

La enseñanza de inglés a niños estudiantes en México: Las percepciones de los profesores acerca del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Veracruz^{1,2}

**Juan Emilio Sánchez-Menéndez³ & Nora M. Basurto-Santos⁴,
Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, Mexico**

Resumen

Esta investigación describe las percepciones que tienen once docentes del Programa Nacional de Inglés (PRONI) de escuelas primarias públicas de Xalapa, Veracruz, en México, acerca de sus propios contextos de enseñanza. Se decidió adoptar un enfoque cualitativo y se usaron entrevistas semiestructuradas para la recolección de los datos. Los resultados muestran que los docentes perciben una falta de correspondencia entre el discurso oficial del PRONI y las prácticas docentes. En el campo de las condiciones laborales, los docentes muestran insatisfacción por el retraso en sus pagos y por carecer de las prestaciones de ley como aguinaldo o servicio médico. Se concluyó que las autoridades deben tomar medidas urgentes para mejorar el panorama de la enseñanza del inglés especialmente ahora que se ha propuesto que el inglés sea obligatorio en todos los niveles de educación básica en el país.

Abstract

This qualitative study describes how eleven teachers perceive the National English Programme (PRONI, in Spanish) in relation to their teaching contexts in Xalapa, Veracruz, Mexico. Semi-structured interviews were conducted to gather the data. The results show that all teachers perceive a mismatch between what the PRONI official policy states should happen and what, in reality, is done due to contextual constraints. In terms of working conditions, teachers show dissatisfaction with the delay in their payments and the lack of legal benefits such as bonuses or medical services. It was concluded that the authorities need to take urgent measures to improve the landscape of English teaching especially now that English language learning has been proposed to be compulsory at all levels of basic education in the country.

Introducción

El 11 de julio de 2017, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) presentó la "Estrategia Nacional de Inglés" cuyo objetivo es que, en 20 años, "la totalidad de los estudiantes mexicanos egresen de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 25)⁵. La Estrategia amplía los alcances del "Programa Nacional de Inglés" (PRONI, comenzado en 2015) e implica el dominio paulatino del inglés en todos los niveles de la educación obligatoria y la formación de profesores en las escuelas normales del país⁶

La Estrategia es la más reciente propuesta del Estado mexicano para que el inglés se enseñe en la educación básica y media superior. Le preceden el "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica" (PNIEB), vigente del 2009 al 2013, el "Programa S246 Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica" (PFCEB), y el PRONI, presentado en 2015. La premisa de estos programas es que la enseñanza de inglés debe comenzar a partir del tercer grado de preescolar porque "al estar expuestos a una segunda lengua desde edades tempranas, los alumnos logran tener mejor dominio de ella, en particular en aspectos relacionados con la comprensión auditiva y la pronunciación" (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 45).

En 2022 se cumplen trece años del comienzo del primer programa de enseñanza de inglés en nivel preescolar y primaria en México, y los resultados no han sido favorables. Según el English Proficiency Index (2021) de

¹ Teaching English to child learners in Mexico: Teachers' perceptions of the National English Program (PRONI) in Veracruz

² This is a referred article. Received: 12 December, 2022. Accepted: 21 June, 2023. Published: 19 March, 2025.

³ jsanchez@uv.mx

⁴ nbasurto@uv.mx, 0000-0002-7691-2853, Correspondent.

⁵ De acuerdo con la escala global del Marco Común Europeo, el usuario de nivel B2 "Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización." (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

⁶ En vista de que la Estrategia amplía los alcances del PRONI, pero no lo reemplaza, el PRONI continúa vigente. El nombre del programa federal responsable de la enseñanza del inglés en la educación básica es Programa Nacional de Inglés (PRONI), de ahí que sea ese el término que usaremos en este trabajo cuando hablemos de dicho programa.

Education First, México ocupa el lugar 92 de los 112 países evaluados en su desempeño de inglés. El nivel de los estudiantes mexicanos se encuentra por debajo de Afganistán, Uzbekistán y Siria y muy por debajo de otros países latinoamericanos como Guatemala (lugar 61), Venezuela (lugar 73) y Colombia (lugar 81). El informe resalta que, si bien la mayoría de los países en América Latina han mejorado su dominio de inglés, México ha caído 69 puntos desde 2011. Además, los estudiantes de escuelas públicas que llegan a la universidad lo hacen, en su mayoría, con un nivel elemental de inglés (Davis, 2021) no obstante, los trece años de enseñanza de inglés que, en teoría, recibieron (diez años de PRONI más tres años de inglés en la preparatoria).

Este estudio se propone explorar las razones de los resultados en el desempeño de inglés mediante el análisis de las percepciones de los docentes de PRONI acerca de sus contextos de enseñanza. Consideramos que los docentes que participaron en esta investigación representan actores sociales que están dentro de un contexto, en este caso, el aula de inglés, y que sus percepciones pueden arrojar luz sobre las problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes en el PRONI. En este marco, esta investigación pretende llenar el vacío que hay en la literatura académica acerca de las percepciones de los docentes de PRONI del estado de Veracruz. También pretende dilucidar cuáles son las problemáticas de estos docentes en su trabajo y qué consecuencias tienen sobre su desempeño docente, salud física y mental. Por una parte, esperamos que los resultados de esta investigación informen a los diseñadores de las políticas públicas de enseñanza de inglés sobre los problemas que enfrentan cotidianamente los docentes del PRONI. Asimismo, esperamos que los resultados sean considerados en el mejoramiento de la formación de los docentes de inglés de las Escuelas Normales y que sean una pauta de cuáles deben ser las condiciones laborales ideales de los nuevos docentes de inglés. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Situación actual de la enseñanza del inglés en las primarias y secundarias públicas de Veracruz" registrado ante el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI) de la Universidad Veracruzana y es parte del cuerpo académico consolidado "Las lenguas extranjeras en el sistema educativo público mexicano".

Revisión de la Literatura

La enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) en México

Los programas de inglés para las escuelas preescolares y primarias públicas mexicanas surgieron como iniciativas de los estados en la década de los noventa del siglo XX. Después, estos programas fueron integrados al "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica" (PNIEB), vigente del 2009 al 2013 (Pamplón-Irigoyen & Ramírez-Romero, 2017, p. 3). Hasta antes del PNIEB, la enseñanza de inglés en el sistema mexicano de educación pública había comenzado en la escuela secundaria. La intención del programa fue añadir, en las escuelas públicas, siete años de enseñanza de inglés: seis años en la escuela primaria y uno en la educación preescolar, que se sumarían a los tres años que se ya se impartían en la escuela secundaria. Durante el PNIEB la enseñanza de inglés estaba desvinculada entre los niveles primaria y secundaria: un estudiante que cursaba siete años de inglés en los niveles preescolares y primaria debía comenzar de cero una vez que entraba al nivel secundaria. Esta desvinculación entre los cursos de inglés no estaba presente en los documentos oficiales. Sin embargo, en una investigación que se llevó a cabo en varias escuelas públicas de diferentes niveles educativos, los participantes, tanto estudiantes como maestros, reportaron que esta discontinuidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en escuelas públicas existía en la práctica (Basurto Santos, 2010).

En el 2014, el "Programa S246 Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica" (PFCEB), que englobaba una estrategia de apoyo para los procesos de estudio de una segunda lengua (inglés), sustituyó al PNIEB. El Gobierno federal presentó en 2015 otro programa: el "Programa Nacional de Inglés" (PRONI). Uno de los objetivos de este programa fue vincular la enseñanza de inglés en los niveles preescolar, primaria y secundaria, para que hubiera continuidad en cuanto a los contenidos.

