

Lucía Valencia García
Cecilia Cota Martínez
Viviana Briones Lara

El proceso de aprendizaje del inglés de estudiantes del Nivel Medio Superior en México: una prueba diagnóstica de egreso

The process of learning English for Mexican high school students: a graduation diagnostic test

RESUMEN: En México, como parte de la formación integral del Nivel Medio Superior (NMS), se establece en el perfil de egreso que los estudiantes, además de tener noción lingüística de su lengua materna (L1), amplíen sus conocimientos aprendiendo una segunda lengua (L2) para la comunicación en un entorno globalizado, siendo el inglés la lengua de entendimiento común. Por ello, esta investigación, de corte exploratorio mixto, propone el diseño de un examen con reactivos basados en los contenidos de los programas de las asignaturas de Inglés, el desarrollo de competencias genéricas y de comunicación, las necesidades de los estudiantes y su contexto para brindar un diagnóstico del nivel de desempeño de las habilidades lingüísticas a partir de los criterios establecidos en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER). Posterior a su diseño, la prueba fue aplicada a 165 estudiantes al término del sexto semestre de bachillerato de una universidad pública del estado de Querétaro. Al evaluar las respuestas obtenidas del examen, los resultados mostraron los niveles de desempeño de cada habilidad evidenciando que existe una necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva y la producción escrita para obtener el nivel de proficiencia deseado al egresar el bachillerato.

PALABRAS CLAVE: examen diagnóstico de egreso, Nivel Medio Superior, enseñanza del inglés como segunda lengua.

ABSTRACT: In Mexico, the High school Education Level establishes a personal development in its graduate profile in which, besides the linguistic knowledge of their mother tongue (L1), students must learn a second language (L2) to communicate in a global environment, English the language for a common understanding. For that reason, this article proposes the design of an exam that includes the course plan

COMO CITAR: Valencia García, L., Cota Martínez, C., & Briones Lara, V. (2025). El proceso de aprendizaje del inglés de estudiantes del Nivel Medio Superior en México: una prueba diagnóstico de egreso. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua Y Cultura*, (25), 1–26. <https://doi.org/10.32870/vel.vi25.310>

Lucía Valencia García
Universidad Autónoma de Querétaro, México
lucia.valencia@uaq.mx
ORCID: 0000-0003-2773-0591

Cecilia Cota Martínez
Universidad Autónoma de Querétaro, México
cecilia.cota@uaq.mx
ORCID: 0000-0002-6760-3581

Viviana Briones Lara
Universidad Autónoma de Querétaro, México
viviana.briones@uaq.mx
ORCID: 0000-0002-6284-7982

<https://doi.org/10.32870/vel.vi25.310>

Recibido: 29/04/2024

Aceptado: 28/06/2024

Publicado: 01/01/2025

Esta obra está bajo una licencia Licencia
Creative Commons Atribución-No-Comercial
4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 25

ENERO / JUNIO 2025

ISSN 2007-7319

E310

contents, the development of general and communicative competences, students' needs, and their context to get a diagnostic of the level of their linguistic abilities development according to the criteria of the Common European Framework of References for Languages (CEFR). After the exam's design, it was applied to 165 sixth-semester high school students at a public university in Queretaro. After getting the answers to the test evaluation, the results showed the necessity for more development of reading and listening comprehension abilities and written production to acquire the desired level of proficiency for graduate students..

KEYWORDS: diagnostic test for graduate students, high school, English as a second language teaching

Introducción

A lo largo del tiempo, la globalización ha tenido un gran impacto en la vida de los individuos de todo el mundo modificando sus estilos de vida, formas de pensar y de educar, entre otras cuestiones. En el campo de la lingüística, un cambio importante ha sido la evolución y/o desaparición de lenguas y sus valores culturales (Hamel, 2003). Asimismo, el inglés, que cuenta con el mayor número de hablantes nativos o de primera lengua en el mundo, se ha convertido en la *lingua franca*, concepto que se define como el lenguaje adoptado para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna (L1) (Marconi et al., 2020).

En el campo de la educación, en aquellos países donde el inglés no es la L1, se considera el desarrollo del inglés (L2) como parte de la formación integral de los estudiantes ya que esto permite proporcionarles las herramientas lingüísticas necesarias para lograr una comunicación y un entendimiento en un entorno globalizado. En este contexto académico se busca que el desarrollo de la competencia lingüística se materialice con la realización de distintas actividades que abarcan la comprensión, expresión, interacción o la mediación con textos en forma oral o escrita, o en ambas para lograr un dominio de dicha L2 (Consejo de Europa, 2022).

En México, el sistema educativo incorpora el inglés en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos con el objetivo de que los estudiantes, al egresar del Nivel Medio Superior (NMS), tengan un nivel de proficiencia intermedio de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) (SEP, 2009). Sin embargo, es una realidad que el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta L2 tiene diversas problemáticas, ya que a pesar de que la currícula cuenta con las horas de instrucción necesarias para tener el nivel de proficiencia esperado, al concluir el bachillerato los estudiantes no logran alcanzarlo (EF EPI, 2024). Actualmente, no existen suficientes estudios con una cobertura nacional que reflejen el nivel de competencia lingüística y los avances de competencia generales y lingüísticos de los egresados al término del sexto semestre del bachillerato para esclarecer las dificultades que tienen para alcanzar el nivel de inglés (L2) deseado al egresar. Lo anterior tiene consecuencias significativas debido a que la mayoría de las personas que deciden continuar con sus estudios en el Nivel Superior (NS) no alcanzan el nivel de la L2 establecido en el perfil de ingreso/egreso de los distintos programas que se ofertan. Aquellos que deciden incorporarse al campo laboral

cuentan con oportunidades de interacción muy limitadas en el mercado laboral al no tener un nivel de inglés suficiente para comunicarse de forma correcta (Puspaningtyas *et al.*, 2022).

Para que la evaluación del nivel de proficiencia del inglés (L2) sea válida y confiable, se toman como referencia los puntajes obtenidos en los exámenes de certificación internacionales y nacionales, mismos que toman en cuenta los criterios del MCER. La aplicación de estas pruebas y la obtención de los resultados que brinden un panorama general del dominio lingüístico de esta L2 de todos los egresados del NMS es bastante complejo, ya que, además de tener un costo muy elevado, la evaluación de las habilidades de producción oral y escrita para una matrícula numerosa implica mucho tiempo. Aunado a ello, estas pruebas no responden a las necesidades locales del bachillerato porque no reflejan el nivel de desarrollo de las competencias generales y comunicativas por parte de los aprendices a partir de los contenidos de los programas educativos del bachillerato, sus necesidades y de su contexto.

