



## Capítulo 11:

### Política Nacional *Inglés Puertas al Mundo* en estudiantes y docentes de una universidad de Lima

National Policy *Inglés Puertas al Mundo* in students and teachers of a university in Lima

Miguel Alfonso Oré de los Santos  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle  
Lima-Perú

Hans Manuel Jalixto Erazo  
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle  
Lima-Perú

#### Sobre los autores

**Miguel Alfonso Oré de los Santos:** Abogado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magister en Educación por las Universidades de SUNY at Buffalo (USA) y Leeds (UK). Docente de Ética y Constitución en pregrado y de cursos de especialidad en la Maestría en Enseñanza de Inglés en la Escuela de Posgrado en la UNE EGYV. Autor de textos y materiales para la enseñanza de inglés. Líneas de investigación: RSU, contextos educativos, rol del inglés en el sistema educativo peruano.

Correspondencia: [more@une.edu.pe](mailto:more@une.edu.pe)

**Hans Manuel Jalixto Erazo:** Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Doctorando en Ciencias de la Educación por la misma universidad. Profesor de las asignaturas de tesis en el Departamento Académico de Lenguas Extranjeras de pregrado y de cursos de especialidad en la Maestría en Enseñanza de Inglés en la Escuela de Posgrado de la UNE EGYV.

Correspondencia: [hjalixto@une.edu.pe](mailto:hjalixto@une.edu.pe)

#### Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar la Política Nacional *Inglés Puertas al Mundo* (PN IPM) para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes y docentes de una universidad pública de Lima. Se analizó y reflexionó críticamente la implementación de la PN IPM en la universidad, explorando el análisis situacional, el análisis de necesidades y los objetivos formulados. La investigación se realizó mediante el método hermenéutico y presentó un diseño fenomenológico. Como instrumentos se empleó el análisis documentario, así como una encuesta, entrevistas y un grupo

focal a una muestra total de doce sujetos, entre profesores, estudiantes y directivos. En los resultados, los sujetos de estudio coincidieron en que los cursos de inglés no permiten cumplir con los objetivos planteados en la PN IPM, que el contexto de la universidad muestra recursos limitados, las horas de clase son insuficientes, y proponen reformular los objetivos del curso hacia fines específicos. Se concluye, por lo tanto, que docentes, estudiantes y directivos de la universidad destacan la dificultad de cumplir con los objetivos planteados en la PN IPM debido a la relativa disponibilidad de recursos y relativa atención a las necesidades específicas de los estudiantes.

**Palabras clave:** Política nacional de inglés, universidad, análisis de necesidades, ELT Peru

### Abstract

The objective of this study was to analyze the National Policy *Inglés Puertas al Mundo* (PN IPM) for the teaching-learning of English to students and teachers at a public university in Lima. Throughout the work we analyzed and critically reflected on how the situational analysis, the needs analysis, the objectives formulated and the implementation of the PN IPM are approached at the university. The research was conducted using a hermeneutic method and presented a phenomenological design. The instruments used were documentary analysis, a survey, interviews and a focus group with a total sample of twelve subjects, including professors, students and university officials. In the results, the subjects surveyed and interviewed agreed that the English courses do not contribute to meet the objectives set in the PN IPM, that the university context shows limited resources, and that class hours are insufficient, suggesting the reformulation of the course objectives towards specific purposes. All in all, teachers, students and university officials highlighted the difficulty of meeting the objectives set in the PN IPM due to the relative availability of resources and the relative attention to the specific needs of the students.

**Key words:** National English language policy, university, needs analysis, ELT Peru

### Introducción

La enseñanza de inglés como especialidad profesional constituye una experiencia que, en palabras de Richards (1985), se halla aún en proceso de consolidación. Como reflejo de ello, su implementación en muchos países –especialmente en áreas del mundo donde el inglés se enseña como lengua extranjera, como el Perú– está todavía sujeta a procesos permanentes que incluyen desde la necesidad de definir objetivos con precisión y pertinencia hasta el diseño e implementación de metodologías apropiadas. En nuestro país, la enseñanza de inglés, cuyo inicio como asignatura casi obligatoria se remonta a principios de la década de los años 40 del siglo pasado, se viene desarrollando en la escuela peruana con limitaciones y dificultades que han sido reportados en distintos documentos de trabajo por el mismo Ministerio de Educación (1982, 1992, 1993, 1995, 2005, 2008, 2015) y activos agentes difusores de la enseñanza de inglés como el Consejo Británico (2015). A tenor de los requerimientos de la Ley Universitaria 30220 vigente y dentro del marco de la norma que regula la enseñanza, el aprendizaje y el uso del idioma inglés, la PN IPM, desde 2016 se implementó su enseñanza como asignatura obligatoria para todo el sistema universitario. Se procedió

a ello sin evaluación de experiencias previas, sin clara noción de objetivos y sin metodologías pensadas para el contexto de la educación superior.

Los estudios convencionales sobre la enseñanza de idiomas en el Perú suelen centrarse, con una visión micro, sesgada y parcial, en la enseñanza de inglés, con una tendencia a obviar la consideración y el análisis del nivel macro. Desde una perspectiva macro, la planificación lingüística nos llama a considerar los criterios a tener en cuenta para determinar qué lenguas debemos, podemos y necesitamos usar y enseñar en un determinado país. Y es desde esta perspectiva que, con la Constitución Política del Perú de 1993 (CPP) y la Ley 29735 (“Ley de Lenguas”), pasando por la Ley General de Educación 28044 y la Ley Universitaria 30220 se regula el rol e importancia de las lenguas, mientras que la PN IPM precisa las razones, objetivos y orientaciones para la enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés.

## **1. La Política Nacional *Inglés Puertas al Mundo***

La actual PN IPM tiene como fin último ampliar el acceso a oportunidades educativas, científicas, tecnológicas y laborales, propiciando el desarrollo de las competencias comunicativas del idioma inglés en el Perú. Fue diseñada para responder de manera coordinada a las necesidades (asumidas en el documento) de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma inglés.