En julio del 2017, el secretario de Educación presentó la "Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Aprendizaje del Inglés", con la meta de que todos los mexicanos, al terminar su educación secundaria, hablen "inglés con una certificación de reconocimiento internacional" y "tengan la capacidad de comprender y redactar textos complejos, y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo" (Secretaría de Educación Pública, 2017a, pp. 7 y 8). La estrategia incluye la contratación de mil docentes de inglés por las

Escuelas Normales para que formen a las siguientes generaciones de docentes normalistas y la creación de una licenciatura en Enseñanza de Inglés en Educación Básica.

Como puede verse, en menos de una década el país ha tenido cuatro programas nacionales de inglés para el nivel de educación primaria. Estos han sido objeto de varias investigaciones que han ayudado a la comprensión de sus características y resultados (Basurto Santos & Gregory Weathers, 2016; Davies, 2009; Millán Librado & Basurto Santos, 2020; Pamplón-Irigoyen & Ramírez-Romero, 2017; Ramírez-Romero, 2015; Ramírez-Romero & Vargas-Gil, 2019). El libro coordinado por Ramírez-Romero (2015) explora los programas estatales de inglés que comenzaron en los años noventa, el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB) y el "Programa S246 Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica" (PFCEB) en ocho estados (Baja California, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Quintana Roo y Sonora). Mediante un análisis cualitativo que incluyó entrevistas a docentes, directivos y padres de familia, este estudio expone las problemáticas de la enseñanza de ILE en México en cinco ejes: políticas lingüísticas, planes y programas de estudio, condiciones de trabajo de los docentes, las prácticas docentes y los materiales educativos.

En cuanto a la formación y capacitación de los docentes, el estudio encontró que algunos de estos profesores desconocían en qué consistía el programa de inglés, así como sus propósitos y formas de funcionamiento. En el rubro de las condiciones de trabajo, los resultados mostraron que el estatus laboral era insatisfactorio y precario, pues los docentes eran contratados de forma temporal, lo cual no les permitía tener derechos laborales ni generar antigüedad, y recibían sus salarios con retraso. Además, carecían de prestaciones como aguinaldo, servicio médico gratuito, vacaciones pagadas o prestaciones para vivienda (Ramírez, 2015, pp. 231-235).

Más recientemente, Ramírez-Romero & Vargas-Gil (2019) hicieron una revisión de los cuatro programas de inglés implementados en una década (incluyendo el PRONI y la Estrategia Nacional de Inglés-ENI de aquí en adelante) y señalan que, salvo el PNIEB, el resto de los programas no han sido evaluados en cuanto a sus resultados académicos y, por lo tanto, el cambio de programas no se ha basado en los resultados de evaluaciones previas. Contrario a los programas anteriores, el PRONI y la ENI fueron incluidos en documentos de índole presupuestaria y no educativa, con lo cual están a merced de los cambios en el presupuesto de administraciones posteriores. El mismo estudio destaca también la escasa cobertura que han tenido los programas [en el ciclo 2012-2013 ya que se cubrió solo el 13% del total de escuelas públicas a nivel nacional (Ramírez-Romero & Vargas-Gil, 2019, p. 23) y la falta de fundamentos que respalden la premisa de que aprender inglés desde nivel primaria es, necesariamente, mejor que hacerlo a partir de la secundaria.

En cuanto al estudio del PRONI en el estado de Veracruz, Basurto Santos y Gregory Weathers (2016) comparan dos estudios hechos en contextos similares, pero con un lapso de 10 años entre ellos en cuanto a la recolección de los datos. El primer estudio lo llevó a cabo Basurto Santos y Gregory Weathers entre 2003 y 2005, durante la época de los programas estatales de inglés (Basurto Santos, 2010), y el segundo lo hicieron los mismos investigadores en 2015 cuando el PRONI había entrado en vigor. Ambos mostraron cómo es la práctica docente del inglés desde el punto de vista de los profesores de inglés en secundarias públicas de Veracruz. Los resultados de la comparación mostraron que, aunque habían pasado diez años entre los estudios, los docentes seguían enfrentando problemas como la falta de coincidencia entre lo estipulado en los documentos oficiales y lo que sucede en realidad en la práctica docente, el poco tiempo de inglés impartido a la semana en las secundarias, los grupos de estudiantes demasiado grandes (50 estudiantes por grupo, en promedio) y la disparidad de niveles de inglés entre los estudiantes de un mismo grupo.

Un artículo reciente sobre la ENI en Veracruz (Millán Librado & Basurto Santos, 2020) muestra que los problemas que existían a principios del siglo XXI en la enseñanza de inglés en Veracruz todavía son un lastre para los docentes. La investigación describe las percepciones que tienen seis maestros de inglés de escuelas públicas de la región sur del estado de Veracruz en México acerca de sus propios contextos de enseñanza. Los participantes señalaron que el contenido de los planes de estudio de inglés es demasiado avanzado para los estudiantes debido a que la mayoría nunca cursaron inglés en la primaria. A propósito de sus condiciones laborales, los docentes lamentaron no recibir cursos de formación en inglés ni supervisiones que les proveyeran de una retroalimentación sobre sus clases. La falta de material y equipo para impartir las clases,

tales como grabadoras, libros de texto y computadoras, fue otro de los señalamientos. El hecho de que un estudio realizado en 2019 revele los mismos problemas que ya se tenían en las aulas de inglés en los tres programas anteriores es muestra que, en México, no ha habido una mejoría en las condiciones de la práctica docente de inglés. Cabe señalar que todos los estudios mencionados han subrayado la necesidad de llevar a cabo más investigación en torno a los contextos reales de enseñanza de inglés en México para poder idear estrategias que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Es importante apuntar, también, que ninguno de los estudios anteriores se centra en la enseñanza de inglés a nivel primaria en el estado de Veracruz, por lo cual esperamos que este artículo sea un primer paso para llenar ese vacío en la literatura.

Metodología

Para la presente investigación utilizamos una metodología cualitativa. Hernández Sampieri et al. (2010) consideran que, en esta metodología, "la recolección de los datos consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades" (p. 9). A diferencia de la metodología cuantitativa, la cualitativa permite un proceso de indagación que facilita el retrato de las diversas facetas de los fenómenos sociales. Es decir, se busca entender las diferentes realidades a partir de las experiencias vividas de los participantes en relación con su entorno social. La metodología cualitativa nos ha permitido explorar las problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes que enfrentan los docentes de PRONI en su trabajo.

Contexto y participantes

El contexto en que se llevó a cabo esta investigación son once escuelas primarias públicas de Xalapa, en el estado de Veracruz, que tienen o han tenido un docente del PRONI. En el ciclo 2021-2022, del total de 8,927 primarias públicas en el estado de Veracruz (Secretaría de Educación Pública, 2021a, b, c), solamente 64 tienen un docente de este programa (Secretaría de Educación de Veracruz, 2021b), lo cual constituye el 0.72% del total. El número de primarias beneficiadas por PRONI en el ciclo 2021-2022 contrasta con el número del ciclo anterior (2020-2021), en el cual hubo 143 primarias (Secretaría de Educación de Veracruz, 2020a), casi el doble del actual número. De las 64 primarias públicas beneficiadas por el programa en 2021-2022, 26 están en el municipio de Xalapa (Secretaría de Educación de Veracruz, 2021b), con lo cual la capital del estado centraliza casi la mitad de las escuelas que reciben el PRONI.

Resalta que, en 2014, la cobertura de escuelas públicas de educación básica (prescolar, primaria y secundaria) con docente de inglés en el estado de Veracruz era del 14% (Secretaría de Educación Pública, 2017a). La disminución en la cobertura estatal del PRONI entre 2014 y el periodo actual se podría explicar por la disminución en el presupuesto del programa. Según los datos de la Fichas de monitoreo y evaluación 2020-2021 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el presupuesto del PRONI en 2018 fue de 588.79 millones de pesos, en 2019 de 508.09 millones y, en 2020, de 472.13 (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2021, p. 203). Si bien no hay datos que confirmen que en 2021 el presupuesto del PRONI continuó a la baja, el recorte en el número de primarias beneficiadas por PRONI en otros estados puede confirmar esta tendencia.