El objetivo de este artículo es el diseño de un examen de egreso que tome en consideración los contenidos de los Programas de las asignaturas de Inglés, el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares del NMS, las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven de acuerdo con los criterios de proficiencia establecidos en el MCER. Al evaluar los resultados de esta prueba se obtiene un diagnóstico del nivel de desempeño de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de sexto semestre, evidenciando cuáles ne-

cesitan mayor desarrollo para alcanzar un nivel de proficiencia intermedio del inglés (L2) establecido en el perfil de egreso de este nivel educativo.

Marco Teórico

El inglés en el bachillerato en México

En búsqueda por la unificación de directrices para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas derivado de las demandas de un mundo globalizado, se toma como parámetro el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, el cual es un documento que describe tanto el uso como el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua a partir del desarrollo de competencias generales y comunicativas lingüísticas con el fin de realizar actividades de comprensión y producción de textos orales y/o escritos aplicadas en diferentes contextos (Consejo de Europa, 2022). Este documento favorece al campo de la educación y al profesional debido a que establece una base común para el desarrollo curricular, la formación de profesores, la elaboración de programas y exámenes a partir de criterios para ser un usuario básico, independiente y competente de la lengua. Las escalas de este marco sirven como referencia para los niveles de proficiencia de las habilidades de comprensión auditiva, lectura, expresión escrita y habla considerando el desarrollo de competencias generales y comunicativas en los distintos ámbitos de la vida social para lograr una comunicación correcta dando respuesta a las demandas actuales.

En el campo de la educación en México se tiene como objetivo que los estudiantes, además de tener noción lingüística del español (L1), deben ampliar sus co-

nocimientos aprendiendo una L2 que, en este caso, es el inglés por ser la *lingua franca*. Para mantener una comunicación correcta en inglés, los estudiantes deben tener los conocimientos y habilidades lingüísticas, además de las competencias plurilingües y pluriculturales para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global y respetar su propia cultura y la de los demás. Por ello, en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) vigente se establece como perfil de egreso el nivel B2 del MCER para lograr un desarrollo a nivel académico y profesional que resulte suficiente para competir en el entorno personal y profesional que exige la realidad actual (SEP, 2009). Sin embargo, a pesar de que la currícula de este nivel educativo cuenta con las horas de instrucción necesarias para tener el nivel de proficiencia esperado, al concluir el bachillerato los estudiantes no logran alcanzarlo (EF EPI, 2024). En respuesta a lo anterior mencionado, la nueva propuesta de Reforma considera al nivel A2 del MCER como aprendizaje de trayectoria del nuevo marco curricular común (Sep, 2023).

Es así como, de acuerdo con el nivel de proficiencia del inglés (L2) deseado y establecido en el perfil de egreso del NMS, se busca que los estudiantes, al egresar, alcancen un nivel intermedio de acuerdo con los criterios establecidos en el MCER para ser hablantes independientes que comprenden textos con un uso de la lengua habitual y cotidiano. Además, que puedan identificar las ideas principales de discursos bien articulados con temas actuales y que puedan

producir textos sencillos y bien enlazados sobre temas conocidos o de interés personal que describan experiencias e impresiones en esta L2 (Consejo de Europa, 2022).

El bachillerato y los exámenes de certificación de inglés

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) está directamente relacionado a las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo que es de suma importancia tenerlos en consideración para lograr una adquisición más eficiente. Actualmente, existen muy pocos estudios del proceso de aprendizaje del inglés (L2) de los aprendices del NMS que evidencien la percepción y experiencias de aprendizaje en este contexto para resolver las dificultades que se tienen para alcanzar un nivel de proficiencia intermedio del inglés (L2) al egresar.

García y Ceballos (2020) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de primer semestre del bachillerato de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), el cual tenía como objetivo conocer la motivación tanto intrínseca como extrínseca para el aprendizaje de una L2. Los resultados mostraron que, desde un inicio, los aprendices están conscientes de la importancia y los beneficios que trae consigo el uso correcto del inglés al poder tener una comunicación con personas de otras culturas, un mejor desempeño en el campo laboral y un estatus social; sin embargo, no mostraron gran interés ante los angloparlantes y su cultura. De igual manera, uno de sus intereses de aprendizaje es estar preparados ante la posibilidad de vivir en un país en el extranjero y el deseo de poder leer materiales escritos,

pero la intensidad de su motivación está mayormente relacionada con la acreditación de la asignatura de inglés.

Otra investigación llevada a cabo por Quijano-Zavala et al. (2019) con estudiantes de bachillerato de los estados de Campeche, Yucatán y Tabasco tuvo como objetivo mostrar la apreciación de los estudiantes con respecto a sus clases de inglés en este nivel educativo y sus expectativas de aprendizaje de la L2. Los resultados mostraron que la experiencia es mayormente satisfactoria a pesar de que no todas las sesiones son consideradas interesantes y sus profesores tenían interés en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se resalta que fuera del aula existe poca práctica ya que a pesar de que la mayoría de ellos tienen amigos que sí hablan inglés, no siempre interactúan utilizando la L2. En cuanto a sus expectativas de aprendizaje se evidenció que la mayoría de ellos están dispuestos a esforzarse para tener un dominio intermedio o avanzado al finalizar su carrera universitaria, pues consideran que en la preparatoria su nivel de proficiencia es básico siendo la comprensión de lectura la habilidad con un nivel de desarrollo más fuerte y en segundo lugar la producción escrita.

De igual forma, algunos otros trabajos de investigación regionales e institucionales concuerdan en que la mayoría de los estudiantes egresados de la EMS no logran desenvolverse con un nivel intermedio (Cid de León, 2023; Sánchez, De Santiago y Jöns, 2017; Martínez y Esquivel, 2018).

Los hallazgos de estas investigaciones muestran un panorama del contexto de los estudiantes mexicanos del NMS donde la mayoría de ellos tienen como prioridad

aprender inglés con el fin de acreditar las materias de inglés y egresar del bachillerato. A pesar de estar conscientes de la importancia y los beneficios que les dará en un futuro cercano el dominio de esta L2, posponen para la universidad el tener un nivel de proficiencia intermedio o avanzado, por lo que no ven una necesidad inmediata de aprendizaje para un dominio más alto de esta lengua. Aunado a ello, fuera del aula tienen muy poca necesidad de comunicación en inglés y consideran que la lectura es la habilidad mayormente desarrollada en el bachillerato seguida de la escritura.

