



**UNIVERSIDAD DE SONORA**

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

*Uso del inglés como innovación de la enseñanza para la internacionalización del currículo. Perspectiva del profesorado de la Universidad de Sonora*

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Isabel María García Meza

Director:

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Asesores sinodales:

Dra. ETTY HAYDÉE ESTÉVEZ NENNINGER

Dra. ELVA NORA PAMPLÓN IRIGOYEN

Dra. WENDY DÍAZ PÉREZ

Hermosillo, Sonora

Junio de 2021

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 29 de Junio de 2021

**Dr. Juan Pablo Durand Villalobos**

**Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa**

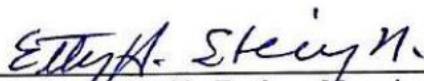
**Presente.**

Por este medio se le informa que el trabajo titulado “*Uso del inglés como innovación de la enseñanza para la internacionalización del currículo. Perspectiva del profesorado de la Universidad de Sonora*” presentado por la pasante de maestría, **Isabel María García Meza** cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

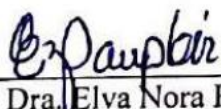
Atentamente



Dr. Edgar Oswaldo González Bello  
Asesor Director



Dra. Etty Haydée Estévez Nenninger  
Asesor Sinodal



Dra. Elva Nora Pamplón Irigoyen  
Asesor Sinodal



Dra. Wendy Díaz Pérez  
Asesor Sinodal Externo

## **Agradecimientos**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado y a la Universidad de Sonora por darme la oportunidad de estudiar un posgrado.

A mi director de tesis, Dr. Edgar Oswaldo González Bello, le agradezco todo el conocimiento compartido, el apoyo durante estos dos años y su inagotable paciencia. Mi reconocimiento y admiración por ser un excelente guía en todo momento.

Asimismo, doy gracias a mis sinodales, Dra. Ety Estévez, Dra. Nora Pamplón y Dra. Wendy Díaz, por su tiempo y apoyo en este proceso. Sus acertados consejos hicieron posible la mejora y finalización de esta investigación.

De igual manera agradezco a todo el cuerpo académico de la MIE por lo aportado a mi crecimiento personal y profesional. A mis compañeros de maestría de la generación 2019-2021 con quienes fue gratificante convivir durante estos dos años.

A mi madre María Elena, todo es por y para ti. A mis hermanos, Ismael, Israel e Isay, mis grandes ejemplos a seguir.

*No sé hasta dónde mis palabras puedan cambiar al mundo, en cambio siento como me ha cambiado a mí el poder decirlos, y tal vez entonces el mundo sí está cambiando a través de mí.*

Ana María Nivia

## Resumen

La Universidad de Sonora, en su interés y necesidad de promover la internacionalización en casa, y más específicamente del currículo, ha buscado impulsar una innovación curricular con el idioma inglés. Esto, mediante un programa de capacitación docente para impartir materias de los programas de licenciatura y posgrado en inglés. A pesar de estos esfuerzos institucionales, de la obligatoriedad de estas materias y las metas altas en cuanto a su oferta, los datos de la universidad dejan ver que la participación docente es escasa, y más al momento de impartir en dicha modalidad. Así, la presente investigación tiene como propósito analizar este proceso de innovación curricular con el idioma inglés, desde las dimensiones sociopolítica, tecnológica y cultural, a partir de la perspectiva de docentes acreditados para este tipo de enseñanza. Partiendo de un enfoque mixto concurrente, se utilizó la técnica de encuesta y aplicó un cuestionario en línea, adaptado al contexto institucional, a 42 docentes de la Universidad de Sonora que cuentan con dicha acreditación. Las características de esta innovación apuntan a que, a pesar de tener múltiples beneficios potenciales y ser compatible con los valores y objetivos disciplinares, el cómo y por qué de su implementación carece de claridad suficiente para los docentes, lo cual complejiza su ejecución y adopción en la universidad. Además, se suman aspectos como la escasa gestión administrativa y el nulo seguimiento del programa de formación que, en conjunto, apuntan más a una innovación forzada que se desvía de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encuentra la necesidad de realizar cambios de tipo holístico (en políticas académicas, curriculares y de diseño de programas) y de elaborar planes de internacionalización específicos, con metas claras, partes responsables, sistemas de seguimiento y evaluación continuos. Por último, se sugiere la adopción de enfoques específicos de enseñanza en inglés y se otorgue un rol central al trabajo de la competencia intercultural en este proceso de innovación.

**Palabras clave:** innovación educativa, internacionalización del currículo, English as a medium of instruction, content and language integrated learning.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. Acerca del problema de investigación.....</b>	<b>4</b>
1.1 Contexto del estudio.....	5
1.1.1 Innovación como factor de internacionalización y estrategia de mejora educativa .....	6
1.1.2 La emergencia del inglés como medio de instrucción en educación superior.....	8
1.1.3 Proceso de innovación curricular con el idioma inglés en la Universidad de Sonora .....	10
1.2 Antecedentes de investigación .....	13
1.2.1 Acerca de la innovación curricular para promover la internacionalización .....	14
1.2.2 Oferta de programas en idioma inglés y el desarrollo de competencia intercultural .....	16
1.2.3 Diversas concepciones de la enseñanza con inglés en educación superior .....	18
1.3 Definición del problema.....	19
1.4 Hipótesis de investigación.....	25
1.5 Objetivos de investigación .....	25
1.6 Justificación.....	26
<b>CAPÍTULO II. Marco Teórico de la Investigación.....</b>	<b>29</b>
2.1 Cambio e innovación educativa: hacia la internacionalización en casa .....	30
2.1.1 Desarrollo de competencia intercultural en la educación superior.....	32
2.1.2 Internacionalización del currículo: qué es y qué implica .....	34
2.2 Innovación curricular como fomento para la internacionalización .....	36
2.2.1 Diseño curricular para la enseñanza con el idioma inglés.....	38
2.2.2 Implicaciones de la enseñanza con el idioma inglés en la práctica docente.....	40
2.3 Análisis de innovaciones educativas para la internacionalización .....	42
2.3.1 Políticas institucionales para promover la internacionalización .....	44
2.3.2 Efectos de las políticas de internacionalización en la formación docente.....	46
2.3.3 Docentes ante innovaciones y cambios en la práctica.....	48
2.4 Modelo teórico para el análisis del proceso de innovación curricular con el idioma inglés ...	50
<b>CAPÍTULO III. Metodología de la Investigación .....</b>	<b>55</b>
3.1 Paradigma de investigación y enfoque aplicado al estudio .....	57
3.2 Diseño, método y tipo de estudio .....	59
3.3 Técnica de investigación e instrumento de recogida de datos.....	61
3.3.1 Confiabilidad y validación del cuestionario .....	62
3.3.2 Estructura del instrumento: cuestionario .....	64

3.4 Variables, indicadores y operacionalización .....	66
3.5 Contexto de investigación y delimitación de sujetos .....	68
3.6 Aplicación de instrumento y recogida de datos.....	71
3.7 Estructuración y análisis de la información .....	71
<b>CAPÍTULO IV. Análisis de resultados y discusión.....</b>	<b>74</b>
4.1 Motivos de participación en la innovación de enseñanza en inglés .....	76
4.1.1 Expectativas docentes: impacto deseable de la innovación .....	81
4.2 Formación para impartir asignaturas en inglés: características generales.....	87
4.2.1 Planeación, enseñanza y evaluación con el inglés: habilidades del profesorado .....	92
4.2.2 Habilidades, experiencias y oportunidades para la enseñanza en inglés: retos del profesorado.....	103
4.3 Elementos que favorecen la innovación: implicaciones en la enseñanza.....	110
4.3.1 Beneficios institucionales: concepciones, prestigio e implicaciones del uso del inglés.	116
4.4 Elementos que restringen la innovación: retos pendientes.....	123
4.4.1 Beneficios en la formación de estudiantes: implicaciones y requerimientos para mejorar la innovación .....	128
4.5 Una innovación forzada: sugerencias para su mejora .....	134
<b>CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>143</b>
5.1 Motivos y expectativas de participación docente: principales tendencias .....	145
5.2 Condiciones de la formación: habilidades y preparación docente .....	148
5.3 Principales efectos de la innovación curricular en la práctica.....	152
5.4 Reflexiones finales y agenda de investigación .....	156
<b>Referencias.....</b>	<b>163</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>175</b>
Anexo 1. Académicos acreditados para asignaturas en inglés en la Universidad de Sonora .....	176
Anexo 2. Asignaturas impartidas en inglés en la Universidad de Sonora.....	177
Anexo 3. Instrumento digital de recolección de datos .....	178
Anexo 4. Convocatoria 2019 para la habilitación en la enseñanza en inglés.....	181
Anexo 5. Convocatoria 2020 para la habilitación en la enseñanza en inglés.....	182
Anexo 6. Convocatoria 2021 para la habilitación en la enseñanza en inglés.....	183

## Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Académicos acreditados por tipos de disciplinas .....	20
<i>Figura 2.</i> Modelo teórico para el análisis de la innovación curricular con el inglés .....	52
<i>Figura 3.</i> Modelo metodológico para el análisis de la innovación curricular con el inglés.....	56
<i>Figura 4.</i> Participación de docentes encuestados impartiendo asignaturas en inglés .....	70
<i>Figura 5.</i> Motivos de participación por tipos de disciplinas .....	76
<i>Figura 6.</i> Motivación de impartir asignaturas preferidas por antigüedad laboral .....	78
<i>Figura 7.</i> Motivos de participación por asignaturas impartidas en inglés .....	79
<i>Figura 8.</i> Beneficios de la enseñanza en inglés por tipos de disciplinas .....	80
<i>Figura 9.</i> Expectativas de participación por asignaturas impartidas.....	80
<i>Figura 10.</i> Análisis de las expectativas de participación .....	81
<i>Figura 11.</i> Habilidad para analizar, interpretar y participar en culturas por asignaturas impartidas	90
<i>Figura 12.</i> Dominio del idioma del profesorado por tipo de acreditación.....	91
<i>Figura 13.</i> Habilidades para desarrollar competencia intercultural por asignaturas impartidas .....	94
<i>Figura 14.</i> Habilidades para desarrollar competencia intercultural por tipos de disciplinas .....	95
<i>Figura 15.</i> Habilidades para la enseñanza por asignaturas impartidas .....	96
<i>Figura 16.</i> Habilidades para apropiar y verificar contenido por asignaturas impartidas .....	97
<i>Figura 17.</i> Habilidades para la evaluación por tipos de disciplinas.....	100
<i>Figura 18.</i> Grado de preparación para la innovación por asignaturas impartidas.....	101
<i>Figura 19.</i> Formación para asignaturas en inglés por tipos de disciplinas .....	102
<i>Figura 20.</i> Análisis de preparaciones para la enseñanza en inglés .....	103
<i>Figura 21.</i> Beneficios en clase por tipos de disciplinas .....	111
<i>Figura 22.</i> Beneficios personales por tipos de disciplinas .....	112
<i>Figura 23.</i> Beneficio para la institución por asignaturas impartidas.....	114
<i>Figura 24.</i> Beneficio para la institución por tipos de disciplinas.....	116
<i>Figura 25.</i> Análisis de los beneficios para la universidad .....	117
<i>Figura 26.</i> Insuficiencia del idioma de estudiantes por tipos de disciplinas .....	124
<i>Figura 27.</i> Beneficios en la formación estudiantil por tipos de disciplinas .....	128
<i>Figura 28.</i> Análisis de los beneficios en la formación estudiantil .....	130
<i>Figura 29.</i> Sugerencias para mejorar la innovación por tipos de disciplinas.....	135
<i>Figura 30.</i> Análisis de las sugerencias para mejorar la innovación .....	136



## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Modelo de análisis de las perspectivas de innovación educativa e internacionalización ..</i>	43
Tabla 2. <i>Motivos de participación en procesos de internacionalización .....</i>	45
Tabla 3. <i>Cambios en el ejercicio docente para internacionalizar el currículo.....</i>	47
Tabla 4. <i>Factores que favorecen y restringen la innovación .....</i>	49
Tabla 5. <i>Coefficiente del alfa de Cronbach en cada dimensión.....</i>	63
Tabla 6. <i>Distribución del instrumento por variables, reactivos y preguntas .....</i>	65
Tabla 7. <i>Relación de variables e indicadores de la investigación .....</i>	66
Tabla 8. <i>Relación de docentes acreditados por división.....</i>	69
Tabla 9. <i>Relación de docentes acreditados que participaron en la encuesta .....</i>	70
Tabla 10. <i>Dominio del inglés del profesorado por tipos de disciplinas.....</i>	88
Tabla 11. <i>Habilidades con el inglés del profesorado por tipos de disciplinas .....</i>	89
Tabla 12. <i>Habilidades para la planeación por asignaturas impartidas .....</i>	93
Tabla 13. <i>Habilidades para la evaluación por asignaturas impartidas .....</i>	98
Tabla 14. <i>Beneficios institucionales por tipos de disciplinas.....</i>	113
Tabla 15. <i>Implicaciones personales negativas por asignaturas impartidas .....</i>	125
Tabla 16. <i>Implicaciones institucionales negativas por tipos de disciplinas .....</i>	127
Tabla 17. <i>Hallazgos principales en motivos y expectativas de participación.....</i>	146
Tabla 18. <i>Hallazgos principales en la formación docente .....</i>	149
Tabla 19. <i>Hallazgos principales sobre elementos que favorecen y restringen .....</i>	153

## **Introducción**

En un contexto de globalización y de constantes transformaciones, las universidades del mundo han intensificado sus esfuerzos para generar innovaciones que incluyan e impulsen la internacionalización en sus diferentes actividades. Por esto, el papel de las universidades en la innovación es cada vez más crucial, al ser de suma importancia el indagar acerca de cómo coordinan e interactúan con diversos actores para promover la innovación y el cambio en la educación superior (Cai, 2017).

El proceso de internacionalización lleva a que las universidades estén en constante cambio y en la búsqueda de ampliar el alcance de sus actividades, más allá de fronteras nacionales (Delgado et al., 2011). Desde la perspectiva de la actividad, se ha buscado integrar el componente de internacionalización, realizando cambios en el currículo, y desde la perspectiva de proceso, donde se integra la dimensión intercultural en la enseñanza (Knight, 1997).

Uno de los mayores impactos que ha tenido la globalización, internacionalización y el aumento de la movilidad en las instituciones de educación superior ha sido el creciente uso del idioma inglés como lengua franca, es decir, como lengua principal científica y de comunicación. Dado que el inglés es el medio principal de comunicación intercultural (Cogo y Dewey, 2012), se comienza a enfocar la atención en otros aspectos tales como su uso en ámbitos académicos, así como sus requerimientos que van más allá del dominio lingüístico, es decir, la competencia intercultural.

Una manera innovadora de integrar la dimensión internacional e intercultural en la enseñanza en educación superior es mediante la oferta de programas y/o asignaturas en idioma inglés, entendido como una forma de internacionalizar del currículo. Es así como la Universidad de Sonora desde el año 2017 se propone una innovación a nivel curricular e impulsa la impartición de asignaturas en inglés en sus diferentes programas; para esto, creó un programa que acreditó a docentes con un dominio suficiente del idioma, con el fin de que utilizaran e impartieran clases en este idioma con fines académicos y de internacionalización.

A nivel internacional, el uso de English as a medium of instruction (EMI) en educación superior ha sido estudiado desde finales del siglo pasado, principalmente en partes de Europa, Australia y Asia. En comparación, esta práctica es poco adoptada en México, y en menor medida investigada. Sin embargo, se recalca que dicha práctica ha sido mayormente discutida desde las ventajas que aporta a estudiantes, mientras que poco se problematiza sobre las dificultades que representa operar en una segunda lengua para docentes y estudiantes (Jenkins, 2014).

Si el objetivo de distintas estrategias institucionales de internacionalización lleva a la introducción de algo nuevo (dimensión internacional e intercultural) en la institución, sería conveniente centrarse a su vez en los procesos de cambio relacionados con los objetivos y estrategias, e investigar qué factores determinan su éxito y/o fracaso (Van der Wende, 1999).

Es así como se resalta que, en la Universidad de Sonora, a pesar de contar con un considerable número de docentes habilitados para impartir clases en dicho idioma, sólo un reducido número de profesores lleva esta innovación a la práctica. Motivo por el cual, resulta pertinente indagar en cómo se está llevando a cabo este proceso de innovación de enseñanza con el idioma inglés en el currículo de distintos programas de la universidad. Esto, debido a que llevar esto a la práctica resulta más complejo de lo que parece; tanto las instituciones como docentes tienden a desconocer las múltiples complejidades relacionadas con el uso del idioma inglés como medio de instrucción, así como la falta casi total de conciencia que estudiantes y docentes carecen de competencia intercultural para llevar esto de manera efectiva a la práctica.

Esto lleva a plantearse la necesidad de indagar en el proceso de innovación que se encuentre aún en su fase de implementación, considerando sus múltiples dimensiones; esto debido a que, para que una innovación logre integrarse en los procesos educativos de manera efectiva, es vital conocer las relaciones entre las propiedades de la innovación y las actitudes de docentes hacia ellas (Rivas, 2000). Con la aplicación de la teoría de la innovación al proceso de internacionalización, se tiene la posibilidad de aportar información sobre los elementos que definen si las estrategias y esfuerzos de

internacionalización pueden lograr un cambio sostenible y duradero en las instituciones (Van der Wende, 1999).

Debido a esta situación, este trabajo busca analizar la percepción que tiene la comunidad docente acreditada para impartir asignaturas en inglés, desde sus motivos de participación en el proceso de innovación, la formación con la que cuentan para dichas asignaturas, su percepción sobre los aspectos que favorecen y restringen este proceso, así como las distintas perspectivas que se tienen en las diferentes disciplinas de la universidad entorno a la innovación.

Esto con el fin de generar un panorama general en torno al proceso de innovación que se está desarrollando en la Universidad de Sonora para internacionalizar el currículo, desde los atributos que posee dicha innovación para analizar en qué medida se está logrando la internacionalización del currículo, así como una comprensión y desarrollo de competencia intercultural mediante esta acción, a través de las disciplinas que componen la universidad.

# **CAPÍTULO I. Acerca del problema de investigación**

## 1.1 Contexto del estudio

La organización y estructuración de un programa curricular, áreas disciplinares y profesionales se basan en criterios, supuestos y expectativas sobre el futuro desempeño ocupacional del egresado donde, diversos fenómenos representan importantes vectores de cambio en la educación superior (Celis y Gómez, 2005). Estos fenómenos plantean la necesidad de nuevos criterios que incluyan la formación de competencias de adaptabilidad a condiciones y exigencias cambiantes.

Entre estos fenómenos se encuentran la globalización e internacionalización; la primera es definida por Held et al. (1999), como la ampliación, profundización y aceleración de la interconectividad global, misma que ha generado cambios en las universidades del mundo. Ambos fenómenos no pueden ser considerados de manera separada, puesto que, tal como lo plantea Knight (2008): *“la internacionalización está cambiando el mundo de la educación superior y la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización”*. Diversos autores que abordan la internacionalización de la educación superior (Knight, 1994; Knight y De Wit, 1995; De Wit, 2002; Bedenlier y Zawacki-Richter, 2015; Khan, Omrane y Bank, 2016) destacan que este proceso, a grandes rasgos, es la integración de una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, investigación y/o funciones académicas de una institución.

La innovación, como lo plantea Díaz-Barriga (2012), se ubica de manera importante en el discurso de universidades latinoamericanas, al plantearse nuevas funciones, necesidades, ajustes en estructuras, procesos y desempeños de sus actores, justificándolos con factores tales como la influencia de la globalización en la educación y el desarrollo científico y cultural.

Debido a estos fenómenos, un factor de innovación curricular es de índole cultural, lo cual implica nuevos contextos de flexibilidad curricular, diversificación institucional y de oferta de programas de estudios (Celis y Gómez, 2005). Es así como la internacionalización se concibe como una estrategia para conseguir que las universidades logren ser más efectivas y tengan mayor respuesta ante los cambios que tienen lugar en la sociedad, cultura, economía y el mercado laboral, debido a la amplia interconectividad en el mundo y la ampliación del alcance de sus actividades más allá de las fronteras nacionales (Delgado-Márquez et al., 2011).

La internacionalización es un componente innegable en las instituciones, al grado de intensificarse cada vez más los esfuerzos por implantar este proceso en universidades a nivel internacional (Delgado-Márquez et al., 2011). Esto, en parte impulsado por las recomendaciones generadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), quienes coinciden en el impulso que se debe dar a la dimensión internacional en la educación superior (Pérez, 2010). De manera más específica, la UNESCO (2017) en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, recalcó la importancia de fortalecer la educación; entre los objetivos que tienen relación con la educación superior está: buscar la valoración de la diversidad cultural, siendo este uno de los componentes que se busca impulsar mediante la internacionalización.

Ambos fenómenos, globalización e internacionalización, como lo exponen Altbach y De Wit (2020), han generado que desde mediados del siglo XX el idioma inglés sea concebido como el idioma mundial de la ciencia y la educación. Es así como las instituciones de educación superior buscan ajustarse y adaptarse al impacto del inglés en la vida académica, donde la mayoría de los países tienen universidades con nivel medio de inglés, clases en inglés y/o programas de posgrado en dicho idioma

En el caso de México, la enseñanza del idioma inglés en educación superior se ha dado prioritariamente en universidades privadas; sin embargo, un gran número de universidades, tanto privadas como públicas, cuentan con programas transversales de aprendizaje de este idioma, a tal grado de establecerlo como requisito para titulación y comenzar a incursionar en la enseñanza con dicho idioma (Narváez, 2016). Por esta situación, es vital comprender las consecuencias, los costos y los beneficios de innovaciones que impliquen el uso de otro idioma en nivel superior.

### **1.1.1 Innovación como factor de internacionalización y estrategia de mejora educativa**

La innovación puede ser orientada hacia el progreso de varios aspectos del sistema educativo: teoría y práctica, currículo, políticas de enseñanza y aprendizaje, cultura institucional, formación docente, administración, entre otros (Serdyukov, 2017). En el mismo sentido, se identifica que la internacionalización busca propiciar cambios y beneficios en diversos ámbitos de la educación superior como el aumentar la conciencia de

estudiantes sobre temas globales y de diversidad cultural, motivar actividades de enseñanza-aprendizaje que se ajusten a estándares internacionales, fortalecer la investigación institucional y producción de conocimiento, así como mejorar las prácticas y desempeño de acuerdo con normas internacionales (Khan, et al., 2016).

Una innovación que busca impulsar la internacionalización, en cualquier área o aspecto, puede generar cambios en la educación de diversas formas que, cada vez más, se miden y comparan a nivel internacional (Serdyukov, 2017). Motivo por el cual se considera al proceso de internacionalizar como un medio de posicionamiento de las universidades a nivel mundial, con el fin de ser más competitivas en el mercado educativo, para incrementar su actuación a nivel mundial y lograr buenas posiciones en clasificaciones globales. De modo que esto se considera al generarse políticas institucionales, planes estratégicos y programas, con el fin de mejorar su grado de internacionalización (Delgado-Márquez et al., 2011).

A nivel internacional existen asociaciones como la Association of International Educator (NAFSA) quien trabaja para promover políticas y prácticas de educación e intercambio internacional, así como el Institute of International Education (IIE) quien a su vez promueve la articulación de una visión y compromiso internacional, la integración de planes de estudios internacionalizados, la atracción de estudiantes extranjeros, así como la promoción de estudiar en el extranjero en diversas universidades (2012, p.3).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene como objetivo en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) Visión 2030 lograr que la totalidad de sus IES asociadas lleven a cabo acciones orientadas a la internacionalización, así como la integración de la dimensión internacional e intercultural en actividades académicas y de gestión (2016, p. 53). A su vez, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) evalúan y acreditan los programas de las universidades; para esto, establecen rasgos e indicadores que debe caracterizar a un programa de calidad. Entre sus indicadores se consideran aquellas actividades relacionadas a la internacionalización e interculturalidad, internacionalización en casa como clases en otro idioma, entre otros que lleven a cabo las instituciones (2018, p. 33).



En función de estas exigencias, es que la internacionalización se ha convertido en una necesidad para las instituciones al brindar ventajas competitivas y por ser un indicador de calidad, tanto a nivel internacional como nacional. A pesar de contar con referentes e indicadores de organismos internacionales y nacionales sobre la internacionalización, predomina aún la concepción de este proceso como únicamente la movilidad estudiantil y académica. De Wit et al. (2015) realizan una serie de recomendaciones, entre las cuales resaltan: prestar especial atención a la “internacionalización en casa”, integrando aprendizaje internacional e intercultural los planes de estudios. Esta forma de internacionalización busca propiciar cambios en el currículo y en la forma de concebir la enseñanza-aprendizaje (Knight, 1994).

Esto ha llevado a que instituciones alrededor del mundo propicien innovaciones, actualicen sus programas y servicios académicos con el fin de impulsar la internacionalización. Khan, et al. (2016) argumentan que las universidades deberían formar estudiantes preparados para la vida laboral e internacional, donde los idiomas extranjeros son necesarios; motivo por el cual, las universidades implementan innovaciones de tipo curricular y ofrezcan programas y/o asignaturas impartidas en idioma inglés, con el fin de promover aprendizaje internacional y desarrollar competencia intercultural en estudiantes.

### **1.1.2 La emergencia del inglés como medio de instrucción en educación superior**

En América Latina han existido políticas auxiliares para favorecer la internacionalización y la enseñanza de idiomas en los últimos años (Didou, 2017), sin embargo, aún se presentan dificultades o se avanza lentamente en el mejoramiento de ambos. A pesar de esto, la importancia que conceden las universidades al aprendizaje de idiomas es indiscutible, concedida, en parte, por el papel que juega el aprender un idioma en el desarrollo de competencia intercultural. Ya no se concibe únicamente en términos de adquisición de competencia comunicativa del idioma, ahora el objetivo también es que docentes promuevan el desarrollo de competencia intercultural (saber cómo y cuándo usarlo) al enseñar un idioma extranjero (Sercu, 2005). Esta competencia es una dimensión central que busca introducirse con la internacionalización del currículo.

El uso de EMI (English as a medium of instruction) en educación superior comenzó a implementarse principalmente en países de habla no inglesa; este enfoque curricular que

integra aprendizaje disciplinario y de idiomas, tiene sus antecedentes en contextos educativos de Europa, Australia y Asia (Nikula, 2016). Dicho enfoque, como lo exponen Hu y Lei (2014), también se conoce como English as a lingua franca (ELF), Integrating content and language (ICL), Content and language integrated learning (CLIL), o Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE, utilizado en España), dependiendo de los autores y el contexto. Por diversos que parezcan, comparten el interés - en diferente grado- de desarrollar e investigar modelos de programas y enfoques pedagógicos que involucren e integren el aprendizaje de contenidos e idiomas (Lin, 2016). Por esta razón, y debido a los trabajos encontrados en América Latina, se manejará EMI/CLIL de manera indistinta.

Entre las razones que impulsan la oferta de asignaturas en inglés en las universidades a nivel internacional, se encuentran la internacionalización, el intercambio de estudiantes y docentes, el uso de materiales de enseñanza e investigación actualizada, el mercado de estudiantes internacionales y el empleo del enfoque CLIL (Coleman, 2006). A pesar de existir un número considerable de investigaciones empíricas que abordan diversos aspectos de EMI, Hu y Lei (2014) muestran que la mayor parte de estos estudios se han realizado en contextos educativos de Europa y Asia. Por su parte, Banegas et al. (2020) proporcionan una revisión crítica de CLIL en América Latina, donde se muestra que la investigación empírica en educación superior es escasa y más en México.

Con el fin de atender el objetivo de integrar acciones orientadas a la internacionalización, la ANUIES (2016, p. 53) busca desarrollar e implantar programas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en todas sus instituciones asociadas. Aunado a estas acciones, las universidades públicas y privadas en el país, han buscado promover el uso de EMI, es decir, la impartición de programas y/o asignaturas en idioma inglés. Un ejemplo de esto lo proporciona Narváez (2016) con el “Modelo BIS: Bilingüe, Internacional y Sustentable”, implementado por las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México con el fin de generar conciencia en la comunidad universitaria de los beneficios de una educación bilingüe y el desarrollo de competencia intercultural en el personal docente.

En el caso específico de la Universidad de Sonora, en la institución se encuentran múltiples esfuerzos institucionales enfocados para el mejoramiento del dominio del idioma inglés por parte de la comunidad académica, entre los cuales se destacan la participación de algunos docentes en convocatorias y eventos como: el Programa Proyecta 100,000 cuyo propósito era apoyar el estudio y la práctica del idioma inglés en el extranjero; los cursos de preparación para el examen TOEFL dirigidos a docentes promovidos a través del gremio sindical, por mencionar algunos.

En función de estos y otros antecedentes en la institución, con el fin de integrar el componente de internacionalización, han sido parte de la base para comenzar a promover innovaciones en la universidad como el uso del idioma inglés como medio de instrucción, fomentando así cada vez más la impartición de asignaturas en inglés, con el propósito de internacionalizar el currículo y desarrollar competencia intercultural desde los planes y programas de estudio que se ofertan.

### **1.1.3 Proceso de innovación curricular con el idioma inglés en la Universidad de Sonora**

Toda acción planificada que busque producir un cambio de mejora en instituciones educativas ya sea en su cultura, estructura, políticas, metodologías, productos y procesos organizativos, se considera por diversos autores (De la Torre, 1997; Tejada, 1998; De la Herrán y Paredes, 2012) como una innovación educativa.

Es así como, primeramente, resalta que las políticas que buscan integrar la internacionalización en educación superior, como lo muestra Didou (2006), han estado enfocadas principalmente a programas de movilidad de estudiantes y docentes. Sin embargo, la internacionalización debería ser planteada a su vez con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, que esto contribuya a profundizar los contenidos de los programas académicos, la innovación en el currículo y métodos de enseñanza (González, 2016).

A raíz de esto, la Universidad de Sonora ha buscado promover innovaciones con el fin de incluir el componente de internacionalización en todas sus funciones institucionales. En su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2021 ha establecido a la internacionalización como eje transversal presente en todas las dimensiones y ejes rectores,

con el fin de promover cambios en la cultura universitaria. La internacionalización representa un cambio educativo para la institución, a través de la cual se busca transformar la práctica y mejorar la situación educativa actual y, cualquier mejora en la educación que se quiera poner en práctica pasa o trastoca el diseño curricular (Casanova, 2015).

Además, esto también se refleja en el Modelo Educativo 2030 de la universidad, donde se plantea atender la internacionalización del currículo; para impulsar dicha acción surge el proceso de innovación curricular con el idioma inglés, es decir, la impartición de asignaturas en inglés en los diferentes programas educativos de la institución.

Con el fin de fomentar la institucionalización de esta innovación, la universidad declaró en su PDI 2017-2021 metas anuales altas en cuanto al número de asignaturas impartidas en inglés con las que desea contar para el año 2021 y estableció el “Programa de Habilitación de Profesores para Impartir Cursos en Idioma Inglés”. Se tienen registros que este se ha llevado a cabo por la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa (DIIE), en colaboración con el Departamento de Lenguas Extranjeras, en los años 2019, 2020 y el más reciente se llevará a cabo durante el mes de junio de 2021 (ver Anexos, 4, 5 y 6). Este programa convoca a profesores de tiempo completo y profesores de asignatura indeterminados de todas las unidades regionales de la institución para participar en el curso-taller de “*Habilitación en la enseñanza en idioma inglés*”, con el objetivo de acreditarlos para que impartan cursos en idioma inglés en los programas de licenciatura y posgrado.

Para participar en esta habilitación, se tiene como requisito que el profesorado interesado: a) sea profesor indeterminado de la universidad, b) demuestre su dominio del idioma inglés equivalente al nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (como lo son IELTS banda 7 o superior, TOEFL IBT mayor a 100 o TOEFL ITP mayor de 595), o bien cuente con un título de posgrado de una universidad angloparlante, y c) que acredite una evaluación oral y escrita en inglés (en el curso de 2019 solo se realizó una evaluación oral).

Cabe mencionar que los requisitos de los incisos A y B fueron en un principio (previo al programa de habilitación) por sí solos los únicos requerimientos para que se acreditara a docentes para impartir asignaturas en inglés. Es decir, docentes podían ser programados para asignaturas en inglés únicamente comprobando que tenían el dominio del

idioma con alguna certificación (TOEFL, IELTS, TOEIC, etc.) o estudios en el extranjero, sin recibir capacitación institucional. A partir de que surge este programa, el criterio de acreditación que recibe cada académico supone un permiso o impedimento para que sea programado e imparta en inglés, pues quedó plasmado como una de las políticas institucionales en materia de docencia que regula su desarrollo desde la instancia de recursos humanos. Aunque en las convocatorias no se explicitan los contenidos que se abordan en los cursos, ni se hace referencia a la adopción de un modelo en específico (EMI, CLIL etc.), se parte de lo que implica el uso del idioma inglés en la enseñanza y lo que se espera propiciar con esto, en términos de internacionalización, en la universidad.

Así, estas acciones denotan que la impartición de asignaturas en inglés en la universidad representa una innovación curricular, puesto que se busca innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, se busca alterar la práctica docente (Casanova, 2015). Entre los componentes de esta innovación (De la Torre, 1997) destacan primeramente su nivel de cambio, el cual implica una alteración de comportamiento a nivel colectivo, puesto que la universidad busca una transformación de la enseñanza en el profesorado con los cursos de habilitación. Además, se distingue que por los elementos objeto de cambio, como el contenido, metodología, materiales y actividades, se trata de llevar a cabo una innovación curricular estratégica con la implementación de asignaturas en inglés. Dichos objetos de cambio apuntan a una reestructuración como modo de cambio, puesto que son los mismos programas de la universidad los cuales sufren la alteración al idioma inglés. Por último, considerando los componentes mencionados, se vislumbra que la enseñanza con el idioma inglés en la universidad representa una meso-innovación, es decir, conlleva transformaciones en la institución, el aula y atañe a todos los departamentos y disciplinas; estas, con fines de internacionalización que son impulsadas por la misma institución e instancias administrativas.

Considerando el contexto y las acciones emprendidas, se develan a su vez otras peculiaridades que permiten analizar esta innovación como un proceso que aún se encuentra en su fase de implementación (House, 1988; De la Torre, 1997), y que adquiere diversos significados desde diferentes perspectivas. Primero, políticamente se denota la importancia que brinda la universidad a la internacionalización en sus planes de desarrollo. Segundo, desde una perspectiva tecnológica, la búsqueda por implantar esta innovación

curricular a través de la creación del programa de capacitación docente con el fin de brindar conocimiento y práctica del dominio técnico que implica impartir asignaturas en otro idioma. Por último, visto de una perspectiva cultural, este proceso podría estar adquiriendo diferentes significados entre la comunidad docente, debido a las diferencias disciplinares y sus diferentes necesidades en torno a la internacionalización del currículo, así como la utilidad que tenga el uso del inglés en la enseñanza. Al ser un proceso que incide en la práctica docente, es necesario que el profesorado acepte el cambio y supere las barreras que se le presenten, debido a las demandas que implica el cambio de idioma en la enseñanza.

Con base en lo presentado anteriormente, se denota el papel central que tiene el profesorado en la innovación curricular con el idioma inglés, pero de manera contradictoria, es poco lo que se considera cómo las y los docentes perciben este proceso, que motiva a la comunidad docente a participar y, que aspectos favorecen y restringen la implementación de esta innovación en su práctica diaria.

## **1.2 Antecedentes de investigación**

El continuo desarrollo y expansión científico-tecnológica ha tenido un importante impacto en la educación, el cual se refleja en la gran cantidad de fondos que se invierten para lograr que las universidades tengan un alcance mundial y eleven la calidad educativa mediante la internacionalización (Altbach y Knight, 2006). Con el fin de incorporar en su totalidad el elemento de internacionalización en una variedad de actividades, las universidades alrededor del mundo han mostrado interés y compromiso hacia el desarrollo de innovaciones que logren incorporar de manera eficaz este elemento (Hudzik, 2011).

En este contexto de transformaciones e innovaciones para responder a las distintas implicaciones que trae consigo el proceso de internacionalización, De la Herrán y Paredes (2012) explican que surgen desafíos importantes a considerar como: nuevos retos y cambios en roles docentes ligados a este proceso, la promoción diversos tipos de aprendizajes y ofertas competitivas de calidad. Esto, ha incrementado el interés por investigar las condiciones estructurales y culturales que expliquen el cambio y fracaso de las innovaciones emprendidas, así como el papel que juegan los involucrados en estas.

En ese sentido, se encuentran diversos impactos y retos que implica el proceso de internacionalización en las instituciones: a nivel global el inglés surge como *lengua franca*<sup>1</sup> en el mundo académico, por ende, la necesidad de dominarlo y emplearlo; a nivel institucional se encuentra la necesidad de internacionalización del currículo y; a nivel individual la internacionalización implica sin duda cambios complejos en el quehacer docente (Delgado-Márquez et al., 2011). Sin embargo, las clasificaciones globales existentes que miden el grado de internacionalización de las universidades no prestan atención a la diversidad de lenguas, siendo que este un factor que acompaña al proceso de internacionalización.

De modo que, cualquier programa de internacionalización, más si emplea el uso de diversos idiomas, debe desarrollar estrategias y sistemas de evaluación continuos para evaluar los objetivos, el progreso y los resultados de procesos innovadores que se emprendan para impulsar la internacionalización (Khan, et al., 2016); esto, debido a que el proceso de internacionalizar es complejo e impacta cada aspecto de la educación superior, como el diseño y la entrega del plan de estudios (Hudzik, 2011). Es por esto por lo que, el mismo procedimiento de internacionalizar planes de estudio supone por si solo una innovación, al requerir una serie de decisiones y justificaciones que rompen con la cultura tradicional de las universidades, además de cambiar la forma en la comunidad docente entiende los objetivos de los planes de estudio (De la Herrán y Paredes, 2012).

### **1.2.1 Acerca de la innovación curricular para promover la internacionalización**

La incorporación de competencias necesarias para la formación de futuros profesionales ha provocado un cambio significativo en el diseño curricular de carreras profesionales y programas de posgrado, los cuales además de construirse de acuerdo con orientaciones disciplinarias, pasan también a elaborarse considerando las demandas de múltiples factores externos, lo cual lleva a la innovación de estos (Leiva y Campbell, 2016).

En la búsqueda por atender dichas demandas, las universidades optan por internacionalizar sus currículos, al ser esta una modalidad democrática e incluyente, cuyo fin es preparar a toda la comunidad estudiantil con información internacional, así como apertura a la diversidad cultural y lingüística. Como lo evidencian Arango y Acuña (2018), entre las metas de la internacionalización del currículo se encuentran: integrar estrategias de

---

<sup>1</sup> Como lengua principal de comunicación internacional (Dewey, 2007).

internacionalización en los procesos de educativos, curriculares y académicos, mejorar el manejo de idiomas extranjeros, desarrollar comprensión hacia diversas culturas y desarrollar competencia intercultural. Sin embargo, existe la necesidad de reflexionar en el proceso de implementación y la comprensión de la importancia del contexto en el que se desarrolla. Esto, para que la integración de este tipo de internacionalización llegue a los contenidos curriculares de manera óptima.

La implementación de un currículo internacionalizado conviene ser analizada desde los problemas potenciales que pueden surgir en la comunidad docente al enfrentarse a este cambio: la dificultad de traducir conceptos pedagógicos en innovaciones prácticas por la objeción hacia estos al considerarlos complejos y abstractos, la falta de respaldo y apoyo en la implementación y, el poco énfasis que se otorga al papel de la comunidad docente como instrumentos de transformación (McKinnon, Hammond y Foster, 2017). La formación docente para la internacionalización del currículo es compleja y, aunque un gran número de universidades a nivel internacional incursionan en esta forma de internacionalizar a nivel de política, es común encontrar vacíos entre teoría y práctica; estos vacíos son detonados por dos factores principalmente: el diseño de las políticas y las diferencias disciplinares (Green y Whitsed, 2013)

A nivel de diseño de políticas institucionales, algunos estudios (Green y Whitsed, 2013; McKinnon, et al., 2017, Arango y Acuña, 2018) establecen que la dificultad comienza desde la confusión que existe alrededor del concepto de internacionalización, siendo malinterpretado o implementado como una serie acciones aisladas, sin establecer estrategias ni procesos evaluativos para determinar el nivel de avance de dicho proceso. Otra dificultad surge cuando las políticas institucionales no consideran que lo propuesto con la internacionalización del currículo debe ajustarse a las características del contexto institucional.

El segundo factor, las diferencias disciplinares, afecta a este tipo de internacionalización en el sentido que la formación docente para este propósito tiende a ser homogénea, con un enfoque tradicional de adquisición (el conocimiento como producto transferido); las disciplinas son comunidades con prácticas y necesidades diferentes, por lo tanto, sus enfoques y necesidades al internacionalizar sus currículos serán diferentes (Green



y Whitsed, 2013). De esto se deriva la necesidad de crear espacios de trabajo interdisciplinarios.

Si bien, una de las formas que adoptan las instituciones para brindar un currículo internacionalizado es con la oferta de programas y asignaturas impartidas en una lengua extranjera, De Wit et al. (2015) aseguran que no es posible aseverar que un currículo esté internacionalizado por el sólo hecho de impartirse en otro idioma. Es el contenido, el enfoque pedagógico, los resultados del aprendizaje, así como los servicios de apoyo, los que deben ser internacionalizados si lo que se busca es ofrecer una experiencia internacional significativa. Sin embargo, la oferta en lengua extranjera no es una práctica nueva y ha sido estudiada por el papel que juega en el proceso de internacionalización.

### **1.2.2 Oferta de programas en idioma inglés y el desarrollo de competencia intercultural**

A nivel internacional, las universidades se enfrentan al reto de mejorar su nivel de competitividad mediante procesos de innovación que apoyen la internacionalización institucional, siendo la introducción de programas y asignaturas en idioma inglés una de las acciones cada vez más adoptada.

En partes de Asia, Australia y América Latina, Nikula (2016) se ha optado por este tipo de enseñanza bajo la etiqueta de CLIL, promoviendo así conocimiento disciplinar y competencia intercultural (Chostelidou y Griva, 2014). Por su parte, Wächter y Maiworm (2014) exponen las razones para implementar programas en inglés, como la creación de perfiles internacionales de las instituciones, la atracción de estudiantes y docentes extranjeros, así como el desarrollo de competencia intercultural en estudiantes. Para el desarrollo de dicha competencia, Sercu (2002) ahonda en la relación entre lengua y cultura, y cómo ambas no pueden ser abordadas de manera separada. El papel docente se torna en el de mediador entre estudiantes y la cultura extranjera que viene implícita en el idioma, donde este tendrá como objetivo pedagógico promover en clase el interés y apertura hacia las culturas.

No obstante, los obstáculos que se deben enfrentar al implementar la enseñanza en inglés son los bajos niveles de dominio del idioma por parte de docentes y estudiantes, bajas habilidades lingüísticas de docentes que los lleva a resistirse a enseñar en el idioma, formación docente que resulta inadecuada o insuficiente, problemas a nivel organizativo y

administrativos en las universidades, falta de interés por parte de alumnos hacia dichos programas, entre otros (Wächter y Maiworm, 2014). Además, el tipo de institución y disciplina determinan la implementación de estos, dificultando su introducción e incluso se les llega a considerar incompatibles con ciertas disciplinas. A pesar de esto, el impacto que puedan tener las asignaturas en inglés en la comunidad estudiantil dependerá en gran medida de que tan personalizados sean los contenidos en el currículo con respecto al desarrollo de competencia intercultural, así como la integración de enfoques y temas internacionales.

Las preocupaciones sobre las dificultades de implementación y calidad de programas y asignaturas en inglés no terminan a medida que más universidades en otras partes del mundo como Taiwán, Corea, Japón, China, Italia, entre otros adoptan este tipo de enseñanza. Diversos estudios (Costa y Coleman, 2013; Hu y Lei, 2014; Bradford, 2012) tomaron en cuenta las declaraciones e ideologías docentes con respecto a lo que implica la oferta en inglés (mecanismos de gestión, prácticas) y presentan desafíos similares, los cuales pueden clasificarse en: los relacionados con el idioma, la cultura y la estructura de los programas.

Entre los relacionados con el idioma se encuentran las limitaciones en competencias lingüísticas e insuficiencia en habilidades orales de docentes, lo cual lleva a una pérdida de confianza por parte del profesorado. Culturalmente es un desafío debido a la falta de conocimiento intercultural que requieren las y los docentes para internacionalizar un currículo; además, los desafíos lingüísticos y culturales aumentan la carga del profesorado. Por último, si la estructura de los programas no tiene apoyo por parte de la administración ni se lleva a cabo una gestión correcta de los mismos, representará un desafío más a superar, puesto que predomina una desalineación que entre las intenciones de la política y las prácticas reales con respecto a la oferta en inglés.

A pesar de ser una acción bastante adoptada por universidades alrededor del mundo para internacionalizar sus currículos, cabe destacar que la adopción de enfoques como EMI y CLIL surgió antes que la estrategia de internacionalización curricular. Además, aunque la relación entre dicha estrategia y el empleo de EMI/CLIL no siempre es clara o explícita, con base en diversos autores (Morgan, 1999; Leask, 2001, Chostelidou y Griva, 2014) se encuentra su característica en común: la integración de objetivos interculturales. Esto

debido a que se advierte que la enseñanza en inglés no equivale a internacionalizar, además que la comprensión lingüística del idioma por sí sola es suficiente; ambas estrategias requieren fomentar y desarrollar una conciencia intercultural, además de hacer explícitos los vínculos entre el idioma y la cultura (Coyle, 2007).

Se evidencia en los estudios que su implementación sigue siendo compleja, pues predominan aspectos como la creación de perfiles internacionales de las instituciones y se quedan rezagados aspectos centrales como la promoción eficaz de competencia intercultural y la realización de cambios en los estilos de enseñanza, evaluación e interacción en clase. De modo que, si se pretende generar un cambio con la adopción de asignaturas en inglés, es necesario apoyar a la comunidad docente durante la implementación con el fin de incidir en sus prácticas, métodos de evaluación y, atender los tres desafíos que se presentan: lingüísticos, culturales y también organizacionales (Bradford, 2012).

### **1.2.3 Diversas concepciones de la enseñanza con inglés en educación superior**

El inglés es y seguirá siendo el idioma científico mundial y de suma importancia en la educación para el futuro, sin embargo, al mismo tiempo se debate el rol de este y otros idiomas en la educación superior (Altbach y De Wit, 2020). En América Latina, Hernández (2012) argumenta que se ha avanzado en reconocer la importancia del aprendizaje del idioma inglés y se comienzan a incluir cada vez más asignaturas en dicho idioma en sus currículos, pero, aún no se logran resultados significativos en grado de conocimiento ni el dominio del idioma.

En partes como Europa, Asia y Australia han surgido diferentes términos en distintas tradiciones de investigación y contextos educativos, como lo expone Lin (2016), de entre los cuales destacan Language across the Curriculum (LAC) y Content and Language Integrated Learning (CLIL), mismos que comparten un interés en desarrollar e investigar modelos de programas y enfoques pedagógicos que involucren en diferente medida la integración del aprendizaje contenido-idioma.

El enfoque CLIL, como se plasma en algunos estudios (Morgan, 1999; Dafouz et al., 2007; Chostelidou y Griva, 2014), tiene como propósitos la mejora de la competencia lingüística, impulsar la internacionalización y el desarrollo profesional, a la vez que incluye objetivos interculturales debido a que la comprensión lingüística por sí sola no es

suficiente. Sin embargo, a pesar de las múltiples razones para incluir el enfoque CLIL en la educación superior, este no se ha logrado implantar con éxito. Las diferentes actitudes de docentes y estudiantes hacia la implementación de dicho enfoque muestran que es un reto para ellos ajustarse a las nuevas dinámicas de clase, a la competencia comunicativa que se requiere y, en general, consideran que su nivel de dominio del idioma no les es suficiente.

Por otro lado, diversos estudios (Coyle, 2010; Smit y Dafouz, 2012; Nikula, 2016) exponen al enfoque CLIL como un desafío para la investigación, ya que este se adapta a las instituciones según el contexto, también por su amplitud y flexibilidad, ya que apoya al currículo y el desarrollo profesional al alentar al profesorado a experimentar con base en demandas del entorno. De modo que, Hu y Lei (2014) enfatizan la necesidad de estudios donde se examinen actitudes, creencias, aprendizaje, estrategias y prácticas en diferentes contextos educativos.

En América Latina, algunos estudios (McDougald, 2015; Corrales, Paba y Santiago, 2016) muestran que la investigación relacionada con la implementación del enfoque EMI/CLIL en educación superior es limitada. Desde la perspectiva docente se manifiesta el beneficio del empleo de este enfoque para el desarrollo de habilidades del lenguaje y contenido en estudiantes, sin embargo, aún se requieren objetivos claros y trabajo estratégico en la implementación. En el caso de México, Nuñez Asomoza (2015) reporta en su estudio el potencial de la implementación de programas CLIL y a la vez destaca áreas de oportunidad en docentes, diseño de materiales, administrativos y gestión institucional.

Si bien se tiene conocimiento, aunque limitado, que esta acción ha sido implementada en algunas universidades en México, es escaso lo que se ha estudiado a este tipo de programa, menos aún desde la perspectiva docente. Con base en los estudios revisados, se observa de manera más precisa como es la innovación curricular con el idioma inglés conviene ser analizada de manera minuciosa: analizar el proceso de implementación, considerar a los actores de la innovación y el impacto que tiene en su práctica.

### **1.3 Definición del problema**

Con el fin de promover la internacionalización en casa, la Universidad de Sonora ha buscado implementar iniciativas innovadoras desde sus políticas institucionales en su PDI 2017-2021 y Modelo Educativo 2030. En particular, impulsar la internacionalización del

currículo a través de la innovación curricular con el idioma inglés en los diferentes programas de estudios. Como promotor inicial de la innovación, el “Programa de habilitación de profesores para impartir cursos en idioma inglés” acreditó a un total de 42 académicos para que impartieran asignaturas en dicho idioma entre los años 2018 y 2019, de acuerdo con datos proporcionados por la unidad de transparencia de la universidad (Ver Anexo 1).

