

Los Directores y la Implementación del PNIEB: Análisis desde un Enfoque Sociocultural¹

María Magdalena López de Anda, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores del Occidente (ITESO)²

Resumen

Reconociendo el papel fundamental de los directores como actores clave para la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), se realiza un análisis de sus percepciones y experiencias con el Programa desde un enfoque sociocultural que visibiliza las relaciones de mutua determinación entre actores, sus prácticas y los marcos estructurales en los que se desarrollan las mismas. Se estudia un corpus conformado por dos conjuntos de datos: 596 cuestionarios aplicados a directores de preescolares, primarias y secundarias de todo el país, a propósito de la incorporación del PNIEB en las escuelas a su cargo y 13 entrevistas a directores de primarias con PNIEB en el Estado de Aguascalientes. Pese a que los instrumentos y escalas son distintos, se arriban a resultados coincidentes en dos ejes, la (a) identificación de marcos institucionales que generan tensión, y la (b) valoración positiva de algunos aspectos del programa. Los discursos analizados, ofrecen evidencia de estilos de liderazgo diversos y de estrategias de gestión creativa para resolver cotidianamente algunas dificultades institucionales para implementar el PNIEB. Se concluye que es pertinente realizar un seguimiento diacrónico del papel que los directores y otros actores tienen en la implementación del PNIEB y el logro de resultados. Vinculado a lo anterior la necesidad de informar, formar e involucrar con mayor asertividad a los directores de cada plantel que participa en el PNIEB canalizando así su agencia como actores clave del proceso educativo.

Abstract

Recognizing the fundamental role of the school principals as key players for the implementation of the *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* (PNIEB), an analysis was conducted of the perceptions and expectations with the program. The analysis used a sociocultural focus that frames educational processes as a co-construction amongst actors, their practices, and institutional structures. The corpus studied consisted of two datasets: first, 596 questionnaires given to principals from preschool, elementary and middle schools from across the country, with the purpose of incorporating the PNIEB to their schools; second, 13 interviews with elementary school principals working with PNIEB in the state of Aguascalientes. Although the instruments and scales of measure are different, the results coincide in (a) the identification of institutional frameworks that generate tensions, and (b) some of the positive aspects of the program. The analyzed conversations offer evidence of different leadership styles and creative management strategies used in resolving some institutional difficulties for the implementation of PNIEB. We concluded that it is pertinent that the role played by directors and teachers in the implementation of the PNIEB be followed up. Linked to this is the need to inform, reform and involve the principals and actors of every sector that participates in the PNIEB, in order to channel their agency as key players in the educational process.

Presentación

Las escuelas públicas de educación básica en México son objeto de decenas de programas federales y estatales que orientan su trabajo cotidiano y demandan de la atención y seguimiento de los directores de cada plantel. El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), forma parte de dicho catálogo de "atendibles" que miles de directores (as), interpretan y tratan de hacer vida en sus planteles.

Este artículo sostiene dos supuestos fundamentales:

¹ This is a refereed article.

² magdalena@pnieb.net

- a. Que los directores son actores clave para la incorporación de cualquier programa educativo y por tanto, son interlocutores centrales para comprender los procesos de implementación del PNIEB.
- b. Que el enfoque sociocultural además de ser pertinente como fundamento curricular para la enseñanza de lenguas³ es un recurso epistemológico valioso para pensar la implementación y desarrollo del PNIEB, pues funciona como articulador que visibiliza las relaciones de mutua determinación entre agencia y estructura; es decir, los sujetos –sus prácticas, capital y capacidad de incidencia- y los marcos culturales, económicos, políticos, organizativos... en los que los sujetos participan.

Hilaremos sobre los discursos en torno al PNIEB de un grupo de directores en cuyos planteles opera dicho Programa. Buscaremos comprender los marcos estructurales desde los cuales enuncian y las acciones concretas con las que inciden en la implementación del PNIEB. El texto está organizado en 5 apartados: ser director de educación básica y pública, vitrina metodológica, directores y PNIEB, gestión escolar y liderazgo, consideraciones finales.

Dirección de planteles en educación básica y pública

Diversas investigaciones dan cuenta de la importancia de la gestión de los directores para el desempeño docente y consecuentemente para los logros de aprendizaje “se requiere que el director factibilice condiciones óptimas de clima organizacional, de respeto y reconocimiento a la función del profesor; y proporcione oportunamente los requerimientos tecnológicos y materiales que el profesor necesita para su mejor desempeño” (Lynch & Manso, 2005, p. 103).

En México, los directores de escuelas públicas de educación básica –preescolar a secundaria-, suelen iniciar sus carreras en el aula “un director de secundaria generalmente tienen formación normalista y un promedio de 18 años como docente antes de ser director” (Sandoval, 2004 en Canales & Bezies, 2009, p. 125). Por otra parte, en general obtienen nombramientos vitalicios, es decir que una vez que reciben el cargo de director no lo abandonan hasta que reciben su jubilación. La trayectoria docente previa y la condición de puesto vitalicio son clave para comprender que los directores poseen experiencias variopintas con la incorporación de programas estatales o federales a la dinámica del aula, pues logran construir una mirada diacrónica desde diversas perspectivas que orienta su gestión escolar.

Responsabilidades y marco normativo

El Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) señala que “el director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar” (SEP, 2006a, p.83). Se trata de un profesional que teniendo como prioridad el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, observa e interviene en la dinámica social de la escuela y administra los recursos disponibles.

³ El enfoque sociocultural como componente pedagógico del campo formativo “Lenguaje y Comunicación” en el que se insertan la enseñanza del español y del inglés en Educación Básica, puede entenderse a la luz de la siguiente cita:

“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual (...) Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular” (SEP, 2011, pp. 29-30)

Pensar la comunicación desde un enfoque sociocultural es reconocer que se trata de una práctica central en la dinámica social, anclada a contextos, competencias, características de los interlocutores, medios de concreción y propósitos.

En el Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, el capítulo IV artículo 16, detalla las responsabilidades de los directores (SEP, 1982a) De las 27 funciones mencionadas citaremos algunas que consideramos clave en tanto que permiten comprender el ámbito de responsabilidad de los directivos; para ello agrupamos⁴ las funciones en cuatro ejes:

Dirigir y supervisar

I.-Encauzar el funcionamiento general del plantel a su cargo, definiendo las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes;

II.-Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel;

IX.-Dictar las medidas necesarias para que la labor del personal docente se desarrolle ininterrumpidamente, de conformidad con el calendario escolar y los planes de trabajo autorizados;

Operar dentro de marcos institucionales

III.-Acatar, difundir y hacer cumplir en el plantel las disposiciones e instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, emitidas a través de las autoridades competentes; Ser enlace

V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia; Gestionar recursos

XVII.-Informar a las autoridades competentes acerca de las necesidades del plantel, en materia de capacitación del material docente, ampliación del inmueble, equipos y materiales didácticos;

XVIII.-Supervisar la adquisición y distribución del material didáctico y el correcto uso de equipos y demás instalaciones materiales.

Los cuatro ejes dan cuenta de la labor estratégica de los directores como vínculo entre las autoridades educativas y el equipo docente del plantel. Esta función bisagra es mucho más que comprender programas y gestionar recursos con las autoridades o que liderar y supervisar a los profesores, implica dialogar en ambos casos dentro de los marcos institucionales, mediar la relación con padres de familia, estudiantes, personal de servicios de apoyo y diversidad de actores de cada comunidad en la que se inserta el plantel.

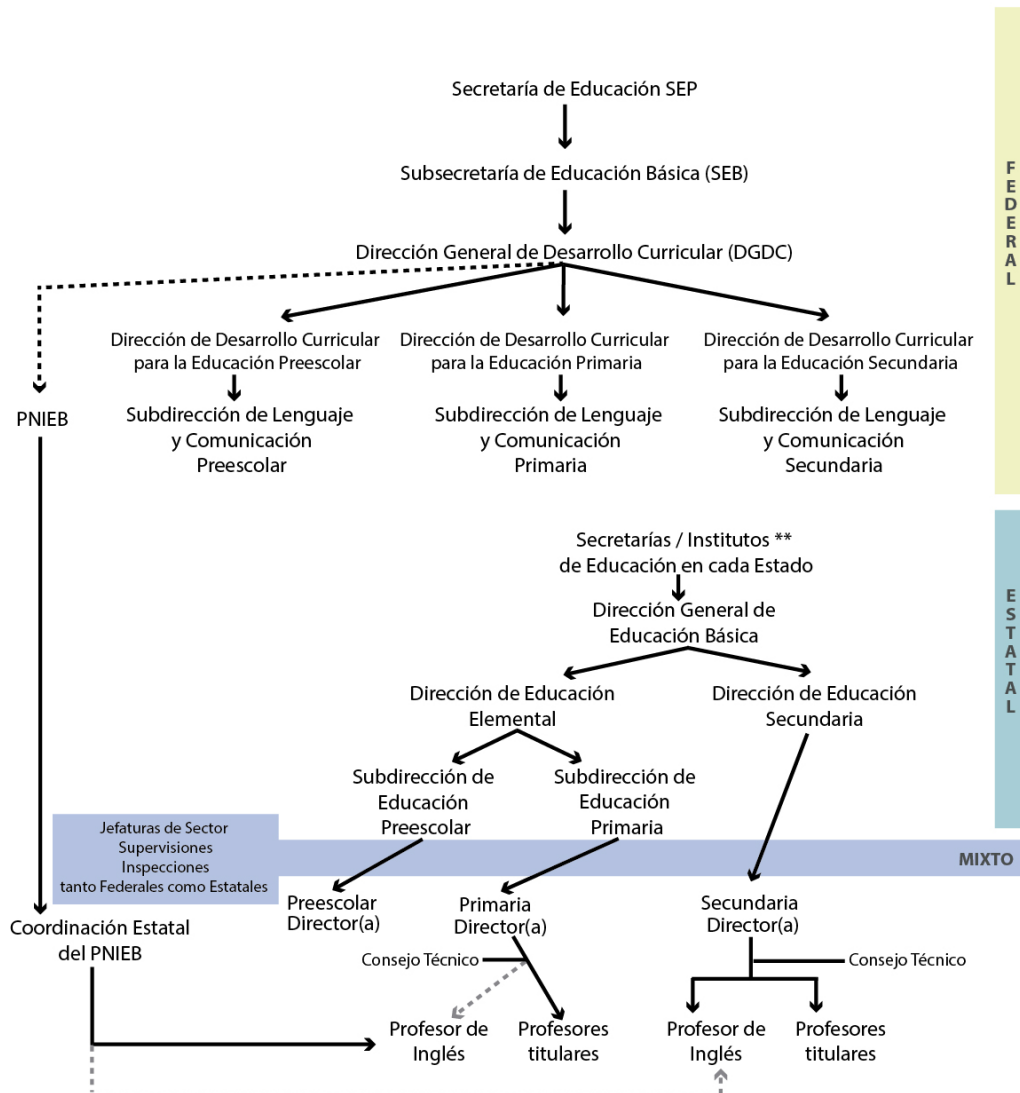
La reglamentación para directores de secundaria (SEP, 1982b) es similar a la de primaria – ambas publicadas el mismo día-. Sin embargo, una de las diferencias presentadas en el artículo 19 que expresa las responsabilidades del director en secundaria, es que el inciso XIX indica “Promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa que realice la Secretaría de Educación Pública” asunto que no aparece como parte explícita del encargo de un director de primaria y que genera extrañamiento por tratarse de una función clave para la consolidación y mejora de los equipos de trabajo. En el caso de preescolar no se encontró un reglamento pero sí un manual de operación (SEP, 1981) que define para los directores de preescolar funciones muy similares a las

⁴ En el documento fuente, las 27 funciones se presentan como un continuo con numeración romana. La agrupación y subtítulos fueron agregados en este artículo con el propósito de facilitar la caracterización de funciones.

de sus homólogos primaria⁵.