El documento hace referencia a la correlación entre el nivel de dominio del inglés de un país y los ingresos, la calidad de vida, la facilidad para hacer negocios, el uso del Internet y los años de estudios de sus ciudadanos; menciona que países como Finlandia o Dinamarca, cuyos sistemas educativos públicos sobresalen internacionalmente, muestran cómo el desarrollo de competencias lingüísticas del inglés favorece la diversificación de economías y facilita la comercialización entre países; anota que países de la región como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay viene impulsando la enseñanza del inglés desde la primaria y, en algunos casos, desde el nivel inicial; destaca la necesidad de establecer estándares internacionales de competencia del idioma inglés tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Modernas (MCER), y propone niveles de competencia que incluyen básico, intermedio y avanzado, sugiriendo que nos fijemos como meta el logro del nivel básico elemental (A2) para los egresados de educación primaria, pre-intermedio (B1) para los egresados del nivel secundario, intermedio-alto (B2) para los docentes de Educación Básica Regular (EBR), y pre-intermedio (B1) para los egresados de universidades, contando con que sus docentes ostenten el nivel de competencia avanzado (C1); valida las reflexiones y consejos de la Unesco (2003) sobre la necesidad de atender el plurilingüismo y la necesidad de un enfoque intercultural en la educación, pero sugiere darle un espacio al idioma inglés en este escenario a pesar de las obvias limitaciones que ya ha mostrado la enseñanza de inglés en el nivel secundario peruano desde 1829 a la fecha (Oré, 2013).

## **2. La Política Nacional *Inglés Puertas al Mundo* en la UNE EGYV**

### **a. Análisis situacional**

La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE EGYV) es una institución de nivel superior que fue fundada hace doscientos dos años por el General José de San Martín, y se ubica en su actual locación en el cálido distrito de Chosica, al este de Lima, desde el año 1967. Se dedica fundamentalmente a la formación de

profesionales de la educación agrupados en siete facultades, lista que incluye la Facultad de Ciencias Administrativas, que se desarrolla en la sede del distrito del Rímac. Por su concentración en el área de la educación se la conoce como el *Alma Máter del Magisterio Nacional*.

El Departamento Académico de Lenguas Extranjeras (DALEX) es uno de los cinco departamentos que integran la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Forma profesionales de la educación en las especialidades relacionadas con la enseñanza de lenguas, ofreciendo especialidades binarias (con una principal y una segunda especialidad) que incluyen Inglés-Español, Inglés-Italiano, Inglés-Francés e Inglés-Alemán. El DALEX ha asumido la responsabilidad de planificar, organizar e implementar el curso de inglés y proveer los docentes necesarios para cubrir la demanda del nivel de pregrado de la universidad.

#### **b. Análisis de necesidades**

La UNE EGyV asume que todos sus alumnos tienen el castellano como lengua natal o, por lo menos, que todos sus alumnos ingresantes tienen el nivel de dominio necesario y suficiente del castellano para su desempeño académico al empezar sus estudios de pregrado, y lo emplea como lengua de instrucción o estudio, sustentándose en el art. 48 de la Constitución Política del Perú (CPP) y el art. 9 de la Ley 29735 (que prescriben el uso del castellano como oficial para esta zona del Perú). Más allá de la visible posibilidad de que requieran o dominen adicionalmente una lengua originaria, ello no constituye preocupación alguna para la universidad ni para el DALEX y, por último, no se cuenta con data formal al respecto. Esto no obstante, la interacción cotidiana con nuestros alumnos muestra claramente la presencia de otras lenguas distintas al castellano, pero evidencia y confirma, asimismo, lo que muestran los estudios sobre bilingüismo en otros contextos: el hablante de otras lenguas, o el bilingüe, tienden a mimetizarse o a ocultar la existencia de cualquier otra lengua cuando se insertan a una situación de diglosia o prevalencia de una lengua sobre otra (Zavala, 2010), en este caso el castellano, la que –no por mera casualidad– se ha adoptado como la lengua de estudio en la universidad. A pesar de su ubicación en el distrito de Chosica, zona de alto nivel de migración y contacto directo con la sierra central, –y, por ello, con mucha afluencia de quechua hablantes–, esta realidad es solo reflejo de los que ocurre en el contexto lingüístico general de la ciudad de Lima y, por extensión, del Perú.

A la luz de la data obtenida, podemos decir que, más allá de las apreciaciones generales consignadas en la PN IPM y la reiteración de los recurrentes argumentos que la ortodoxia de la profesión hoy repite para justificar la enseñanza-aprendizaje de inglés en la universidad peruana, no se hizo en la UNE EGyV, en la etapa previa a la implementación del curso de inglés dispuesto por la PN IPM, ni el análisis situacional que nos hubiera permitido precisar nuestro potencial y recursos disponibles, ni el esperado análisis de necesidades lingüístico-comunicativas para dicha implementación. Desde el punto de vista formal, los estudiantes de pregrado de la universidad necesitan llevar el curso de inglés descrito en la PN IPM porque es un requerimiento formal de cumplimiento obligatorio, inexcusable porque así lo quieren las normas, no necesariamente porque constituya una herramienta de comunicación inmediata. Así, la enseñanza de inglés en la UNE EGyV se rige por lo preceptuado en el art. 40 de la Ley Universitaria 30220 (que prescribe su obligatoriedad en el nivel de

pregrado) y las precisiones de orientación y objetivos señalados en la PN IPM, norma de aplicación obligatoria en todos los niveles del sistema educativo peruano. Como muestran las experiencias precedentes en nuestro medio, exploradas por Oré (2013) en un estudio anterior, las necesidades han tendido a ser necesidades basadas en situaciones hipotéticas futuras. En el recuento de la experiencia de la escuela secundaria, por ejemplo, la cual precede a la de la PN IPM y debería servir de base para ‘perfeccionar aprendizajes previos’ (como literalmente lo prescribe la PN IPM), en los últimos 80 años se identificaron necesidades hipotéticas y, con ellas a la mano, se implementaron cursos que se condujeron con buenos propósitos, pero muy poco alentadores resultados. La propuesta de la PN IPM hace referencia a algunas dificultades encontradas en experiencias previas, tales como el limitado número de horas de clase o el relativo dominio del idioma por parte de los docentes, pero no solo ignora los problemas generados por la falta de realismo en los objetivos planteados en experiencias pasadas, antiguas y recientes sino, reincidentemente, los reitera.