Entre la comunidad académica que formalmente fue reconocida con las posibilidades técnicas y el aval de la institución para impartir asignaturas en esta modalidad (idioma inglés), se destacan diversas características. Desde un análisis de las disciplinas (ver Figura 1), quienes más se interesaron en participar para este proceso pertenecen a las áreas de Ciencias Exactas y Naturales (31%), también de Ingenierías (29%), mientras que fue menor el interés de académicos de otros espacios como de Ciencias Sociales (7%) y Económicas-Administrativas (2%), lo cual produce que los programas de estudios de estas áreas, sea donde es menor el número de académicos disponibles para la impartición de estas asignaturas. Al analizar qué programas contaban con más docentes disponibles, se reconoció que son cursos que corresponden a: Licenciatura en Física e Ingeniería Industrial.

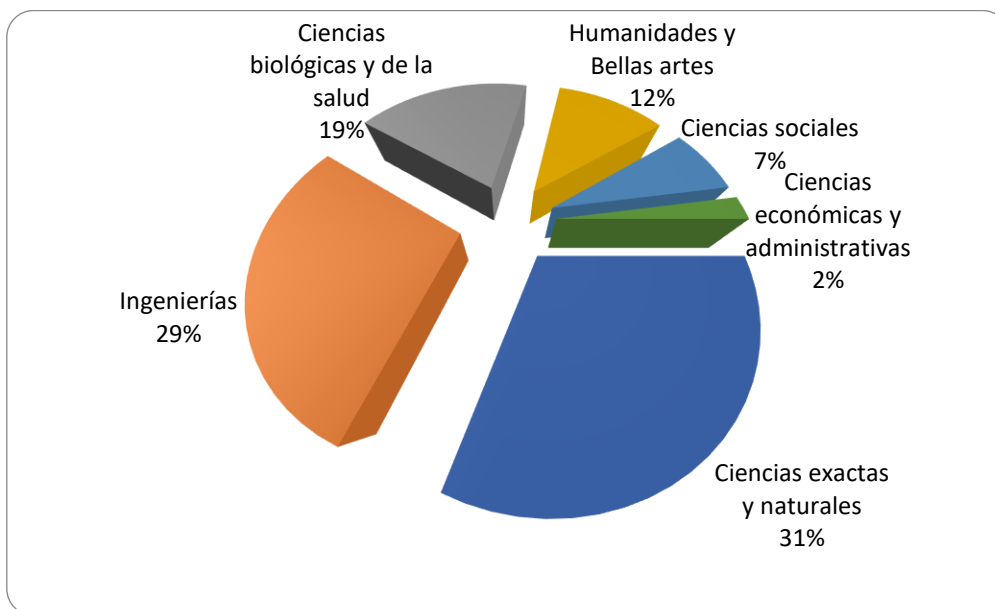


Figura 1. Académicos acreditados por tipos de disciplinas

En cuanto a la experiencia docente de los académicos, el promedio fue de 18 años, con un rango de 1 año de antigüedad hasta los 48 años. De los 42 académicos acreditados,

37 son profesores de tiempo completo quienes dedican su tiempo a desempeñar diversas actividades (investigación, docencia y extensión), mientras que 5 son profesores contratados por horas, quienes exclusivamente se dedican a labores de docencia. En el caso del personal de tiempo completo, se destaca que impartir una asignatura en inglés representa un beneficio, puesto que se estableció como un indicador de calidad en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD) -un programa de política pública al que acceden académicos de algunas instituciones públicas-, lo cual se traduce en estímulos económicos y ayuda en la explicación de un interés posible en participar.

Con respecto a las metas que estableció la institución en su PDI 2017-2021 sobre el número de asignaturas en inglés a impartirse se denota que, aunque si hubo un incremento en estas entre 2017-2018 (Ver Anexo 2), desde un panorama general se vislumbra que dichas metas difícilmente podrán ser alcanzadas, al menos en el tiempo establecido. Considerando que la institución ofrece 49 programas de licenciatura y 47 a nivel posgrado, compuestos ambos por una cantidad mucho mayor de cursos, con 1029 profesores e investigadores de tiempo completo que conforman su comunidad académica, es de considerarse que en cuatro años sólo se logró la acreditación y habilitación de 42 académicos; más limitada fue la impartición de asignaturas en idioma inglés, alcanzando una cantidad de 24 cursos ofertados entre dicho periodo.

Al analizar los datos, se reconoció que en los semestres 2018-2 y 2019-1 los cursos impartidos en inglés contaron con un promedio de 8 estudiantes inscritos; una sola asignatura alcanzo la inscripción de 29 estudiantes, pero en su mayoría los cursos en inglés disponían entre 4 a 10 estudiantes por curso. El bajo número de estudiantes inscritos en asignaturas en esta modalidad podría ser resultado del requisito que establece la universidad para el egreso de estudiantes, donde se requiere que estos cuenten mínimo con el nivel cuatro (principiante-intermedio) de dominio del idioma inglés. El requerimiento de este nivel resulta evidentemente bajo para cursar una asignatura impartida por completo en inglés, además de representar una limitante importante al logro de los objetivos de internacionalización de la institución.

Las asignaturas en inglés que fueron impartidas corresponden principalmente a nivel licenciatura, donde destacó la iniciativa de los académicos que imparten cursos en los

programas de Física (3), Nutrición (3) e ingeniería de materiales (4); solo un par de asignaturas se ofrecieron a nivel posgrado del área de exactas y naturales.

A nivel individual de las y los académicos disponibles para impartir cursos en inglés, se ubicó que, en el año 2019, sólo el 19% impartió alguna asignatura; destaca que el 81% de la comunidad académica habilitada no impartió ningún curso durante el periodo y que, dentro de este mismo grupo, hay quienes jamás han sido programados a pesar de contar con la acreditación. Del otro extremo, se subraya que un sólo docente ha impartido de manera constante por tres semestres consecutivos diferentes asignaturas en inglés en el nivel de licenciatura.

Esta situación se vuelve más compleja y exigente a la vez al considerar que, para finales del año 2019, la institución aprobó una nueva normativa denominada: Lineamientos para el Componente Curricular, donde se estableció de manera obligatoria la impartición de asignaturas en inglés para todos los programas de estudios además de valorar la importancia del dominio de este idioma. Los criterios establecidos son los siguientes:

- (1) Toda oferta educativa debe observar y tener de manera explícita la dimensión internacional y multicultural en el plan de estudios.
- (2) Se debe pronunciar de manera explícita el grado de dominio lingüístico, el cual permita al estudiante la lectura de literatura especializada en inglés debido a que todos los programas deben incluir recursos bibliográficos en inglés.
- (3) Al menos el 15% de los créditos totales de los planes de estudios corresponden a cursos que se ofrecerán tanto en español e inglés.

A partir del panorama reconocido se asume que el proceso de innovación curricular con el idioma inglés para impulsar la internacionalización va más allá de únicamente cambiar el idioma de instrucción. Se requiere además otro enfoque y métodos de enseñanza específicos, al cual la comunidad académica en sus primeras experiencias de participación comienza a reconocer. Como agentes principales de la innovación se enfrentan a varios retos, entre estos, transformar hábitos y prácticas educativas, aprender y aplicar nuevos enfoques y métodos de enseñanza, desarrollar nuevas habilidades y adoptar nuevos roles en el aula.

Este proceso de innovación curricular que propone impulsar la internacionalización de la universidad contiene rasgos destacables en tres componentes principales como son los

aspectos políticos, tecnológicos y culturales (De la Torre, 1997; House, 1998). Desde la visión con perspectiva política, se visualizan y debaten los efectos logrados, los cuales son derivados de que la institución decididamente ha buscado la institucionalización de la innovación a través de sus discursos y la propia normativa, al buscar la participación de los académicos en la impartición de asignaturas en inglés, donde jugaran un papel importante los estímulos y el seguimiento a las políticas institucionales que establecieron como obligatoria esta modalidad de internacionalización con dichas asignaturas en todos los programas de estudios.

Si bien, algunos académicos -aunque muy pocos- han mostrado su interés en participar, motivo por el cual destaca haber logrado su acreditación, algo sucede entre el transcurso de esta habilitación y la implementación de esta innovación curricular en el aula. Lo cual lleva a considerar aspectos importantes, tales como el cuestionar qué motiva a la comunidad docente a participar en este proceso de innovación, debido a que las innovaciones tienden a ser adoptadas sin una explicación de su interés, considerando que en la práctica es poco lo que realmente cambia (Fullan, 2002), así como reconocer qué intereses de participación predominan en las diferentes disciplinas.

Por otra parte, desde una perspectiva tecnológica se identifica y a su vez se cuestiona, si este grupo de académicos contará verdaderamente con las habilidades y características, también el interés y motivación para llevar a cabo lo que en particular este proceso de innovación curricular demanda. La acción más viable y meritoria consiste en ofrecer un proceso de formación docente, pero situado con respecto a las necesidades específicas del profesorado, bajo las expectativas de que esto pueda ser llevado a la práctica. Esta noción impera al considerar que una innovación se reduce al dominio técnico –como el dominio del idioma- y creer que innovar consiste únicamente en hacer cosas, aplicar nuevos métodos y procedimientos en la enseñanza (Escudero, 2014).

No obstante, la cantidad limitada de asignaturas que se han ofertado en idioma inglés durante el periodo analizado, en comparación con la cantidad de académicos disponibles que siguen sin impartir asignaturas en esta modalidad, permite suponer que las acciones de capacitación no logran incidir del todo. En función de estos resultados, se denotan la necesidad de indagar más al respecto y considerar que las innovaciones generan que la comunidad docente transite por un proceso de transformación de sus prácticas bajo



concepciones que van más allá de la acumulación de información y el traslado de técnicas didácticas hacia un aula (Díaz-Barriga, 2010).

Desde la perspectiva cultural, se pone en discusión como la implementación de esta innovación implica cambios en la práctica pero que, además, estos varían significativamente según los campos disciplinares, donde se aprecia una disparidad de académicos que han sido acreditados y además participan llevando esta innovación a la práctica de entre las diferentes disciplinas. Esto lleva a cuestionar los diferentes significados y valores que otorgan los grupos académicos en sus campos de acción, así como su reacción frente a esta innovación curricular con el idioma inglés. A esto se agrega también la cantidad limitada de estudiantes que se inscriben a las asignaturas en esta modalidad, lo cual convendría examinarse a detalle e indagar si se trata de problemas relacionados con el idioma, con la cultura institucional y/o con la estructura misma de los programas.

En la complejidad de los cuestionamientos que se advierten, se suma la posibilidad de desplegarse otros elementos que restringen el proceso de la innovación, que van desde lo cognitivo y lo afectivo, hasta lo contextual y lo social (Rivas, 2000). Motivo por el cual, coincidiendo con Fullan (2002), se sustenta la pertinencia de analizar la implementación de toda innovación, ya que la enseñanza con el idioma inglés requiere una transformación de hábitos, habilidades y prácticas, es decir, toda una “re-culturización”. Una innovación, como lo plantea Escudero (2014), debería basarse en el sentido, significado y experiencias que tienen académicos sobre esta; de modo que, sería conveniente realizar investigaciones sobre la práctica y lo que implica este proceso de innovación curricular de enseñanza con el idioma inglés desde la perspectiva docente, que los impulsa a participar en este proceso, la preparación con la que cuenta la comunidad docente acreditada, que aspectos favorecen y restringen la puesta en práctica de la innovación y qué percepción se tiene de la innovación a través de las diferentes disciplinas. Es decir, toda una caracterización de la innovación curricular.

Es así como la pregunta general que guía esta investigación es: ¿Cuáles son las características del proceso de innovación curricular con el idioma inglés para impulsar la internacionalización en la Universidad de Sonora, desde las dimensiones sociopolítica, tecnológica y cultural?, además, se busca resolver las siguientes interrogantes:

- ¿Qué motivos impulsan a la comunidad docente a participar en este proceso de innovación curricular?
- ¿Cuál es la formación con la que cuentan la comunidad docente acreditada para impartir asignaturas en idioma inglés?
- ¿Qué factores favorecen y restringen la puesta en práctica de esta innovación curricular, desde la perspectiva docente?
- ¿Cómo es percibido el proceso de innovación curricular para internacionalizar la universidad en el contexto de las diferentes disciplinas?

#### **1.4 Hipótesis de investigación**

Con base en estas interrogantes, la hipótesis de esta investigación es la siguiente: el proceso de innovación educativa con la enseñanza en inglés para la internacionalización del currículo en la Universidad de Sonora presenta dificultades y pocos avances debido a que se desconocen los motivos de participación de docentes en este proceso y la variedad de estos en distintas poblaciones de la comunidad docente acreditada. Además, la formación del profesorado acreditado para asignaturas en inglés necesita ser reforzada en diversos aspectos tales como: conocimientos para trabajar la competencia intercultural en clase, habilidades y conocimientos para la enseñanza en inglés, así como de evaluación en el idioma. Por último, debido a que se desconocen aspectos que favorecen y restringen al proceso de innovación curricular, mismos que permiten delimitar las probabilidades de éxito y/o fracaso de institucionalización de la innovación.

#### **1.5 Objetivos de investigación**

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar el proceso de innovación curricular con el idioma inglés para impulsar la internacionalización en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de docentes acreditados para impartir en inglés. Esto, con el fin de presentar un panorama general sobre el rumbo que sigue esta innovación, cómo ayuda a desarrollar la internacionalización en la institución y las probabilidades de institucionalización que tenga la innovación curricular.

Asimismo, se busca alcanzar los objetivos específicos siguientes:

- Describir los motivos que impulsan a la comunidad docente a participar en este proceso de innovación.
- Identificar la formación con la que cuenta la comunidad docente acreditada para impartir asignaturas en inglés.
- Determinar los factores que favorecen y restringen la puesta en práctica de la innovación curricular, desde la perspectiva docente.
- Identificar las diferentes percepciones entorno al proceso de innovación curricular con el idioma inglés para internacionalizar la universidad, en el contexto de las diferentes disciplinas.

## **1.6 Justificación**

Debido al importante papel que juegan las universidades en el sistema de innovaciones, existe la necesidad de posicionar temas relacionados con las innovaciones en educación superior al centro de los estudios de innovación; esto debido a que ha habido una falta de explicaciones de los significados que tienen diversos procesos innovadores en la literatura de educación superior (Cai, 2017).

Por esto, Brandenburg y De Wit (2011) argumentan que conviene entender a la internacionalización no como una meta en sí misma, dando por sentado que ciertos tipos de movilidad y otras actividades internacionales lo son todo, sino como un medio para alcanzar un fin, desarrollar un compromiso común a nivel institucional y personal sobre como docentes y estudiantes están preparados para la vida y el trabajo en una comunidad global. A raíz de que diversos factores tales como indicadores de calidad, posicionamiento en rankings y la competitividad a nivel internacional, las instituciones se ven impulsadas a contar con el componente de internacionalización en todas sus funciones institucionales. Esta búsqueda de internacionalizar ha llevado a que el idioma inglés, como idioma de comunicación internacional, sea utilizado como medio de instrucción con fines de mejoramiento de competencias interculturales e internacionales en estudiantes.

La internacionalización es y seguirá siendo una fuerza central en la educación superior y, aunque sus tendencias a largo plazo son fuertes y estables, se presentan una serie de incertidumbres que pueden afectar su ritmo (Altbach y Knight, 2007), como lo son

aquellos factores que determinan su potencial éxito o fracaso. El creciente uso de EMI y la investigación, especialmente a nivel de posgrado, pueden estimular el interés en diversas innovaciones que se generan para propiciar la internacionalización del currículo. Cualquier proceso enfocado a impulsar la internacionalización, como lo apoya Wihlborg (2009), necesita una comprensión más profunda de su naturaleza y calidad del proceso, en especial aquellos que tengan relación con la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencia intercultural.

Pero, los cambios que implica una innovación curricular son complejos y requieren un compromiso por parte de la comunidad docente; por esto, es pertinente realizar más investigaciones sobre los efectos que tiene un proceso de innovación en las y los docentes, así como considerar la percepción de la comunidad docente en el transcurso de su implementación (Bedenlier y Zawacki-Richter, 2015). Debido a la ausencia de metas explícitamente formuladas y la falta de comprensión de la internacionalización desde una perspectiva pedagógica, en torno a las experiencias sobre el aprendizaje y sus condiciones en los diferentes contextos disciplinares (Wihlborg, 2009), se argumenta la necesidad de análisis alrededor de procesos innovadores que guarden relación con dichos aspectos. Sin embargo, el proceso de internacionalizar el currículo no es un proceso lineal y en el cuál entran en juego múltiples factores que se deben analizar. A esto se agrega el grado de dificultad que implica ofertar asignaturas en inglés en educación superior.

Conocer las diversas formas en que se entiende y expresa la internacionalización en todas las disciplinas e instituciones contribuye a informar la planificación estratégica de todo el campus, especialmente en lo que se refiere a la internacionalización del currículo (Agnew, 2013). El explorar la percepción que se tiene de una innovación, que busca impulsar la internacionalización, permitirá comprender la diversidad de sus impactos en la identidad, orientación y experiencia en una variedad de contextos particulares de la institución (Turner y Robson, 2007); esto, puede revelar el grado en que las personas perciben la internacionalización como un proceso manejable. Debido a que el problema de muchas innovaciones reside en que siguen una lógica unidireccional, dictadas por la institución debido a la necesidad de incorporar el componente de internacionalización en la universidad y poco se reflexiona sobre las implicaciones que tiene esta innovación en el

agente encargado de llevar a cabo dicha innovación (Díaz-Barriga, 2010). De modo que, si la universidad busca implantar innovaciones que incidan en los currículos y lograr así el desarrollo de competencia internacional e intercultural en la comunidad estudiantil, se deben generar políticas que vayan a la par con los objetivos disciplinares, realizar acciones en conjunto con la comunidad docente y considerar las implicaciones que tiene en la comunidad (y comunidades) docente.

Esto, podría ayudar y orientar a las personas encargadas de la formulación de políticas y administradores de la institución a encontrar y desarrollar soluciones innovadoras a los desafíos encontrados, y a ser conscientes de los posibles factores que podrían facilitar la implementación de la innovación (Cai, 2017). Es así como a través de este estudio se busca analizar el curso que sigue la innovación curricular con el idioma inglés en la Universidad de Sonora, con el fin de proporcionar datos que ayuden a esclarecer el rumbo que sigue y si contribuye a impulsar la internacionalización en la institución.

# **CAPÍTULO II. Marco Teórico de la Investigación**

En el presente capítulo se desarrolla un marco teórico que tiene como objetivo estructurar y argumentar los elementos que permiten analizar el proceso de innovación curricular con el idioma inglés para impulsar la internacionalización en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de aquellos docentes involucrados en dicho proceso.

Para ello se retoman diversos cuerpos de literatura como los referentes a la innovación educativa que describen los procesos de cambio e innovación, mismos que persiguen un conocimiento sistemático y fiable sobre la mejor manera de influir en procesos innovadores y explotar sus efectos al máximo.

Posteriormente se abordan algunas recomendaciones e investigaciones en educación superior referentes a temas de internacionalización, abordados desde los fenómenos que impulsan este proceso y las formas en que se busca promover; continuando así con una descripción de temas relevantes a considerar y las implicaciones que tiene el proceso de internacionalizar en la vida y cultura académica. Consecutivamente, se exponen una serie de teorías recuperadas de estudios referentes al uso de inglés como medio de instrucción y al desarrollo de competencia intercultural como resultado de los esfuerzos por internacionalizar el currículo universitario, para así identificar las principales variables que dan pie al análisis del proceso de innovación curricular.

A partir de los aportes y autores considerados para la elaboración de este capítulo, se genera un modelo teórico para el análisis del proceso de innovación curricular y su comprensión desde diversos aspectos.

## **2.1 Cambio e innovación educativa: hacia la internacionalización en casa**

Las estrategias de internacionalización en la educación superior son adaptadas, o deberían serlo, a cada contexto institucional pero también conforme a los programas educativos y su relación con el mercado laboral, así como demandas globales y culturales (De Wit, 2011).

Una necesidad a nivel global ha sido que tanto estudiantes como docentes dominen el idioma inglés, al ser una de las competencias base en nivel superior y al considerarse como indicador de calidad de las universidades (Araujo, 2013); lo cual hace evidente la necesidad de fomentar apertura hacia los idiomas y las culturas. Como resultado de esto, las instituciones a nivel internacional se enfrentan a un proceso de cambio, en el cual se

fomente la internacionalización y el desarrollo de competencia intercultural en estas. Sin embargo, Casanova (2015) resalta que los procesos de cambio son progresivos y se producen mediante la implementación de innovaciones, entendiéndolas como la incorporación de algo nuevo en una realidad, a través de una serie de procesos con el fin de producir cambios en las prácticas educativas (Rivas, 2000).

Es así como Coleman (2006) considera a la enseñanza en idioma inglés como un catalizador para el cambio dentro de las universidades, ya que mediante esta práctica se promueven prácticas innovadoras en la enseñanza que pueden tener impacto en múltiples actividades universitarias. En función del cambio educativo que se busca a nivel internacional para el fomento de la internacionalización y competencia intercultural, se ha tornado la atención hacia los principales involucrados, las y los docentes. Esto, debido a como lo plantea Escudero (2014), no importan tanto los cambios que se pretenden alcanzar, sino los sentidos y significados, las creencias, propósitos, actitudes y compromiso con los que dichos cambios son motivados e impulsados. El cambio educativo se genera en la medida en que la comunidad involucrada encuentra el sentido de qué cambiar y cómo cambiar.

De modo que, Vandeyar (2017) analiza que es abundante la literatura que aborda aquellos aspectos que deberían cambiar en el ámbito educativo; sin embargo, al tratarse de aspectos más específicos como estrategias y programas al interior de las instituciones para internacionalizar y cómo estos tengan efecto en las creencias docentes para que esto se vea reflejado en la práctica, la situación cambia y se torna compleja. A pesar de que las universidades a nivel internacional declaran ser internacionales en su perfil, misión y ethos, Van der Wende (1999) analiza que las estrategias de internacionalización en funciones principales como la investigación, enseñanza y servicios son poco atendidas y, por ende, se generan escasas innovaciones que logren implantar el factor internacional en todas las funciones de las instituciones.

Con el fin de impactar en procesos educativos que promuevan la conciencia, comprensión e inclusión de diferentes culturas, surge la *internacionalización en casa* (Knight, 2008). Así mismo, Green (2012) señala que este proceso debe incidir en: el currículo, los métodos de enseñanza y los entornos de aprendizaje; esto solo se logrará si se



ve reflejado en resultados de aprendizaje internacionales y desarrollo de competencia intercultural. Al tratarse de estrategias que se realizan en una institución, se resalta la pertinencia de analizar y trabajar de manera detallada en la implementación de éstas.

De forma adicional, De Wit (2011) menciona ciertas concepciones erróneas con respecto a este proceso, donde destaca la creencia de que internacionalización es similar y/o únicamente enseñar en inglés, o que la competencia intercultural e internacional no necesariamente tienen que ser evaluadas como tal. En parte, estas concepciones podrían deberse a la falta de una delimitación clara y detallada, de por qué y cómo son las acciones emprendidas para la internacionalización dentro de las universidades. Diferentes definiciones de internacionalización denotan la importancia de la dimensión internacional/intercultural en el proceso, donde la comunidad docente se enfrenta al reto de educar considerando la diversidad cultural que los rodea y, a la necesidad de emplear pedagógicas que permitan el desarrollo de competencia intercultural (Friesen, 2012).

### **2.1.1 Desarrollo de competencia intercultural en la educación superior**

La dimensión intercultural es un punto clave para la internacionalización, para lo cual Deardorff (2011) presenta una serie de enfoques para el desarrollo de competencia intercultural, siendo uno de estos la educación en campus, el cual tiene similitudes con la internacionalización en casa. Ambos enfoques apuntan a desarrollar programas más completos con oportunidades de aprendizaje intercultural.

La necesidad de competencia intercultural en educación superior surge de la internacionalización y globalización cultural, donde las sociedades se han vuelto cada vez más multiculturales y la necesidad de establecer intercambios con gente de distintos países es cada vez más frecuente (Paricio, 2014). Dicha necesidad de intercambio hace que el aprendizaje de un idioma sea una de las principales formas de generar competencia intercultural, no obstante, no basta con la concepción instrumental del aprendizaje de éste; un idioma no puede ser concebido como parte de la cultura, sino que éste es el vehículo a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de una cultura. De modo que el aprendizaje de un idioma trasciende el marco lingüístico e implica una formación más integral donde además se desarrollen otras competencias.

En distintos trabajos (Bennett, 2004; Bandura y Sercu, 2005; Paricio, 2014) la competencia intercultural es definida como la capacidad de interactuar y relacionarse con personas pertenecientes a otras culturas, además de comprender y aceptar diferentes puntos de vista, valores, comportamientos; también, ser consciente de la cultura propia y capaces de mediar con y en la alteridad que nos rodea. El propósito último es desarrollar una *competencia comunicativa intercultural* (Paricio, 2014) que permita al estudiante actuar como mediador entre dos culturas. Vale la pena destacar lo presentado por Deardorff (2006) en su modelo piramidal de competencia intercultural, donde expone que para que se den los resultados internos y externos deseados de dicha competencia en estudiantes, deben existir y trabajarse por igual las bases de dicha competencia: actitudes (respeto, apertura, curiosidad), habilidades (capacidad de análisis, adaptación, pensamiento crítico) y conocimientos (del mundo, diversidad cultural, lenguas extranjeras). De modo que, si se privilegia únicamente y de manera aislada alguna de estas bases, no se lograrán los resultados esperados. En otras palabras, la competencia intercultural se compone por varias competencias que deben ser trabajadas en conjunto, evitando así la consideración del conocimiento por sí solo, como el dominio de un idioma, como la obtención de competencia intercultural.

Una manera particular de fomentar y trabajar la *competencia comunicativa intercultural* en nivel superior es a través de la oferta de asignaturas impartidas en inglés. Esta es una de las tipologías curriculares que presenta Leask (2001; 2009) para internacionalizar un currículo, puesto que la oferta de este tipo de programa debe abordar explícitamente problemas de comunicación intercultural, así como desarrollar competencia intercultural en estudiantes.

Como lo plantea Dunne (2011), un currículo podrá considerarse intercultural en medida de que cada docente logre asumir el papel de facilitador en la creación de significado, aliente la participación, interacción y un dialogo respetuoso entre estudiantes, se base en diversas perspectivas para su plan de estudios y fomente pensamiento crítico, y por último, aliente a estudiantes a reflexionar sobre su identidad, así como a desarrollar habilidades, conocimiento y actitudes necesarias para su vida personal y profesional. El autor enfatiza que esto implica esfuerzo por parte del docente, pues es necesario un

rediseño del plan de estudios, también en la profundidad de cada asignatura, y que esto vaya acorde con su disciplina. De modo que, es imprescindible la aceptación de la comunidad docente y la existencia de apoyo institucional en forma de capacitaciones, gestión de trabajo colaborativo, retroalimentación y apoyo constante, si se quiere lograr una integración óptima de la internacionalización en los currículos de las universidades.

### **2.1.2 Internacionalización del currículo: qué es y qué implica**

La estrategia de internacionalizar el currículo es uno de los aspectos que constituyen y entran dentro de la internacionalización en casa, tal como lo plantea Knight (2008). A partir de su análisis, Beelen (2011) presenta que la internacionalización del currículo es uno de los dos pilares de la internacionalización, sin embargo, la literatura referente a este tipo de internacionalización no siempre es clara con respecto al proceso y estrategias que se deben llevar a cabo.

Este concepto es definido por Nilsson (2003) como el “*brindar conocimientos y habilidades internacionales e interculturales, con el objetivo de preparar a los estudiantes para actuar (de manera profesional, social y emocional) en un contexto internacional y multicultural*” (p. 31). Asimismo, el autor hace una diferenciación entre habilidades internacionales e interculturales, donde establece que la competencia internacional incluye aspectos como habilidades en idiomas extranjeros, conocimiento sobre el desarrollo político, social y económico de otros países/regiones; mientras que, la competencia intercultural implica desarrollar comprensión, respeto y empatía hacia personas de diferentes orígenes nacionales, culturales, sociales, étnicos, etc.

De modo que, si el objetivo es brindar estas competencias a los estudiantes, esto deberá verse reflejado en todos los aspectos que abarca el currículo: programa, contenido, objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, organización, métodos de evaluación, recursos, uso del idioma, interacción entre docente-estudiantes; como lo argumenta Dunne (2011), se trata de un currículo holístico donde se refleje un alto grado de interculturalidad en cada uno de los aspectos que lo componen.

En general, internacionalizar un currículo es la capacidad de incorporar integralmente la internacionalización a nivel de: políticas académicas, políticas curriculares, de diseño de programas y a nivel aula (Van der Wende, 1996). Entre sus metas

principales, es lograr el mejoramiento de idiomas extranjeros, la comprensión integral de características de diferentes países y culturas, así como el desarrollo de competencia intercultural. A nivel aula, Beelen (2011) menciona que el dominio de un idioma extranjero es un tema relevante y necesario de clarificar donde, incluso si tanto estudiantes como docentes tienen una competencia efectiva, no significa que sea un aula internacional. Para esto, la comunidad docente necesita desarrollar habilidades en la metodología de enseñanza en un segundo idioma, deben aplicar su segundo idioma en contexto y centrarse en el papel que tiene el idioma en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. Sin embargo, Welikala (2011) denota que las pedagogías utilizadas y enfocadas al proceso de internacionalización carecen de prácticas sistemáticas coherentes, de flexibilidad entorno a las creencias y al proceso de construcción del conocimiento, sumando una profunda brecha entre política y práctica a nivel de aula.

Además de las carencias anteriores, se agrega lo que expone Bell (2004), quien denota que existen disciplinas más susceptibles a la internacionalización que otras, puesto que al interior de las mismas disciplinas pueden existir diferentes perspectivas sobre el proceso de internacionalizar el currículo. Este proceso, como lo presenta Clifford (2009), genera debate académico y respuestas variadas en las disciplinas, debido a que sus diferencias también se encuentran en su enseñanza, investigación y relación docente-estudiante. La autora argumenta sobre la pertinencia de explorar las diferentes respuestas disciplinarias al proceso de internacionalización del currículo a través de la categorización de Becher (1989), para tratar de identificar y comprender a su vez las diferentes resistencias y formas de avanzar en este proceso a través de las diferentes disciplinas. Una problemática que plantea De Wit (2011) es la falta de consideración de la diversidad de estrategias por disciplinas y diferentes niveles (doctorado, maestría) en evaluaciones de estrategias institucionales.

En ese sentido, las instituciones deberán incursionar en el cambio a través de la reflexión y análisis crítico de la práctica que conlleve a generar planes de estudio internacionalizados con el cumplimiento apropiado de estándares pedagógicos, siempre respaldados por la implementación de políticas que conciben los requerimientos actuales para la internacionalización. Como lo promueven McKinnon, et al. (2017):

*...los formuladores de políticas universitarias deben considerar los recursos para la internacionalización del currículo y ajustarse al contexto institucional para abordar las percepciones negativas. Las políticas para esto deben ser presentadas cuidadosamente y señalando de manera clara el cómo lograr un plan de estudios internacionalizado... necesitan traducir sus ambiciones a menudo bien publicitadas en apoyo práctico. (p. 7)*

Si bien, una de las formas que adoptan las universidades para brindar un currículo internacionalizado es con la oferta de asignaturas impartidas en una lengua extranjera, Leask (2001) muestra que ésta es sólo una de las características que posee un currículo internacionalizado dentro de una gama de posibilidades que es más amplia. Sin embargo, los programas ofertados en lengua extranjera deben también abordar explícitamente problemas de comunicación intercultural para así brindar a la comunidad estudiantil tanto competencia internacional como intercultural.

Como lo plantea Paricio (2014), la formación en lengua extranjera es por definición intercultural, puesto que llevar una lengua extranjera al interior del aula, significa poner en contacto a la comunidad estudiantil con un mundo culturalmente diferente al propio; el idioma es el vehículo a través del cual se expresa la cultura. Debido a que la formación en lengua extranjera afecta al currículo en su totalidad, se entiende que los objetivos interculturales abarcarán una gran diversidad de materias y estos a su vez, podrán variar de acuerdo con las diferentes necesidades de cada disciplina. Es así como este conjunto de referentes permite reflexionar en la labor y compromiso que tienen las instituciones con el proceso de internacionalización del currículo y la necesidad de aspirar a formar profesionales competentes en un contexto global de desarrollo y avances.

## **2.2 Innovación curricular como fomento para la internacionalización**

La prospectiva para el siglo XXI sobre la educación apunta hacia un currículum que asume una época cambiante, pero sin privilegiar el cambio por el cambio (Casarini, 2013). En este contexto, los programas ofertados deberán caracterizarse por: su flexibilidad en su diseño y ejecución, la rigurosidad académica que se aplique tanto en el diseño como en la evaluación curricular, su enfoque multidisciplinario tanto en concepción como ejecución y, la

orientación que tenga hacia la integración cultural y multicultural (Castillo y Cabrerizo, 2005).

De manera cualitativa se pretende que factores tales como los contenidos, estructuras pedagógicas y formación docente, se aborden de manera detenida y meticulosa, puesto que Casanova (2015) expone que cualquier mejora en la educación que se quiera llevar a la práctica, pasa por el diseño curricular. El currículo es definido por Zabalza como *“el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Lo que se considera importante trabajar en la escuela y la razón de cada una de esas opciones”* (en Castillo y Cabrerizo, 2005).

Entonces, la internacionalización del currículo lleva a las universidades a reconsiderar el contenido curricular y de qué manera desarrollar la competencia internacional e intercultural. Como lo menciona Magne (2014), el conocimiento por sí solo de una asignatura no es suficiente, tampoco se internacionaliza un plan de estudios en términos de contenido o enfoques de enseñanza-aprendizaje de manera aislada o excluyente. Por el contrario, ambos elementos deben ser analizados y reorientados de manera conjunta si se busca internacionalizar un currículo.

De modo que, como presenta Leask (2001), al incursionar en la internacionalización en el currículo a través de asignaturas en inglés, es indispensable evitar la concepción errónea de considerar al currículo como internacional por el hecho de ofrecerse en este idioma. Más allá de esto, es manejarse de manera explícita cómo los programas incluyen en sus objetivos, contenidos y evaluación el desarrollo de comunicación y habilidades interculturales. Esto, analizado desde la perspectiva de la innovación educativa, se puede considerar como un proceso de innovación curricular (Casanova, 2015), puesto que esta forma de internacionalización busca introducir nuevas formas de hacer, nuevos métodos y estrategias de enseñanza. De modo que, para la enseñanza en inglés es necesario que la comunidad docente lleve a cabo cambios en su práctica, su programación, recursos, modelos de actividades, todo cuanto llega al estudiante en su proceso de aprendizaje, en función del idioma y la inclusión del componente intercultural en una asignatura.

Sin embargo, el camino hacia la internacionalización de un currículo puede verse obstaculizado en gran medida por tres aspectos importantes: el impacto que este proceso tenga en el desarrollo curricular, el grado de reflexión que se aplique a los cambios que implica en la práctica docente y en especial, los desafíos y potenciales resistencias al cambio por parte de la comunidad docente involucrada en esta innovación (McKinnon, et al., 2017). En cuanto al desarrollo curricular, se hace referencia al impacto que tiene la internacionalización en el currículo, específicamente en tres dominios del conocimiento docente: el conocimiento curricular, pedagógico e instruccional. De modo que resulta necesario diseñar un plan de internacionalización con objetivos específicos, que concuerden también con las necesidades específicas de cada disciplina, y así evitar la implementación de acciones aisladas con bajo o nulo impacto.

### **2.2.1 Diseño curricular para la enseñanza con el idioma inglés**

Los contenidos curriculares representan un punto clave en el desarrollo del currículo, y cuando se busca internacionalizarlo esto no es una excepción. Sin embargo, es indispensable analizar todas aquellas orientaciones que se encuentran detrás de la selección de estos y evitar la fragmentación del currículo a través de diferentes disciplinas, es decir, que las y los docentes simplemente incorporen elementos internacionales aislados sin una verdadera integración.

Por su parte, Arango y Acuña (2018) mencionan: *“el docente en cada disciplina y en cada una de sus asignaturas, muchas veces no tiene la guía o ayuda para crear currículos internacionalizados, y a veces se ve obligado a improvisar”*. Para internacionalizar un currículo es necesario adoptar conceptos integrales e interdisciplinarios, que estos sirvan de guía y se reflejen en la metodología y en el proceso de aprendizaje; mostrar atención en el diseño curricular es de vital para así evitar la fragmentación de este. El diseño curricular, como proceso, es definido por Arredondo como *“el conjunto de pautas, orientaciones o prescripciones que, estructurados en fases, tienen como fin elaborar o diseñar la enseñanza de una materia determinada”* (en Castillo y Cabrerizo, 2005), pero siempre considerar el proceso de diseño como algo dinámico, continuo y participativo que debe abarcar distintas fases durante su desarrollo.

Durante el proceso de innovación con el inglés para impulsar la internacionalización, las alteraciones que sufrirá el diseño curricular abarcarán múltiples aspectos debido a que se emplea el inglés como medio de instrucción. Esto, bajo diversas metodologías, como CLIL, que refieren al proceso de trabajar de manera conjunta el idioma y contenido disciplinar (Lin, 2016). A través de esta metodología, Morgan (1999) presenta que se buscan tres propósitos en el currículo: mejorar la competencia lingüística del idioma, abonar a la internacionalización institucional y al desarrollo profesional de estudiantes, y la integración de objetivos interculturales debido a que la comprensión lingüística por sí sola no es suficiente.

En educación superior, esta metodología es vista desde una perspectiva o propósito vocacional, no es el contenido disciplinar el elemento que está mejorando el dominio del idioma; los roles se invierten y el idioma sirve directamente al contenido. De modo que, Coyle (1999; 2007) plasma que el empleo de la metodología CLIL influye en cuatro componentes del currículo:

- **Comunicación en el aula:** se deben considerar las demandas lingüísticas, los aportes del docente en clase no sólo deben ser comprensibles, sino también consiste en fomentar un ambiente de participación e intercambio; esto implica que se contemplen objetivos lingüísticos y pedagógicos en la planeación.
- **Contenido:** este debe basarse en el progreso y respuesta de estudiantes con el contenido y la capacidad lingüística; si no se considera esto en el diseño y la secuencia de la enseñanza, se sigue un modelo de transmisión, sin intercambio ni reflexión del proceso.
- **Cognición:** al emplearse el idioma como medio de instrucción, el idioma adquiere un doble rol en el aula: BICS (basic interpersonal communication skills) y CALP (cognitive academic learning proficiency) (Cummins 1982 en Coyle, 1999). El primero se refiere a las habilidades que docentes y estudiantes requieren para comunicarse efectivamente en un contexto interpersonal, muchas veces con señales no verbales. El segundo se refiere a contar con un dominio cognitivo del aprendizaje en el idioma, generalmente en un contexto académico.



- **Cultura:** se deberá fomentar y contribuir al desarrollo de una conciencia cultural, hacer explícitos los vínculos entre el idioma y la cultura y, articular interpretaciones de contenido arraigado en otras culturas.

La importancia del contenido disciplinar y del idioma, representa no sólo un cambio en el diseño curricular, sino también para la comunidad docente que incursione en asignaturas en inglés. Esto implica, como lo plasma Coyle (2007), para el profesorado llevar a cabo una serie de adaptaciones y cambios en su práctica docente hacia enfoques y metodologías que combinen el fortalecimiento del idioma y el uso del idioma para aprender de manera simultánea.

### **2.2.2 Implicaciones de la enseñanza con el idioma inglés en la práctica docente**

Un proceso de innovación curricular atañe diversos desafíos por demás complejos que, si se equipara con la internacionalización del currículo, ambos pueden verse obstaculizados si se da poca importancia a las implicaciones estos tienen en la práctica docente y si no se atiende a los desafíos y las potenciales resistencias al cambio por parte de la comunidad docente involucrada (McKinnon, et al., 2017). Esto denota relevancia a la reflexión sobre la práctica docente como fuente primordial de información, promoviendo se fortalezca el rol que encara el docente en la internacionalización desde el aula (Arango y Acuña, 2018).

En el escenario de la educación superior, Araujo (2013) expone que la enseñanza con el idioma inglés tiene implicaciones para la comunidad docente como la necesidad de renovación pedagógica, marcada por el desarrollo de la ciencia y tecnología; de modo que, las y los docentes que están involucrados en este tipo de enseñanza deben mostrar aceptación y adaptación en asuntos pedagógicos, didácticos y metodológicos. De manera específica, Coyle (1999) ejemplifica los cambios que implica en la práctica docente al usar el inglés como medio de instrucción, entre los cuales se encuentran:

- **Estrategias de planificación:** el profesorado deberá adaptar su enseñanza en función del desarrollo de habilidades que muestren las y los estudiantes con el contenido y el dominio del idioma.
- **Estrategias de instrucción:** el empleo de gestos, uso de redundancia (paráfrasis, repetición), corrección de errores sin traducción, pronunciación clara y lenta, entre otros.

- **Estrategias de enseñanza:** adoptar un enfoque más interactivo, presentación sistemática, concentración de ideas clave, enseñanza explícita de habilidades relacionadas con el idioma, cambio en los procesos de evaluación para reflejar la progresión y secuenciación, entre otros.

Estas exigencias hacen que la práctica docente se complejice al grado de llevar a docentes a reconsiderar si contar únicamente con un dominio suficiente del idioma inglés los hace aptos para impartir una asignatura disciplinar en dicho idioma. En estudios como el de Christ y Rosenstiel (1999) y Piber (1999), se muestra que una solución a este problema ha sido a través de la formación docente donde se brinda a docentes apoyo en la metodología requerida para la enseñanza a través del inglés.

Sin embargo, como lo muestran diferentes estudios (Magne, 2014; Robson, 2015; McKinnon, et al., 2017), los docentes tienen dificultades implementando complejos conceptos pedagógicos en innovaciones prácticas, puesto que estos son presentados a ellos en forma de recursos genéricos y abstractos, como es el caso de las capacitaciones. Estas acciones formativas que se brindan a docentes con el fin de internacionalizar el currículo suelen enfocarse en teoría pedagógica, sin hacer alusión a ejemplos reales de la práctica en diferentes disciplinas; de esta problemática se puede derivar las potenciales resistencias al cambio y el limitado o nulo interés de participación docente en asignaturas en inglés.

El compromiso del profesorado con la innovación curricular es esencial, considerándoseles como agentes primordiales de esta innovación que busca impulsar la internacionalización (Dunne, 2011; McKinnon, et al., 2017). Los autores muestran que es común la falta de confianza del profesorado sobre su propia habilidad y que a menudo no se sienten respaldados o lo suficientemente preparados para llevar a cabo lo que se busca con la internacionalización del currículo en el aula. Incluso, si existe la voluntad para implementar el cambio, Dunne (2011) expone que la disponibilidad de recursos necesarios o el apoyo en forma de guía/retroalimentación para cambiar la pedagogía también representa un desafío.

A raíz de lo expuesto, se denota que un proceso de innovación curricular tendrá a bien contemplar en su proceso distintas fases que, considerando la percepción docente,

permitan un abordaje y desarrollo óptimos que logren la institucionalización de dicha innovación.

### **2.3 Análisis de innovaciones educativas para la internacionalización**

El creciente uso del idioma inglés como lengua franca se hace presente en nivel superior de diversas maneras y en la promoción de diversas innovaciones en las universidades, tales como la enseñanza en inglés, como una forma de internacionalizar el currículo (Coleman, 2006).

Los desafíos que se desprenden de una innovación curricular son complejos, al grado de que Stoller (2001) advierte un mejor avance a través de esfuerzos de colaboración entre la comunidad docente involucrada en este proceso y propone principios que pueden estimular las prácticas innovadoras como: alentar y recompensar a docentes, considerar el proceso como una actividad extensa que requiere de toma de decisiones en conjunto y, además, dar atención a las resistencias posibles que surjan en el proceso.

A raíz de esto surge la pertinencia de analizar las complejidades de la implementación de una innovación de esta índole, tratar que estas tengan como punto de partida a los individuos e instituciones, debido a que el aspecto dominante de las innovaciones tiende a estar en el contenido del cambio que se desea, antes que el proceso mismo. Fullan (2002) recomienda que: *“se debe encontrar el significado de qué cambiar y cómo hacerlo; tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor si se quiere entender toda la escena.”* (p. 6).

Aunque se asume la posición central que tiene la comunidad docente al implementar una innovación, aún es poco lo que se les considera como sujetos de indagación, particularmente sobre los impactos que tiene en sus prácticas este proceso para internacionalizar (Bedenlier y Zawacki-Richter, 2015). Al interior de las universidades, entre las barreras y obstáculos para la internacionalización, Beelen (2011) destaca el interés y participación limitada de las comunidades docentes, experiencia limitada del personal y/o falta del dominio de idiomas extranjeros, rigurosidad de planes de estudios o poco flexibles para participar en programas internacionales y ausencia de estrategias/planes para guiar el proceso. De modo que el autor, también expone que la falta de experiencia y participación

del profesorado se encuentra ligada a la necesidad de análisis del currículo y a la implementación de la dimensión internacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para analizar la forma en que se internacionaliza en educación superior, Korhonen y Weil (2015) derivan tres perspectivas o formas de analizar el impacto del proceso de internacionalización, los cuales tienen relación con las tres perspectivas de la innovación educativa de House (1998) y De la Torre (1997); este análisis de tres niveles permite ver en qué medida estos factores interactúan y permiten y/o restringen que el proceso de innovación curricular, la cual se refiere a internacionalizar el currículo, se lleve a cabo (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** *Modelo de análisis de las perspectivas de innovación educativa e internacionalización*

<b>Perspectivas de Innovación Educativa</b>	<b>Perspectiva de Internacionalización</b>
Perspectiva política (estímulos, cooperación, intereses, negociación)	Políticas y culturas institucionales
Perspectiva Tecnológica (técnicas, metas, medios para alcanzarlas)	Mejora curricular (enfoque de mejora de programas de internacionalización)
Perspectiva cultural (efectos de la innovación, cooperación, significados, consecuencias)	Prácticas de enseñanza y aprendizaje

Fuente: De la Torre (1997), House (1998), Korhonen y Weil (2015)

A su vez, es pertinente considerar que el proceso de internacionalización del currículo puede definirse y llevarse a cabo de diversas maneras dentro de las mismas universidades y departamentos, puesto que puede variar y adquirir múltiples significados (Welikala, 2011). Las universidades, como observa Dunne (2011), son contextos culturales donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son también actos culturales que varían en cada una de las disciplinas de la institución; esto representa un desafío para la internacionalización, al haber disciplinas que están más arraigadas o son más susceptibles culturalmente a ser internacionalizadas. De manera que Clifford (2009) plantea la importancia de acercarse a los diferentes equipos disciplinares para una evaluación crítica de: los planes de estudio, las necesidades de estudiantes y, la formación docente a través de las disciplinas, con el fin de lograr nuevas actitudes hacia la internacionalización.

Establecer innovaciones curriculares, que ayuden a impulsar la internacionalización, implica procesos de cambio que, como se reporta en la literatura, no son necesariamente claros, lineales o racionales (IDP Education Australia, 1995). Motivo por el cual Korhonen y Weil (2015) destacan la importancia de trasladar la atención de los cambios que se buscan generar con la internacionalización, hacia las nuevas actitudes emergentes en torno a este proceso; especialmente las que tiene relación con los motivos para participar en este proceso, la forma en cómo se promueve institucionalmente la innovación, además de los cambios que implican para la enseñanza y el aprendizaje.

### **2.3.1 Políticas institucionales para promover la internacionalización**

Las políticas educativas y programas específicos que las instituciones desarrollan en su interior para llevar a cabo innovaciones que impulsen la internacionalización del currículo, son estrategias clave que varían según cada institución (Arango y Acuña, 2018).

Una innovación que busca impulsar la internacionalización tendrá mayores posibilidades de ser adoptada si los involucrados lo perciben como una manera de afrontar las necesidades que se presentan, también si tiene fundamentos sostenidos (Friesen, 2012). De modo que, las universidades necesitan enfocar su atención en incentivar a la comunidad docente y a brindarles apoyo para desarrollar sus conocimientos y preparación sobre cómo implementar la internacionalización, así como analizar los modos posibles de llevarlo a cabo; el compromiso del profesorado resulta de una política institucional bien estructurada y respaldada a largo plazo (Beelen, 2011).

Identificar las razones que subyacen en el proceso de internacionalización a través de un marco común, como lo plantea Friesen (2012), ayuda a aumentar la comprensión de puntos de convergencia y divergencia que existan entre perspectivas de la comunidad docente e institucionales. La perspectiva y expectativas que tenga el conjunto de docentes en torno a la innovación curricular se ve afectada por las estrategias institucionales y puede variar significativamente entre las diferentes disciplinas.

En ese sentido, De Wit (2002) desarrolla un marco conceptual que permite analizar los motivos para internacionalizar en la educación superior, determinándolos en cuatro tipos: político, económico, académico y sociocultural. Estos, pueden ser entendidos como las motivaciones para integrar una dimensión internacional en la cual, diferentes razones

implican diferentes medios y fines para la internacionalización. Como lo analiza Friesen (2012), estos tipos de motivos para la internacionalización pueden utilizarse para analizar la percepción y prioridades de varios grupos al interior de una institución, como las disciplinas, con respecto a su participación en procesos de internacionalización (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** *Motivos de participación en procesos de internacionalización*

<b>Tipos de motivos</b>	<b>Definición operativa</b>
<b>Político</b>	Interés y compromiso alineados con los esfuerzos de internacionalización institucional.
<b>Económico</b>	Recibir incentivos económicos a través de programas de estímulos.
<b>Académico</b>	Para recibir una constancia de certificación con el fin de aumentar el currículo personal.
<b>Sociocultural</b>	Para el desarrollo personal, para promover comprensión intercultural a nivel individual y con estudiantes, darle valor a aplicar lo aprendido.