Una particularidad de la relación entre el director y los docentes del PNIEB es que en preescolar y primaria se trata de profesores que colaboran en el plantel, pero cuya contratación, formación y jefatura, está a cargo de las Coordinaciones Estatales de Inglés, que a su vez reportan a la Coordinación Nacional del PNIEB. Por otra parte, en el caso de las secundarias el profesor de inglés forma parte del cuerpo académico a cargo del director. Conforme una secundaria se incorpora al PNIEB, se hace evidente la necesidad de articulación entre la Coordinación Estatal de Inglés y la Dirección General de Educación Secundaria en cada entidad federativa.

Diagrama para comprender la estructura organizacional del PNIEB en las escuelas*



Gráfica 1. Estructura organizacional referida al PNIEB (fuente: elaboración propia)

⁵ Si tomamos en cuenta que el marco normativo que define las funciones de los directores data de 1981 y 1982, es evidente por qué no se contemple entre los encargos del director, el acompañamiento de profesores que no están cabalmente integrados al plantel. Sin embargo, como se observará en los fragmentos de entrevista, algunos directores se esfuerzan por integrar al profesor de inglés y con ello re significar y ampliar los límites de su gestión.

* Como todo diagrama es una simplificación. Únicamente se colocan los nombres de algunas instancias gubernamentales involucradas en la estructura organizacional para operar el PNIEB.

No se desarrolló el esquema de preescolar porque la situación de relación laboral de los profesores de inglés es similar a la de primarias toda vez que dependen de la Coordinación Estatal de Inglés.

En escuelas que no tienen PNIEB no existe la relación laboral con las Coordinaciones Estatales del PNIEB, tal es el caso de los profesores de inglés de miles de secundarias⁶ en México que no han migrado al PNIEB.

** El sistema educativo mexicano tiene componentes tanto federales como estatales.

Al interior de cada entidad federativa hay cambios desde en la manera de nombrar las instancias, hasta en la estructura organizativa. Por lo tanto, lo correspondiente al nivel estatal no es generalizable para todo el país.

"El control administrativo y técnico-pedagógico de las escuelas primarias y secundarias, es coordinado por las dependencias educativas de los gobiernos federal y estatales, a través de diversas instancias y por las autoridades escolares.

En las zonas escolares, los supervisores e inspectores, cumplen funciones de vigilancia de carácter técnico-pedagógica y administrativa, así como de enlace entre las autoridades educativas y las escolares" (SEP, 1997, p. 5)

El diagrama muestra un área de coordinación y supervisión titulada "mixto" porque contempla diversas instancias tanto estatales como federales.

Vitrina Metodológica

Enfoque

El planteamiento de este artículo sostiene la conveniencia de utilizar el enfoque sociocultural no sólo como orientador de la práctica docente sino como dispositivo metodológico que permite comprender las formas estables de sentido -cultura-⁷ y su relación con el poder.

En la interface entre cultura y poder, a través de los aportes de Bourdieu, puede destacarse la tensión entre el momento subjetivo y el momento objetivo de la cultura. Esto es, la compleja relación entre las estructuras, las instituciones y la subjetividad que orienta las prácticas de los actores sociales. No se trata solamente de un problema epistemológico o político, sino además y centralmente metodológico. La pregunta es cómo hacer hablar a las estructuras en los sujetos y cómo no perder de vista al sujeto en el análisis de las estructuras. (Reguillo, 2010, p. 3)

Así pues, al referirnos al enfoque sociocultural para comprender la implementación del PNIEB, sugerimos la importancia de comprender cómo en la cotidianidad de la operación del Programa en cada escuela interviene la particularidad del contexto cultural, económico y natural de la comunidad en la que se inserta; los reglamentos, modelos, estructuras organizacionales, dispositivos de seguimiento y control del sistema educativo federal y estatal; los roles, competencias, percepciones, intenciones... de todos los actores (estudiantes, directores,

⁶ Los profesores de inglés en secundaria experimentan cambios en los modelos pedagógicos lo que demanda estrategias de formación y el reconocimiento de que la adopción del PNIEB es procesual. Es posible encontrar profesores que han "vivido" distintos paradigmas de la enseñanza del inglés, desde el *Grammar-translation Method*, *Audiolingual Method*, *Communicative Language Teaching*, *Content-based*, *Task-based Approaches*, *Whole Language Teaching*, etcétera (SEP, 2006b)

⁷ "En su acepción más amplia, cultura nos remite a la idea de una forma que caracteriza el modo de vida de una comunidad en su dimensión global, totalizante" (Teixeira, 2000, p.120).

profesores, padres de familia, autoridades educativas) que desde su posición particular interpretan las diversas condiciones estructurales y las intervienen a través de sus prácticas. Es así lejos de determinismos, sugerimos pensar la implementación del PNIEB con sus generalidades, pero también con sus particularidades; en una visión historizada, diacrónica, que pueda dar cuenta de los desplazamientos y que permita problematizar “lo instituyente, lo instituido y el movimiento” (Reguillo, 2000)

Insumos

Los referentes empíricos utilizados para este artículo provienen de dos estudios de evaluación y seguimiento del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica PNIEB (ver tabla 1):

- a. Estudio nacional, externo e independiente, comisionado por la Secretaría de Educación Pública a un consorcio académico integrado por investigadores de diversas universidades⁸. La investigación recabó información sobre el nivel de desempeño en el inglés entre estudiantes de Educación Básica de planteles con PNIEB, el perfil de los profesores de inglés y la percepción de los directores respecto al Programa. El trabajo de campo se realizó en dos momentos del ciclo escolar 2011-2012:

1. Pre-test o línea base, 14 de noviembre al 9 de diciembre del 2011.
2. Post-test, 16 de mayo al 24 de junio del 2012.

De todos los instrumentos utilizados en dicha investigación: cuestionarios, exámenes de inglés, entrevistas, observación participativa, registro sonoro y visual, únicamente se utiliza para el presente artículo un cuestionario aplicado⁹ a 596 directores de planteles con PNIEB - preescolar, primaria y secundaria - de las 32 entidades federativas.

- b. Estudio estatal, externo e independiente, comisionado por el Instituto de Educación de Aguascalientes a investigadores que participaron en la evaluación nacional citada en el punto anterior¹⁰. El estudio se realizó en primarias con PNIEB del Estado de Aguascalientes durante el ciclo escolar 2012-2013 en torno a cuatro ejes: evaluación del dominio de inglés por parte de los estudiantes, estudio del impacto de la enseñanza/aprendizaje del inglés en el estado, certificación de estudiantes y retroalimentación de la práctica docente. Para fines del presente artículo, se utiliza la información proveniente de las entrevistas semi-estructuradas a 13 directores de primaria en Aguascalientes.

⁸ Universidad de Texas en San Antonio, Universidad de Barry, Universidad de San Diego, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO y otras instancias académicas como Cambridge Language Assessment, Latin American Educational Services y DESTECA.

⁹ El 93% de los cuestionarios a directores se aplicaron en la etapa de pre-test, el resto se obtuvo en el post-test. La muestra original era de 632 planteles, sin embargo durante el trabajo de campo se recortó debido a que algunas escuelas salieron del PNIEB durante el ciclo escolar.

¹⁰ Hubo algunos cambios en la conformación de equipos como la participación de académicos locales provenientes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la ausencia de Latin American Educational Services y la Universidad de San Diego.

		Evaluación y seguimiento Nacional	Evaluación y seguimiento en el Estado de Aguascalientes
Ciclo escolar		2011-2012	2012-2013
Cobertura geográfica		32 entidades federativas	Estado de Aguascalientes
diagnóstico	Diagnóstico	preescolar (tercer grado) primaria (primero a sexto) secundaria (primero a tercero)	primaria (tercer y sexto grado)
	Competencias evaluadas	<i>listening</i> (todos los grados) <i>reading</i> (de segundo de primaria a tercero de secundaria) <i>writing</i> (de sexto de primaria a tercero de secundaria) <i>speaking</i> (tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria)	<i>listening</i> (ambos grados) <i>reading</i> (ambos grados) <i>writing</i> (sexto de primaria)
	Número de estudiantes	72,849	19,176
	Profesores	cuestionarios (591) entrevistas ¹¹	
	Directores	cuestionarios (596)	
Investigación cualitativa	Componentes	<i>Site Visits</i> (visitas a escuelas 17 escuelas primarias y preescolares ubicadas en los Estados de México, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla y Tamaulipas) Entrevistas informales, observación de clases, análisis de material didáctico	Estudio de Impacto (15 primarias del Estado de Aguascalientes) Entrevistas semi-estructuradas, observación de clases, grupos focales, análisis de material didáctico
	Actores involucrados	directores (entrevistas) profesores de inglés (observación de clases y entrevistas) estudiantes (entrevistas)	directores (13 entrevistas) profesores de inglés (observación de clases en todos los grados, entrevistas) padres de familia (entrevistas) estudiantes (grupos focales) profesores titulares (entrevistas)
	Certificación		349 estudiantes con instrumentos de <i>Cambridge Language Assessment</i> © <i>Young Learners</i> .

Tabla 1. Componentes de las investigaciones de evaluación y seguimiento del PNIEB: Escala nacional ciclo 2010-2011 y Estado de Aguascalientes ciclo 2012-2013 (fuente: elaboración propia)

Este artículo se creó *a posteriori* del diseño metodológico de las dos investigaciones citadas, por lo que los datos obtenidos se interpretan con categorías que no necesariamente responden al enfoque que orientó la construcción de los instrumentos. Al extraer los cuestionarios y

¹¹ Entrevista diseñada por un equipo de investigadores a coordinados por el Dr. Peter Sayer de la University of Texas at San Antonio a partir de la *Spoken English and Pedagogy Interview for Language Teachers* (SEPILT).

entrevistas de su contexto metodológico, perdemos la riqueza de los cruces interpretativos que se lograron construir con el resto de componentes de cada investigación—por ejemplo la evaluación de los estudiantes, entrevistas a profesores...—, pero obtenemos profundidad para intentar responder a las preguntas de *¿cómo perciben los directores al PNIEB?, ¿qué elementos de su gestión directiva impactan en la implementación del PNIEB?, ¿qué tensiones y apoyos experimentan los directores respecto a la inclusión del PNIEB en las escuelas a su cargo? ¿qué necesidades fortalezas y necesidades se derivan de lo anterior?*

Nuestra participación en el planteamiento e implementación de ambas investigaciones¹² nos permite que la extracción de datos provenientes de instrumentos distintos (cuestionario y entrevista), escalas diferenciadas (nacional y estatal), y coordinadas temporales asíncronas (ciclos 2011-2012 y 2012-2013), no nos genere conflictos de interpretación, pues tenemos clara tanta la función que cada instrumento jugó en las investigaciones como el sentido que nosotros le otorgamos a la atención selectiva de datos. El propósito es obtener información focalizada en la participación de los directores en el proceso de implementación del PNIEB, sin pretensión alguna de arribar a generalizaciones.

Descripción de instrumentos

Al margen de la riqueza que implica comprender el planteamiento metodológico de conjunto en cada una de las investigaciones –nacional y estatal–, nos centraremos en describir los instrumentos seleccionados en cada caso: cuestionario (evaluación nacional), entrevistas (evaluación estatal).

Cuestionario

Fue diseñado por el Dr. Peter Sayer y la Mtra. Magdalena López con el propósito de conocer la visión de los directores sobre el proceso de implementación del PNIEB en los planteles a su cargo. El instrumento presentado en una hoja de lectura óptica o *scantron form*, se compone de los datos de identificación del plantel (entidad federativa, Clave del Centro de Trabajo CCT, nombre de la escuela, nivel –preescolar, primaria, secundaria – y turno), nombre del director(a) y 11 preguntas¹³.

nivel	número de directores participantes
preescolar	99
primaria	411
secundaria	86
total	596

Tabla 2. Distribución por nivel escolar de los planteles a los que se adscriben los directores que participaron en la evaluación y seguimiento del PNIEB 2011-2012. (fuente: elaboración propia)

¹² Los proyectos de evaluación y seguimiento del PNIEB considerados para este artículo, son resultado de una intensa labor de equipo. En la evaluación Nacional 2011-2012 estuvimos a cargo de los equipos que realizaron el trabajo de campo, lectura óptica, bases de datos y análisis estadístico. La gerencia general del proyecto estuvo a cargo del Dr. Steve Marban y la dirección de investigación tuvo como responsable al Dr. Peter Sayer.

