica, se puede observar que existe cierta ventaja para aquellas personas que manejan el inglés ya que con él se amplían las opciones y posibilidades de optar por estudios de especialización en el extranjero.

Al realizar esta mirada documental sobre el contexto nacional y un poco internacional se puede percibir un escenario un tanto desfavorable para los

mexicanos, lo cual genera la pregunta ¿entonces para qué se adoptó el inglés en la enseñanza si realmente no garantiza de forma generalizada un mejoramiento en la calidad de vida? La respuesta a dicha pregunta se puede esbozar recordando que con el ingreso de México a la OCDE y la firma del TLCAN y, por ende, a la globalización, se empieza a generar un cambio en la perspectiva que se tiene de la educación, Martínez (2004, p. 107) menciona:

[el] humanismo pedagógico planteó en su momento que “no ha de pretender la escuela obreros capacitados para entregarlos a la explotación, sino educar al hombre para que pueda valerse en las diferentes situaciones que le plantea la vida (Prieto en Martínez, 2004). Esta perspectiva se afirmó con el acto de educar y constituye lo que a menudo se denomina la tradición pedagógica (...) La visión economista y tecnocrática, por el contrario, se orienta hacia una posición distinta que proponía el adiestramiento y la instrucción del individuo, y la educación, “como una actividad sectorial que demanda recursos y produce resultados” (Ratinoff y Jeria en Martínez, 2004)

Con la cita anterior y retomando las justificaciones que se dan en las instituciones educativas y en algunos sectores de la sociedad sobre la incorporación del inglés en la educación, pareciera que la enseñanza de este idioma tiene como principal objetivo mostrar al mundo que México, o su mano de obra, está preparado para recibir o interactuar con personas de otros países; esto quiere decir que la enseñanza del inglés tiene un propósito economista.

Aparentemente se tiene la creencia de que la incorporación del inglés es una de muchas otras habilidades que los alumnos deben de reunir para poder ser “elegibles” dentro de un trabajo; sin embargo, dentro de esta perspectiva, no sólo es cuestión de conocer el idioma inglés de manera general, sino también de poder utilizarlo de acuerdo a las reglas sociolingüísticas de la cultura angloparlante para ser reconocido como un hablante apto; pareciera ser que se está apostando por la cuestión de las competencias sociolingüísticas e interculturales para tratar de garantizar que el evento comunicativo no se vea entorpecido por las características culturales propias de cada hablante.

Se encuentra que para lograr desarrollar en los alumnos las competencias necesarias dentro del aprendizaje de una lengua extranjera se retoman enfoques pertenecientes a países como Estados Unidos e Inglaterra, principalmente, lo anterior no parece algo fortuito ya que dichos países al tener mayor experiencia con los

fenómenos migratorios; por lo tanto, tienden a preocuparse de manera más particular sobre el aprendizaje del inglés como una forma de homogeneizar a la población en el uso de un sólo idioma.

Por otro lado, también se toma como referencia estándares universales en el aprendizaje de lenguas como el MCER para así mantenerse dentro de las expectativas globales que se tienen en lo que respecta a las habilidades que un hablante de una lengua extranjera debe tener.

De manera general, no se puede aseverar que el aprendizaje del inglés sea o no un aliciente para la mejora económica o del nivel de vida, ya que hacen falta estudios más específicos sobre el tema; sin embargo si se puede concluir que el enfoque dado, no sólo en la enseñanza de inglés, sino también en el ámbito educativo, es economista, esto es, desde la perspectiva de que está dirigido a que los futuros trabajadores cumplan con las expectativas que el mercado requiere; no se puede aseverar que lo anterior sea algo bueno o malo, lo cierto es que considero que la enseñanza del inglés, todavía es un área un poco libre del control institucional aquí en México y por lo tanto cada profesor puede tener la libertad de darle a su labor el enfoque que mejor le parezca, de acuerdo a su propia perspectiva de las necesidades sociales.



**A N E X O S**

# Anexo 1. Estándares en preescolar

## 1. Comprensión

La comprensión en este nivel implica la capacidad de reaccionar a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios y conocidos, propios de esta etapa de familiarización y contacto.

### 1.1. *Comprensión oral*

La comprensión oral en este nivel implica entender y reaccionar a expresiones de interacción social básica, indicaciones habituales e información elemental de uno mismo y del propio entorno, con la intención de satisfacer necesidades de comunicación.

Los Estándares Curriculares son los siguientes:

- 1.1.1. Entender preguntas que se usan con frecuencia en contextos rutinarios y conocidos.
- 1.1.2. Reaccionar a textos orales que se producen en ambientes conocidos.
- 1.1.3. Reconocer el conocimiento compartido que existe entre los participantes de una interacción oral.
- 1.1.4. Explorar el significado que tienen algunas expresiones cotidianas por el tono de voz y el lenguaje corporal.
- 1.1.5. Entender textos orales conocidos y familiares usando su conocimiento de la lengua y cultura propias.
- 1.1.6. Poner atención a textos orales que son de interés personal.
- 1.1.7. Emplear la experiencia personal como estímulo para escuchar.
- 1.1.8. Identificar el lenguaje corporal en intercambios orales.

### 1.2. *Comprensión de lectura*

La comprensión de lectura en este nivel implica participar en la exploración y el reconocimiento de repertorios conocidos de palabras dentro de textos ilustrados de tipo informativo y de literatura infantil. Las relaciones entre componentes gráficos y textuales permiten a los alumnos participar en actos de lectura en voz alta, así como a identificar características generales sobre la escritura, lo cual activa habilidades, conocimientos y actitudes.

Los Estándares Curriculares son los siguientes:

- 1.2.1. Reconocer que los textos escritos sirven para comunicarse.
- 1.2.2. Escoger textos en función de gustos y preferencias personales.
- 1.2.3. Reproducir conductas de lectores habituales cercanos a su entorno.
- 1.2.4. Usar la experiencia personal para interactuar con textos escritos, directamente o por medio de otros.

- 1.2.5. Identificar la escritura del propio nombre o parte de ella.
- 1.2.6. Interpretar el significado de escrituras propias.
- 1.2.7. Reconocer la direccionalidad convencional de la escritura.
- 1.2.8. Identificar algunas letras por su nombre y su sonido.
- 1.2.9. Identificar palabras que riman.

## 2. Expresión

La expresión en este nivel implica la capacidad de responder con expresiones conocidas a modelos orales y escritos relacionados con necesidades de comunicación inmediata con una finalidad y propósito concretos.

### 2.1. Expresión oral

La expresión oral en este nivel implica la capacidad de responder con expresiones conocidas a modelos orales y escritos relacionados con necesidades de comunicación inmediatas en contextos familiares y conocidos con una finalidad y propósito concretos.

- 2.1.1. Reaccionar a textos orales rutinarios, conocidos y de ambientes familiares a partir de la experiencia personal y pistas contextuales.
- 2.1.2. Participar en la formulación de algunas preguntas sobre temas conocidos en contextos familiares y rutinarios.
- 2.1.3. Emplear algunas estrategias verbales y no verbales en la interacción comunicativa.
- 2.1.4. Interactuar y reaccionar positivamente a los intentos de comunicación verbal.

### 2.2. Expresión escrita

La expresión escrita en este nivel implica reaccionar a textos de entornos familiares y conocidos mediante la producción espontánea de marcas gráficas, así como la producción guiada de palabras con la intención de comunicar un mensaje y de comprender los propósitos de dichas producciones.