Once docentes del PRONI de nivel primaria participaron en este estudio. Nueve de estos docentes son egresados de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana; una docente tiene la misma licenciatura, pero de otra institución de educación superior, y uno más no tiene formación universitaria en el ámbito de inglés. Todos los docentes tienen más de una certificación en inglés y un nivel B2 o superior, de acuerdo con el Marco Común Europeo, y cuatro tienen una maestría. La mayoría no cuenta con una formación especializada o una capacitación en la enseñanza de inglés a niños en contextos de lengua extranjera. Sus edades oscilan entre los 29 y los 58 años. Cinco de los once docentes continúan trabajando en PRONI y los otros seis formaron parte del programa en algún o algunos años entre 2015 y 2021. Algunos docentes comenzaron a dar clases de inglés en los programas anteriores al PRONI.

Pseudónimo del participante	Edad	Años de trabajar en PRONI o en programas similares	Nivel de inglés	Certificación en inglés	Máximo grado académico alcanzado
Sofía	38	2009-2010 2018-2021	C1	TKT y CENNI	Maestría
Valentina	32	2019-2021	C1	CENNI y APTIS	Licenciatura
Rogelio	39	2017-2018 2019 a la fecha	C2	TKT	Maestría
Miroslava	38	2011-2017 2019-2021	B2	TKT, CENNI, Linguaskill, ITEP	Licenciatura
Alexander	53	2018-2020	B2	ITEP Plus, Cambridge	Licenciatura
Ximena	45	2019 a la fecha	B2	CENNI, EXAVER 3	Licenciatura
Camila	46	2010-2017	B2	D2 12, Fourth Certificate, TOEFL 550, EXAVER 3	Maestría
Janeth	58	2019 a la fecha	B2	TKT y CENNI	Maestría
Elizabeth	51	2018 a la fecha	B2	CENNI, ITEP, Linguaskill	Licenciatura
Victoria	33	2016 a la fecha	C1	TKT, Linguaskill	Licenciatura
Emiliano	29	2018-2019	B2	First Certificate, CENNI, TKT	Licenciatura

Tabla 1: Información de los participantes

Análisis de la información

En vista de que este trabajo pretende recabar y estudiar las percepciones de los docentes, consideramos que las entrevistas semiestructuradas eran la mejor opción para obtener la información. De acuerdo con Gill et al. (2008), este tipo de entrevistas “consisten en varias preguntas clave que ayudan a definir las áreas que serán exploradas, pero también permiten al entrevistador y entrevistado divergir para obtener una idea o respuesta con más detalle” (p. 291). Este tipo de entrevista también permite el descubrimiento de información que es de particular relevancia para los participantes, pero que pudo haber sido omitida por el investigador (Gill et al., 2008). Para que este método sea eficaz es necesario que el entrevistador cree un ambiente propicio en el cual el entrevistado pueda compartir aspectos de su mundo interior y de sus perspectivas personales.

Para las entrevistas se diseñó una guía (ver Apéndice 1) cuyo fin fue recordar al entrevistado los temas a tratar y, al mismo tiempo, proveer la flexibilidad necesaria cuando la entrevista se llevaba a cabo. En apego a las consideraciones éticas (de Laine, 2000; Delamont, 2002), los participantes dieron su anuencia para grabar y transcribir las entrevistas, y fueron informados que se usarían pseudónimos. Todas las entrevistas fueron transcritas textualmente utilizando un formato de tres columnas. La columna del extremo izquierdo sirve para llevar el número de los turnos de los participantes en la entrevista; en la columna de en medio se encuentra la transcripción palabra por palabra y, finalmente, la columna de la derecha sirve para hacer anotaciones, observaciones que sirven en el proceso de análisis preliminar (Richards, 2003) (ver Apéndice 2). El proceso de estudio de la información fue “análisis de contenido temático”. Nos enfocamos en el contenido de las experiencias de los docentes en busca de temas similares que luego se agruparon en categorías en busca de patrones de asociación entre dichas categorías (Barkhuizen, 2015). En la sección siguiente presentamos estas categorías.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas. El objetivo no es cuantificar los datos obtenidos, sino dar a conocer cualitativamente un panorama de las percepciones de los docentes del PRONI acerca de sus propios contextos de enseñanza. Del análisis de las entrevistas emergieron dos categorías: (a) Incongruencia entre el discurso y las prácticas docentes y (b) Condiciones laborales. Hay que resaltar que los resultados fueron consistentes con los estudios presentados en la introducción y en la revisión de la literatura. Como se mencionó anteriormente, las voces de los docentes del PRONI a nivel primaria en el estado de Veracruz nunca habían sido escuchadas, de ahí que parece indispensable que se tomen en cuenta en el mejoramiento de los programas de inglés y en la formación de nuevos docentes.

Incongruencia entre el discurso y las prácticas docentes

Uno de los temas recurrentes expresados por los docentes fue la falta de correspondencia entre el discurso oficial del PRONI y las prácticas docentes. Este desequilibrio se presenta en varios niveles. En cuanto a los planes de estudio, los docentes señalaron que los contenidos son demasiado avanzados para los estudiantes, lo cual dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y provoca frustración entre el profesorado y el estudiantado. Existe también una disparidad entre el enfoque de enseñanza propuesto por la Estrategia y el enfoque utilizado por los docentes en el aula. A continuación, presentamos algunos de los problemas que han enfrentado los docentes con relación a estas disparidades.

Plan de estudio demasiado avanzado

El PRONI tiene un plan de estudios progresivo desde tercer grado de preescolar hasta tercero de secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2017b). Los docentes consideran que el plan de estudios es demasiado avanzado para aquellos estudiantes que, debido a la escasa cobertura del PRONI, nunca han estudiado inglés. Sofía señala:

Siento que está, pues que es como una utopía porque desgraciadamente está pensado en que los niños lleven inglés desde el kínder y no todos los kínderes están llevando inglés desde el principio. Entonces parte de lo que es primaria, parte como si los chicos ya hubieran llevado inglés ahí, entonces hay temas que aún no los manejan, ¿no? Entonces siempre tiene uno que iniciar desde lo básico para poder, quizás, abarcar, algunos de los temas que maneja el programa. (08.04.2022: 162-169)

El testimonio de la docente pone de relieve una de las fallas medulares del PRONI: el plan de estudios es progresivo, no obstante, en el estado de Veracruz solo el 0.72% de las escuelas primarias cuenta con un docente de este programa. Un docente PRONI puede ser enviado a una escuela que nunca había sido beneficiada por el programa, en cuyo caso la mayoría de los estudiantes nunca ha estudiado esta lengua extranjera. En este contexto el docente no podrá seguir los contenidos del plan de estudios, sino que tendrá que enseñar lo básico en cada uno de los grados de primaria. Para que el plan de estudios deje de ser un proyecto irrealizable sería necesario que la mayoría de las primarias del país fueran beneficiadas por PRONI, con lo cual los estudiantes podrían aprender el idioma de forma progresiva desde nivel preescolar hasta la secundaria. Cabe señalar que, tanto Ramírez (2015) como Basurto Santos y Gregory Weathers (2016) habían subrayado ya en sus estudios esta problemática del PRONI. Sobre este mismo tema, Valentina comenta:

Por ejemplo, yo, en la escuela donde yo estuve [...] se dejó un año de tener maestro PRONI [...] y yo llegué. Y ya los niños decían "Ah, sí, pero ya no me acuerdo de nada". Entonces la constancia, la continuidad de esto porque no siempre tienen maestro de PRONI o hay veces que la escuela nunca ha tenido maestro de inglés y llega uno y pues les tiene que llegar a enseñar desde cero. Porque qué más quisieras que llevar el plan de quinto o sexto, pero si el niño no sabe nada, tienes que irte a lo básico. (12.03.2022: 325-337)

Para Valentina, el plan de estudios es irrealizable debido a que las primarias no tienen continuamente un docente de PRONI. Si bien las Reglas de Operación del programa señalan que uno de los criterios de selección es que la escuela haya sido atendida en el ejercicio fiscal inmediato anterior (Diario Oficial de la Federación de México, 2021, p. 62), esto no se cumple con frecuencia. Tan solo en el caso de Xalapa, 26 escuelas recibieron un docente PRONI en 2021, a comparación de las 79 beneficiadas en 2020. Esto quiere decir que los estudiantes de 53 escuelas se quedarán un año sin recibir instrucción de inglés y no podrán dar continuidad a lo aprendido el ciclo escolar anterior. Es comprensible que, si alguna de estas escuelas vuelve a recibir el apoyo del PRONI en el ciclo 2022-2023, el docente de inglés no podrá apegarse al plan de estudios, sino que deberá comenzar su instrucción desde conceptos básicos, como lo señala Valentina.