Fuente: adaptación y transferencia a partir de De Wit (2002) y Friesen (2012)

Entonces, un factor decisivo que favorece y/o restringe la internacionalización en las universidades es los diferentes intereses/motivos que tenga la comunidad docente de participar en la innovación, mismos que se conciben como contribuyentes e inhibidores al ser sus intereses los que promueven y/o afectan su participación (Friesen, 2012). Así mismo, al analizar los motivos de participación es importante considerar que, en los diferentes grupos, no habrá un motivo exclusivo sino una combinación de varios y, que los motivos más sobresalientes tendrán una fuerte influencia en la internacionalización de la educación superior (De Wit, 2002).

Si se considera que el proceso de internacionalizar, como lo plantea Taylor (2004), influye en la gestión de las universidades en temas como la enseñanza, investigación, colaboración entre disciplinas y departamentos, métodos de entrega del contenido y medidas de desarrollo del personal, además de evidenciar la necesidad general de habilidades lingüísticas en un segundo idioma y la capacidad de hacer frente a las diferencias culturales, se hace evidente la necesidad de proporcionar apoyo y capacitación a

las y los docentes, con el fin de que estos puedan participar e implementar de manera exitosa la innovación curricular (Bedenlier y Zawacki-Richter, 2015)

### **2.3.2 Efectos de las políticas de internacionalización en la formación docente**

A partir de la búsqueda de internacionalizar el currículo y de las distintas estrategias y/o programas institucionales que se lleva a cabo para brindar a docentes las habilidades y competencias requeridas para innovar en su práctica y hacer uso del inglés como medio instrucción, es que las universidades optan por capacitar a sus docentes en determinadas estrategias metodológicas para que las apliquen y consigan los resultados esperados.

Sin embargo, Díaz-Barriga (2010) expone que las capacitaciones y/o habilitaciones docentes sólo aportarán algo en la medida en que se presenten y discutan experiencias significativas; el conocimiento pedagógico que se les brinda resulta en ocasiones muy abstracto y desconectado de la situación a la que se enfrenta un docente en el aula. De modo que la autora presenta una serie de recomendaciones para aquella formación docente que está enfocada a que la comunidad docente pueda afrontar las innovaciones curriculares, entre las cuales destacan:

- Partir de situaciones que enfrentan docentes en la práctica y así reconstruir saberes, creencias y formas de actuación en el aula.
- Considerar el tránsito del docente por distintas etapas en el camino de la innovación curricular.
- Brindar apoyo y retroalimentación a docentes durante el proceso.
- Capacitaciones que eviten ser cortas en tiempo y que se restrinjan únicamente a habilitaciones técnicas.
- Establecer colaboración entre especialistas curriculares e instruccionales, didactas y docentes.
- No dejar solo al docente, crear una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas.

En el caso del proceso de innovación curricular con el idioma inglés para internacionalizar un currículo, se destaca que son dos objetivos que no se deben perder de vista: incorporar objetivos interculturales al plan de estudios y, trabajar de manera conjunta el aprendizaje del contenido disciplinar y el mejoramiento de la competencia lingüística (Coyle, 1999; 2007; Leask, 2001; Paricio, 2014).

De manera que, si las universidades impulsan innovaciones curriculares de esta índole, donde docentes lleven a cabo su docencia en idioma inglés, la formación que se les brinde y/o se necesite que tenga la comunidad docente deberá generar un impacto y cambios en tres etapas del ejercicio docente: planificación, actuación docente y evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2005). En estas tres etapas deberán reflejarse aspectos enfocados al desarrollo de competencia intercultural y a los cambios que implica el uso de inglés en la enseñanza (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** *Cambios en el ejercicio docente para internacionalizar el currículo*

Etapas del ejercicio docente	Definición operativa
<b>Planificación</b>	Definición de resultados a alcanzar, toma de decisiones acerca de qué hacer, cómo y cuándo (programación del curso, preparación de la clase).
<b>Actuación Docente</b>	Actividades que docentes desarrollan en su enseñanza a lo largo del curso (actividades que realiza en clase, forma de actuar e interactuar con estudiantes).
<b>Evaluación</b>	Actividades que permiten al docente juzgar el nivel de conocimientos y destrezas alcanzadas por estudiantes, así como la toma de decisiones en torno a los resultados.

Fuente: adaptación y transferencia a partir de Castillo y Cabrerizo (2005)

En la medida en que la comunidad docente cuente en su formación docente con conocimientos y habilidades para llevar a cabo cambios en las tres etapas previamente mencionadas, que se enfoquen al desarrollo de competencia intercultural y trabajo con el idioma, se estará en el camino hacia la internacionalización del currículo. Sin embargo, se suman otros factores a considerar tales como la percepción que tiene la comunidad docente de este proceso, donde Díaz-Barriga (2010) argumenta la pertinencia de que las instituciones creen condiciones laborales adecuadas y lleven a cabo evaluaciones con el fin de fortalecer la capacidad del profesorado de llevar a la práctica lo que se busca con la internacionalización del currículo. Por último, De la Torre (1998) destaca que el valor que las y los involucrados asignan a una innovación, como la curricular, es un factor clave para que se tenga un impacto positivo, de lo contrario se generan obstáculos que promueven una resistencia al cambio.



### **2.3.3 Docentes ante innovaciones y cambios en la práctica**

Cuando se abordan innovaciones curriculares, es relevante mediar entre los niveles meso (órganos rectores escolares) y micro (aula), pues Díaz-Barriga (2010) expone que es la comunidad docente quien queda atrapada en este proceso de apropiación entre las políticas que se buscan implementar en una institución y su práctica real en el aula. Para que la innovación siga un curso adecuado, es pertinente analizar su implementación y brindar apoyo a los actores mediante comunidades de aprendizaje profesional entre el profesorado.

A través de la teoría de la innovación educativa, Friesen (2012) argumenta como las estrategias de internacionalización institucional tienen la posibilidad de ser más efectivas cuando se involucra a docentes, más si dichas estrategias abordan las preocupaciones relacionadas con necesidades prácticas; de modo que, todo proceso de innovación debería ser sometido a reflexión, con base en las experiencias del profesorado. Para innovar en la práctica con el idioma inglés, la comunidad docente debe llevar a cabo cambios como: el uso y adaptación de materiales en idioma inglés, emplear nuevos enfoques de enseñanza a través de los cuales se desarrolle competencia intercultural y que permitan trabajar al mismo tiempo el contenido disciplinar y, por último, plasmar el cambio en la práctica en aspectos pedagógicos y didácticos.

En la complejidad de todos los requerimientos anteriores, pueden presentarse elementos que restringen el proceso de institucionalización de la innovación que, como lo presenta Rivas (2000), van desde lo cognitivo y lo afectivo, hasta lo contextual y lo social. En ese sentido, Díaz-Barriga (2010) evidencia que es importante reconocer que toda innovación implica retos e inconvenientes para los actores, ya que ocurre en ellos un proceso de apropiación y cambio. El considerar solamente el abordaje técnico lleva a una adopción poco reflexiva de la innovación; para entender el quehacer del docente, primero se deben identificar sus significados.

En ese sentido, Rivas (2000) enlista una serie de factores que restringen la implementación de una innovación, entre los cuales se destacan: la limitada formación pedagógica, la falta de apoyo profesional, el excesivo trabajo habitual que implica una innovación y la falta de tiempo necesario para esta, la complejidad de las innovaciones y la poca resonancia social, por mencionar algunos. A diferencia del conocimiento adquirido en

capacitaciones, las percepciones tienden a ser resistentes al cambio puesto que resultan más complejas de alterar; estas desempeñan un papel fundamental en el aula, puesto que la percepción docente puede influir en cómo enseñan y entienden la diversidad. Las percepciones son específicas del contexto, como departamentos y disciplinas, e influyen en la forma de trabajar la competencia intercultural, además de poder ser predictoras significativas de las decisiones que toma la comunidad docente (Vandeyar, 2017); ayudan a organizar, aceptar o rechazar nueva información entrante, de modo que, la práctica docente estará influenciada en gran medida por las percepciones que tenga el profesorado sobre la innovación curricular.

Por lo mismo, Díaz-Barriga (2010) sugiere la importancia de reconocer que toda innovación implica retos e inconvenientes para los actores, los cuales son influenciados por un proceso de apropiación y cambio; si se prioriza únicamente el abordaje técnico, se encasilla el quehacer docente en simples ejecuciones técnicas, sin ver más allá a las implicaciones que evidentemente la innovación curricular con el idioma inglés tiene en la práctica diaria de docentes.

Es así como, desde las mismas percepciones docentes, se pueden analizar aquellos factores que favorecen y restringen un proceso de innovación educativa (Rivas, 2000), indagando y diferenciando entre diferentes contextos como los son las disciplinas, para así denotar a qué se enfrenta el profesorado al buscar innovar su enseñanza con el fin de impulsar la internacionalización (ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Factores que favorecen y restringen la innovación

Tipos de factores	Definición Operativa
<b>Factores que favorecen</b>	Aspectos en clase (promueve el aprendizaje), personales (incrementa el currículo profesional) e institucionales (impulsa la internacionalización, incrementa indicadores de calidad)
<b>Factores que restringen</b>	Aspectos en clase (incongruencia con objetivos disciplinares), personales (incremento en la carga laboral) e institucionales (poca resonancia/compatibilidad con el contexto)

Fuente: adaptación y transferencia a partir de Rivas (2000)

De entre los factores mencionados, se diferencian estos aspectos donde deberá incidir la innovación: los de tipo personal, institucional y en clase. En dichos aspectos es donde se reflejará el grado de impacto que tiene el proceso de innovación y si existen indicios que impulsen la internacionalización, así como el trabajo de competencia intercultural en la educación superior.

Con relación a la literatura expuesta, se infiere la pertinencia de indagar en la percepción de la comunidad docente involucrada en este proceso de innovación curricular desde las tres perspectivas de la innovación: políticamente como se ven motivados a participar en este proceso, tecnológicamente cómo está preparada la comunidad docente para innovar en su práctica y, culturalmente como perciben y afrontan aquellas adaptaciones y/o alteraciones que implica esta innovación al ser llevada a la práctica.

#### **2.4 Modelo teórico para el análisis del proceso de innovación curricular con el idioma inglés**

Con relación a la literatura expuesta en este capítulo, se presentan las dimensiones y variables que conforman el proceso de innovación curricular con el idioma inglés, mismas que permiten analizar el proceso de innovación y ayudan a presentar un panorama general sobre el rumbo que sigue.

Las dimensiones sobre las que se indaga para describir el proceso de innovación curricular con el idioma inglés para impulsar la internacionalización de la Universidad de Sonora corresponden a los motivos para internacionalizar en educación superior, la formación docente para la innovación curricular con el idioma inglés y las implicaciones de la innovación curricular en la práctica docente.

La innovación curricular, al incidir en objetivos, contenidos, metodologías, instrumentos didácticos, procedimientos evaluativos, entre otros, se divide en innovaciones estratégicas y fundamentales (De la Torre, 1997). El uso de inglés como medio de instrucción presupone en primera instancia solamente cambios estratégicos como el cambio de metodologías, estrategias docentes, utilización de nuevos materiales de enseñanza y la variación en las actividades y/o procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la innovación con el idioma inglés requiere también cambios fundamentales como la transformación de los roles/relaciones entre profesor-alumno y en los objetivos educativos,

al buscarse el desarrollo de competencia intercultural para internacionalizar el currículo. La indagación en dicho proceso de innovación curricular, a partir de las dimensiones establecidas, permite denotar los tipos de cambios que se llevan a cabo, ya sean estratégicos o fundamentales, lo cual posibilita vislumbrar el rumbo que sigue la innovación y las posibles rutas de mejora.

De acuerdo con De Wit (2002) y Friesen (2012), las necesidades individuales y valores del profesorado se ven afectados por las estrategias institucionales que se llevan a cabo, mismas que influyen directamente en la participación docente en procesos de internacionalización. Por esto, los autores advierten que la identificación de diversos motivos de participación, a través de un marco común de referencia, contribuye a la comprensión de puntos de convergencia y divergencia entre las perspectivas individuales e institucionales, los cuales ayudan a orientar las estrategias institucionales que se emprenden.

Asimismo, Castillo y Cabrerizo (2005) plantean es necesario conocer la percepción docente sobre su formación y características para llevar a cabo una innovación, así como sus expectativas y necesidades formativas. Estas, permitirán vislumbrar en que etapas del ejercicio docente (planeación, actuación, evaluación) se necesita mayor apoyo y/o capacitación para el profesorado, por parte de la institución. Puesto que el uso de inglés como medio de instrucción supone la introducción de nuevas formas de hacer, nuevos métodos y estrategias de enseñanza, es necesario que la comunidad docente lleve a cabo cambios en su práctica, su programación, recursos, modelos de actividades, para que la innovación curricular pueda ser institucionalizada.

Por último, Rivas (2000) evidencia que un análisis intensivo de la innovación contribuye a que el profesorado cobre conciencia de sus actitudes y concepciones donde, a partir de un análisis de factores tanto internos como externos a las y los involucrados, se denoten diversas situaciones que favorezcan y/o restrinjan su predisposición a realizar lo que la innovación implica. La necesidad de indagar en dichos aspectos o situaciones, como lo expone Van der Wende (1999), surge debido a que se cree que la fase de implementación es la conclusión del proceso de innovación, siendo la institucionalización la fase más crítica, motivo por el cual es necesario comprender mejor cómo y por qué fallan las

innovaciones. Así mismo, la autora agrega que la etapa de institucionalización es crítica, debido a que la internacionalización en educación superior se ha desarrollado mayormente como una respuesta reactiva (en lugar de proactiva) en las instituciones. Así, a través de la investigación corresponde a éstas decidir cómo continuar y demostrar la capacidad que tengan para institucionalizar la innovación.

A partir de estos aportes, el modelo teórico para el análisis de la innovación curricular con el idioma inglés (ver Figura 2) para impulsar la internacionalización en educación superior consta de tres dimensiones, compuestas por las variables: motivos de participación en procesos de internacionalización, características del docente y habilidades/conocimientos para la planeación, actuación docente y evaluación, y por último, factores que impulsan y restringen la innovación, ambos analizados desde los aspectos en clase, personales e institucionales.

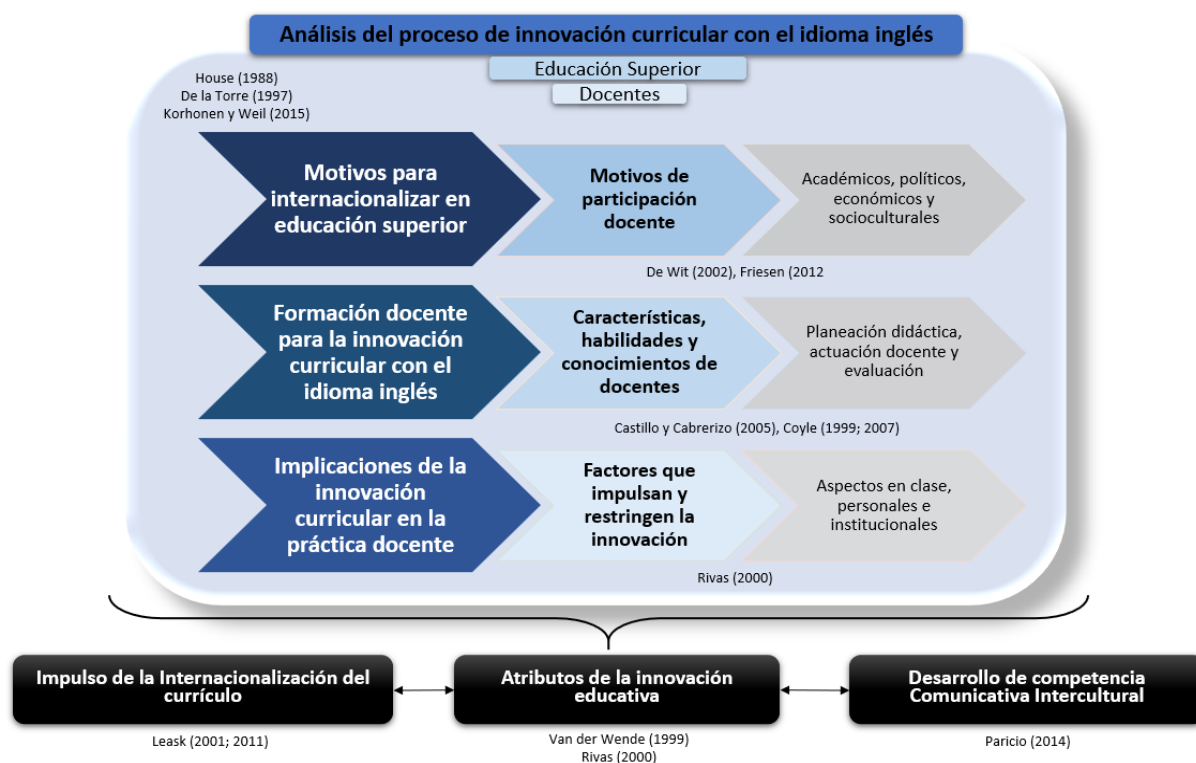


Figura 2. Modelo teórico para el análisis de la innovación curricular con el inglés

El análisis de estas dimensiones, con sus respectivas variables, permitirá identificar los atributos que tiene el proceso de innovación curricular con el inglés y de qué manera

estos impulsan o propician la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencia comunicativa intercultural que se busca, o se debería buscar, en la universidad.

A partir de los aportes de Rivas (2000), se expone que se ha prestado menor atención al análisis de la índole y contenido de la innovación, de modo que, a partir del análisis de los datos del proceso de innovación curricular con el idioma inglés, se seguirá un procedimiento analítico donde se identifiquen dos aspectos: los atributos que caracterizan al proceso de innovación curricular y, cómo es percibido dicho proceso por los encargados de ponerla en práctica. Los atributos son condicionantes para la incorporación de la innovación a los procesos educativos y predictores del curso de las innovaciones; todo proceso de innovación tiene una serie de atributos y factores (Van der Wende, 1999; Rivas, 2000) que determinan en gran medida su institucionalización:

- Claridad: la facilidad con que sus objetivos, estructura y características son comprendidas por los innovadores involucrados.
- Complejidad: el grado en que el profesorado percibe una innovación como operativamente fácil o difícil en cuanto a capacidades requeridas para llevarlo a cabo, así como intensidad y extensión de las alteraciones que la innovación implique.
- Compatibilidad: grado en que las normas, valores y objetivos de la innovación son congruentes e idóneos al interior de las organizaciones de la institución, al existir diferencias en las prácticas internacionales entre las disciplinas.
- Beneficio potencial: el indicador más directo de la calidad o eficacia de la innovación en sí; tiene varias manifestaciones como solución a un problema, satisfacción de una necesidad sentida por un grupo, entre otras.

Una vez identificados los atributos del proceso de innovación curricular con el inglés y con base en los resultados que se obtengan en la investigación se podrá contrastar la información con lo que define Paricio (2014) como *competencia comunicativa intercultural*, es decir, que tanto estudiantes como docentes sean capaces de desenvolverse en una lengua extranjera de un modo adecuado desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Esto, de acuerdo con lo que exprese la comunidad docente,

si considera tener dicha competencia, así como los conocimientos y habilidades para incluir, trabajar y evaluar esta competencia en clases impartidas en inglés. Para esto, el profesorado deberá tener claro cuáles son los objetivos por alcanzar para lograr dicha competencia, mediante una práctica docente crítica y reflexiva.

Por último, así mismo los atributos de la innovación que se identifiquen, comparados con los resultados obtenidos, permitirán delimitar en que grado se está logrando, o no, la internacionalización del currículo (Leask, 2001; 2011) con la innovación con el idioma inglés. Debido a la necesidad de que los currículos impartidos en lengua extranjera aborden situaciones/problemas de comunicación intercultural y desarrollen en alumnos habilidades interculturales, se espera que esto se vea plasmado en las metas, objetivos y evaluación del curso. Así mismo, es necesario una visión compartida de qué se pretende lograr con internacionalizar un currículo, así como la disposición y preparación adecuada del profesorado para ello.

Siendo así y con base en los planteamientos abordados anteriormente con relación a motivos de participación, características y formación del profesorado, y factores que benefician/restrinjan la innovación, se aborda y analiza el caso de la Universidad de Sonora desde el enfoque de la innovación educativa; esto, considerando la percepción del profesorado sobre el proceso de innovación curricular con el idioma inglés, lo cual permitirá un acercamiento a identificar y describir cómo está evolucionando dicho proceso y cómo impacta en la práctica docente. Finalmente, las características del proceso de innovación se observarán y contrastarán a su vez desde diversos fenómenos como la internacionalización en educación superior y el uso de inglés como medio de instrucción.

# **CAPÍTULO III. Metodología de la Investigación**



Desde la perspectiva de la innovación educativa, se propone el análisis del proceso de innovación curricular que refiere a la oferta de asignaturas en inglés para impulsar la internacionalización del currículo en la Universidad de Sonora, el cual se aborda a partir de los motivos de participación, las características y formación docente e implicaciones en la práctica docente; además de otros elementos que en conjunto han significado la configuración de un método que permitirá la indagación del problema, desde perspectivas que tiene la comunidad docente que fue acreditada para impartir estas asignaturas. Con base en esto, se presenta la estrategia metodológica que orientó el desarrollo de la investigación (ver Figura 3).



*Figura 3.* Modelo metodológico para el análisis de la innovación curricular con el inglés

Con el fin de abordar de manera general los diferentes componentes entorno a este proceso de innovación curricular, se partió de la lógica del paradigma pragmático y un diseño mixto concurrente, con el fin de generar una visión completa y comprensible del objeto de estudio, presentando datos cuantitativos y cualitativos. Con ello, se busca poner a prueba las teorías y conceptos utilizados mediante un censo a la totalidad de la población involucrada en dicho proceso. A través de un estudio no experimental de tipo descriptivo y transversal, se construyó y aplicó un cuestionario en línea, adaptado al contexto institucional, al profesorado que además de estar adscritos a la Universidad de Sonora, cuentan con la acreditación de esta para impartir asignaturas en idioma inglés. Esto, con el fin de recolectar datos que permitieran un acercamiento al escenario institucional entorno al proceso de innovación curricular, desde la perspectiva de docentes acreditados.

Es así como en el presente capítulo se desarrolla y explica a profundidad la metodología utilizada para la elaboración de esta investigación, para lo cual se retoman las contribuciones de diversos autores detrás del paradigma, método y técnicas empleadas, así como los datos más relevantes que ayudan a abordar dicho proceso.

### **3.1 Paradigma de investigación y enfoque aplicado al estudio**

La construcción del objeto de estudio y la revisión de literatura ha permitido comprender que el proceso de innovación curricular con el idioma inglés para impulsar la internacionalización del currículo implica otros esfuerzos y comprensión de diferentes impactos que tiene en la práctica. No es suficiente centrar esfuerzos únicamente en algunos aspectos como: capacitaciones brindadas y número de constancias que se emiten para reportar, cuantitativamente, el número de docentes que cuentan con dicha habilitación, puesto que los datos institucionales muestran que son más las y los docentes acreditados que no llevan esto a la práctica, es decir, que no imparten asignaturas en inglés.

Diversos autores (Clifford, 2009; Osakwe 2017; McKinnon, et al., 2017) sustentan la pertinencia de analizar los procesos de innovación para la internacionalización desde la perspectiva docente y en particular, bajo qué circunstancias el profesorado se ve motivado e impulsado a participar en dichos procesos, cuál es la formación con la que cuentan los involucrados para llevar la innovación a la práctica, y que aspectos favorecen y restringen esta innovación al ser llevada a la práctica.

De modo que, se recurre al paradigma pragmático -o pragmatismo-, el cual es definido por Creswell (2007) como el generar una cosmovisión a partir de acciones y situaciones específicas. Este paradigma no está comprometido con ningún sistema de filosofía, por lo cual se aplica a investigaciones de métodos mixtos. Además, permite la libertad de elegir los métodos, técnicas y procedimientos de investigación que mejor se adapten a las necesidades y propósitos de la investigación.

El pragmatismo, para Morgan (2014), es reconocer el valor de los diferentes paradigmas de investigación debido a que guían y expanden las opciones sobre cómo realizar investigación. Los argumentos sobre la naturaleza del mundo exterior o el mundo de las concepciones sobre el objeto de estudio son solo discusiones sobre dos caras de la misma moneda. Para Hall (2013) este paradigma está orientado “hacia la resolución de

problemas prácticos en el mundo real”, más que sobre supuestos de la naturaleza del conocimiento. También, considera que su empleo es relevante para investigaciones de métodos mixtos debido a que asume y puede conocerse la utilidad de ambos enfoques -cuantitativo y cualitativo- incluso antes de su uso.

El enfoque mixto fue el seleccionado debido a que permite combinar y asociar ambos enfoques -cuantitativos y cualitativos- para que la fuerza general del estudio sea mayor. Este, permite orientar las afirmaciones del conocimiento en bases pragmáticas (por ejemplo, orientadas a las consecuencias y/o centradas en el problema de investigación) mediante la recopilación de datos de forma simultánea para comprender mejor el objeto de estudio (Creswell, 2003). El propósito general del enfoque mixto es generar una mejor comprensión del fenómeno complejo que se aborda en el estudio; entre los beneficios que ofrece su empleo, Greene, Benjamin y Goodyear (2001) mencionan los siguientes: mayor exhaustividad de los hallazgos, mayor conciencia de valores/significados y diversidad, así como una comprensión más profunda del problema estudiado.

Un propósito general o fundamento para la utilización del enfoque mixto, fue el expuesto por Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007): expansión, es decir, se buscó expandir la amplitud y el rango de la investigación mediante el uso de diferentes métodos para diferentes componentes de la investigación. Asimismo, otro fundamento expuesto por los autores para el uso de este enfoque es el realce de la importancia y riqueza de ambos tipos de datos, que aumentan la interpretación y utilidad de los hallazgos.

Lo expuesto por Van der Wende (1999) ejemplifica la importancia que tiene la indagación y medición de perspectivas relacionadas con procesos de innovación. Las instituciones, al emprender dichos procesos, tendrían a bien averiguar qué motiva a los actores, cómo es su comportamiento y qué puede relacionarse con ello. Además, debido a que la percepción varía en diferentes niveles: disciplinas, unidades centrales, entre otras, la autora argumenta que una visión global, como la perseguida mediante un enfoque mixto, permite evitar aislamientos de diversas poblaciones y/o situaciones. Así, esta visión general podría orientar la formulación e implementación de políticas congruentes con el interés y objetivos de varias comunidades de la institución.

Por lo tanto, el pragmatismo abre la puerta a múltiples métodos, diferentes visiones del mundo y diferentes supuestos, así como a diferentes formas de recopilación y análisis de datos (Creswell, 2007, p. 28). Con base en el empleo del paradigma pragmático y enfoque mixto, se buscó generar un panorama observable, medible y comprensible a profundidad entorno al proceso de innovación curricular con el idioma inglés en la Universidad de Sonora, a partir de lo expresado por los sujetos involucrados en dicho proceso.

### **3.2 Diseño, método y tipo de estudio**

Al analizar el proceso de innovación curricular con el idioma inglés de la Universidad de Sonora, se distingue que la realidad en la que se encuentra sumergido el objeto de estudio implica una serie de factores y características que influyen en su proceso, lo cual permite suponer la necesidad de una descripción detallada de todo cuanto influye en el proceso de innovación.

Para este análisis el diseño de la investigación fue mixto concurrente con el objetivo de fusionar datos cuantitativos y cualitativos que proporcionaran un análisis completo del problema de investigación. Este diseño permite recopilar ambas formas de datos al mismo tiempo, y luego integrar la información en la interpretación de los resultados generales (Creswell, 2007, p. 31). A través de este, se anida una forma de datos dentro de otro procedimiento de recopilación de datos más grandes para analizar diferentes preguntas o niveles de unidades (Creswell, 2003). Se emplean procedimientos como: obtención de datos tanto cuantitativos como cualitativos a través de preguntas cerradas y abiertas, presentación de imágenes visuales de los procedimientos del estudio y justificación para la mezcla de ambos tipos de datos.

La justificación de mezclar ambos tipos de datos es con el fin de realizar inferencias con base en los resultados y sintetizar la información obtenida (Teddlie y Tashakkori, 2006). Además del diseño mixto concurrente, se encuentra relación con lo expuesto por Sandelowski, Voils y Barroso (2006) y se planteó un diseño contingente, es decir el análisis de cada conjunto cuantitativa y cualitativamente, respectivamente, pero cuyos resultados combinados permitieran configurar una interpretación teórica de los hallazgos.

Al partir de la perspectiva amplia de la innovación educativa, el nivel descriptivo resulta idóneo y compatible con este, al buscarse un análisis amplio de lo que implica la innovación curricular con el idioma inglés, desde perspectivas políticas, tecnológicas y socioculturales (De la Torre, 1997). Debido a que se busca comprender a detalle el rumbo que lleva esta innovación, este nivel permite un cierto grado de predicción de éxito y/o fracaso sobre esta, a la vez que posibilita la formulación de mejoras institucionales que encausen su rumbo.

Los estudios descriptivos proporcionan datos valiosos a través de la descripción de actitudes, comportamientos y otras características del grupo de sujetos a estudiar (McMillan y Schumacher, 2005). Posteriormente, a partir de esto establecer relaciones que permitan la identificación de posibles causas de resultados educativos, identificar variables que convendría investigar posteriormente, así como pronosticar resultados.

En ese sentido, se consideró el caso específico de la comunidad docente acreditada para asignaturas en inglés de la Universidad de Sonora, relacionando los diversos factores que influyen en las tres dimensiones que se consideraron para este estudio. Para su desarrollo se empleó el estudio de caso como método de investigación, el cual de acuerdo con Domínguez y Medina (2018) posibilita profundizar y comprender hechos educativos de manera global mediante sus interdependencias y amplitud; a partir de una realidad seleccionada se pretende entender al máximo la complejidad y el significado del sujeto o instituciones elegidas. Además, las autoras develan que la finalidad de este método es capturar la complejidad de las relaciones, creencias y actitudes, empleando diferentes formas de coleccionar los datos y explorarlos.

Al tratarse de una situación actual, este método permite describir las actitudes y comportamientos de un grupo de sujetos, sin existir algún tipo de alteración o experimentación en el proceso. Además, proporciona datos valiosos cuando se investiga algo por primera vez lo cual permite relacionarse con varias dimensiones del contexto (McMillan y Schumacher, 2005). Por este motivo, se optó por un tipo de estudio no experimental, al ser uno de los más utilizados en ámbitos educativos ya que proporciona las técnicas para describir la realidad, analizar relaciones y organizar las variables que conforman el objeto de estudio (Rodríguez y Valdeorriola, 2009). Asimismo, los autores

definen los estudios no experimentales como posibilitadores para describir la realidad mediante un análisis de relaciones, categorías, simplificación de datos y la organización por variables. Debido a que se recolectaron datos en un sólo momento con el profesorado acreditado para asignaturas en inglés, el estudio es de tipo transversal.

Es así como el diseño, método y tipo de estudio seleccionados permitieron en conjunto abordar el fenómeno educativo que tiene lugar en la Universidad de Sonora, con el objetivo de lograr una mejor comprensión global del proceso de innovación curricular con el idioma inglés, desde la perspectiva docente.

### **3.3 Técnica de investigación e instrumento de recogida de datos**

El acercamiento al objeto de estudio implica la utilización de técnicas/instrumentos que permitan extraer la percepción de la mayor cantidad posible de participantes, para así plasmar el panorama general del proceso de innovación. Motivo por el cual, se adopta la técnica de encuesta a la totalidad de docentes acreditados para asignaturas en inglés.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), la encuesta es una de las técnicas más empleadas en la investigación educativa con el fin de conocer actitudes, creencias, comportamientos, opiniones, características demográficas, entre otros aspectos relevantes. Además, esta técnica permite describir la incidencia, frecuencia y distribución de la población a estudiar, con el fin de producir datos cuantitativos para su análisis y tratamiento estadístico (Fàbregues et al., 2016).

Esta técnica se centra en las percepciones y niveles de acuerdo en relación con un asunto/fenómeno estudiado, con el propósito de descubrir qué es lo que una población piensa sobre un determinado tema; representa una manera relativamente rápida y accesible de acceder a los sujetos de estudio (Wood y Smith, 2018). Sin embargo, un aspecto importante a considerar es la tasa de respuesta, puesto que su análisis tiende a ser mediante estadística descriptiva, es necesario contar con un índice alto de respuesta que permita una representación válida de los grupos estudiados.

Debido a que el estudio pretende un acercamiento inicial al proceso de innovación curricular, resulta de vital importancia la reunión de datos que permitan la identificación y comprensión de diversos factores que influyan en dicho proceso. Por esto, con el objetivo

de abarcar a la totalidad de docentes acreditados para asignaturas en inglés, se recurre al cuestionario al representar una forma de obtener información de la mayor cantidad posible de sujetos, además de permitir una profundización importante en el objeto de estudio (Del Cid, et al., 2011). Este instrumento permite la construcción de preguntas adecuadas, de tipo cerradas y abiertas, para el diseño mixto concurrente seleccionado para este estudio; además, su pertinencia de uso reside en que mediante el cuestionario se obtienen opiniones, actitudes y creencias de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005).

La percepción del profesorado en torno a sus motivos de participación en el proceso de innovación curricular con el idioma inglés, sus características y formación docente para llevar a cabo la innovación de enseñanza con el idioma inglés y, las implicaciones que tiene dicho proceso al ser llevado a la práctica fueron las dimensiones de interés para el desarrollo de esta investigación. Por lo tanto, para el análisis de lo contemplado, se elaboró un cuestionario en línea, con preguntas cerradas y abiertas, para docentes titulado *“Iniciativa innovadora de asignaturas impartidas en idioma inglés para la internacionalización del currículo”*, con el objetivo de conseguir una descripción representativa de las opiniones de la comunidad docente entorno al proceso de innovación. A partir de los referentes presentados se conformó el instrumento de recogida de datos cuantitativos y cualitativos que permitieron analizar el proceso de innovación curricular con el idioma inglés en la Universidad de Sonora desde la perspectiva docente.

### **3.3.1 Confiabilidad y validación del cuestionario**

Posterior a la construcción del instrumento de recogida de datos, se tomaron en cuenta ciertos criterios y se llevaron a cabo procedimientos que permitieran establecer la confiabilidad y validez de este, para así asegurar su utilidad en la investigación de acuerdo con las dimensiones y variables establecidas.

Para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, como lo establecen McMillan y Schumacher (2005), es importante establecer los principios de validez y confiabilidad al ser estas consideraciones importantes de la calidad de las medidas. La medición en la investigación busca obtener índices numéricos que correspondan y representen las características de los sujetos investigados, de modo que los resultados dependen de la calidad de la medición.

Un atributo indiscutible de un instrumento es la confiabilidad, misma que ayuda a establecer el grado en que los resultados son consistentes en el tiempo y si se representa de manera precisa a la población total bajo estudio (Golafshani, 2003). A su vez, a un instrumento se le atribuye dicho atributo cuando se encuentra coherencia entre los elementos del cuestionario, las mediciones utilizadas y las circunstancias de la recogida de datos. Para entender el concepto de validez, se partió de la siguiente definición: “*es un concepto específico de situación: la validez se evalúa dependiendo de la finalidad, de la población y de las características ambientales en las que se realiza la medición*” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 215).

Para establecer los dos criterios técnicos de confiabilidad y validez del instrumento, se retomaron los criterios establecidos por Martínez y González (2018): confiabilidad mediante la consistencia interna y validez mediante evidencia basada en el contenido de la prueba.

- **Confiabilidad mediante la consistencia interna:** como primer paso, se calculó el coeficiente del alfa de Cronbach (ver Tabla 5) mediante el programa SPSS 24 (*Statistical Product and Service Solutions*), con el fin de medir la consistencia interna de las escalas.

**Tabla 5.** *Coefficiente del alfa de Cronbach en cada dimensión*

<b>Dimensión</b>	<b>No. de pregunta</b>	<b>Alfa de Cronbach de los reactivos</b>	<b>No. de elementos en el cuestionario</b>
Motivos de participación	B1	.698	7
Formación para impartir asignaturas en inglés	C1	.219	9
Habilidades para la planeación didáctica	C3	.499	4
Habilidades para la actuación docente	C4	.664	7
Habilidades para la evaluación	C5	.861	4
Factores que favorecen la innovación	D1	.917	10
Factores que restringen la	D3	.757	10



- **Validez mediante evidencia basada en el contenido:** la evidencia se acumuló por parte de expertos que examinaron los contenidos y juzgaron la importancia/relevancia de las diversas partes del cuestionario, las medidas utilizadas, así como las preguntas abiertas que corresponden a la parte cualitativa del cuestionario. A partir de la revisión de expertos se logró que el instrumento fuera adecuado para la población de estudio, la idoneidad de las medidas utilizadas y preguntas abiertas, y que estas proporcionaran conclusiones específicas que dieran respuestas a las preguntas de estudio.

Siendo así, se conformó el instrumento que permitió la recolección de datos, por lo que en el siguiente apartado se detalla de manera detenida la estructura interna del cuestionario aplicado a la comunidad docente acreditada para impartir asignaturas en inglés.

### **3.3.2 Estructura del instrumento: cuestionario**

Para la construcción del cuestionario, primeramente, se siguieron una serie de pasos establecidos por McMillan y Schumacher (2005) como: definición de finalidad y objetivos, selección de recursos y población objetivo, elección y desarrollo de técnicas para la recogida de datos (cuestionario en formato digital), especificación de instrucciones, selección de reactivos y escala Likert apropiada para el estudio, y por último, redacción y relevancia de las preguntas abiertas.

Posteriormente, se partió de las dimensiones establecidas para la elaboración y división de variables e indicadores del instrumento (ver Tabla 6). Se tomó como base el cuestionario de *Autoevaluación de la Actividad Docente Universitaria* de Castillo y Cabrerizo (2005). Este cuenta con dimensiones y variables que tiene relación con el estudio tales como: planificación, programación de cursos, actuación docente, evaluación, entre otros.

**Tabla 6.** *Distribución del instrumento por variables, reactivos y preguntas*

No.	Variable	No. de reactivo	Número de preguntas
1	Perfil del docente	A	8
2	Motivos de participación	B	3
3	Características formativas del docente	C1, C2, C6	3
4	Hab. y conoc. para la planeación didáctica	C3	1
5	Hab. y conoc. para la actuación docente	C4	1
6	Hab. y conoc. para la evaluación	C5	1
7	Factores que favorecen la innovación	D1, D2	2
8	Factores que restringen la innovación	D3, D4, D5	3
		Total	22

Fuente: elaboración propia.

Los reactivos utilizados en el instrumento se presentan con diferentes tópicos y fueron en formato cerrado, para la parte cuantitativa, al ser este el óptimo para obtención de información demográficos y datos fácilmente clasificables (McMillan y Schumacher, 2005). Este formato permite valoraciones bastante exactas de opiniones y creencias.

El instrumento se diferencia por tres partes principales: 1) en la sección A se solicita información sobre el perfil del docente, 2) las secciones B, C y D corresponden a la parte cuantitativa, las cuales se diferencian por contener diferentes tópicos que se responden mediante opciones en una escala Likert de 5 niveles de respuesta (para medir el grado de acuerdo-desacuerdo de docentes con los enunciados expresados en los reactivos), 3) los reactivos B2, C6, D2, D4 y D5 corresponden a la parte cualitativa del instrumento (preguntas abiertas) que permiten a los encuestados detallar y/o argumentar su respuesta, con el fin de profundizar la información requerida en dichos reactivos.

De esta manera es que se conformó el instrumento mediante el cual se recolectó información de la población de docentes acreditados para implementar la innovación de enseñanza con el idioma inglés (ver Anexo 3).

### 3.4 Variables, indicadores y operacionalización

A continuación, se presenta la relación de dimensiones y variables que fueron consideradas a medir en la investigación (ver Tabla 7). Tal relación, permitió establecer el diseño del instrumento que orientó el proceso de acercamiento a las realidades que se buscaron abordar.

De acuerdo con Del Cid, et al. (2011) la operacionalización de variables consiste en enumerar los atributos que cada una de estas contiene y, que son de interés a medir en la investigación. A estos atributos se les denomina indicadores, los cuales se obtienen a través de la teoría. Los indicadores son primordiales ya que a partir de estos se despliegan las preguntas en los instrumentos.

**Tabla 7.** *Relación de variables e indicadores de la investigación*

	<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Condiciones del proceso de innovación curricular con el idioma inglés</b>	Motivos para internacionalizar en educación superior	Motivos de participación docente	-Político: interés y compromiso acorde con esfuerzos institucionales.
			-Económico: incentivos económicos a través de programas institucionales.
			-Académico: constancia de certificación para aumento de currículo personal.
			-Sociocultural: para el desarrollo personal, darle valor a lo aprendido.
		Características formativas del docente	-Destrezas receptivas y productivas del idioma. -Experiencias previas con el idioma. -Capacitaciones. -Competencias interculturales.
		Habilidades y conocimientos para la planeación didáctica	-Concepción de la innovación. -Habilidades para seleccionar y conformar contenidos. -Conocimiento de métodos y estrategias para la enseñanza en idioma inglés. -Conocimientos de cómo incluir y trabajar la competencia intercultural. -Apertura al trabajo con otros docentes.
Formación docente para la innovación curricular con el idioma inglés	Habilidades para la actuación docente	-Habilidades para fomentar, orientar y supervisar actividades en el idioma. -Habilidad en el uso de recursos expresivos. -Habilidad para el trabajo de competencias interculturales en clase. -Habilidad para adaptar nivel de dificultad con base en nivel del idioma. -Habilidad para verificar comprensión de temas en el idioma.	
		-Habilidad para diseñar evaluaciones en idioma inglés. -Habilidad para llevar seguimiento continuo del progreso	

	Habilidades y conocimientos para la evaluación	en el idioma. -Habilidades de corrección (corregir usos del idioma y corregir usando el idioma). -Conocimientos de evaluación de competencias interculturales.
Implicaciones de la innovación curricular en la práctica docente	Factores que restringen la innovación	-Aspectos en clase. -Aspectos personales. -Aspectos institucionales.
	Factores que favorecen la innovación	-Aspectos en clase. -Aspectos personales. -Aspectos institucionales.

Fuente: elaboración propia.

Es así como, las definiciones operacionales de las variables de estudio se describen de esta manera:

- **Motivos de participación:** Aquí se pretende conocer qué motivos impulsan a las y los docentes a participar en este proceso de innovación curricular
- **Características formativas del docente:** se toma en cuenta la formación previa de cada docente y capacitaciones institucionales recibidas, así como el dominio del idioma que consideran tener de acuerdo con las expectativas para implementar la innovación.
- **Habilidades y conocimientos para la planeación didáctica:** se refiere a aspectos que consideran los docentes tener, que les permiten planear asignaturas en inglés.
- **Habilidades y conocimientos para la actuación docente:** aquellas habilidades que consideran las y los docentes tener, que les permiten realizar su práctica de enseñanza en inglés.
- **Habilidades y conocimientos para la evaluación:** aquellas habilidades que el profesorado considera tener, que les permiten realizar evaluaciones de una asignatura en inglés.
- **Factores que restringen la innovación:** consiste en la medición de aspectos que docentes consideran complican o entorpecen la puesta de en práctica de la innovación curricular con el idioma inglés.
- **Factores que favorecen la innovación:** consiste en la medición de aspectos que docentes consideran ayudan o motivan a llevar a la práctica la innovación.

### 3.5 Contexto de investigación y delimitación de sujetos

El análisis del objeto de estudio se llevó a cabo en la Universidad de Sonora, institución pública de educación superior conformada por tres unidades regionales en el estado de Sonora, México. Estas unidades se encuentran conformadas de la siguiente manera:

- La Unidad Centro en las ciudades de Hermosillo y Obregón cuenta con 6 divisiones conformadas por departamentos de acuerdo con diferentes áreas de conocimiento y 48 opciones de carreras.
- La Unidad Regional Norte en las ciudades de Caborca, Nogales y Santa Ana cuentan con 4 divisiones donde se ofertan 15 carreras.
- La Unidad Regional Sur en la ciudad de Navojoa cuenta con 2 divisiones y oferta 9 carreras.

En conjunto las tres unidades cuentan con un total de 2,549 profesores adscritos: 1,513 hombres y 1,036 mujeres<sup>2</sup>. Para este estudio se consideró a la totalidad de docentes acreditados para impartir asignaturas en inglés hasta el año 2019, los cuales se encuentran en la Unidad Centro y solo una docente en la Unidad Regional Norte. De acuerdo con datos institucionales proporcionados por la Unidad de Transparencia de la universidad, estos docentes obtuvieron su constancia de habilitación/acreditación para impartir asignaturas en inglés por parte de la DIIE entre los años 2018 y 2019. Esta población está representada por un total de 27 hombres y 15 mujeres, de entre los cuales resaltan las siguientes características:

- 5 son maestros de asignatura
- 24 son maestros de tiempo completo
- 9 son investigadores de tiempo completo
- 4 son profesores investigadores de tiempo completo

En cuanto a la experiencia docente del profesorado, el promedio fue de 18 años, con un rango de 1 año de antigüedad hasta los 48 años. De entre las y los docentes acreditados destacan las División de Ciencias Exactas y Naturales, además de la División de Ingenierías y Ciencias Biológicas y de la Salud con el mayor número de docentes habilitados. Mientras

---

<sup>2</sup> Información recuperada a través del sitio web de la Universidad de Sonora.  
<https://planeacion.unison.mx/sie/docentes.php>

que campos de conocimiento como Humanidades y Bellas Artes, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas y Administrativas se ubican con menos docentes disponibles para ser programados en la impartición de estas asignaturas (ver Tabla 8).

**Tabla 8.** *Relación de docentes acreditados por división*

División	No. docentes
Ciencias Exactas y Naturales	13
Ingeniería	12
Ciencias Biológicas y de la Salud	8
Humanidades y Bellas Artes	5
Ciencias Sociales	3
Ciencias Económicas y Administrativas	1
<b>Total</b>	<b>42</b>

Fuente: datos proporcionados por la Unidad de Transparencia de la Universidad.

La selección de sujetos, al no ser probabilística, siguió la modalidad de criterio al partir de las necesidades y exigencias de la investigación (Cerde, 1991). Entre estas se encuentra analizar el proceso de innovación curricular desde la perspectiva de docentes acreditados para asignaturas en inglés. De modo que, el tamaño de esta población permitió llevar a cabo un censo. Una vez delimitado y establecido la selección de la población, se procedió a recoger datos de acuerdo con la técnica e instrumento previamente establecidos.

En total, 36 docentes participaron respondiendo la encuesta, obteniéndose representatividad de la totalidad de divisiones (ver Tabla 9). De esta muestra destacan las siguientes características:

- 30 son profesores-investigadores de tiempo completo, 5 profesores de asignaturas y 1 técnico académico.
- 26 tienen doctorado, 5 maestría y 5 licenciatura.
- 19 pertenecen al SNI (Sistema Nacional de Investigadores), 23 tienen perfil PRODEP (Programa para el desarrollo profesional docente) y 21 están en el Programa de Estímulos (PEDPD).

- 27 tienen certificación de su nivel de inglés, 21 cuentan con estudios en el extranjero y 23 recibieron la constancia de habilitación de la DIIE.

**Tabla 9.** Relación de docentes acreditados que participaron en la encuesta

División	Respondieron	Total
Ciencias Exactas y Naturales	11	13
Ingeniería	11	12
Ciencias Biológicas y de la Salud	7	8
Humanidades y Bellas Artes	4	5
Ciencias Sociales	2	3
Ciencias Económicas y Administrativas	1	1
Total	36	42

Fuente: elaboración propia.

De la totalidad de docentes acreditados para asignaturas en inglés que fueron encuestados, se denotan tres clasificaciones entre esta población de estudio: docentes que no han impartido en inglés, docentes que han impartido sólo en una ocasión y docentes que han impartido asignaturas en inglés en más de una ocasión (ver Figura 4).



*Figura 4.* Participación de docentes encuestados impartiendo asignaturas en inglés

Una vez presentados los datos de la población encuestada, se procede a presentar y detallar el tratamiento que siguió la aplicación del instrumento y la recogida de datos en esta población docente.

### 3.6 Aplicación de instrumento y recogida de datos

Mediante la técnica de encuesta, se recogieron datos a través de un cuestionario en formato digital (<http://www.mie.uson.mx/internacionalizacion/ingles.php>), al ser flexible, de fácil administración y al permitir rapidez en la gestión de respuestas (Fàbregues et al., 2016). Para llevar a cabo la recogida de datos mediante el cuestionario digital, se considerando y llevaron a cabo una serie de pasos establecidos por McMillan y Schumacher (2005):

- **Prueba piloto:** se llevó a cabo con encuestados similares (10 individuos) a la población de estudio para identificar las necesidades de cambio de instrucciones, claridad del contenido del cuestionario y en general, que estos proporcionaran sugerencias para mejorar la claridad y el formato.
- **Contactos y carta de difusión:** por plataformas institucionales se consiguieron las direcciones de correo de la población de estudio, mediante las cuales se les extendió la invitación a participar en la encuesta, incluyendo el enlace del cuestionario en formato digital. La carta de difusión fue breve, donde se incluyó la finalidad e intención del estudio a grandes rasgos, la protección y anonimato de los datos proporcionados y agradecimientos a los participantes.
- **Seguimiento:** el envío inicial del cuestionario tuvo un promedio de respuesta de casi el 62 por ciento de la población total de estudio. En un segundo envío aumentó el porcentaje de respuesta al 83 por ciento del total de la población. Por último, mediante el reconocimiento de datos de los participantes en los cuestionarios, y contrastándolo con la información de la población total, se identificó a los sujetos faltantes, a los cuales se le extendió la invitación nuevamente en un tercer envío. El porcentaje final de respuesta fue del 85 por ciento de la población total de docentes acreditados para impartir asignaturas en inglés.