Para obtener una valoración válida y confiable del nivel de proficiencia del inglés (L2) se necesita una prueba que sea objetiva e integral que evidencie el proceso y logro obtenido por los estudiantes. Para ello las universidades utilizan exámenes de certificación internacionales y nacionales que toman en cuenta los criterios del MCER. Las pruebas internacionales son diseñadas por países donde el inglés es la L1 y tienen como objetivo promover y establecer reglas sobre el uso de la lengua a partir de libros de gramática y diccionarios, libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera y materiales de enseñanza-aprendizaje. Para su diseño se consideran las necesidades de los aprendices, pero no se toman en cuenta las prácticas locales del lenguaje. Una de las más utilizadas es el Test of English as a Foreign Language (TOEFL); sin embargo, los resultados que se obtienen reflejan únicamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto académico dejando de lado otros ámbitos sociales. Esta prueba tiene una gran aceptación a nivel

mundial, el tiempo de aplicación es de dos horas y tiene una vigencia de dos años. Otros exámenes de uso frecuente son el International English Language Testing System (IELTS) y el First Certificate in English (FCE), los cuales son respaldados por organizaciones que tienen centros ubicados en todo el mundo y un gran equipo de examinadores, docentes y editores. Ambos tienen una gran cobertura de aceptación y gran reconocimiento a nivel mundial, pero el IELTS tiene una vigencia de dos años y el FCE no tiene fecha de caducidad. El costo de estas pruebas es muy elevado y con un tiempo de aplicación de tres horas aproximadamente ya que la valoración de la producción oral es llevada a cabo por evaluadores certificados y las fechas están sujetas a su disponibilidad de tiempo y espacios necesarios para llevarlas a cabo.

También existen pruebas elaboradas por países donde el inglés es una L2. En el caso de México, donde el inglés se considera una lengua extranjera ya que es aprendido primeramente en los salones de clase, la más utilizada es la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), la cual acredita el nivel de conocimientos y aptitudes comunicativas de acuerdo con el MCER en el país. Esta certificación puede obtenerse a partir de la acreditación de las evaluaciones del programa SEPA inglés que se aplican al concluir un curso o en las jornadas de evaluación directas por parte de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El costo es elevado y su aplicación tiene una duración de dos horas con una vigencia de cinco años. Asimismo, las universidades públicas y pri-

vadas tienen sus propios exámenes de certificación de nivel de proficiencia de una L2 para cumplir con el requisito de ingreso o egreso de sus Programas Educativos. Estas pruebas se consideran de uso interno y no pueden ser utilizadas para continuar estudios en el extranjero y/o para certificar un nivel de dominio en el campo laboral. El precio no es elevado y su diseño tiende a ser tomado de reactivos de pruebas internacionales con una duración de dos horas aproximadamente.

Es importante resaltar que estas pruebas de certificación, previamente mencionadas, difícilmente podrían ser utilizadas para tener una visión más amplia del nivel de proficiencia del inglés de los estudiantes que egresan del NMS debido a que no toman en consideración las necesidades y el contexto de este nivel educativo. De ahí la importancia de contar con un instrumento de evaluación que considere el aprendizaje del inglés a partir del uso de esta lengua con una práctica local contextualizada (Pennycook, 2010) para esclarecer la discrepancias entre los objetivos de egreso y las necesidades locales de la educación en México.

Los programas de inglés y el examen diagnóstico de egreso

Para este estudio se consideró la Escuela de Bachilleres que es de tipo propedéutico, general y único de una universidad pública del estado de Querétaro. Actualmente se ofertan las modalidades escolarizada, mixta y virtual y cuenta con 14 planteles ubicados en distintos municipios. Los fundamentos didáctico- pedagógicos de este bachiller recaen en la escuela de Frankfurt,

la didáctica crítica, el constructivismo y en teorías como el aprendizaje situado y el aprendizaje significativo. En la reestructuración curricular del 2013, en todas las modalidades, se adoptó el Enfoque por Competencias para desarrollar las competencias Genéricas y Disciplinarias establecidas por el Marco Curricular Común del NMS (MCCEMS) y lograr el mismo perfil de egreso que los distintos sistemas y subsistemas del país dando respuesta a las demandas del contexto actual (UAQ, 2012). La matrícula aproximada es de 7000 estudiantes siendo el escolarizado el que cuenta con un mayor número, por lo que los grupos que lo conforman son muy numerosos, de entre 45-50 estudiantes, y multiniveles. Los niveles de proficiencia de inglés (L2) varían desde el nivel A1 al B2 del MCER en cada semestre.

El Mapa Curricular del Plan de Estudios actual se basa en seis ejes de formación: Matemático y Razonamiento, Ciencias Naturales y Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades, Lenguaje y Comunicación y Formación Personal. Dentro del eje de Lenguaje y comunicación se ubican los programas de las seis asignaturas de Inglés (I-VI), que van desde el primero al sexto semestre, con una hora diaria de clases de lunes a viernes. Tienen como propósito transmitir los conocimientos y habilidades lingüísticas para mantener una comunicación en una L2 desarrollando las competencias plurilingües y pluriculturales que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global y respetar la propia cultura y la de los demás (UAQ, 2019). Sin embargo,

es una realidad que los estudiantes que están en esta preparatoria tienen, en su mayoría, un nivel básico (A1 y A2 del MCER) y debido al número de horas que abarcan las seis asignaturas de Inglés se busca alcanzar el nivel B1 del MCER. Por lo anterior, en Inglés I y II se tiene como objetivo alcanzar el nivel A1, en Inglés III y IV el A2 y en Inglés V y VI el B1 del MCER para desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios pasar de un usuario básico a uno independiente (UAQ, 2019).

Para la evaluación de los programas de inglés se aplica un examen departamental durante el tercer parcial en cada semestre para evaluar los contenidos de gramática y vocabulario, además de la de comprensión de lectura y auditiva y la producción escrita. Evaluar la habilidad de producción oral es sumamente complejo debido a que por el número de matrícula y por el momento de su aplicación se cuenta con poco tiempo para la valoración y retroalimentación. Esta prueba es diseñada por el Área de Inglés y posteriormente cada docente lo aplica a sus estudiantes en la hora de clase. Los reactivos no tienen un formato que se utilice en las pruebas oficiales de certificación de lengua y mayormente son tomados de los libros de texto o del material utilizado en clase. Los resultados obtenidos en la evaluación reflejan únicamente el nivel de desempeño de los contenidos de los programas de cada asignatura y es complejo poder evidenciar su nivel de inglés adquirido ya que los criterios establecidos en el MCER no son considerados.