El hecho de que los contenidos del plan de estudios sean demasiado avanzados dificulta también el uso del libro de texto en el aula, como lo señala Rogelio:

El programa sí está diseñado para tener continuidad. Enseñan lo básico en preescolar, lo intermedio en primaria básica y lo avanzado en primaria avanzada. Pero los niños no tienen esas capacidades. Entonces, de repente en el material que te dan te piden que ya les estés enseñando el pasado perfecto a los niños que no conocen el To be. Entonces agarras el libro y dices "Híjole, pues de todo esto me sirven cinco páginas", pues ya usas cinco páginas y los niños se llevan a su casa un libro que usaron un poquitito. (25.02.2022: 254-259)

La Estrategia señala que los materiales didácticos (entre los cuales están los libros de texto) "son significativos en el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera porque su calidad y tipos

(impresos o digitales) repercutirán en estos procesos y en cómo las y los alumnos usan el idioma” (Secretaría de Educación Pública, 2017a, p. 51). El objetivo de los libros es “trabajar en el aula la propuesta curricular” (p. 51). En vista de que hay un desfase entre los contenidos del programa de estudios y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, los libros de texto no pueden cumplir su propósito y los docentes se ven obligados a crear su propio material, lo cual representa un gasto económico y de tiempo. Los estudiantes pierden también una herramienta que, de tener coherencia con su nivel de inglés, jugaría un papel determinante en la práctica de la propuesta curricular tanto en el aula como en la casa.

Pocas clases de inglés a la semana.

Los docentes también expresaron que hay una disparidad entre el número de periodos lectivos de inglés establecido por el plan de estudios y los periodos que, en los hechos, se imparten en las primarias. El *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* señala que se imparten 2.5 periodos lectivos de inglés a la semana desde primero hasta sexto de primaria [cada periodo lectivo es de 50 a 60 minutos (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p. 139)]. El mismo documento señala que “la organización de los periodos es libre, siempre y cuando se respeten las horas lectivas definidas para cada espacio curricular” (p. 142), lo cual quiere decir que los horarios en que se imparte cada materia pueden ser decididos por los directores de las primarias, mas no así el número de horas lectivas impartidas. A propósito del desfase entre el número de periodos lectivos establecidos por el programa de estudios y la realidad en las aulas, Miroslava señala:

El plan de estudios dice que deberían ser dos horas y media a la semana de inglés, pero solo damos una hora. [...] Yo se lo comenté en aquel entonces al coordinador, pero dijo que no se podía porque necesitaba más recurso y que no había. [...] ¡Ah! Porque en algún momento nos dijeron que las autoridades educativas decían que cómo es posible que los niños que llevan tantos años con el PRONI no hablaban inglés, no eran bilingües. Entonces pues yo sí dije "Pues cómo van a ser bilingües con una hora a la semana", ¿no? O sea, así no se va a lograr. (06.06.2022: 406-415)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establece que se requieren entre 90 y 100 horas de clases de inglés para cubrir cada uno de los niveles A1 y A2). El plan de estudios del PRONI asigna 200 periodos lectivos a cada uno de estos niveles (100 periodos por año), con lo cual el docente tiene tiempo de sobra para completar los contenidos de cada nivel. En los hechos, sin embargo, se imparte un solo periodo lectivo de inglés a la semana, lo cual suma 80 horas de clases de inglés por cada nivel del MCERL. En vista de que, en la realidad, no se cubre el tiempo mínimo que recomienda el MCERL para completar los contenidos de cada nivel, no es sorprendente que, en 2015, solo 3% de los egresados de la secundaria tuviera el nivel que establece el plan de estudios como requisito para acreditar la secundaria (Sorry. *El aprendizaje de inglés en México*, 2015). Si bien hoy en día no existe un instrumento de evaluación que permita conocer el resultado nacional del PRONI, los bajos resultados de México en el English Proficiency Index de 2021 nos hacen inferir que el nivel de inglés de los egresados de secundaria sigue siendo el mismo que en 2015 o ha empeorado.

Sobre el tema de las horas lectivas de inglés impartidas, Alexander señala:

El Programa decía que, por lo menos, fueran dos hora y media a la semana. Pero es imposible. Una porque nada más es un maestro para toda la escuela, entonces imagínese cuántos grupos son. Es imposible dar dos horas y media para cada grupo teniendo tantos grupos, pues no. Yo le impartía clase como a trescientos cincuenta alumnos, divididos en trece grupos. (11.04.2022: 116-124)

Como se aprecia en el testimonio de Alexander, la razón por la cual los docentes no imparten el número de horas señalado en el plan de estudios es el excesivo número de alumnos a quienes deben atender. Esta situación ya fue descrita por Basurto Santos (2010) y, posteriormente, por Basurto Santos y Gregory Weathers (2016). En vista de que las normas de operación del PRONI señalan que el docente debe impartir clase a todos los grupos de la primaria, este debe dividir sus periodos lectivos entre el total de grupos. Si bien algunas primarias con más de quinientos alumnos han recibido dos docentes PRONI para cumplir con el número de periodos lectivos señalados en el plan de estudios, la mayoría de las primarias con más de trescientos alumnos tienen un solo docente que debe repartir su tiempo entre todos los grupos, con el consecuente incumplimiento del plan de estudios. Esto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés, como señala Ximena:

Una hora a la semana no es suficiente para que el niño adquiera el conocimiento o el aprendizaje esperado que uno quiere porque ya a los ocho días o a la semana al niño ya se le olvidó, entonces es como que volver a retomar y ahí vamos. [...] Pero a mí sí me preocupa que nada más es una hora a la semana por grupo. A los que son de quinto y sexto sí les doy las dos horas separadas, ya sea jueves y lunes, o viernes y lunes, y pues ahí sí veo que va avanzando. (21.03.2022: 239-247)

Para esta docente el problema de que solo se imparta una hora de inglés a la semana es que los estudiantes olvidan los contenidos aprendidos, con lo cual no es posible avanzar en el plan de estudios. Como lo demostró Herman Ebbinghaus en su estudio sobre la memoria humana de 1885, si no se hacen revisiones, transcurridos seis días desde el proceso de aprendizaje, solo se recuerdan alrededor de una cuarta parte de este (Ebbinghaus, 1913). La recurrencia de los periodos lectivos también contribuye a que los estudiantes tengan una mayor retención, como lo muestran estudios recientes basados en la teoría de Ebbinghaus (Huang et al., 2021; Kang, 2016). Si en las escuelas primarias de Veracruz realmente se impartieran los 2.5 periodos lectivos semanales de inglés, los docentes no tendrían que retomar desde cero cada siete días, como lo hace Ximena. El hecho de que los estudiantes de Ximena en quinto y sexto año, quienes estudian dos horas separadas de inglés a la semana, sí retengan lo aprendido, es una muestra de que esta recurrencia contribuye a un mejor aprendizaje del inglés.