### 3.7 Estructuración y análisis de la información

Una vez llevada a cabo la recolección de datos, se realizó el análisis con base en las variables y objetivos establecidos, mediante la elaboración de bases de datos. Debido a que el diseño mixto concurrente permitió la obtención de datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, el análisis de estos se realizó de manera simultánea, pero siguiendo diferentes tratamientos.



Para la estructuración y análisis de los datos cuantitativos, se utilizaron los programas Excel de Microsoft y SPSS 24. Con el primero se elaboraron las gráficas con los datos arrojados por el programa SPSS, y con el segundo se realizó el análisis estadístico de las respuestas obtenidas. Los datos obtenidos a través del cuestionario, se capturaron y codificaron por ítems en el programa SPSS para dar un tratamiento más efectivo a la información. Posteriormente, se crearon variables dentro del software que permitieran la obtención de datos específicos de las tres dimensiones del estudio. Asimismo, se utilizaron estadísticas descriptivas y análisis conglomerados para analizar, clasificar y presentar los datos.

El análisis de los factores sociodemográficos se llevó a cabo a mediante una agrupación que, en primera instancia, permitiera identificar aspectos relevantes para ser utilizados en los cruces con el resto de los indicadores. Para analizar las variables politómicas y dicotómicas que sobrepasaban los tres niveles de respuesta, se crearon categorías con el fin de reducir a tres niveles o menos con el fin de generar una mejor distribución de datos. Además, en las tres variables del estudio se agruparon indicadores que guardaban relación entre sí para una presentación más ordenada de los datos. Los pasos anteriores permitieron la creación de tablas y figuras, con las cuales se realizaron comparaciones entre sí para identificar aspectos destacables.

Para el análisis de los datos cualitativos, preguntas abiertas del cuestionario, se siguieron algunas sugerencias de McMillan y Schumacher (2005), con respecto al tratamiento de la información, con el fin de profundizar y obtener otras explicaciones con base en la cualidad, sentido y significado de las respuestas obtenidas. Se optó por esta forma de análisis puesto que es un proceso que permite dar sentido a la extensa información recogida y que da sentido a los fenómenos expresados, mediante la búsqueda de temas (Rodríguez y Valdeorriola, 2009). Para esto, se siguieron los pasos establecidos por los autores: lectura de los datos, seguimiento de pistas, temas e ideas, indagación de temas emergentes, elaboración de tipologías y, por último, se desarrollaron conceptos y proposiciones teóricas. El tratamiento cualitativo de estos datos requirió la utilización de los programas Atlas.ti 7 y Excel de Microsoft Office para su transcripción, codificación y creación de familias.

Primero, se mantuvo un registro que permitió la relación de la información con sus fuentes originales y/o los datos cuantitativos. Este registro a su vez incluyó las técnicas de organización de los datos y los códigos, las categorías y los temas utilizados para construir. A partir de una codificación inicial de las cinco categorías (expectativas de participación, preparación para impartir en inglés, beneficios de la innovación para la universidad, beneficios de la innovación en la formación del estudiante y sugerencias para mejorar la innovación), se logró una identificación y reducción de la información obtenida.

Esto permitió una primera obtención de diversos temas, mismos que fueron reducidos a categorías EMIC, es decir, las explicaciones de lo que el fenómeno significa para los encuestados. Posteriormente, se realizó una relación de estas categorías con la teoría correspondiente para obtener categorías ETIC, explicaciones a partir de conceptos y teorías probadas. Por último, se elaboraron representaciones visuales y se agregaron algunas estructuras narrativas, diferenciadas por tipos de disciplinas, que permitieron presentar la información de una manera representativa. En conjunto, ambos procedimientos permitieron observar el proceso de innovación curricular, desde las dimensiones de estudio establecidas. La presentación de los resultados de investigación fue organizada desde la lógica del enfoque mixto concurrente, orientada con la lógica de responder los tres primeros objetivos de investigación y de forma transversal, se integra el análisis y respuesta del cuarto objetivo referente a identificar las diferentes percepciones disciplinares.

# **CAPÍTULO IV. Análisis de resultados y discusión**

Desde la perspectiva de una innovación curricular, se concibe que la enseñanza con el idioma inglés implica la introducción de nuevos/diferentes métodos y estrategias que hacen necesario que la comunidad docente lleve a cabo cambios en su práctica (Casanova, 2015). Por su parte, Escudero (2014) evidencia que imperan dos aspectos importantes a considerar en las innovaciones: entenderlas únicamente como un dominio técnico, además de creer que consisten en la aplicación de nuevos métodos y procedimientos en la enseñanza. Al buscar el desarrollo de la internacionalización del currículo mediante innovaciones -como la enseñanza con el idioma inglés- para promover la generación de la competencia internacional e intercultural, surge la necesidad de establecer pautas más prácticas para su implementación (Osakwe, 2017).

Si bien, en las políticas y acciones estratégicas de las universidades de América Latina que buscan impulsar la internacionalización en casa sobresalen el deseo de fortalecer el contenido internacional/intercultural del currículo y la enseñanza de lenguas extranjeras como parte del plan de estudios, a su vez destaca que estas actividades reciben menos atención (Beelen, 2011). En el análisis de procesos de innovación que buscan la internacionalización de un plan de estudios y/o asignaturas, un buen punto de partida, como lo menciona Magne (2014), es retomar las buenas prácticas, identificando las brechas existentes en el proceso, así como las ideas más relevantes de cada disciplina. Esto, permite el diseño de un plan estratégico de internacionalización con objetivos más específicos que concuerden con las necesidades de cada disciplina, donde se evite la implementación de acciones aisladas de poco impacto (McKinnon, et al., 2017).

A partir de estas consideraciones, el análisis del proceso de innovación curricular para impulsar la internacionalización en la Universidad de Sonora, visto desde la enseñanza con el idioma inglés, permitió un acercamiento para ubicar las principales tendencias y retos relacionados con los motivos de participación del docente, la formación que tiene esta comunidad acreditada y las implicaciones del uso del idioma inglés en la práctica de enseñanza, con el fin de identificar las características del proceso de innovación y el rumbo que sigue.

#### 4.1 Motivos de participación en la innovación de enseñanza en inglés

Un proceso de innovación impulsado por la internacionalización tendría a bien, trasladar la atención hacia posturas emergentes, especialmente aquellas que tienen relación con los motivos para participar en este proceso (Korhonen y Weil, 2015). Para esto, se consideró pertinente indagar sobre aspectos que promueven la participación del profesorado, especialmente los motivos personales e institucionales. Ciertos rasgos, como el tipo de disciplinas, la antigüedad laboral y la frecuencia impartiendo en inglés, permitieron en conjunto diferenciar la participación en la innovación.

El primer motivo de participación que refiere a un interés de ampliar el currículo personal fue el que menos destacó, en comparación con el resto de los motivos (ver Figura 5). Además, la diferenciación entre disciplinas evidencia que es mayor el acuerdo con este motivo en profesores de ciencias duras (73%) que para quienes se desempeñan en el campo de las ciencias blandas (57%). De forma contraria y más destacable, el motivo que alude al apoyar las iniciativas institucionales fue el que mayor grado de acuerdo obtuvo por parte de ambos subgrupos de profesores.

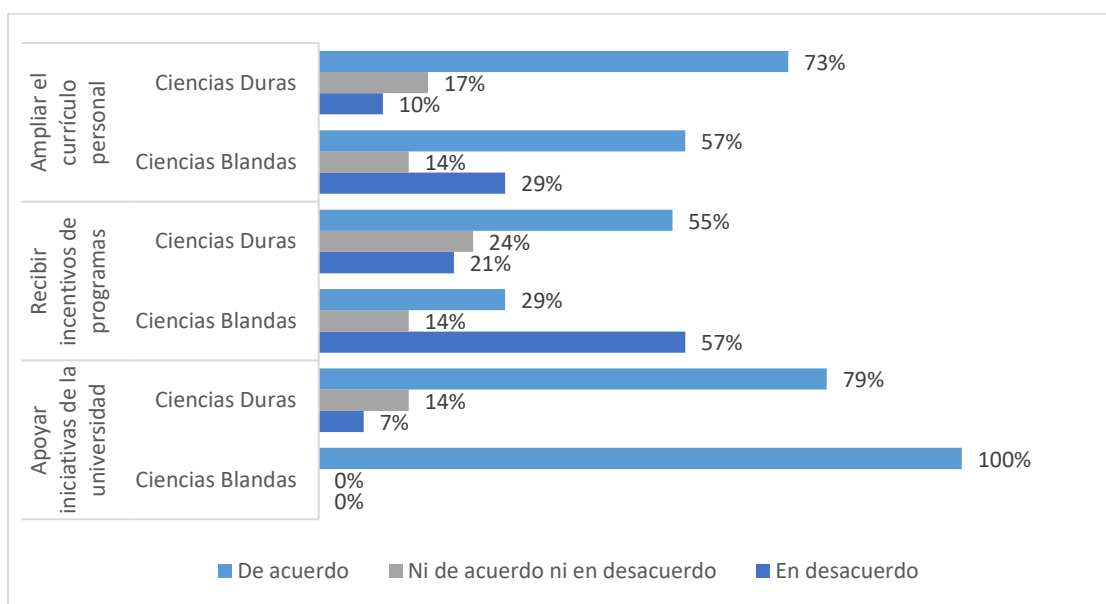


Figura 5. Motivos de participación por tipos de disciplinas

Otro de los motivos de participación que refiere a recibir incentivos de programas institucionales es reconocido desde lo expuesto por Rondero (2007), quien argumenta que las becas de estímulos en el contexto de la educación superior tienen un fuerte impacto en

el trabajo docente. En ese sentido, mientras que una ligera parte de sujetos de ciencias duras está de acuerdo con dicho motivo (55%), en ciencias blandas es mayor quienes están en desacuerdo (57%) con la idea de que los estímulos fomentan su participación. Por lo tanto, se observa una discrepancia importante en ambas poblaciones.

Si se recupera el tipo de contratación como un aspecto diferenciador, el recibir incentivos económicos también presenta una variación destacable, ya que docentes de asignatura tienen un mayor grado de desacuerdo (80%) con este motivo de participación, al ser excluidos de estos programas de incentivos. Caso contrario con docentes de tiempo completo, al obtenerse un grado de acuerdo considerable (58%), ya que son estos a quienes se dirigen estos programas.

La impartición de asignaturas en inglés es una actividad que da puntaje para el PEDPD, siendo este una forma de obtener un ingreso adicional económico en la Universidad de Sonora, mismo que, como enfatizan Castillo, et al. (2017), es de gran relevancia en disciplinas de ciencias duras, mientras que en ciencias blandas lo conciben como un fomentador de trabajo individualista en la institución. Esto a su vez se evidencia en los resultados obtenidos, lo cual refrenda las concepciones tan marcadas y distintas entre las disciplinas con respecto a los estímulos en la universidad.

De esta forma, los incentivos que se derivan de programas institucionales son relevantes para disciplinas de ciencias duras, promoviendo o no su participación en la innovación. Además, la distinción entre los tipos de contratación evidencia que profesores de asignaturas no tienen acceso a programas que remuneren su participación en el proceso de innovación, lo cual podría afectar en su interés por participar en dicho proceso. El reconocimiento de estos motivos de participación, diferenciado según las disciplinas y tipo de contratación, podría permitir el diseño de políticas más de acorde a la realidad y con relación a los objetivos de internacionalización, especialmente para definir acciones que promuevan significativamente la participación docente en las innovaciones.

Otro motivo de participación que tiene relación con impartir asignaturas de la preferencia de docentes varía considerablemente según la antigüedad laboral (ver Figura 6); su grado de acuerdo aumenta conforme aumentan los años de antigüedad laboral de la comunidad docente. Mientras que sólo la mitad del profesorado con no más de diez años de

antigüedad se encuentra de acuerdo con dicha motivación, la totalidad de docentes con más de 30 años está de acuerdo en que este es un motivo de participación en la innovación. Lo cual permite suponer que los sujetos con mayor antigüedad laboral escogen la enseñanza en inglés para impartir asignaturas de su predilección.

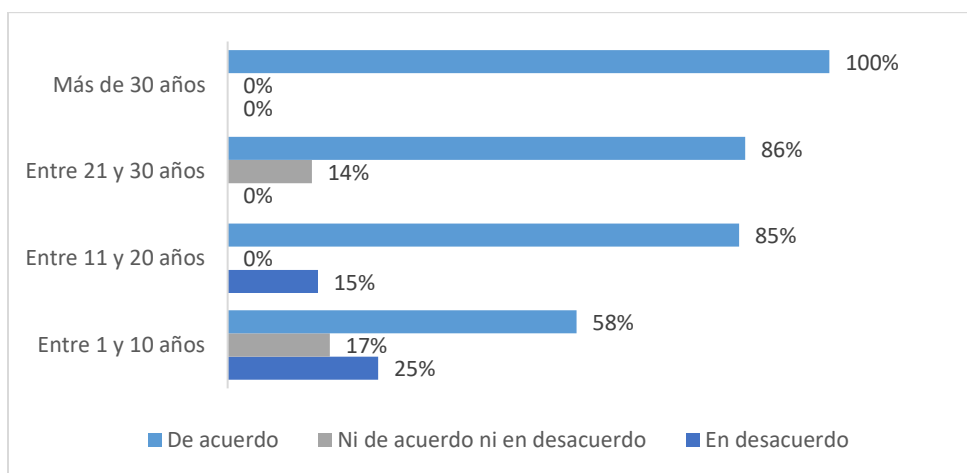
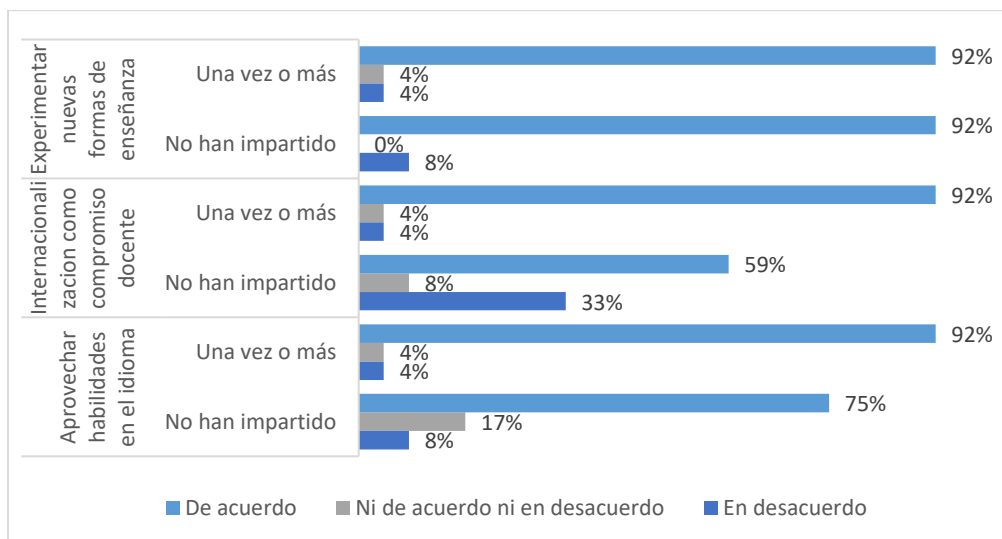


Figura 6. Motivación de impartir asignaturas preferidas por antigüedad laboral

El motivo de experimentar nuevas formas de enseñanza (ver Figura 7) obtuvo un alto grado de acuerdo tanto en docentes que no han impartido en inglés como en quienes han impartido una o más veces en esta modalidad. Esto permite suponer que ambas poblaciones tienen una motivación intrínseca hacia este tipo de enseñanza, la cual puede generar efectos positivos a largo plazo y que no tiene relación con estímulos externos como los económicos del PEDPD (Castillo, et al., 2017).



*Figura 7. Motivos de participación por asignaturas impartidas en inglés*

Es interesante observar que otros motivos que aluden a considerar a la internacionalización como un compromiso de todo docente y el aprovechar las habilidades propias en el idioma, aumentan su grado de acuerdo conforme la comunidad docente se involucra de manera constante en este tipo de enseñanza. A pesar de la importancia que se adjudica a la internacionalización del currículo, Marinoni (2019) evidencia que la responsabilidad de llevarla a cabo tiende a ser concebida mayormente como una responsabilidad a nivel institucional, siendo idealmente una responsabilidad que recae en diferentes niveles de la institución. Como se aprecia, la internacionalización es escasamente reconocida como un compromiso por docentes que no han impartido en inglés, lo cual permite suponer que la participación recurrente en este tipo de enseñanza desarrolla un sentido de deber hacia el proceso de innovación que busca impulsar la internacionalización como tal.

Además, Agnew (2013) expone que los procesos de internacionalización atañen diferentes formas, valores y cualidades de acuerdo con las diversas disciplinas, específicamente en el valor de la cultura y el lenguaje local, así como la influencia de fenómenos globales. Entre los diferentes valores que subyacen a las políticas, estrategias y motivos de participación en dichos procesos, destacan los propósitos académicos, como la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje, mismos que funcionan como fuerza impulsora de la internacionalización en las universidades (Marinoni, 2019).

Es así como, a partir de la importancia del reconocimiento de los valores que se atribuyan a un proceso innovador que busque la internacionalización, se indagó acerca de los beneficios que percibe el profesorado de la enseñanza en inglés (ver Figura 8), mismos que impulsan su participación. Se expresan principalmente beneficios académicos en disciplinas de ciencias duras, mientras que disciplinas de ciencias blandas perciben beneficios de tipo personal y académicos por igual.



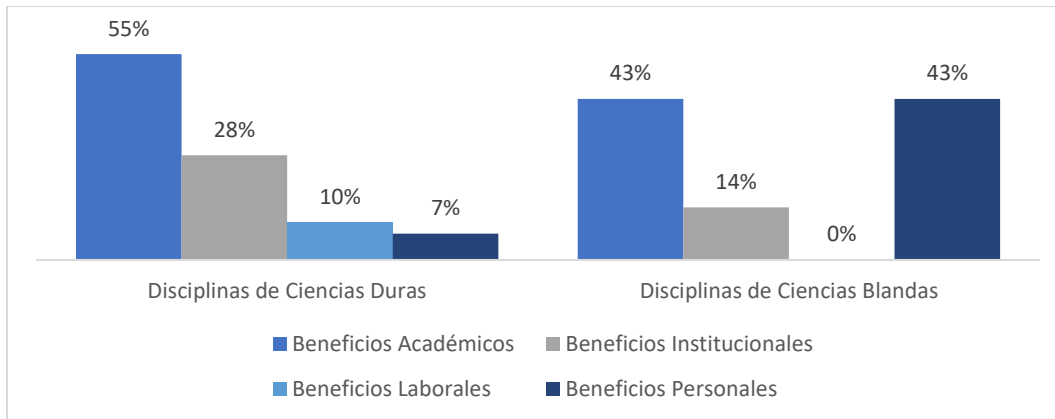


Figura 8. Beneficios de la enseñanza en inglés por tipos de disciplinas

La probabilidad de éxito de una innovación es mayor cuando el cambio es llevado a cabo por docentes que lo asumen como parte de sus proyectos personales y profesionales. Por este motivo, se indagó en las expectativas del profesorado con respecto a su participación en la innovación, a partir de la frecuencia con la que imparten asignaturas en inglés. Al analizar dichas expectativas (ver Figura 9), se encontró que docentes que no han impartido tienen mayormente expectativas de personales y quienes han impartido en una ocasión tienen expectativas académicas en torno a la innovación. Por último, docentes con experiencia impartiendo más de una asignatura en inglés expresan expectativas a nivel institucional. Esto permite suponer que entre mayor es la participación del profesorado, sus expectativas van evolucionando de un nivel personal a uno institucional, en las cuales se distingue la importancia de este tipo de enseñanza y los beneficios a gran escala.

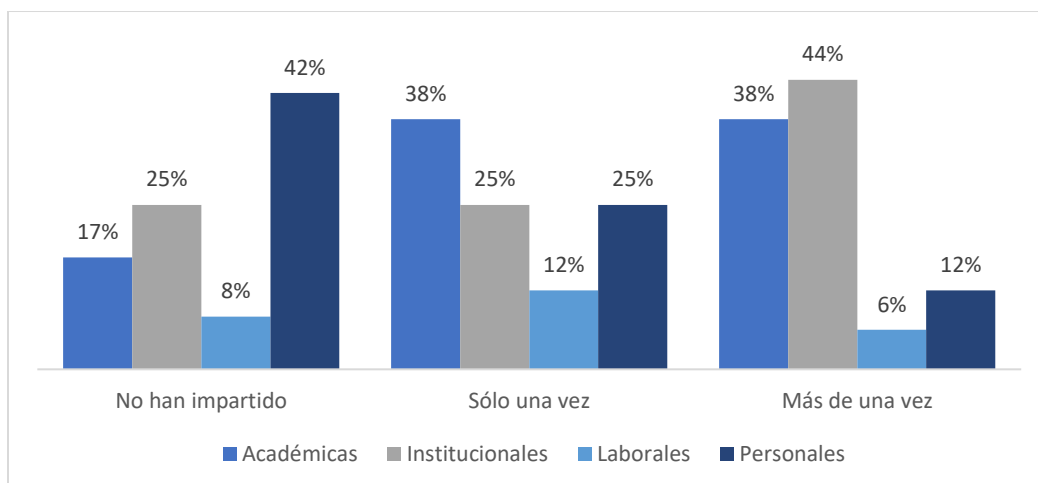


Figura 9. Expectativas de participación por asignaturas impartidas

Las expectativas expresadas por la comunidad docente acreditada, con respecto a su participación, ayudan a esclarecer las oportunidades y beneficios que propicia la enseñanza con el inglés, así como el reconocimiento de motivaciones divergentes entre disciplinas. La teoría del cambio sugiere que es más probable que un fenómeno innovador, como la internacionalización, se adopte de manera óptima cuando el individuo y/o la institución percibe la innovación como un medio para satisfacer necesidades. El compromiso del profesorado, como lo expone Friesen (2012), es más severo cuando los fundamentos institucionales e individuales se alinean.

Estos resultados fueron analizados con mayor profundidad, motivo por el cual se presenta un análisis de tipo cualitativo que se realizó a las expectativas que manifestó el profesorado de su participación en la innovación.

#### **4.1.1 Expectativas docentes: impacto deseable de la innovación**

La calidad de un proceso innovador que busca la internacionalización requiere del compromiso del profesorado, así como del personal directivo y administrativo, en los cuales es relevante vislumbrar sus diversas manifestaciones en contexto desde preguntas clave como: por qué, cómo y qué de la internacionalización (De Wit, 2011).

A su vez, Agnew (2013) argumenta la importancia de considerar cómo piensa el profesorado sobre la internacionalización en el contexto propio, si se quiere promover su adopción y sostener los resultados de los esfuerzos que emprenden para ello. Por esta razón, se analizan las expectativas del profesorado con respecto a su participación en la innovación de enseñanza con inglés (ver Figura 10), en las cuales resaltan tres principales temáticas: las concepciones positivas en torno a esta enseñanza, la tendencia favorable que representa para la universidad y la forma de remuneración económica que representa, o esperan represente, esta innovación.

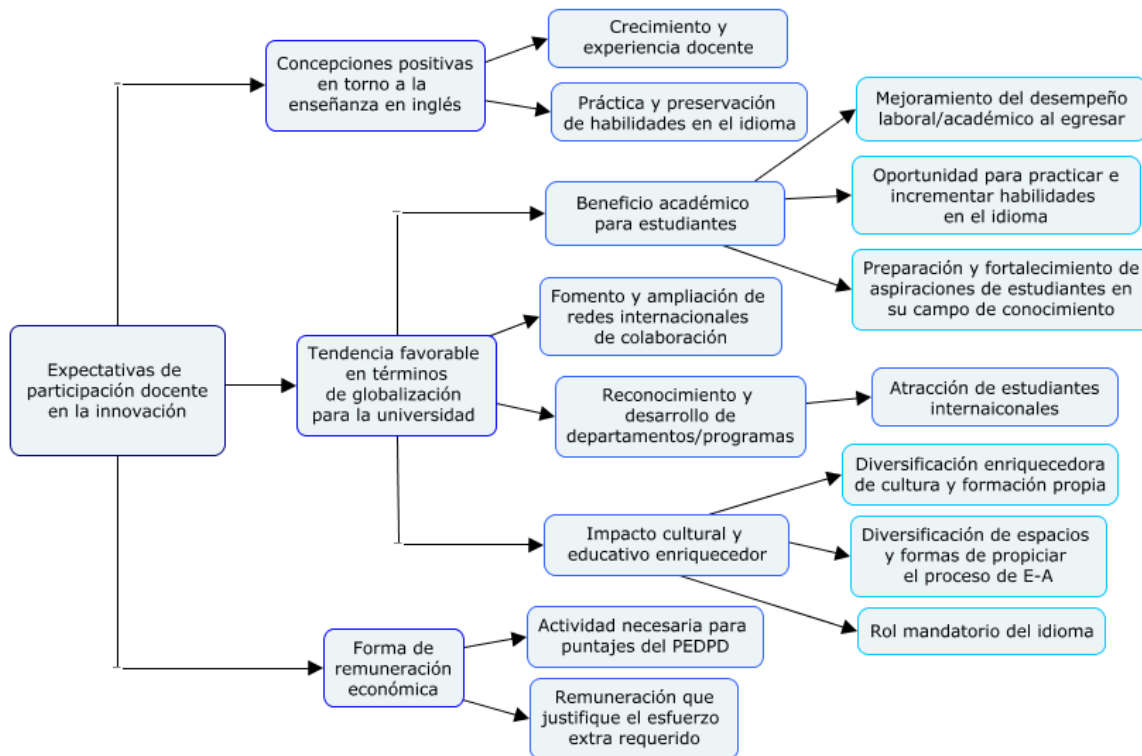


Figura 10. Análisis de las expectativas de participación

Debido a que la calidad del aprendizaje depende también de la apreciación que se tenga de un fenómeno y/o situación particular (Wihlborg, 2009), conviene establecer al profesorado como punto de partida hacia explicaciones que denoten lo que la innovación curricular con inglés implica. En las expectativas expresadas, se asume a la enseñanza en inglés como una manera de experimentar diversas formas de impartir cursos, asumiendo retos que les permitan seguir aprendiendo en la práctica. Además, conciben a la capacidad de enseñar en inglés como un requerimiento de calidad del profesor. Esto, en primera instancia permite suponer a la innovación como un proceso que reta, pero alienta a profesores a mejorar y perfeccionar su práctica de enseñanza.

Al analizar más a detalle el por qué la comunidad docente concibe al proceso innovador como algo positivo se encuentra que se le atribuye la capacidad de incrementar la experiencia docente. Mencionan que este tipo de enseñanza representa tener preparación acreditada en caso de buscar mejores oportunidades de trabajo, así como la posibilidad de ampliar la experiencia docente propia y tener mayor crecimiento en la institución. Destaca lo siguiente:

*“Para saber de qué manera enfrentan alumnos el proceso de E-A en inglés y compararlo con la experiencia propia, será buena experiencia y reto para el desarrollo propio como docente.”* Informante 21–Humanidades

Asimismo, el profesorado ve a la innovación como una oportunidad de practicar el idioma inglés desde su profesión y preservar las habilidades que poseen del idioma:

*“Practicar el idioma y conocimientos profesionales en el aula. No perder el nivel propio de inglés.”* Informante 22–Humanidades

Lo expresado denota la importancia del uso de inglés en su práctica, además que manifiestan la expectativa de mejorar y conservar sus habilidades en el idioma, así como la oportunidad de realizarlo desde su lugar de trabajo, el aula. Esto evidencia que los sujetos esperan que la innovación tenga impactos importantes, tanto en su formación y enseñanza, como en aspectos personales como lo es su dominio del idioma.

La interpretación de los datos indicó a su vez que el profesorado caracteriza a la innovación y/o tiene la expectativa de que sea una tendencia favorable en términos de globalización para la universidad. Identifican a la enseñanza en inglés como una oportunidad de desarrollo para la institución, con beneficios para los diferentes programas. De acuerdo con los adelantos tecnológicos, argumentan que la internacionalización es una tendencia actual y un paso ineludible para la institución. El hallazgo más destacable fue la conciencia que se tiene de ciertos aspectos a considerar:

*“No sólo con clases en inglés nos vamos a internacionalizar, pero es una oportunidad para estudiantes.”* Informante 9–Ciencias Exactas

La comunidad docente es consciente del beneficio que trae consigo la enseñanza en inglés, pero sin asumir que por sí sola es un medio para internacionalizar, coincidiendo con lo que advierte De Wit (2011) sobre la falsa concepción del uso de inglés en educación superior. Así, se evidencia la importancia que los sujetos otorgan a este proceso, en el cual también expresan expectativas con relación al beneficio académico que tiene, o puede llegar a tener, la innovación en estudiantes.

Una preocupación latente para profesores con relación al trabajo internacional es la necesidad de que estudiantes desarrollen competencias más allá del contenido disciplinario,

si se pretende tener éxito en el entorno laboral actual (Agnew, 2013). Esto emerge en el análisis, ya que el profesorado le atañe a la enseñanza en inglés la posibilidad de mejorar el desempeño laboral/académico de estudiantes al egresar. Además, brinda la oportunidad de practicar e incrementar las habilidades en el idioma, tanto para docentes como para estudiantes, desde sus áreas de conocimiento:

*“Oportunidad para estudiantes locales y de habla inglesa. Alumnos toman confianza al hablar y los prepara para retos futuros.”* Informante 8-Económicas

Aquí resalta un tema importante, en el cual se considera que la innovación no es solo para el beneficio de estudiantes locales, sino para estudiantes de habla inglesa que potencialmente podrían acudir en intercambios a la universidad. Otras concepciones apuntaron a la expectativa de elevar el nivel académico mediante una mejor preparación y fortaleciendo sus aspiraciones desde su campo de conocimiento, como salir al extranjero a realizar posgrados y beneficiarlos con la interacción de compañeros extranjeros en clase. Esto último alude a la expectativa de que esta innovación atraiga estudiantes internacionales. En suma, destaca lo siguiente:

*“Competencia en inglés de estudiantes como entrada a un orden mundial en su campo de conocimiento.”* Informante 20 - Humanidades

Esto se vincula además con otra expectativa que refiere a que la innovación tenga un impacto cultural y educativo enriquecedor, tanto en estudiantes como docentes, al diversificar y enriquecer la cultura y formación de estos. Conciben al uso de otro idioma como relacionarse con otras formas de pensamiento de una cultura diferente. Por ende, conocer otro idioma es conocer un poco más de la vida en el mundo:

*“Intercambiar formación, experiencias e información con personas de otras culturas. Para enriquecer (la) cultura y formación propia, (para) aportar sobre (la) cultura y formación propia.”* Informante 29 – Ingenierías

El profesorado caracteriza esta enseñanza como una forma más universal de diseminar el conocimiento, además de representar una ampliación de espacios y opciones de aprendizaje. Además de esto, consideran que la innovación tiene el potencial de ampliar las experiencias, espacios y formas de propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

*“Ofrecer experiencias de aprendizaje que diversifiquen sus habilidades y probar su ejecución académica en inglés.”* Informante 35 – Ciencias sociales

Asimismo, aluden a experiencias previas donde han impartido asignaturas en inglés en línea, lo cual, a través de actividades asincrónicas, representa un ambiente no amenazante para su participación. Por último, expresan que se quiera o no, el inglés es mandatorio en su trabajo académico puesto que toda innovación, de la mayoría de las áreas de conocimiento, se difunde en este idioma. Tal como lo advierten Altbach y De Wit (2020), el inglés es el idioma científico mundial y clave para la educación del futuro, al tener consecuencias en aspectos fundamentales como la metodología de la investigación, publicación y orientación académica. Esto denota que al dominio del inglés se le atribuye el papel de requisito indispensable para diversos campos de conocimiento. El resultado de este requisito conduce a otro impacto que tiene la innovación, como lo es su capacidad de fomentar y ampliar las redes de colaboración científicas y académicas:

*“Formación universitaria que explore el potencial e integración a grupos internacionales.”* Informante 16 – Ciencias Exactas

Estas consideraciones llevan a lo que plantean Altbach y Knight (2007), donde algunas iniciativas de internacionalización apuntan al mejoramiento de los planes de estudio, establecimiento de alianzas estratégicas y fortalecimiento de la instrucción en idiomas extranjeros. Esta relación permite suponer que las expectativas docentes no se encuentran tan desalineadas de lo que espera la universidad con esta iniciativa innovadora. En las expectativas analizadas se distingue la comprensión expresada en las declaraciones institucionales con respecto al reconocimiento y desarrollo institucional que desean proyectar con la enseñanza en inglés:

*“Universidad a la altura de cualquiera del extranjero en cuanto a oferta académica en inglés.”* Informante 19 - Humanidades

Entre lo expresado, también se encuentran las expectativas de impactar en indicadores institucionales de calidad de posgrados, ayudar al desarrollo y posicionamiento de programas y departamentos, y que esto contribuya al reconocimiento de la calidad de oferta educativa que tiene la universidad. A partir de estos resultados, se puede asumir que

la internacionalización seguirá siendo una fuerza central en la educación superior; a pesar de que sus tendencias, como las perspectivas del profesorado, a largo plazo sean fuertes y estables, diversas incertidumbres pueden afectar su desarrollo (Altbach y Knight, 2007).

Un ejemplo de estas incertidumbres se manifiesta en la necesidad que existe de remunerar y/o recompensar al profesorado que imparte en inglés. Se hace referencia a que esta enseñanza es una actividad institucional que da puntaje para acceder al apoyo de remanente de becas al desempeño académico y al PEDPD, lo cual motiva a docentes a impartir asignaturas en inglés. Sin embargo, como se evidenció anteriormente, no todos los docentes tienen la oportunidad de acceder a dichos apoyos, haciendo evidente la falta de motivación de tipo económico en una parte importante del profesorado acreditado. Esto podría obstaculizar de manera considerable la participación docente, como se presenta a continuación:

*“Poseo la habilidad, pero debe remunerarse para justificar el esfuerzo extra.”* Informante

5 - Ciencias biológicas y de la salud

La implementación de la internacionalización es un proceso continuo que requiere de esfuerzos y estrategias claves, en la cual Taylor (2004) pone de ejemplo el establecimiento de mecanismos de recompensa personales, tales como incentivos económicos, a quienes participen en actividades internacionales. Lo expresado por el profesorado denota la importancia que tienen dichos mecanismos de recompensa docente, ya que la innovación implica un esfuerzo extra en la práctica de enseñanza. Esto permite suponer que sin mecanismos de esta naturaleza la participación docente seguirá siendo escasa como hasta ahora, o en el peor de los escenarios, acabará con la motivación intrínseca que manifiesta la comunidad docente hasta el momento sobre la enseñanza en inglés, junto con otros factores que se sumen y complejicen la ejecución de la innovación.

Sin embargo, vale la pena reflexionar en lo expuesto por Castillo, et al. (2017), quienes plasman que docentes de ciencias duras y blandas de la Universidad de Sonora manifiestan que el PEDPD no influye de manera considerable en su forma de organizar y desempeñar sus actividades académicas. Esto evidencia que la remuneración económica a través de programas de esta índole no lo es todo para motivar a docentes a llevar a cabo cambios en su práctica.

Los resultados de este análisis manifiestan múltiples beneficios y factores a considerar sobre la innovación de enseñanza con el idioma inglés. Sin embargo, el compromiso docente resulta de una política institucional bien estructurada y respaldada a largo plazo, en la cual Beelen (2011) destaca la necesidad de apoyar y preparar al profesorado para que puedan implementar la innovación.

#### **4.2 Formación para impartir asignaturas en inglés: características generales**

La comunidad docente, y los encargados de brindar formación a estos, son los actores más esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, al ser quienes se enfrentan a diversas necesidades derivadas de los nuevos perfiles profesionales emergentes (Tejada, 2009). Esto, lleva a considerar las cualificaciones necesarias a desarrollar en las y los docentes, mismas que permitan a las instituciones prosperar en sus estrategias de internacionalización.

Una de las formas más importantes que ayuda a internacionalizar un plan de estudios es mediante actividades que desarrollen perspectivas internacionales, tanto en estudiantes como docentes. De modo que, Marinoni (2019) alude a la importancia del desarrollo profesional para mejorar su capacidad de integrar la dimensión internacional/intercultural en su enseñanza. Este desarrollo profesional, o formación docente, tendría a bien considerar estrategias tales como: la actualización permanente, un análisis del contexto social y reflexiones sobre la práctica docente en contextos específicos.

Con el fin de identificar rasgos destacables de la comunidad docente acreditada para impartir asignaturas en inglés, se indagó en las características que poseen para su práctica de enseñanza en dicho idioma. Dichas características -adquiridas en formaciones previas y/o institucionales- abarcan desde el dominio del idioma, percepción de su competencia intercultural, capacidad de manejo de información académica en inglés, entre otros.

En lo referente al dominio del idioma, que comprende habilidades productivas (expresión oral y escrita), habilidades receptivas (comprensión lectora y auditiva) y nivel de competencia requerido a través de certificaciones, los sujetos expresan un alto grado de acuerdo con su dominio en expresión oral/escrita y lectora/auditiva. (ver Tabla 10). Sin embargo, el contar con un nivel de competencia alto en el idioma según lo evalúan diferentes certificaciones del inglés, fue un poco menor en docentes de ciencias blandas



(86%), lo cual permite suponer que una parte de esta población tiene incertidumbre sobre su dominio del inglés.

**Tabla 10.** *Dominio del inglés del profesorado por tipos de disciplinas*

	Disciplinas de Ciencias Duras			Disciplinas de Ciencias Blandas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Habilidades productivas (expresión oral y escrita)	97%	3%	0%	100%	0%	0%
Habilidades receptivas (comprensión lectora y auditiva)	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Nivel del idioma según certificaciones	93%	7%	0%	86%	14%	0%

Desde el contexto mismo de la Universidad de Sonora se distingue la importancia que se otorga al manejo del idioma inglés, donde en sus planes estratégicos como el PDI 2017-2021 se establece el propósito de promover proyectos de formación docente enfocados al fortalecimiento del dominio del inglés. Si bien se denota que el profesorado acreditado manifiesta un dominio alto del idioma, convendría que las instancias encargadas de estos proyectos -vicerrectorías, divisiones y departamentos- incursionaran en otros planes, programas y/o actividades que diversifiquen la forma en que se fomenta y practica el inglés, puesto que el dominio lingüístico no lo es todo.

A pesar de que el profesorado percibe tener un fuerte dominio del inglés, Wächter y Maiworm (2014) advierten que esto no implica que puedan manejar fácilmente el dominio heterogéneo del idioma en el aula, ni que puedan hacer frente a los diferentes niveles de dominio del inglés de los estudiantes. Esto lleva a considerar que se requieren otras habilidades, aparte de las lingüísticas, que permitan a las y los docentes afrontar la innovación en la práctica.

Al indagar sobre sus habilidades con el idioma, como el analizar información en inglés, habilidad para enseñar y exponer en el idioma, así como el poseer conocimientos

suficientes para la enseñanza en inglés como resultado del programa de habilitación institucional, resalta que la totalidad de docentes de disciplinas de ciencias blandas tiene un alto grado de acuerdo con poseer dichas características (ver Tabla 11). El grado de acuerdo disminuye un poco en disciplinas de ciencias duras, donde destaca un cierto número de docentes que se encuentra dubitativo sobre tener seguridad suficiente para una exposición oral en inglés.

**Tabla 11.** *Habilidades con el inglés del profesorado por tipos de disciplinas*

	Disciplinas de Ciencias Duras			Disciplinas de Ciencias Blandas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Análisis y manejo de información en inglés	97%	3%	0%	100%	0%	0%
Habilidad para enseñar en inglés	97%	3%	0%	100%	0%	0%
Conocimientos por el programa institucional	97%	3%	0%	100%	0%	0%
Seguridad para exposición oral en inglés	93%	7%	0%	100%	0%	0%

Aunque es poco el porcentaje de sujetos de ciencias duras que dudan sobre su seguridad para una exposición oral en inglés, podría deberse, en parte, al gran prestigio que se otorga a la pronunciación de profesores cuya primera lengua es el inglés. Sin embargo, esto no significa que el profesorado con inglés como segunda lengua carezca de habilidad y conocimientos pedagógicos, como se evidencia en los resultados.

A pesar de esto, Björkman (2011) asegura que el ser competente en un idioma no presupone la capacidad de ser un hablante pragmáticamente eficaz, es decir, capaz de mantener un discurso fluido como el necesario en clase, lo cual podría estarse reflejando en la incertidumbre que manifiestan docentes de ciencias duras con respecto a su exposición oral en inglés.

Otra característica importante para impartir en inglés es la competencia intercultural que posea la comunidad docente para este tipo de enseñanza. En el diferente cruce de variables se encontró que la totalidad del profesorado manifiesta tener empatía, respeto y curiosidad por otras culturas. Sin embargo, al indagar sobre su habilidad para analizar, interpretar y participar de manera efectiva con otras culturas, a través del número de asignaturas impartidas, destaca que docentes que no han impartido en inglés presentan un alto grado de acuerdo con dicha habilidad, mismo que disminuye en docentes que sólo han impartido una vez (ver Figura 11). Esto permite suponer que, posterior a su primera experiencia impartiendo en inglés, las y los docentes reconocen las exigencias culturales que conlleva la enseñanza en otro idioma.

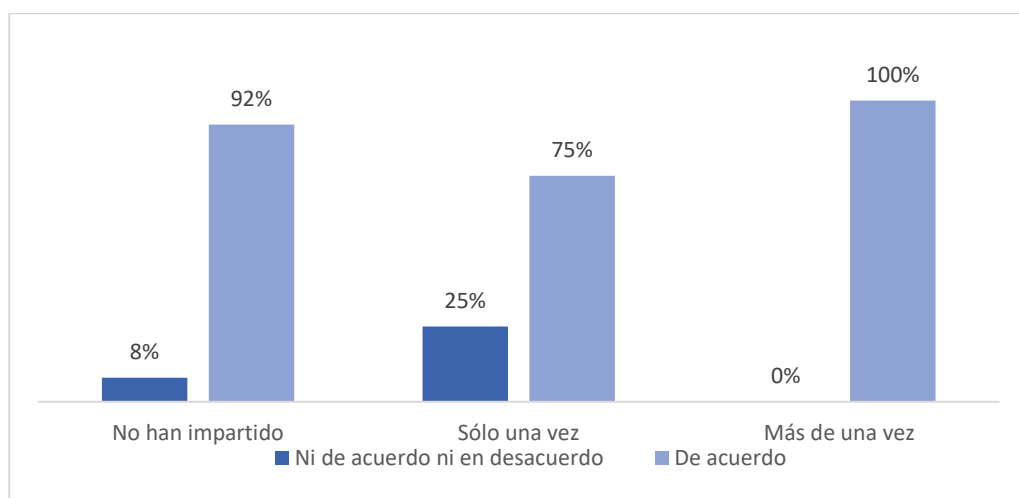


Figura 11. Habilidad para analizar, interpretar y participar en culturas por asignaturas impartidas

La internacionalización del currículo depende en gran medida del trabajo que se realice para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes, de modo que Coyle (2010) advierte que el profesorado necesita saber cómo interactuar, iniciar y participar en conversaciones transculturales, cómo abordar la resolución de problemas que surjan y negociar significados emergentes. De lo contrario, la enseñanza con CLIL se convierte en otra moda pedagógica. Como se evidencia en los resultados, las y los docentes desarrollan esta habilidad al impartir asignaturas en inglés en más de una ocasión, lo cual valdría la pena investigarse más a profundidad, con el fin de detectar buenas prácticas que se lleven a cabo en la universidad.

Por último, se indagó en el nivel de dominio del idioma que el profesorado considera tener de acuerdo con las expectativas para impartir una asignatura en inglés. La totalidad de docentes se considera entre los niveles intermedio-superior y avanzado. Sin embargo, con la finalidad de comparar si los tipos de acreditaciones para impartir en inglés de la universidad influían en que el profesorado se considere con nivel avanzado, se encontró que estos no influyen de manera importante (ver Figura 12). Mientras que el porcentaje de docentes con nivel avanzado que tienen una certificación de su nivel de inglés y los que no tienen es igual, destacó que es un poco mayor el porcentaje de docentes con nivel avanzado, sin estudios en el extranjero ni constancia de habilitación de la DIIE. Esto permite suponer que la obtención de cualquiera de estas acreditaciones no influye de manera considerable para tener un dominio avanzado del idioma.

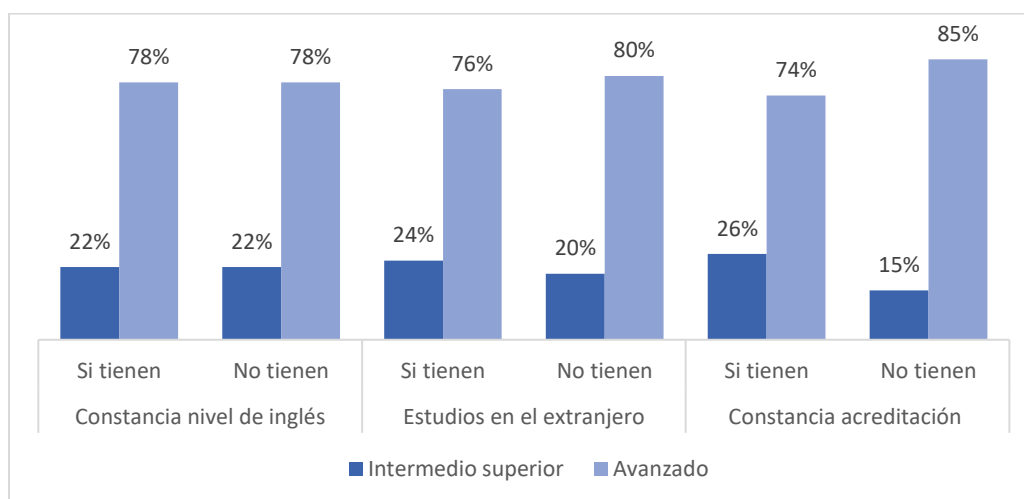


Figura 12. Dominio del idioma del profesorado por tipo de acreditación

Es así como se evidencia de manera más clara que, si bien las y los docentes consideran tener un nivel de dominio alto del idioma, algo sucede en otros niveles y ámbitos que frena la implementación exitosa de la innovación. Como lo evidencian diversos autores (Dunne, 2011; McKinnon, et al., 2017), es común la falta de confianza de docentes en sus propias habilidades y la falta de apoyo/retroalimentación sobre su práctica. Incluso, aunque el profesorado tenga una competencia óptima del idioma, Beelen (2011) explica que no es todo lo que se requiere para impartir en inglés, por lo que sería útil distinguir entre el dominio del idioma y las habilidades que tiene el profesorado para enseñar en idioma extranjero.

#### **4.2.1 Planeación, enseñanza y evaluación con el inglés: habilidades del profesorado**

La falta de competencia en idiomas extranjeros del personal docente es un obstáculo tanto externo como interno para avanzar en la internacionalización, en combinación con la experiencia y los conocimientos del personal. Sin embargo, Beelen (2011) expresa que no está claro dónde se siente principalmente la falta de competencia, si en la investigación o en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que vale la pena plantearse: ¿qué experiencia carece el personal académico cuando se trata de implementar una dimensión internacional/intercultural en el plan de estudios?, ¿en qué aspectos de su formación se manifiestan esas carencias?, ¿qué define el profesorado como sus necesidades de formación y apoyo?

Con el fin de analizar los efectos que las acciones formativas de la institución produjeron en las habilidades del profesorado para su enseñanza en inglés, se indagó en lo concerniente a habilidades para la planeación, enseñanza y evaluación de asignaturas en inglés, al ser importante reconocer las carencias y/o fortalezas que tiene la comunidad docente para llevar la innovación a la práctica. Una evaluación de impacto de las acciones formativas desde una perspectiva pedagógica, como lo plantean Tejada y Ferrández (2007), tiene la finalidad de sondear el alcance del cambio institucional que se promueve y el grado en que las y los docentes son capaces de transferir los conocimientos y habilidades adquiridas a la práctica.

Al indagar sobre las habilidades necesarias para la planeación de asignaturas en inglés, a través de la frecuencia con la que han impartido en inglés (ver Tabla 12), se encontraron resultados heterogéneos. Por un lado, en habilidades como conocer métodos y estrategias de enseñanza, seleccionar y conformar contenidos, tener apertura al trabajo en conjunto y saber incorporar el trabajo de la competencia intercultural en clase, se observó que el grado de acuerdo con poseer dichas habilidades aumenta entre más se imparte en inglés. Esto permite suponer que los sujetos desarrollan estas habilidades en la marcha. Por otro lado, resaltó que un porcentaje considerable de docentes que no han impartido tienen dudas sobre conocer métodos y estrategias de enseñanza (33%), así como tener apertura al trabajo en conjunto (25%), destacando como áreas de oportunidad en docentes que aún no llevan la innovación a la práctica.

**Tabla 12.** *Habilidades para la planeación por asignaturas impartidas*

	No han impartido			Una o más asignaturas impartidas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Conocer métodos y estrategias	67%	33%	0%	92%	4%	4%
Seleccionar y conformar contenidos	83%	17%	0%	100%	0%	0%
Apertura al trabajo en conjunto	75%	25%	0%	96%	4%	0%
Cómo incluir la competencia intercultural	83%	17%	0%	92%	4%	4%

El enfocarse en nuevos modelos educativos, como el que representa la enseñanza con EM/CLIL, hace latente la necesidad de desaprender prácticas arraigadas, lo cual resulta complejo para el profesorado. Esto se relaciona con lo expuesto por Castillo, et al. (2017), quienes sugieren se apoye a docentes de la Universidad de Sonora a través de formaciones que los involucre en tareas específicas con relación al proceso de enseñanza, en las cuales se fomente la colaboración y el desarrollo docente, tanto colectivo como individual.