### c. Objetivos y contenidos del curso de inglés en la UNE EGYV

Casi como una tradición, la historia de la enseñanza del inglés en el Perú desde 1829 a la fecha ha evidenciado la tendencia a copiar y repetir modas y modelos importados – nada atípico para un contexto en el que, como tempranamente señalara Escobar (1975), como un rasgo cultural nacional aparentemente heredado de la Colonia, el peruano tiende a preferir lo extranjero en desmedro de lo nacional—. La formulación de objetivos y la adopción de métodos diseñados para realidades de inglés como segunda lengua se han tendido a transplantar a realidades de inglés como lengua extranjera con poco clara consciencia de su no necesaria adaptabilidad a las características y necesidades locales, con el resultado final que no parecemos querer encontrar la solución a nuestros problemas, seguimos reinventando posibles respuestas, y la ansiada contribución de la especialidad al desarrollo del país es aún una tarea pendiente. La enseñanza del inglés en la universidad peruana, como está planteada tanto en objetivos, contenidos y metodología, tiende a repetir los frustrantes esfuerzos de la EBR.

En cuanto a las exigencias de la PN IPM, la UNE EGYV ofrece actualmente a todos sus alumnos, en todos los programas académicos, un programa de inglés enmarcado dentro de dicha política que comprende cuatro cursos de inglés (un curso de inglés con cuatro niveles, en verdad), según se detalla aquí:

- **Inglés I e Inglés II.** Cursos obligatorios del área curricular Estudios Generales, subárea Formación Básica. Se dictan en los ciclos académicos I y II, respectivamente, con 2 (dos) créditos y 3 (tres) horas semanal-mensuales de práctica y exposición a la lengua.
- **Inglés III e Inglés IV.** Cursos electivos del área curricular Estudios Complementarios, subárea Electivo de Formación Profesional. Se dictan en los ciclos académicos V y VI, respectivamente, con 2 (dos) créditos y 3 (tres) horas semanal-mensuales.

En lo referente a los contenidos y objetivos del programa de inglés de la UNE EGYV, las sumillas de Inglés I, II, III y IV aluden, todas, a un curso teórico-práctico, no a un curso de lengua con propósitos claramente comunicativos, como lo sugiere la PN IPM y lo prescribe el Enfoque Comunicativo, que es la propuesta paradigmática vigente para la

especialidad. Inglés I y II buscan el “conocimiento y manejo del inglés básico” y “el desarrollo de las competencias lingüísticas” del estudiante, “fortaleciendo la competencia comunicativa” en las cuatro habilidades hasta un nivel de principiante, según la taxonomía del MCER. Proponen como contenidos básicos las tradicionales estructuras gramaticales del curso de inglés de la EBR para acompañar el aprendizaje de nociones y funciones también básicas. Estamos frente a una propuesta que: (1) asemeja la propuesta de los cursos estructuralistas (*grammar-oriented*) que en su momento condujeron, para repetir a Widdowson (1978), a “aprender **sobre** la lengua, pero no **la** lengua” y, (2) retoma el sílabo nocional-funcional de Wilkins (1976), que fuera en su momento cuestionado porque básicamente proponía reemplazar ítems gramaticales por nociones/funciones, y no llevó a configurar los concepto de comunicación y competencia lingüística que luego propuso Hymes (1972) para el Enfoque Comunicativo. Inglés III y IV proponen el logro de la competencia comunicativa en el idioma inglés mediante el desarrollo de las cuatro habilidades hasta un nivel elemental, conforme al MCER. Proponen contenidos básicos de orden “gramatical, lexical, fonético y socio cultural”, a desarrollar mediante el uso de “diversas estructuras y tiempos gramaticales”, con un “vocabulario contextualizado”, en sesiones teórico-prácticas de taller de “comunicación social” Vemos aquí, también, una propuesta estructuralista, pero algo más embozada, en que la teoría excesiva e innecesaria parece quitar tiempo y espacio a la práctica efectiva del idioma, alejándonos así de logro de una ansiada competencia comunicativa que debería incluir, aún más allá de Hymes (1972) y como enseñaron Canale y Swain (1980), las dimensiones lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

#### d. Implementación de la Política Nacional IPM en la UNE EGYV

Como ya se precisó, el contexto del Perú es de un país en el que el inglés se estudia como *lengua extranjera*, lo que en términos simples significa que la práctica de la lengua en estudio se suele limitar al aula. No se enseña como *segunda lengua* en tanto su aprendizaje y la exposición a ella no se da usualmente fuera del aula. Esta diferencia naturalmente conlleva diferentes necesidades comunicativas y, como parece lógico inferir, su aprendizaje implica proveer también la formulación de distintos objetivos y la adopción de distintas metodologías.

Las 3 horas a la semana asignadas para cada curso totalizan 48 horas de clase, si contamos las 16 semanas de que consta el semestre académico, aunque en la práctica éstas se reducen a 14 semanas efectivas si descontamos las semanas 8 y 16 destinadas a la evaluación parcial y final, respectivamente), y 192 si el alumno lleva los 4 cursos, lo cual está dentro del rango propuesta en el documento para el logro del nivel A2, nivel de dominio elemental del idioma, según los estándares de referencia adoptados. Una dificultad que encontramos en la práctica tiene que ver con la electividad de los cursos III y IV y que nos aleja del logro esperado es la perspectiva posible de que el alumno solo lleve los cursos I y II, de cumplimiento obligatorio (la malla de la UN EGYV abre esa posibilidad), y prescindir del III y IV. ¿Por qué la electividad? Y, de paso, ¿por qué no programar los 4 cursos seguidos, del I al IV, para concentrar la familiarización y práctica del idioma en 4 semestres continuados? Estas son, entre otras, las interrogantes formuladas a docentes y directivos del DALEX mediante nuestros instrumentos de investigación.

### 3. Método

La investigación presentó un diseño fenomenológico y utilizó el método interpretativo hermenéutico. La población estuvo conformada por los estudiantes, docentes y directivos de la UNE EGYV. La muestra fue intencional y, por conveniencia, conformada por tres estudiantes, siete docentes y dos directivos de la universidad.