Desconocimiento del enfoque pedagógico

La falta de correspondencia entre el discurso oficial del PRONI y las prácticas docentes también es patente en el desconocimiento que tienen los docentes del enfoque pedagógico del programa. El *Plan y programas de estudio*, orientaciones *didácticas y sugerencias de evaluación* de inglés adopta un enfoque de acción centrado en prácticas sociales del lenguaje. De acuerdo con este enfoque, las prácticas sociales contribuyen a la integración del aprendizaje y dan a los estudiantes oportunidades para participar en intercambios comunicativos que "demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura" (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p. 170). Como podrá verse a continuación, la mayoría de los docentes entrevistados señalaron no conocer el enfoque y utilizan prácticas pedagógicas no congruentes con la teoría sostenida en la propuesta curricular. Camila señala:

Yo creo que mi principal preocupación es que [...] cada maestro, según su percepción, les da clases a los niños a lo que cree. Entonces he visto personas enseñar en primer grado con gramática, llenando los pintarrones. Y digo, creo que eso no es. Pero no es culpa de los docentes, sino de la falta de capacitación por parte de la coordinación de decirnos de qué se trata el enfoque, cómo está conformado, qué es esto de las prácticas sociales del lenguaje, los indicadores, los aprendizajes esperados que tenemos que desarrollar en los niños. O sea que, hasta la fecha [...], incluso con los maestros que ya estamos por horas, veo bastante desconocimiento y cada quien da lo que quiere. (22.03.2022: 285-297)

El apartado 3.4 de las Reglas de Operación del PRONI define el perfil específico para la función de Asesor/a Externo/a Especializado/a en la enseñanza del idioma inglés en Educación Básica (Diario Oficial de la Federación, 2021). Este apartado señala que es requisito que los asesores comprueben la experiencia en enseñanza en la educación básica mínima de un año, y que tengan el "conocimiento del último Plan y Programas de estudio que se han implementado en Educación Básica" y el "dominio del enfoque de enseñanza señalado en el programa de estudios vigente de la asignatura lengua extranjera, inglés basado en prácticas sociales del lenguaje" (p. 15). Estos tres requisitos aplican tanto para aquellos candidatos que cuentan con una licenciatura en enseñanza del inglés, como aquellos que no. Si bien la Reglas de operación señalan estas tres condiciones como requisito para participar en el proceso de selección de docentes de PRONI, la "Convocatoria 2021 para participar en el proceso de selección de asesor/a externo/a especializado/a" emitida por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) solo incluye una de ellas, con una ligera variación: "Tener conocimiento de los últimos Planes y Programas de estudio que se han implementado en Educación Básica" (Secretaría de Educación de Veracruz, 2021a, p. 2). En vista de que, para la SEV, no es un requisito que los asesores PRONI conozcan el enfoque basado en prácticas sociales del lenguaje, es natural que cada asesor use un enfoque diferente en el aula, como lo señala Camila. Este hecho también puede explicar que, incluso los docentes PRONI que han trabajado varios años para el programa, desconozcan el enfoque estipulado en la propuesta curricular.

Al igual que Camila, otros docentes señalan que la coordinación del PRONI no informa a los docentes sobre el enfoque centrado en prácticas sociales:

Entrevistador: Maestra, ¿en algún momento le explicaron cuál es el enfoque que tenía que usar usted en el aula?

Janeth: No, ninguna visión sobre qué enfoque me tenía yo que dedicar a ver dentro del aula. No, de eso no se nos habló ni se nos dijo nada. (24.03.2022: 281-285)

Las Reglas de Operación del PRONI señalan que la persona titular de la Secretaría de Educación estatal debe designar a un responsable del área académica, "para desarrollar, dar seguimiento y evaluar los aspectos pedagógicos, curriculares y técnicos establecidos en el Plan y Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria para la asignatura de inglés, lineamientos y normatividad vigente" (Diario Oficial de la Federación, 2021, p. 7). En vista de que una de las funciones del responsable del área académica es dar seguimiento a los lineamientos del Plan y Programas de Estudio, se esperaría que este informara a los docentes sobre el enfoque que deben seguir. No obstante, ninguno de los docentes participantes dijo haber recibido indicaciones sobre el enfoque basado en prácticas sociales. El hecho de que los docentes no conozcan el enfoque imposibilita que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que se fomentan durante los intercambios comunicativos.

Otros docentes señalaron haber recibido directrices sobre el enfoque que nada tenían que ver con las prácticas sociales:

Entrevistador: Oiga, maestra, ¿y qué les dijeron del enfoque en esa capacitación?

Elizabeth: Nos dijeron que... lo principal para nosotros debía ser que el niño comprenda lo que está estudiando. Que era más importante que el niño comprendiera a que estuviéramos exigiendo que el niño hablara, incluso. Lo que el niño debe captar es el significado de lo que se le está enseñando y tener la idea de qué trata lo que se está hablando cuando lo poníamos a practicar. (23.03.2022: 228-237)

Elizabeth recibió esta capacitación cuando entró a trabajar al PRONI. Como puede verse en el testimonio, los lineamientos dados por la coordinación priorizan el entendimiento de los contenidos por parte de los estudiantes sobre el acto comunicativo. Estos lineamientos van a contrapelo de lo establecido en el *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* de Inglés, que explica el enfoque basado en las prácticas sociales del modo siguiente: "En otras palabras, se trata de aprender inglés usando el inglés (aprender haciendo) en interacciones comunicativas reales o próximas a la realidad, en las que los estudiantes participen como usuarios de esta lengua y se interesen por aprender cómo se lleva a cabo la comunicación al interactuar con otros" (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p. 172). Como puede verse, en el enfoque basado en las prácticas sociales el entendimiento del lenguaje se produce mediante el acto comunicativo. Este acto promueve, entre otras cosas, el uso real del inglés, la capacidad para seguir aprendiendo, la integración de conocimientos básicos, y la adopción de actitudes y conductas que favorecen la colaboración. Contrario a este enfoque, el que propuso la coordinación en la capacitación recibida por Elizabeth, propone una división entre la comprensión de los contenidos y el intercambio comunicativo.

Condiciones laborales

Otro de los temas expresados por los docentes fueron sus condiciones laborales. Según Arenas Sainz & Bestratén Bellovi (2000), las condiciones laborales son las variables que establecen la calidad de vida laboral de un trabajador. En las escuelas, las condiciones laborales producen satisfacción o insatisfacción laboral en los docentes y son un factor importante en la calidad de su trabajo. Como señala Hargreaves (1996), entre más insatisfacción experimenten los docentes, menos exitoso suele ser el resultado de su actividad con los alumnos.