Los Estándares Curriculares son los siguientes:

- 2.2.1. Imitar actos de escritura cuando otros escriben.
- 2.2.2. Emplear textos vistos, escuchados o leídos como estímulo para producir escritura propia.
- 2.2.3. Usar letras del propio nombre para producir escritura.
- 2.2.4. Producir sus propias escrituras.
- 2.2.5. Interactuar y reaccionar positivamente a los intentos de escritura.

### 3. Multimodalidad

Una de las dimensiones de la comunicación es la multimodalidad, la cual implica el uso de más de un tipo de lenguaje en una misma situación de comunicación; por ejemplo, la interacción con objetos, la ejecución de movimientos, la combinación de imagen y escritura, así como los textos multimedia con imágenes fijas y en movimiento, texto escrito y sonido.

Los Estándares Curriculares son los siguientes:

- 3.1. Reconocer la existencia de diversas herramientas culturales y medios tecnológicos para comunicarse.
- 3.2. Distinguir experiencias reales o imaginarias.
- 3.3. Relacionar imágenes con textos orales y escritos.
- 3.4. Reproducir patrones sonoros y rítmicos a partir de rimas, canciones y poemas infantiles.

### 4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación

En la comunicación es indispensable considerar e integrar los aspectos relacionados con la interculturalidad, la diversidad del lenguaje, el pensamiento crítico, la construcción de la identidad personal y social, las actitudes, comportamientos y valores implicados en la interacción oral y escrita, así como el impacto de nuestras interacciones en la transformación del entorno natural y social.

Los Estándares Curriculares son los siguientes:

- 4.1. Entender que diferentes lenguas, incluido el inglés, pueden hablarse en una comunidad.
- 4.2. Mostrar curiosidad e interés por conocer la lengua inglesa y expresarse en ella.
- 4.3. Actuar con respeto, amabilidad y cortesía en la convivencia cotidiana.
- 4.4. Apreciar y disfrutar expresiones literarias y culturales en lengua inglesa.
- 4.5. Interactuar y reaccionar positivamente a los intentos de expresión y comprensión oral y escrita.
- 4.6. Responder apropiadamente a indicaciones orales.
- 4.7. Valorar a las personas, sus culturas y lenguas.
- 4.8. Identificar emociones y experiencias en la comunicación.
- 4.9. Valorar el entorno natural de México y del mundo.
- 4.10. Entender y promover la equidad entre personas.

## Anexo 2. PNIEB, características generales (primaria)

	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
Objetivo	<p>Tiene como objetivo el familiarizar a los infantes con la lengua inglesa, hacerlos conscientes de la existencia de otras culturas; así como fomentarles una actitud positiva hacia el inglés.</p> <p>Durante este ciclo, se espera que los infantes desarrollen habilidades básicas de comunicación y que empleen recursos lingüísticos y no lingüísticos para llevarla a cabo.</p> <p>Por otro lado, se busca se introduzcan a la exploración de la literatura infantil y se familiaricen con diferentes tipos de textos</p>	<p>Pretende que alumnos obtengan los conocimientos necesarios para reconocer, comprender y usar diversas expresiones; esto es, a través del desarrollo de competencias específicas propias de prácticas sociales del lenguaje.</p>	<p>Se enfoca en el uso del inglés para llevar a cabo tareas comunicativas simples y cotidianas sobre temas conocidos y habituales, relacionados con los ambientes familiar y comunitario, académico y de formación y el literario y lúdico.</p>
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas.</li> <li>• Adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa.</li> <li>• Desarrollen habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.</li> <li>• Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura.</li> <li>• Se familiaricen con diferentes tipos textuales.</li> <li>• Se introduzcan a la exploración de la literatura infantil.</li> <li>• Desarrollen estrategias de aprendizaje y metacognitivas, transferibles a otras áreas del conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresen opiniones y peticiones simples en contextos familiares.</li> <li>• Reconozcan instrucciones, información y anuncios básicos.</li> <li>• Identifiquen aspectos básicos de la pronunciación y el vocabulario que se emplean en contextos de la vida diaria.</li> <li>• Usen expresiones para referirse a aspectos y necesidades personales.</li> <li>• Respondan al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.</li> <li>• Utilicen diversas estrategias para solucionar problemas cotidianos, así como para buscar información sobre temas concretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendan y produzcan información cotidiana o rutinaria y su significado general.</li> <li>• Inicien o intervengan en algunas conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales y no verbales.</li> <li>• Reconozcan semejanzas y diferencias en la forma y el uso social entre su lengua materna y la lengua extranjera.</li> <li>• Empleen estrategias para la presentación de información, la comprensión de textos académicos y la solución de problemas simples.</li> <li>• Expresen opiniones y proporcionen descripciones simples.</li> <li>• Produzcan mensajes</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendan vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias específicas.</li> <li>• Identifiquen las semejanzas y diferencias entre las expresiones culturales propias y las de la lengua inglesa.</li> <li>• Establezcan un contacto social básico con su repertorio lingüístico.</li> </ul>	<p>comprensibles adecuando su selección de formas lingüísticas y su pronunciación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilicen estrategias para reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.</li> <li>• Interactúen con y a partir de textos orales y escritos para fines específicos.</li> <li>• Socialicen mediante el uso de expresiones comunes.</li> </ul>
<b>Grado escolar</b>	1° y 2° primaria	3° y 4° primaria	5° y 6° primaria
<b>Núm. de horas (total)</b>	300 horas	200 horas	200 horas
<b>Núm. de sesiones</b>	3 sesiones por semana		
<b>Tiempo por sesión</b>	50 min.		
<b>Bloques</b>	5 por año escolar		
<b>Unidades*</b>	2 unidades por bloque		
<b>Equivalencia con el MCER</b>		A1	A2

## Anexo 3. Unidades 3<sup>o</sup> de Preescolar

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1 Escuchar y decir expresiones cotidianas de saludo, despedida y cortesía.</b> Familiar comunitario. <b>Expresar y reconocer a expresiones de saludo, despedida y cortesía.</b></p> <p><b>1.2 Participar en la lectura y escritura de rimas y cuentos en verso.</b> Literario lúdico. <b>Escuchar rimas y cuentos en verso.</b></p>	<p><b>2.1 Seguir los pasos de un instructivo para obtener un producto.</b> Académico y de formación. <b>Seguir los pasos de una receta ilustrada.</b></p> <p><b>2.2 Seguir y dar indicaciones en espacios cotidianos.</b> Familiar comunitario. <b>Seguir indicaciones orales para realizar actividades en el aula y en la escuela.</b></p>	<p><b>3.1 Participar en juegos del lenguaje con propósitos expresivos y estéticos.</b> Literario lúdico. <b>Descubrir palabras en una canción infantil.</b></p> <p><b>3.2 Formular preguntas sobre un tema concreto.</b> Académico y de formación. <b>Entender preguntas para identificar información sobre objetos en el aula.</b></p>	<p><b>4.1 Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.</b> Familiar comunitario. <b>Identificar información sobre el aspecto físico de uno mismo y de otros.</b></p> <p><b>4.2 Participar en la lectura de narraciones literarias y compartir experiencias propias.</b> Literario lúdico. <b>Escuchar cuentos o narraciones y asociarlos con sentimientos personales.</b></p>	<p><b>5.1 Difundir información mediante recursos gráficos.</b> Académico y de formación. <b>Leer información básica de un tema concreto de geografía con apoyo de un gráfico.</b></p> <p><b>5.2 Describir y compartir información del lugar donde se vive.</b></p>