Se eligió cuatro técnicas para triangular la información obtenida en campo: el análisis documental, la entrevista, la encuesta, el grupo focal, contemplando que estas son procedimientos sistematizados y operativos aplicables para la solución de problemas prácticos. Por triangulación, la información obtenida de diferentes fuentes –análisis de documentos, encuesta y entrevistas– fue cruzada y contrastada para crear un marco neutral y reducir el componente personalista, incrementando así la certidumbre interpretativa de los datos obtenidos. (Vargas, 2011, p. 45; Izcara, 2009, p. 134).

Los documentos elaborados que sustentan la data cuantitativa incluyen los listados analíticos de docentes que dictaron los cursos de inglés en el año académico 2023, con detalle de secciones, número alumnos atendidos y de horas invertidas; los documentos analizados incluyen aquellos que regulan la enseñanza de inglés en el sistema educativo peruano (CPP, Ley General de educación 28044, Ley 29735) y, en particular, en el nivel universitario (Ley Universitaria 30220), y la información obtenida se trianguló con la de: (1) la PN IPM y (2) el Plan de Estudios de pregrado y sílabos del curso de inglés; el grupo de docentes encuestados conforma el único contingente de docentes que dictó el curso de inglés I, II, III y IV de manera continua durante los dos semestres del año académico 2023; los docentes entrevistados en profundidad conforman el subgrupo de docentes que dictó el mayor número de cursos de inglés de los cuatro niveles en el año académico 2023, y fueron seleccionados asumiendo su mejor visión de conjunto de los cursos; para el grupo focal se seleccionó a alumnos de los cursos de Inglés III y IV para aprovechar su experiencia acumulada con (casi) todos los cursos de inglés; los directivos seleccionados estuvieron a cargo de las dos direcciones directamente relacionadas con la implementación de los cursos de Inglés I, II, III y IV en el momento de las entrevistas.

La siguiente tabla detalla las categorías y subcategorías que enmarcan la unidad temática *Inglés Puertas al Mundo*.

**Tabla 1**

*Sistema de categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías	Índice
C1: Análisis situacional	SC1C1: Contexto	-Características socioeconómicas -Características del contexto institucional
	SC2C1: Recursos	-Recursos institucionales
C2: Análisis de necesidades	SC1C2: Lenguas de uso y estudio en el país	-Necesidades lingüísticas comunicativas en el país
	SC2C2: Lenguas de uso y estudio en la UNE	-Necesidades lingüísticas comunicativas en la UNE EGYV
C3: Objetivos formulados en la	SC1C3: Inglés para la comunicación internacional	-El curso capacita para la comunicación internacional

<b>Política Nacional Inglés Puertas al Mundo</b>	<b>SC2C3:</b> Inglés para el acceso al conocimiento y la tecnología	-El curso capacita para el acceso al conocimiento y la tecnología
	<b>SC3C3:</b> Inglés para fines de comunicación general	-El curso provee recursos comunicativos para fines de comunicación general
	<b>SC4C3:</b> Inglés para fines específicos	-El curso provee recursos comunicativos para fines específicos
<b>C4: Implementación de la Política Nacional Inglés Puertas al Mundo en la UNE EGyV</b>	<b>SC1C4:</b> Objetivos propuestos en el currículo de la UNE EGyV	-Características del currículo
	<b>SC2C4:</b> Objetivos propuestos en el sílabo de la UNE EGyV	-Características del sílabo
	<b>SC3C4:</b> Recursos asignados	-Disponibilidad de horas, recursos, materiales y docentes
	<b>SC4C4:</b> Evaluación tentativa de la implementación	-Logro general de la implementación de la política

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Resultados

El análisis documental nos deja claro que el impacto de la PN IPM no se limita al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas ni solo al educativo y comprendemos que su implementación es estratégica y beneficia el interés nacional. La correlación que se hace entre los ingresos y la calidad de vida y el aprendizaje del inglés asume que el inglés es el factor central propiciatorio de mejores ingresos y niveles de vida, aseveración audaz que parece no tener en cuenta la influencia de factores sociales, económicos y políticos en la educación y el desarrollo. El argumento que presenta el inglés como la llave que abre “las puertas al mundo” (tal el tenor que da nombre a la PN IPM) o como “una de las herramientas clave para impulsar el crecimiento económico, social y cultural” o como “el lenguaje que permite estar al día de los conocimientos respecto a los avances científicos y tecnológicos”, aunque pareciera tener mucho sentido común, contrasta con la crudeza de los índices sociales de nuestro país (INEI, 2021; INEI, 2022; Banco Mundial, 2021; ONU, 2022), y la urgencia de mejorarlos como medida urgente, prioritaria, por sobre sobre cualquier necesidad de aprendizaje de una lengua extranjera. El símil con los países nórdicos es sugerente; somos conscientes, sin embargo, de que estos países tienen características de gestión, cobertura de necesidades básicas y otros factores que contribuyen al desarrollo de una sociedad más desarrollada en términos de igualdad de oportunidades, tecnología, investigación, salud y otros aspectos fundamentales que conllevan a una mejor calidad de vida. Nos llevan años de distancia en términos de desarrollo, debido a razones multifactoriales de orden político, económico, histórico, etc., y no solo como consecuencia de haber aprendido el idioma inglés. Al compararnos con nuestros países vecinos para señalar la ventaja que nos llevan por haber implementado políticas tempranas de enseñanza de inglés, como que no presentan un argumento tan sólido: ni Argentina, Brasil o Colombia muestran hoy índices sociales precisamente mejores de desarrollo como para usarlos de referencia; Chile y Uruguay han logrado niveles de desarrollo comparativamente mejores que los nuestros, es cierto, pero no solo ni

exclusivamente por factores vinculados con la enseñanza del idioma inglés. Como muestra la Tabla 2, no parece haber correlación directa, necesariamente, entre el nivel de dominio del idioma inglés que tiene un país y su nivel de desarrollo: países con nivel de inglés muy alto o alto, evidencian niveles muy bajos de desarrollo, y viceversa. Chile y Argentina, por ejemplo, como bien se referencia en el PN IPM, ostentan niveles medianos de dominio de inglés y de desarrollo; países como Paraguay y Bolivia, en cambio, muestran niveles medios de dominio de inglés, pero muy bajo nivel de desarrollo y, en los extremos, países como Israel o Arabia Saudita evidencian niveles bajo y muy bajo de dominio de inglés, pero niveles de desarrollo sorprendentemente altos.