En este estudio, la mayoría de los docentes participantes señaló haber recibido sus salarios, algunas veces, con varios meses (3 a 6) de retraso y no tener prestaciones que sí tienen los docentes con base, como aguinaldo, vacaciones pagadas, servicio médico o prestaciones de vivienda. El retraso en los pagos de los docentes del PRONI ya había sido descrita por Ramírez (2015). Los docentes participantes en este estudio que continúan trabajando en PRONI tuvieron un retraso de siete meses en el pago de sus salarios (de enero a julio de 2022). A propósito del retraso en el pago de los salarios, Miroslava señala:

Lo que sucede es que enero a la fecha no han hecho el pago correspondiente de los asesores externos a nivel nacional. [...] Porque dicen que el dinero está atorado en la Secretaría de Hacienda. [...] Y de ahí los estados se

agarran. Estados como Veracruz dicen "Pues no me mandan el recurso, no te puedo pagar. Pero da clases, sigue dando clases porque es tu obligación. Porque si no, no se te va a recontractar". (06.06.2022: 132-145)

El contrato firmado por cada docente PRONI estipula que los pagos a los docentes se deben hacer, "a más tardar, durante el primer trimestre del ejercicio fiscal siguiente" (Contrato individual de trabajo por tiempo determinado, p. 1), lo cual quiere decir que los docentes deben recibir su pago a más tardar, en marzo. No obstante, los docentes de Veracruz recibieron sus salarios con siete meses de retraso porque, como señala Miroslava, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público no había dado la autorización presupuestaria. La incertidumbre de no saber cuándo recibirán sus salarios ha causado estragos psicológicos y físicos en los docentes. Como señala Victoria:

Los docentes estamos en una situación estresante a nivel social, económico, ya comienza a repercutir en nuestra salud. Al tener un estresor constante que es la falta de recurso, que es la falta o la incapacidad de poder alimentar a nuestras familias, eso está generando un estrés constante [...] y estamos presentando niveles altos de ansiedad y depresión. [...] Entonces sí repercute en una gastritis, por ejemplo, muchos ya la tienen. Sí, ya comenzamos a somatizar este estrés que tenemos; aumento de peso, baja de peso, insomnio. Estamos presentando una cantidad de síntomas físicos enormes. (05.06.2022: 298-309)

Diversos estudios señalan a la profesión docente como una de las más estresantes⁷ (Barradas, 201; Randhawa, 2009; Rodríguez-Guzmán, 2020), entre otras razones, porque el contexto educativo está formado por tres engranajes generadores de estímulos estresantes: la institución, los alumnos y el profesor mismo. En cuanto a la institución, pueden ser importantes estresores el modelo educativo, el programa educativo, los procesos administrativos y la falta de infraestructura. Como puede verse en el testimonio de Victoria, los docentes PRONI sufren de estrés debido a un proceso administrativo que retrasa sus pagos. Aunado al estrés derivado del trabajo cotidiano en el aula, los docentes PRONI tienen un estresor constante adicional que merma su salud física y psicológica. Este estresor tiene un efecto también en el desempeño laboral en el aula. Como agrega Victoria:

Como se mencionó previamente, un niño que no está alimentado es un niño que no aprende. Ahora, un docente, ahora vamos a imaginar a un docente que trata con más de doscientos niños, no alimentado, es un docente que no tiene humor, es un docente que no tiene la capacidad incluso de empatizar al cien con sus alumnos, es un docente que no va a tener su material adecuado porque o gasta en un paquete de hojas blancas o compra tres o cuatro huevos. (05.06.2022: 332-340)

En su estudio sobre el estrés académico, Barradas (2017) comenta que un estado de presión crónica genera trastornos afectivos como el vacío de compañerismo y pérdida de sentido del humor. Asimismo, si el estrés es excesivo entre los docentes puede derivar en el síndrome de "burnout" que provoca un agudo desgaste emocional y un agotamiento a nivel social que se manifiesta en una actitud distante en el trabajo (López González et al., 2018). El testimonio de Victoria muestra que los docentes PRONI se encuentran en una situación en la cual la precariedad económica provoca síntomas similares a los del "burnout" como falta de sentido del humor y dificultades para empatizar con los estudiantes. Es comprensible que, en estas condiciones laborales y emocionales, la eficacia del docente en el aula se verá mermada.

Sobre el tema de la falta de prestaciones, Fran señala: "No te pagan ninguna prima vacacional en PRONI, ningún aguinaldo, ningún bono de ningún tipo, solamente específicamente tu sueldo fijo durante lo que te contraten".

La falta de prestaciones de los docentes PRONI crea una disparidad laboral con los docentes titulares de primaria, quienes sí reciben prestaciones para vivienda, vacaciones pagadas, aguinaldo y servicio médico gratuito⁷. A diferencia de los docentes titulares, los del PRONI deben pagar su propio servicio médico y medicinas, en caso de embarazo, no cuentan con descargas temporales destinadas a cuidados maternos. Tampoco tienen la posibilidad de pedir una incapacidad que justifique su inasistencia a la escuela en caso de enfermedad para seguir cobrando su salario. Esta situación genera un alto sentido de insatisfacción y de poca valía entre los docentes, como puede apreciarse en el siguiente testimonio de Emiliano:

Eso no me daba una motivación extra, yo hacía mi trabajo porque tenía que hacerlo, pero en realidad no te motivaba, no esperabas prácticamente ninguna fecha para que te cayera algún bono o el propio aguinaldo. Era frustrante

⁷ Desde el comienzo del PRONI los docentes han solicitado se les den prestaciones, pero se les han negado bajo el argumento que el contrato de trabajo los denomina "asesores externos especializados" y, por lo tanto, no son docentes registrados ante la Secretaría de Educación y no pueden recibir prestaciones. (Sandoval, 2017).

porque sí, repito, se sentía mucha desventaja respecto a los que tenían base al no tener prestaciones y tener un salario mucho más bajo. (08.06.2022: 14-20)

Si bien tanto el burnout como el estrés son consecuencia del inadecuado equilibrio entre la demanda y la respuesta del sujeto al ambiente donde se desenvuelve, el burnout involucra el impulso de actitudes negativas hacia el trabajo y el estrés no necesariamente (López González et al., 2018). En el caso de Fran, el no recibir prestaciones le provoca una pérdida de motivación para hacer su trabajo, la sensación de que impartir clases de inglés es una obligación y no un gusto. La pérdida de motivación, como señalan López González et al. (2018), es uno de los rasgos típicos del burnout, y es un síntoma acompañado de irritación, agotamiento y una autovaloración negativa. Es claro que, con estas condiciones psicológicas del docente del PRONI, el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés se verá mermado negativamente.

Conclusiones

Como dijimos en la introducción, el objetivo de esta investigación fue indagar en las percepciones de los docentes de PRONI acerca de sus contextos de enseñanza con el fin de arrojar luz sobre las problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes en dicho programa, en el marco de los pobres resultados de México en el *English Proficiency Index* de 2021. Las voces de los participantes dieron a conocer problemáticas como planes de estudio demasiado avanzados, poco tiempo de inglés a la semana y el desconocimiento, por parte de los docentes, del enfoque pedagógico establecido en el plan de estudios. En el ámbito de las condiciones laborales, señalaron el retraso en el pago de sus salarios y la falta de prestaciones, así como los estragos físicos y psicológicos que dichas condiciones les provocan. Estos resultados fueron consistentes con los estudios presentados en la introducción y en la revisión de la literatura.

Destaca que las temáticas mencionadas por los docentes hayan sido del rubro de la incongruencia entre el discurso y las prácticas docentes. Es claro que, en la Secretaría de Educación Pública, hay un desfase entre lo que Baldauf (2005) denomina "el plan" y "la implementación del plan" (p. 958). Semejante desfase debería ser una llamada de atención para los diseñadores de los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública, que con frecuencia pasan por alto las limitantes contextuales de las aulas. Es poco probable que se cumpla el objetivo de la Estrategia de que todos los estudiantes mexicanos de la educación obligatoria egresen con un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas cuando menos del 1% de las escuelas primarias del estado de Veracruz cuentan con un docente PRONI y cuando los estudiantes reciben solo una hora de inglés a la semana. Los constantes recortes presupuestales al PRONI y las pobres condiciones laborales de los docentes tampoco contribuyen al cumplimiento de este objetivo.

Es relevante subrayar que algunas de las problemáticas expuestas en 2022 por los docentes son las mismas que aquejaban a aquellos que impartían inglés en 2003. Es claro que, mientras no se capacite adecuadamente a los docentes, se les pague puntualmente y se impartan más periodos lectivos de inglés por semana, no mejorará la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Como ha podido constatarse en este estudio, los docentes de inglés de las primarias de Veracruz han transitado por cuatro programas nacionales de inglés en 13 años (2009-2022), pero algunas de sus condiciones de trabajo no han mejorado. Más grave aún es que, en algunos casos, como el retraso en el pago de los salarios, la situación ha empeorado: mientras que, en 2015, el retraso era de tres meses, y en 2022 fue de más de seis.