Para responder a los objetivos de esta investigación y para tener una visión sobre el nivel de proficiencia de los estudiantes

de sexto semestre, en este contexto se elaboró y aplicó un examen de diagnóstico de egreso. Su objetivo fue cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a las competencias generales y lingüísticas, tomando en cuenta los conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento, así como los criterios de desempeño (Tobón, 2006).

Para la metodología de su diseño se consideró el principio de validez tomando los contenidos de los programas de las asignaturas de Inglés, las competencias generales y lingüísticas, las necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto del NMS y los criterios establecidos en el MCER para un nivel intermedio. Por ello, los textos tanto orales como escritos de comprensión y de producción que se integraron incluían conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los cuales los estudiantes estaban familiarizados y tenían temáticas de su interés. Para su aplicación se consideró el principio de confiabilidad buscando tener

siempre las mismas condiciones para obtener resultados similares. Por ello, se decidió subirlo a una plataforma virtual con un tiempo establecido para ser contestado en dos sesiones en los salones de clase. Además, las instrucciones de cada sección eran claras, restringieron el alcance para que solo una respuesta fuera la correcta y se buscó que las condiciones durante el examen se mantuvieran constantes (Harmer, 2001).

Para la valoración de los conocimientos, los reactivos buscaron comprobar si los estudiantes tenían el entendimiento mínimo requerido en cuanto a los usos y funciones de las estructuras gramaticales y el vocabulario incluidos en los seis programas de Inglés. Para medirlo, se consideró un uso de forma consciente y automatizado de la L2 para tener una interacción con el entorno sociocultural de forma correcta (González *et al.*, 1999). En la Tabla 1 se observa un ejemplo de los contenidos gramaticales de la asignatura de Inglés V incluidos en el examen.

Tabla 1

Ejemplo del contenido considerado en los reactivos para la valoración de conocimiento de estructuras gramaticales

Estructura gramatical	Usos	Función
Presente Perfecto	Experiencias pasadas, acciones pasadas que continúan en el presente, acciones pasadas con consecuencias o resultados en el presente.	Vincular el pasado y presente indicando, en algunos casos, cuándo termina o no una acción iniciada en el pasado
Cláusulas relativas	Cláusulas subordinadas que modifican o dicen algo de un sustantivo en la cláusula principal de la oración y son restrictivas y no restrictivas (Quirk, 1985).	De sujeto del pronombre relativo <i>Ex. They are delighted with the person who/that/*() has been appointed.</i> De objeto del pronombre relativo <i>Ex. They are delighted with the book which/that/() she has written.</i>

Nota. Elaboración propia.

Para la valoración del desarrollo de las habilidades, los reactivos evaluaron el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto para llevar a cabo una comunicación correcta en un nivel intermedio. En la Tabla 2 se muestran los tipos de textos orales y escri-

tos seleccionados para medir el nivel de desempeño de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva y de producción escrita. En el Anexo 1 se encuentran todos los criterios del nivel de proficiencia del MCER esperado de las habilidades consideradas.

Tabla 2

Textos considerados en los reactivos para la valoración de habilidades de acuerdo con los criterios del MCER

Habilidad principal	Subhabilidades		Actividades	Textos
Comprensión lectora	<i>Reading for detail</i> <i>Reading for gist</i>	<i>Skimming</i>	Leer un texto de forma minuciosa.	Texto oral/escrito corto con opciones múltiples sobre la gramática y vocabulario relacionado con temas de la vida cotidiana, el trabajo, la familia, la escuela, pasatiempos, etc. para una comprensión global de este. Texto oral/escrito largo para comparar oraciones dadas y completar partes de este para una comprensión específica/detallada.
		<i>Proofreading</i>	Leer un texto para un entendimiento global. Leer superficialmente, escanear un texto.	
		<i>Scanning</i>	Deducir un significado a partir del contexto.	
<i>Predicting</i>	Revisión de un texto y predecir.			
Comprensión auditiva	<i>Listening for detail</i>		Comprensión de ideas principales y entendimiento.	
			Escuchar de forma minuciosa.	
	<i>Listening for gist</i>		Deducir un significado a partir del contexto.	
			Escuchar un texto para un entendimiento global. Inferir actitudes, sentimientos y estados de ánimo.	
			Predecir e identificar diferentes registros.	
			Reconocer el tema principal de la conversación.	
Producción escrita	<i>Proofreading</i>		Revisión de un texto.	A partir de una oración dada se produce, de forma controlada, con no más de 3 palabras, otra oración que la parafrasea. A partir de una situación dada produce, de forma libre, un texto corto tomando en cuenta el contenido y la estructura de un email/carta.
		<i>Editing Drafting</i>	Abarcar todos los puntos requeridos con un tono y registro acordes con el contexto.	
	<i>Revising</i>			
	<i>Paraphrasing</i>	Uso correcto de estructuras gramaticales y vocabulario.		
			Lograr el efecto deseado para el lector del texto.	

Nota. Elaboración propia.

Para la valoración de las actitudes y valores, los reactivos incluyeron situaciones concretas donde se observaban comportamientos en distintas situaciones comunicativas y contextos, por lo que la respuesta correcta era aquella que consideraba las intenciones, conductas y emociones para

una buena interacción y comunicación. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de las competencias generales y lingüísticas desarrolladas en los programas de las asignaturas de Inglés que fueron consideradas para lograr una comunicación correcta y asertiva.

Tabla 3

Ejemplo del contenido de los reactivos para la valoración de actitudes y valores

Valor	Actitud	Norma
Asertividad	Disposición a comunicarse con otras personas expresando las necesidades propias y respetando las de los demás.	Tener consciencia de los derechos, valores y sentimientos propios y de otros. Valorar la influencia de los sistemas y medios de comunicación en su cultura, su familia y su comunidad.
Respeto	Apertura a distintas culturas, costumbres y tradiciones.	Tener flexibilidad en el aprendizaje de otras culturas y tradiciones diferentes a las propias. Tener consciencia de aspectos socioculturales diferentes.

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al diseño de los reactivos incluidos en el examen, se consideraron aquellos que son directos e indirectos (Harmer, 2001). Gracias a los reactivos directos los estudiantes desarrollaron una habilidad comunicativa, la cual fue evaluada a partir de situaciones que tenían propósitos reales y de la vida cotidiana a pesar de no ser materiales auténticos. Los reactivos indirectos midieron el nivel de desempeño de las competencias generales y comunicativas a partir de las habilidades de comprensión y producción de forma oral

y escrita con un uso real del inglés (L2) en un contexto específico, evidenciando un aprendizaje de forma controlada (Harmer, 2001).