Posteriormente, en las habilidades que posee el profesorado para la práctica de enseñanza en inglés, resaltaron en primera instancia las relacionadas al desarrollo de competencia intercultural (ver Figura 13). El cómo fomentar apertura, tolerancia y respeto hacia otras culturas obtuvo un porcentaje alto de acuerdo, tanto en docentes que no han impartido como en quienes sí, lo cual no indica una dificultad significativa. Caso contrario con la habilidad para trabajar la adaptabilidad y ajuste a nuevas culturas, la cual tuvo un porcentaje bajo de acuerdo en ambas subpoblaciones, suponiendo así que dicha habilidad representa una dificultad considerable, incluso después de llevar la innovación a la práctica.

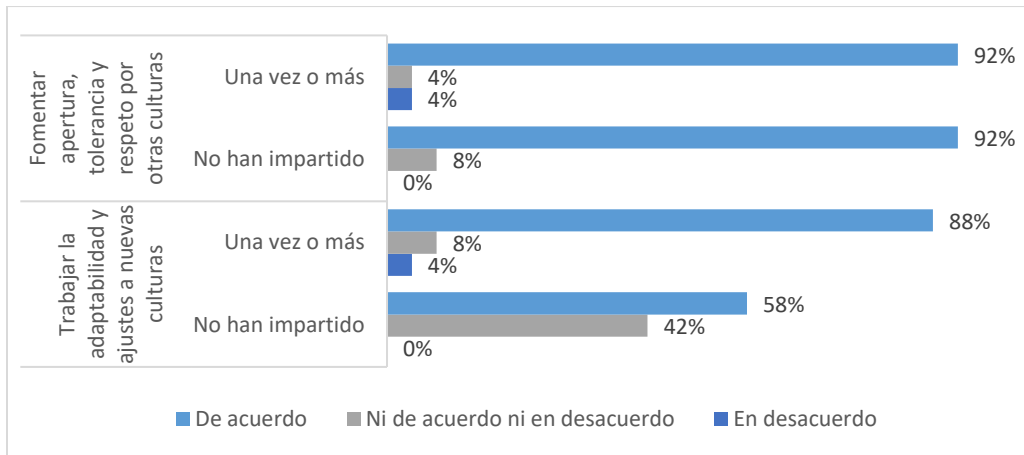


Figura 13. Habilidades para desarrollar competencia intercultural por asignaturas impartidas

El trabajo de la competencia intercultural, con referencia a lo pedagógico, es ejemplificado por Paricio (2014), quien distingue la importancia de aplicar métodos activos que permitan estudiar documentos auténticos y analizar distintas situaciones de comunicación. El añadir aspectos culturales de manera aislada a los planes de estudio resulta ineficaz para el desarrollo de dicha competencia. Esto indica que el trabajo de esta competencia no es una tarea fácil de realizar, además, implica nuevas funciones en el profesorado, lo cual quizás no ha sido reflexionado a profundidad. En los resultados despuntó que los sujetos que no han impartido en inglés tienen dudas sobre su habilidad para el desarrollo de esto en clase, lo cual se suma como un factor que podría estar frenando la participación docente.

Asimismo, al cruzar estos indicadores con los tipos de disciplinas (ver Figura 14) se encontró que la totalidad del profesorado de ciencias blandas está de acuerdo en poseer ambas habilidades referentes al desarrollo de competencia intercultural. Caso contrario con docentes de ciencias duras, quienes tienen un bajo grado de acuerdo (73%) con tener la habilidad de trabajar la adaptabilidad y ajuste a nuevas culturas. De modo que, el trabajo de la competencia intercultural en clase se distingue como un desafío significativo para el profesorado de ciencias duras.

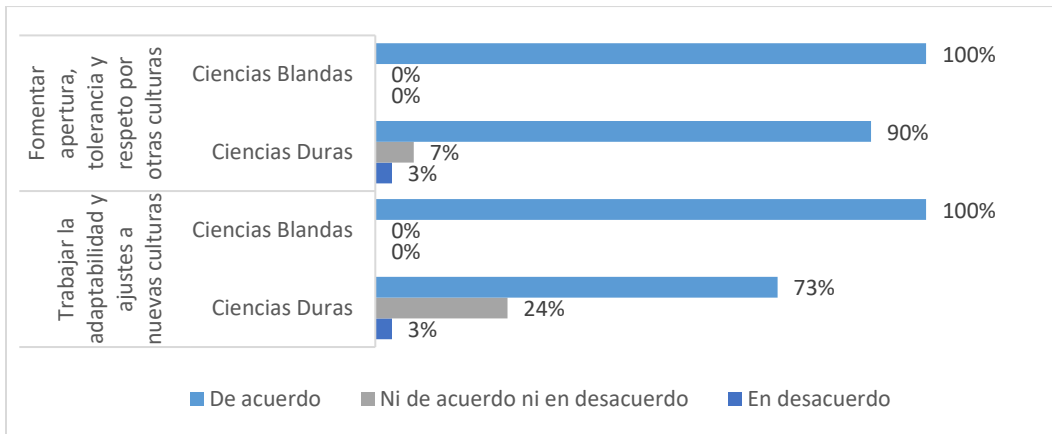


Figura 14. Habilidades para desarrollar competencia intercultural por tipos de disciplinas

A pesar de estos resultados, es mayor la participación de docentes de ciencias duras impartiendo en inglés, en comparación con la acreditación y participación escasa de docentes en ciencias blandas. Esto significa que, la población docente que más participa en la innovación tiene dificultades considerables para trabajar esta competencia en clase, lo cual implica un obstáculo mayor en la implementación. Además, se despliega la interrogante del por qué si el profesorado de ciencias blandas considera tener estas habilidades tan necesarias, su participación en asignaturas en inglés es tan reducida.

Entre otras habilidades requeridas para la práctica de enseñanza en inglés, se encuentran el uso de recursos expresivos, orientación/supervisión de actividades en inglés y el fomento del uso del idioma en clase. El grado de acuerdo con tener dichas habilidades aumenta conforme los sujetos imparten más asignaturas (ver Figura 15). A excepción de la habilidad de fomentar el uso del idioma inglés, la cual se reduce en docentes que ya han impartido, haciendo evidente que esta habilidad es un reto en la práctica docente, incluso al tener experiencia impartiendo.



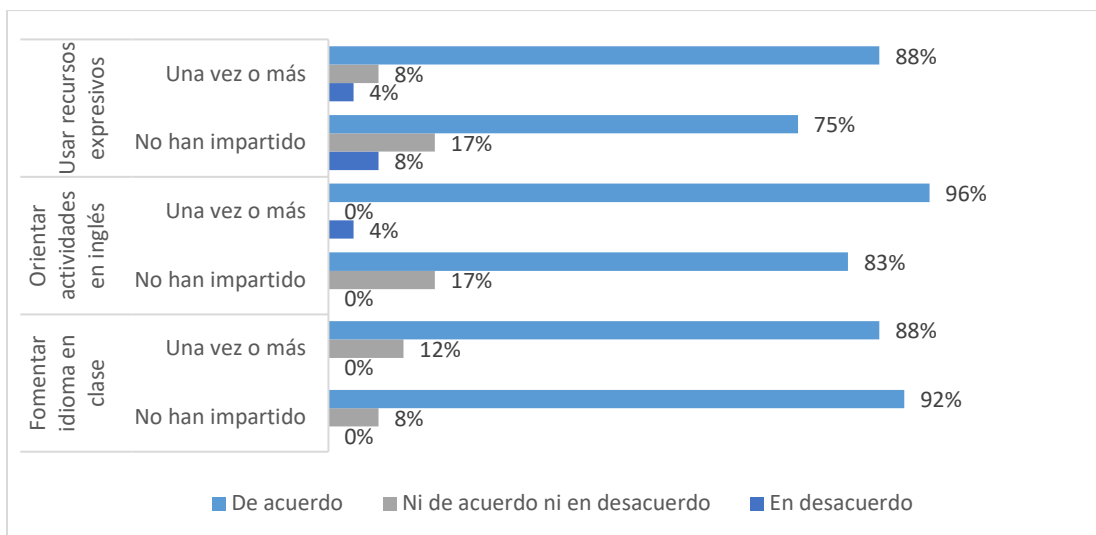


Figura 15. Habilidades para la enseñanza por asignaturas impartidas

Estas habilidades son quizás las más olvidadas cuando se aborda la enseñanza con metodologías EMI/CLIL, al priorizarse aspectos como el ser competente y tener fluidez oral en el idioma. Por esto, Coyle (2010) advierte la importancia de realizar ajustes en los estilos de enseñanza del profesorado, incorporando enfoques más interactivos, enseñanza explícita de habilidades relacionadas con el idioma, presentaciones sistemáticas, ayudas visuales, entre otros. Sin olvidar a su vez el empleo de estrategias instruccionales (gestuales, corporales), uso de redundancia (paráfrasis, repetición) y correcciones de errores a través del modelaje. Si bien, el porcentaje de docentes que tiene dudas en cuanto a poseer habilidades de este tipo no es muy elevado, valdría la pena reforzar estos conocimientos en el profesorado o crear espacios que les permita discutir con otros docentes cómo realizan estos cambios en la práctica de enseñanza en inglés.

De manera contradictoria, habilidades tales como apropiar la dificultad de temas al nivel del idioma de estudiantes y verificar la comprensión de temas/conceptos en inglés, decrecen su grado de acuerdo conforme los sujetos imparten más asignaturas (ver Figura 16). Esto apunta a que estas habilidades son las más complejas a desarrollar en la enseñanza, denotándose así la relevancia del apoyo que necesita el profesorado durante la implementación de la innovación.

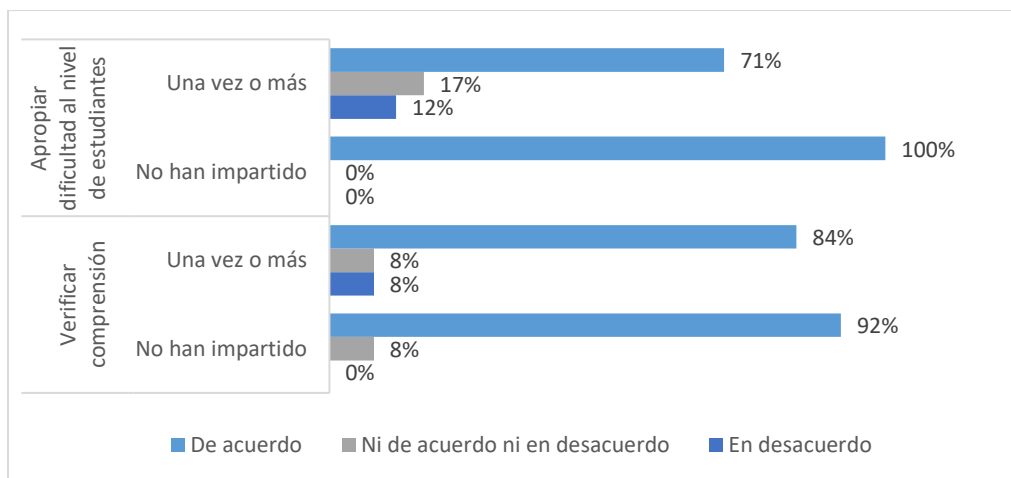


Figura 16. Habilidades para apropiar y verificar contenido por asignaturas impartidas

Estos datos permiten visualizar las complejidades que el profesorado comienza a distinguir en la enseñanza con el inglés. Entre los elementos o componentes que tienen el potencial de marcar una diferencia en lo que ocurre en un aula donde se utilicen metodologías EMI/CLIL, resaltan la comunicación, el contenido y la cognición (Coyle, 1999). La comunicación a través de EMI se guía mediante un enfoque de interacción, más que limitarse a simples reacciones, lo cual llevará a que el contenido sea gradual y basado en la progresión del alumnado. De modo que, este tipo de enseñanza requiere ajustes constantes que busquen mantener involucrado a las y los estudiantes durante la totalidad del curso.

Si se considera el contexto educativo que rodea a esta innovación, se encuentra que el panorama es de por sí complejo desde las múltiples funciones que se espera del profesorado de educación superior en México, como el que promuevan aprendizaje colaborativo, consideren ritmos y estilos de aprendizaje de estudiantes y que promuevan la autonomía, creatividad y actitud crítica de estos (ANUIES, 2004). Si a esto se agregan los cambios y ajustes que requieren realizar las y los docentes en función de lo que la enseñanza con EMI/CLIL precisa, se hace evidente que esto resulta complejo y abrumador para el profesorado.

Esto demuestra otro aspecto que tiende a ser olvidado cuando se implementan innovaciones: la escasa comprensión del proceso de cambio de rol (Fullan, 2002). Poco se pone en discusión que una innovación requiere que se considere un tiempo durante el cual los sujetos desaprendan y reaprendan nuevos roles en el proceso de enseñanza y, dado que

dichos requerimientos no se comprenden ni se consideran, se ocasiona que hasta las innovaciones congruentes con los objetivos institucionales se vean afectadas.

Posteriormente, en habilidades para la evaluación de asignaturas en inglés (ver Tabla 13), como el saber diseñar evaluaciones en inglés, se encontró que el grado de acuerdo con poseer dicha habilidad no varía de forma significativa entre docentes que no han impartido (84%) y quienes si (88%). Lo que permite suponer que esta habilidad no se desarrolla de manera óptima, inclusive al llevar la innovación a la práctica. A su vez, destaca que habilidades como la capacidad de dar seguimiento en el idioma, el tener conocimiento de cómo evaluar la competencia intercultural y la capacidad para corregir/mostrar usos correctos del idioma, tienen un menor grado de acuerdo en docentes que ya han impartido, en comparación de quienes no.

**Tabla 13.** *Habilidades para la evaluación por asignaturas impartidas*

	No han impartido			Una o más asignaturas impartidas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Habilidad para diseñar evaluaciones en inglés	84%	8%	8%	88%	4%	8%
Capacidad para dar seguimiento	92%	8%	0%	83%	17%	0%
Conocimiento de cómo evaluar la competencia intercultural	92%	8%	0%	75%	25%	0%
Capacidad para corregir/mostrar usos del idioma	83%	17%	0%	75%	25%	0%

Los datos observados denotan de manera más clara las dudas que tiene el profesorado que ya ha impartido sobre sus habilidades de evaluación, lo cual permite suponer que esta población comienza a distinguir las complejidades que atañe el proceso de innovación, con respecto a cómo evaluar las asignaturas en inglés. Valdría la pena que las formaciones institucionales partieran de lo propuesto por Christ y Rosenstiel (1999) y se cuestionara primeramente cómo se pueden complementar las evaluaciones tradicionales de las diferentes asignaturas, a través de tareas integrales que permitan también evaluar el

grado de competencia intercultural y competencia en el idioma que van desarrollando las y los estudiantes. El contemplar y evaluar diferentes aspectos en las asignaturas en inglés resulta por demás complejo, situación que docentes comienzan a distinguir en su práctica. Una vez más se hace evidente la importancia de no dejar solo al profesorado durante la implementación de la innovación puesto que, ante estas complejidades y sin apoyo, la voluntad por participar en este tipo de enseñanza podría decrecer.

Asimismo, se denota nuevamente la necesidad del profesorado de desaprender prácticas arraigadas, lo cual resulta difícil y se requiere de tiempo para afrontar este cambio de rol; el cambio sólo puede venir del desarrollo oportuno de las capacidades individuales (Fullan, 2002). De manera poco alentadora, se distingue que las reformas implementadas por instituciones de educación superior en México no tienen los resultados esperados, puesto que se pasan por alto elementos importantes como la opinión docente y capacitaciones reflexivas, además de que dichas reformas no siguen lineamientos de diseño e implementación de innovaciones (Cañedo, 2015). Esto complejiza aún más el panorama del proceso emprendido por la Universidad de Sonora, al carecerse de perspectivas como la de la innovación educativa, que permitan abordar de manera más precisa las dificultades que enfrenta el profesorado en un contexto educativo ya de por sí complicado.

Al analizar las habilidades para corregir/mostrar usos del idioma y cómo evaluar la competencia intercultural por el tipo de disciplinas (ver Figura 17), destaca el bajo grado de acuerdo que expresan docentes de ciencias duras y blandas con tener dichas habilidades. Esto denota que, tanto por asignaturas impartidas como en las disciplinas, estas habilidades tienen cierto rezago en la práctica docente en inglés.

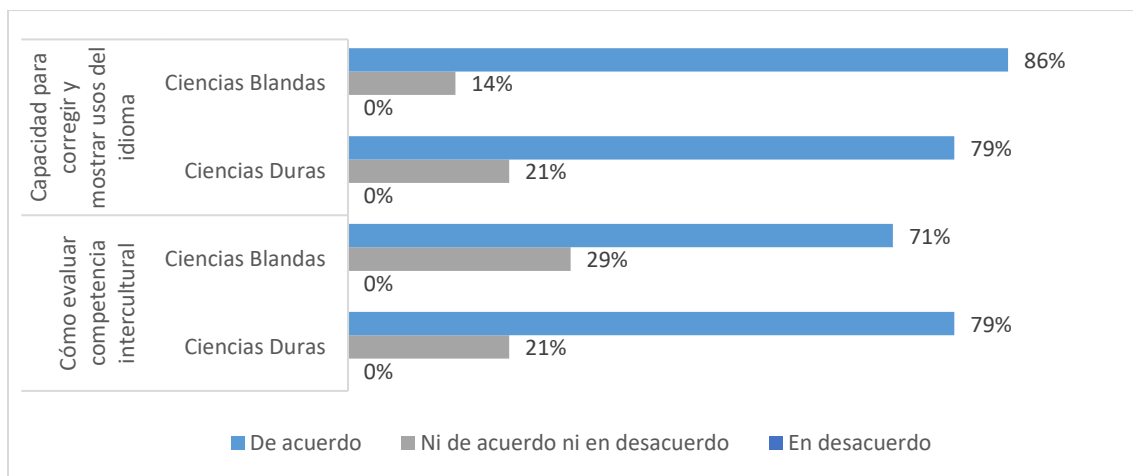
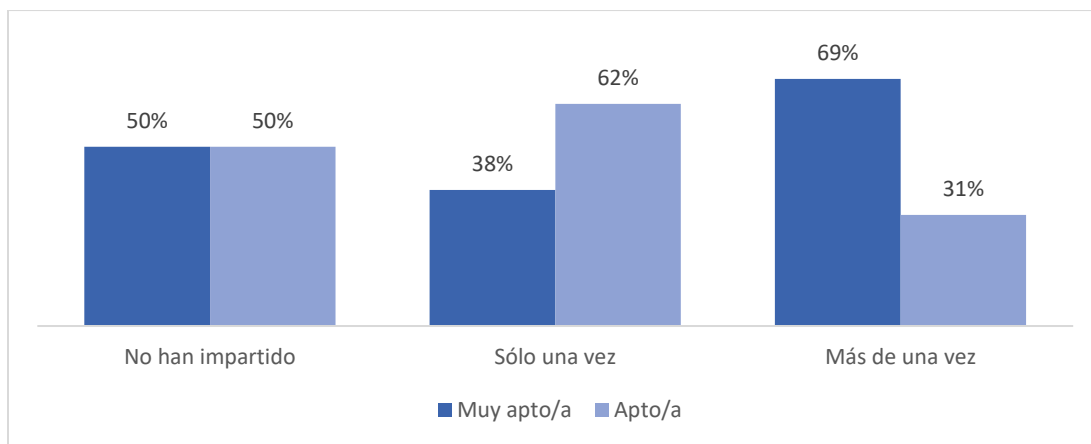


Figura 17. Habilidades para la evaluación por tipos de disciplinas

A lo largo del análisis de las habilidades del profesorado, resaltan las dificultades que manifiesta el profesorado en cuanto a cómo incluir, trabajar y evaluar la competencia intercultural en clase. La competencia puede medirse, pero Deardorff (2006) expone que su medición depende en gran medida de cómo se defina desde un inicio y de los elementos que la constituyan. Debido a esto, las instancias que promueven esta innovación dentro de la universidad necesitan establecer una definición institucional que determine: quién es el foco de evaluación, en qué contexto, con qué propósito y para qué beneficio. Asimismo, reflexionar que la competencia intercultural más que considerarse como desempeño observable, se maneje como un proceso que va evolucionando en el transcurso del curso, por lo que es pertinente establecer grados de competencias a través de las asignaturas en inglés.

Por último, después de indagar en el conjunto de habilidades de la comunidad docente acreditada y con el fin de que fuera el mismo profesorado quien realizara una autoevaluación de su formación, se analizó el grado de preparación que considera tener el profesorado para asignaturas en inglés. Por las capacitaciones recibidas, pero más por sus habilidades, la totalidad de docentes se ubica como muy apto/a y apto/a para la enseñanza en inglés (ver Figura 18). En el caso de docentes que han impartido sólo una vez, se encuentra que es un poco mayor el porcentaje de quienes se consideran aptos/as (62%), mientras que en docentes que han impartido más de una vez, el porcentaje de quienes se consideran muy aptos/as es mayor (69%).



*Figura 18.* Grado de preparación para la innovación por asignaturas impartidas

Esto permite suponer que docentes que han impartido una vez enfrentan dificultades e incertidumbres al llevar la innovación a la práctica y, docentes que han impartido más de una vez desarrollan un aprendizaje interno (Fullan, 2002), es decir, manifiestan un cambio, aprenden y desarrollan sus habilidades a pesar del sistema y sus dinámicas complejas.

Así como es importante reconocer que docentes que no han impartido y quienes únicamente en una ocasión necesitan tiempo y apoyo para transitar por este cambio de rol que implica la enseñanza con inglés, también es valioso recuperar las experiencias de los docentes que manifiestan un incremento en su preparación para este tipo de enseñanza. Esto ayudaría a desarrollar capacidades de aprendizaje tanto internas como externas en el profesorado y que, a pesar de las fallas del sistema institucional, se identifiquen y promuevan prácticas coherentes, tanto a nivel individual como en los diferentes grupos disciplinares.

La percepción que tiene la comunidad docente acreditada sobre su preparación para impartir en inglés varía significativamente entre esta en función de múltiples aspectos tales como: el contexto institucional, los antecedentes y necesidades de sus disciplinas, así como de las experiencias internacionales y/o de estudios previos que tengan (Friesen, 2012). Estos aspectos, como expone Taylor (2004), tienen influencia en la sensibilidad internacional que muestre esta comunidad, misma que se manifiesta en sus habilidades interculturales, lingüísticas y de enseñanza.

Debido a la importancia que tiene el reconocimiento de dichos aspectos que influyen en la enseñanza y desarrollo de competencia intercultural, se analizaron una serie de argumentos que expuso el profesorado sobre su preparación y/o formación para la enseñanza en idioma inglés. Entre estos, destacaron el tener experiencia por formaciones recibidas, experiencias académicas y tener habilidad con el idioma. La preparación para este tipo de enseñanza proviene mayormente de experiencias académicas (ver Figura 19); ambos tipos de disciplinas manifiestan en mayor medida este tipo de experiencia, aunque es más predominante en disciplinas de ciencias duras.

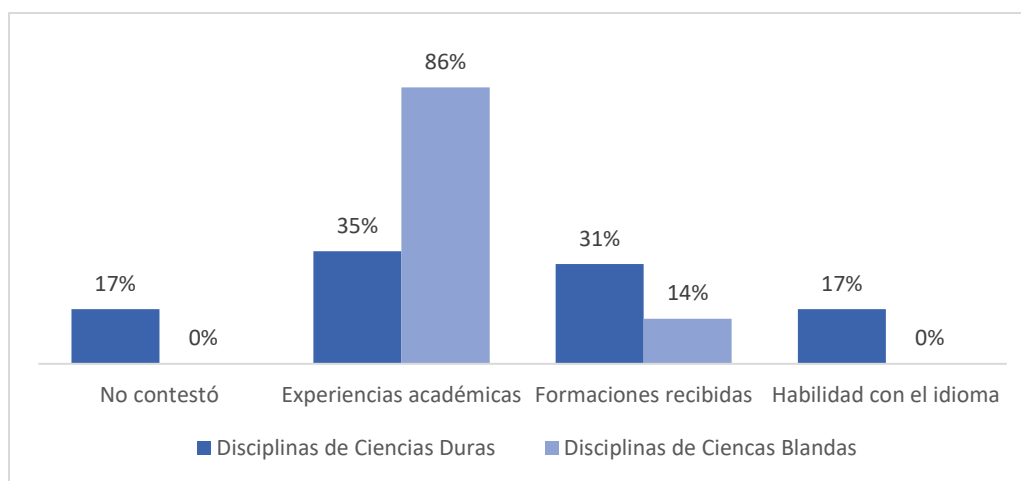


Figura 19. Formación para asignaturas en inglés por tipos de disciplinas

Si bien, en ambos tipos de disciplinas sobresale más la experiencia académica como argumento de su capacidad para impartir en inglés, también destacan otras afirmaciones como el haber recibido formaciones de distinta índole en diferentes ocasiones que les permiten ejecutar este tipo de enseñanza. Esto alude a que han sido parte de procesos de aprendizaje externos (Fullan, 2002) que han estado orientados al desarrollo docente para la enseñanza con el idioma inglés. Estos argumentos indican de manera más específica la perspectiva que tiene el profesorado sobre el idioma inglés, el papel que ha jugado a lo largo de su formación y las experiencias que ya han tenido quienes han impartido en inglés en más de una ocasión.

#### 4.2.2 Habilidades, experiencias y oportunidades para la enseñanza en inglés: retos del profesorado

Las condiciones de trabajo del profesorado, como lo expone Altbach (2004), se han visto afectadas por cambios ocurridos a nivel mundial, donde las expectativas y roles profesionales evolucionaron hacia nuevas formas de identidad que han ampliado el rol académico. A partir de estas concepciones, se exhibe que la profesión académica gira en torno a un eje central que es la internacionalización y sus diversas manifestaciones, siendo una de ellas el uso del inglés como idioma universal de la comunidad internacional (Quihui, 2009).

Al abordar procesos innovadores que buscan impulsar la internacionalización en el contexto de la educación superior, resulta primordial entender al profesorado en su totalidad, en términos de su carrera profesional y experiencias. Es importante conocer la cultura del centro donde tiene lugar la innovación, debido a que es una variable importante que tiene el potencial de afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 2002). A partir de este razonamiento, y con el fin de explorar la preparación que tiene la comunidad docente acreditada para asignaturas en inglés, se analizan los tipos de formación y experiencias (ver Figura 20) que ha tenido esta comunidad a lo largo de su trayectoria académica, mismas que tienen relación con su capacidad para impartir asignaturas en inglés.

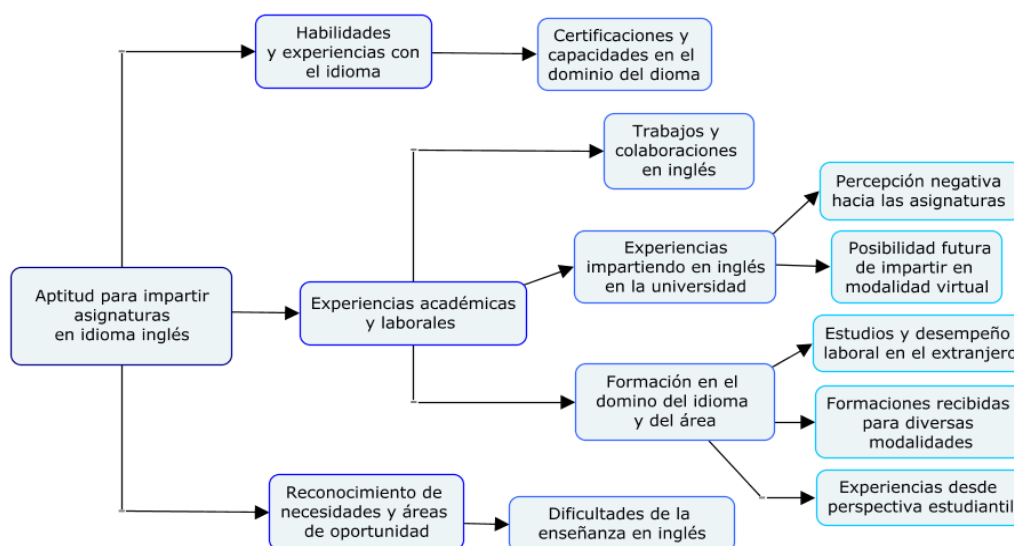


Figura 20. Análisis de preparaciones para la enseñanza en inglés



Por un lado, reconocen tener habilidades y experiencias previas con el idioma, en las cuales destacan habilidades innatas con el idioma, el contar con la fluidez necesaria para hablar en inglés y con conocimientos disciplinares suficientes:

*“No recuerdo un momento de mi vida en el cual no haya entendido el idioma. La mayoría de lo que sé de mi disciplina lo aprendí leyendo en Inglés. Experiencia académica me llevó a vivir en un entorno donde se comunica en inglés mayor parte del tiempo.”*

Informante 7 – Ciencias exactas

Además, manifiestan la capacidad de adaptabilidad/flexibilidad para trabajar en entornos distintos y tener experiencia docente suficiente, así como destreza en el diseño instruccional de sesiones. En conjunto, perciben a la enseñanza en inglés como una combinación de su experiencia docente y su dominio en el idioma:

*“Certificaciones ETS TOEFL me sitúan en niveles avanzados. Asignaturas que daría son las mismas que domino es español, por lo que me considero muy apto.”*

Informante 8 – Ciencias exactas

Si bien el dominio lingüístico del idioma no lo es todo para impartir asignaturas en inglés, como se discutió anteriormente, se denota que gran parte del profesorado tiene confianza en sus habilidades y dominio del inglés. A pesar de esto, lo revelado en el testimonio podría ser un predictor de cómo se concibe de manera general a este tipo de enseñanza: las mismas asignaturas que ya se imparten, solo que ahora en inglés. Aunque en primera instancia esto parece ser el objetivo de la innovación, es necesario incluir otros componentes como el desarrollo de la competencia intercultural y el mejoramiento del idioma en cuanto a su doble rol en el aula: BICS y CALP (Lin, 2016). Esta primera concepción que tiene el profesorado de la innovación, podría deberse en parte a la falta de delimitación de lo que implica este tipo de enseñanza. Esto, ocasiona lo advertido por Fullan (2002): que se adopten innovaciones sin cuestionar su por qué y cómo, generando pocos cambios en la práctica. Aun así, el panorama no es del todo desalentador pues el análisis muestra que la universidad cuenta con docentes preparados y dispuestos a asumir retos. Ahora, se requiere de un análisis en conjunto de diversos factores que ayuden a encausar el rumbo de esta innovación.

Por otro lado, en el análisis se despliegan una serie de experiencias académicas y laborales que han tenido los sujetos a lo largo de su formación, tanto académica como profesional. Destacan trabajos y colaboraciones que realizan, como pláticas y conferencias en inglés a nivel internacional, participaciones en seminarios de universidades extranjeras y la escritura de artículos científicos en inglés. Recalcan el uso continuo y primordial del idioma en el medio académico, al ser este mediante el cual establecen contacto con investigadores angloparlantes:

*“He podido impartir clases y dirigir investigación en inglés en varios países (AS, China, Holanda, Alemania, Brasil, Canadá, Polonia, EU) lo cual me ha dado prestigio internacional”* Informante 22 – Ingenierías

Este tipo de actividades que realiza el profesorado de la Universidad de Sonora a nivel internacional es evidenciado por Quihui (2009), quien reporta porcentajes, aunque muy bajos, con respecto al número de académicos con experiencia impartiendo cursos en el extranjero, así como cursos impartidos en un idioma diferente al español. Desde entonces se distingue que la internacionalización en la universidad, referente a actividades relacionadas con la docencia, es limitada. Si bien no ha habido un incremento exponencial en actividades de este tipo, puesto que la universidad reporta en su PDI 2017-2021 que 31 académicos realizaron estancias académicas y 21 estudios de posgrado en instituciones del extranjero (2018, p. 43), lo expresado por el profesorado deja ver la importancia que atañen a este tipo de experiencias. Estas experiencias posibilitan la realización de diversas acciones como enseñar e investigar en diversos países donde el primer idioma no es el inglés, genera prestigio docente a nivel internacional y por ende también a la universidad y, por último, brinda satisfacción y seguridad con el idioma. De modo que, convendría que las instancias responsables (Dirección de desarrollo y fortalecimiento académico, divisiones y departamentos) evocaran esfuerzos no solamente en forma de acciones formativas, sino también en actividades que diversifiquen y permitan al profesorado explotar su potencial con el idioma, a la vez que les permita crecer académicamente.

Aunado a experiencias internacionales, una parte del profesorado manifiesta tener experiencias satisfactorias impartiendo en inglés en la universidad. Incluso, durante periodos considerables como desde hace más de 10 años, otros que han impartido de

manera constante durante cuatro semestres y otros que tienen experiencia impartiendo diversas materias en inglés. Estos expresan que no han tenido problemas para darse a entender o comprender a estudiantes en clase:

*“Tengo 2 años impartiendo una materia en inglés y he recibido muy buena evaluación por parte de alumnos”*. Informante 27 – Ingenierías

Sin embargo, también se encuentran percepciones negativas, aunque muy pocas, en torno a estas asignaturas:

*“No considero que estudiantes deban llevar clases en inglés, en caso de que estudiantes extranjeros vengan a la UNISON de intercambio, creo que parte de la experiencia cultural de ellos es exponerse en sus clases al idioma nativo de nuestro país (español)”*. Informante 15 – Ciencias exactas

A través de esta afirmación, se distingue nuevamente la falta de delimitación de lo que se busca alcanzar con la innovación. Si bien, uno de los propósitos de la internacionalización a nivel institucional es atraer estudiantes extranjeros, y se espera que la oferta en inglés apoye en este aspecto, es necesario diferenciar entre quién es el foco de atención en este proceso, o bien, considerar que las necesidades varían entre estudiantes. Como lo expone Jenkins (2014), al emplearse EMI el profesorado tiende a enfocarse en estudiantes no nativos de inglés en términos del uso del idioma y comunicación intercultural, mientras que en hablantes nativos se asume que no requieren atención en ninguno de ambos aspectos. Por el contrario, se sugiere que estudiantes nativos del inglés tomen cursos sobre comunicación intercultural previo a su interacción con estudiantes internacionales. Estas delimitaciones son cruciales para que el proceso de innovación tenga la claridad suficiente, y sus objetivos, estructura y características sean comprendidas en su totalidad por las y los innovadores involucrados (Rivas, 2000).

Además de la necesidad de delimitaciones en torno a objetivos y características de la innovación, surge otra temática importante en la oferta de asignaturas en inglés: el interés del profesorado por la modalidad virtual. Estos mencionan que han solicitado y esperan la posibilidad de impartir en inglés de manera virtual, pues cuentan con habilitación por la

Universidad de Arizona para ello. A pesar de esto, deben esperar a que algún programa solicite la apertura de grupos de esta índole:

*“Estoy interesado en impartir en inglés y en línea el curso de NTIC, en Mayo de 2019 solicité al coordinador del espacio NTIC un grupo para impartir en esta modalidad, me informó que ningún programa de la UNISON ha solicitado esa modalidad.”* Informante

26 – Ingenierías

A pesar de contar con dicha habilitación para impartir en inglés en modalidad virtual, algo sucede a nivel de Departamentos de la universidad que obstaculiza la oferta de este tipo de asignaturas. Se distinguen así dos problemáticas: el desaprovechamiento de las acciones formativas que tienen lugar en la institución y lo poco que se considera el interés de docentes por llevar acciones innovadoras a la práctica. Esto se relaciona con lo expuesto por Bolívar (2006), quien recalca la necesidad de situar esfuerzos a nivel global: sin el apoyo institucional que permita al profesorado poner en práctica estrategias aprendidas en cursos, las posibilidades de cambio y mejora son limitadas. A pesar de esto, parece que ha habido intentos pilotos para impulsar la enseñanza en inglés en esta modalidad:

*“Me considero apta para el logro eficiente de mis funciones, pero solo he probado el entorno virtual, se diseñó de forma asincrónica y fue calibrada con anticipación; no hubo actividades improvisadas y foros para dudas/discutir fueron escritos, esto ayudó a mí y a ellos a cuidar uso del inglés”* Informante 30 – Ciencias sociales

A pesar de que ha habido acciones formativas e intentos pilotos por promover este tipo de enseñanza, se deduce que los esfuerzos emprendidos por la universidad no logran una sinergia institucional (Zabalza, 2004). Es decir, falta establecer vínculos y trabajar con los diversos sectores institucionales -Vicerrectorías, Divisiones, Departamentos, Dirección de Planeación, Dirección de Innovación e Internacionalización educativa- con el fin de generar las condiciones para iniciar y fomentar los procesos de cambio.

Además de capacitaciones recibidas, manifiestan tener una buena formación académica, tanto en el dominio del idioma como de su área. En gran parte de lo expuesto, es recurrente la mención de formaciones académicas -maestría y doctorado- realizadas en EU y/o en inglés. El profesorado expresa tener un buen manejo de diversos temas y la

fluidez en el idioma necesaria para desarrollar un buen curso. Además, varios tuvieron la oportunidad de estudiar y desempeñarse laboralmente en países angloparlantes, lo cual les dio la experiencia de enseñar en el idioma:

*“(Tengo) experiencia impartiendo en EU en licenciatura y en México en nivel medio y superior. (He) tomado cursos de enseñanza en inglés.”* Informante 12 – Ciencias exactas

Otros hacen un análisis interesante, aludiendo a que entienden la perspectiva estudiantil al haber llevado clases en inglés en universidades en el extranjero. Lo cual les da la experiencia de haber estado en el lugar que se encuentran sus estudiantes ahora, es decir, aprendiendo en un idioma diferente al español:

*“5 años de experiencia como estudiante en universidades de idioma inglés 5 años como académico en español considero que no se me dificulta tomar ambas habilidades y mezclarlas sin una burda traducción”.* Informante 21 – Ingenierías

*“He llevado clases en universidad en el extranjero, me da la experiencia de haber estado del otro lado (estudiante aprendiendo en idioma diferente al español)”* Informante 28 - Ingenierías

Esta perspectiva que mencionan, en efecto es importante puesto que sensibiliza al profesorado sobre el proceso que enfrentan las y los estudiantes al aprender contenido en un idioma extranjero, a la vez que los hace más conscientes de los cambios y ajustes que necesitan realizar en su enseñanza. Esto podría ser considerado por las instancias encargadas de impulsar la innovación en la universidad, como lo plantean Hargreaves y Fink (2006), con políticas que reconozcan y fomenten múltiples formas para lograr la excelencia pedagógica. Además, mediante el fomento de redes de conexión entre Departamentos y docentes donde se compartan buenas prácticas, y a través de investigaciones realizadas en Departamentos donde la implementación de la innovación es casi nula.

Aunque se reconoce a una comunidad docente acreditada con una formación académica amplia y habilidades para la enseñanza en inglés, los sujetos también manifiestan sus áreas de oportunidad y necesidades con lo referente a su habilidad para

impartir en inglés. Consideran que se puede mejorar, que la capacitación constante y la práctica son muy importantes. Manifiestan su interés por más capacitación, puesto que tienen dificultades como el no sentirse aptos para las conversaciones informales que se puedan dar en el salón, ni sentir completamente una seguridad en su práctica:

*“Considero puedo realizar actividades requeridas para una asignatura en inglés, sin embargo, no siento la seguridad al 100% como la tengo cuando lo hago en español”.*

Informante 24 - Ingenierías

Esto refrenda una vez más la relevancia de apoyar y guiar al profesorado durante la implementación de la innovación. Bolívar (2006) expresa que el desarrollo de la capacidad y seguridad en el profesorado no es algo que se logre de manera espontánea, sino mediante un fuerte liderazgo por parte de la política educativa, con esfuerzos duraderos representados en la formación permanente y en el trabajo continuo a nivel institucional.

Este análisis posibilita reconocer que la universidad cuenta con una comunidad docente altamente preparada, cuyo trabajo a nivel internacional, formación y experiencias abonan al impulso de la internacionalización de la institución. Sin embargo, algo sucede al momento de implementar la innovación de enseñanza en inglés. Como lo evidencia Cañedo (2015), en México aún prevalece la transmisión de información en las formaciones que se dan a docentes previo a la práctica de las innovaciones, en las cuales pocas veces se centra la atención en las necesidades del profesorado. Esto lleva a resultados poco satisfactorios durante la implementación de innovaciones.

Existen múltiples factores alrededor de la innovación con el potencial de afectarla directa o indirectamente, situación que se agrava debido a que la formación docente llega a ser concebida como la única estrategia para alcanzar objetivos establecidos por la institución, así como para dar soporte a los procesos de cambio y transformación (Tejada y Ferrández, 2007). Esta situación demanda el reconocimiento de aquellos factores que surgen alrededor de un proceso innovador que podrían estar influyendo en su implementación e institucionalización.

### **4.3 Elementos que favorecen la innovación: implicaciones en la enseñanza**

La calidad del aprendizaje depende de las situaciones de aprendizaje que se ofrecen y de las oportunidades que se brindan para discutir objetivos de aprendizaje explícitos. En el mismo sentido, Wihlborg (2009) evidencia la ausencia de una dimensión pedagógica y de metas precisas, por lo cual sugiere se parta de una base pedagógica de conciencia con relación a las implicaciones de la internacionalización. El proceso de internacionalización requiere que el profesorado sea hábil en un entorno de enseñanza-aprendizaje más complejo y demandante, por lo que su perspectiva es de suma importancia, si se espera que la internacionalización sea una estrategia articulada, más que una expectativa plasmada en las visiones institucionales (Korhonen y Weil, 2015).

Una exploración sobre la comprensión que tienen las y los docentes de la innovación, como lo evidencian Turner y Robson (2007), puede revelar el grado en que estos lo perciben como un proceso manejable. Así, para tener un acercamiento a las diferentes implicaciones que tiene la enseñanza con el idioma inglés, se parte de la concepción de que todo proceso de innovación para internacionalizar tiene mayores posibilidades de éxito si se involucra a docentes y se abordan sus preocupaciones derivadas de necesidades prácticas (De la Torre, 1998; Díaz-Barriga, 2010; Friesen, 2012).

A partir de estas concepciones, se indagó en aspectos que favorecen la innovación de enseñanza en inglés como una forma de internacionalizar el currículo, específicamente en beneficios que tenga la innovación en clase (ver Figura 21). Se encontró que esta enseñanza permite el uso de bibliografía actualizada, al obtener de la totalidad de docentes de ciencias blandas consenso sobre dicha afirmación, a pesar de que el porcentaje en ciencias duras fue menor (79%). Sin embargo, ambos tipos de ciencias se encuentran escasamente de acuerdo con que impartir en inglés favorezca el ambiente en clase y que mejore el aprendizaje de conceptos e ideas en estudiantes.

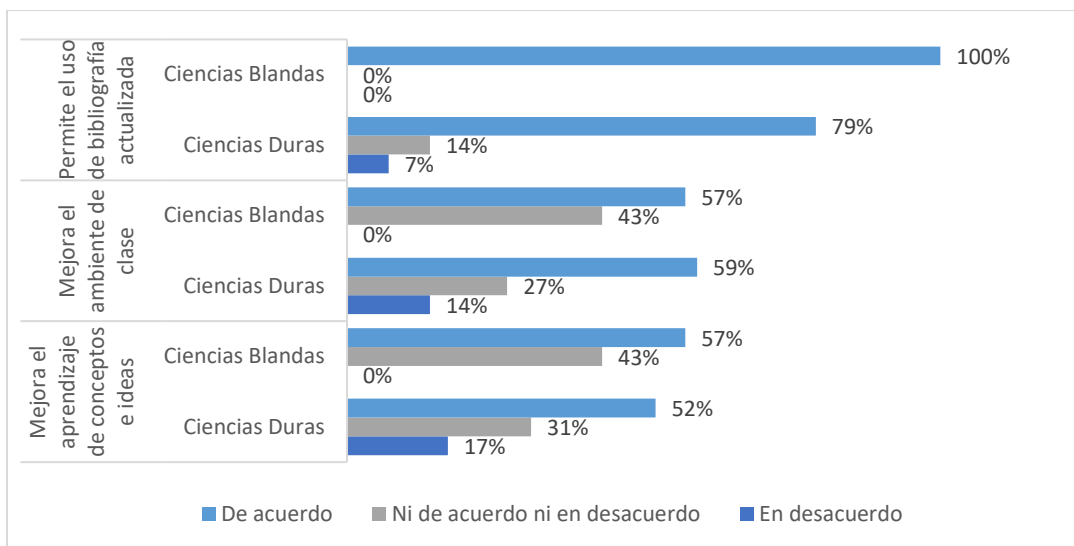


Figura 21. Beneficios en clase por tipos de disciplinas

Estos resultados contrastan de manera considerable con lo expuesto por Chostelidou y Griva (2014), quienes plasman que para la enseñanza CLIL se necesitan estudiantes con una actitud positiva hacia el idioma, lo cual a su vez tendrá un impacto positivo en la percepción hacia este tipo de enseñanza. Las dudas del profesorado con respecto a que la innovación mejore el ambiente en clase y el aprendizaje de conceptos e ideas, permiten suponer que las y los estudiantes tienen dificultades con la enseñanza en inglés, mismas que podrían influenciar el ambiente en clase y el aprendizaje. Una vez más se evidencia que tanto docentes como estudiantes necesitan guía y apoyo durante la implementación de la innovación. Además, es importante considerar la perspectiva estudiantil sobre cómo perciben este proceso y las dificultades que enfrentan en el aula con este tipo de enseñanza.

A pesar de esto, si se encontraron beneficios de tipo personal con la enseñanza en inglés (ver Figura 22). Los sujetos la consideran como una forma de desarrollar su competencia intercultural y que beneficia a su comunidad académica, siendo la totalidad de docentes de ciencias blandas quienes concuerdan con esto. Sin embargo, docentes de ciencias duras expresan menor grado de acuerdo con dichas afirmaciones, especialmente con que este tipo de enseñanza ayude a su competencia intercultural (76%). Asimismo, se distingue un bajo grado de acuerdo con que este tipo de enseñanza promueva el desarrollo profesional en ambas poblaciones.



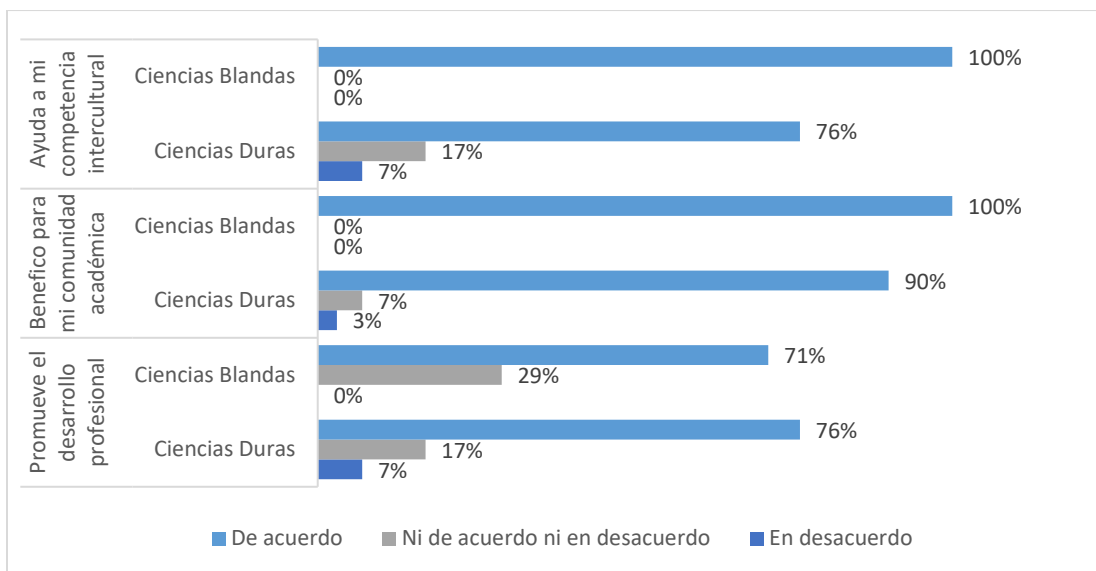


Figura 22. Beneficios personales por tipos de disciplinas

Se ha evidenciado en apartados anteriores que docentes de ciencias duras tienen dificultades con lo que implica la inclusión, el trabajo y la evaluación de la competencia intercultural, de modo que, resulta lógico que tengan a su vez dudas con que la innovación ayude a desarrollar su competencia intercultural. Si bien no son porcentajes alarmantes, es claro que esta población requiere de apoyo institucional en lo que respecta a este elemento crucial de la internacionalización, además de ser estos docentes quienes más imparten en inglés en la universidad. En los casos de innovaciones educativas, Margalef y Arenas (2006) analizan que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios. Si el profesorado de ciencias duras tiene dudas sobre un aspecto central para la internacionalización, significa que el proceso de innovación no tendrá la capacidad para generar ese cambio que se espera con la enseñanza en inglés en la universidad.

Además, es contradictorio que ambas poblaciones -ciencias duras y blandas- tengan dudas sobre si la innovación ayuda a su desarrollo profesional, puesto que lo expresaron como una expectativa al participar en este proceso. Esto permite suponer que algo sucede con la implementación de la innovación que no va a la par con las expectativas docentes, en la cual no vislumbran un beneficio potencial. Esto es algo que Rivas (2000) establece como el indicador más directo de calidad o eficacia de la innovación. Si las expectativas y

necesidades del profesorado no se consideran y/o cubren por este proceso, podría generarse una resistencia al cambio.

Por otro lado, los resultados de los beneficios de tipo institucional (ver Tabla 14), evidenciaron que el profesorado considera que la innovación ayuda a preparar estudiantes para entornos internacionalizados y que impulsa la internacionalización del currículo, al obtenerse un alto grado de acuerdo en ambas poblaciones. Sin embargo, al considerar que la innovación ayude a desarrollar la competencia intercultural de estudiantes, se encontró que el grado de acuerdo de ambas poblaciones decrece. Asimismo, al considerar al idioma inglés como esencial en sus disciplinas, docentes de ciencias duras muestran menor grado de acuerdo (83%) que aquellos de ciencias blandas (100%).