	País	Nivel de dominio del idioma inglés	Índice 2022 (entre 111 países)	Índice de Desarrollo Humano 2021-2022 (entre 191 países)
1	Sudáfrica	MUY ALTO	12	109
2	Filipinas	ALTO	22	116
3	Cuba	MEDIO	38	83
4	Argentina	ALTO	30	47
5	Chile	MEDIO	45	42
6	Uruguay	MEDIO	49	58
7	Honduras	MEDIO	48	137
8	El Salvador	MEDIO	50	125
9	Paraguay	MEDIO	43	105
10	Bolivia	MEDIO	44	118
11	Israel	BAJO	74	22
12	Emiratos Arabes Unidos	BAJO	78	26
13	Japón	BAJO	80	19
14	Arabia Saudita	MUY BAJO	102	35

Tabla 2

Comparativo muestral de países por nivel de dominio del idioma inglés e Índice de Desarrollo Humano

Fuente: Education First (2022). *English Proficiency Index 2022*. [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi); PNUD (2022). *Human Development Index 2022*. PNUD. Elaboración propia.

La problemática de la enseñanza-aprendizaje del idioma –admitida por el mismo MINEDU reiteradamente y en los mismos considerandos de la PN IPM– no parece poder explicarse ni encontrar solución si seguimos mirando solo a lo que sucede dentro del aula, ni ignorando totalmente los factores externos que podrían estar dificultando su implementación (Widdowson, 1978; Phillipson, 1990; Holliday, 1994). Desde 1829, inicio de la experiencia de enseñanza de lenguas extranjeras en el Perú y, más concretamente, desde 1942, año en que se formaliza el curso de inglés para la secundaria como un curso cuasi obligatorio, las preocupaciones y “soluciones” han girado invariablemente en torno al aumento de horas, capacitación de docentes, reformulaciones metodológicas, etc. Como muestra Oré (2013), la atención a estos factores ha tenido una ineficiencia recurrente a través de la historia: no se ha logrado

proveer el número de horas necesario para el logro de las competencias esperadas, no se ha terminado de capacitar al profesorado en su dominio de la lengua ni actualizarlo en sus competencias pedagógicas, y los métodos propuestos e implementados han sido, como regla, inapropiados. Los objetivos que se formulan para el curso de inglés tienden a resultar –por las limitaciones antedichas, por la falta de determinación precisa de las necesidades lingüísticas de los estudiantes, entre otros factores– en hiperracionales, es decir, excesivamente ambiciosos y hasta irreales cuando los recursos asignados a su consecución son muy limitados (Holliday, 1994). Las limitaciones del contexto para la apropiada consecución de sus objetivos en la EBR las señala el mismo Plan de Implementación de la PN IPM (MINEDU, 2016a), al reconocer que el sistema actual no garantiza que el estudiante logre la competencia esperada en el idioma inglés (p. 6), cuestiona la limitación que –según los autores de la propuesta– representa no enseñar inglés en inicial o primaria (pp. 6-7) (cuestionamiento rebatido en Oré, 2013) y reconoce el limitado nivel de dominio lingüístico de los docentes de inglés, así como la insuficiencia de docentes con que contamos (p. 7). Para la formulación de los objetivos de la PN IPM no se ha elaborado un análisis de necesidades lingüístico-comunicativas que por lo menos nos haya permitido revisar, validar o cuestionar si nuestros alumnos realmente tienen la necesidad de aprender el idioma inglés y se sigue asumiendo su necesidad por defecto, reiterando las hipotéticas necesidades sugeridas casi desde el inicio de la experiencia con la enseñanza de lenguas extranjeras en el Perú desde 1829.

En cuanto al objetivo general de la PN IPM para la universidad, el eje temático 2, lineamiento 1 propone “promover el perfeccionamiento del nivel de dominio del idioma inglés en los estudiantes de la educación superior de la universidad ...” (p. 36). Una preocupación que compartimos con el MINEDU: el PN IPM señala que 27% de docentes que enseñan inglés no son de la especialidad, 30% tiene un nivel de competencia A1 (p. 30) y no hay certeza sobre el nivel del resto de docentes; ¿Cómo esperar que sus alumnos logren un nivel de suficiencia B1 que ellos no tienen? Estos alumnos son el producto que recibiremos en la universidad para “perfeccionar(les) su inglés”. Una curiosa inconsistencia: si asumimos que el indicador de logro propuesto para los egresados del nivel secundario es también B1, y B1 el mínimo nivel de logro requerido en la universidad, no hay nada que podamos perfeccionar, como quiere la PN IPM. Y una reflexión simple: ¿Cómo perfeccionamos lo que no se ha logrado tras más de 80 años de experiencias frustrantes en el nivel secundario con un curso sin objetivos claros, sin condiciones para el logro de dichos objetivos y sin claridad respecto a las necesidades reales de los estudiantes usuarios del servicio? Por lo demás, según el Plan de Implementación de la política en análisis, se espera que los egresados de la universidad tengan niveles de logro que pueden fluctuar entre B1 (pre-intermedio), B2 (intermedio alto) y C1 (avanzado), “de acuerdo a las competencias requeridas” (p. 30) y que ese logro se concrete con una exposición que puede variar desde 350 a 800 horas de exposición a la lengua en estudio, según el nivel (PNB IPM, p. 9). Como está planteado, el curso de inglés de la UNE EGyV, con 3 horas s/m, totaliza solo 384 horas de estudio en sus niveles I y II (los niveles III y IV son electivos y tienen porcentajes de asistencia muy bajos, como se muestra en la table 3). lo cual, si se diera, solo podría

ajustadamente asegurar el logro del nivel B1, sin posibilidad alguna de alcanzar nivel de perfeccionamiento alguno.

No cabe duda de que el inglés es, hoy por hoy, el idioma que permite el acceso al conocimiento global; lo que observamos en la escuela –nivel previo a la experiencia universitaria– es que estamos hablando de darle acceso en inglés a estudiantes que todavía parecen tener dificultades con el manejo de su lengua natal y aún del castellano, que viene a ser la lengua nacional. Los resultados de la prueba PISA 2018 nos ubican en los últimos lugares en Latinoamérica en comprensión de lectura (OECD, 2019), y así no podemos esperar que nuestros alumnos transfieran a la lengua extranjera habilidades que no tienen en su primera lengua –transferencia que sí ocurre naturalmente ocurre cuando se aprende una lengua nueva (Cummins, 2001).