Un tipo de reactivos indirectos que se seleccionaron fueron los de opción múltiple: sencillos y complejos. Los primeros evaluaron los niveles de desempeño correspondientes al conocimiento, comprensión y aplicación, y los segundos establecieron un contexto de comunicación para crear un escenario real a analizar por parte de los estudiantes (Frade, 2009) (Tabla 4).

Tabla 4

Ejemplos de reactivos de opción múltiple

<p>You must _____ here on time. a. to get. b. getting c. to have to d. get</p> <p>The journalist was _____ by enemy fire as he tried to send a story by radio. a. wronged b. wounded c. injuredd. damaged</p>

Fuente: Harmer, 2001

También se incluyeron reactivos indirectos de oclusión (*cloze procedure*) para medir el conocimiento a partir de eliminar una palabra de un texto y evaluar estructuras gramaticales, colocaciones, combinaciones de palabras con un significado específico, comprensión

de lectura, entre otras. Las palabras de los textos que se sustrajeron estaban relacionadas con los indicadores de la competencias generales y lingüísticas, los contenidos seis de los programas de Inglés y los criterios del MCER (Frade, 2009) (Tabla 5).

Tabla 5

Ejemplo de reactivo de oclusión (*cloze procedure*)

<p>Yesterday I went a. _____ the cinema b. _____ my friend Clare. I enjoyed the film c. _____ she did not.</p>

Fuente: Harmer, 2001

En tanto para los reactivos indirectos de transformación de textos, los estudiantes reformularon una oración demostrando la comprensión de la primera que se les presentaba y se

promovió la construcción de otra a partir de sus conocimientos sintácticos, gramaticales y vocabulario contemplando contextos que les son familiares y de interés (Tabla 6).

Tabla 6

Ejemplos de reactivos de transformación de textos

<p>I'm sorry that I didn't get her an anniversary present. I wish _____.</p> <p>It was a <u>terrifying</u> performance. terrify The acrobats showed _____ fear even though. absolute Their fears of _____ shocked the crowd into stunned silence. dare</p>

Fuente: Harmer, 2001

Gracias a los reactivos directos seleccionados para las habilidades de comprensión de lectura y auditiva se evidenció el conocimiento sobre el uso del inglés (L2) a partir de tareas simples en un contex-

to real. El tipo de reactivos para evaluar estas habilidades eran de tipo verdadero y falso, de opción múltiple y aquellos en donde se remueven oraciones de un texto (Tabla 7).

Tabla 7

Ejemplos de reactivos para las habilidades de comprensión de lectura y auditiva

<p>1. Dear Julia, I'm enjoying myself despite the noisy road outside the hotel. You said it was quiet when you came.</p>	<p>2. Listen to Rebecca and Tom planning a party together. For the next question, choose the correct answer.</p>
<p>Everything else is perfect – exactly as you said. Carmen</p> <p>A. Carmen is pleased that the road is not as noisy as she expected.</p> <p>B. Everything about the hotel is as Julia described except the traffic outside.</p> <p>C. Carmen is sorry she took Julia's advice when choosing her hotel.</p>	
<p>Rebecca and Tom decided to meet on</p> <p>a. Wednesday</p> <p>b. Friday</p> <p>c. Sunday</p>	

Fuente: Hashemi y Thomas, 2012

Para evaluar la producción escrita, los estudiantes redactaron textos cortos a partir de información proporcionada por un texto con reactivos de escritura libre y controlada (transformación de textos) basada

en textos con diferentes tipos de registro y contextos comunicativos para evidenciar el uso de las estructuras gramaticales y vocabulario a partir de una situación comunicativa (Tabla 8).

Tabla 8

Ejemplos de reactivos para la habilidad de producción escrita

<p>Here are some sentences about a radio station. For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first.</p> <p>You are on a holiday in a seaside town. In the postcard you should:</p>	<p>Radio 255 is my favorite station. I think Radio 255 is <i>better</i> than the other stations.</p> <p>Other radio stations have fewer listeners than Radio 255.</p> <p>Radio 255 has _____ listeners than other radio stations.</p> <ul style="list-style-type: none"> • describe where you are staying • say what facilities the town has got • tell your friend what you do • in the evenings. • Write 30-40 words.
--	---

Fuente: Hashemi y Thomas, 2012

Todos los reactivos incluidos en la prueba fueron revisados por docentes del Área de Inglés y probados con estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Bachilleres. En la Tabla 9 se muestra el número de

reactivos incluidos para cada habilidad, la duración de cada parte del examen y los criterios de valoración con los puntajes necesarios para evidenciar el nivel de desarrollo alcanzado.

Tabla 9
Número de reactivos y puntajes de las respuestas correctas del examen diagnóstico de egreso

Habilidad principal	Duración	Número de reactivos	Puntaje
Comprensión lectora	30 minutos	15	30
Comprensión auditiva	25 minutos	10	30
Producción escrita	30 minutos	8	40
<i>Tota de minutos</i>	85 minutos	<i>Total de puntos</i>	100

Nota. Elaboración propia

Para darle validez al contenido del examen diagnóstico de egreso se tomó en consideración la propuesta del Coeficiente de Validez de Contenido (Hernández- Nieto, 2002). De ahí que cinco docentes del Área de Inglés, de forma independiente, leyeron los objetivos e instrucciones de este instrumento y revisaron cuidadosamente cada uno de ellos para posteriormente evaluarlos a partir de una escala Likert correspondiente a cinco puntos. Se tomaron en cuenta los criterios de pertinencia, claridad conceptual, nivel de dificultad, nivel cognoscitivo y relevancia. Aunado a ello, se utilizó una escala estimativa donde se asignó un valor de uno si el reactivo es inacep-

table, dos si es deficiente, tres si es regular, cuatro si es bueno y cinco si es excelente, por lo que el puntaje máximo posible por cada reactivo era 20 por cada evaluador. A partir de las evaluaciones se calculó la sumatoria de los puntajes asignados por los expertos para obtener los valores máximos de la escala utilizada por cada reactivo y se obtuvo la probabilidad de concordancia aleatoria entre el total de los expertos y la probabilidad de error. Al obtener un promedio del instrumento de 0.09005890 se obtuvo un valor de concordancia y validez excelente al tener un valor superior a 0.08, que es el valor mínimo que recomienda Hernández- Nieto (2002) (Tabla 10).