## Anexo 4. Unidades 1º de Primaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1 Escuchar y decir expresiones cotidianas de saludo, despedida y cortesía.</b> Familiar comunitario. <b>Expresar y reconocer a expresiones de saludo, despedida y cortesía.</b></p> <p><b>1.2 Participar en la lectura y escritura de rimas y cuentos en verso.</b> Literario lúdico. <b>Escuchar rimas y cuentos en verso.</b></p>	<p><b>2.1 Seguir los pasos de un instructivo para obtener un producto.</b> Académico y de formación. <b>Leer instructivos ilustrados para armar un objeto.</b></p> <p><b>2.2 Seguir y dar indicaciones en espacios cotidianos.</b> Familiar comunitario. <b>Comprender y seguir indicaciones para reproducir actividades cotidianas del hogar.</b></p>	<p><b>3.1 Participar en juegos del lenguaje con propósitos expresivos y estéticos.</b> Literario lúdico. <b>Comparar palabras en un cuento infantil.</b></p> <p><b>3.2 Formular preguntas sobre un tema concreto.</b> Académico y de formación. <b>Formular preguntas para obtener información de un tema de la naturaleza.</b></p>	<p><b>4.1 Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.</b> Familiar comunitario. <b>Dar y recibir información sobre datos, gustos o preferencias personales y de otros.</b></p> <p><b>4.2 Participar en la lectura de narraciones literarias y compartir experiencias propias.</b> Literario lúdico. <b>Entender cuentos y narraciones y relacionarlos con experiencias personales.</b></p>	<p><b>5.1 Difundir información mediante recursos gráficos.</b> Académico y de formación. <b>Interpretar información básica de un tema de geografía a partir de un gráfico.</b></p> <p><b>5.2 Describir y compartir información del lugar donde se vive.</b> Familiar comunitario. <b>Describir e interpretar información sobre las personas de la comunidad y las actividades que realizan</b></p>



## Anexo 5. Unidades. 2º de Primaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1 Escuchar y decir expresiones cotidianas de saludo, despedida y cortesía.</b> Familiar comunitario. <b>Interpretar y producir expresiones de saludo, despedida y cortesía.</b></p> <p><b>1.2 Participar en la lectura y escritura de rimas y cuentos en verso.</b> Literario lúdico. <b>Leer rimas y cuentos en verso.</b></p>	<p><b>2.1 Seguir los pasos de un instructivo para obtener un producto.</b> Académico y de formación. <b>Seguir instrucciones para realizar un experimento sencillo vinculado con ciencias.</b></p> <p><b>2.2 Seguir y dar indicaciones en espacios cotidianos.</b> Familiar comunitario. <b>Seguir y dar indicaciones que regulan actividades propias de la vida cotidiana escolar.</b></p> <p><b>2.3 Participar en juegos del lenguaje con propósitos expresivos y estéticos.</b> Literario lúdico. <b>Cambiar versos en un poema infantil.</b></p>	<p><b>3.1 Formular preguntas sobre un tema concreto.</b> Académico y de formación. <b>Escribir preguntas para obtener información de los productos naturales del campo.</b></p>	<p><b>4.1 Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.</b> Familiar comunitario. <b>Comprender y registrar información sobre datos y pasatiempos personales y de otros.</b></p> <p><b>4.2 Participar en la lectura de narraciones literarias y compartir experiencias propias.</b> Literario lúdico. <b>Leer cuentos y narraciones y conectarlos con experiencias propias.</b></p>	<p><b>5.1 Difundir información mediante recursos gráficos.</b> Académico y de formación. <b>Registrar información básica de un tema de geografía con apoyo de un gráfico.</b></p> <p><b>5.2 Describir y compartir información del lugar donde se vive.</b> Familiar comunitario. <b>Entender y registrar información sobre localidades que hay en el lugar donde se vive.</b></p>

## Anexo 6. Unidades 3º de primaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana. Familiar comunitario. <b>Reconocer en un diálogo expresiones relacionadas con expectativas personales respecto del año escolar.</b></p> <p><b>1.2</b> <b>Leer y entonar canciones.</b> Literario lúdico. <b>Leer y entonar una canción infantil tradicional.</b></p>	<p><b>2.1</b> Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información. Académico y de formación. <b>Seguir y producir los pasos de un instructivo para elaborar un objeto.</b></p> <p><b>2.2</b> <b>Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras persona conocidas.</b> Familiar comunitario. <b>Comprender información sobre actividades rutinarias propias y de otros.</b></p>	<p><b>3.1</b> Jugar con las palabras y leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos. Literario y lúdico. <b>Elaborar juegos de lenguaje para descubrir palabras a partir de crucigramas.</b></p> <p><b>3.2</b> <b>Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto.</b> Académico y de formación. <b>Reconocer y plantear preguntas para buscar información sobre un tema concreto.</b></p>	<p><b>4.1</b> Escuchar y expresar necesidades prácticas e inmediatas. Familiar comunitario. <b>Reconocer y comprender expresiones para obtener lo que se quiere o necesita por medio de otros.</b></p> <p><b>4.2</b> <b>Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla la lengua inglesa.</b> Literario lúdico. <b>Leer cuentos breves infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.</b></p>	<p><b>5.1</b> <b>Registrar e interpretar información en un gráfico.</b> Académico y de formación. <b>Localizar e interpretar información en un gráfico.</b></p> <p><b>5.2</b> <b>Interpretar mensajes en un anuncio publicitario.</b> Familiar comunitario. <b>Reconocer y comprender mensajes en anuncios propios de la comunidad.</b></p>

## Anexo 7. Unidades 4<sup>o</sup> de Primaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Hablar y escribir para participar en diálogos de la vida cotidiana. Familiar comunitario. <b>Interpretar en un diálogo expresiones relacionadas con preocupaciones escolares.</b></p> <p><b>1.2</b> Leer y entonar canciones. Literario lúdico. <b>Interpretar y reproducir canciones de interés para el grupo.</b></p>	<p><b>2.1</b> Dar y recibir instrucciones para elaborar objetos y registrar información. Académico y de formación. <b>Interpretar y registrar información en un calendario.</b></p> <p><b>2.2</b> Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otras persona conocidas. Familiar comunitario. <b>Ofrecer e interpretar información sobre experiencias personales.</b></p>	<p><b>3.1</b> Jugar con las palabras y leer y escribir con propósitos expresivos y estéticos. Literario y lúdico. <b>Recrear juegos de lenguaje para decir y escribir trabalenguas.</b></p> <p><b>3.2</b> Formular y responder preguntas para buscar información sobre un tema concreto. Académico y de formación. <b>Formular y responder preguntas para obtener información sobre un tema concreto.</b></p>	<p><b>4.1</b> Escuchar y expresar necesidades prácticas e inmediatas. Familiar comunitario. <b>Interpretar y producir expresiones para ofrecer ayuda.</b></p> <p><b>4.2</b> Leer textos narrativos y reconocer expresiones culturales propias de los países en que se habla la lengua inglesa. Literario lúdico. <b>Leer leyendas infantiles y apreciar expresiones culturales propias de los países en que se habla lengua inglesa.</b></p>	<p><b>5.1</b> Registrar e interpretar información en un gráfico. Académico y de formación. <b>Recopilar e interpretar información en un gráfico.</b></p> <p><b>5.2</b> <b>Interpretar mensajes en un anuncio publicitario.</b> Familiar comunitario. <b>Interpretar mensajes de anuncios de productos comerciales.</b></p>