Los documentos analizados muestran que en el semestre 2023-I se atendió a 2082 alumnos en los cursos de Inglés I, II, III y IV. Llama la atención la enorme variación del número de alumnos que toman los cursos por niveles. Se tuvo 1205 alumnos matriculados en Inglés I, el 50% de esa cantidad en inglés II, Inglés III lo toman solo 80 y, finalmente, se tiene solo 178 alumnos en Inglés IV para completar el curso en sus cuatro niveles. Es decir, solo el 8% del total de alumnos atendidos en el semestre se matriculó para terminarlo. En el semestre 2023-II no hubo examen admisión a la UNE y, por ello, no se abrió el curso Inglés I. Entre alumnos de promociones pasadas y la del presente año académico, 1722 llevan Inglés II, el 10.2% de ese número está matriculado en Inglés III y solo 58 alumnos, es decir, solo el 3,3% del total de alumnos atendidos en el semestre, aparece matriculado en Inglés IV para completar los cuatro niveles del curso.

**Tabla 3**

*Comparativo de cursos, secciones y alumnos atendidos en los semestres 2023-I y 2023-II.*

Comparativo de cursos, secciones y alumnos atendidos en los semestres 2023-I y 2023-II					
Semestre 2023-I			Semestre 2023-II		
Curso	Secciones	Alumnos	Curso	Secciones	Alumnos
Inglés I	41	1205	Inglés I	...	
Inglés II	33	619	Inglés II	66	1722
Inglés III	3	80	Inglés III	9	177
Inglés IV	10	178	Inglés IV	3	58
TOTAL	87	2082	TOTAL	78	1957

Fuente: Memorandos de Asignación de Carga Académica 2023-I y 2023-II del DALEX.

Elaboración propia.

En cifras globales, en el año académico 2023 se atendió a un total de 4039 alumnos, matriculados en 165 secciones, con un promedio de 24,4 alumnos por aula, que llevan o han llevado el curso de inglés en el marco de la PN IPM. De estos, solo 236, es decir, apenas el 5,8% del total de alumnos atendidos en el año, están o han estado matriculados en Inglés IV, etapa final del curso de Inglés.

Para la implementación de los cursos de Inglés I, II, III y IV en el año académico 2023 se contó con el apoyo de 42 docentes –mayormente contratados–, lo que conllevó una carga académica de 495 horas de clase semanal/mensuales, cifra que, multiplicada por

las 16 sesiones de que consta el semestre académico, da un total de 7920 horas de clase invertidas.

**Tabla 4**

*Totales acumulados de docentes, secciones y alumnos atendidos, y horas s/m académicas invertidas para la implementación de los cursos Inglés I, II, III y IV en el año académico 2023.*

Totales acumulados para implementar Inglés I, II, III y IV en los semestres 2023-I y 2023-II				
Docentes	Secciones	N/alumnos atendidos	T/Horas s/m	T/Horas de clase 2023
42 docentes *	165	4039	495	7920

Fuente: Memorandos de Asignación de Carga Académica del DALEX 2023-I y 2023-II.

Elaboración propia.

Con relación a la categoría 1, **Análisis situacional**, las respuestas de docentes y directivos enmarcan los cursos de Inglés, II, III y IV en el contexto de la Ley Universitaria 30220, que prescribe la enseñanza de inglés en el nivel de pregrado. Conocen la PN IPM, que precisa objetivos y da dirección a la experiencia, pero no la relacionan con los cursos de inglés de la UNE EGYV, pero sí con los de la secundaria, los cuales estiman de relativa utilidad. Casi de manera uniforme, docentes, alumnos y directivos reconocen las limitaciones de recursos institucionales, desde horas hasta herramientas TIC para el logro de los objetivos del curso de inglés. Los alumnos advierten, además, la falta de libros y materiales.

Sobre la categoría 2, **Análisis de necesidades**, docentes estudiantes, directivos, en mayoría, apuestan por la conveniencia de seguir las recomendaciones de la Unesco sobre la enseñanza de la lengua local, luego la lengua nacional y, posteriormente, una lengua internacional, que debería ser el inglés, por su amplia presencia en el mundo. Una minoría de docentes (3 de 10) sugiere iniciar la enseñanza de inglés desde los primeros niveles. Se percibe un consenso unánime en docentes, estudiantes y directivos respecto a la importancia del inglés para su formación profesional, pero también coinciden en la necesidad de reorientar los objetivos del curso hacia fines específicos, entre los cuales la comprensión de lectura sobre temas de cada especialidad parece merecer especial preferencia. No desestiman el rol que debe tener las lenguas vernáculas, considerando que hay docentes que van a requerirlas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (proyecto para la enseñanza y uso de lenguas originarias en proceso de implementación desde 1996 en el país).

Respecto de la categoría 3, **Objetivos Formulados en la PN IPM**, docentes, estudiantes y directivos tienden a relajar la importancia del inglés para propósitos amplios, de comunicación, pero reconocen las limitaciones del contexto para el logro de dichos fines y, en resumen, coinciden de manera casi unánime respecto a la necesidad ya referida de repensar los objetivos del curso y orientarlo hacia fines específicos como la comprensión de lectura con contenidos relacionados con su especialidad profesional.

Acerca de la categoría 4, **Implementación de la PN IPM en la UNE EGYV**, docentes, estudiantes y directivos destacan la dificultad de cumplir con los objetivos planteados en la PN IPM debido a la relativa disponibilidad de recursos (horas, materiales, equipos) y necesidades específicas de los estudiantes. Encuentran que los objetivos planteados en los sílabos no coinciden con los de la PN IPM, y en que la opcionalidad de Inglés III

y IV, y la falta de continuidad de los cuatro niveles (Inglés I y II se lleva en los ciclos I y II, se descontinúan un año, y se retoma Inglés III y IV en los ciclos V y VI), no contribuye a los objetivos esperados, desmotiva al alumno y le quita continuidad. Destacan la necesidad de replantear los cursos con una visión macro, de conjunto, que tenga en cuenta limitaciones, disponibilidad real de recursos, y defina sus objetivos en función del perfil de egreso de los estudiantes.