**Tabla 14.** *Beneficios institucionales por tipos de disciplinas*

	Disciplinas de Ciencias Duras			Disciplinas de Ciencias Blandas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Prepara estudiantes para entornos internacionalizados	97%	0%	3%	100%	0%	0%
Impulsa la internacionalización del currículo	90%	7%	3%	100%	0%	0%
Desarrolla competencia intercultural en estudiantes	86%	10%	4%	86%	14%	0%
Inglés esencial en la disciplina	83%	10%	7%	100%	0%	0%

Debido a las dudas que manifiestan los sujetos sobre si la innovación ayuda a desarrollar la competencia intercultural de estudiantes, se evidencia una vez más que la dimensión intercultural es algo que necesita ser analizado con mayor detenimiento. Esto, debido a que su inclusión y trabajo ha sobresalido como algo complejo a lo largo del análisis de los datos. Incluso desde la definición de Paricio (2004), se vislumbra que son varios aspectos los que esta dimensión demanda en el trabajo docente, como el preparar a estudiantes mediadores interculturales capaces de desenvolverse en un contexto complejo de identidades múltiples, evitando estereotipos. El articular el trabajo del aula alrededor de

la dimensión intercultural es imperante para que se apoye a la internacionalización del currículo, de lo contrario, la innovación pierde su finalidad.

En cuanto a las dudas en ciencias duras sobre la esencialidad del inglés en sus disciplinas, valdría la pena investigar más en este caso específico puesto que ciertos estudios (Morgan, 1999; Wächter y Maiworm, 2014; Bradford, 2012) plasman que es en este tipo de ciencias donde más se valora y utiliza el idioma en el ámbito académico. Además de ser quienes más imparten asignaturas en inglés en la Universidad de Sonora. Esto permite suponer que la institución tiene la necesidad de dar seguimiento a sus capacitaciones/habilitaciones, partiendo de la concepción que se tiene de la innovación y verificando su compatibilidad con el trabajo disciplinar. Aunque las acciones formativas emprendidas han sido parte de esfuerzos iniciales que buscan impulsar la enseñanza en inglés en la universidad, destaca a lo largo del análisis que existen elementos importantes en torno a esta innovación que requieren de un seguimiento.

Por último, la comunidad docente expresó su grado de acuerdo sobre el beneficio de ofertar asignaturas en inglés en la universidad. Al analizar dicha información a través de la frecuencia con la que se imparte en inglés (ver Figura 23), se encontró que el grado de acuerdo sobre el beneficio que tiene la innovación incrementa entre más asignaturas en inglés imparte el profesorado.

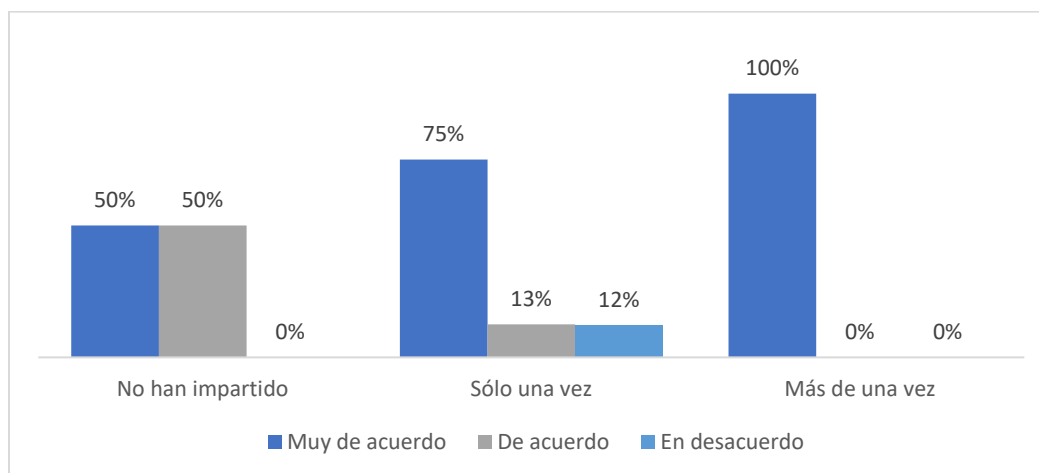


Figura 23. Beneficio para la institución por asignaturas impartidas

Toda innovación necesita permear a las culturas existentes dentro de la institución si se quieren producir cambios sustantivos y, como argumentan Margalef y Arenas (2006), las innovaciones que se emprenden tienden a subestimar el poder de las culturas existentes para adaptar, aceptar y rechazar los procesos innovadores. Si bien se ha denotado a lo largo del análisis que la innovación no está exenta de complejidades, se observa que el profesorado trata de sobrellevar las dificultades que se les presentan y su participación frecuente hace que constaten el beneficio que puede representar la enseñanza con inglés para la institución.

Entre los beneficios que trae consigo la internacionalización, Beleen (2011) expone los más representativos en América Latina como el incremento de la conciencia internacional de las y los estudiantes, el fortalecimiento de la producción de investigación y conocimiento, así como el reforzamiento de la cooperación y solidaridad internacional entre instituciones. De modo que, a partir de estas consideraciones, se indagó en los mayores beneficios que concibe el profesorado sobre la oferta de asignaturas en inglés en la universidad (ver Figura 24). La comunidad docente refirió principalmente beneficios de tipo institucional, beneficios para estudiantes-docentes, así como beneficios de tipo cultural. Analizado por el tipo de disciplinas, la creencia de que el mayor beneficio de la innovación es a nivel institucional destacó en ambos tipos de ciencias. Entre estos mencionan el posicionamiento de la universidad en rankings a nivel internacional, el aumento en la calidad de la oferta educativa, la necesidad de la innovación para la internacionalización de la universidad, así como la interacción con otras universidades y el reconocimiento de los posgrados de la institución.

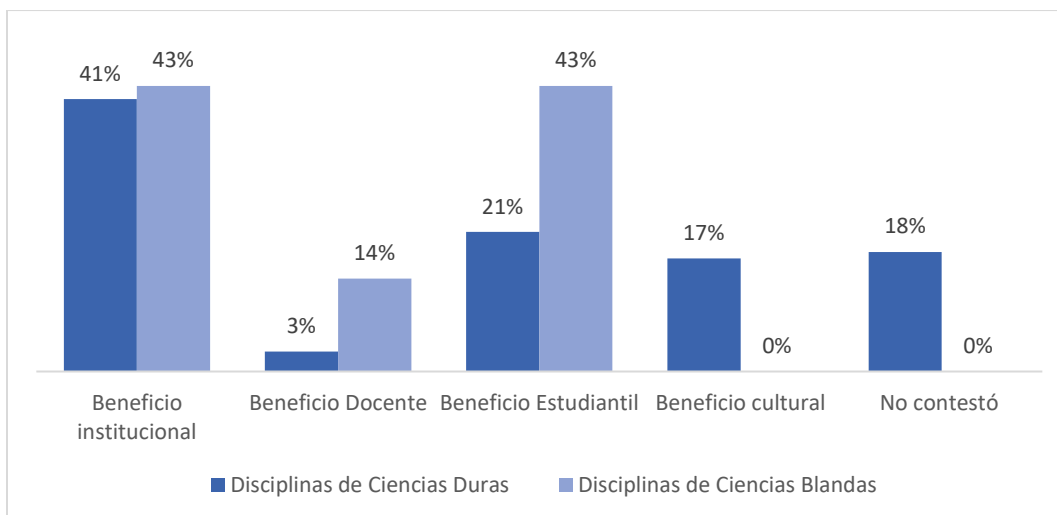


Figura 24. Beneficio para la institución por tipos de disciplinas

Los resultados indican que el profesorado tiende a percibir los beneficios de la innovación desde una comprensión programática (Friesen, 2012) del proceso de internacionalización. Esta, es la misma que se plasma en las estrategias que declaran las instituciones de educación superior, desde un punto de vista organizacional y teórico, más que funcional y práctico.

Aunque se distinguen complejidades en la implementación de la innovación, destacan también los elementos que benefician la enseñanza en inglés en la universidad. Por ejemplo, el beneficio que representa para las diversas comunidades académicas, el impulso que da a la internacionalización del currículo, la preparación de estudiantes para entornos internacionalizados y el beneficio que representa en general para la Universidad de Sonora.

#### 4.3.1 Beneficios institucionales: concepciones, prestigio e implicaciones del uso del inglés

Los cambios políticos y económicos que se producen constantemente a nivel internacional tienen efecto y se reflejan en la percepción que se tiene del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior (Marinoni, 2019). La Universidad de Sonora no es una excepción y desde hace unos años se visualiza la importancia que se atañe a dicho proceso, al menos en su discurso presente en sus planes de desarrollo y modelos educativos. A pesar de esto, también se reconoce como un desafío debido a la complejidad de

incorporar este elemento en cada una de las actividades académicas de la institución (Universidad de Sonora, 2018; p. 26).

La percepción de la universidad sobre la internacionalización es clara en la importancia que declara en su discurso, aunque no explícita en las formas de llevar esto a la práctica. Sin embargo, la institución se compone de diversas comunidades universitarias, que realizan distintas actividades y tienen diferentes necesidades y percepciones que influyen en la incorporación de este elemento. Esto motivó a indagar en la percepción del profesorado acreditado sobre el beneficio que representa para la universidad el proceso de innovación.

El análisis permitió clasificar cuatro grandes vertientes sobre lo expresado por las y los docentes (ver Figura 25). Entre estas se encuentran la concepción de la internacionalización y sus impactos a nivel institucional, el prestigio y reconocimiento que genera a profesores-estudiantes, las implicaciones que se distinguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, las concepciones que expresan sobre el uso de idiomas.

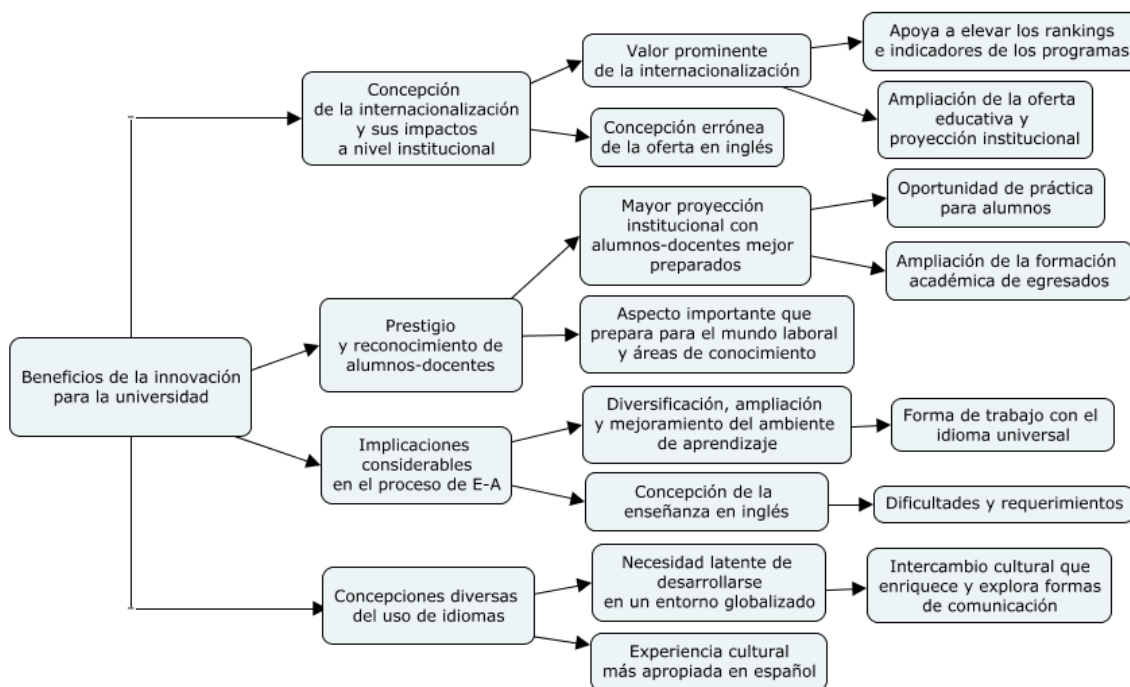


Figura 25. Análisis de los beneficios para la universidad

El reconocimiento de las diferentes percepciones del profesorado contribuye a revalorar el aprendizaje que se desarrolla durante la implementación de la innovación, así como a reconocer las posibilidades dentro de los intereses variados, vocaciones y trayectorias del profesorado (Marúm, 2009). El considerar estos aspectos ayuda a generar innovaciones que impacten en la estructura, organización y gestión actual de la institución.

La concepción del profesorado sobre la internacionalización parte del valor que le otorgan, expresan que la innovación de enseñanza en inglés impacta en los indicadores de calidad de todos los programas de la universidad. Además, lo consideran un requisito indispensable:

*“Apoyar internacionalización para elevar nivel (ranking) de la universidad, y poder ampliar la colaboración internacional, así como validación o posibilidad de impartir clases en el extranjero.”* Informante 12 – Ciencias exactas

*“Unison debe adaptarse a las nuevas competencias (internacionales) ofrecer cursos en inglés es un requisito esencial para su internacionalización.”* Informante 8 – Ciencias exactas

También, consideran a este tipo de enseñanza como una forma de ampliar considerablemente la interacción con instituciones de otros países, la oferta educativa, la proyección institucional y la captación de estudiantes extranjeros. Lo expuesto permite deducir que, si bien existe una conciencia de los beneficios que trae consigo la innovación a gran escala, otros aspectos centrales pasan a segundo plano en cuanto a beneficios expresados. Por ejemplo, beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de diversas habilidades en docentes-estudiantes. De este modo, se distingue que la percepción del profesorado, especialmente de ciencias duras, es muy similar a lo que declara la universidad con respecto a las expectativas sobre la enseñanza en inglés y la internacionalización.

También, expresan que se considera de manera errónea a la oferta en inglés, puesto que no lo es todo para internacionalizar el currículo o para considerar a la universidad como internacionalizada:

*“Debemos tener cuidado, no por ofrecer en inglés nos vamos a convertir en una institución internacional. Tampoco sería bueno si estos cursos resultan fraude o impartidos con mala calidad.”* Informante 7 – Ciencias exactas

Esto pone en evidencia la preocupación de docentes en cuanto a la calidad y la forma en que se imparte en inglés en la universidad. Aunque manifiestan preocupación en torno a esta enseñanza, el prestigio y reconocimiento que brinda a docentes y estudiantes fue algo que resaltó de manera reiterada a lo largo del análisis. Además, se considera a la innovación como una forma de generar mayor proyección institucional:

*“Alumnos saldrán mejor preparados y la institución adquirirá mayor proyección/prestigio en el extranjero.”* Informante 27 - Ingenierías

*“Prestigio académico, reconocimiento internacional y nacional, actualización.”*  
Informante 16 - Humanidades

Como lo expresa la misma Universidad de Sonora en su Modelo Educativo 2030, la internacionalización del currículo tendría que acompañarse de una flexibilidad curricular para evitar un detrimento en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, también se enfatiza la importancia de aumentar la cantidad de programas acreditados por organismos de prestigio, con el fin de obtener una mejor posición en los rankings nacionales e internacionales. Si bien la universidad tiene como compromiso y base la calidad de los procesos de internacionalización, se visualiza un desbalance entre las acciones emprendidas, al distinguirse preocupaciones en torno a la enseñanza en inglés, desde la percepción docente.

Los sujetos también expresan que esta enseñanza es una forma de preparar a estudiantes para el mundo laboral y sus áreas de conocimiento, debido a que el inglés es esencial para egresados que deseen ampliar su formación académica. Engloban al dominio del inglés como un aspecto académico importante, tanto para estudiantes como para profesores:

*“Prepara estudiantes para el mundo laboral, la industria en mi área cada vez requiere más el inglés para acceder a puestos.”* Informante 2 – Ciencias biológicas y de la salud

*“Contribuye a que estudiantes tengan experiencia de cursar materias en idiomas y los prepare para posibles estudios de posgrado en el extranjero.”* Informante 26 - Ingenierías



Las percepciones de los académicos de ciencias duras concuerdan con los resultados de Agnew (2013), quien expone que esta población es más propensa a aceptar al inglés como lengua franca. Además, son quienes perciben a la internacionalización como una forma de incrementar la universalidad de su investigación. Esto explica, en parte, por qué en la universidad es más preponderante el interés por docentes de ciencias duras a habilitarse para este tipo de enseñanza, así como el por qué es mayor la participación impartiendo en inglés en estas áreas disciplinares.

Por otro lado, resaltan las implicaciones que tiene el uso del inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues lo conciben como una forma de diversificar, ampliar y mejorar los ambientes de aprendizaje. Mencionan que la enseñanza en inglés brinda a estudiantes las herramientas para mejorar su aprendizaje en otras asignaturas, que no necesariamente están en inglés, y también que diversifica la oferta educativa en la universidad:

*“Benéfico por que viven el aprendizaje y el idioma en un entorno cotidiano, que puede reflejarse en mayor confianza y seguridad para oportunidades laborales, intercambios y colaboraciones que requieran manejo de inglés.”* Informante 18 - Humanidades

Aunque estudios referentes al uso de EMI y CLIL se enfocan principalmente a los beneficios que tienen en el idioma y contenido disciplinar, Chostelidou y Griva (2014) exponen otros beneficios que tienen relación con lo expuesto por docentes. La enseñanza en inglés también tiene la capacidad de promover el aprendizaje activo en las y los estudiantes, así como de aumentar el trabajo colaborativo entre estudiantes-docentes. Además, debido a que se emplean -o deberían emplearse- macro y micro andamiajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta enseñanza tiene el potencial de mejorar la autonomía estudiantil.

Asimismo, consideran que el dominio del idioma debería ser considerado más que como un simple requerimiento de puntuación o de titulación. Consideran al uso del inglés como una forma de poner a estudiantes en contacto directo con el estado del arte de la ciencia/tecnología. Además, hacen mención que este tipo de enseñanza obliga a profesores y estudiantes a esforzarse más, puesto que lo han constatado al impartir de manera regular. Por último, indican también otras posibilidades como la enseñanza en modalidad virtual y otras formas de fomentar el uso de inglés en la universidad:

*“Ofrecer materias en inglés en conjunto con trabajo a distancia traería apertura significativa de la UNISON para estudiantes de otros lugares con la coincidencia de un idioma universal.”* Informante 9 – Ciencias exactas

*“Estaría bien ayudar a que estudiantes se enfrenten a un inglés de laboratorio.”*  
Informante 13 – Ciencias exactas

No obstante, también mencionan las dificultades de este tipo de enseñanza y resaltan que los beneficios serían muchos si la implementación no trabajara en contra. Además, tampoco sería bueno si las asignaturas en inglés resultaran un fraude o que se impartieran con mala calidad:

*“Lo esencial es la calidad del proceso de enseñanza y el compromiso docente, asegurar el aprendizaje en cualesquier idioma, este proceso es más viable de resultar de excelencia en nuestro idioma.”* Informante 30 – Ciencias sociales

Lo expresado por la comunidad docente apunta a que la implementación de la innovación enfrenta dificultades que van en contra de lo que se busca adoptar. Esto ha generado dudas e inconformidades en los sujetos, lo cual podría estar ocasionando la escasa participación impartiendo en inglés, así como el considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es mejor en español.

Por otro lado, resaltan las concepciones sobre el uso de idiomas en la enseñanza; las y los docentes mencionan que es una necesidad latente de desarrollarse en un entorno globalizado:

*“La impartición de materias de su programa en lengua extranjera (inglés, francés...) ayuda a apropiarse de la necesidad de desarrollarse en un entorno globalizado, tanto nivel profesional como social.”* Informante 21 - Ingenierías

*“Inglés es la lingua franca de la academia y negocios, todos en el mundo aprendemos inglés como 2L para poder comunicarnos en estos ámbitos.”* Informante 25 - Ingenierías

Como lo evidencia Coleman (2006), desde principios del siglo el uso cada vez más amplio del inglés se promueve a través de la cooperación científica, tecnológica y cultural, a través de la internacionalización de profesionales. Sin embargo, sobresale que es en

ciencias duras donde impera la concepción del idioma como una necesidad latente. Esto apunta una vez más a que, debido a la naturaleza del trabajo académico en este tipo de ciencias se acepta y promueve la enseñanza con inglés de manera más prolifera.

También mencionan que esta forma de enseñar permite un intercambio cultural que enriquece y explora nuevas formas de comunicación:

*“Si bien tenemos un maravilloso universo en Latinoamérica es interesante poder intercambiar conocimiento, formación, información, cultura y amistad con países y enriquecernos con la experiencia. Intercambio cultural enriquece a las sociedades, amplía el horizonte de criterios, ideas, y permite ir hacia una sociedad ética y culturalmente más avanzada.”* Informante 24 - Ingenierías

A lo largo del análisis han sobresalido tanto percepciones sobre los beneficios de la enseñanza con inglés como las dudas que surgen en el profesorado sobre su implementación. De modo que, valdría la pena crear espacios de trabajo docente colaborativo en los cuales se aprovechen estas concepciones del idioma y se utilicen para sensibilizar a otros docentes a participar en la innovación.

A pesar de esto, también ciertos docentes consideran que para estudiantes extranjeros resultaría más apropiada una experiencia cultural en español:

*“No considero que estudiantes deban llevar clases en inglés, si estudiantes extranjeros vienen de intercambio, parte la experiencia cultural es exponerse en sus clases al español.”* Informante 15 – Ciencias exactas

Esto último remite a la problemática mencionada por Beelen (2011), quien evidencia que en la literatura referente a este tipo de internacionalización del currículo no siempre es claro el proceso y estrategias por llevar a cabo. Desde las políticas de internacionalización necesita esclarecerse si la innovación de enseñanza con el idioma inglés es con el fin de atraer estudiantes extranjeros o para mejorar las habilidades de los estudiantes en la universidad. Los fines de la innovación necesitan ser compartidos y aceptados por la comunidad docente.

Es así como se observa que la comunidad docente tiene ideas divergentes con respecto a la innovación, en las cuales incluso sobresale lo que advierte Leask (2001): el

proceso de innovación debe ir más allá de considerar al currículo internacional por el hecho de impartir asignaturas en inglés. De modo que se retoma lo propuesto por Hudzik (2011) sobre la necesidad de identificar quién o qué crea barreras para que las acciones internacionales cumplan con sus objetivos. Es necesario priorizar la responsabilidad que tienen líderes y administrativos encargados de dichos programas de evaluar los elementos que no funcionan de manera óptima. Por último, identificar aspectos como las diversas necesidades de formación y desarrollo del personal docente que existen, es fundamental en este tipo de programas (Turner y Robson, 2007).

El abordar los impactos globales ha desafiado a docentes a pensar en la internacionalización en el contexto de sus respectivas disciplinas. Las formas en que las diversas comunidades docentes se involucran en el proceso de internacionalización y, específicamente, cómo internacionalizan sus contenidos curriculares, se ven obstaculizadas por desafíos externos (Agnew, 2013).

#### **4.4 Elementos que restringen la innovación: retos pendientes**

La calidad de la educación superior en América Latina ha sido impactada por solo algunas políticas educativas que están centradas en el docente, por lo que Cañedo (2015) evidencia la importancia de dar énfasis al desarrollo profesional, la investigación y al abordaje de los principales desafíos a los que se enfrenta el profesorado. Debido a esto, conviene que se atiendan preocupaciones, dificultades e incertidumbres del personal docente que está involucrado en el proceso de innovación curricular (Osakwe, 2017). Esto con el fin de comprender cómo y por qué la innovación, la cual busca impulsar la internacionalización en la universidad, ha progresado distante a la manera esperada.

Al indagar en aspectos que restringen la implementación eficaz de la innovación la cual refiere a la enseñanza con inglés, específicamente aspectos en clase (ver Figura 26), el profesorado no considera que haya una insuficiencia de recursos didácticos en el idioma, lo cual se aleja de ser una limitante para la innovación. El 90% de docentes pertenecientes a disciplinas de ciencias duras señala estar de desacuerdo con esta afirmación, mientras que en ciencias blandas el porcentaje es poco menor (71%). Por otra parte, y en contraste, se expresa un mayor acuerdo en ciencias blandas (57%) con percibir una insuficiencia del idioma por parte del alumnado para este tipo de asignaturas.

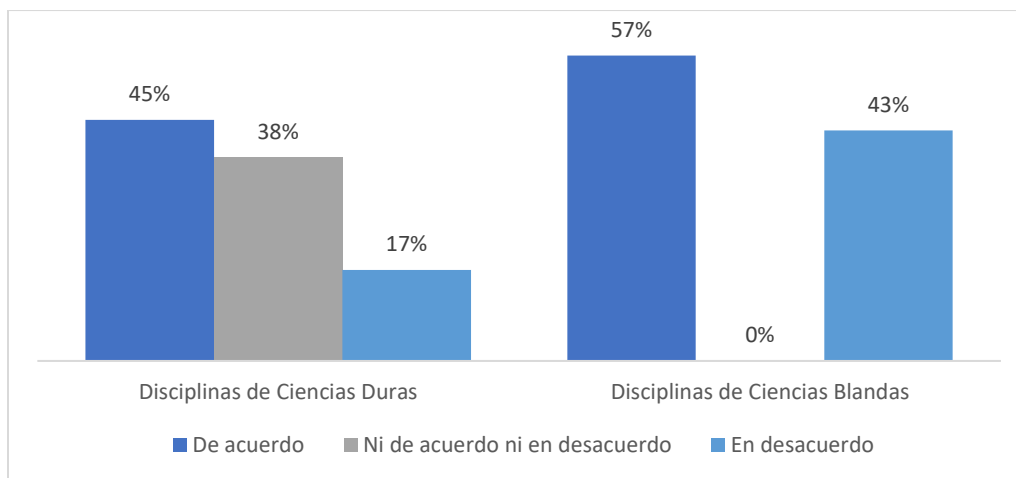


Figura 26. Insuficiencia del idioma de estudiantes por tipos de disciplinas

En cuanto a aspectos del nivel aula, los elementos desfavorecedores que se advierten son menores y, por lo tanto, se descarta su consideración como obstáculos del proceso de innovación. Esto permite suponer que en el contexto aula el profesorado asimila los retos que enfrenta. Aunque no es excesivamente alto el grado de acuerdo con que el nivel de idioma de estudiantes es insuficiente y, por lo tanto, es provechoso tomarlo como un área de oportunidad. Especialmente, en disciplinas de ciencias blandas, al asumir que, como señalan Corrales, et al. (2016), el nivel de idioma es clave al implementar el enfoque EMI en las universidades. Por lo cual, es necesario dar seguimiento a las habilidades lingüísticas del estudiante.

Con referencia a las implicaciones personales que restringen la innovación (ver Tabla 15), se ubicaron diferencias importantes en cuanto a sus tendencias, principalmente con docentes que a pesar de tener la acreditación no han impartido asignaturas en inglés. En otros aspectos, como la necesidad de apoyo y retroalimentación en la práctica, o de mejorar las habilidades de adaptación de contenidos, resaltó que el grado de acuerdo con dichas afirmaciones disminuye conforme aumenta la participación del profesorado en asignaturas en inglés. Esto advierte que, en primera instancia, quienes requieren más apoyo y esfuerzos institucionales para promover este tipo de innovación son quienes están acreditados, pero no han impartido clases en esta modalidad. Sin embargo, también destacó que un porcentaje considerable de docentes que han impartido una o más veces en inglés (25%),

expresa la necesidad de retroalimentación de su práctica para mejorar sus habilidades de adaptación.

Con relación a la necesidad de aprender a cómo trabajar la competencia intercultural, la mitad de ambas poblaciones está mayormente en desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, también se visualiza que una parte importante del profesorado que no ha impartido (34%) y quienes si (38%) manifiesta esta necesidad. Además, poco más de la mitad de los sujetos que no han impartido asignaturas en inglés (58%), expresa estar de acuerdo con que estas asignaturas incrementan su carga de trabajo, lo cual podría relacionarse con su participación nula.

**Tabla 15.** *Implicaciones personales negativas por asignaturas impartidas*

	No han impartido			Una o más asignaturas impartidas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Requiere mejorar la habilidad de adaptación de contenidos	34%	8%	58%	25%	12%	63%
Incrementa la carga de trabajo	58%	17%	25%	38%	7%	25%
Requiere apoyo y retroalimentación de su práctica	25%	42%	33%	25%	17%	58%
Aprender a trabajar la competencia intercultural	34%	8%	58%	38%	12%	50%

Aunque no se encontró un alto grado de acuerdo con que los aspectos de tipo personal sean un obstáculo en la implementación, se distingue que una proporción importante de sujetos (tanto quienes han impartido y quienes no) reconoce que tienen la necesidad de aprender cómo desarrollar la competencia intercultural. Así, esta distinción entre docentes, y particularmente para quienes no lo han hecho, permitió identificar tres aspectos importantes: (1) expresan la necesidad de apoyo sobre cómo trabajar la competencia intercultural; (2) advierten que requieren mejorar sus habilidades en la

adaptación de contenidos considerando el idioma; (3) consideran a la innovación como un incremento a su carga de trabajo.

La participación limitada del profesorado acreditado, y más de quienes no han tenido la experiencia de impartir en inglés, puede comprenderse desde lo que exponen Dunne (2011) y McKinnon, et al. (2017), quienes sustentan que es común la falta de confianza de los sujetos sobre su propia habilidad. Esto, debido a la falta de respaldo y en ocasiones a la preparación insuficiente para este tipo de internacionalización curricular que alude a actividades en el aula. Esta situación tampoco implica que no requiera apoyo el profesorado que imparte regularmente, puesto que muchas veces se carece del seguimiento institucional para crear currículos internacionalizados y se ven en la necesidad de improvisar (Arango y Acuña, 2018).

En consecuencia, es probable que la implementación de este tipo de asignaturas se aleje de resultados favorecedores, pues en ocasiones se olvida el articular la innovación con una práctica eficaz y un entendimiento compartido de sus principios y/o lo que se busca (Coyle, 2010). Un cambio en la profesión docente, como advierte Fullan (2002), implica concebir la enseñanza como un todo, en el cual es necesario una reforma fundamental: en la entrada de la innovación, la selección de participantes, la formación y el continuo desarrollo profesional. Debido a lo que expresa la comunidad docente, se visualiza la pertinencia de partir de estas concepciones para orientar más eficazmente la implementación de la innovación.

Al analizar las implicaciones negativas de tipo institucional según diferencias disciplinares (ver Tabla 16), resaltó que ambos tipos de ciencias -duras y blandas- están en desacuerdo en que las asignaturas en inglés no tengan congruencia con sus objetivos disciplinares. Esto evidencia la relevancia que otorga el profesorado a este tipo de asignaturas. Por otro lado, se encontraron diferencias porcentuales entre las disciplinas en cuanto a la ausencia de orientaciones prácticas en las capacitaciones que ofrece la institución, siendo mayor el desacuerdo en docentes de ciencias blandas (71%), mientras que, en ciencias duras la percepción es más variada.

También destacó que, tanto en ciencias duras como en ciencias blandas, es mayor la percepción sobre la falta de espacios de colaboración entre docentes. De manera

sobresaliente, despuntó la insuficiencia de la gestión institucional, como la apertura de más asignaturas en inglés en los diferentes departamentos de la universidad, falta de más capacitaciones que les permitan seguir mejorando, por mencionar algunos. El grado de acuerdo fue especialmente mayor en disciplinas de ciencias blandas, en las cuales es menor la cantidad de asignaturas que se imparten en inglés.

**Tabla 16.** *Implicaciones institucionales negativas por tipos de disciplinas*

	Disciplinas de Ciencias Duras			Disciplinas de Ciencias Blandas		
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Insuficiencia en la gestión institucional	62%	17%	21%	72%	14%	14%
Falta de espacios de colaboración entre docentes	51%	21%	28%	71%	0%	29%
Ausencia de orientaciones prácticas en capacitaciones	38%	31%	31%	29%	0%	71%
Incongruencia de la innovación con objetivos disciplinares	3%	7%	90%	14%	0%	86%

Esto se relaciona con lo señalado por Green y Whitsed (2013), quienes exponen a las disciplinas como comunidades con prácticas y necesidades diferentes. Por ende, sus enfoques, requerimientos y necesidades en las tareas de internacionalización del currículo serán diferentes. Así, se alude a la pertinencia de crear espacios interdisciplinarios en donde se compartan diferentes perspectivas y experiencias sobre cómo se afrontan los cambios y retos que implica la impartición de asignaturas con el inglés. Los resultados evidencian que, aunque la implementación de la innovación tiene aspectos favorables, también existen aspectos, especialmente a nivel institucional, que restringen una implementación exitosa en la práctica.

Al indagar acerca de si la comunidad docente concibe la impartición en inglés como poco provechosa para las y los estudiantes, se evidenció que la mitad del profesorado que



no ha impartido está en desacuerdo con dicha afirmación. Conforme más asignaturas imparten los sujetos, el porcentaje de desacuerdo crece, lo cual remarca que la participación continua hace constatar los beneficios de la innovación. Las razones que argumenta la comunidad docente acreditada giran en torno a que la innovación tiene beneficios institucionales y académicos importantes (ver Figura 27), además de que influye la forma en que conciben al idioma. Sin embargo, también son conscientes y expresan tareas pendientes con relación a una implementación eficaz.

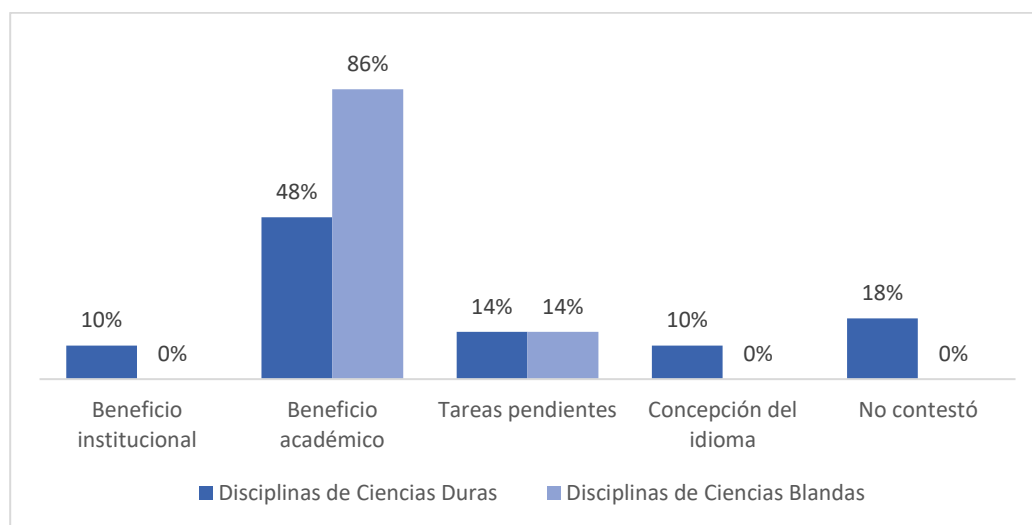


Figura 27. Beneficios en la formación estudiantil por tipos de disciplinas

Estos argumentos fueron analizados de manera cualitativa para constatar lo que argumenta De Wit (2011): todas las estrategias de internacionalización son comprendidas y contextualizadas por las comunidades específicas de las universidades. De modo que, los argumentos de los beneficios que tiene la innovación en la formación estudiantil podrían ser variados entre las diferentes disciplinas de la universidad.

#### 4.4.1 Beneficios en la formación de estudiantes: implicaciones y requerimientos para mejorar la innovación

La Universidad de Sonora, en sus Lineamientos para el Componente Curricular del Modelo Educativo 2030 (2019, p. 7), define al currículo como un sistema complejo, cuyos componentes son productos de sus etapas de desarrollo: diseño, implementación, evaluación y perfeccionamiento. Es decir, se requiere de una gestión adecuada y de un

seguimiento de las etapas que lo conforman para afianzar los componentes que integran al currículo.

Los procesos de cambio se producen a su vez en fases tales como: el reconocimiento de la necesidad de cambio, formulación de soluciones, implementación de planes e institucionalización -la adopción de la innovación-. La primera etapa de reconocimiento, como lo expone Van der Wende (1999), se logra desde la importancia que las instituciones de educación superior otorgan a la internacionalización, a pesar de que con frecuencia los compromisos y actividades emprendidas no sean del todo claras. Debido a que se asume que la etapa de implementación es la conclusión de un proceso de innovación, se visualiza la necesidad de una mayor comprensión de qué sucede en esta fase y cómo se comporta hasta este punto a la innovación.

Se partió de estas concepciones y se analizaron los argumentos de la comunidad docente sobre los beneficios que tiene la innovación en la formación de estudiantes (ver Figura 28). Estas giran en torno a: la concepción que se tiene de la innovación, el requerimiento y oportunidad de desarrollo que representan para egresados, las implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, los requerimientos para mejorar la innovación.

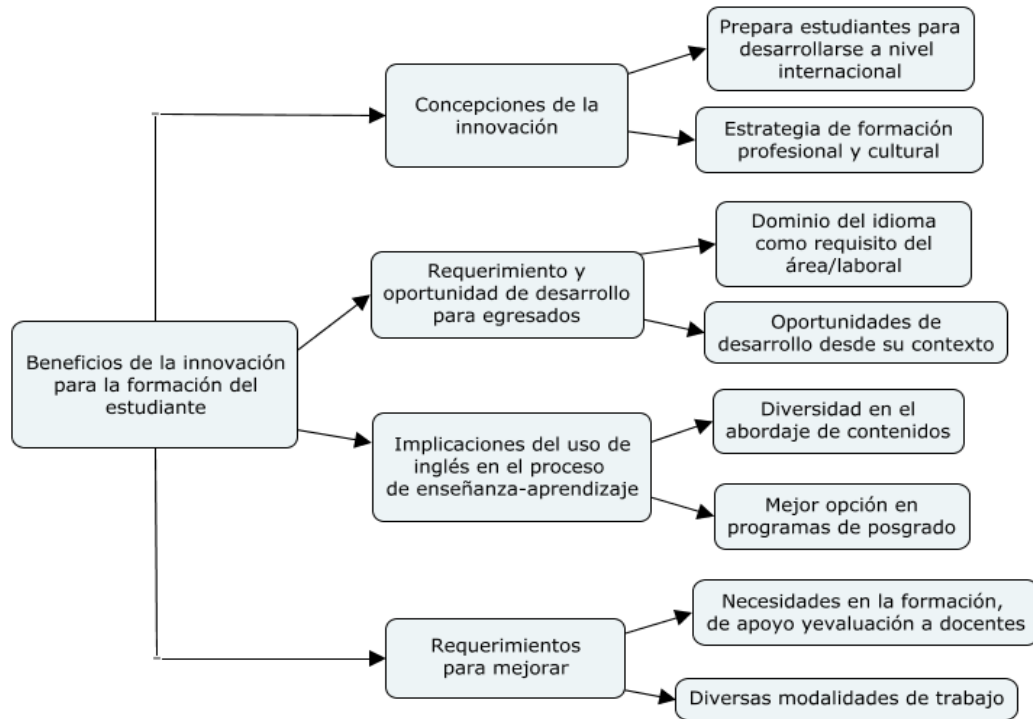


Figura 28. Análisis de los beneficios en la formación estudiantil

Las concepciones de la innovación indican el beneficio que tiene en los indicadores institucionales, debido a que ayuda a preparar a estudiantes capaces de desarrollarse a nivel internacional en el idioma:

*“La mejor manera de generar recurso humano preparado para participación internacional que se desarrolla en inglés (escrito y oral)”*. Informante 11 – Ciencias exactas

Esto indica que, directa o indirectamente, se espera que la proyección estudiantil ayude a su vez a la universidad en sus indicadores de internacionalización. Además, se distingue un alineamiento entre las expectativas institucionales plasmadas en los Lineamientos para el Componente Curricular (2019, p. 9) y lo expresado por el profesorado, con respecto al propósito de formar profesionales capaces de desempeñarse con éxito en contextos internacionales.

Asimismo, la comunidad docente alude a que la globalización profesional y cultural acelera la necesidad de la universidad de estar a la altura de fenómenos

socioculturales, desde perspectivas profesionales. Se concibe a la innovación como una estrategia de formación profesional y cultural:

*“Todas las estrategias que la universidad busque implementar para una formación humanista, intercultural e integral serán benéficas no solo para estudiantes, sino para la universidad y profesores”*. Informante 17 - Humanidades

Como lo indica Rivas (2000), que las y los involucrados atribuyan estas características a la enseñanza en inglés, es un indicador directo de la eficacia que vislumbran de la innovación. Estos beneficios múltiples que se expresan son un buen indicio con respecto a que el profesorado pueda divisar un beneficio potencial de la innovación que los impulse y motive a seguir participando.

Además de estas concepciones, los sujetos denominan a la innovación como un requerimiento y como una oportunidad de desarrollo para las y los egresados. Indican que el idioma es un requisito en muchas disciplinas y áreas laborales, así como un medio que permite mantenerse actualizado:

*“Egresado con dominio de inglés en su área es candidato ideal para la industria (ingenierías), de no saber inglés, no es considerado para un puesto”*. Informante 24 – Ingenierías

*“El mundo se caracteriza por abordaje global, si un egresado carece esta perspectiva, sus posibilidades de integración y crecimiento laboral se reducen”*.

Informante 5 – Biológicas y de la salud

*“Inglés esencial para mantenerse actualizado y conseguir oportunidad laboral en el extranjero”*. Informante 26 - Ingenierías

En consecuencia, reafirman la necesidad de apoyar a estudiantes para que sean capaces de competir en un mundo global. Esto, a través del acceso a mejores fuentes de información que requiere un profesionista de excelencia. Las asignaturas en inglés representan oportunidades de desarrollo estudiantil y los prepara para posibles estudios de posgrado en el extranjero, desde su mismo contexto:

*“Para el estudiante que domina (o en camino) el inglés es una oportunidad de abrir su visión y campo de acción desde su residencia. Puede empezar a practicar para desenvolverse cuando pueda estudiar/trabajar en entornos de inglés”*. Informante 8 –  
Ciencias exactas

Esta es una forma crucial de concebir a la innovación, que podría ser útil para determinar los objetivos y el porqué de las asignaturas en inglés para estudiantes locales. De aquí la importancia de crear espacios de trabajo y colaboración docente, en los cuales se compartan opiniones, se atiendan las dificultades y se dé seguimiento al personal académico involucrado (Osakwe, 2017).

El uso del inglés en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo consideran como un beneficio extra en la formación de estudiantes y, si tienen el dominio suficiente para seguir la asignatura, les servirá para crecer académica y profesionalmente. A pesar de esto, el profesorado recalca la necesidad de que estudiantes pierdan el miedo al inglés, puesto que las nuevas generaciones tienen un mejor manejo del idioma que convendría ser explotado.

Se indica también que la innovación es una forma de diversificar el abordaje de los contenidos. El manejar o disponer de distintas fuentes de información en inglés ayuda, tanto a estudiantes como docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, argumentan que el uso de inglés sería mejor en posgrado:

*“Alumnos de posgrado deben enfrentarse a difundir su trabajo en congresos internacionales y recibir clases en inglés permitirá la práctica/dominio de conocimientos/temas para facilitar actividades de difusión”*. Informante 3 – Biológicas y  
de la salud

*“Prefiero que contenidos y conceptos se aprendan en español para que se profundicen mejor, más en licenciatura donde se debe reforzar la internalización de conceptos. Clases en otros idiomas pudieran ser mejor para posgrado”*. Informante 14 –  
Ciencias exactas

En lo expuesto se encuentra una contradicción con afirmaciones previas, puesto que entre los beneficios de la innovación que expresó el profesorado en el estudio se hizo mención que prepara a estudiantes para posibles estudios de posgrado. En el caso de

México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) establece en su página oficial el dominio del inglés como un requisito para acceder a becas de posgrado en el extranjero, aún si los estudios se realizan en un país de habla hispana. Si se impartieran las asignaturas en inglés únicamente en posgrado, las posibilidades de preparación y acceso a este nivel se limitarían de manera considerable.

Por último, expresan requerimientos para mejorar la implementación de la innovación, entre los cuales mencionan evitar caer en simulaciones. Si bien las asignaturas en inglés pueden ser de gran provecho, aseguran que tampoco son la solución a todos los problemas con respecto al rezago en la internacionalización institucional. Además, existen necesidades en la formación, apoyo y evaluación a docentes; aseguran que el perfeccionar su práctica docente, aprender y ser evaluados es necesario para mejorar la implementación de la innovación:

*“Hay mucho trabajo por hacer, se requiere más capacitación, más apoyo institucional, espacios para colaborar, todo será de beneficio para el estudiante, no lo contrario”*. Informante 10 – Ciencias exactas

*“Dada la situación actual de formación, se necesita más trabajo práctico para desarrollar habilidades de comunicación oral, evaluación y corrección del idioma”*.

Informante 13 – Ciencias exactas

También sugieren otras modalidades de enseñanza para las asignaturas en inglés, como la virtual, y a su vez, proponen ajustes en la forma en que se imparten las clases en inglés. Debido a que un gran número de estudiantes no tienen acceso a estas asignaturas por la limitación del dominio del idioma, expresan lo siguiente:

*“Lo ideal sería se inicie la oferta desde 1ros semestres sin requisito limitante de cierto nivel, sino se diseñarán graduando el nivel... se tendrían estudiantes tomando al menos 1 clase... donde solo deban leer documentos sencillos, otras donde ya deban comprender inglés hablado, otras donde además de lo anterior puedan escribir (desde 2-3 renglones hasta ensayos)”*. Informante 28 – Ciencias sociales

A partir de los resultados, se visualiza que el profesorado es consciente del valor que representa este tipo de enseñanza, no sólo a nivel personal y académico, sino también a

nivel institucional. Además de los beneficios que menciona la comunidad docente, también resaltan la concepción que tienen del idioma, así como las tareas pendientes que consideran deben realizarse para una implementación exitosa de la innovación. Lo expresado por la comunidad académica acreditada denota la importancia que se otorga al idioma inglés, pero también remite a lo expuesto por McKinnon, et al. (2017), donde el proceso de innovación se encuentra obstaculizado por los desafíos que se les presentan a docentes en su práctica.

#### **4.5 Una innovación forzada: sugerencias para su mejora**

En el contexto de la educación superior en México, para que los cambios curriculares que se impulsan sean concretados, es conveniente considerar el pensamiento pedagógico que poseen las comunidades docentes, en el cual Cañedo (2015) argumenta se encuentran sus creencias, expectativas y valores. Esto, con el fin de servir como marco de referencia para las decisiones que se toman en el ámbito educativo. Este marco de referencia tendrá la oportunidad de incidir en la actual estructura, organización y gestión de las innovaciones emprendidas por las instituciones de educación superior (Marúm, 2009).

Por esta razón, al final del cuestionario, se pidió a la comunidad docente sugerencias para mejorar la innovación de enseñanza en inglés. En estas destacaron sugerencias referentes al mejoramiento de la gestión institucional y en los departamentos de la universidad, tanto en disciplinas de ciencias duras y blandas (ver Figura 29). Mientras que en ciencias blandas le siguen sugerencias con respecto a mejorar la programación y promoción de las asignaturas en inglés (29%), en ciencias duras sobresalen sugerencias para realizar ajustes a la estructura de las capacitaciones (17%).

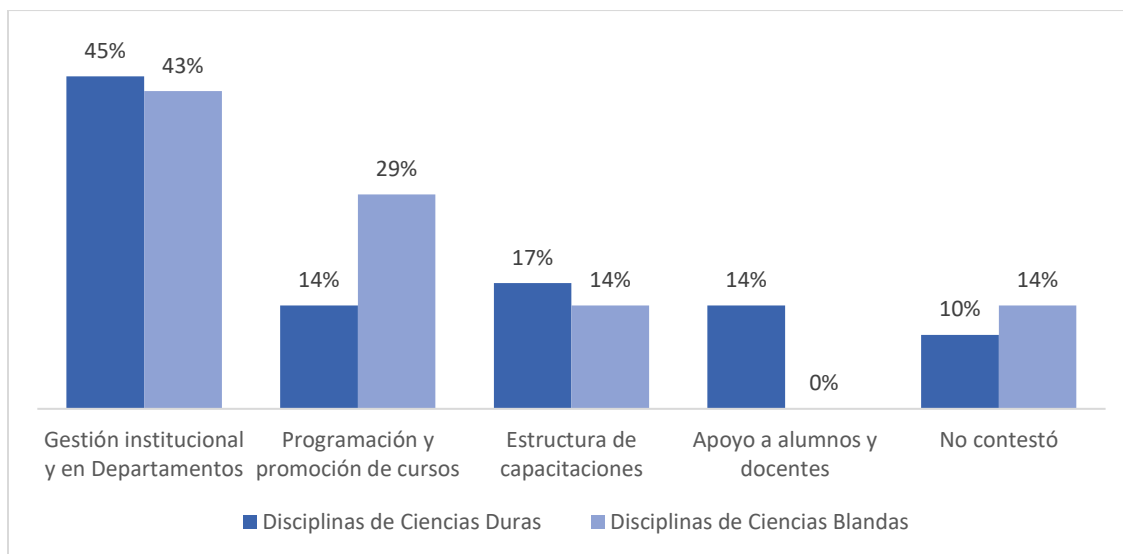


Figura 29. Sugerencias para mejorar la innovación por tipos de disciplinas

Aunque las diferencias en los porcentajes no son considerables, se evidencia que en ambos tipos disciplinares se considera como un obstáculo para la innovación la actual gestión que se lleva de estas asignaturas, tanto a nivel institucional como dentro de los departamentos. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Osakwe (2017), quien muestra que las dificultades para internacionalizar un curso surgen, en primera instancia, de una tradición establecida y una estructura inflexible de los sistemas educativos. Le siguen posteriormente desafíos más complejos como la pedagogía de la internacionalización necesaria y el procedimiento de implementación en varias disciplinas. Un ejemplo de esto lo proporciona Clifford (2009) al argumentar que el enfrentar al profesorado a repensar sus creencias sobre el conocimiento y la pedagogía es un desafío a largo plazo. Esto indica que, si no se atienden estas dificultades referentes a la gestión institucional actual y perdura la misma estructura rígida de la universidad, será poco lo que se avance en desafíos más complejos como el fomento a la participación en la innovación y la atención de necesidades específicas en las diferentes disciplinas.