Tabla 10

Coficiente de validez de contenido del examen diagnóstico de egreso evaluado por expertos

Reactivos	Puntaje asignado por los expertos						Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc
	ítem 1	20	17	20	18	18	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968
Comprensión lectora	ítem 2	19	17	20	14	20	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 3	18	19	15	20	17	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 4	20	15	14	19	20	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968
	ítem 5	16	18	17	20	20	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968
	ítem 6	15	19	18	17	19	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968
	ítem 7	20	18	16	18	17	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 8	18	18	20	13	20	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 9	16	18	20	20	19	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968
	ítem 10	20	19	18	17	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 11	20	17	18	10	20	85	4.25	0.85	0.00032	0.84968
	ítem 12	18	19	17	20	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 13	18	20	20	18	20	96	4.8	0.96	0.00032	0.95968
	ítem 14	17	19	19	20	20	95	4.75	0.95	0.00032	0.94968
	ítem 15	19	20	14	16	18	87	4.35	0.87	0.00032	0.86968
	Comprensión auditiva	ítem 1	17	19	20	17	19	92	4.6	0.92	0.00032
ítem 2		20	19	18	16	14	87	4.35	0.87	0.00032	0.86968
ítem 3		18	17	17	15	20	87	4.35	0.87	0.00032	0.86968
ítem 4		19	20	20	19	12	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968

	ítem 5	16	17	18	20	19	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968
	ítem 6	15	20	18	19	20	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968
	ítem 7	20	16	15	17	18	86	4.3	0.86	0.00032	0.85968
	ítem 8	19	20	20	18	19	96	4.8	0.96	0.00032	0.95968
	ítem 9	18	19	17	14	18	86	4.3	0.86	0.00032	0.85968
	ítem 10	16	17	19	20	17	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 1	17	19	20	17	19	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968
	ítem 1	18	17	20	15	18	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968
Producción escrita	ítem 2	16	20	17	19	20	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968
	ítem 3	15	19	16	20	19	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
	ítem 4	19	20	20	17	18	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968
	ítem 5	16	18	17	15	20	86	4.3	0.86	0.00032	0.85968
	ítem 6	20	18	20	17	19	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968
	ítem 7	19	18	20	16	20	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968
	ítem 8	18	19	17	15	20	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968
										Promedio	

Nota. Elaboración propia

Metodología

El enfoque de este estudio es experimental. Su objetivo principal es el diseño de un examen diagnóstico de egreso que tome en consideración los contenidos de las asignaturas de Inglés del bachillerato, el desarrollo de competencias establecidas

en el NMS, las necesidades y el contexto de los estudiantes. Cabe mencionar que para el diseño del examen se tomaron los criterios de proficiencia del MCER de un nivel intermedio ya que es el objetivo de egreso del nivel bachillerato. A partir de ello se consideró como factor de este estu-

dio la gramaticalidad y pertinencia de las oraciones contextualizadas en los reactivos que conformaron la prueba reflejados en las respuestas de los estudiantes: correctas/incorrectas.

La prueba diagnóstica de egreso, como se mencionó previamente, se aplicó a 165 estudiantes del sexto semestre del NMS de la modalidad escolarizada de una universidad pública del estado de Querétaro en dos de los planteles con más matrícula ubicados en la Ciudad de Querétaro. El periodo de aplicación se realizó en la última semana de clases y fue contestado de forma

individual y virtual durante la clase de inglés. Debido a que la clase de inglés tiene una hora de duración, se contestó en dos sesiones: examen 1 (Test 1) con una duración de 50 minutos y examen 2 (Test 2) con una duración de 40 minutos con un tiempo limitado y un solo intento para contestarlos. La prueba se aplicó a estudiantes de entre 17 y 18 años, los cuales, en su mayoría, tienen un nivel A2 y B1, pero también hay pocos con nivel B2 del MCER. Fueron seleccionados de forma aleatoria tomando cinco estudiantes de todos los grupos de sexto semestre de ambos turnos (Tabla 11).

Tabla 11

Participantes seleccionados de sexto semestre del nivel medio superior

	Mujeres	Hombres	Total	Edad (MD)	Edad (DE)
Plantel 1	49	34	83	18.045	0.6382
Plantel 2	45	37	82	17.301	0.425

Nota. Elaboración propia.

Para la valoración de la prueba, las respuestas correctas de los reactivos brindaron una retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias y contenidos establecidos en los programas de Inglés, evidenciando los logros obtenidos por parte de los estudiantes de acuerdo con los criterios del MCER para un nivel intermedio. Las respuestas incorrectas mostraron las áreas donde hay que hacer ajustes en el modo y disposición de los estudiantes en el aprendizaje del inglés (L2) y en la mediación pedagógica de los docentes para generar estrategias didácticas que mejoren los cursos respondiendo a sus necesidades y las del contexto para una mejor adquisición del inglés (L2). Para

el cálculo de los puntajes de las respuestas de los participantes, a las correctas se le asignó el valor de un punto y a las incorrectas no se les asignó ningún valor. Posteriormente se calcularon los porcentajes de acuerdo con las habilidades de comprensión lectora y auditiva y producción escrita.

Finalmente, para equiparar los criterios del MCER se tomaron en cuenta la tabla de equivalencia de convalidación del requisito de lengua de la Facultad de Lenguas y Letras de la universidad pública a la que pertenece el bachillerato, donde se establecen las equivalencias de los niveles del MCER con las Pruebas de *Cambridge Language Assessment*, TOEFL iBT, TOEFL

ITP, la cual se puede observar en el Anexo 2 y los porcentajes de respuestas correctas de cada participante obtenidos en la prueba diagnóstica de egreso para obtener una escala de valoración.

Resultados y Discusión

Para obtener los resultados de la prueba se

calificaron las respuestas, al ser 165 participantes y 100 puntos el total de la prueba, se esperaban un total de 16,500 puntos de respuestas correctas en total. El puntaje de las respuestas correctas obtenidas fue de 9,657. De esta manera se obtuvo este puntaje para cada una de las partes de la prueba (Tabla 12).

Tabla 12

Puntajes de las respuestas correctas obtenidas del examen diagnóstico de egreso

	Comprensión Lectora (30 puntos)	Comprensión Auditiva (30 puntos)	Producción Escrita (40 puntos)	Total (100 puntos)
Puntaje de Respuestas esperadas	4950	4950	6600	16500
Puntaje de Respuestas Correctas obtenidas	3546	2684	3427	9657

Nota. Elaboración propia

Para la valoración del aprendizaje se calcularon los porcentajes de respuestas correctas de cada habilidad evaluada para

evidenciar el nivel de desempeño alcanzado de las habilidades que fueron evaluadas por esta prueba (Tabla 13).