## Anexo 8. Unidades 5<sup>o</sup> de Primaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Participar en transacciones comerciales. Familiar comunitario. <b>Reconocer e interpretar expresiones relacionadas con la compra y venta de productos en anuncios clasificados.</b></p> <p><b>1.2</b> <b>Leer en voz alta cuentos y leyendas.</b> Literario lúdico. <b>Leer leyendas de interés para los alumnos y estimular la creatividad.</b></p>	<p><b>2.1</b> Participar en eventos comunicativos formales. Académico y de formación. <b>Buscar y seleccionar información sobre un tema de interés para elaborar fichas y montar una exposición.</b></p> <p><b>2.2</b> <b>Escuchar, leer y registrar información de diversos medios de comunicación.</b> Familiar comunitario. <b>Identificar y comprender el tema y la idea general de noticias en audio.</b></p>	<p><b>3.1</b> Participar en juegos de lenguaje. Literario y lúdico. <b>Identificar y practicar sonidos determinados en juegos de lenguaje.</b></p> <p><b>3.2</b> <b>Leer y registrar información para resolver un problema.</b> Académico y de formación. <b>Reconocer y clasificar información de una guía ilustrada para resolver un problema concreto.</b></p>	<p><b>4.1</b> Leer y escribir recados y cartas. Familiar comunitario. <b>Interpretar y escribir recados relacionados con asuntos de la vida cotidiana.</b></p> <p><b>4.2</b> <b>Leer para conocer y comparar diversos aspectos propios y de los países donde se habla inglés.</b> Literario lúdico. <b>Leer un relato breve de viaje para descubrir aspectos naturales y expresiones culturales específicas de los países donde se habla inglés.</b></p>	<p><b>5.1</b> Leer y registrar información para elaborar cuestionarios y reportes. Académico y de formación. <b>Registrar información sobre un tema para elaborar un cuestionario.</b></p> <p><b>5.2</b> <b>Seguir y dar indicaciones para trasladarse.</b> Familiar comunitario. <b>Comprender y pedir indicaciones para trasladarse caminando de un lugar a otro.</b></p>

## Anexo 9. Unidades 6<sup>o</sup> de Primaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Participar en transacciones comerciales. Familiar comunitario. <b>Comprender y producir expresiones relacionadas con la compra de artículos de primera necesidad.</b></p> <p><b>1.2</b> <b>Leer en voz alta cuentos y leyendas.</b> Literario lúdico. <b>Interpretar cuentos fantásticos y ejercitar la imaginación.</b></p>	<p><b>2.1</b> Participar en eventos comunicativos formales. Académico y de formación. <b>Clasificar e interpretar información sobre un tema de interés para presentar un informe.</b></p> <p><b>2.2</b> <b>Escuchar, leer y registrar información de diversos medios de comunicación.</b> Familiar comunitario. <b>Reconocer y comprender la idea principal de las noticias periodísticas de interés para la comunidad.</b></p>	<p><b>3.1</b> Participar en juegos de lenguaje. Literario y lúdico. <b>Discriminar acentuación de palabras específicas en juegos de lenguaje.</b></p> <p><b>3.2</b> <b>Leer y registrar información para resolver un problema.</b> Académico y de formación. <b>Revisar y seleccionar información con el fin de resolver un problema de interés para los alumnos.</b></p>	<p><b>4.1</b> Leer y escribir recados y cartas. Familiar comunitario. <b>Comprender y responder invitaciones mediante cartas.</b></p> <p><b>4.2</b> <b>Leer para conocer y comparar diversos aspectos propios y de los países donde se habla inglés.</b> Literario lúdico. <b>Interpretar relatos históricos para comparar aspectos culturales de México y de países donde se habla inglés.</b></p>	<p><b>5.1</b> Leer y registrar información para elaborar cuestionarios y reportes. Académico y de formación. <b>Registrar información para elaborar un reporte sobre actividades relacionadas con una labor o profesión.</b></p> <p><b>5.2</b> <b>Seguir y dar indicaciones para trasladarse.</b> Familiar comunitario. <b>Seguir y dar indicaciones para trasladarse en un transporte público de un lugar a otro.</b></p>

## Anexo 10. Unidades 1º de Secundaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Comprender y expresar información sobre bienes y servicios. Familiar comunitario. Dar y recibir información sobre la prestación de un servicio comunitario.</p> <p><b>1.2</b> Leer y comprender diferentes tipos de textos literarios propios de países donde se habla inglés. Literario lúdico. Leer cuentos clásicos y componer una historia breve a partir de ellos.</p>	<p><b>2.1</b> Comprender y escribir instrucciones. Académico y de formación. Escribir instrucciones para usar un diccionario bilingüe.</p> <p><b>2.2</b> Interpretar y expresar información difundida en diversos medios de comunicación. Familiar comunitario. Intercambiar opiniones sobre el contenido de un programa de radio.</p>	<p><b>3.1</b> Participar en juegos de lenguaje para trabajar aspectos lingüísticos específicos. Literario y lúdico. Participar en juegos de lenguaje para reconocer y comprender el tiempo futuro en pronósticos.</p> <p><b>3.2</b> Leer y reescribir textos de divulgación propios de un área de estudio. Académico y de formación. Redactar notas para describir componentes de aparatos del cuerpo humano en un esquema.</p>	<p><b>4.1</b> Comprender y producir intercambios orales sobre situaciones recreativas. Familiar comunitario. Intercambiar preferencias y animadversiones en un diálogo Aprendizajes esperados.</p> <p><b>4.2</b> Comprender y expresar diferencias y semejanzas entre algunos aspectos culturales tanto de México como de países en los que se habla inglés. Literario lúdico. Leer e interpretar canciones para reconocer valores humanos en países en los que se habla lengua inglesa y en México.</p>	<p><b>5.1</b> Producir textos para participar en eventos académicos. Académico y de formación. Reescribir información para presentar una exposición gráfica.</p> <p><b>5.2</b> Interpretar y expresar indicaciones propias de la vida cotidiana. Familiar comunitario. Comprender y expresar advertencias propias de lugares públicos.</p>

## Anexo 11. Unidades 2º de Secundaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Comprender y expresar información sobre bienes y servicios. Familiar comunitario. Ofrecer y comprender sugerencias para adquirir o vender un producto.</p> <p><b>1.2</b> Leer y comprender diferentes tipos de textos literarios propios de países donde se habla inglés. Literario lúdico. Leer literatura fantástica y describir personajes.</p>	<p><b>2.1</b> Comprender y escribir instrucciones. Académico y de formación. Comprender y redactar instrucciones para enfrentar una emergencia ambiental.</p> <p><b>2.2</b> Interpretar y expresar información difundida en diversos medios de comunicación. Familiar comunitario. Componer diálogos e intervenciones para un cortometraje mudo.</p>	<p><b>3.1</b> Participar en juegos de lenguaje para trabajar aspectos lingüísticos específicos. Literario y lúdico. Participar en juegos de lenguaje para reconocer ritmo, acentuación y entonación de enunciados.</p> <p><b>3.2</b> Leer y reescribir textos de divulgación propios de un área de estudio. Académico y de formación. Reescribir información para explicar el funcionamiento de una máquina o un aparato.</p>	<p><b>4.1</b> Comprender y producir intercambios orales sobre situaciones recreativas. Familiar comunitario. Compartir experiencias personales en una conversación.</p> <p><b>4.2</b> Comprender y expresar diferencias y semejanzas entre algunos aspectos culturales tanto de México como de países en los que se habla inglés. Literario lúdico. Leer ensayos literarios breves para comparar aspectos culturales entre países en los que se habla lengua inglesa y México.</p>	<p><b>5.1</b> Producir textos para participar en eventos académicos. Académico y de formación. Escribir puntos de vista para participar en una mesa redonda.</p> <p><b>5.2</b> Interpretar y expresar indicaciones propias de la vida cotidiana. Familiar comunitario. Dar y entender indicaciones para realizar actividades de la vida cotidiana.</p>