Muestra	Preescolar	Primaria	Secundaria	TOTALES
original	105	427	100	632
Al cerrar pre-test	100	413	88	601
Al cerrar post-test	91	374	83	548

En la evaluación del Estado de Aguascalientes 2012-2013 estuvimos a cargo de la coordinación académica del proyecto (diagnóstico, investigación, certificación). El estudio de impacto del que se extrajeron las entrevistas fue dirigido por los Doctores Ruth Ban y Peter Sayer.

¹³ 10 de opción múltiple, 1 abierta y 2 mixtas –opción múltiple y campo para escritura–.

El propósito del cuestionario para directores puede expresarse en cuatro ejes:

- a. Conocer la trayectoria del plantel respecto a la enseñanza del inglés
 - La existencia de programas previos al PNIEB (años con el programa y grados en los que se impartía¹⁴: preguntas 3 y 4).
 - El ciclo escolar en el que inició el PNIEB en el plantel y los grados a los que atendió desde ese entonces¹⁵ (preguntas 1 y 2).
- b. Comprender la estructura de operación del PNIEB en la escuela (número de profesores de inglés, grupos atendidos y recursos materiales, preguntas 5, 6 y 7¹⁶)
- c. Conocer la percepción del director(a) respecto al PNIEB y las reacciones que sobre dicho Programa, ha observado del equipo de docentes titulares a su cargo (preguntas 9 y 10¹⁷)
- d. Averiguar cuáles son las necesidades de apoyo que visualizan los directores para la mejor implementación del PNIEB y sus sugerencias a las autoridades educativas (preguntas 8 y 11 ambas con campos abiertos a la escritura)

En el estudio nacional, la información arrojada por el cuestionario a directores se trianguló con los resultados de la evaluación a estudiantes y del perfil de los docentes. La unidad central de análisis, fue la escuela.

Entrevista

Las entrevistas analizadas para fines de este artículo corresponden al estudio de impacto realizado bajo la dirección de los investigadores Ruth Ban (Barry University) y Peter Sayer (UTSA). Se trabajó con 15 primarias de características diversas¹⁸, en 13 de las cuales se entrevistó a los directores cuyos registros componen nuestro corpus de análisis.

¹⁴ La SEP cuenta con información respecto a programas estatales, sin embargo es muy complicado "rastrear" iniciativas a cargo de las asociaciones de padres de familia, es por ello que se preguntó a los directores por la existencia de algún programa de inglés previo al PNIEB (pregunta 1 del cuestionario)

¹⁵ En estados como Campeche y Puebla las primarias con PNIEB tuvieron una cobertura paulatina: para 2010-2011 únicamente en primer y segundo grado, mientras que para 2011-2012 ya se cubrían los seis grados.

¹⁶ La pregunta 7 se refiere a el tipo de recursos con el que cuenta la escuela para facilitar la enseñanza aprendizaje del inglés, se incluyen un conjunto de campos -que también se presentan en el cuestionario de profesores con el propósito de cruzar referencias- como diccionarios, carteles para las aulas, software educativo... pero se agrega un campo abierto para que los directores puedan indicar recursos que no formen parte del listado.

¹⁷ La pregunta 10 se refiere a las reacciones de los profesores mismas que vienen tipificadas como interés, escepticismo, satisfacción, temor y rechazo. Los directores tienen la opción de seleccionar todas las que identifiquen y agregar otras a través de un campo abierto de escritura.

¹⁸ Las letras NSE se refieren al nivel socioeconómico de acuerdo a las cifras del Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), donde NSE1 se refiere a un contexto de marginalidad socioeconómica y NSE 3 a uno de estabilidad y poder adquisitivo. El Instituto de Educación de Aguascalientes proporcionó la información sobre el nivel socioeconómico al que pertenece cada plantel, lo que permitió configurar la muestra considerando también otros factores como diversidad de tamaños, contextos y turnos.

El descriptor tamaño de escuela primaria, fue definido como: pequeña (con menos de 12 grupos), mediana (de 12 a 18 grupos) y grande (más de 18 grupos).

Los turnos que operan en primarias públicas de Aguascalientes son: matutino (8 am a 12:30 pm), vespertino (1 pm a 5:30 pm) y de tiempo completo (8 am a 4:30 pm). Las escuelas de tiempo completo tienen años operando en entidades como el Distrito Federal, sin embargo en Aguascalientes esta modalidad inició justo en el ciclo escolar 2012-2013 y para agosto del 2013 son nombradas como "escuelas de horario ampliado" disminuyendo la expectativa a una cobertura de 8 am a 2:30 pm.

Clave	Sobre el director(a)		Sobre el plantel					
	Años como director	Género	Contexto	Nivel socio-económico	Turno	Tamaño	Otro	Años programa inglés
D1	10	masculino	Urbano	NSE 3	vespertino	Pequeña		9
D2	3	femenino	Urbano	NSE 2	completo	Pequeña		¿?
D3	10	masculino	Urbano/ municipal	NSE 1	vespertino	Grande	Alta migración	7
D4	¿?	masculino	Urbano	NSE 1	vespertino	Mediana		5
D5	12	masculino	Urbano	NSE 3	matutino	Mediana	Integradora	8
D6	5	masculino	Urbano	NSE 3	vespertino	Pequeña	Dirige dos primarias	10 o 12
D7	11	femenino	Urbano	NSE 2	completo	Mediana		¿?
D8	7	femenino	Urbano	NSE 2	matutino	Mediana		7
D9	10	femenino	Rural	NSE 1	completo	Pequeña	Multigrado	4
D10	9	femenino	Urbano	NSE 1	completo	Pequeña		11
D11	13	femenino	Rural	NSE 1	completo	Pequeña	Multigrado	3
D12	7	femenino	Urbano/ municipal	NSE 1	completo	Pequeña	Interrupción del programa 1 año	6
D13	10	femenino	Urbano	NSE 2	matutino	Grande	Dirige los dos turnos de la escuela: matutino y vespertino	8

Tabla 3. Datos generales de las escuelas y perfiles de directores que participaron en el estudio de impacto de la evaluación del PNIEB en Aguascalientes para el ciclo escolar 2012-2013. (fuente: IEA, 2013, p.57)

Las entrevistas a directores forman parte de un protocolo que incluyó desde las indicaciones para presentarse en cada plantel hasta el proceso de registro sonoro. La guía de entrevista se compone de 11 preguntas¹⁹:

- Datos de identificación de escuela, director(a) y tiempo del PNIEB o de cualquier otro programa de inglés (preguntas 1 y 2).
- Percepción del programa por parte de los directores, identificación de tensiones y ayudas (preguntas 3, 4 y 5)
- Familia: participación de los padres de familia, reacciones ante el PNIEB, existencia de vivencias migratorias (pregunta 6)
- Actitudes de los maestros titulares hacia el PNIEB (pregunta 7)
- Aportaciones del PNIEB a la comprensión de la diversidad cultural (pregunta 8)
- Condiciones para la implementación del PNIEB (pregunta 9)
- Valoración sobre el nivel de preparación de los profesores de inglés (pregunta 10)
- Experiencia o información sobre el PNIEB que el directo(a) quisiera compartir (pregunta 11)

¹⁹ Cada una de las preguntas contó con diversas formulaciones para que el entrevistador realizara la enunciación que considerara más conveniente durante el proceso o pudiera re-plantear el tema si el entrevistado divagaba en la respuesta.

El instrumento está pensado para recuperar desde la perspectiva del director, información sobre la implementación del Programa en tanto condiciones estructurales, actores (estudiantes, profesores de inglés, profesores titulares y padres de familia) y aportación del PNIEB a la comprensión de la diversidad cultural.

Directores y PNIEB

En este apartado se presentan los hallazgos de los dos instrumentos (cuestionario y entrevista) respecto al proceso de implementación del PNIEB en la visión de los directores participantes.

Evaluación Nacional: resultados del cuestionario

Estructura del plantel y trayectoria en la enseñanza del inglés

De los 596 cuestionarios aplicados a directores de preescolar, primaria y secundaria, llama la atención que 52 indicaron no tener claridad sobre la fecha en que inició el PNIEB en el plantel a su cargo. A diferencia de la entrevista en la que el entrevistador puede re-plantear la pregunta para asegurar la intersubjetividad con su interlocutor y profundizar en los planteamientos, en este cuestionario desconocemos las causas por las que los directores no identifican la fecha de inicio del PNIEB, en nuestra interpretación la duda puede deberse al menos a tres factores²⁰: la existencia de un programa de inglés anterior y la dificultad para definir los límites entre uno y otro programa, la falta de información respecto al PNIEB y su relación con las labores de gestión propias del director, o el inicio de la funciones como director cuando el PNIEB ya estaba instalado.

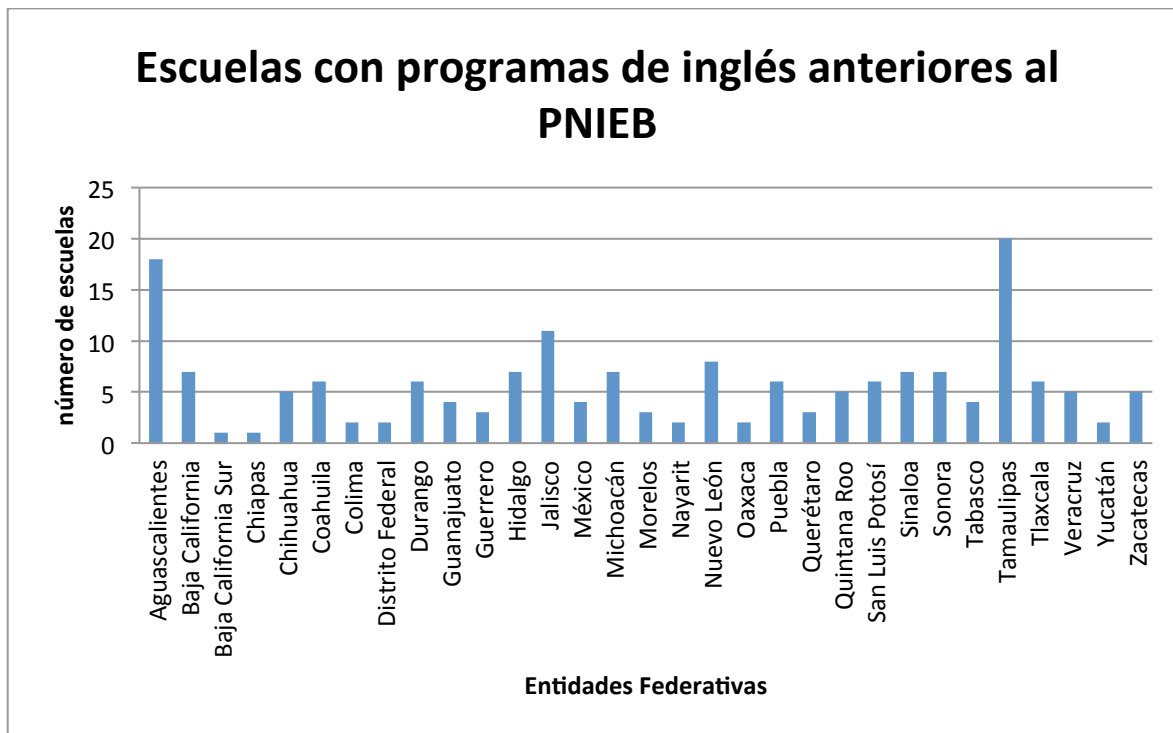
Año de incorporación al PNIEB	Número de escuelas pertenecientes a la muestra
2009-2010	226
2010-2011	250
2011-2012	68
No recuerdan	52

Tabla 4. Año de implementación del PNIEB en las escuelas a cargo de los directores encuestados. (fuente: elaboración propia)

176 directores mencionaron que sus planteles contaban con programas de inglés antes del PNIEB

- ya sea estatales o a iniciativa de los padres de familia-. La siguiente gráfica muestra la distribución por estado del número de escuelas, cuyos directores indican haber contado previamente con algún programa de inglés.