Con el fin de retribuir información de manera más detallada, se procedió a realizar un análisis de tipo cualitativo a las sugerencias de la comunidad docente. En estas se encontraron cuatro grandes categorías referentes a la capacitación, formación y selección de docentes para la innovación, la programación y administración de las asignaturas en inglés,



la forma en que se promueve la participación de estudiantes y docentes y, por último, propuestas específicas para mejorar la innovación (ver Figura 30).

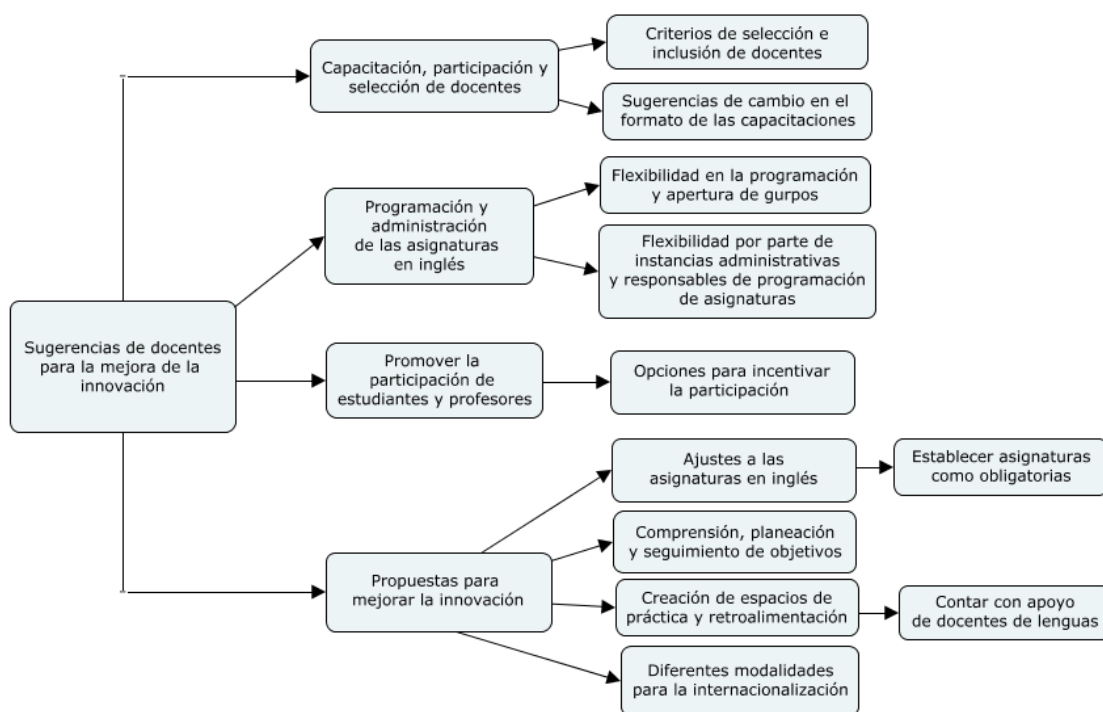


Figura 30. Análisis de las sugerencias para mejorar la innovación

Por un lado, en las sugerencias referentes a la capacitación, participación y selección de docentes, destacaron el ofrecer cursos de habilitación docente con mayor frecuencia, así como el preparar y habilitar a más profesores para que sean más las materias en inglés disponibles. Exponen que la universidad cuenta con profesores excelentemente capacitados y dispuestos a participar, pero es necesario fomentar la innovación en todos los niveles (licenciatura y posgrado). Sin embargo, también argumentan la necesidad de establecer criterios de selección e inclusión de docentes, así como el considerar la impartición en otros idiomas, además del inglés:

*“Ser sumamente selectivos en quienes impartirán cursos, no basta con haber hecho posgrado en extranjero, hay que tener actitud internacionalista y a la vez visión de nacionalidad. No recomendaría que antigüedad mayor a 30 años impartieran”.* Informante

*“Considero que hay bastantes académicos que son fluidos en otros idiomas como francés, los cuales podrían beneficiar a la institución impartiendo en este u otros idiomas”.*

Informante 22 - Ingenierías

Lo expresado tiene relación con los resultados obtenidos en el estudio en la parte de formación con la que cuenta el profesorado, en la cual se encontró que el haber estudiado en el extranjero no influía de manera significativa en que los docentes tuvieran un nivel de dominio avanzado del idioma. Sin embargo, en los motivos de participación se ubicó que académicos con más de 30 años de antigüedad se interesan en participar en la innovación para impartir asignaturas de su predilección en inglés; quizás por ser materias que dominan. También, sería conveniente considerar y planear la introducción de cursos en diversos idiomas, además del inglés, según las necesidades de las disciplinas y sus áreas de desarrollo con respecto a otros idiomas. Estas sugerencias ayudan al análisis y debate de las mejores opciones y rutas a considerar para mejorar la innovación, en la cual, como menciona el profesorado, es necesario fomentar una actitud internacionalista sin olvidar la visión nacional.

Por otro lado, destacan las sugerencias de cambio en el formato de las capacitaciones:

*“Habilitar profesores a través de curso de larga duración, es poco efectivo. Quizás intentar cursos de menos días y horas, pero más frecuentes sería lo más apropiado, esto en lugar de uno semanal una vez al año”.* Informante 23 - Ingenierías

*“Dar continuidad a cursos de capacitación y cursos de seguimiento o algún sistema de acompañamiento donde pudiésemos seguir avanzando, aprendiendo y mejorando en el manejo del idioma para el trabajo docente”.* Informante 19 -

Humanidades

Aunque en la convocatoria de 2019 para el curso-taller de habilitación en la enseñanza en idioma inglés de la universidad (ver Anexo 4) la duración fue de 60 horas (40 presenciales y 20 en línea) durante ocho días, se identifica en una reciente convocatoria de 2021 (ver Anexo 5) que la duración es la misma, con la excepción de que ahora el formato es únicamente en línea por la situación actual de la pandemia. Esto evidencia que el

formato de las capacitaciones institucionales permanece igual que en sus inicios y siguen sin contemplarse sistemas de acompañamiento durante la implementación ni cursos de seguimiento a docentes que ya están capacitados.

Un aspecto crucial de cualquier intento de innovación es, de acuerdo con Zabalza (2004), la formación del profesorado universitario, en la cual la práctica ayuda, pero por sí sola no es suficiente. Es necesario que la práctica sea acompañada de formación y revisión constante, lo cual permite realizar ajustes al trabajo docente, a las condiciones y los propósitos de la formación. Es poco apropiado esperar que el profesorado realice cambios en solitario y sin apoyo, por lo que Díaz-Barriga (2010) recomienda se lleve a cabo un acompañamiento docente con mentores y se prioricen formaciones continuas, enfocadas en la adquisición de competencias por niveles. De modo que, lo expresado por el profesorado indica la necesidad imperante de repensar y realizar ajustes a los objetivos y estrategias de formación docente que se llevan a cabo para impulsar las asignaturas en inglés en la institución.

Con respecto a la programación y administración de las asignaturas en inglés, las y los docentes sugieren que la universidad tenga mayor flexibilidad con las reglas de programación de las asignaturas para incentivar la participación de más estudiantes y docentes. Esto debido a que es poca la apertura de grupos para este tipo de asignaturas:

*“Ha habido buena habilitación, pero se ve desmeritada por pocos/nulos esfuerzos de jefes de departamento por abrir grupos o la universidad de permitir facilidad de apertura de grupos”*. Informante 9 – Ciencias exactas

Debido a esta situación recomiendan mayor apertura por parte de instancias administrativas y responsables de la programación de las asignaturas en inglés:

*“2 años he solicitado a coordinación del programa impartir en inglés, pero no han abierto los grupos. Parece que no hay interés por parte de la administración por llevar a cabo este tipo de cursos. También es importante analizar la perspectiva administrativa para entender por qué no se ofrecen los cursos”*. Informante 15 – Ciencias exactas

*“Que no se interponga la Dirección de Planeación en los intereses de la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa, cada semestre ha sido una*

*lucha por lograr que la DP autorice programación de cursos en inglés que he impartido”.*

Informante 18 - Humanidades

Así, se evidencia la importancia de analizar la perspectiva administrativa sobre los beneficios, las dificultades y los costos de la innovación curricular en la universidad. Esto debido a la contradicción que se identifica entre lo expuesto por la institución y su actuar, ya que en sus Lineamientos para el Componente Curricular se indica la obligatoriedad de que al menos el 15% de los créditos totales de los planes de estudio se ofrezcan tanto en español como en inglés. A pesar de esto, el profesorado expresa la escasa apertura por parte de instancias administrativas para ofrecer asignaturas en inglés.

Cabe destacar que, con todo y las dificultades que afronta la comunidad docente para impartir en inglés, se identifica una motivación intrínseca para participar en este proceso de innovación. Sin embargo, Rivas (2000) previene que la complejidad de una innovación viene del conjunto de operaciones interrelacionadas que necesitan ejecutarse para su adecuada y eficaz incorporación a la universidad. Aun cuando las motivaciones para innovar sean sustanciales, difícilmente tendrá éxito una innovación que se percibe como compleja.

Con respecto al promover la participación de estudiantes y profesores, argumentan que si no se agrega un sobresueldo (20-25% más) a quienes participan, la innovación no tendrá suficiente éxito. Esto debido a que se requieren habilidades especiales para este tipo de enseñanza y sin un incentivo económico indican que muchos docentes no participaran. Por otro lado, exponen que se puede incentivar mediante un incremento en el número de créditos – para estudiantes- u horas en asignaturas -para docentes- al impartir en clases en inglés. También, sugieren buscar otras maneras para motivar a que estudiantes superen sus limitaciones y participen en este tipo de cursos:

*“Dar a conocer a la comunidad estudiantil que existen estas opciones, pero poner un filtro del nivel de inglés de estudiantes a la hora de inscribirse. El 80% de estudiantes del único curso que se programó en inglés, no se fijó al inscribirse que la asignatura sería inglés, y no tenían el nivel necesario”.* Informante 20 - Humanidades

*“Darle mayor difusión entre los estudiantes, ofrecerles horarios accesibles, proponerles un costo menor si toman el curso en inglés y hacer explícito en sus kárdex/certificados de calificaciones/título que cursó una o varias materias en inglés, para que al egresar y solicitar trabajo pueda comprobar que tuvo la habilidad de recibir y aprobar cursos en inglés”.* Informante 28 - Ingenierías

Estas sugerencias evidencian una vez más la pertinencia de crear espacios donde se discuta y propongan alternativas como las expresadas en estos testimonios. Esto apunta a que quizás la universidad necesite replantear la forma en que busca impulsar la innovación, como la obligatoriedad de las asignaturas en inglés, y considerar otras maneras de propiciar la participación estudiantil y docente.

Los sujetos realizaron propuestas más concretas para mejorar la innovación, como el realizar ajustes a las asignaturas en inglés. Además de ofrecer más materias y de facilitar el registro para estas, sugieren promover la oferta de materias en inglés que ya están registradas y/o se imparten en el país y el extranjero. También, recomienda incluir al menos una materia en inglés en cada carrera, que sea de carácter obligatorio, así como obligar a todos los Departamentos a ofrecer un porcentaje de cursos en inglés.

El mantener una buena planeación, organización, información y apoyo para quienes se involucran en esta innovación es vital. Además, sugieren crear comisiones por departamentos/divisiones para analizar planes de estudio/asignaturas que serán en inglés y se les dé seguimiento. Asimismo, recalcan la necesidad latente de una comprensión, planeación y seguimiento de objetivos de la innovación:

*“Comprender ¿para qué se quieren las clases en inglés? ¿para nuestros estudiantes? ¿para extranjeros? ¿Quiénes son los objetivos por alcanzar?”.* Informante 14

– Ciencias exactas

Aquí se evidencia la escasa alineación entre lo que busca impulsar la universidad y las posibilidades de llevarse a cabo. Por un lado, se establece la oferta de asignaturas en inglés con carácter obligatorio, pero por otro lado el profesorado desconoce este lineamiento y además enfrentan dificultades para que las materias que desean impartir sean autorizadas. De modo que, es imperante una revisión de los objetivos a alcanzar, las

posibilidades y los medios con los que cuenta la universidad para institucionalizar la innovación propuesta. Un buen punto de partida, como lo exponen Green y Whitsed (2013), es preguntarse ¿cómo se puede internacionalizar el plan de estudios en esta área disciplinar, en este contexto institucional particular, y asegurar que, como resultado, se mejoren los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes?

Despunta a su vez la creación de espacios de práctica y retroalimentación para fomentar la impartición de asignaturas en inglés, así como espacios de discusión y que permitan seguir capacitándose:

*“Apoyo institucional es primordial, pero también sería importante abrir más espacios para seguir capacitándonos, para planeación y mejoramiento de materiales y que estos espacios sean reconocidos”* Informante 12 – Ciencias exactas

*“Abrir más espacios de capacitación para quienes requieran pulir, actualizar o practicar el inglés no desde la perspectiva puramente académica sino también para la improvisación de las habilidades orales y escritas.”* Informante 22 - Ingenierías

Además de la creación de estos espacios, también sugieren tener un acompañamiento de docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras de la universidad, para apoyar tanto a estudiantes como docentes, pues mucho trabajo se hace en solitario y/o se improvisa:

*“Es deseable tener cursos, o acompañamiento, de expertos en esta lengua para que nos apoyen en este proceso de mejorar habilidades de comunicación oral en términos de enseñanza. Las habilidades de comunicación se mejoran con la práctica”.* Informante

15 – Ciencias exactas

*“Tener asesores de lenguas extranjeras como soporte para los estudiantes y ofrecer talleres de conversación fuera de los cursos que se saturan cada semestre”.*

Informante 29 - Ingenierías

Esto es algo que se ha evidenciado desde los primeros estudios referentes al uso de EMI/CLIL (Coyle, 1999; Piber, 1999), en los cuales se advierte que el trabajo docente, el intercambio de experiencias y el asesoramiento se dificultan si el profesorado trabaja individualmente, sin apoyo y llevando su enseñanza en inglés de forma aislada. En el caso

del profesorado acreditado de la universidad se encontró que docentes que no han impartido materias en inglés tienen incertidumbre sobre el trabajo en conjunto con otros docentes. Mientras que, quienes imparten de manera regular indican tener apertura al trabajo en equipo, lo cual demuestra que el llevar la innovación a la práctica es más complejo de lo previsto, tanto por docentes como por el programa mismo. Por último, expresan la pertinencia de impulsar diferentes modalidades para la internacionalización como el reforzar el uso de ambientes virtuales, avanzar más en la internacionalización concretando acuerdos que impliquen la presencia de estudiantes extranjeros, así como la promoción de diversas actividades institucionales relacionadas con el idioma:

*“Que se promueva al interior a través de conferencias, cursos en una disciplina, aprovechamiento de estudiantes que el inglés es lengua materna”.* Informante 17 -

Humanidades

*“Creo que es mejor experiencia que haya intercambio con otras universidades, en estancias de investigación de estudiantes avanzados en centros/con investigadores internacionales en el extranjero”.* Informante 16 – Ciencias exactas

Esto último remite a lo planteado por Friesen (2012), donde se evidencia una vez más la necesidad de identificar las razones que subyacen al proceso de internacionalización para lograr comprensión entre las diferentes perspectivas docentes e institucionales. Se denota la falta de puntos de convergencia entre la comunidad docente y cuál es el objetivo principal del proceso de innovación (Arango y Acuña, 2018). De esta manera, se denota más claramente la necesidad que tiene la institución de generar estrategias y enfocar su atención a brindar apoyo a la comunidad docente a través de una política institucional bien estructurada y respaldada, que considere a la comunidad docente involucrada. El problema general de las innovaciones, y como se observó en el caso de la Universidad de Sonora, no es sólo que los proyectos impulsados estén desconectados de la realidad institucional, sino también que frecuentemente generan confusión en las y los involucrados. Por esto, Fullan (2002) explica que no es una cuestión de si unos pocos pueden explicar las interrelaciones entre las estrategias empleadas para impulsar la innovación, sino de si tanto el profesorado como las instancias administrativas de la institución pueden llevar a cabo la innovación e internalizar un sentimiento de claridad y dirección durante la implementación.

# **CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones**



Ante la globalización y la interconectividad mundial, las instituciones de educación superior han buscado maneras innovadoras que les permitan aumentar su competitividad e implantar el factor internacional en todas sus actividades. Esto se vislumbra desde las diferentes sugerencias e indicadores de organismos y comités que evalúan y/o acreditan a las universidades según sus actividades con fines de internacionalización.

Debido a esto, el dominio de idiomas y el desarrollo de competencia intercultural adquieren un rol importante en la educación superior, y debido a que el idioma es más que solo comunicación, el uso del inglés en este nivel educativo altera la cultura y la forma de pensar en los contextos donde se utiliza en la enseñanza. De esta manera, la innovación educativa e internacionalización se compaginan y permiten el análisis de los procesos innovadores que tienen lugar en las universidades, desde sus diversos componentes e involucrados.

A partir del caso particular de innovación curricular con el inglés de la Universidad de Sonora y con base en los resultados obtenidos, fue posible encontrar respuesta a las preguntas de este trabajo, así como confirmar la hipótesis de investigación, encontrándose: situaciones y opiniones diversas con respecto a los motivos de participación, necesidades en la formación del profesorado y aspectos que favorecen y restringen las probabilidades de éxito de la innovación.

Las características de esta innovación que busca impulsar la internacionalización del currículo apuntan a que, a pesar de tener múltiples beneficios potenciales y ser compatible con los valores y objetivos disciplinares, el cómo y por qué de su implementación carece de claridad suficiente para los docentes, lo cual complejiza su ejecución y adopción en la universidad. También, otros aspectos como los vacíos en la gestión institucional y la poca flexibilidad curricular complejizan que la innovación pueda ser institucionalizada. Desde una mirada sociopolítica se visualiza la ausencia de una política específica que respalde y de seguimiento a la innovación, así como de mecanismos concretos e incluyentes que fomenten la participación de todo el profesorado, sin excepción.

El análisis desde la perspectiva tecnológica apunta a que debería existir una estrecha relación de interdisciplinariedad entre los diversos programas de la universidad, donde se consideren las perspectivas del profesorado y se fomente el trabajo en conjunto. Asimismo,

destaca la falta de una visión compartida y un abordaje más práctico del proceso entre los niveles meso (institución) y micro (aula). Cabe destacar que, se requieren acciones institucionales concretas, con planes de idioma y objetivos claros, así como sistemas de evaluación y seguimiento a docentes. Por último, desde la mirada cultural, es demandante y complejo para el profesorado incluir y trabajar la competencia intercultural; además, falta una revisión de cómo se trabaja esta competencia en las disciplinas donde más se imparte, para así asegurar una internacionalización del currículo óptima. Por consiguiente, es importante considerar las diferencias disciplinares tan marcadas en cuanto a concepciones, importancia y uso del idioma en sus respectivas áreas de conocimiento, lo cual tiene un impacto directo en el desarrollo de la innovación.

Con el fin de generar una conclusión de fácil acceso, se estructuró y ordenó este capítulo de acuerdo con los principales hallazgos en las tres dimensiones de estudio, iniciando con los motivos y expectativas de participación docente en la innovación. Posteriormente, se presentan rasgos destacables de la formación que tiene el profesorado acreditado para la enseñanza en inglés. Además, se exponen las principales implicaciones de la innovación curricular y sus impactos en la práctica docente. Por último, se aportan reflexiones desde las teorías utilizadas en el estudio, se señalan algunas recomendaciones y la agenda de investigación con respecto a la innovación de enseñanza con el idioma inglés en educación superior.

### **5.1 Motivos y expectativas de participación docente: principales tendencias**

El análisis arrojó resultados de entre las cuatro categorías, propuestas por De Wit (2002) y Friesen (2012), destacando principalmente motivos académicos y políticos, mientras que los motivos socioculturales y económicos fueron menores (ver Tabla 17). Los motivos y expectativas académicas evidenciaron una clara motivación intrínseca hacia este tipo de internacionalización, al querer experimentar nuevas formas de enseñanza, además que incrementa su experiencia docente y les permite preservar sus habilidades en el idioma. Sin embargo, al implementar enfoques como EMI/CLIL, Marsh y Díaz (2018) explican que, si bien los docentes pueden tener motivación intrínseca debido a beneficios que perciban, es necesario brindar incentivos a manera de fomentar la motivación extrínseca.

**Tabla 177. Hallazgos principales en motivos y expectativas de participación**

<b>Tipos de motivos y expectativas</b>	<b>Hallazgos principales</b>
<b>Académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por experimentar nuevas formas de enseñanza (alto acuerdo en quienes no han impartido y sí).</li> <li>• Para impartir asignaturas preferidas (entre mayor es la antigüedad laboral).</li> <li>• Para ampliar el currículo personal: el que menos destacó en ambas ciencias, aunque fue una expectativa de participación.</li> </ul>
<b>Político</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para apoyar iniciativas de la universidad: el que más destacó en ambas ciencias.</li> <li>• Expectativa de que sea una tendencia favorable para la universidad.</li> <li>• Expectativas docentes a la par de lo que busca alcanzar la universidad (posicionamiento en rankings).</li> </ul>
<b>Sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para aprovechar habilidades en el idioma y por considerar a la internacionalización como compromiso docente: incrementan entre más se imparte.</li> <li>• Concepciones positivas de la enseñanza en inglés: crecimiento y experiencia docente.</li> </ul>
<b>Económico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para recibir incentivos económicos: importante para ciencias duras y no para ciencias blandas.</li> <li>• Docentes de asignaturas quedan excluidos de los programas de incentivos.</li> </ul>

Por otro lado, el que docentes con mayor antigüedad laboral escojan este tipo de enseñanza para impartir las asignaturas de su preferencia podría ser considerado por los responsables de la programación de estos cursos y así aprovechar la disposición que tienen estos docentes, a partir de sus intereses. Aunque el interés por ampliar el currículo personal fue de los motivos que menos destacó cuantitativamente, el profesorado lo expresa como una expectativa que tienen al impartir en inglés.

De entre los motivos y expectativas de tipo político destacó en ciencias duras y blandas el interés por apoyar las iniciativas que emprende la universidad, siendo un poco mayor en ciencias blandas. Esto despliega dos situaciones: 1) la buena disposición que tiene el profesorado hacia la innovación, 2) la población que menos imparte en inglés -ciencias blandas- es la que mayor disposición tiene hacia la enseñanza en inglés. Así, se comprueba que existe una afinidad con el objetivo de internacionalizar el currículo con EMI a través de las disciplinas, aunque es necesario establecer una sinergia institucional y enfoque interdisciplinario durante su implementación para lograr más beneficios (De la Garza, 2019). De modo que, se sugiere indagar en los casos particulares de las disciplinas e implementar acciones específicas que incrementen la participación docente.

El que se considere a la enseñanza en inglés como una tendencia favorable para la universidad, debido a la obligatoriedad del idioma en todas las disciplinas, a la oportunidad laboral/académica que representa para los estudiantes y a la posibilidad de atraer estudiantes extranjeros, evidencia una alineación entre expectativas docentes e institucionales. De acuerdo con Friesen (2012), el compromiso docente es más severo cuando los fundamentos institucionales e individuales se alinean. Se deduce que, este tipo de internacionalización seguirá siendo una fuerza central, aunque su desarrollo puede verse afectado por diversas incertidumbres durante la implementación, como la tensión en América Latina sobre la homogeneización lingüística y la tendencia a internacionalizar de manera exógena, es decir, incentivada por la lógica mercantilista (Oregioni, 2017).

A pesar de la importancia que se otorga a la internacionalización del currículo, Marinoni (2019) evidencia que la responsabilidad de llevarla a cabo tiende a ser concebida como algo a nivel institucional, siendo idealmente una responsabilidad compartida en distintos niveles. Los motivos y expectativas socioculturales indican que el que se considere a la innovación como un compromiso de todo docente, incrementa su grado de acuerdo conforme más se imparte en inglés, desarrollando en los sujetos un sentido de deber hacia este tipo de internacionalización. Como lo propone Fortanet-Gómez (2020), una vez que se implementa la enseñanza con EMI, es fundamental evaluar sus resultados a través de encuestas de evaluación y satisfacción, entrevistas y reuniones con distintos grupos disciplinares.

Por último, en motivos y expectativas de tipo económico se ubicaron diversas situaciones, por un lado, las diferencias entre ciencias duras y ciencias blandas con respecto a recibir incentivos económicos, siendo un motivo de participación importante para los primeros, caso contrario para los últimos. Esto apunta una vez más a que se necesita un análisis en las diversas disciplinas que permita conocer cómo estimular la participación, de acuerdo con sus diferentes necesidades y/o intereses. Por otro lado, la distinción entre los tipos de contratación evidencia que docentes de asignaturas no tienen acceso a programas que incentiven y/o remuneren su participación, lo cual podría afectar en su interés por participar en este proceso. Sin embargo, vale la pena reflexionar en lo expuesto por algunos estudios (Castillo et al., 2017; Jon, Cho y Byun, 2020) sobre el poco impacto significativo

que tienen, en ocasiones, los programas y políticas institucionales en las prácticas internas, organización y desempeño de actividades académicas. Es decir, la remuneración económica no lo es todo para motivar a docentes a llevar a cabo cambios en su práctica.

Desde la perspectiva sociopolítica de la innovación, los resultados indican que los intereses, la negociación y los estímulos juegan un papel importante en la promoción de la enseñanza en inglés, con el reconocimiento de que los motivos más sobresalientes tendrán una fuerte influencia en el desarrollo de la internacionalización de la universidad (De Wit, 2002). Sin embargo, es evidente la ausencia de una política, con planes y objetivos concretos, que respalde y de seguimiento a esta innovación. El análisis de los diversos motivos para internacionalizar que existen en la universidad sirve para sentar las bases del por qué y cómo se puede impulsar de manera óptima y eficaz la innovación curricular (Childress, 2009), evitando la homogenización de las acciones con fines de internacionalización que se implementan en la universidad (De Wit, 2002).

## **5.2 Condiciones de la formación: habilidades y preparación docente**

La educación superior, como lo exponen Marsh y Díaz (2018), enfrenta la necesidad de innovar, reorganizarse y restablecerse, como la introducción de un idioma adicional en la enseñanza que implica cambios en estructuras y prácticas establecidas; sin embargo, esto no se pueda lograr fácilmente sin la capacidad docente para este tipo de enseñanza. De modo que, esto hace necesario considerar todas las necesidades y actitudes docentes interactuantes en torno al proceso de innovación.

Es así como, se presentan los hallazgos principales en la formación docente, tanto en sus habilidades generales y específicas como en la preparación, experiencias y necesidades que manifiestan (ver Tabla 18). Se distinguió que, aunque los docentes consideran tener un buen dominio del idioma, no implica que puedan manejar fácilmente el dominio heterogéneo del idioma en el aula ni que puedan hacer frente a las diferencias del nivel de dominio del inglés en estudiantes (Wächter y Maiworm, 2014). A pesar de que manifiestan tener habilidades para la enseñanza en inglés, destaca que los docentes de ciencias duras, quienes más imparten en inglés, tienen dudas sobre su seguridad para la exposición oral. Esto evidencia que ser competente en un idioma no presupone ser un hablante pragmáticamente eficaz.

**Tabla 188. Hallazgos principales en la formación docente**

<b>Características</b>	<b>Hallazgos principales</b>
<b>Habilidades generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio alto del idioma en ciencias duras y blandas,</li> <li>• Dudas sobre la seguridad para exposición oral en ciencias duras.</li> <li>• Dudas sobre tener competencia intercultural (CI) en quienes han impartido una vez.</li> <li>• Los tipos de acreditación no influyen para tener un dominio avanzado del idioma.</li> </ul>
<b>Habilidades específicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudas sobre tener apertura al trabajo en conjunto y sobre conocer métodos de enseñanza en quienes no han impartido.</li> <li>• Habilidad para adaptarse y ajustarse a otras culturas: bajo acuerdo en ciencias duras y en quienes no han impartido.</li> <li>• Dudas sobre saber fomentar el uso del idioma y usar recursos expresivos, en quienes imparten con regularidad.</li> <li>• Dificultad para apropiar el nivel y verificar comprensión: bajo acuerdo en quienes imparten con regularidad.</li> <li>• Cómo trabajar la CI: mayor acuerdo en ciencias blandas que en ciencias duras.</li> <li>• Cómo evaluar la CI y dar seguimiento en el idioma: bajo acuerdo en quienes imparten con regularidad.</li> <li>• Mostrar usos correctos del idioma y cómo evaluar la CI: bajo acuerdo en ciencias duras y blandas.</li> </ul>
<b>Preparación, experiencias y necesidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad por certificaciones y experiencias con el idioma: predictor de cómo se concibe a la innovación (mismas asignaturas, solo que ahora en inglés).</li> <li>• Porcentajes bajos en la realización de actividades a nivel internacional, como estudios e impartición de asignaturas en inglés en universidades en el extranjero.</li> <li>• Necesidades y áreas de oportunidad debido a dificultades en la enseñanza.</li> <li>• Se distingue que quienes reciben la capacitación pertenecen, en su mayoría, a una élite profesional (SNI, perfil PRODEP, entre otros).</li> <li>• Se desaprovechan acciones formativas que ya han tenido lugar (enseñanza en inglés en modalidad virtual).</li> </ul>

Al analizar el estado de la competencia intercultural del profesorado, se encontraron dudas sobre poseer dicha competencia, tanto en docentes que no imparten como en quienes sí, lo cual podría estar frenando su participación. Sin embargo, ciertos sujetos han desarrollado esta habilidad al impartir de manera constante, siendo una posible línea de investigación con el fin de detectar buenas prácticas en la universidad.

Por un lado, destacó que los tipos de acreditaciones para impartir en inglés no influyen de manera considerable en el nivel del idioma del profesorado, debido a que son más quienes tienen un nivel avanzado del idioma, sin la certificación de la DIIE y sin estudios en el extranjero. El análisis cualitativo demostró que consideran al haber estudiado en el extranjero como un motivo insuficiente, por sí solo, para poder impartir en inglés. Así, surge la interrogante de qué factores sí influyen en que el profesorado se considere con un

nivel avanzado en el idioma, como por ejemplo su trabajo a nivel internacional y sus redes de colaboración, pues Marsh y Díaz (2018) argumentan que, al involucrarse en la enseñanza a través de un idioma adicional, los perfiles profesionales pueden conducir a un aumento en las redes globales de colaboración.

Por otro lado, sobresale la poca apertura al trabajo en conjunto por parte de docentes que no han impartido y la escasa adaptabilidad a nuevas culturas incluso al impartir con regularidad. Esto evidencia la complejidad de las habilidades relacionadas con la competencia intercultural y lo que advierte Fortanet-Gómez (2020) con respecto a que estos cambios implican desarrollar una nueva cultura académica.

Otras dificultades con respecto a fomentar el uso del idioma en clase y cómo apropiarse el nivel de dificultad/verificar comprensión permiten confirmar lo que expone Björkman (2011), quien indica que se priorizan aspectos como el ser fluido en el idioma y aspectos prácticos como los mencionados tienden a quedar rezagados. Además, el trabajo de la competencia intercultural en clase se evidenció como algo complejo en ciencias duras, y en menor medida en ciencias blandas, dejando la interrogante de por qué estos últimos son quienes menos imparte en inglés y qué otros factores, específicos en sus disciplinas, frenan su participación.

Por último, las habilidades de evaluación indican que, aunque se imparta con regularidad, hay un rezago en saber diseñar evaluaciones en inglés, y que llevar un seguimiento del progreso en el idioma, evaluar la competencia intercultural y corregir/mostrar usos correctos del idioma es complejo en ambos tipos de ciencias -duras y blandas-. Los resultados evidencian que gran parte de estas habilidades se desarrollan en la marcha, lo que indica que docentes presentan un aprendizaje interno a pesar del sistema (Fullan, 2002).

Sin embargo, las diferencias entre las disciplinas hacen necesario indagar más en sus casos particulares. Si el desarrollo de competencia intercultural es indispensable para que se impulse de manera óptima la internacionalización del currículo, poco se logrará si el profesorado tiene dificultades para implementar la innovación y trabajar esta competencia. Además, que los docentes perciban una disminución en su nivel de preparación al impartir una vez, indica que estos transitan, como lo explica Fullan (2002), por un cambio de rol,

motivo por el cual conviene apoyar y dar tiempo al profesorado para ajustarse a lo que la innovación implica, así como reforzar las habilidades que destacaron como bajas.

La preparación que el profesorado manifiesta permitió distinguir la concepción que tienen de la innovación: mismas asignaturas, solo que ahora en inglés. Se deduce que, aspectos importantes como el desarrollo de competencia intercultural quedan relegados y es poco lo que se cambia en la práctica. Aun así, el panorama es prometedor, pues se reconoce que la universidad cuenta con docentes preparados y dispuestos a asumir los retos que implica esta enseñanza.

Asimismo, valdría la pena reflexionar en que se trata de un desarrollo profesional segregado, pues quienes acceden a este programa de habilitación son, en su mayoría, una élite docente (pertenecen al SNI, tienen perfil PRODEP, son profesores indeterminados, cuentan con estudios en el extranjero), quedando excluidos sujetos, por ejemplo, docentes de horas, que podrían tener un dominio alto del idioma e interés por participar en la innovación. Se pueden inferir dos asuntos: primero, que la universidad apuesta a que las características de esta élite docente que participa sean factores que faciliten la ejecución de la enseñanza en inglés, debido a su experiencia académica, perfil, etc. Segundo, que esta situación apunta a un modelo de desarrollo diferencial (Hargreaves, 2003) o comunidades de aprendizaje, en donde existen sectas de formación separadas como estrategia inicial para después buscar replicar y/o propagar esta formación en otras comunidades profesionales.

Otro hallazgo fue el escaso incremento en actividades docentes de internacionalización, como el impartir clases y realizar estudios en el extranjero. Sin embargo, se identifica que son actividades satisfactorias y que dan prestigio al docente y a la universidad, por lo cual convendría evocar esfuerzos, no solamente en forma de acciones formativas, sino también con actividades que diversifiquen y permitan al profesorado explotar su potencial con el idioma, a la vez que les permita crecer académicamente.

Las experiencias satisfactorias al impartir en inglés en la universidad son un buen indicador de éxito, pero se distingue una falta de delimitación y entendimiento de la innovación, como el para quién está dirigida y cuáles son los objetivos por alcanzar. Estas delimitaciones son cruciales para que el proceso de innovación tenga la claridad suficiente para los docentes al momento de su implementación. En contraste, se desaprovecha la



disposición docente de impartir en modalidad virtual y las acciones formativas que han tenido lugar para esta enseñanza. Esta situación evidencia la necesidad de crear una sinergia institucional (Zabalza, 2004) entre los diversos sectores institucionales y se trabaje en conjunto para propiciar un ambiente de cambio en la universidad.

No obstante, los sujetos reconocen que tienen áreas de oportunidad en cuanto a su preparación para la enseñanza en inglés y, en general, expresan que requieren más capacitación. La capacidad y seguridad es poco probable que se logren mediante una habilitación corta, sino mediante un fuerte liderazgo por parte de la política educativa, con esfuerzos duraderos en forma de preparación y apoyo permanente, así como con trabajo en conjunto a nivel institucional (Díaz-Barriga, 2010).

Esta mirada tecnología desde la innovación educativa apunta a que es necesario refinar las técnicas y los medios para impulsar la enseñanza en inglés en la universidad, así como establecer un enfoque de mejora curricular con objetivos específicos por alcanzar. Asimismo, considerar en mayor medida enfoques de enseñanza del idioma inglés, puesto que se denota una escasa consideración de metodologías específicas que enfatizan la importancia del doble rol del idioma en el aula, así como el trabajo de competencia intercultural. Estos resultados podrían ayudar y orientar a la universidad hacia la creación de planes de idioma específicos para todos los programas disciplinares.

### **5.3 Principales efectos de la innovación curricular en la práctica**

En gran medida, los estudios que abordan el uso de EMI en educación superior se han centrado en las dificultades y desafíos que experimentan tanto estudiantes como docentes, pero poca atención se ha prestado a cómo el profesorado responde ante el uso del inglés en la enseñanza y su implementación en el campus (Jon et al., 2020).

Es así como se presenta una síntesis de los hallazgos principales sobre elementos que favorecen y restringen la puesta en práctica de la innovación (ver Tabla 19), además de los beneficios que percibe el profesorado para la universidad y para la formación estudiantil.

**Tabla 199.** *Hallazgos principales sobre elementos que favorecen y restringen*

Temas	Hallazgos principales
<b>Elementos que favorecen</b>	<p>Mayor acuerdo en ciencias blandas que en ciencias duras en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite el uso de bibliografía más nueva.</li> <li>• Ayuda a desarrollar la competencia intercultural (CI) de docentes.</li> <li>• Benéfico para las comunidades académicas</li> <li>• Inglés como esencial en la disciplina.</li> </ul> <p>Alto acuerdo en ambas ciencias con que la innovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara estudiantes para entornos internacionalizados.</li> <li>• Impulsa la internacionalización del currículo.</li> </ul>
<b>Elementos que restringen</b>	<p>Escaso acuerdo en ambas ciencias con que la innovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejore el ambiente en clase y el aprendizaje de conceptos clave.</li> <li>• Desarrolle la CI en estudiantes</li> <li>• Promueva el desarrollo profesional, a pesar de ser una expectativa de participación.</li> </ul> <p>Mayor acuerdo en ciencias blandas que en ciencias duras en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiencia del idioma en estudiantes.</li> <li>• Insuficiencia de la gestión institucional.</li> <li>• Falta de espacios de colaboración.</li> </ul>
<b>Beneficios para la universidad y formación estudiantil</b>	<p>Porcentajes variados al considerar la:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de orientaciones prácticas en las capacitaciones.</li> <li>• Necesidad de apoyo y retroalimentación de la práctica.</li> <li>• Necesidad de aprender a trabajar la CI y mejorar la adaptación de contenidos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes de ciencias duras: más propensos a aceptar el inglés como lengua franca y con expectativas similares a lo que declara la universidad.</li> <li>• Aumenta la confianza de estudiantes con el idioma.</li> <li>• Los docentes necesitan claridad sobre cuál es el objetivo de la innovación.</li> <li>• Se menciona poco sobre los beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Contradicciones en lo que se expresa: falta de consenso.</li> <li>• Innovación provechosa, pero no lo es todo para el rezago de la internacionalización.</li> </ul>

Se encontró un mayor acuerdo en ciencias blandas que en ciencias duras con que la innovación: permita el uso de bibliografía novedosa, ayude a desarrollar la competencia intercultural de docentes, sea benéfica para su comunidad académica, así como el considerar al inglés esencial en su disciplina. Aunque esto apunta principalmente a beneficios y elementos que favorecen a la innovación, destaca la diferencia entre las disciplinas. Esto lleva a cuestionar e indagar en por qué la población que más imparte en inglés en la universidad no está de acuerdo por completo con dichos elementos, debido a lo advertido por Clarke y Hui (2019) sobre la influencia de factores individuales en la

proliferación de actividades de internacionalización. Si bien, las disciplinas tienen un papel central en dichas actividades, es poco lo que se les considera de manera particular en cuanto a sus percepciones y razones para involucrarse (Leask y Bridge, 2013).

De manera destacable, aspectos como el considerar que se impulsa la internacionalización del currículo y que esta enseñanza prepara a estudiantes para diversos entornos tuvieron un alto acuerdo en ambas ciencias. Se denota así que existe una alineación entre expectativas docentes e institucionales, sin embargo, se corre el riesgo de comprender la innovación de manera programática (Friesen, 2012), es decir, desde un punto de vista organizacional y teórico, sin pasar del discurso a la realidad. Debido a que los parámetros de éxito se basan en rankings internacionales, sin considerar su contexto, y en términos cuantitativos, convendría considerar lo propuesto por Oregioni (2017) y profundizar aún más en los elementos cualitativos que sostienen a los procesos de internacionalización.

Además, el escaso acuerdo por parte de ambas ciencias con que la innovación mejore el ambiente en clase, el aprendizaje de conceptos clave y que desarrolle la competencia intercultural de estudiantes, apunta a que existen dificultades a nivel aula. Al ser estos los beneficios esperados al implementar programas impartidos en inglés (Wächter y Maiworm, 2014), valdría la pena realizar un examen detenido de la perspectiva estudiantil sobre cómo perciben este proceso, que dificultades enfrentan, así como su motivación y preparación, al ser aspectos clave para asegurar el éxito de cursos en otro idioma (Marsh y Díaz, 2018).

Aunque hubo mayor acuerdo en ciencias blandas que en ciencias duras con respecto a la insuficiencia del idioma en estudiantes, la insuficiencia de la gestión institucional (como la apertura de más asignaturas y la falta de más capacitaciones) y de espacios de colaboración, destaca que estas dificultades son de las más mencionadas en diversos estudios (Wächter y Maiworm, 2014; Bradford, 2015; Nuñez Asomoza, 2015). A partir de esto se despliegan dos situaciones: (1) la necesidad de considerar la perspectiva estudiantil en cuanto a su dominio del idioma; (2) la complejidad de implementar la innovación debido a la falta de apoyo a docentes, así como por la desalineación de las intenciones

institucionales (obligatoriedad de las asignaturas en inglés) y sus prácticas reales (nulo seguimiento de las acciones formativas, escasa oferta de estas asignaturas).

Destacaron también los porcentajes tan variados al considerar la ausencia de orientaciones prácticas en las capacitaciones, la necesidad de apoyo y retroalimentación de la práctica, así como de aprender a trabajar la competencia intercultural y mejorar la adaptación de contenidos. La participación limitada del profesorado podría atribuirse a su falta de confianza en sus habilidades y al poco respaldo y/o apoyo institucional. Así, como sugiere Fortanet-Gómez (2020), la universidad tendría a bien reestructurar su programa de formación docente, donde se consideren sesiones prácticas y tutorías con aplicaciones lingüísticas y pedagógicas, y que además otorgue el rol imprescindible a la competencia intercultural.

Por último, al analizarse los beneficios para la universidad y para la formación estudiantil, se encontró similitud con lo expuesto por Agnew (2013), al ser docentes de ciencias duras los más propensos a aceptar el inglés como lengua franca y quienes tienen expectativas similares a lo que declara la universidad. Esto explica, en parte, por qué es mayor el interés por habilitarse e impartir en estos. Desde la experiencia docente, se ha constatado que la enseñanza en inglés aumenta la confianza de los estudiantes con el idioma y genera prestigio y/o reconocimiento académico, siendo estos beneficios potenciales de la innovación.

Sin embargo, aunque la universidad tiene como compromiso y base la calidad de los procesos de internacionalización, se visualiza un desbalance entre lo propuesto y las acciones emprendidas, al haber preocupaciones en torno a la calidad de la enseñanza en inglés por parte de los docentes. Esto, coincidiendo con Clarke y Hui (2019), debido a que los impulsores de la internacionalización tienden a ser desde un enfoque instrumentalista (como los rankings y/o reportes cuantitativos), creando un panorama incierto en la educación superior. Los docentes necesitan claridad sobre cuál es el objetivo de la innovación, además, poco se menciona sobre los beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, es necesario que desde las políticas de internacionalización se esclarezca el objetivo de la innovación y cuáles son las metas por alcanzar. Los sujetos

afirman que, si bien la innovación es provechosa, no lo es todo para el rezago de la internacionalización.

Desde la perspectiva cultural de la innovación se visualiza que la enseñanza en inglés se manifiesta de manera diversa y tiene múltiples efectos a través de las disciplinas. En suma, esto apunta a que se corre el riesgo de que la implementación falle sin un equipo de trabajo, con un entendimiento compartido de los objetivos por alcanzar. Coincidiendo con De la Garza (2019), no se ha aprovechado la sinergia que un enfoque interdisciplinario pudiera tener en este proceso de innovación. Convendría establecer, desde una política institucional específica, planes y acciones concretas que propicien un ambiente de cooperación y cambio, en todos los departamentos de la universidad.

#### **5.4 Reflexiones finales y agenda de investigación**

La enseñanza con inglés como medio de instrucción es difícil de comparar entre universidades de diferentes países, o entre universidades de un mismo país, debido a que los contextos en los que se desarrolla y los actores implicados son particulares del lugar donde se recogen los datos y se experimenta. Si bien las investigaciones brindan marcos de referencia y puntos estratégicos de partida a las universidades para implementar esta enseñanza, es considerable la escases de investigaciones sobre aspectos positivos y negativos relacionados con la enseñanza en inglés en América Latina (Corrales, et al., 2016).

La Universidad de Sonora, en su interés y necesidad de promover la internacionalización en casa, y más específicamente del currículo, ha buscado impulsar la innovación curricular abordada en este estudio, a pesar de que las condiciones actuales se alejan de generar un escenario favorecedor para la enseñanza en inglés. Debido a que existe una escasa alineación entre lo que se busca impulsar y las posibilidades de llevarse a cabo, es imperante una replanteamiento de objetivos por alcanzar, las posibilidades y los medios con los que se cuenta para institucionalizar la innovación propuesta. Por un lado, se establece la oferta de asignaturas en inglés con carácter obligatorio y se brinda formación docente, pero, por otro lado, no existe un seguimiento de las acciones emprendidas, además que existen diversas dificultades durante la implementación que frenan el proceso de innovación.

Así, considerando los elementos teóricos abordados y los hallazgos del estudio, se presentan algunas consideraciones finales a manera de reflexión:

#### *Reflexión desde la perspectiva de la innovación educativa*

Se distingue que, si bien ha habido acciones formativas e intentos pilotos por promover la enseñanza en inglés, los esfuerzos emprendidos por la universidad carecen de ciertas características. Por un lado, se evidenció que la adopción de esta enseñanza, a nivel institucional, implica cambios complejos en la docencia y en los servicios universitarios. Así, la poca flexibilidad curricular y la estructura rígida de la institución evitan que se genere una reforma radical y una coordinación centralizada de la innovación (Childress, 2009).

Por otro lado, los atributos que caracterizan a la innovación (Van der Wende, 1999; Rivas, 2000), como los beneficios múltiples que expresaron los sujetos, son indicios de que se visualiza el potencial de esta enseñanza y existe una motivación intrínseca por participar. Además, la compatibilidad con los valores y objetivos de las disciplinas, es un buen indicio de que la innovación pudiera ser adoptada e institucionalizada en la universidad.

A pesar de esto, la innovación carece de claridad suficiente para el profesorado, al existir una ausencia de objetivos, planes y una estructura institucional bien articulada que los apoye durante la implementación. Esto, eleva el grado de complejidad, es decir, resulta operativamente difícil para los docentes impartir en inglés, al no tener claro qué se busca con este tipo de internacionalización y no contar con instancias dentro de la universidad que apoyen a desarrollar sus capacidades en la práctica. Además, la falta de conocimientos para desarrollar la competencia intercultural y la necesidad de mejorar ciertas habilidades de enseñanza complejizan aún más la práctica, lo cual podría generar una resistencia al cambio.

El análisis realizado permitió denotar cambios parciales en la práctica de enseñanza y actividades aisladas dentro de las organizaciones existentes; además, se suman aspectos como la escasa gestión administrativa y el nulo seguimiento del programa de formación. En conjunto, esto apunta más a una innovación forzada por factores externos, que se desvía de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debido a las

acciones formativas que se han llevado a cabo, a las concepciones positivas de la enseñanza en inglés y la buena disposición docente, el panorama no es del todo desalentador. Como plantea Van der Wende (1999), es a partir de acciones y actividades aisladas que puede desarrollarse una estrategia, articulada y planificada, de internacionalización para toda la institución.

### *Prospectiva de la internacionalización del currículo*

Si se considera el número total de materias impartidas en idioma inglés que la universidad esperaba alcanzar para 2021, se denota una vez más la importancia que se otorga a indicadores cuantitativos y la tendencia a internacionalizar de manera exógena, incentivada por intereses extrarregionales (Oregioini, 2017).

Un aspecto importante que se evidenció con esta investigación, fue la estrecha relación del proceso de internacionalización con la innovación, la interdisciplinariedad y la interculturalidad, como lo plantea De Wit (2011). Por lo que convendría dejar de pensar en dicho proceso como algo universal e igual para los diversos contextos, tanto institucionales como disciplinares. El considerar las cualidades específicas de cada disciplina en la Universidad de Sonora podría ser un buen punto de partida para el desarrollo de una planificación estratégica que respalde al proceso de innovación (Agnew, 2013).

Además, es necesario brindar la importancia debida a la dimensión intercultural en el proceso de innovación, pues se vislumbra como un agregado más que como algo central para internacionalizar el currículo. El desarrollo de esta competencia destacó a lo largo del análisis como algo complejo de incluir y que se manifiesta de diferentes maneras según las disciplinas. Es primordial articular esta dimensión al trabajo docente, de lo contrario, la innovación pierde su finalidad y es poco lo que en verdad se internacionaliza el currículo universitario.

De modo que, si la universidad se ha propuesto en su Modelo Educativo Visión 2030 consolidar sus modelos educativos y curriculares, con características de flexibilidad e interdisciplinariedad (2018, p.54), se enfatiza la necesidad de una constante revisión de sus planes de estudios, si realmente se busca lograr una internacionalización del currículo óptima y con perspectiva intercultural.

### *Consideraciones para el uso de inglés como medio de instrucción en la universidad*

En entornos donde se utiliza el inglés como idioma vehicular, Björkman (2011) asegura que la eficacia comunicativa tiene prioridad sobre la precisión, la fluidez y la complejidad del lenguaje. Lo que importa, de acuerdo con Jenkins (2014), es la claridad, la eficacia y la adecuación contextual de la comunicación. De modo, es necesario fomentar una visión más global del idioma y evocar esfuerzos a lograr una efectividad comunicativa e intercultural.