## Anexo 12. Unidades 3<sup>o</sup> de Secundaria

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V
<p><b>1.1</b> Comprender y expresar información sobre bienes y servicios. Familiar comunitario. <b>Expresar quejas orales sobre un servicio de salud.</b></p> <p><b>1.2</b> Leer y comprender diferentes tipos de textos literarios propios de países donde se habla inglés. Literario lúdico. <b>Leer literatura de suspenso y describir estados de ánimo.</b></p>	<p><b>2.1</b> Comprender y escribir instrucciones. Académico y de formación. <b>Interpretar y escribir instrucciones para realizar un experimento sencillo.</b></p> <p><b>2.2</b> <b>Interpretar y expresar información difundida en diversos medios de comunicación.</b> Familiar comunitario. <b>Compartir emociones y reacciones provocadas por un programa de televisión.</b></p>	<p><b>3.1</b> Participar en juegos de lenguaje para trabajar aspectos lingüísticos específicos. Literario y lúdico. <b>Participar en juegos de lenguaje para comprender y escribir formas verbales irregulares.</b></p> <p><b>3.2</b> <b>Leer y reescribir textos de divulgación propios de un área de estudio.</b> Académico y de formación. <b>Escribir un informe breve sobre un acontecimiento histórico.</b></p>	<p><b>4.1</b> Comprender y producir intercambios orales sobre situaciones recreativas. Familiar comunitario. <b>Interpretar y ofrecer descripciones de situaciones inesperadas compartidas en un intercambio oral.</b></p> <p><b>4.2</b> <b>Comprender y expresar diferencias y semejanzas entre algunos aspectos culturales tanto de México como de países en los que se habla inglés.</b> Literario lúdico. <b>Leer obras de teatro para comparar actitudes y conductas asumidas por personas en países en los que se habla lengua inglesa y en México.</b></p>	<p><b>5.1</b> <b>Producir textos para participar en eventos académicos.</b> Académico y de formación. <b>Escribir acuerdos y/o desacuerdos sobre un tema de estudio para intervenir en un debate.</b></p> <p><b>5.2</b> <b>Interpretar y expresar indicaciones propias de la vida cotidiana.</b> Familiar comunitario. <b>Interpretar y ofrecer indicaciones para planear un paseo.</b></p>



## Referencias

- Aboites Aguilar, H. (2007). *Tratado de libre comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina*. Obtenido de Perfiles educativos (online):  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000400003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0185-2698.
- ACTFL (s.f.). *Standars Summary*. Recuperado el 20 de julio de 2016, de <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>
- Alcántar Díaz, C & Montes Reyes, M (2013). *Teacher and Student Perceptions of the Learning Activities in the NEPBE: A Case Study from Nayarit*. *MEXTESOL JOURNAL*, 37(3), 1-13. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=490&resalta=perceptions%20of%the%20learning%20activities](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=490&resalta=perceptions%20of%the%20learning%20activities)
- Alonso Benito, L., Martín Criado, E., & Moreno Pestaña, J. (2004). *Pierre Bourdieu*. Madrid: Editorial Fundamentos
- Altamirano, A. C. (22 de Marzo de 2016). *Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana*. Obtenido de Revista Perfiles Educativos online:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100016&script=sci_arttext)
- Álvarez, Z., Calvete, M., & Sarasa, M. (2012). La integración de la teoría y práctica de la Pedagogía Crítica: experiencias de aula en la formación del profesorado de inglés en Argentina. *Journal For Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 60-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264343>
- Arbeláez, M. (18 de Abril de 2015). *Las representaciones mentales*. Obtenido de Ciencias Humanas:  
[http://www.utp.eclu.co/\\_chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm](http://www.utp.eclu.co/_chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm)
- Auditoría Superior de la Federación (2014). *Secretaría de Educación Pública. Equipamiento de escuelas de educación básica. Auditoría de Desempleo: 12-0-11100-07-0383DS-009*. Recuperado el 19 de julio de 2016, de [www.asf.gob.mx/Trans/informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012\\_0383\\_a.pdf](http://www.asf.gob.mx/Trans/informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0383_a.pdf)
- Auditoría Superior de la Federación (2012). *Secretaría de Educación Pública. Equipamiento de escuelas de educación básica. Auditoría de Desempleo:*

12-0-11100-07-0383DS-009. Recuperado el 19 de julio de 2016, de [www.asf.gob.mx/Trans/informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012\\_0383\\_a.pdf](http://www.asf.gob.mx/Trans/informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0383_a.pdf)

Auditoría Superior de la Federación (2010). *Secretaría de Educación Pública. Equipamiento de escuelas de educación básica. Auditoría de Desempeño: 12-0-11100-07-0383DS-009*. Recuperado el 19 de julio de 2016, de [www.asf.gob.mx/Trans/informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012\\_0383\\_a.pdf](http://www.asf.gob.mx/Trans/informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0383_a.pdf)

Auerbach, E. R. (1995). The politics of the ESL classroom : issues of power in pedagogical choices. En J. W. Tollefson, *Power and inequality in language education* (págs. 9-33). Cambridge: Cambridge University Press.

Bastardas i Boada, A. (2002). *World language Policy in the Era of Globalization: Diversity and Intercommunication from the Perspective of 'Complexity'*. Revista de Sociolingüística. Recuperado el 21 de marzo del 2016 de [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02estiu/metodologia/a\\_bastardas.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02estiu/metodologia/a_bastardas.pdf)

Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bazant de Saldaña, M. (1993). Historia de la educación durante el porfiriato. México, D.F.: Colegio de México, Centro de Estudios Históricos

Benites, M. A. (03 de Marzo de 2016). *Digital Publishing Platform for Magazines, Catalogs and more*. Obtenido de <https://issuu.com/mdc-polygon/docs/polygon2012>

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Barcelona: Morata.

Block, David; Gray John y Holborow, Marnie (2013). *Neoliberalism and Applied Linguistics*. New York: Routledge.

Boada, A. B. (21 de Marzo de 2016). *World Language Policy in the Era of Globalization: Diversity and Intercommunication from the Perspective of 'Complexity'*. Obtenido de [http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02estiu/metodologia/a\\_bastardas.pdf](http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm02estiu/metodologia/a_bastardas.pdf)

Bourdieu, P. (1991). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Boron, A. (2003). *Imperio e imperialismo: una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Barcelona: El viejo Topo.

Buenfil, R. N. (2000). *Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular*. Obtenido de UAEM. Redalyc: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27030303>

- Calvet, L. J. (1998). *Language Wars: Languages Policies and Globalization*.  
Obtenido de <https://nanovic.nd.edu/assets/8706/calvetpaper.pdf>
- Canale, G. (2011). *Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al Inglés en la educación pública uruguaya*.  
Obtenido de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8637>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.  
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- Canagarajah, S. (2007). *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition*. Obtenido de  
<http://www.personal.psu.edu/asc16/MLJ91.5LinguaFranca.pdf>
- Cárdenas Sánchez, E. y Vélez Grajales, R (2013). *Imagina tu futuro: la movilidad social en México*. Recuperado el 3 de agosto del 2016, de  
<http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/Desigualdades/doc/P-Robertovelez.pdf>
- Carrera, B; Mazzarella, C; (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5() 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Castañón, R. (2000). *La Educación Superior en México: una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- CCH (s.f.). Segundo acercamiento a los programas de Inglés I a IV. Recuperado el 21 de abril del 2016 de,  
[www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/...programas/Inglés\\_I\\_IV.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/...programas/Inglés_I_IV.pdf)
- Chiesa, B. D. (21 de Marzo de 2016). *Learning Languages in a Globalising World*. Obtenido de OCDE: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world/learning-languages-in-a-globalising-world\\_9789264123557-7-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world/learning-languages-in-a-globalising-world_9789264123557-7-en#page1)
- Chomsky, N. (2002). *Los límites de la globalización*. España: Ariel.
- Clemente, A. (2009). Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México. *Revista de investigación social: Imaginales*, 11-32.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Programas de estudio del área de talleres de lenguaje y comunicación*. México: UNAM.
- Crespo, J. A., González, V. I., Fernández, C. C., & García, A. B. (2001). *Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior*. Obtenido de  
[http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_3\\_01/ems04301.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_3_01/ems04301.pdf)