²⁰ De entre otros muchos que podrían incluirse como hipótesis.



Gráfica 2. Escuelas con programas de inglés previos al PNIEB. (fuente: elaboración propia)

Lo elevado de los porcentajes reportados, es influenciado porque el inglés es una asignatura de carácter obligatorio en las secundarias desde años atrás, por lo tanto, los 86²¹ directores de secundaria que participaron en el estudio afirmaron haber tenido un programa de inglés antes del PNIEB. Por otra parte, hubo un mayor número de escuelas participantes en la muestra provenientes de los estados de Aguascalientes y Tamaulipas que contaban con programas estatales de inglés antes del PNIEB.

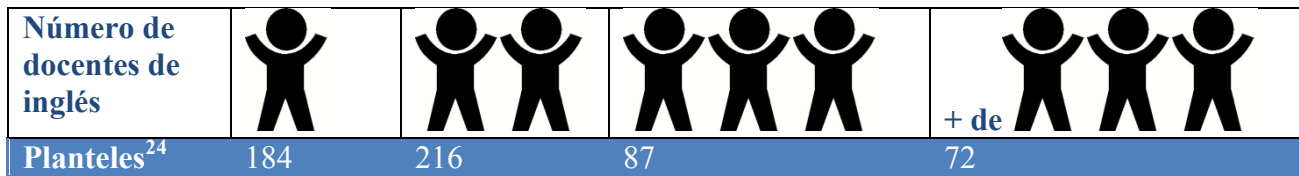
La existencia de programas previos de inglés indica que ya hay un camino andado. Las expectativas sobre el PNIEB tanto de directores como de la comunidad académica en educación básica pública, pueden ser producto de la comparación entre programas – el previo estatal y el actual federal- y de las demandas instaladas entre estudiantes y padres de familia respecto a la formación en inglés. Por otra parte reconocemos la dificultad para algunos actores como estudiantes y padres de familia, para trazar la línea divisoria entre programas de inglés que implican nuevas condiciones laborales –incluso la salida de profesores anteriores-, proyectos pedagógicos generalmente distintos, asignación diferenciada de horas de trabajo en aula, etcétera.

Generalmente los directores que afirman tener más de tres docentes de inglés colaborando en sus planteles, corresponden a escuelas grandes con un rango de 15 a 23 grupos²². En preescolar el promedio nacional de grupos es de 6.5, en primaria de 12, y en secundaria de 15 -estos números cambian entre estados-. Las primarias representan un reto particular para los directores, en tanto que tienen una relación laboral con un número generalmente mayor a 2

²¹ Se visitaron 88 secundarias, pero en dos de ellas los directores no estuvieron presentes para responder al cuestionario.

²² Las escuelas con mayor número de grupos "36" corresponden a 1 primaria del Estado de México, 3 secundarias de Tamaulipas, 1 de Sinaloa, 1 de Sonora, 1 de Michoacán y 1 de Guanajuato.

docentes de inglés²³ que no están directamente a su cargo, pues dependen de las coordinaciones estatales de inglés.



Gráfica 3. Número de docentes de inglés por plantel. (fuente: elaboración propia)

La gráfica 3, muestra que en aproximadamente dos terceras partes de las escuelas, colaboran 2 o más profesores de inglés, lo que coloca una condición interesante para el trabajo colaborativo entre docentes, mismo que como se verá en los resultados de las entrevistas, deseablemente se ha de extender a la relación entre el docente de inglés y el profesor titular.

Percepción del PNIEB

590 de los 596 directores encuestados, es decir el 99%, afirman que el PNIEB es muy importante e indican que “el interés” es la principal reacción expresada por los profesores titulares²⁵ respecto a la incorporación del PNIEB. Sin embargo, en 28 casos se refirió al escepticismo, en 12 al rechazo y en 28 al temor como reacciones de los profesores titulares, lo que nos indica que un 11% de los directores percibe actitudes poco favorables que demandan atención para garantizar el adecuado desarrollo del Programa.

El cuestionario ofrece un campo abierto para que los directores amplíen su respuesta respecto a las reacciones de los profesores titulares sobre el PNIEB; el análisis de las respuestas vertidas permite conocer que las sensaciones de rechazo y temor, se asocian en su mayoría a la tensión por la distribución del tiempo “angustia por el factor tiempo ya que esta inclusión resta tiempo en su cronograma” (Directora de primaria Guanajuato). Es común que existan diversidad de percepciones y valoraciones respecto a las implicaciones de cualquier programa educativo, lo que nos interesa poner de relieve es la conveniencia de avanzar en la consolidación de estrategias de integración curricular²⁶.

Por otra parte, los directores que afirman escepticismo en ellos y los profesores a su cargo, lo atribuyen a dos aspectos: la falta de información respecto al programa y las garantías de su continuidad transexenal²⁷. Todas las expresiones (interés, angustia, escepticismo, temor, entusiasmo...) forman parte de las condiciones anímicas y de disposición, con las que el director(a) enfrenta la labor de gestión y liderazgo cotidiano.

Necesidades y campos de oportunidad

²³ Al menos hay 73 directores de las 411 primarias participantes en la Evaluación Nacional que coordinan 3 o más profesores de inglés.

²⁴ Hubo 37 directores que no respondieron la pregunta, por ello la suma de respuestas registradas es de 559.

²⁵ Con titulares nos referimos a los docentes a cargo de grupo que formaban parte del plantel antes del inicio del programa, generalmente se trata de profesores con un contrato fijo, también conocidos como profesores “basificados”.

²⁶ La dificultad de articulación curricular merece una reflexión profunda y multifactorial, que vaya más allá de los aspectos evidentes como que se trata de profesores distintos –en secundaria la relación asignatura/profesor es una condición organizacional, mientras que en preescolares y primarias se separa “el profesor titular” de los de inglés, educación física y artística-. La Dirección General de Desarrollo Curricular ha planteado bases pedagógicas importantes con las relaciones entre campos formativos, competencias para la vida y aprendizaje significativo; sin embargo hacer que estos ideales se conviertan en vida en el aula, es un proceso social complejo.

²⁷ Al momento de la escritura de este artículo es posible despejar la variable “El PNIEB continúa”, según las afirmaciones de la Maestra Alba Martínez Olivé, Subsecretaria de Educación Básica.

Los directores expresaron que los materiales didácticos y la formación de profesores, son los aspectos del PNIEB que requieren mayor apoyo (72% de los encuestados). En varias decenas de cuestionarios, los directores expresaron en campos abiertos las necesidades detectadas²⁸.

"Aparte de los libros, contar con materiales diversos que sirvan de apoyo al docente de inglés, videos, recortes, dibujos, etc." (director de primaria Coahuila)²⁹

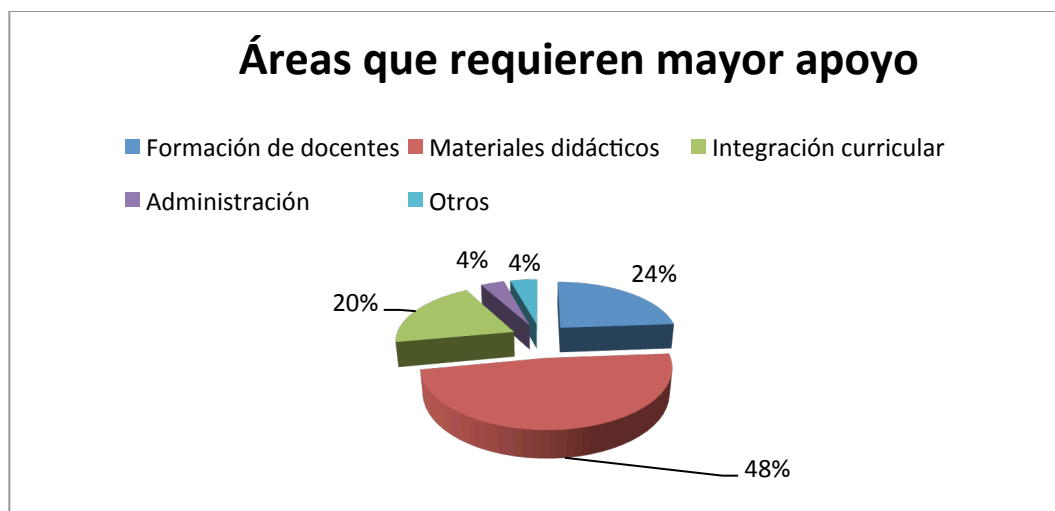
"Actualización de docentes por personal capacitado en teoría y en práctica" (directora de secundaria, San Luís Potosí)

Las respuestas coinciden con otras investigaciones en torno a la gestión educativa "Las preocupaciones principales de los directores se centran en conseguir los suficientes recursos y llevar una correcta gestión contable de los mismos" (Cuevas, Díaz, & Hidalgo, 2007, p. 309)

La articulación curricular fue un área de oportunidad detectada por 119 directores (20% de los participantes), mientras que en 13 comentarios abiertos se mencionó también la necesidad articulación organizativa, eje que no se anticipó como parte de las respuestas de opción múltiple:

"Integración de los docentes en las actividades educativas, sociales y recreativas de la escuela" (directora de primaria en Tamaulipas)

Ambas formas de articulación –la curricular y la organizativa-, son un llamado a compartir y potenciar los esfuerzos de las actividades cotidianas en el aula.



Gráfica 4. Necesidades detectadas para la correcta implementación del PNIEB. (fuente: elaboración propia)

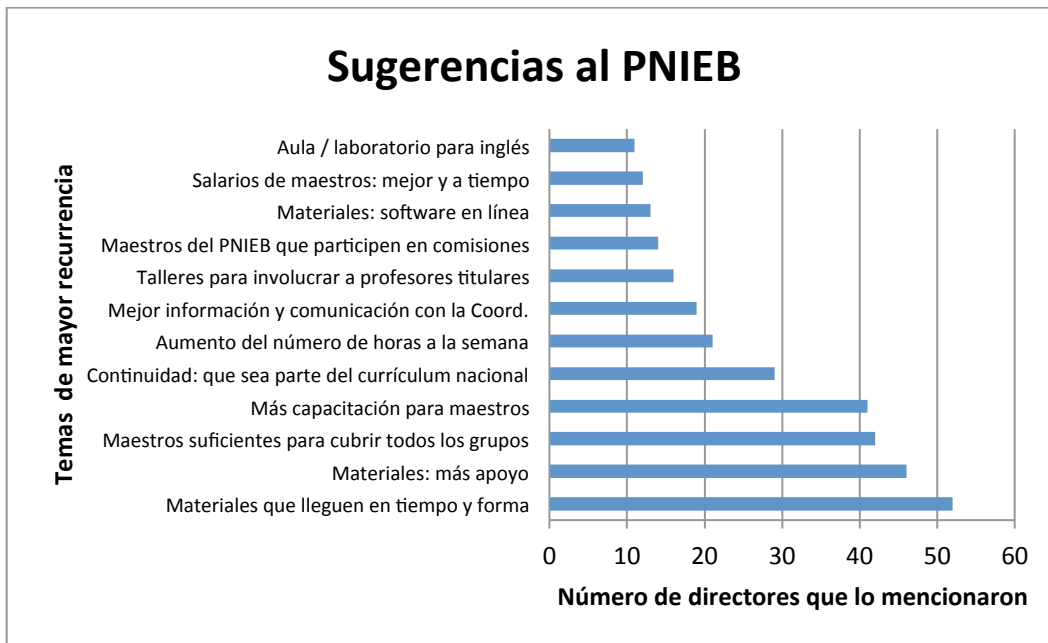
Uno de los reactivos del cuestionario consistió en solicitar a los directores que expresaran sus sugerencias para el PNIEB –léase para las autoridades educativas, porque en ninguno de los 366 cuestionarios que presentaron respuesta a dicha solicitud de información, los directores expresaron sugerencias para sus subordinados-. El tema más mencionado fue que los libros llegaran en tiempo y forma, aspecto mencionado por 53 directores.