## 5. Discusión

Las respuestas recurrentes de las encuestas y entrevistas ratifican la percepción predominante sobre la importancia y presencia del inglés en el mundo (en la línea de Crystal, 2004), validan premisas que se repiten cíclicamente e idealizan la importancia del aprendizaje universal del inglés (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Holliday, 1994), y no distinguen necesidades comunicativas hipotéticas de las necesidades reales de nuestros estudiantes, pero sí cuestionan la limitada disponibilidad de recursos asignados al curso. Los directivos entrevistados, con cargos recientemente asumidos, desconocen cómo se adecuaron la orientación y objetivos de la PN IPM a la UNE EGyV, pero sí se refieren a la necesidad de una visión de conjunto sobre lo que deben ser las políticas de planificación lingüística en un contexto pluricultural como el nuestro. En ese sentido, Rahnuna (2023) sugiere desarrollar una comprensión profunda y contextualizada en los cursos de inglés de educación superior y, de esa manera, reevaluar, remodelar y mejorar el sistema de aprendizaje y sus contextos de aprendizaje social con la formulación de políticas a nivel micro, meso y macro. Esto coincide con los hallazgos de Jiménez y Garay (2021) en torno a la necesidad de crear nuevas políticas públicas para incentivar el aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo superior y así contribuir a la formación de ciudadanos con capacidades universales.

Es visible el rol e importancia de inglés en el contexto local y en el mundo; no obstante, somos conscientes de que tenemos pendiente el realizar el análisis de necesidades que nos permita precisarlas y, a partir de ello, planificar prioridades para el uso y enseñanza de lenguas en el Perú, en general, el de la universidad peruana, en particular, y el de la UNE EGyV, de manera específica.

En relación con los objetivos del curso y la necesidad de su reformulación, al triangular las respuestas de los sujetos involucrados en el estudio notamos la manifiesta inclinación y preferencia por un curso orientado a propósitos específicos, con un perfil de inglés técnico, que permita a nuestros estudiantes la actualización de conocimientos y el acceso a la tecnología. Las entrevistas con estudiantes y directivos confirman ese parecer respecto a la necesidad de dar especificidad al curso de inglés. Si nos parece sensata la posibilidad de reformular los objetivos –como les parece a los docentes, estudiantes y directivos consultados–, sugerimos partir la revisión de experiencias previas con la enseñanza de inglés en años previos y no repetir tendencias adanistas. Allí está, como posible punto de partida y referencia, la experiencia de las Escuelas Superiores de Educación Profesional de 1972 a 1981 –experiencia que se descontinuó con el cambio de gobierno– en la que se ensayó exitosamente un curso de inglés con énfasis en la comprensión de lectura (como lo ha recuentado Oré, 2013) y a la cual, irónicamente, por esos devenires de la realidad política nacional a los cuales está atado y de los cuales depende nuestro sistema educativo, hoy, sin querer queriendo, cuarenta dos años más tarde, parecen hacer alusión nuestros encuestados,

entrevistados y directivos cuando recomiendan la reorientación del curso de inglés hacia objetivos más específicos. En tal sentido, como también concluyó Cárdenas (2018), urge reformular las políticas educativas nacionales considerando las necesidades y características culturales regionales, sin descuidar la adopción de metodologías apropiadas (Campos, 2018).

Con respecto a la asignación adecuada de recursos y a la no electividad del curso, los estudiantes, docentes y directivos consultados coinciden en que las horas asignadas al curso son insuficientes y en la inconveniencia de su opcionalidad (o electividad). Al recountar la experiencia histórica de la enseñanza de inglés en secundaria en el Perú, podemos notar cómo han variado las horas asignadas al curso en 80 años, prevaleciendo el promedio de 2 a 3 horas semanal-mensuales de clase, tiempo de exposición a la lengua que el mismo MINEDU ha reconocido como insuficiente en numerosos reportes. Como fuere, existe amplio consenso en la profesión respecto de la dificultad de lograr objetivos que pueden devenir en hiperracionales. Todos nuestros sujetos se muestran disconformes con la opcionalidad de los cursos Inglés III y IV y sugieren hacerlos todos obligatorios, como cursos generales, pero componentes básicos de su malla curricular por especialidad, e implementarlos con sentido de continuidad, del I al IV, sin semestres intermedios en blanco, a lo largo de 4 semestres (o, de repente, incrementado 1 o dos niveles más). Este hallazgo coincide con los resultados de Mendoza (2020), quien afirma que las políticas lingüísticas deben guiar una adecuada proyección lingüística y diagnosticar una lengua extranjera adecuada al perfil académico del estudiante y su carrera profesional.

En cuanto a la relevancia del curso de inglés de la EBR como antecedente para el curso de inglés de la UNE EGyV, docentes y estudiantes mostraron cierta ambigüedad. La entrevista con directivos nos ayudó a despejarla: señalan que un buen número de nuestros ingresantes traen saberes previos de inglés no por el mérito de lo aportado por la escuela sino, fundamentalmente, porque tomaron el curso en centros de idiomas para compensar las deficiencias del curso de la escuela, y eso les da una buena base; y una minoría que bordea el 20% carece de base lingüístico-comunicativa suficiente para retomar el curso en pregrado; esta falta de homogeneidad parece generar la confusión de los docentes encuestados. Esto corrobora las reflexiones que hicimos en la sección referente a la escuela secundaria, sobre todo a la estatal y a sus pobres resultados, y al evidente éxito que a todas luces tienen los centros de idiomas con la enseñanza de inglés en el Perú. Como allí se indica, hay factores que explican claramente las dificultades con el curso de inglés en la escuela y su éxito en los centros de idiomas, y estos factores van más allá de simples apreciaciones y tienen que ver con aspectos que incluyen desde el mayor número de horas, enfoques y metodologías acordes con la disponibilidad de recursos y, profesores con probado dominio de la lengua pero, desde nuestro punto de vista y sobre todo, con una clara precisión de las necesidades lingüístico-comunicativas concretas de los estudiantes que van al centro de idiomas porque perciben que necesitan o van a requerir la lengua extranjera, constatación que genera una natural actitud positiva –más allá de una simple motivación limitada a las actividades pasajeras de clase- hacia sus aprendizajes. Este hallazgo confirma los resultados de Intriago et al. (2019), quien señala que ha sido casi imposible alcanzar el nivel de dominio del inglés –requisito para completar los estudios

universitarios— y los malos resultados en la enseñanza del idioma inglés en el sistema de educación superior de Ecuador en los últimos años. En su estudio observó un acceso inequitativo al proceso de calidad para el aprendizaje del idioma inglés, por lo que también recomienda revisar los aspectos concernientes a las políticas públicas, el currículo y los desafíos que se tiene para superar la brecha que ha surgido entre las personas que hablan inglés y las que no lo hablan.