- Crooks, G. & Lehner, A. (1998). Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de *TESOL Quarterly*, 32(2), 319. <http://dx.doi.org/10.2307/3587586>
- d'Argemir, D. C. (2002). La globalización, ¿unidad del sistema?; exclusión social, diversidad y diferencia cultural en la aldea global. En N. Chomsky, *Los límites de la globalización* (págs. 85-112). España: Ariel.
- Da Silva Gomes C., Helena María (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Davies, P. (2011). *Three challenges for Mexican ELT experts in public education*. Obtenido de <http://filosofia.uatx.mx/2.pdf>
- Delmastro, A. & Salazar, L (2007). Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista. *SYNERGIES*, 9, 19-37. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de <http://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Obtenido de Revista electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Díaz Barriga, Ángel (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 2006, vol. 28, no. 111, pp. 7-36. ISSN 0185-2698. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, C. J., & Reyes, C. M. (2013). *Teacher and Student Perceptions of the Learning Activities in the NEPBE: A Case Study from Nayarit*. Obtenido de MEXTESOL Journal online: [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=490](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=490)
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Drones vigilan frontera México-Estados Unidos. (14 de Noviembre de 2014). *La Jornada*.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 213-218.
- Elmira Norooziasiam, S. M. (2011). Teaching English through Critical Pedagogy: Problems and Attitudes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1240-1244.
- ENP. (s.f.). *Programa de estudios de la asignatura de: Inglés*. Obtenido de Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>

- Escamilla, M. D. (2010). *La enseñanza del inglés en escuelas de tiempo completo en Hidalgo: análisis de un caso*. Obtenido de [http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI\\_EnsLenguas/Hilda\\_Hidalgo/ensenanza.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EnsLenguas/Hilda_Hidalgo/ensenanza.pdf)
- Espinoza, E. M. (1997). *Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana*. Obtenido de UAEM. Redalyc: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13207710>
- Estaire, M. B. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En C. E. Cristián Abelló Contesse, *Escenarios Bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad* (págs. 105-128). Suiza: Peter Lang.
- Franzé Mudano, A. (1998). Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. OFRIM Suplementos, 2, 43-62
- García-Chato, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista De Educación y Desarrollo*, 63-72. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)
- García García, M. (2006). *La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas*. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0555.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf)
- García Landa, L. & Terborg, R. (2002). ¿Ha cambiado el panorama de lenguas extranjeras en México desde la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio?. Conferencia, Montreal. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de eumed: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/scg/>
- García, S. C. (21 de Marzo de 2016). *La educación superior tecnológica frente al proceso de globalización: la influencia de las nuevas tecnologías de información en el Instituto Tecnológico de Puebla*. Obtenido de eumed: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/scg/>
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- González Becerril, Juan Gabino; (2005). Inserción laboral de los migrantes calificados de origen mexicano en Estados Unidos, 1990-2000. *Revista Argentina de Sociología*, noviembre-diciembre, 88-106.
- Guilherme, M. (2007). English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 72-90.
- Gurría, A. (2016). *Presentación del estudio de la OCDE sobre Datos Abiertos del Sector Público en México*. Speech, Cancún, México.

- Gwin, C. (1997). US relations with the World Bank, 1945-1992. En J. P. Devesh Kapur, *The World Bank. Its First Half Century*. Washington D. C.: Brookings Institution Press.
- Hamel, R. E. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE UU . *Políticas Lingüísticas para América Latina*, 177-215.
- Hays (s.f.). *¿ Quiénes somos?* Recuperado el 20 de septiembre de 2016 de, <http://www.hays.com.mx/acerca-de-hays/index.htm>
- \_\_\_\_\_. (2015). *Talento: la verdadera energía en la que México debe invertir. Reporte laboral México 2015*. recuperado el 15 de septiembre de 2016 de, [hays.com.mx/ReporteLaboral/Hays\\_1419791?ver=d](http://www.hays.com.mx/ReporteLaboral/Hays_1419791?ver=d)
- Hernández Haddad, H. (2009). *México en la OCDE*. Obtenido de Voces del Periodista: <http://www.vocesdelperiodista.com.mx/index.php/component/content/article/51-edicion-214/253-mexico-en-la-ocde>
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Huntington, Samuel P. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós
- Husén, T.; Opper, S. & Solana, G. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Iglesias Casal, I. (1997). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro : actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)* (1st ed., pp. 465-472). Diversidad cultural en el aula de E/LE la interculturalidad como desafío y como provocación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893231>
- Illich, I. (1990). *Tools for Conviviality*. London: Marion Boyars Publishers.
- IMCO (2015). *Inglés es posible. Propuesta de una agenda nacional*. Recuperado el 12 de septiembre del 2016, de <http://imco.org.mx/publicaciones-imco/#/>
- INALI (2012). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental. Normalización lingüística*. Recuperado el 21 de julio del 2016, de [site.inali.gob.mx/pdf/NORMALIZACION\\_LINGUISTICA.pdf](http://site.inali.gob.mx/pdf/NORMALIZACION_LINGUISTICA.pdf)
- INEE (s.f.). *¿ Qué es la calidad educativa?* Recuperado el 11 de septiembre del 2016; de [www.inee.edu.mx/index.php/86.../folletos-los.../165-3-que-es-la-calidad-educativa](http://www.inee.edu.mx/index.php/86.../folletos-los.../165-3-que-es-la-calidad-educativa)

- INEGI. (22 de Marzo de 2016). *Banco de Información Inegi*. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/biinegi/>
- \_\_\_\_\_. (2016). *Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo, cifras durante el primer trimestre de 2016*. Recuperado el 9 de septiembre de 2016 de, [www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/enoe\\_ie/enoe\\_ie2016\\_05.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/enoe_ie/enoe_ie2016_05.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2016). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo)*. Recuperado el 11 de septiembre del 2016; de [www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016_0.pdf)
- Informe sobre el estado actual de la reforma de la educación en el nivel medio superior*. (21 de Marzo de 2016). Obtenido de Observatorio Filosófico de México: <http://www.ofmx.com.mx/comunicados/>
- Jesús, K. P. (22 de Marzo de 2016). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: ¿una necesidad o la universalización del idioma?* Obtenido de Indixe de tesis digitales: <http://www.remeri.org.mx/tesis/INDIXE-TEISIS.jsp?search=Programa+Nacional+de+Ingl%E9s+en+educaci%C3%B3n+%E1sica&type=3&search2=todos>
- Juventino Ávila Ramos. (21 de Marzo de 2016). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación*. Obtenido de Colegio de Ciencias y Humanidades: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Proldiomas.pdf>
- Kaplan Robert y Baldauf, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kebila, M. K. (03 de Marzo de 2016). *The Internet TESL Journal Archives*. Obtenido de <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>
- Lee Zoreda, M., Vivaldo Lima, J., Flores Revilla, M., Caballero Robles, T. & Calderón Rosas, M. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro*, 47, 17-22. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004703.pdf>
- Legorreta, L. A. (21 de Marzo de 2016). *El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México*. Obtenido de UAEM. Redalyc: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>
- Lehner, G. C. (03 de Marzo de 2016). *JSTORE*. Obtenido de [http://www.jstor.org/stable/3587586?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3587586?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Lin, A. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 11-23. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9894/9090>