Tabla 13

Porcentajes de respuestas correctas del examen diagnóstico de egreso

	Comprensión Lectora	Comprensión Auditiva	Producción Escrita	Total del examen
Porcentajes de respuestas correctas	72	54	52	59

Nota. Elaboración propia

Los resultados muestran que los participantes aún tienen algunas dificultades en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, lo cual nos lleva a pensar que el desarrollo de las subhabilidades: escuchar de forma minuciosa, deducir un significado a partir del contexto, inferir actitudes, sentimientos y estados de ánimo y predecir todavía necesitan mayor práctica para alcanzar el nivel intermedio del MCER. Los usuarios de este nivel comprenden información concreta identificando las ideas generales y los detalles específicos de un discurso oral. Con la habilidad de producción escrita también se reflejan dificultades para alcanzar el ni-

vel esperado, pues los usuarios de esta son capaces de movilizar recursos buscando un equilibrio para maximizar cualidades y evitar insuficiencias con el fin de escribir redacciones cortas y sencillas de forma correcta a partir del desarrollo de las subhabilidades de revisar, resumir, editar, parafrasear, comunicando con precisión y fluidez sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos.

A partir de los porcentajes de las respuestas correctas de los participantes se muestra el número de personas que alcanzaron los niveles del MCER establecidos en la tabla de equivalencia con la calificación de este instrumento (Tabla 14).

Tabla 14

Número de estudiantes por nivel a partir de las respuestas correctas del examen diagnóstico de egreso y los criterios del MCER

	Sin nivel (<39)	A1	A2	B1	Total
Número de participantes	24	60	66	15	165

Nota. Elaboración propia

Gracias a esta información se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes de sexto semestre que participaron se encuentran en un nivel A2, seguido del nivel A. Estos son ubicados como usuarios básicos de acuerdo los niveles del MCER.

Conclusión

Para finalizar la presente investigación, se retoma el objetivo de la misma, el cual era el diseño de una prueba diagnóstica de egreso que considerara los contenidos de los programas de las asignaturas de Inglés, las competencias genéricas y disciplinares del MCCEMS, así como las necesidades

e intereses de los estudiantes a partir de los criterios del MCER para un nivel intermedio establecido en el perfil de egreso del bachillerato. Debido a ello, los reactivos que se incluyen en esta prueba retomaron textos orales y escritos de temas familiares y del interés de los estudiantes de este nivel educativo para promover una reflexión sobre su contenido para posteriormente identificar las ideas principales comprendiendo lo que se expresa para cuestionar su función: qué son, cómo se componen y para qué se utilizan. Por ello se puede decir que este examen diagnóstico de egreso considera el desarrollo lingüístico de los

estudiantes debido a que incluye desde la concentración en los contenidos específicos hasta el análisis de la forma y función comunicativa del inglés (L2) a partir del desarrollo de competencias para una comunicación correcta en este mundo globalizado.

Aunado a lo anterior, en la prueba se promovió el desarrollo de estrategias que permiten que los estudiantes comprendan y produzcan textos para brindar información en un contexto que les es conocido y acorde a sus necesidades, lo cual no sucede en otro tipo de pruebas de certificación internacionales o nacionales. De igual forma, los reactivos de esta prueba no se enfocaron únicamente en las estructuras gramaticales y el vocabulario que se considera en los programas de las seis asignaturas de Inglés, sino que también evalúa el nivel de desempeño de subhabilidades enfocadas al escaneo y comprensión general en la habilidad de comprensión lectora, habilidades de organización y edición en la expresión escrita, además del reconocimiento de la coherencia y cohesión del discurso y la comprensión auditiva y la pronunciación y entonación en la expresión oral. Se promueven otros dominios lingüísticos mayores de la L2, incluyendo la sintaxis, la semántica y la pragmática en distintas situaciones comunicativas. Gracias a ello, a pesar de que algunas de las estructuras de los reactivos no les eran del todo familiar, el hecho de utilizar estructuras gramaticales y vocabulario vistos en clase y acordes al nivel intermedio del MCER permitió evidenciar el nivel de proficiencia de la L2 en general, mostrando el avance de los aprendices.

Posterior al diseño, la prueba se aplicó a estudiantes de sexto semestre y a partir

de su evaluación se tomaron los puntajes de sus respuestas correctas y se calcularon los porcentajes de estas para contrastarlos con los puntajes de pruebas internacionales que toman los criterios del MCER. Estos puntajes se tomaron de una tabla de equivalencia que se utiliza para cuestiones internas de certificación de los niveles de inglés en la universidad pública de donde es parte este bachillerato considerando el nivel intermedio que es el considerado para egresar del NMS. En la actualidad existen muy pocos estudios que muestren resultados sobre este nivel educativo y gracias a los resultados de la prueba de este estudio se pudo observar que, a pesar en el mapa curricular se incluyen seis semestres de la asignatura de Inglés con un total de 540 horas, los participantes que están egresando aún necesitan un mayor desarrollo de las habilidades de comprensión y producción, pero principalmente de las de comprensión auditiva y expresión escrita para alcanzar un nivel intermedio. Es importante resaltar que el desarrollo de habilidades y el amplio rango de sus subhabilidades les toma tiempo a los estudiantes para alcanzar un nivel avanzado y ser un usuario competente.

Gracias a este estudio se puede concluir que, para tener un diagnóstico más cercano a la realidad, los estudiantes de cada nivel educativo deben ser evaluados de acuerdo con necesidades para tener parámetros de evaluación acordes con su contexto y mostrar los niveles de desarrollo de sus competencias generales y sus habilidades lingüísticas. En este caso, los estudiantes del NMS se encuentran en la etapa de la adolescencia. El desarrollo del lenguaje del español (L1) en esta edad está caracterizado por un

crecimiento gradual y prolongado en todos los dominios lingüísticos mayores (Nippold, 2010). Asimismo, durante el proceso de adquisición del inglés (L2) el desarrollo de las competencias de expresión y producción, oral y escrita y la adquisición de estructuras lingüísticas presentan un gran desafío para ellos debido a que existe una influencia de la L1 en textos orales y escritos en inglés (L2) y hay una transferencia de las problemáticas en los planos morfológico, sintáctico y pragmático. Además de ello, existe una carencia de recursos lingüísticos para la comprensión y producción de textos en la L2 y los estudiantes no cuentan con oportunidades suficientes para desarrollar estas competencias en diferentes contextos fuera de las aulas.