"Que los libros se entreguen a tiempo, es la fecha en que no tienen libros, apoyo con material didáctico para optimizar el aprendizaje" (directora de primaria, Tlaxcala)

²⁸ Hay correspondencia entre la respuesta de opción múltiple y los comentarios abiertos citados.

²⁹ Por confidencialidad y respeto ético a la información proporcionada por los directores en ambas evaluaciones, se omiten sus nombres.

"Que los libros de texto para los alumnos lleguen a tiempo para el empleo adecuado" (directora de primaria, Tabasco)



Gráfica 5. Sugerencias para el PNIEB. (fuente: elaboración propia)

Las respuestas se agruparon en 12 temas de mayor recurrencia: 4 referidos a materiales e infraestructura, 5 a los profesores de inglés (suficiencia, formación, condiciones laborales, articulación con los profesores titulares), 2 de corte curricular (continuidad del Programa y carga horaria de la asignatura), y 1 de mejora a los procesos de comunicación con las coordinaciones estatales.

El número de respuestas asociadas a la obtención de materiales, así como la suficiencia y formación de los recursos humanos, pone en evidencia la preocupación de los directores sobre la gestión de recursos, asunto claramente relacionado con las funciones XVII y XVIII definidas para los directores de primaria en el artículo 96 previamente citado.

3.2 Evaluación Estatal: análisis de entrevistas

Para referirse a lo expresado por los directores, se utilizarán las clave d1 a d13 que corresponden a la primera columna de la **Tabla 3**. Primero se presentarán consideraciones generales sobre la visión en torno al PNIEB y las condiciones estructurales de su operación, posteriormente se hará un análisis alineado a las funciones de los directores definidas en la reglamentación antes citada (dirigir y supervisar, operar dentro de marcos, ser enlace y gestionar).

Visión sobre el PNIEB

Nuestra percepción en torno a cualquier dinámica social, influye en la actuación que tenemos sobre la misma, por ello la importancia de conocer³⁰ la visión que los directores tienen sobre el PNIEB. Los resultados arrojados por las entrevistas, son completamente coincidentes con lo expresado en los cuestionarios de la evaluación nacional: la percepción de los directores en torno al PNIEB y su pertinencia social es altamente favorable:

³⁰ Este "conocer" se circunscribe al carácter discursivo de las entrevistas, es decir al relato sobre el hacer.

"Están preparando a los niños para el futuro. Hay muchas empresas extranjeras que requieren el idioma; y un niño que a la larga se prepara con el idioma, tiene un buen puesto en esas empresas" d12

"Y hoy que están tan de moda —más que en otras ocasiones, no porque no existieran antes—, los intercambios académicos, los cambios de universidad, pues al alumno con un grado de inglés fácilmente va a lograr ese intercambio, y va a llegar con una mejor proyección y preparación a su carrera" d6

"Entender que el idioma inglés es ya más que un lujo una necesidad (...) tener también mejores oportunidades y mayor competitividad en todos los aspectos, no solamente en el económico sino también en el social, en el laboral y en el intelectual" d4

"Yo veo que les es útil porque los maestros cuando dejan investigaciones en internet muchas veces vienen en inglés entonces los niños cuando sucede eso yo veo que andan detrás de los teacher "¿oiga cómo se pronuncia? ¿Cómo se dice? ¿Qué quiere decir esto?" d1

El director es un agente que generalmente tiene conocimiento profundo del contexto en el que se ubica su escuela. Su posición le permite interactuar con diversos actores: profesores, autoridades educativas, padres de familia e incluso alumnos. Es por ello que se rescatan en la percepción y voz de los directivos, las valoraciones del PNIEB por parte de diversos actores.

A propósito de los profesores titulares

"Ah, desde luego que sí [la percepción es positiva]. Es por mejora de nuestros alumnos" d12

"Mire, antes me renegaban mucho porque se les quitaban tres horas de clase, para dar esta asignatura, ahorita, pues, ya no, ¿ya no hay motivo, verdad?" d7

"Nos dio gusto, a la vez como sentimos que se nos quitaba —en ese entonces yo también era docente—, en... como que se nos quitaba horario para trabajar la actividad académica curricular del plan, del programa. Pero analizando las cosas y rescatando la importancia, vimos que era positivo y fue aceptado de manera correcta" d6

Las frases citadas son consistentes con lo encontrado en algunos de los cuestionarios de la evaluación nacional, en tanto que existen tensiones entre docentes que pudieron ser provocadas por representaciones sobre desplazamientos entre tiempos, escenarios y prioridades de enseñanza. Sin embargo, parece ser una generalidad que conforme se implementa el PNIEB, se aclaran las ideas, y en ocasiones las interacciones entre docentes derivan en exitosas formas de colaboración. Por otra parte, con la apertura de escuelas de tiempo completo en algunos estados, la "tensión" por el tiempo disminuye, pues se amplía el horario de clases y hay cabida para que se cubran los programas de las diferentes asignaturas³¹.

A propósito de los padres de familia

Hay posturas encontradas respecto al compromiso y participación de los padres de familia, por una parte existen directivos que los encuentran lejanos y apáticos. Uno de los directores

³¹ Sin embargo, no se puede simplificar la relación "escuela de tiempo completo/mayor tiempo para las mismas clases", pues el planteamiento pedagógico de este tipo de escuelas implica la diversificación de escenarios de interacción y la ampliación de los componentes lúdico y artístico —que a nuestro juicio debieran ser transversales al proceso de enseñanza—.

atribuye la falta de acompañamiento³² de los padres de familia al cambio de modelos económicos de sostenimiento familiar.

"Lo que nos falta es el acompañamiento de los padres de familia, posible. Ahorita ustedes vieron... citados eran 12 y llegaron ¿Qué? ¿4? (...) hace algunos años la madre de familia no trabajaba y es la que podía acudir a la escuela. Ahora no, ahora ya papá y mamá trabajan y es el problema" d1

"Gran porcentaje de padres familia no rescata la validez del idioma del inglés (...) aquí en la escuela, tratamos de que el padre de familia rescate la importancia del inglés y le dé importancia a su tarea, a su trabajo de inglés, como pueda ser a español, matemáticas, geografía, naturales, etcétera" d6

"Si a los papás no les interesa que sus hijos fortalezcan el idioma inglés, pues difícilmente se puede lograr, porque bueno, nada más el tiempo que se les dedica en las clases es lo único que... donde ellos interactúan con el idioma" d4

En contraparte

"Hay muchos padres que se interesan, y maestra: "¿Y por qué?", "Usted nomás díganos" d13

"La gran mayoría de los padres de familia, claro que nos apoyan, porque hemos tenido resultados y esos resultados queremos seguirlos conservando" d7

Se confirma la idea expresada en el comentario d4 respecto de que algunos directores atribuyen el éxito o fracaso de la formación de los estudiantes al involucramiento de los padres de familia. Lo que no se distingue en las afirmaciones, es que la participación y apoyo de las familias – incluyendo a hermanos- va más allá de la presencia en las reuniones escolares.

Algunos directores trascienden las generalizaciones sobre los padres de familia y dan muestra de interacciones a través de las cuales hacen una lectura más fina del contexto:

"También hay una familia que recientemente me comentó que su esposo también maneja muy bien el inglés, y él tiene tres niños aquí; saca también a sus niños del Programa [escuelas de tiempo completo] y él les está dando clases de inglés" d3

A propósito de la migración "ahorita está un niño en cuarto que él no hablaba nada de español pero luego el papá venía y también le hablaba en inglés, y le dije "no, es que también háblele en español para que pueda entender a sus compañeros" pero ya el niño ya está, le faltaba socializarse para hacerse de más palabras" d1

Es fundamental distinguir cómo el director asume su relación con los padres de familia que en ocasiones se reduce a informar sobre la situación financiera y disciplinar del plantel, pero que en otros casos establece formas de comunicación dialógica.

A propósito de los profesores de inglés

En general existe una percepción positiva sobre los profesores del PNIEB

"El maestro, se ve la dedicación que pone, el empeño que pone, el interés, la disposición que tiene hacia su trabajo, a trabajar con los niños, a que los niños aprendan" d9

³² La idea de que la no asistencia a una junta escolar es sinónimo de falta de acompañamiento, requiere un tratamiento que traspase las paredes del plantel y reconozca las modalidades de interacción que padres e hijos tienen en casa respecto a la formación escolar de estos últimos. Aunque este artículo se centra en la visión de los directores, es importante mencionar que el estudio de impacto sí obtuvo información respecto a la dinámica padres e hijos, pues se entrevistaron 61 estudiantes y 63 padres de familia.

"Muy buena persona, cualquier cosa apoya no solamente en lo de inglés si no que él apoya en otras cosas o situaciones" d1

Coincidimos con la afirmación de que "el concepto que tiene el líder del resto de personas afecta directamente su estilo de supervisión y las bases de poder que ejercerá" (Sorados, 2010, p. 33), por tanto la relevancia de conocer dichas valoraciones –ya sean positivas o negativas- y su correlato en los estilos de liderazgo.

3.2.2 Condiciones estructurales

Uno de los valores del enfoque sociocultural para analizar la implementación del PNIEB, consiste en el reconocimiento de las condiciones estructurales que enmarcan la práctica, algunas de carácter general –es decir compartidas por todos los planteles- y otras específicas de regiones e incluso de la particularidad de cada plantel. A continuación se detallan las condiciones estructurales más referidas en las entrevistas.

Contratación

En un estudio realizado en Ushuaia, Argentina sobre gestión escolar, los investigadores señalan que *"la definición de estructuras y la provisión de cargos, parece haber sido la vía más importante para consolidar una política que atendiera a los problemas más profundos del sistema, la única constante en un escenario signado por la discontinuidad"* (Cravero, Murphy, & Paez, 2010, p. 91) La cita pone en evidencia la importancia de claridad organizacional y estabilidad contractual para la dinámica de las escuelas, asunto que pese a los esfuerzos permanentes de la Coordinación Nacional de Inglés, sigue sin resolverse.

La asignación de plazas o "basificación" a profesores de inglés para el PNIEB, es un asunto que no sólo depende de asignación presupuestal de la federación y los estados, sino de las relaciones de las autoridades educativas con los sindicatos de maestros que históricamente han intervenido en la decisión de quiénes son contratados. Con la aprobación en diciembre del 2012 de la Reforma Educativa³³ y sus leyes secundarias aprobadas en agosto 2013, queda en manos del Estado la contratación de docentes a través de concursos de oposición.

"El maestro depende de otro lado, el maestro pide los permisos en otro lado, el maestro lo tiene al director nada más para informarle lo que... en su cuestión. Bueno, así quieren funcionar, pues está bien. Yo creo que si están asignados aquí, dependen de la escuela" d5

"Nos faltan esas redes de colaboración; yo me siento como mmm... limitada, en cuanto a actuar con ellos, porque de repente nomás me avisan— "...no voy a ir porque" [y al intentar resolver con la supervisora me dice] "No, pues usted llámele la atención a sus maestros y yo les llamo a los míos" d13

"¿Por qué separar? si de alguna manera está dentro de la institución y yo soy aquí la autoridad; entonces eso es también lo que ¿verdad? Debe haber también esas redes de colaboración entre todos, que sea integral el trabajo" d13

"Yo les propuse una estrategia³⁴ (...) cuando platicué con los maestros de inglés, me dicen que ellas... que ellos no tienen permitido esto, que ellos no lo tienen permitido: que sus clases deben de ser de cincuenta minutos" d3

³³ No es objeto de este artículo presentar valoración alguna sobre la Reforma Educativa, únicamente se menciona porque coloca un marco legal distinto para el proceso de contratación docente.