Las consecuencias de no enmendar estas problemáticas son múltiples: por una parte, el dispendio de recursos en un programa que no da los resultados que se propuso y el fracaso en la formación de mexicanos bilingües que el Estado y el sector privado necesitan. Por otra, que se propicie lo que Rajagopalan y Rajagopalan (2005, p. 8) llaman el "desencanto" del inglés entre los estudiantes, un desencanto cuyo origen está en el estudio intermitente e ineficaz de la lengua durante años sin percibir mejoría. Como señalan Davis (2009) y Johnson (2006), esta desilusión de las expectativas puede constituir un impedimento afectivo para los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés.

Como hemos mostrado en este estudio, el PRONI en Veracruz está lejos de cumplir con su objetivo. ¿Qué se podría hacer al respecto? Davies (2021), después de un minucioso análisis de los resultados del PRONI en México, sugiere comenzar la enseñanza de inglés en las escuelas públicas a partir de la escuela secundaria y aprovechar los centros de idiomas que ya existen en la mayoría de las universidades públicas para ofrecer

al público general (adolescentes y adultos incluidos) cursos de inglés gratuitos o de precio accesible. Con ello el PRONI podría enfocar sus recursos humanos y financieros en mejorar la calidad de las clases de inglés en los tres años de nivel secundaria, en ofrecer mejores condiciones laborales a los docentes y en reducir posibles efectos de desencanto entre los estudiantes. Este cambio permitiría que aquellos estudiantes que realmente quieren o necesitan aprender inglés, puedan acudir voluntariamente a estudiarlo. También permitiría desplazar la inversión de los escasos recursos humanos y financieros, de una educación de inglés medida en cantidad, a una de calidad, especialmente para los mexicanos que realmente la quieren o necesitan.

Limitaciones del estudio

Para tener un panorama más amplio acerca de la complejidad multidimensional de las problemáticas presentadas en este trabajo hubiera sido necesario incluir las perspectivas de otros actores involucrados en el PRONI, tales como alumnos, directores y padres de familia. Las limitaciones de espacio, no obstante, no nos lo permitieron. Otra limitante fue el número de docentes que participaron en la entrevista, hubiera sido enriquecedor haber entrevistado a más docentes, sobre todo de otras regiones del estado de Veracruz, habrían hecho a este estudio más representativo de la situación del PRONI a nivel estatal. Sin embargo, con frecuencia los docentes que trabajan en el PRONI se mostraron reticentes a participar en este estudio por miedo a sufrir alguna represalia, como no ser contratados en el próximo ciclo.

Investigación a futuro

Este estudio presentó algunas de las problemáticas, temas y asuntos más urgentes y recurrentes en el PRONI. Sería pertinente, para investigaciones futuras, evaluar el impacto que estas problemáticas han tenido en los resultados académicos de los alumnos. Esta evaluación permitiría saber qué nivel de dominio de inglés tienen los estudiantes que han cursado PRONI y cuáles son los obstáculos que deben enfrentar en el proceso de aprendizaje. Los resultados de esta evaluación darían información objetiva a los diseñadores de las políticas públicas de enseñanza de inglés para que decidan cuál será el futuro del PRONI.

Referencias

- Arenas Sainz, B., & Bestratén Bellovi, M. (2000). NTP 745: *Nueva cultura de empresa y condiciones de trabajo, Año 2000. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Baldauf, R. B. (2005). Language planning and policy research: An overview [Investigación en la planeación y la política lingüística: Una visión general]. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 957-970). Routledge.
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts [Conocimiento narrativo en contextos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas]. En A. De Finna & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 97-115). Wiley.
- Barradas, M. E. (2017). ¡Auxilio! ¡Tengo estrés! Soy profesor. ¡Y yo también, y soy estudiante! Palibrio.
- Basurto Santos, N. M. (2010). *Transition in EFL from secondary to preparatory in Mexican state schools. Participant perspectives* [Transición en ILE de la secundaria a la preparatoria en escuelas estatales de México. Perspectivas de los participantes]. Universidad Veracruzana.
- Basurto Santos, N. M., & Gregory Weathers, J. R. (2016). EFL in public schools in Mexico: Dancing around the ring? [ILE en escuelas públicas en México: bailando en el ring]. *How Journal*, 23(1), 68-84. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.297>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021). *Fichas de monitoreo y evaluación 2020-2021 de los programas y las acciones federales de desarrollo social*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/FMyE_20-21.pdf
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (S.-C. Álvaro García, R. Guijarro Huerta, R. Gutiérrez Rivilla, C. del Moral Ituarte, J. Olmedo Ramos, Al. Valero Fernández, E. Verdía Lleó, Traducción). (Original work published 2001 Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Davies, P. (2009). Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success [Gestión estratégica de la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos públicos: intentar reducir el fracaso y aumentar el éxito]. *TESL-EJ*, 13(3). <http://tesl-ej.org/pdf/ej51/a2.pdf>
- Davies, P. J. (2021). Time for new thinking about ELT in Latin America and elsewhere [Es tiempo de replantearse la enseñanza de idiomas en América Latina y otros lugares]. *L2 Journal*, 13(1), 82-90. <https://doi.org/10.5070/L213150301>

- de Laine, M. (2000). *Fieldwork, participation and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research* [Trabajo de campo, participación y práctica: ética y dilemas en la investigación cualitativa]. Sage.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2ª ed.) [Trabajo de campo en contextos educativos: métodos, obstáculos y perspectivas]. Routledge.
- Diario Oficial de la Federación de México. (2021, 12 de diciembre). *ACUERDO número 31/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2022*.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology* [Memoria: una contribución a la psicología experimental]. National Archive of the United States of America, <http://psychcentral.com/classics/Ebbinghaus>
- Gill, P., Stewart, E., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups [Métodos para la recolección de datos en la investigación cualitativa: entrevistas y grupos de discusión]. *British Dental Journal*, 204(6), 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. de P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective Learning: Policy implications for instruction [La repetición espaciada promueve un aprendizaje eficiente y eficaz: Implicaciones políticas para la instrucción]. *Policy Insights from the Behavioural and Brain Sciences*, 3(1), 12-19. <https://doi.org/10.1177/2372732215624708>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Huang, Y., Fu, B., Lai, Y., & Yao, Y. (2021). *Design and implementation of memory assistant Based on Ebbinghaus forgetting curve* [Diseño e implementación de un asistente de memoria basado en la curva de olvido de Ebbinghaus]. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 3rd International Conference on Environmental Prevention and Pollution Control Technologies, 2021, Zhihai, China, 687. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/687/1/012187>
- Johnson, C. R. (2006). *El papel de la motivación, la ansiedad y la auto eficacia del estudiante básico en la adquisición del inglés como lengua extranjera de estudiantes mexicanos universitarios* [Tesis de doctorado no publicada]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- López González, J., Posadas Tello, M. H. & León Noris, M. L. (2018). Estrés y burnout. En Barradas Alarcón, M. E., Delgadillo Castillo, R., Gutiérrez Serrano, L., Posadas Tello, M., García, J., López, J., Denis, E. *Estrés y burnout: Enfermedades en la vida actual* (pp. 202-222). Palibrio.
- Mexicanos primero (2015). *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*. <https://issuu.com/ejecentral/docs/sorry-digital>
- Millán, T. & Basurto Santos, N. M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about their teaching contexts [La enseñanza de inglés a jóvenes en México: las percepciones de los docentes sobre sus contextos de enseñanza]. *Profile*, 22(1), 125-139. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.82105>
- Pamplón-Irigoyen, E. N., & Ramírez-Romero, J. L. (2018). Textbooks for English language teaching in public primary schools in Mexico and their correspondence with the official curricular approach [Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial]. *Íkala*, 23(1), 141-157. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- Rajagopalan, K., y C. Rajagopalpan (2005). The English language in Brazil—a boon or a bane? [El inglés en Brasil—¿una ventaja o una desventaja?] En G. Braine (Ed.). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 1-10). Routledge.
- Ramírez-Romero, J. L. (2015). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas*. Universidad de Sonora.
- Ramírez-Romero, J. L., y Vargas Gil, E. (2019). Mexico's politics, policies and practices for bilingual education and English as a foreign language in primary public schools [La política, políticas educativas y prácticas mexicanas para la educación bilingüe y el inglés como lengua extranjera en las escuelas primarias públicas]. En G. Guzmán Johannessen (Ed.). *Bilingualism and bilingual education: Politics, policies and practices in a globalized society* (pp. 9-37). Springer.
- Randhawa, G. (2009). Teachers' stress: Search for right vision [El estrés de los profesores: búsqueda de la visión correcta]. *NICE Journal of Business*, 4(1), 81-88.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL* [Investigación cualitativa en TESOL]. Palgrave Macmillan.
- Rodríguez Guzmán, L. (2020). Aproximación al estudio del estrés en profesores universitarios. *Revista IRICE*, 36(36), 11-31. <https://doi.org/10.35305/revistairice.v36i36.1036>
- Sandoval, G. (2017, 31 enero), Dice SEC que maestros de inglés no pueden tener prestaciones, La opción de Chihuahua. <https://laopcion.com.mx/local/dice-sec-que-maestros-de-ingles-no-pueden-tener-prestaciones-20170131-165930.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica. Secretaría de Educación Pública*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública en México. (2017a). *Estrategia nacional de inglés: Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de