Se deduce que se concibe de manera general a la enseñanza en inglés como el impartir las mismas asignaturas ya establecidas, solo que ahora en inglés. Aunque en esencia esto parece ser el objetivo de la innovación, esta enseñanza necesita complementarse con el enfoque de la competencia intercultural y el manejo del idioma en su doble rol: BICS y CALP. Estos, tendrían que verse plasmados desde los objetivos y planes de los programas en inglés de la universidad, pues Lin (2016) argumenta que el dominio de CALP no es algo que se genera de manera espontánea en el aula, sino mediante asesoramiento e instrucción explícita para que estudiantes desarrollen esta capacidad.

Otra situación apunta a que son pocos los estudiantes que acceden a estas asignaturas debido a la falta de dominio del idioma, por lo que convendría realizar ajustes a esta enseñanza, mediante el establecimiento de niveles. De aquí la importancia de considerar la perspectiva estudiantil sobre cómo perciben este proceso y que dificultades enfrentan, con el fin de avanzar en la comprensión de programas e implementación de enseñanza con EMI en países de habla no inglesa (Jon et al., 2020). Si bien, Díaz et al. (2018) advierten que las soluciones educativas de un país no siempre pueden ser utilizadas en otro, si se puede lograr un cambio sistemático a partir de nuevas formas colaborativas de enseñanza y aprendizaje.

En la universidad sucede lo que advierten Marsh, Pavón y Frigols (2013), se imparte en inglés sin tener objetivos explícitos, por la razón más cercana y carente de especificidad, la internacionalización, y sin ninguna acercamiento aparente o adopción de enfoques específicos (EMI, CLIL, AICLE, etc.). De modo que, se distinguen cuatro necesidades importantes con respecto a la incorporación de la enseñanza en inglés: (1) una política lingüística formal, más que una declaración de misión, con rutas de acción y aportes multidisciplinares; (2) objetivos claros del programa y/o adopción de enfoques específicos



de enseñanza en inglés; (3) planes de idioma por programas disciplinares, en los cuales su diseño sea multidisciplinar; (4) el desarrollo de una coordinación que lleve un seguimiento continuo del aprendizaje y los logros durante la implementación.

#### *Recomendaciones para la innovación curricular en la universidad*

Una innovación sin un equipo de partidarios que trabajen en conjunto durante la implementación, no podrá ser sostenida en el tiempo. Aun cuando el profesorado tenga motivos para participar, difícilmente se tendrá éxito si factores externos complejizan su implementación.

De modo que, se recomienda efectuar una gestión eficaz de la innovación mediante el establecimiento objetivos y metas claras, donde se involucre a estudiantes, docentes y administrativos. Además, que se adopte un enfoque específico de enseñanza en inglés (EMI, CLIL, AICLE, etc.) que sirva como marco de referencia para la formación docente, seguimiento y evaluación de la innovación.

Asimismo, que se consideren los principios para internacionalizar un currículo (dimensión internacional e intercultural) y se realicen cambios de tipo holístico (Van der Wende, 1999; Dune, 2011) (en las políticas académicas, curriculares y de diseño de programas, con un propósito unificado) más allá de únicamente establecer la oferta de asignaturas en inglés como obligatoria. También, se sugiere la elaboración de un plan de internacionalización específico, que considere los recursos disponibles, los costos, sistemas de evaluación formales y continuos, y las partes responsables de su implementación (Childress, 2009; Hudzik, 2011; Khan, et al., 2016); cuanto más específico sea, más fácil será promover los objetivos de la innovación.

Por último, reflexionar y trabajar para dar respuesta a preguntas como las planteada por Deardorff (2006; 2011): ¿qué habilidades y conocimientos interculturales se necesitan en esta disciplina y cómo se pueden desarrollar con la enseñanza en inglés?, y más específicamente las instancias administrativas encargadas de la innovación preguntarse: ¿cómo se desarrolla la competencia intercultural en los estudiantes a través de estos esfuerzos de internacionalización y qué resultados se han obtenido hasta ahora?

A partir de esta investigación y sus resultados, corresponde a la universidad decidir cómo profundizar en los diversos elementos de la innovación y cómo reestructurar sus acciones para lograr institucionalizar la enseñanza en inglés. Con el fin de continuar con estudios complementarios relacionados con la innovación curricular con el idioma inglés con fines de internacionalización, se recomienda indagar sobre las siguientes líneas de investigación pendientes:

- Mayor profundización en la percepción del profesorado, en los contextos de sus respectivas disciplinas.
- Un análisis de los contenidos de los cursos de capacitación y el enfoque del que se parte y/o se busca adoptar.
- Un análisis de la perspectiva administrativa sobre los beneficios, las dificultades y los costos de la innovación curricular en la universidad.
- Un análisis sobre la percepción estudiantil del proceso de innovación, así como los beneficios y dificultades que perciben de esta enseñanza.
- Mayor indagación sobre cómo se trabaja la competencia intercultural en clase con la enseñanza en inglés.
- Una descripción de la percepción del profesorado que tiene el nivel de dominio del idioma pero que no ha participado en los programas de formación institucional de la universidad.
- Un sondeo de las expectativas que tiene el profesorado sobre los cursos de capacitación que reciben.

El reconocimiento y la combinación de estos resultados obtenidos, como lo expone Fullan (2002), de todas las situaciones individuales de la innovación, en conjunto con los factores organizativos institucionales y la gestión actual, tienen la capacidad de influir en el proceso de cambio que se ha buscado en la Universidad de Sonora. A partir de este acercamiento general a la innovación curricular con el inglés, se concluye con diversas precisiones para la universidad, coincidiendo con Tejada y Ferrández (2007), como la necesidad de una detección particular de necesidades, la realización de ajustes al programa de habilitación institucional, apoyo a docentes durante la implementación, así como la consecución y seguimiento de objetivos propuestos. Al tratarse de un primer acercamiento

hacia este tipo de internacionalización, el cual se abordó desde la perspectiva de la innovación educativa con el fin de denotar avances y/u obstáculos en el proceso, convendría que futuras investigaciones partieran desde otras miradas teóricas que permitan una concepción más completa del mismo proceso. Aunque los resultados de la investigación fueron de un contexto educativo en particular, se espera que esto propicie el desarrollo de investigaciones en diversos escenarios de educación superior en México y América Latina sobre otras formas innovadoras que buscan promover cambios para desarrollar la internacionalización del currículo en la educación superior.

## Referencias

- Agnew, M. (2013). Strategic planning: An examination of the role of disciplines in sustaining internationalization of the university. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 183-202. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315312464655>
- Altbach, P. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3-25. doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.2004.9967114>
- Altbach, P. y De Wit, H. (2020) El dilema del idioma inglés. *International Higher Education*, 100, 26-28.
- Altbach, P. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28 (112), 13-39. Recuperado de: <https://bit.ly/3s1R4f0>
- Altbach, P. y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Arango, A. y Acuña L. (2018). La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2, 35-49. Recuperado de <https://bit.ly/2HyILWv>
- Araujo, C. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 189-204. Recuperado de: <http://bit.ly/3azSPKi>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). *Documento estratégico para la innovación de la educación superior* (2da. ed.). México: ANUIES
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030. Recuperado de: <https://bit.ly/2M6RRvT>
- Bandura, E. y Sercu, L. (2005). Culture teaching practices. En L. Sercu (Ed.) *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (10) Multilingual Matters (pp. 75-79). Recuperado de: <https://bit.ly/3sMR5mQ>
- Banegas, D., Poole, P. & Corrales, K. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283-305. <http://dx.doi.org/10.14746/sslt.2020.10.2.4>
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*. Milton Keynes, United Kingdom: Society for Research into Higher Education and the Open University Press. Recuperado de <https://bit.ly/39jzYDg>

- Bedenlier, S. y Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 185-201. Recuperado de <https://bit.ly/35YMQN0>
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at home in a global perspective: A critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8(2), 249-264. Recuperado de <https://bit.ly/374wwd0>
- Bell, M. (2004). Internationalising the higher education curriculum: Do academics agree?. En *Proceedings of the 27th HERDSA Annual Conference*. Congreso llevado a cabo en Miri, Malasia. Recuperado de <https://bit.ly/2QWAmQL>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Recuperado de: <https://bit.ly/3kgFYQN>
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (22), 79-100. Recuperado de: <https://bit.ly/32Gjtg3>
- Bolívar, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Educació: Pensar I Fer Des De La Col·laboració*. 25-44. Recuperado de: <https://bit.ly/32Fe8FM>
- Bradford, A. (2015). Challenges in adopting English-taught degree programs. *International Higher Education*, (69), 1-6. Doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8646>
- Brandenburg, U. y De Wit, H. (2011) The end of internationalization. En H. De Wit (Ed.) *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Centre for Applied Research on Economics and Management (pp. 27-28). Recuperado de: <https://bit.ly/3uhdrz5>
- Cai, Y. (2017). From an analytical framework for understanding the innovation process in higher education to an emerging research field of innovations in higher education. *Review of Higher Education*, 40(4), 585-616. Recuperado de <https://bit.ly/3irdJxC>
- Cañedo, A. (2015). Variables que influyen en la adopción de enfoques de enseñanza cognitivo-constructivistas y de formación integral en profesores de universidades de México. (Tesis para obtener el grado de maestría). México: Universidad de Sonora.
- Casanova, M. A. (2015). *Diseño curricular e innovación educativa*. Editorial La Muralla.
- Casarini, M. (2013) *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del Profesorado en Educación Superior Didáctica Y Curricular*.

- Castillo, E., González, E., Félix, D. y Rojas, D. (2017). *Programas de evaluación del trabajo académico en México, políticas, significados y efectos*. México: Qartuppi. Recuperado de: <https://bit.ly/38IZCFU>
- Celis, J. y Gómez, V. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-14. Recuperado de: <https://bit.ly/2OXryJL>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Neisa.
- Childress, L. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of studies in international education*, 13(3), 289-309. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315308329804>
- Chostelidou, D. y Griva, E. (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.538>
- Christ, W. y Rosenstiel, B. (1999). Developing bilingual curricula in vocational colleges through the Leonardo programme. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 142-150). Centre for Information on Language Teaching and Research. Recuperado de: <http://bit.ly/3aFbSmR>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología* (2da Edición). México: Pearson.
- Clarke, M. y Hui, L. (2019). Internationalization: perspectives from university faculty in the Republic of Ireland. *Journal of Studies in International Education*, 0(0), 1-16. doi: 10.1177/1028315319888469
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143. Recuperado de <https://bit.ly/3li6XKu>
- Cogo, A., y Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus-driven investigation*. New York, Estados Unidos: Bloomsbury Publishing.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language teaching*, 39(1), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). *Ejes, Categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos presenciales*. Recuperado de: <https://bit.ly/37w2Rdx>
- Corrales, K., Paba, L. y Santiago N. (2016). Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 318-344. doi: <https://doi.org/10.5294/7094>
- Costa, F. y Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>

- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). Centre for Information on Language Teaching and Research. Recuperado de: <http://bit.ly/3aFbSmR>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562. doi: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2010). Content and language integrated learning Motivating learners and teachers. En D. Coyle, P. Hood y D. Marsh (Eds.), *Content and language integrated learning* (pp. 1-18). Alemania: Ernst Klett Sprachen.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Estados Unidos: Sage publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd ed.* Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C. y Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions. Diverse contexts converging goals. *Content and language integrated learning in Europe*, 4, 91-102. Recuperado de: <https://bit.ly/3eqSBWT>
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. (2011). Assessing intercultural competence. En J. Penn (Ed.) *Assessing complex general education student learning outcomes* (pp. 65-79) New directions for institutional research, 149. doi: <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Delgado-Márquez, B., Hurtado-Torres, N. y Bondar, Y. (2011). La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), pp. 101-122. Recuperado de <https://bit.ly/3629Af7>
- Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332. Recuperado de: <https://bit.ly/3k2JHkL>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <https://bit.ly/2KEvPzu>
- Didou, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. En: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (pp. 22-32). Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://bit.ly/3lbuxbX>

- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Ciudad de México, México: UDUAL. Recuperado de <https://bit.ly/39hqVTd>
- Domínguez, M. y Medina, M. (2018). Estudio de caso: método y reto para la investigación educativa. En Domínguez, M., Medina, M., Martínez, I. y López, E. (Eds.) *Metodología de investigación para la educación y la diversidad* (pp. 82-128). UNED.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: Terminology, typologies and power. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 609-622. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2011.598451>
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 101-138. Recuperado de <https://bit.ly/2UZHNpi>
- Estévez, E. y Martínez, J. (2009). La actividad docente en la educación terciaria mexicana: la perspectiva de sus académicos. En N. Fernández y M. Marquina (Eds.) *El futuro de la profesión académica desafíos para los países emergentes* (pp. 371-386) Buenos Aires, Argentina.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Catalunya, España: Editorial UOC.
- Fortanet-Gómez, I. (2020). The dimensions of EMI in the international classroom: training teachers for the future university. En M. Sánchez-Perez (Ed.) *Teacher training for English-Medium Instruction in Higher Education* (pp. 1-20). IGI Global.
- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209-227. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315312451132>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2) 1-15. Recuperado de: <https://bit.ly/3qBIBzZ>
- De la Garza, A. (2019). Internationalizing the curriculum for STEAM (STEM + Arts and Humanities): from intercultural competence to cultural humility. *Journal of Studies in International Education*, 0(0), 1-13. doi: 10.1177/1028315319888468
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607. doi: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- González, E. (2016). Internacionalización de la educación superior en Sonora, México: un acercamiento inicial. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(1), 41-51. doi: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n1p41-51>



- Greene, J. C., Benjamin, L., & Goodyear, L. (2001). The Merits of Mixing Methods in Evaluation. *Evaluation*, 7(1), 25-44. doi: <https://doi.org/10.1177/13563890122209504>
- Green, M. (2012). *Measuring and assessing internationalization*. NAFSA: Association of International Educators. Recuperado de: <https://bit.ly/37rv19C>
- Green, W. y Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148-164. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315312463825>
- Hall, R. (2013). Mixed methods: in search of a paradigm. *Conducting research in a changing and challenging world*, 71-78. Recuperado de: <https://bit.ly/3uTr86n>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339(84), 43-58. Recuperado de: <https://bit.ly/3dOslqm>
- Held, D., McGrew, A., Goldblat, D., y Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press, Stanford.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. España: Ediciones Pirámide.
- Hernández, P. (2012). La enseñanza del inglés: Tarea pendiente en la formación profesional. *Observatorio Académico Universitario*. México. Recuperado de: <http://bit.ly/2NnSeTd>
- House, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnología, política y cultural. *Revista de educación*, (286), 5-34. Recuperado de: <http://bit.ly/3aBINbL>
- Hu, G. y Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, 67(5), 551-567. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9661-5>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators.
- Institute of International Education (2012). *International Education as an Institutional Priority, what every college and university trustee should know*. Recuperado de: <http://bit.ly/3uf3G4l>
- Jenkins, J. (2014). The internationalisation of higher education. But what about its lingua franca?. En *Waseda Working Papers in ELF* (pp. 15-31). Recuperado de <https://bit.ly/3lYrrZQ>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224

- Jon, J., Cho, Y. & Byun, K. (2020). Internationalization by English-Medium Instruction? Professors' decoupling behaviors to EMI policy in Korean higher education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 17(2), 297-318. doi: 10.22804/kjep.2020.17.2.007
- Khan, M., Omrane, A. y Bank, D. (2016). The role of internationalization in the higher education industry: an exploratory study. *International Journal of Economics & Strategic Management of Business Process*, 7(2), 86-99. Recuperado de <http://ipco-co.com/ESMB/ESMB/2.pdf>
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *Canadian Bureau for International Education*, 7. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Internationalization%3a+Elements+and+Checkpoints&id=ED549>
- Knight, J. (1997). Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. En: J. Knight y H. de Wit (Eds), *Internationalization of Higher Education in the Asia Pacific Countries* (pp. 5-19). Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Knight, J. y De Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. En: *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Recuperado de <https://bit.ly/3fuxd2Q>
- Korhonen, V. y Weil, M. (2015). The internationalisation of higher education: Perspectives on self-conceptions in teaching. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 198-212. doi: <https://doi.org/10.1177/1475240915615447>
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100-115. doi: <https://doi.org/10.1177%2F102831530152002>
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Leask, B. y Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79-101.
- Leiva, M. y Campbell, J. (2016) Política de educación superior en Chile: Entre la calidad, equidad e innovación curricular. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 51-66. doi: <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i1.7527>

- Lin, A. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) context: Theory and practice*. Hong Kong: Springer.
- Magne, P. (2014) Internationalisation and curriculum development: why and how? *Journal of Pedagogic Development*, 4(3) 74-81. Recuperado de: <http://bit.ly/3bpPPj5>
- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 47, 13-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally, IAU 5<sup>th</sup> Global Survey*. International Association of Universities. Duz Medienhaus. Recuperado de: <https://bit.ly/2S2aHXB>
- Marúm, E. (2009). Calidad e innovación en la educación superior mexicana. *Encuentros, desencuentros y nuevas interpelaciones. Red de Investigaciones sobre la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols, M. (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe. Recuperado de: <https://bit.ly/3evgGf9>
- Marsh, D, Pavón-Vázquez, V. y Frigols-Martín, M. (2013). *The higher education languages landscape: Ensuring quality in English language degree programmes*. Valencia, Spain: Valencian International University. Recuperado de: <https://bit.ly/2RYaKUm>
- Marsh, D. & Díaz, W. (2018). Shaping the future: A KDI framework for building CLIL environments in Higher Education. Universidad de Guadalajara.
- Martínez, I. y González, D. (2018) Validación de instrumentos de medida. En Domínguez, M., Medina, M., Martínez, I. y López, E. (Eds.) *Metodología de investigación para la educación y la diversidad* (pp. 31-48). UNED.
- McDougald, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), pp. 25-41. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>
- McKinnon, S., Hammond, A. y Foster, M. (2017). Reflecting on the value of resources for internationalizing the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), pp. 138-147 doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Morgan, C. (1999). Teaching history in a foreign language: what language. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods, and outcomes* (pp. 30-

- 45). Centre for Information on Language Teaching and Research. Recuperado de: <http://bit.ly/3aFbSmR>
- Morgan, D. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative inquiry*, 20(8), 1045-1053. doi: 10.1177/1077800413513733
- Narváez, L. (2016) Bilingüismo en México. *Red latinoamericana de cooperación universitaria*. Recuperado de: <https://bit.ly/3k4DWD2>
- Nikula, T. (2016). CLIL: A European approach to bilingual education. En: N.V. Deussen-Scholl y S. May (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-13), Springer. Recuperado de <https://bit.ly/2UZKbwg>
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315302250178>
- Núñez-Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 111-124. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.47065>
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) Asamblea General, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://bit.ly/3pvFJ5a>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Francia: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/3s4AQBC>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). Educación Superior y objetivos para el desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://bit.ly/3blqlTN>
- Osakwe, N. (2017). Internationalizing Courses: A Faculty Development Process. *International Research and Review*, 6(2), 1-31. Recuperado de <https://bit.ly/39sbQOK>
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12. Recuperado de: <http://bit.ly/3dAgE6Z>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* (21), 215-226. Recuperado de <https://bit.ly/3fx90ch>

- Pérez, M. (2010). Internacionalización de la educación superior en México: una agenda inconclusa (Tesis para obtener el grado de maestría). México: FLACSO México. Recuperado de: <https://bit.ly/3az9E89>
- Piber, C. (1999). In-service education for teachers using English as medium of instruction. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 63-71). Centre for Information on Language Teaching and Research. Recuperado de: <http://bit.ly/3aFbSmR>
- Querol-Julián, M., Ruiz-Madrid, M. y Ruiz-Garrido, M. (2015). Reflexiones del profesorado universitario sobre la introducción del inglés como lengua de instrucción. *E-Aesla* (1). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/159650>
- Quihui, A. (2009). Rasgos de la actividad docente en la Universidad de Sonora, desde la perspectiva de sus académicos. (Tesis para obtener el grado de maestría). México: Universidad de Sonora.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Síntesis.
- Robson, S. (2015). Internationalization of the curriculum: Challenges and opportunities. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(3), 50-52. doi: <http://dx.doi.org/10.14297/jpaap.v3i3.176>
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rondero, N. (2007). Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Sociológica*, 22(65), 103-128. Recuperado de: <https://bit.ly/3vj6i0y>
- Sandelowski, M, Voils, C. & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the schools*, 13(1), 29-40. Recuperado de: <https://bit.ly/3pk1zKq>
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum* 15(1), 61-74. doi: <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu (Ed.) *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation (10)* Multilingual Matters, 1-18. Recuperado de: <https://bit.ly/3sMR5mQ>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. doi: <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

- Smit, U. y Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education. An introduction to, English-medium policies, conceptual issues, and research practices across Europe. *AILA Review* 25(1), 1-12. Recuperado de: <https://bit.ly/3s9zgOX>
- Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalisation: Lessons and practice from four universities. *Journal of studies in international education*, 8(2), 149-171. doi: <https://doi.org/10.1177/1028315303260827>
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13(1), 12-28. Recuperado de: <https://bit.ly/3wWT62j>
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga, España: Aljibe.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de educación*, 349, 463-477. Recuperado de: <https://bit.ly/3gwGFFH>
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>
- De la Torre, S. (1997). *Innovación educativa: El proceso de innovación*. España: Dykinson.
- Turner, Y. y Robson, S. (2007). Competitive and cooperative impulses to internationalization: Reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British university. *Education, Knowledge & Economy*, 1(1), 65-82. Recuperado de: <https://bit.ly/3uhHKp2>
- Universidad de Sonora. (2018). *Modelo Educativo 2030 de la Universidad de Sonora*. Recuperado de: <https://bit.ly/37vKrd4>
- Universidad de Sonora. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Compromiso con la calidad académica, la internacionalización y el desarrollo sostenible*. Recuperado de: <http://bit.ly/3drvJaD>
- Universidad de Sonora. (2019). *Lineamientos para el componente curricular del Modelo Educativo 2030*. Recuperado de: <https://bit.ly/37vqItY>
- Van der Wende, M. (1996). Internationalizing the curriculum in higher education: Report on a OECD/CERI study. *Tertiary Education and Management*, 2(2), 186-195. doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.1996.9966900>
- Van der Wende, M. (1999). An innovation perspective on internationalisation of higher education institutionalisation: The critical phase. *Journal of Studies in International Education*, 3(1), 3-14. doi: <https://doi.org/10.1177%2F102831539900300102>

- Vandeyar, S. (2017). The teacher as an agent of meaningful educational change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2). doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0314>
- Wächter, B. y Maiworm, F. (Eds.). (2014). *English-taught programmes in European higher education: The State of Play in 2014*. Bonn, Alemania: Lemmens. Recuperado de <https://bit.ly/377Xa4y>
- Welikala, T. (2011). *Rethinking international higher education curriculum: Mapping the research landscape*. Universitas, 21.
- Wihlborg, M. (2009). The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in higher education for the twenty-first century. *European Educational Research Journal*, 8(1), 117-132. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.1.117>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the united states of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, Estados Unidos: Greenwood Press.
- De Wit, H. (2011). *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Centre for Applied Research on Economics and Management. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. Recuperado de: <https://bit.ly/3uhdrz5>
- De Wit, H. (2011). Globalization and internationalization of higher education. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 241-248. Recuperado de: <https://bit.ly/2OJ9q5Z>
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education A Study. *Directorate-General for Internal Policies*, European Parliament. Recuperado de: <https://bit.ly/3dBNUeA>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6(7), 113-136. doi: <https://doi.org/10.18172/con.531>

# **Anexos**



## Anexo 1. Académicos acreditados para asignaturas en inglés en la Universidad de Sonora

UNIVERSIDAD DE SONORA

Secretaría General Administrativa

Dirección de Recursos Humanos

Académicos acreditados en impartición de cursos en inglés

Nombre	Genero	Nombre Adscripción	Puesto	Antigüedad	Contratación	Tipo de acreditación	Acreditación
AGUIRRE SANZ*DARWEL	F	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Maestro de Asignatura	2.07	Académico Determinado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
AYALA CORONA*ARMANDO	M	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Maestro de Tiempo Completo	21.01	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
BARRON DIAZ*ARTURO JOAQUIN	M	DEPARTAMENTO DE GEOLOGÍA	Profesor Investigador de Tiempo Com	5.03	Académico Determinado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
CALCANELO ROLDAN*CARLOS ANTONIO	M	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Maestro de Tiempo Completo	17	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
CARDENAS LOPEZ*JOSE LUIS	M	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSG.EN ALIMENTOS	Investigador de Tiempo Completo	30.01	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
CINCO MOROYOQUI*FRANCISCO JAVIER	M	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSG.EN ALIMENTOS	Investigador de Tiempo Completo	39.04	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
CIRETT GALAN*FEDERICO MIGUEL	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	5.02	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
DE LEON FLORES*ANED	F	DEPARTAMENTO DE CS. QUÍMICO-BIOLÓGICAS	Maestro de Tiempo Completo	9.11	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
DUARTE TAGLES*HECTOR FRANCISCO	M	DEPARTAMENTO DE MEDICINA Y CS. DE LA SALUD	Maestro de Tiempo Completo	4.08	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
ESQUER PERALTA*JAVIER	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	17.05	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
ESTRADA FERNANDEZ*ZARINA	F	DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA	Investigador de Tiempo Completo	46.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
GARCIA MIRELES*GABRIEL ALBERTO	M	DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS	Maestro de Tiempo Completo	16.08	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
GAXIOLA ROMERO*JOSE CONCEPCION	M	DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CS DE LA COMUNICACIÓN	Maestro de Tiempo Completo	25.05	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
GONZALEZ FELIX*MAYRA LIZETT	F	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TEC.	Investigador de Tiempo Completo	17.1	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
GONZALEZ GAXIOLA*FRANCISCO	M	DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA	Maestro de Tiempo Completo	48.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
GUZMAN GRIJALVA*HECTOR MANUEL	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Profesor Investigador de Tiempo Com	2.11	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
HERRERA FUENTES*YUNUEN OLIVIA	F	DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES (NOGALES)	Maestro de Asignatura	11.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
LOPEZ SAIZ*CARMEN MARIA	F	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSG.EN ALIMENTOS	Profesor Investigador de Tiempo Com	1.08	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
LOPEZ TEROS*VERONICA	F	DEPARTAMENTO DE CS. QUÍMICO-BIOLÓGICAS	Maestro de Tiempo Completo	6.09	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
LUCERO ACUÑA*JESUS ARMANDO	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA QUÍMICA Y METALURGIA	Maestro de Tiempo Completo	6.01	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
LUGO ZAZUETA*RAUL ERNESTO	M	DEPARTAMENTO DE GEOLOGÍA	Profesor Investigador de Tiempo Com	1.08	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
MALDONADO ARCE*AMIR DARIO	M	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Maestro de Tiempo Completo	35.02	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
MENDOZA ROBLES*ROSA MARIA	F	DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA Y DISEÑO	Maestro de Asignatura	21.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
MINJAREZ SOSA*CARLOS MANUEL	M	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Maestro de Tiempo Completo	22.05	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/09/2018
MUNGUÍA VEGA*NORA ELBA	F	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	20.1	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
NORIEGA LUNA*JOSE RAFAEL BENITO	M	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EN FÍSICA	Investigador de Tiempo Completo	27.09	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
NUÑEZ ESQUER*MARCO ANTONIO	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA QUÍMICA Y METALURGIA	Maestro de Tiempo Completo	32.05	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
OLMOS LICEAGA*DANIEL	M	DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS	Maestro de Tiempo Completo	12.01	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
OSUNA OSUNA*GABRIEL	M	DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA	Maestro de Tiempo Completo	20	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
PACHECO NAVARRO*ANA CRISTINA	F	DEPARTAMENTO DE CONTABILIDAD	Maestro de Asignatura	11.05	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
PACHECO RAMIREZ*JESUS HORACIO	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	12.08	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
PEREZ VELAZQUEZ*MARTIN	M	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TEC.	Investigador de Tiempo Completo	17.1	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
ROMERO DESSENS*LUIS FELIPE	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	40.1	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
SALAZAR ALBA*SILVIA DOLORES MARGAR	F	DEPARTAMENTO DE BELLAS ARTES	Maestro de Tiempo Completo	17.01	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
SANTACRUZ GOMEZ*KARLA JOSEFINA	F	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Investigador de Tiempo Completo	10.02	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
SAUCEDO MORALES*JULIO CESAR	M	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EN FÍSICA	Investigador de Tiempo Completo	35.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
SOTOMAYOR PETERSON*MARCELA	F	DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CS DE LA COMUNICACIÓN	Maestro de Tiempo Completo	21.11	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
TANORI CORDOVA*JUDITH CELINA	F	DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EN POLÍMEROS Y MAT.	Investigador de Tiempo Completo	29	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018
TORRES PERALTA*RAQUEL	F	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	5.1	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
VALENZUELA LOPEZ*JUAN MARCOS	M	DEPARTAMENTO DE FÍSICA	Maestro de Asignatura	8.1	Académico Determinado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
VELAZQUEZ CONTRERAS*LUIS EDUARDO	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	Maestro de Tiempo Completo	27.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	06/08/2019
ZAVALA RIVERA*PAUL	M	DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA QUÍMICA Y METALURGIA	Maestro de Tiempo Completo	5.07	Académico Indeterminado	Constancia de habilitación emitida por la DIIE	19/06/2018

## Anexo 2. Asignaturas impartidas en inglés en la Universidad de Sonora

UNIVERSIDAD DE SONORA  
 Secretaría General Administrativa  
 Dirección de Recursos Humanos  
 Cursos impartidos en idioma inglés

NOMBRE DE LA MATERIA	CICLO	PROG	NIVEL	NOMBRE DEL MAESTRO	ALUM INSCR
NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	2016-2		L	ROMERO OCHOA MIGUEL ANGEL	22
CARACTERISTICAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL	2017-1		L	GASTELUM KNIGHT CYNTHIA LORRAINE	13
NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	2017-2		L	AVILA SORIA JORGE	35
NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	2018-1		L	ROMERO OCHOA MIGUEL ANGEL	31
NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	2018-1		L	AVILA SORIA JORGE	30
CARACTERIZACION DE MATERIALES	2018-1	IMA	L	ZAVALA RIVERA PAUL	10
NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	2018-2		L	AVILA SORIA JORGE	35
COMUNICACION Y DISENO	2018-2	ARQ	L	MENDOZA ROBLES ROSA MARIA	4
INTERNET DE LAS COSAS	2018-2	IME	L	PACHECO RAMIREZ JESUS HORACIO	11
MECANICA II CON LABORATORIO	2018-2	LF	L	SAUCEDO MORALES JULIO CESAR	5
MATERIALES NANOESTRUCTURADOS	2018-2	MMA	M	TANORI CORDOVA JUDITH CELINA	3
SEMINARIO - TALLER DE NUTRICION	2018-2	NUT	L	LOPEZ TEROS VERONICA	4
CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	2018-2	NUT	L	LOPEZ SAIZ CARMEN MARIA	4
BIOMATERIALES	2019-1	IMA	L	ZAVALA RIVERA PAUL	4
TERMODINAMICA I	2019-1	IMA	L	GUTIERREZ VALENZUELA CINDY ALEJANDRA	8
FISICA DE ATMOSFERAS	2019-1	LF	L	MINJAREZ SOSA CARLOS MANUEL	2
FISICA DE RADIACIONES	2019-1	LF	L	SANTACRUZ GOMEZ KARLA JOSEFINA	2
LITERATURA COMPARADA	2019-1	LLH	L	OSUNA OSUNA GABRIEL	14
DISENO GRAFICO PUBLICITARIO	2019-1	MER	L	PACHECO NAVARRO ANA CRISTINA	29
NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	2019-2		L	AGUIRRE SANZ DARWEL	35
TEORIAS PSICOLOGICAS CONTEMPORANEAS	2019-2	DPS	D	TAPIA FONLLEM CESAR OCTAVIO	7
NANOMATERIALES	2019-2	IMA	L	ZAVALA RIVERA PAUL	3
ANALISIS GRAMATICAL I	2019-2	LLI	L	ESTRADA FERNANDEZ ZARINA	8
CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	2019-2	NUT	L	LOPEZ SAIZ CARMEN MARIA	16

## Anexo 3. Instrumento digital de recolección de datos

### Internacionalización del currículo en educación superior

Estudio sobre la iniciativa para innovar en la enseñanza con el idioma inglés




Cuestionario para académicos

El presente cuestionario forma parte de una investigación que tiene como objetivo indagar en la iniciativa innovadora de ofertar asignaturas impartidas en idioma inglés, como una manera de internacionalizar el currículo en la Universidad de Sonora. La información que proporcione será tratada de forma confidencial y los datos sólo serán reportados como resultado de investigación.

Este cuestionario no tiene límite de tiempo. Sus datos seguirán capturados mientras no sea cerrado el sitio. Al responder todas las preguntas, sus respuestas podrán enviarse. Agradecemos su valiosa colaboración.

### A. Perfil del docente

**A1. Sexo:** Mujer  Hombre

**A2. Antigüedad laboral:**  años

**A3. Último grado obtenido:** Licenciatura  Maestría  Doctorado

**A4. División de adscripción:**

Biológicas y de la salud  
 Económicas y administrativas  
 Exactas y naturales  
 Humanidades y bellas artes  
 Ingenierías  
 Sociales  
 Administrativas, sociales y agropecuar

**A5. Tipo contratación:**

Profesor de asignatura  
 Profesor-Investigador de tiempo completo  
 Técnico académico

 por tiempo: 

Determinado  
 Indeterminado

**A6. Es reconocida(o) y/o es beneficiaria(o) de programas como:**

SNI

Perfil PRODEP

Programa de estímulos (PEDPD)

**A7. Forma de acreditación para impartir asignaturas en inglés:**

Constancia de nivel inglés (TOEFL, etc.).

Constancia de estudios en el extranjero (universidad angloparlante).

Constancia del programa institucional de habilitación (DIIE).

**A8. Asignaturas en inglés impartidas:**

Ninguna  
 Sólo en una ocasión  
 Más de una vez

y en otra oportunidad

Me interesa impartir  
 No me interesa impartir

Instrucciones: En cada sección siguiente, seleccione en qué medida se encuentra de acuerdo con las afirmaciones que se expresan.

### B. Motivos de participación

**B1. Mi participación en la iniciativa innovadora de impartir clases en inglés se relaciona con:**

	Muy en desacuerdo				Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Recibir incentivos desde el programa de estímulos.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Ampliar el currículo personal.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Apoyar las iniciativas innovadoras que la institución promueve.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Aprovechar mis habilidades del idioma para enseñar.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Impartir asignaturas que son de mi preferencia.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Experimentar otras formas de ejercer la enseñanza.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Considerar que la internacionalización es compromiso de todo académico.

**B2. Decidí impartir asignaturas en inglés principalmente por los beneficios  , ya que mis expectativas son:**

Describe sus expectativas

### C. Formación para impartir asignaturas en inglés

C1. Por la formación y capacitaciones recibidas, mi práctica de enseñanza para asignaturas en idioma inglés cuenta con estas características:

Muy en desacuerdo				Muy de acuerdo		
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1. Dominio suficiente del idioma en expresión oral y escrita.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2. Dominio suficiente del idioma en comprensión lectora y auditiva.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3. Habilidades para analizar, interpretar y participar de manera efectiva con otras culturas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4. Empatía, respeto y curiosidad por otras culturas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		5. Conocimientos suficientes para impartir estas asignaturas como producto del programa institucional de habilitación.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6. Nivel requerido de competencia en el idioma según lo evalúan las certificaciones (TOEFL, IELTS, TOEIC, etc.).
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7. Habilidad suficiente para enseñar el contenido académico en este idioma.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		8. Seguridad con el idioma para exponer oralmente frente a un grupo.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		9. Destreza apropiada para el análisis y manejo de información académica en este idioma.

C2. De acuerdo con las expectativas para impartir una asignatura en inglés, considero que mi nivel de dominio del idioma es:

Básico ▲  
 Intermedio  
 Intermedio superior  
 Avanzado ▼

C3. Mis habilidades y conocimientos para la planeación didáctica de asignaturas en inglés son:

Muy en desacuerdo				Muy de acuerdo		
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1. Seleccionar y conformar los contenidos, evitando simples traducciones.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2. Conocer de forma suficiente sobre métodos y estrategias de enseñanza en este idioma.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3. Mostrar apertura al trabajo en conjunto con otros especialistas para preparar estas asignatura.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4. Conocer sobre cómo incluir y desarrollar la apertura y análisis de la diversidad cultural en clase.

C4. Mis habilidades para la práctica de enseñanza de una asignatura en inglés son:

Muy en desacuerdo				Muy de acuerdo		
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1. Fomentar el uso del idioma en clase (discusiones, participaciones, etc.).
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2. Fomentar apertura, tolerancia y respeto por otras culturas en clase.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3. Usar recursos expresivos (gestos, tono de voz, entonación, etc.) para este tipo de clases.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4. Orientar y supervisar actividades realizadas por completo en este idioma.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		5. Trabajar la adaptabilidad y ajuste a nuevos entornos culturales en clase.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6. Apropiar el nivel de dificultad de contenidos con el nivel del idioma de estudiantes.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7. Verificar la comprensión de temas, conceptos y teorías.

C5. Mis habilidades para la evaluación de una asignatura en inglés son:

Muy en desacuerdo				Muy de acuerdo		
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		1. Habilidad para diseñar evaluaciones (exámenes, ensayos, ...), evitando simples traducciones.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2. Capacidad para dar seguimiento al estudiante y afrontar sus dificultades con el idioma.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3. Conocimientos para evaluar la apertura, empatía y comunicación de estudiantes hacia otras culturas.
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		4. Capacidad para corregir y mostrar el uso correcto del idioma.

C6. Por las capacitaciones recibidas y mis habilidades, me considero  para impartir una asignatura en inglés.

Argumente su respuesta

## D. Implicaciones del uso de inglés en la práctica de enseñanza

### D1. El uso del idioma inglés en la enseñanza tiene los beneficios siguientes:

Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo	
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Mejora el aprendizaje de conceptos e ideas fundamentales.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Es esencial en mi disciplina.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Mejora el ambiente de clase (estudiantes más comprometidos).	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Permite el uso de bibliografía novedosa/actualizada.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Promueve significativamente mi desarrollo profesional.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Resulta benéfico para mi comunidad académica.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Ayuda a desarrollar mi apertura, empatía y comunicación con otras culturas.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Prepara estudiantes aptos para desempeñarse en entornos internacionales.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Es una forma innovadora de impulsar la internacionalización del currículo.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Crea el escenario para desarrollar competencias interculturales en estudiantes.	

### D2. Estoy

en considerar que el ofrecimiento de asignaturas en inglés es beneficioso para la institución.

Argumete su respuesta

### D3. El uso del idioma inglés en clase tiene las implicaciones negativas siguientes:

Muy en desacuerdo					Muy de acuerdo	
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. Acceso insuficiente a recursos y materiales en este idioma.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. Incongruencia entre los objetivos disciplinares y el uso de inglés en clase.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. Dominio insuficiente del idioma por el estudiante.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. Incrementa el tiempo de dedicación a mis actividades académicas .	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. Requiero apoyo y retroalimentación para llevar acabo mi práctica de enseñanza con el idioma.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. Requiero mejorar mis habilidades para adaptar los contenidos y materiales en inglés.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. Requiero aprender cómo incluir, trabajar y evaluar la competencia intercultural en clase.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. Faltan espacios de discusión y colaboración para planear estas asignaturas.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. Ausencia de orientaciones prácticas desde las capacitaciones para la enseñanza en inglés.	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. Insuficiencia de la gestión institucional para lo que requieren estas asignaturas.	

### D4. Estoy

en considerer que las asignaturas en inglés son poco provechosas para la formación del estudiante.

Argumete su respuesta

D5. Mis sugerencias para mejorar la iniciativa innovadora de las asignaturas en inglés son:

Escriba sus sugerencias

Enviar respuestas

GRACIAS POR SU VALIOSA PARTICIPACIÓN.

## Anexo 4. Convocatoria 2019 para la habilitación en la enseñanza en inglés

### Programa de Habilidadación de Profesores para Impartir Cursos en Idioma Inglés



Secretaría General Académica  
 Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa  
 En colaboración con  
 División de Humanidades y Bellas Artes y  
 Departamento de Lenguas Extranjeras




CONVOCAN a Profesores de Tiempo Completo y Profesores de Asignatura Indeterminados de todas las Unidades Regionales de la Universidad de Sonora, que deseen participar en el Curso-Taller: Habilidadación en la enseñanza en idioma inglés, bajo las siguientes:

#### BASES

<b>1. Objetivo:</b>	Habilitación de profesores para impartir materias de los programas de licenciatura y posgrado en el idioma inglés.
<b>2. Requisitos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ser profesor de tiempo completo o profesor de asignatura indeterminado.</li> <li>b. Presentar comprobante de dominio del idioma inglés vigente equivalente al nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo (como lo son: IELTS banda 7 o superior, TOEFL IBT mayor de 100 o TOEFL ITP mayor de 595), o bien tener título de posgrado de una universidad angloparlante.</li> <li>c. Llenar el formato de registro disponible en la siguiente liga: <a href="https://drive.google.com/open?id=1_nyxf_eDvjP5r1hPPjiqBzRi0gl2xt5Qmb3fzdT_DCo">https://drive.google.com/open?id=1_nyxf_eDvjP5r1hPPjiqBzRi0gl2xt5Qmb3fzdT_DCo</a></li> <li>d. Presentar y aprobar la evaluación oral en inglés que se aplicará en el Departamento de Lenguas Extranjeras los días 06 y 07 de junio. Las citas para la evaluación oral se enviarán por correo electrónico.</li> </ul>
<b>3. Fecha de cierre de la convocatoria:</b>	La presente convocatoria se considerará vigente a partir de su publicación y cerrará el día martes 04 de junio a las 20:00 horas.
<b>4. Generales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. El comprobante de dominio del idioma inglés vigente debe ser enviado por correo electrónico a <a href="mailto:marianelly.gutierrez@unison.mx">marianelly.gutierrez@unison.mx</a> antes de la fecha de cierre de esta convocatoria.</li> <li>b. El curso-taller tiene una duración de 60 horas (40 presenciales y 20 en línea) y se impartirá los días 17, 18, 24, 25 de junio, 1 y 2 de julio y 5 y 6 de agosto en horario de 09:00 a 14:00 horas.</li> <li>c. Se requiere un mínimo de 15 profesores para llevar a cabo el curso. El cupo máximo es de 25 participantes.</li> <li>d. En caso de que más de 25 aspirantes cumplan con los requisitos señalados en el punto 2 de esta convocatoria, los Directores de las Divisiones seleccionarán a los sustentantes buscando representatividad de todas las divisiones de manera equitativa.</li> <li>e. A más tardar el día 12 de junio, la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa confirmará a los profesores su participación en el curso al correo electrónico proporcionado en el formato de registro.</li> <li>f. Las situaciones no contempladas en la presente convocatoria serán analizadas y resueltas por la Secretaría General Académica, la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa y la Comisión Académica responsable de este proyecto académico.</li> </ul>

Hermsillo, Sonora a 28 de mayo de 2019.

  
**Dr. Manuel Valenzuela Valenzuela**  
 Director de Innovación e Internacionalización Educativa

Atentamente  
 “El saber de mis hijos hará mi grandeza”

  
**Mtra. Carla Michelle Gastélum Knight**  
 Jefa del Depto de Lenguas Extranjeras

## Anexo 5. Convocatoria 2020 para la habilitación en la enseñanza en inglés



**Universidad de Sonora**  
**Secretaría General Académica**  
 a través de la  
**Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa**  
 en colaboración con el Departamento de Lenguas Extranjeras

### CONVOCAN

al Personal Académico Indeterminado de todas las Unidades Regionales de la Universidad de Sonora, que deseen participar en el Curso: Habilidadación en la Enseñanza en Idioma Inglés, bajo las siguientes:

#### BASES

<b>1. Objetivo:</b>	Habilitación de profesores para impartir materias de los programas de licenciatura y posgrado en idioma inglés.
<b>2. Criterios de admisión:</b>	<p><b>Del 09 al 13 de octubre:</b></p> <p>a. Ser profesor indeterminado de la Universidad de Sonora.</p> <p>b. Demostrar dominio del idioma inglés equivalente al nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo (como lo son: IELTS banda 7 o superior, TOEFL IBT mayor de 100 o TOEFL ITP mayor de 595), o bien tener título de posgrado de una universidad angloparlante. (Se acredita con el envío del documento correspondiente que deberá adjuntarse en el enlace que se proporcionará en el link de registro).</p> <p>c. Registrarse en:  <a href="https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=RTZVZ7MNgESxJ2-BmnnjZ0tI08sR2ABFpMLBqJ_tBMxURE9JM0VVUkdHMDQwVTe2ODRTTVBDMU1GWC4u">https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=RTZVZ7MNgESxJ2-BmnnjZ0tI08sR2ABFpMLBqJ_tBMxURE9JM0VVUkdHMDQwVTe2ODRTTVBDMU1GWC4u</a></p> <p>Los profesores que se registren y envíen documento probatorio en tiempo y forma, se les notificará el <b>día 14 de octubre</b> a través del correo institucional para que, en su caso, puedan:</p> <p>d. Acreditar una evaluación oral y escrita en inglés que se aplicará en una plataforma de manera virtual el <b>día 15 de octubre de 2020</b>.</p>
<b>3. Fecha de cierre de la convocatoria:</b>	La presente convocatoria se considerará vigente a partir del día 09 y cerrará el día 13 de octubre a las 20:00 horas.
<b>4. Generales</b>	<p>a. <b>Notificación de resultados lunes 19 de octubre</b>, por correo electrónico institucional a las 15:00 hrs.</p> <p>b. Fecha de <b>inicio 20 de octubre</b>. Fecha de <b>conclusión 27 de noviembre</b>.</p> <p>c. El cupo máximo es de 25 participantes.</p> <p>d. En caso de que más de 25 aspirantes cumplan con los requisitos señalados en el punto 2, inciso d) de esta convocatoria, se elegirá con base en una lista de prelación de acuerdo a los puntajes obtenidos en la prueba oral y escrita.</p> <p>e. El curso tiene una duración de 60 horas en formato en línea con actividades sincrónicas y asincrónicas. Las sesiones sincrónicas serán los días <b>20, 22, 27, 29 de octubre, 3, 5, y 12 de noviembre</b> en horario de 18:00 a 20:00 horas en la plataforma TEAMS y las sesiones asincrónicas en Moodle.</p> <p>f. La Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa confirmará a los profesores su admisión <b>a través de un aviso en su correo institucional</b>.</p> <p>g. Las situaciones no contempladas en la presente convocatoria serán analizadas y resueltas por la Secretaría General Académica, la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa y la Comisión del Programa de Formación Docente para el Fortalecimiento del Manejo del Idioma Inglés.</p>

Hermosillo, Sonora a 09 de octubre de 2020.

## Anexo 6. Convocatoria 2021 para la habilitación en la enseñanza en inglés



**Universidad de Sonora**  
**Secretaría General Académica**  
**Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa**  
**División de Humanidades y Bellas Artes**  
**Departamento de Lenguas Extranjeras**



### CONVOCAN

a Personal Académico Indeterminado de todas las Unidades Regionales de la Universidad de Sonora, que deseen participar en el Curso: Habilidadación en la Enseñanza en Idioma Inglés, bajo las siguientes:

#### BASES

<b>1. Objetivo:</b>	Habilitación de profesores para impartir materias de los programas de licenciatura y posgrado en el idioma inglés.
<b>2. Requisitos:</b>	<p>a. Ser profesor indeterminado de la Universidad de Sonora.</p> <p>b. Demostrar dominio del idioma inglés equivalente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (como lo son: IELTS banda 7 o superior, TOEFL IBT con puntaje mayor de 100 o TOEFL ITP con puntaje mayor de 595), o bien título de posgrado de una universidad angloparlante. (Se acredita con el envío del documento correspondiente que deberá adjuntarse en el enlace que se proporcionará el día 08 de mayo).</p> <p>Del <b>30 de abril al 07 de mayo de 2021</b>, registrarse en:  <a href="http://registrocursos.diie.unison.mx/">http://registrocursos.diie.unison.mx/</a></p> <p>El día <b>08 de mayo</b> los profesores registrados recibirán vía e-mail institucional "@unison.mx" la liga a donde deberán enviar sus documentos probatorios señalados en el inciso b) para efecto de validar el cumplimiento de requisitos.</p> <p>El día <b>14 de mayo de 2021</b> se notificará por la misma vía el procedimiento para:</p> <p>c. Acreditar una evaluación oral y escrita en inglés que se aplicará en una plataforma de manera virtual el día <b>18 de mayo de 2021</b>.</p>
<b>3. Vigencia de la convocatoria:</b>	La presente convocatoria se considerará vigente a partir del día <b>30 de abril</b> y cerrará el día <b>07 de mayo de 2021</b> a las 20:00 horas.
<b>4. Generales</b>	<p>a. Notificación de resultados lunes <b>25 de mayo de 2021</b> por correo electrónico institucional.</p> <p>b. Fecha de inicio <b>01 de junio de 2021</b>. Fecha de conclusión <b>30 de junio de 2021</b>.</p> <p>c. El cupo máximo es de 25 participantes.</p> <p>d. En caso de que más de 25 aspirantes cumplan con los requisitos señalados en el punto 2, inciso b) de esta convocatoria, se elegirá a los participantes con base en una lista de prelación de acuerdo a los puntajes obtenidos en la prueba oral y escrita.</p> <p>e. El curso tiene una duración de 60 horas en formato en línea con actividades sincrónicas y asincrónicas. Las sesiones presenciales en línea serán los días <b>01, 03, 08, 10, 15, 17, 22 y 24 de junio de 2021</b> en horario de 18:00 a 20:00 horas en la plataforma TEAMS y las sesiones asincrónicas en la plataforma Moodle.</p> <p>f. La Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa confirmará a los profesores su admisión a través de correo electrónico institucional.</p> <p>g. Las situaciones no contempladas en la presente convocatoria serán analizadas y resueltas por la Secretaría General Académica, la Dirección de Innovación e Internacionalización Educativa y la Comisión del Programa de Formación Docente para el Fortalecimiento del Manejo del Idioma Inglés.</p>

Hermosillo, Sonora a 28 de abril de 2021.