³⁴ Comentario a propósito de la sugerencia de que los profesores de inglés acompañen a los niños en los comedores –contexto de escuelas de tiempo completo- para que practiquen el uso de la lengua en un espacio "informal" solicitar, agradecer, compartir, etcétera.

Otro de los problemas vinculados a los procesos de contratación, es la rotación docente que también se asocia a la falta de profesores capacitados en algunos estados que no contaban con programas estatales de inglés o con instituciones formadoras de docentes de idiomas.

"Nomás vemos que de repente nos quitan los maestros y pues, eso no es favorable" d7

"Tengo una maestra que... dos maestras, que fueron un éxito aquí, me las quitaron, y luché mucho por ellas, pero no logré regresarlas" d5

"Yo en lo personal, quisiera que los maestros de Inglés tuvieran su horario completo en una escuela, para que lograran identificarse, compenetrarse y socializar con toda la sociedad de esa escuela, llámese intendente, secretaria, alumnos, padres de familia, director, supervisor; ahí... ahí permanezca (...) yo siempre he sugerido que me mantengan mis maestros, me los saturen de horas, si tienen dispersas; para que tengan una identidad, una presencia y se integren a la escuela" d6

Los dos últimos testimonios, ponen en evidencia los esfuerzos de los directores por cumplir con una de las funciones que tienen por reglamento: comunicar a sus superiores, las necesidades del plantel. Las tensiones expresadas tanto en los cuestionarios -investigación nacional- como en las entrevistas -investigación estatal- a propósito de la situación de los docentes del PNIEB, coinciden los hallazgos de Ramírez y colaboradores:

"Un primer rasgo problemático son las características de los profesores, entre las cuales destacan la insuficiencia de profesores prácticamente en todos los estados estudiados, la deserción y alta rotación de los Maestros (...) En la gran mayoría de los estados, existen muy pocas plazas, los contratos son temporales, se les paga por honorarios, no tienen ninguna prestación (ni siquiera las que por ley les corresponden), no cuentan con servicios médicos, ni tienen seguridad o estabilidad laboral alguna (...) La comunicación con los directores es aún más precaria pues firman listas de asistencia por separado, y no dependen del director ni deben reportarse con él." (2012, pp. 7, 8)

Una de las conclusiones del estudio de impacto al que corresponden las entrevistas citadas en este artículo es que "todos los directivos de los planteles comentaron que uno de los aspectos más importantes a considerar para la instrumentación del PNIEB es la contratación y basificación de los docentes" (IEA, 2013, p.144)

Cartillas de evaluación

La guía de entrevista a directores no contempló preguntar en torno a los recursos para comunicar la evaluación. Sin embargo, la mayoría de los directores expresaron que la ausencia del inglés dentro del tarjetón oficial, dificulta el posicionamiento del PNIEB.

"Yo veo, a veces, que no hay seriedad; porque también, los primeros años isus boletas de evaluaciones!, y los papás pues se sentían "¡Ay, pues el inglés!", y ahora ya ni... esos dos años más recientes no ha habido un documento oficial para esa evaluación del inglés" d13

"Le aseguro que si viniera esa materia para calificarse para evaluarse dentro de la cartilla de evaluación les preocuparía más a los papás" d10

"Si se metiera el plan de estudios y lo evaluaran porque es una sola forma de apoyar a los maestros, porque no le voy a decir que puedes tener toda la mejora aquí del programa pero en las comunidades muy pequeñas hay ciertos arraigos, que si no hay calificación no dan el total apoyo y yo es lo que sí le pedí a las autoridades del Programa de Inglés que hagan hincapié dónde los maestros evalúen" d11

"Es que al inglés hay que darle la importancia que tiene, igual que la otra materia y yo es lo que siempre digo: si se implementara más en la boleta ése otro rango, o sea para que los papás así vieran ¿verdad?" d8

"Si nos están poniendo un Programa, que vaya insertado en la Cartilla" d6

"Yo pienso que sí debe de estar incluido en la Cartilla, porque si ya va a ser también el inglés obligatorio, entonces sí debe de haber ahí ya que evaluarse" d7

"Porque el padre de familia quiere ver que en la boleta diga Inglés" d5

La evaluación tiene un sentido de retroalimentación para la mejora, por tanto, el recibirla cualitativamente tiene mayor valor educativo que el membrete del papel en que se inscriba. Sin embargo, como lo señala la directora de la primaria con la clave "d11", se trata de una condición cultural que privilegia la dimensión institucional de la evaluación. Algunos directores refieren estrategias internas de solución que llevan a cabo en sus planteles:

Premiaciones

"Es para darle la importancia que es igual que el español, así como se entrega de aprovechamiento, se entrega también de inglés y se les entregan a los papás una carta de pues, también de felicitación porque atrás de un niño exitoso pues también vienen los papás" d8

Cartillas internas con el logotipo de la SEB, del Instituto de Educación y de la Escuela. Las implementan porque

"El Programa de Inglés no nos da a nosotros ningún instrumento para darles a conocer a los padres de familia cuáles son los resultados" d5

Otorgar un espacio formal dentro de las reuniones de trabajo

"Nosotros hacemos las reuniones bimestrales de las calificaciones solicitamos que estén presentes los maestros de inglés para que den a conocer las evaluaciones a los padres de familia" d4

Escuelas de tiempo completo

En el Estado de Aguascalientes como en otras entidades Federativas del país, se crearon o ampliaron las escuelas de tiempo completo. Los directores de planteles de tiempo completo entrevistados refieren que al incrementarse la jornada, el inglés se imparte después de la comida, lo que genera dos problemas: que algunos niños no reciban la clase porque los padres de familia los recogen más temprano, y que no coincidan profesores titulares con profesores de inglés, lo que dificulta la articulación de las estrategias de enseñanza/aprendizaje conjuntas. Por otra parte, la distribución de horarios puede contribuir al imaginario de que lo "importante se cubre en el horario regular y lo accesorio en el extendido".

"Con esta modalidad de tiempo completo al que ingresa también esta escuela, pues se les da a los padres de familia la oportunidad de dejarlos o no dejarlos (...) y lamentablemente tenemos pocos niños, tenemos menos de cien niños que están recibiendo actividades en la tarde, entre ellas el inglés" d3

"Un poquito más de la mitad de la escuela se queda a recibir ya las clases de inglés y la otra parte ya no" d7

"Este ciclo iniciamos con las clases de Inglés de la 1:00 en adelante, cuando mis maestros de grupo ya no permanecen en ese horario" d12

"O sea ya en el horario normal sí estaba el maestro titular de inglés, como quiera había una secuencia, un seguimiento del responsable del grupo, pero ahora ya a partir de la 1:00 pm sale el maestro, tienen Arte, tienen maestro de arte, tienen maestro de Inglés, son tres horas que van cambiando de maestro, pero ya no es el maestro titular" d8

"El maestro titular se va a la una (...) nada más quedamos lo que es la intendente, tres maestros que se están haciendo cargo de unos talleres y yo. Y las maestras de inglés que vienen por la tarde; entonces quizás por eso a lo mejor ya no tengamos el mismo impacto de que si alguien estaba fallando la maestra [titular que antes se quedaba a escuchar la clase de inglés] venía y nos decía" d10

Uno de los directores expresa la importancia del respaldo de las autoridades para indicar que las escuelas de tiempo completo tienen un horario que se debe cubrir.

"Pues, de las autoridades, ¿verdad?, nada más que digan que esta escuela es de tiempo completo y su horario es de tales a tales horas, porque yo no puedo tomar esa decisión, yo no puedo obligar a los padres de familia" d3

La etapa de implementación de escuelas de tiempo completo en Aguascalientes para el ciclo 2012-2013, presentó la condición estructural de no poder formalizar la exigencia de asistencia en el horario extendido. Sin embargo, una opción creativa de gestión directiva es la expresada por la directora del plantel d10:

"Entonces ahorita lo que están haciendo es que vienen a la hora que les toca inglés, les damos sus horarios, a la hora que les toca inglés los traen y ya se quedan a su clase de inglés" d10

Esta misma directora problematiza dos condiciones estructurales: los niños que no se quedan a clase y la dificultad de conocer los niveles de desempeño por la ausencia del registro institucional que representan las boletas oficiales:

"Yo pienso que lo más difícil va a ser para el niño, por ejemplo: el que está en primero ahorita y no está asistiendo a inglés va a pasar a segundo año, a lo mejor ya la mamá aceptó que el niño se quede a horario de tiempo completo. ¿Qué va a pasar? El niño ya va a tener un retraso en inglés porque los niños ya van más adelantados, eso es lo único" d10

Reflexionando con los padres de familia en torno a estos y otros aspectos, es que la directora los insta a que dejen a sus hijos la jornada extendida. Las escuelas de tiempo completo no deben ser vistas como un proyecto asistencialista –para apoyar a los padres de familia que trabajan, dando alimento a sus hijos–, sino como una opción de formación integral.

Necesidad de conocer mejor el PNIEB

Tanto los cuestionarios como las entrevistas dan cuenta de una genuina petición por comprender mejor el PNIEB en sus diversos aspectos tanto de concepción del programa como de operación.

"Pero luego se va oyendo que mmm... a una maestra le quitaron sus tiempos, también es eso, no sé cuál es la estructura, cuál es... las políticas, yo no conozco" d13

"Pues más que nada uno siente incertidumbre de saber si ya se va a quedar así el programa" d11

"Sinceramente no sé cuáles son los objetivos generales (...) me gustaría escuchar un testimonio de que si algún joven ya estando allá [refiriendo a Secundaria] se le dificultó el inglés y ahorita no he escuchado. Escuchando que se le facilitó, pues se estarían cumpliendo los objetivos" d3

Material didáctico

Tal como se observó en la gráfica de sugerencias de la evaluación nacional, una de las tareas que los directores asumen como prioritaria, es gestionar las condiciones materiales para el proceso de aprendizaje. Los libros son el referente más evidente:

"Que como llegaba nada más para cada niño entonces los niños que llegaban nuevos no tenían libro" d1

"No tenemos libros de Inglés todavía. El año pasado llegaban hasta Febrero (...) hacen mucha falta" d12

"Todavía no llegan los libros" d8, d4

"Ahorita no hay libros" d10

"No sé si nos vayan a llegar este año los libros de texto" d3

"Mira, algo que los ha apoyado mucho a los niños son sus libros de texto y el año pasado ya llegaron muy tarde, me parece que en éste mes de noviembre y ahorita actualmente no han llegado" d3

"Estamos a estas alturas en el mes de noviembre y todavía no llegan los libros" d7

"Porque ino hay materiales! A estas fechas no nos han entregado materiales a los maestros" d13

Otros recursos

"Para el maestro le faltan recursos, afortunadamente este ciclo logramos grabadoras" d9

"Si hubiera un laboratorio especial donde el alumno tuviera... el maestro tuviera el equipo audiovisual, yo creo que se lograría más" d3

Entre las escuelas visitadas, existen algunas con mejores condiciones, ya sea por la gestión activa del director(a) ante las autoridades o ante los padres de familia. También se reconoce el compromiso de los docentes del PNIEB para subsanar a título personal, las limitaciones de material.