### Conclusión

La triangulación de la data obtenida con el análisis documental, las encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes, y las entrevistas a directivos no provee evidencia de que se haya realizado análisis situacional del contexto institucional de la UNE EGYV previo a la implementación de la PN IPM. Consecuentemente, las características de su implementación no se ajustan —desde sus objetivos inconsultamente impuestos, hasta su formulación genérica de objetivos y la escasa consideración por los recursos asignados— a las características del contexto institucional.

La triangulación de la data obtenida con el análisis documental, las encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes, y las entrevistas a directivos no provee evidencia de que se haya realizado análisis de necesidades comunicativas de nuestros alumnos con relación a su necesidad de aprendizaje del idioma, y se han formulado objetivos que los consultados estiman poco factibles de lograr. Nuestros sujetos de estudio aconsejan tener en cuenta las propuestas de la Unesco para la enseñanza y uso de lenguas y la realidad planteada por la Educación Intercultural Bilingüe.

Encuestados y entrevistados cuestionan los actuales objetivos del curso de inglés y proponen su reformulación hacia propósitos específicos como el de comprensión de lectura por especialidades, teniendo como referencia el perfil de egreso de cada programa.

Encuestados y entrevistados hacen notar las dificultades de la institución para cumplir con los objetivos de la IP IPM en tanto su implementación exige unas mejor asignación de recursos (que deben determinarse con el pendiente análisis situacional), una adecuada formulación de objetivos (en respuesta a consistente análisis de necesidades que a estas alturas deviene impostergable), y una reestructuración del curso con la necesaria continuidad (sin desfases temporales) y asegurada estabilidad (sin electividad de los diferentes niveles del curso).

### Referencias

Banco Mundial. (2022). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2021*.

<https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2022>.

British Council. (2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de la política, percepciones y los factores de influencia*. British Council.

Campos, M. (2018). Estrategia metodológica para el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de inglés de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. *Repositorio Institucional USI*.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. En *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Cárdenas, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. En *Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31) <https://doi.org/10.19053/01227238.8566>

Constitución Política del Perú. (29 de diciembre de 1993). <https://www.congreso.gob.pe/constitucionyreglamento/>

Crystal, D. (2004). *The language revolution*. Policy Press Ltd.

Cummins, J. (2021). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? En *Sprogforum* No. 19: 19-20.

Education First. (2022). *English Proficiency Index 2022*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>

Escobar, A., Matos, J., & Alberti, G. (1975). *Perú ¿país bilingüe?* IEP.

Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. CUP.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin.

INEI. (2021). *Encuesta Nacional de Hogares 2020*. INEI.

INEI. (2022a). *Encuesta Nacional de Hogares 2021*. INEI.

INEI. (2022b). *Evolución de la Pobreza Monetaria*. INEI.

INEI. (2022c). *Estimados y Proyecciones en base al Censo Nacional de Población y Vivienda 2017*. INEI.

Intriago, E., Villafuerte, J., Bello, J., & Cevallos, D. (2019). *El inglés como lengua extranjera en el contexto universitario ecuatoriano. Cultura, Ciudadanía y Participación: Perspectivas de educación inclusiva*, 229-249. [https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/87492662/Cultura\\_ciudadania\\_participacion\\_2019.pdf#page=231](https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/87492662/Cultura_ciudadania_participacion_2019.pdf#page=231)

Izcarra, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa: Guía para elaborar tesis*. Plaza y Valdés.

Jiménez, G., y Garay, J. (2021). *Representaciones sociales del aprendizaje del idioma inglés: Una revisión sistemática. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2757>

Ley 29735. (02 de julio de 2011). [https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos//2006\\_2011/ADLP/Normas\\_Legales/29735-LEY.pdf](https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos//2006_2011/ADLP/Normas_Legales/29735-LEY.pdf)

Ley General de Educación 28044. (28 de diciembre de 2013). <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

Ley Universitaria 30220. (03 de julio de 2014). <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/Textos/30220.pdf>

Mendoza, A. (2020). La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario. *Perfiles Educativos*, 37(149), 169-186

- Ministerio de Educación del Perú. (1982, 1992, 1993 y 1995). *Programas Curriculares para Educación Secundaria*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Currículo Nacional para Educación Básica Regular*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - Inglés, Puertas al Mundo*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional para la Educación Básica*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Plan de Implementación al 2021 de la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y uso del Idioma Inglés - Inglés, Puertas al Mundo*. Minedu.
- OECD. (2019). *Programme for International Student Assessment. PISA 2018 Results. Executive summary*. OECD.
- ONU. (2022). *Análisis Común de las Naciones Unidas en el Perú – Actualización 2022*. Naciones Unidas, Perú.
- Oré, M. (2013). *Los contextos de la enseñanza de inglés. Análisis crítico y propuestas*. Aula Abierta.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an International Language*. Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. OUP.
- PNUD. (2022). *Human Development Index 2022*. PNUD.
- Rahnuma, N. (2023). Exploring ESL students' experiences of academic writing in higher education -a cultural historical activity theory perspective. En *Education Inquiry*. DOI: 10.1080/20004508.2023.2222450
- Richards, J. (1985). *The context of Language Teaching*. CUP.
- UNESCO. (2003). *Le educación en un mundo plurilingüe*. UNESCO.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer Investigación Cualitativa?* Exteta.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. OUP.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: UP.
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010) *Decir y Callar. Lengua, equidad y poder en la universidad peruana*. PUCP.