Finalmente, el diagnóstico obtenido por los resultados de esta prueba permitió evidenciar las competencias y habilidades que necesitan un mayor desarrollo para considerar tareas específicas centradas en la reflexión y el uso comunicativo de la lengua, creación de materiales didácticos, estrategias de aprendizaje, mejorar los programas de las asignaturas, etc. considerando sus intereses y necesidades durante los semestres que se imparte la asignatura de Inglés. Una de las limitaciones de esta investigación, como se mencionó en un inicio, es que en el diseño del examen no se consideró la expresión oral. Sin embargo, es importante mencionar que esta es la habilidad que presenta un mayor desafío para los estudiantes, en contraste con las que sí fueron evaluadas. Esto es debido a la inmediatez de la producción donde la en-

tonación y pronunciación juegan un papel crucial para la comunicación instantánea y se tiene una interacción en tiempo real. Además, debido al número de estudiantes inscritos en el bachiller es prácticamente imposible evaluarlos por el tiempo requerido y las condiciones de la institución no lo permite, pues solo se cuentan con 60 minutos de clase a diario donde todos deben estar presentes y cada grupo tiene entre 45-50 estudiantes con distintos niveles de proficiencia del inglés (L2).

Al realizar futuras investigaciones en este contexto podrán esclarecer los procesos cognitivos y lingüísticos que llevan a cabo los estudiantes del NMS para evidenciar el cómo los actores educativos pueden beneficiarse de las ventajas de dichos procesos teniendo un impacto en su desempeño académico. Lo anterior se verá reflejado directamente en la motivación ya que se considera su contexto. La mayoría de ellos continuarán con una Educación Superior y al aplicar instrumentos de evaluación como este es un diagnóstico tangible para conocer en dónde serán ubicados en niveles de inglés, permitiéndoles tomar decisiones previas o durante sus estudios universitarios como exentar esta asignatura presentando un examen voluntario en la Facultad, cursar una tercera lengua (L3), presentar un examen oficial que avale su nivel de inglés, etc. De igual forma, los estudiantes que decidan incorporarse al campo laboral al terminar el bachillerato tendrán mejores oportunidades al contar con un diagnóstico que les evidencia su competencia del inglés como una L2.

Referencias

- Cid de León, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53-67.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Recuperado de <https://cas.coe.int/cas/login?service=https%3A%2F%2Frm.coe.int%2Fma%2Fcomponent%2Fmain>
- Consejo de Europa. (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Estrasburgo. Recuperado de <https://rm.coe.int>
- EF EPI (2023). *EF EPI: EF English Proficiency English*. EF Education First Ltd <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias*. Inteligencia Educativa. Recuperado de <https://educacion121.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/frade-laura.pdf>
- García, R. y Gurrola, E. (2023). Percepción de los estudiantes en el nivel medio superior sobre el idioma inglés y su relación con el juego. *Revista Educere del Nivel Medio Superior* (pp.79-90). Recuperado de <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/EDUCERE/article/view/834>
- Hamel, R. E. (2003). Regional Blocs as a Barrier Against English Hegemony? The Language Policy of Mercosur in South America. En J. Mauris y M. Morris (Eds.). *Languages in a Globalising World* (pp.111-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashemi, L. y Thomas, B. (2012). *Grammar for PET with answers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Perú: Universidad de los Andes.
- Marconi, G., Campos, C., Covacevich, C. y Halgreen, T. (2020). *What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 foreign language assessment*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-matters-for-language-learning_5e06e820-e
- Martínez-Olvera, W. y Esquivel-Gómez, I. (2018). Uso del modelo del aprendizaje invertido en un bachillerato público. *Revista de Educación a Distancia*, 58(11). doi:10.6018/red/58/11.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin: Pro-Ed.
- Nippold, M. (2010). *Language sampling with adolescents*. California: Plural.
- Pennycook, A. (2010) *Language as Local Practice*. Londres: Routledge.
- Puspaningtyas, M., Irawan Budi, C., Castellano, A., Dwi, D. y Fajar Yanto, G. (2022). English Education System in International Marketing Based on Digital Marketing. *Asia Pacific Journal of Management and Education*, 5(2). <https://doi.org/10.32535/apjme.v5i2.1553>
- Quijano-Zavala, G., Martínez Ortiz, M. de L. y May Meléndez, R. A. (2019). Aprendizaje del inglés: experiencia previa, autoevaluación y expectativa en la educación superior. *Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 7(1), 87-102.
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B. S., y Jöns, S. (2017). Factores Relacionados con la Reprobación en Inglés en Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*, (54).

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación obligatoria*. SEP. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Serrano, D. (2016). El inglés, lengua franca de la globalización y su repercusión en diversos ámbitos sociales y académicos. *Fuentes humanísticas*, 27(52), 177-190.
- Soler, E., Núñez, J.C., González, J., y Álvarez, L. (1999). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. España: Pirámide.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2021). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior*. Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias. El enfoque complejo en la educación superior*. ECOE.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2017). *Modelo Educativo Universitario. México: UAQ*. Recuperado de <https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/El-Modelo-Educativo-Universitario-MEU.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019). *Plan de Estudio 2019 de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro*. México: UAQ

ANEXOS

ANEXO 1

Escalas ilustrativas de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva y de expresión escrita del MCER

Tabla 15

Escala Ilustrativa de Comprensión de Lectura en General

Comprensión de lectura en general	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos pocos frecuentes.
B1	Los textos sencillos sobre hechos concretos que trata sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Fuente: Datos tomados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2022).

Tabla 16
Escala Ilustrativa de Comprensión de Auditiva en General

Comprensión de auditiva en general	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto en conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Fuente: Datos tomados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2022).

Tabla 17
Escala Ilustrativa de Expresión Escrita en General

Expresión escrita en general	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como <y>, <pero> y <porque>.
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Fuente: Datos tomados del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2022).

ANEXO 2

Tabla de equivalencias de los niveles del MCER y los puntajes del examen diagnóstico de egreso

Tabla 18

Equivalencias de los niveles del MCER y los puntajes del examen diagnóstico de egreso

Nivel del MCREL	Cambridge Language Assessment			TOEFL iBT	TOEFL ITP	Puntajes de la prueba de egreso
B1	Preliminary English Test (PET)	Distinction	161-170	35-45	517-542	100
		Pass with merit	153-159	32-34	487-516	90-99
		Pass	140-152	4	460-486	81-89
A2	Key English Test (KET)	Distinction	140-150		420-459	80
		Pass with merit	133-139		377-419	70-79
		Pass	120-132		337-376	61-69
A1			100-119		300-336	60
					263-299	51-59
					227-262	40-50

Nota. Elaboración de la FLL para uso interno.