"En terceros, en cuartos se está implementando, tenemos aulas así como que se les acondicionó ya un proyector, porque es una herramienta que se les hace a los niños una clase más divertida." d8

"Todo tenemos nosotros: un retroproyector también, un proyector también, hay grabadoras para cuando quieran utilizar sonido. Entonces les tengo yo lo que necesitan y se les da el apoyo que necesitan, porque me interesa que el Programa tenga el impacto para lo cual fue creado: formar alumnos bilingües (...) Estoy al pendiente de los materiales que ellos ocupen, que los maestros ocupen" d5

"Las clases de la maestra yo le pondría a ella realmente un diez porque uno de maestro se enfrenta a tantos problemas y ella con sus medios... ella de su dinero les da las copias, les trae todo el material" d11

Alta demanda de gestión

Algo que no aparece explícitamente en el discurso de los directores entrevistados pero que sí representa una de las tensiones estructurales mejor documentadas en la educación pública en México, es que el exceso de solicitudes centralizadas a los directivos –número de programas para atender y reportes sobre los mismos- demanda la mayor parte del tiempo de los directivos en detrimento de su cercanía con la dinámica del plantel, la interacción y acompañamiento a los

docentes. "El tiempo que el director ocupa en las demandas institucionales es excesivo, va de reuniones en reuniones, para la supervisión, la organización de concursos, jornadas deportivas y culturales, organiza capacitaciones, participar en eventos sociales o asume su representación en actos oficiales. Esto dificulta que se involucre en la tarea pedagógica y en la promoción de la colaboración y el intercambio profesional entre los docentes"(Canales & Bezies, 2009, p. 128). Esta problemática se asocia al estilo de liderazgo denominado *gestión formal normativa* "el director dedica gran parte de su tiempo, dentro y fuera del plantel, a atender asuntos administrativos (García, Slater, & López, 2010, p. 1054).

La saturación en las demandas de atención de las autoridades educativas para los directores, es un factor estructural clave para entender las posibilidades reales que un director(a) tiene de ejercer un seguimiento académico cercano, conocedor del contexto del plantel y con liderazgo hacia el cuerpo docente. En ese tenor, nos parece relevante el anuncio de la subsecretaria de Educación Básica, la Mtra. Alba Martínez Olivé, quien en entrevista publicada en El Universal el jueves 21 de marzo del 2013 señaló que en México e incluso en América Latina se siguió una tendencia de generación de programas "muy ilusa y muy equivocada que ignoraba la propia estructura educativa del sistema (...) convirtiéndose en eso que los maestros llaman carga administrativa y que impide supervisores y los directores tengan tiempo para realizar tareas de índole pedagógica" (Martínez, 2013) Reconoce la importancia de apuntalar únicamente programas federales clave y permitir que los directivos regresen la mirada a las particularidades de las instituciones que gestionan. Se trata sin duda de una buena noticia, que de cristalizarse en la práctica, regresaría centralidad al proceso educativo.

Funciones de los directores³⁵

Organizar actividades pedagógicas y culturales

Se encontraron dos planteles con el programa intercultural *Connecting Classrooms*, entre escuelas hermanas de Aguascalientes y de Newcastle UK. Estas iniciativas estatales son agradecidas y cultivadas por los directores.

"Tenemos un proyecto de trabajo común. Ellos están obligados a hablar el español y a aprender el idioma español, y nosotros estamos obligados a hablar el... y a aprender el idioma inglés" d5

"El Programa, lo que se trataba era de establecer vínculos con una escuela, con otra, en estrategias de aprendizaje, de enseñanza, conocimiento de los alumnos. Yo puedo decir teníamos cartas, postales de los niños, de que nosotros enviamos, ellos enviaron" d6

Supervisar las actividades pedagógicas

Algunos directores supervisan las actividades pedagógicas en su implementación directa en el aula, lo que refleja el interés por estar cercanos a la dinámica cotidiana y contar con elementos de decisión.

"Porque a veces yo también entro a las clases, entro a las clases y a veces coincide con el inglés y lo que están viendo yo luego los encuentro en el patio y le pregunto y algunos que no sé si desde casa traemos el yeah y no, no, no: yes. Y sí, los niños lo andan asimilando, aceptando también" d1

"El primer año yo estuve acompañando a la maestra en el salón de clases todo el ciclo escolar y cosas que yo aprendí en la secundaria y aprendí en la normal las estaba viendo aquí con los niños de la

³⁵ En las citas anteriores también se hace referencia a funciones de los directores, pero la selección de fragmentos de entrevista se centró en apuntalar la percepción sobre el PNIEB y las condiciones estructurales que intervienen en la implementación del Programa.

primaria entonces dije: bueno, esto es bueno porque están viendo cosas que yo ya vi en niveles más altos" d11

"Por eso de vez en cuando me aparezco ahí en las clases, para poder estar al pendiente de ellos y de apoyarlos, principalmente, mi labor es apoyar al maestro" d5

"Yo he monitoreado algunas clases cuando voy pasando por las aulas y las maestras me parece bien, excelente su trabajo y los niños son receptivos" d3

Necesidad de actualización, involucramiento y autocrítica

Como se evidenció en las citas anteriores, varios directores coincidieron en la conveniencia de participar en el aula, pero además de ello, en el reconocimiento de su lejanía con el inglés y el interés por aprenderlo. Una directora relata que en el discurso de felicitación a alumnos ganadores de un concurso de *spelling*, la supervisora y el maestro se expresaron en inglés, pero ella no pudo y habló en español:

"Nosotros también debemos sentirnos con esa obligación de aprender el idioma, y pues sí, lo viví (...) Porque desde chica pues nomás era lo básico, ¿no? la secundaria, y yo le ponía una barrerita al inglés, ¿sí? No, a veces digo: "¡Ay, si no es tan difícil!", y he estado así de: "Me voy a meter a un curso intensivo" (...) Tuve un maestro que dijo: ¡Voy a entrar con él para aprender el inglés!" d13

Testimonios similares en otras escuelas

"Yo le confieso en forma particular, yo el inglés, no me entra (...) soy una de las personas que escucho al maestro hablar inglés y sé lo que está diciendo, porque he tomado cursos de inglés y todo, y hasta hice un diplomado de inglés" d5

"¡Ah! mire, una vez entró aquí una niña de primero y me dice: maestra me presta la "scissors" y yo ¡¿qué?! What? las tijeras maestra y dije: ¡ay! caramba como que sí me tengo que meter más a inglés" d11

Estas afirmaciones autocríticas, propician un clima favorable para que los directivos se involucren en procesos educativos para utilizar al inglés como recurso comunicativo. Si los directores recibieran apoyos de formación básica en inglés desde el enfoque del PNIEB, se atendería incidentalmente la petición de conocer más sobre el Programa y sus fundamentos.

Definición de acuerdos y supervisión de los mismos

La evidencia de acuerdos internos a los que se les da seguimiento, es fundamental porque pone de relieve formas de gestión que permiten traspasar las limitaciones –reales o figurativas– derivadas del hecho de que los profesores del PNIEB reportan a una Coordinación estatal.

"En quinto y sexto aquí en esta escuela, es obligatorio que la maestra de inglés hable puro inglés con los niños. Si yo llego a estar ahí en el grupo y la veo que está hablando en español, volteo y le digo: — ¿En qué quedamos, maestra? (...) También aquí están obligados los teacher a dar una clase modelo, con los padres de familia, al término del ciclo escolar (...) cuando ven los papás lo que hacen en inglés, es cuando agarran el compromiso para seguir trabajando esto" d5

"Mi problema de pronunciación es gracias a un maestro que se burló de mi problema de pronunciación cuando yo tomé un curso y jamás he vuelto yo a pronunciar el inglés (...) yo estoy vigilando ese trato con los alumnos, el que se les permita equivocarse y el que se les corrija pero en forma... amable" d13

"El maestro o maestra que les dé inglés, pues debe motivarlos más y decir, darles confianza, que sí se equivocan no importa, bueno están iniciando su preparación en inglés y sobre todo inculcarles a los

demás compañeritos respeto porque luego no se atreven porque se burlan, imira no hablo bien!, imira no lo dijo bien!, en fin, pongan respeto para el alumno que está participando.” d3

Gestionar para “hacer que las cosas sucedan”

Una de las frases más provocadoras en nuestra experiencia académica, es escuchar a un director decir “Debemos traspasar el foco del problema mirando hacia la solución, nuestra labor es hacer que las cosas sucedan³⁶”. La frase es una invitación a dejar la queja más no la exigencia, a asumir corresponsablemente desde lo propio de nuestro ámbito de intervención. Las entrevistas a directivos dejan ver desde el discurso sus particulares formas de favorecer la implementación del PNIEB:

“Porque llegan, se les da a conocer qué es lo que estamos trabajando, cómo estamos trabajando, se integran para apoyar fuera de sus clases (...) caso concreto, para preparar una obra de teatro en inglés. Los maestros de aquí están muy comprometidos con el Programa y con la escuela sobre todo. Ellos se sienten bien aquí porque se les da el apoyo. Se les ha dicho que el material que ocupen, pídanlo (...) yo les doy todas las facilidades, todos los materiales y todo lo que ocupen, a mí no me falles” d5

A propósito de los recursos materiales

“Mire maestra, no se preocupe. Cuando nosotros podamos aquí está la copiadora, aquí está la copiadora, pídale hojas a los niños y si no las maestras tienen hojas o yo tengo hojas, no se preocupe” d10

Sobre la formación de los equipos de trabajo

“Debemos impulsar a nuestros maestros; yo tengo maestros en la mañana, que están estudiando la Enseñanza del Inglés en la Normal Superior: porque dominaban el inglés, tenían algún estudio o la licenciatura trunca, y ahora se están preparando para lograr acreditarse y tener un documento que los ampare como docentes” d6

Retroalimentación dirigida a una profesora que informó a los alumnos que la calificación mínima era seis

“Entonces, para mí fue eso fue una situación que, dialogando con la maestra, le dije: Tú fuiste la primera en no darle el valor a tu asignatura; la calificación es de 5 a 10, no digas tú que no puedes poner menos de eso, porque el Programa así lo marcaba. Entonces tú misma te estás desacreditando” d6

La promoción de la integración entre docentes es una práctica deseable tanto en el plano organizacional como en el académico: acercamiento múltiple al objeto de estudio, aprendizaje significativo, transferencia de saberes, estimulación del pensamiento complejo, colaboración en el diseño de los materiales, aprovechamiento del espacio, etcétera. En algunos casos la colaboración surge de la iniciativa de los propios docentes, en otros, es impulsada por los directores.

Una directora que también es docente de plantel multigrado, comparte su experiencia

“Me fijé en algún aspecto que cuando les dan las partes de la planta yo lo estaba viendo allá y ella aquí en inglés, cuando les dio las partes del cuerpo yo la estaba viendo (...). Que fuera en el mismo salón para recordar por ejemplo las partes que son allá y las que yo estoy viendo, recordar o viceversa” d11

En el relato de otros directores

“Ellos [los profesores titulares] también permanecían en el salón buen rato escuchando la clase o también apoyando a la maestra en lo que se requiriera” d3

³⁶ Frase expresada en 2004 durante una sesión del Consejo Académico del ITESO por su entonces director, el Mtro. Carlos Luna Cortés.

"La maestra de inglés no enseña, no enseña la lectoescritura, pero la maestra de grupo si lo enseña, trabajan a la par, se comunican, y van logrando la escritura del inglés" d6

"El teacher tuvo una clase modelo el año pasado y en geografía estaban viendo regiones naturales entonces vieron los animales de cierta región y el teacher lo estaba manejando también entonces ahí está la vinculación del inglés" d1

Los fragmentos de entrevista anteriormente citados, coinciden con algunas descripciones de gestión escolar deseable al "integrar a los profesores en el proceso de mejoramiento de los resultados de aprendizaje de alumnos y estar dispuestos a profesionalizar su gestión y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa" (Consejeros, Manríquez, & Solar, 2009, p. 103).

Reconocimiento de estrategias didácticas

En el acercamiento a profesores y directores, es posible identificar buenas prácticas cuya socialización es fundamental para apuntalar la idea de que, sin perder de vista los modelos pedagógicos, su traslado en el aula es variopinto: no hay estrategias únicas, sino lecturas del entorno e intervenciones consistentes con ellas.