López-Gopar, M. (22 de Marzo de 2016). *Práctica docente crítica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México*. Obtenido de Universidad Federal de Santa Catalina. Revista de Lingüística:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/31723>

Lozano Ascencio, Fernando; Gandini, Luciana & Ramírez-García, Telésforo. (2015). Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional: los profesionistas en ciencia y tecnología. *Migración y desarrollo*, 13(25), 61-89. Recuperado en 05 de octubre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-75992015000200061&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992015000200061&lng=es&tlng=es).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). España. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

María del Rosario Reyes Cruz, E. H. (21 de Marzo de 2016). *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. Obtenido de Revista Pueblos y Fronteras Digital: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>

Martín Gutiérrez, F. (2010). A vueltas con la globalización del inglés: expectativas y paradojas. *Historia Y Comunicación Social*, 15, 27 - 45. doi:10.5209/rev\_HICS.2010.v15.19584

Martín, J. A. (2003). Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación. *Interlingüística*, 91-96.

Martínez Boom, A. & Tiana Ferrer, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.

Martínez Rodríguez, F. F., Ortega Canto, M. E., Quesada García, J y Sánchez Zúñiga, M. C. (2010). Evaluación de Enciclomedia. Recuperado el 20 de julio del 2016, de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México): [www.redalyc.org/pdf/270/27018884002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/270/27018884002.pdf)

Melucci, A. (1966). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mercau, M. V. (21 de Marzo de 2016). *La enseñanza escolar temprana del inglés*. Obtenido de Universidad Autónoma de México: [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24\\_iv\\_oct\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num24\\_43\\_46.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_43_46.pdf)

Mexicanos Primero (2015). *Sorry, el aprendizaje del inglés en México*. Recuperado el 12 de septiembre del 2016, de



<http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015>

Mínguez, M. L. (21 de Marzo de 2016). *Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa : un profesorado en vías de adaptación*.

Obtenido de Revista Española de Educación Comparada:

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7334>

*Modificaciones y adiciones a las políticas generales de docencia: Políticas operacionales de docencia* (2001). Suplemento Especial, *Semanario de la UAM*

Mohammad, J. & Fatemeh, M. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 2(21), 223-229.

Recuperado de

[http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_21\\_November\\_2012/26.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_21_November_2012/26.pdf)

Mollaei, M. J. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 223-229.

Monteverde, A. A. (2002). *Globalización y capitalismo*. México: Plaza y Janés.

Morales, D. D. (22 de Marzo de 2016). *La práctica social del lenguaje como base para la enseñanza de la lectoescritura*. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905098.pdf>

Navarro, L. H. (22 de Enero de 2013). La reforma educativa y la OCDE. *La Jornada*.

Niña-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica algunas reflexiones. *Revista Colombiana De Ciencia Animal*, 5(1), 243-254.

Norton, B. & Toohey, K. (2005). Critical Pedagogies and Language Learning. *Canadian Journal Of Education/ Revue Canadienne De L'éducation*, 28(4), 913.

Recuperado el 21 de marzo del 2016, de

<http://dx.doi.org/10.2307/4126465>

Ocampo, A. M. (Marzo de 22 de 2016). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Obtenido de Revista Educación Pedagógica online:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9894>

OCDE. (2016). *Presentación del estudio de la OCDE sobre Datos Abiertos del Sector Público en México*. Recuperado el 30 de agosto del 2016, de <http://www.oecd.org/mexico/presentacion-del-estudio-de-la-ocde-sobre-datos-abiertos-del-sector-publico-en-mexico.htm>

\_\_\_\_\_. (2014). *Nota país. Panorama de la educación 2014*. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

- \_\_\_\_\_. (2012). *Languaes in a Global World*. Obtenido de OCDE: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world\\_9789264123557-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en)
- \_\_\_\_\_. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes*. Obtenido de OCDE: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/establecimiento-de-un-marco-para-la-evaluacion-e-incentivos-docentes\\_9789264059986-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/establecimiento-de-un-marco-para-la-evaluacion-e-incentivos-docentes_9789264059986-es)
- \_\_\_\_\_. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado el 21 de marzo del 2016; de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). *Perspectivas OCDE: México políticas clave para un Desarrollo sostenible*. Obtenido de <http://www.oecd.org/mexico/45391108.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2009). *Descentralización Educativa en México*. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/school/calidadeducativaqualityeducation.htm>
- \_\_\_\_\_. (2006). *Panorama de la educación 2006*. Obtenido de <http://www.oecd.org/mexico/37407017.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2004). *Panorama de la educación 2004*. Obtenido de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/33732172.pdf>
- \_\_\_\_\_. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE*. Obtenido de OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- O'Donnell, E. B. (21 de Marzo de 2016). *How the Mexican Education System Contributes to Emigration*. Obtenido de OCDE: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world/how-the-mexican-education-system-contributes-to-emigration\\_9789264123557-27-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world/how-the-mexican-education-system-contributes-to-emigration_9789264123557-27-en#page1)
- OIT. (22 de Marzo de 2016). *Panorama laboral 1994. América Latina y el Caribe*. Obtenido de Panoorama laboral: <http://www.ilo.org/americas/publicaciones/panorama-laboral/lang-es/index.htm>
- \_\_\_\_\_. (22 de Marzo de 2016). *Panorama laboral 2015. América Latina y el Caribe*. Obtenido de Panorama laboral: <http://www.ilo.org/americas/publicaciones/panorama-laboral/lang-es/index.htm>
- \_\_\_\_\_. (22 de Marzo de 2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo*. Obtenido de OIT: <http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2016/lang-es/index.htm>
- Pamplon Irigoyen, E. & Ramírez Romero, J. (2013). The implementation of the PNIEB's Language Teaching Methodology in Schools in Sonora.

- MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-14. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=491](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=491)
- Pennycook, A. (1995). English in the world/The world in English. En J. W. Tollefson, *Power and inequality in language education* (págs. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Phillipson, R. (2001). English for Globalization or for the World's People? *International Review of Education*, 185-200.
- \_\_\_\_\_. (2001). Global English and Local Language Policies: What Denmark Needs. *Language Problems & Language Planning*, 1-24.
- Pola, D. M. (21 de Marzo de 2016). *Análisis de las políticas para maestros de la educación básica en México*. Obtenido de OCDE: <http://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- Programa de inglés* (2007) . Obtenido de <http://www.celex.izt.uam.mx/Programadeingles.pdf>
- Qué es el TCLAN* (s.f.). recuperado el 27 de abril del 2016, de <http://www.tlcan.com.mx/-QUE-ES->
- Ramírez Romero, J. (2013). La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: las problemáticas de los sujetos. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1-16. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_issue=97](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=97)
- Ramírez Romero, J.; pamplón Irigoyen, E. & Cota Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60), 1-12. Recuperado el 21 de marzo del 2016, de <http://rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>
- Reyes Cruz, M., Murrieta Loyo, G. Y Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12). Recuperado el 21 de marzo del 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/906/90621701007>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press
- \_\_\_\_\_. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis* . Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. Y Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Harlow: Longman
- Romero, E. N. (22 de Marzo de 2016). *The implementation of the PNIEB's language teaching methodology in schools in Sonora*. Obtenido de MEXTESOL Journal online:  
[http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=491](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=491)
- Romero, J. L. (22 de Marzo de 2016). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: las problemáticas de los sujetos*. Obtenido de MEXTESOL Journal online:  
<http://mextesol.net/journal/public/files/cb023c762c0c4795e00c410a892a2f07.pdf>
- Romero, J. L. (22 de Marzo de 2016). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa*. Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>
- Rubio, M. d. (21 de Marzo de 2016). *Las políticas públicas para el desarrollo de la competencia comunicativa de una segunda lengua en los estudiantes de educación media superior (EMS)*. Obtenido de Universidad Autónoma de Queretaro. Repositorio Institucional: <http://ri.uaq.mx/handle/123456789/506>
- Salazar, A. L. (2007). Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclectivismo Constructivista. *Synergies*, 19-37.
- Sánchez Hernández, M. (2013). ¿Quién manda en la educación? *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/02/opinion/014a1pol>
- Schick, G. M. (21 de Marzo de 2016). *Motivation and Second Language Acquisition*. Obtenido de OCDE: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world/motivation-and-second-language-acquisition\\_9789264123557-8-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world/motivation-and-second-language-acquisition_9789264123557-8-en#page1)
- Schmidt, J. C. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Great Britain: Routledge.
- SEP. (2012). *Pie Nota (040912).- El Secretario de Educación Pública, Doctor José Ángel Córdova Villalobos, ofreció un mensaje sobre los "Logros en Educación del Gobierno del Presidente Felipe Calderón"*. Obtenido de SEP: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Pie\\_Nota\\_040912#.VvAhCHrDbIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Pie_Nota_040912#.VvAhCHrDbIU)
- \_\_\_\_\_. (2011). *Programa de estudios 2010. Ciclo 4*. Obtenido de <http://pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C4%20para%20web.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). *PNIEB. Fundamentos curriculares*. Obtenido de <http://pnieb.net/documentos/2012/Fundamentos%20Curriculares/FUNDAMENTOS%20web.pdf>

- \_\_\_\_\_. (2010). *Programa de estudios 2010. Ciclo 1*. Obtenido de <http://pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C1%20para%20web.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). *Programa de estudios 2010. Ciclo 2*. Obtenido de <http://pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C2%20para%20web.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2010). *Programa de estudios 2010. Ciclo 3*. Obtenido de <http://pnieb.net/documentos/2012/Programas%20de%20Estudio/PNIEB%20C3%20para%20web.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2006). *Lengua extranjera inglés. Programas de estudio*. Recuperado el 11 de septiembre del 2016, de [www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/pnieb/pe\\_ingles\\_2006.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/pnieb/pe_ingles_2006.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2004). *Programa Enciclomedia*. Obtenido de [http://www.oei.es/quipu/mexico/documento\\_enciclomedia.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/documento_enciclomedia.pdf)
- \_\_\_\_\_. (s.f.). *Sobre la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)*. Recuperado el 13 de agosto del 2016, de [www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/MasinfoDGETI.pdf](http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/MasinfoDGETI.pdf)
- Sifakis, N. y Sougari, A. (2003). *Facing the globalisation challenge in the realm of English Language Teaching*. Obtenido de <https://www.academia.edu/RegisterToDownload#Download>
- Sistema de Información Sobre Comercio Exterior*. (22 de Marzo de 2016). Obtenido de [http://www.sice.oas.org/trade/nafta\\_s/indice1.asp](http://www.sice.oas.org/trade/nafta_s/indice1.asp)
- Starkey, H. (21 de Marzo de 2016). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Obtenido de <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>
- Tavares, M. R. (21 de Marzo de 2016). *marco ele*. Obtenido de <http://marcoele.com/hiperpedagogia-critica-intercultural-y-multisensorial/>
- Tedesco, J. C. (21 de Marzo de 2016). Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000859/085955so.pdf>
- Terborg, L. G. (21 de Marzo de 2016). *¿Ha cambiado el panorama de las lenguas extranjeras en el Tratado de Libre Comercio?* Obtenido de <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/panam/GarciaPa.pdf>
- TLCAN – SICE – NAFTA – *Capítulo XII: comercio transfronterizo de servicios (s.f.)* sice.oas.org. Recuperado el 27 de abril del 2016, de [http://www.sice.oas.org/trade/nafta\\_s/CAP12.asp](http://www.sice.oas.org/trade/nafta_s/CAP12.asp)
- Tollefson, J. W. (1995). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Toohey, B. N. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UACM. (2004). *Programa de inglés I*. Obtenido de <http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=dJCeUpTzcGw%3D&tabid=356>
- \_\_\_\_\_. (2004). *Programa de inglés II*. Obtenido de [http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=-DNhLFg\\_e80%3D&tabid=356](http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=-DNhLFg_e80%3D&tabid=356)
- \_\_\_\_\_. (2004). *Programa de inglés III*. Obtenido de [http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=kp\\_28gtq3UQ%3D&tabid=356](http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=kp_28gtq3UQ%3D&tabid=356)
- UAM (2007) *Programas de inglés* . Obtenido de <http://www.celex.izt.uam.mx/Programadeingles.pdf>
- UNAM (1996). *Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV*. México, D.F.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Programa de Inglés del I al VI*. México, D.F.: Comisión Especial para la Actualización de Programas de Estudio.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Programa de Inglés del I al IV*. México, D.F.: Comisión Especial para la Actualización de Programas de Estudio.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Programa de Inglés*. México, D. F.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Plan de estudios*. México, D.F.
- \_\_\_\_\_. (s.f.) *prontuario de acreditación, deserción y reprobación*. México, D.F.: Juventino Ávila Ramos.
- Ulrich, B. (21 de marzo de 2016). *The Cosmopolitan Society and its enemies*. Obtenido de Theory Culture and Society: <http://tcs.sagepub.com/content/19/1-2/17.abstract#cited-by>
- UN Geoscheme (2008). *Unstats.un.org*. recuperado el 26 de abril del 2016, de <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm#americas>
- UNESCO. (2016). Obtenido de <http://www.unesco.org/languages-atlas/es/statistics.html>
- Varela-Llamas, Rogelio, Castillo-Ponce, Ramón A., & Ocegueda-Hernández, Juan Manuel. (2013). El empleo formal e informal en México: un análisis discriminante. *Papeles de población*, 19(78), 111-140. Recuperado en 05 de octubre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252013000400006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000400006&lng=es&tlng=es).

- Vázquez, J. Z. (21 de Marzo de 2016). *La modernización educativa (1988-1994)*. *Historia Mexicana*, 46(4), 927–952. . Obtenido de JStore:  
<http://www.jstor.org/stable/25139099>
- Villasana Usry, C. (2011). *La enseñanza del inglés a través de prácticas sociales del lenguaje en un grupo de quinto grado de educación primaria*. Obtenido de  
[http://www.crenamina.edu.mx/Documentos\\_recepcionales\\_2007\\_2011/EXPERIMENTACION\\_DE\\_UNA\\_PROPUESTA\\_DIDACTICA/CATALINA\\_VALENTIA\\_VILLASANA\\_USRY.pdf](http://www.crenamina.edu.mx/Documentos_recepcionales_2007_2011/EXPERIMENTACION_DE_UNA_PROPUESTA_DIDACTICA/CATALINA_VALENTIA_VILLASANA_USRY.pdf)
- Williams, K. (2004). Critical Pedagogy and Foreign Language Education. *Journal of Philosophy of Education*, 143-148.
- Žižek, S., Jameson, F., y Grüner, E. (1998). *Estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Zomosa Signoret, A. (2005). *La participación de México en la OCDE*. México, D.F. Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- Zoraida Vázquez, J. (1997). *La modernización educativa (1988-1994)*. *Historia Mexicana*, 46(4), 927-952. Recuperado el 21 de marzo el 2016, de JStore:  
<http://www.jstor.org/stable/25139099>