- Educación Pública.
Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública
www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2020a). *Padrón de beneficiarios del programa nacional de inglés en Veracruz*. Secretaría de Educación Pública-Gobierno de Veracruz. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/PADRON-DE-BENEFICIARIOS-PRONI.pdf>
- Secretaría de Educación de Veracruz, (2020b). Contrato individual de trabajo por tiempo determinado.
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2021a). *Convocatoria 2021 para participar en el proceso de selección de ASESOR/A EXTERNO/A ESPECIALIZADO/A*. Secretaría de Educación Pública-Gobierno de Veracruz. www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/wp-content/uploads/sites/10/2022/02/Convocatoria_PRONI_2021.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2021b). *Padrón de CCT Beneficiados*. Secretaría de Educación Pública-Gobierno de Veracruz. https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/proni/wp-content/uploads/sites/10/2021/06/2do_Trimestre_CCT_Beneficiados.pdf
- Sorry. El aprendizaje de inglés en México (2015). Mexicanos Primero.

Apéndice 1:

Guía de la entrevista (Algunas preguntas posibles)

- ¿Edad?
- ¿Grado máximo de escolaridad?
- ¿Años de ser docente de inglés?
- ¿Años de ser docente de inglés en el PRONI?
- ¿Nivel de inglés?
- ¿Certificaciones de inglés?
- ¿Recibe capacitaciones de inglés o de enseñanza de inglés en el PRONI? ¿Qué opina sobre estas capacitaciones?
- ¿Fortalezas y debilidades del PRONI?
- ¿Hay aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en el PRONI que deban ser mejorados? ¿Cuáles?
- ¿Qué opina sobre el plan de estudios del PRONI?
- ¿Son útiles los libros de texto usados en el aula del PRONI?
- ¿Conoce el enfoque de enseñanza de lengua inglesa del PRONI? ¿En qué consiste?
- ¿Qué opina sobre sus condiciones laborales en el PRONI?
- ¿Recibe apoyo por parte de la coordinación del PRONI?
- ¿Considera que usted recibe reconocimiento por parte de las autoridades del PRONI?

Apéndice 2: Transcripción (Extracto)

Nombre:

Fecha: 8 de abril de 2022.

Seudónimo: Sofía (S).

Entrevistador: Investigador 1 (E)

158	E: Maestra, ¿usted conoce el plan de estudios del PRONI?	Observaciones
159	S: Sí.	
160	E: ¿Y qué opina de él?	
161	S: Siento que está, pues que es como una utopía porque	
162	desgraciadamente está pensado en que los niños lleven	No todos los niños llevan
163	inglés desde el kínder y no todos los kínderes están	inglés en el kínder.
164	llevando inglés desde el principio. Entonces parte de lo	
165	que es primaria, parte como si los chicos ya hubieran	
166	llevado inglés ahí, entonces hay temas que aún no los	
167	manejan, ¿no? Entonces siempre tiene uno que iniciar	Docente debe comenzar
168	desde lo básico para poder, quizás, abarcar, algunos de	siempre desde lo básico.
169	los temas que maneja el programa. Los libros que nos	
170	proporcionan, por ejemplo, los de sexto, tratamos de	
171	utilizarlos, yo siempre traté de utilizar las herramientas	
172	que tenía, pero sí los aterriza al contexto que era la	
173	escuela, a que eran cincuenta minutos, a que quizá no	
174	podía yo poner todos los temas que se necesitaba, pero	
175	sí trataba de rescatar los más que se pudieran y que	
176	estuvieran viendo los niños en sus otras materias; que	
177	los pudieran relacionar y contextualizarlos a su nivel.	
178	E: Oiga, maestra, esto quiere decir que entonces, por	
179	ejemplo, en primero de primaria ya hay un plan de	
180	estudios, pero ese plan considera que el niño ya tomo	

<p>181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223</p>	<p>curso en preescolar, ya tomo inglés en preescolar. ¿Nos puede dar un ejemplo de ese desfase para que podamos entenderlo mejor?</p> <p>S: Por ejemplo, vienen como estructuras... bueno, ahorita no tengo como el material a la mano, pero por ejemplo primero... dependía también de la editorial porque nos daban diferentes editoriales, entonces nos daban algunos libros que ya traían algunas cosas en pasado, algunos verbos. Los niños en ese nivel apenas estábamos con cómo te llamas, de dónde eres... muchos los números todavía no se los sabían. Al menos escrito todavía no lo manejaban. Entonces al menos en las primeras hojas ya tenían ellos que escribir cosas que todavía no estaban manejando, algunas órdenes, pero sobre todo que ya no repasaba tanto lo que era colores, cosas más básicas que se suponía que tenían que haber visto en kínder. Entonces no sé si, por ejemplo, el Programa esté tomando en cuenta que sean los mismos niños, que esos niños realmente vengan de escuelas de kínder donde sí llevaron la materia, como que sí llevaran esa continuidad. Entonces es como que lo que les hace falta porque sí hay escuelas de kínder donde sí llevan la materia, pero todos esos niños se van a otras escuelas, entonces están regados. Entonces sí hace falta como esa coordinación.</p> <p>E: Ok, perfecto. Maestra, ¿y el plan de estudios se lo entregaba a usted la coordinación del PRONI al inicio del curso? ¿Era un plan de estudios para cada año?</p> <p>S: Dependía mucho de los coordinadores. Desgraciadamente había cambios a cada rato, pero cuando yo entré a lo que era PNIEB nos daban capacitaciones, materiales. Después, cuando entré a lo que fue PRONI, en la primera contratación también, me hicieron entrevista, tuvimos capacitaciones también, pero ya dependía del coordinador. A mitad de año lo cambiaban. Cada quién venía con una forma de trabajo distinta. Nos cambiaban a veces las cosas, la forma de planear. Entonces, hídole, dependía mucho del coordinador, como que cada uno tenía una forma distinta de llevar el Programa.</p>	<p>Contenido de los libros demasiado avanzado.</p> <p>Hace falta dar seguimiento a los niños que ya tomaron clases de inglés.</p> <p>Cambios constantes de coordinador.</p>
--	--	---