Alumnos como impulsores del aprendizaje entre pares

"Esos niños que ya saben muy bien el idioma, que vienen de allá, de Estados Unidos, es apoyo para los maestros y sí afortunadamente sí apoyan a los teachers" d1

"Lo que sí me han dicho los maestros es que los niños que vienen de allá [refiriéndose a Estados Unidos] les sirven de apoyo para explicarles a otros niños que están aquí, como que entre niños se entiende mejor o le entienden mejor a un niño o compañero que a un maestro" d3

Performance e inmersión

"Él se disfraza de súper teacher, de Drácula ahora no recuerdo qué traía pero él trae sus disfraces. Y los niños hacen su disfraz también y los oficios: panadero, carpintero, doctor, enfermero. Eso viene a reforzar contenidos que se ven." d1

"Tenemos nuestro evento navideño y ¡Ah! Que sale con su canto navideño —o sea, su villancico—, en inglés y con su escenografía; ¡Ah, caray! Los niños felices en los eventos que hacemos" d13

A propósito de villancicos "lo sacamos al cuarto para las tres, y el maestro le puso coreografía, escenografía, vestuario a los muchachos" d6

Apoyo mediático

"Los maestros están trabajando con diferentes estrategias, ¿sí? les comparten películas, les comparten videos, les comparten algunos documentales en inglés, y posteriormente los trabajan en clases" d4

Multiculturalidad

"Se les pasa algo de historia por ejemplo del Día de la Independencia de Estados Unidos, de la Revolución de Francia, entonces pues lo que trabajan el idioma inglés yo he visto actividades que nos preparan los maestros de inglés para que también ellos lo relacionen con culturas de otros países" d4

Interdisciplina y multinivel

"Para mí es mucho mejor cuando están participando niños de todos los grados, porque el aprendizaje, digamos que no se limita o no se cierra a cierto tema, sino va más allá" d9

Proceso de cocción lenta

"Es que no aprendieron lo de... lo que debe ser en Cuarto, lo de Quinto, lo que debe ser en Sexto; y así un seguimiento; pues ahora sí que nos vamos echando la pelotita cada quien (...) Yo creo también el inglés, como nuestro programa, ¿verdad?; que es gradual, que es continuo (...) también nos desesperamos porque queremos ver los resultados de inmediato, y no, esto es... las competencias, ¿verdad? Esto es esperar, no es a corto plazo" d13

"Yo creo que necesitamos ver que salga una generación con este Programa Nacional de Inglés, para que venga la evaluación sobre el aprendizaje del mismo y el desenvolvimiento del alumno en secundaria" d6

Esta visión procesual del Programa es positiva porque evita las expectativas inmediatistas.

Mirada de largo aliento

Más allá de lo que se puede evaluar en el paso de los estudiantes por las aulas, es posible constatar que hay estudiantes que logran desarrollar prácticas sociales del lenguaje³⁷ en diversos contextos.

A continuación se presentan afirmaciones que visibilizan diversos impactos del PNIEB desde la perspectiva de los directores entrevistados.

"Hay niños que ya están en Secundaria y vienen con el maestro a pedirle su apoyo. Y los mismos niños que ya son exalumnos de aquí, han comentado que dentro de su secundaria son de los alumnos más altos que están en inglés" d9

A propósito del comentario de una madre de familia a la directora

"Mire maestra, todo lo que fue inglés, todo eso a ella le ayudó bastante porque en la secundaria no batalló para nada ifue una niña de diez!" d10

"Hay un niño, el niño ahorita está en Tercer grado. Es un niño muy... le interesa muchísimo aprender; y si él encuentra la oportunidad, él aplica lo que él sabe. (...) el niño estuvo ya hablando con algunas personas en inglés; y cuando les dice de qué comunidad va, y qué tipo de escuela es (...) entonces sí se sorprenden bastante las personas que lo escuchan. Otra cosa que también nos beneficia muchísimo, es que tienen mayor desenvolvimiento con... o sea, con cualquier persona (...) les va despertando intereses por aprender y conocer formas de vida, a lo mejor costumbres de otro lugar que no es propiamente aquí en México" d9

Las afirmaciones anteriores, permiten identificar el uso de la lengua con fines comunicativos en distintos contextos – académico y comunitario-.

Gestión educativa y liderazgo

"El término gestión escolar es relativamente nuevo en el campo de la educación en México. Como categoría institucional, su presencia se justificó a partir de la reforma de 1993" (Barrientos & Taracena, 2008, pp. 114-115).

Existen diversos acercamientos para definir la gestión a cargo de los directores, si bien es cierto que su ámbito de desarrollo es la escuela –por ello hablar de gestión escolar-, consideramos más pertinente hablar de gestión educativa, en tanto tarea sustantiva que puede definirse como

"El conjunto de actividades y diligencias estratégicas guiadas por procedimientos y técnicas adecuadas para facilitar que las instituciones educativas logren sus metas, objetivos y fines educacionales (...) La diferencia entre administración y gestión es una diferencia relacionada con la comprensión y con el tratamiento de las unidades y las problemáticas educativas." (Cravero et al., 2010, pp. 52-53).

³⁷ Hacer con el lenguaje, saber sobre el lenguaje y ser con el lenguaje.

Los matices que Cravero y colaboradores integran al concepto, son relevantes porque reconocen que la gestión deriva en buena medida de la comprensión de la tarea por parte de los actores – en este caso el director-. No es gratuito preguntarse ¿por qué si en la reglamentación sobre las funciones del director hay tantos incisos, la preocupación principal expresada discursivamente, sea la gestión y administración de recursos materiales?, ¿Será que se trata de un factor objetivable y cuantificable –por lo tanto de fácil identificación como demanda y como resultado al momento de informar-?, ¿será que la falta de claridad sobre otros ejes de intervención es lo que limita su participación en los mismos? Lo cierto es que los directores entrevistados tienen distintas visiones sobre lo que pueden hacer para incidir en que el PNIEB se lleve a cabo – algunos alineados a reportar y solicitar que los materiales lleguen, que los profesores se queden, que la capacitación se reciba... ; otros que deciden resolver creativamente sin contravenir los marcos institucionales como los directores que promueven concursos de inglés para darle mayor peso al logro de resultados o imprimir boletas provisionales con el sello de la escuela y con ello tener instrumentos formales para dar cuenta de la evaluación -. Tan importantes son las actividades de supervisar (función XVIII), informar (función XVII) como aquellas en las que el director propone rumbo: encauzar (función I), organizar (función II), dictar las medidas (función IX), estudiar y resolver (función V).

Liderazgo

"Un buen líder es aquel que se preocupa por impulsar la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de los resultados educativos" (Cuevas et al., 2007, p. 314).

En la mayoría de los estudios revisados sobre liderazgo y gestión educativa se cita a Bass (1988), autor al que se le reconoce una revisión de más de 3000 estudios sobre liderazgo. Al construir un estado del arte, Bass permite comprender lugares de enunciación y desplazamientos del concepto desde su aparición sistemática en los años 30, en la que se otorgó gran relevancia a los rasgos físicos, habilidades y características personales de los líderes; mismos que disminuyeron su peso como factores decisivos, cuando en los años 50 se otorgó mayor valor a los comportamientos en situación; para finalmente ampliar la mirada hacia un enfoque que considere también los aspectos contextuales que moderan el impacto de la conducta o rasgos del líder sobre el grupo. Dicho recorrido histórico, apuntala nuestra propuesta de considerar al enfoque sociocultural como recurso epistemológico pertinente para pensar la gestión de los directores en la implementación del PNIEB, pues paulatinamente articula componentes, a la luz de una visión holística y relacional³⁸.

Thieme y Treviño (2012) realizan un estudio sobre estilos de liderazgo con 206 profesores y 37 directores en la región de Tarapacá en Chile. En su investigación dan cuenta del desplazamiento de las concepciones en torno a los estilos de liderazgo. Citando a Álvarez (2001), indican que en el campo educativo, el modelo de liderazgo transaccional manifiesta pactos sutiles entre profesores y directores que se traducen en recompensas como "un control más amable a cambio de disponibilidad y responsabilidades mayores"(Álvarez, 2001 en Thieme & Treviño, 2012, p. 42) Este modelo recuerda prácticas como las citadas en la entrevista al director del plantel 5 "yo les doy todas las facilidades, todos los materiales y todo lo que ocupen, a mí no me falles" es decir te apoyo pero espero una actitud recíproca, que en ocasiones se logra más por agradecimiento que por convencimiento.

³⁸ La característica relacional del enfoque sociocultural es sumamente potente porque visibiliza las tensiones y dimensiones de poder, creatividad y mutua determinación.

Por otra parte, la investigación chilena arriba a conclusiones semejantes a lo dicho en las entrevistas y cuestionarios analizados, respecto a la limitación estructural del modelo transaccional de gratificaciones "el sueldo y los ascensos dependen de los títulos más que del mérito y las responsabilidades existentes" (Bass 1988, p.29 enThieme & Treviño, 2012) lo que pone en evidencia tensiones entre diversos niveles de estructuras, prácticas y subjetividades³⁹.

Mientras que el modelo de líder "transaccional" anteriormente citado, está alineado al conductismo y basado en el intercambio de retribuciones, el enfoque denominado liderazgo "transformacional" o carismático, se centra en la interpelación e integración comprometida de los actores hacia el proyecto, "los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización" (Cuevas et al., 2007).

Encontramos diversos componentes "deseables" para ejercer liderazgo, los cuales parecer estar presentes en las gestiones de algunos directores entrevistados. No pretendemos "tipificar" las formas de liderazgo de los directores, pues:

- a. No hay condiciones para conocer sobre las formas de gestión y liderazgo de los directores que participaron en la evaluación nacional, pues el cuestionario utilizado no otorga información para elaborar al respecto.
- b. No se trata de categorías excluyentes. Como podremos ver en la **tabla 5**, algunas afirmaciones expresadas por el director d5, él ofrece tanto rumbo (carisma y comportamientos directivos), como soporte y consideración individualizada.
- c. Las categorías presentadas en el enfoque "pista-meta" y en el de "liderazgo transformacional" las agrupamos por similitud, pero no son sinónimos; por ejemplo, aunque carisma y comportamiento directivo se refieren a la capacidad de definición de rumbo, la propuesta de Robert House tiene mayor énfasis en la claridad y operacionalización.

Lo que interesa no es "ubicar" a los directores entrevistados pues ello carece de representatividad estadística y para hacer una clasificación seria se requeriría considerar otras fuentes de información como el análisis de las prácticas. Lo que buscamos con la siguiente tabla es ejemplificar aspectos positivos de la gestión directiva que podrían inspirar las prácticas de otros directores a favor de la implementación del PNIEB.

³⁹ Se abre un eje de investigación interesante sobre las formas institucionales de escalafón y pagos hacia los docentes de educación pública básica en México al desaparecer la figura de la "Carrera Magisterial" que premiaba los niveles de tabulador por cursos tomados, años de experiencia, valoraciones de pares, reportes de trabajo de los docentes, etcétera; asuntos que si bien multifactoriales, tenían un peso especial en la formación y valoración más que en la constatación de cumplimiento del sentido último de la práctica docente "promover el aprendizaje".

Componentes del liderazgo: comportamientos que se requiere motivar		
Liderazgo pista – meta de Robert House (Sorados, 2010, p. 19)	Liderazgo transformacional (Cuevas et al., 2007, p. 298)	Situación que ejemplifica dicho componente en el discurso de los directores
Comportamientos directivos: incluye el establecimiento de metas, desempeño de tareas y pasos para realizarlas.	Carisma: desarrollar una visión.	“Se les da a conocer qué es lo que estamos trabajando, cómo estamos trabajando, se integran para apoyar fuera de sus clases” d5
Participativos: dejar que los subordinados opinen y tomen decisiones.	Estimulación intelectual: Proporcionar nuevas ideas y enfoques.	No hay evidencia explícita de que permitan que los subordinados tomen o no decisiones. Sin embargo sí hay afirmaciones respecto a proporcionar ideas: “Participar en las horas de comida interactuando con los niños fuera del aula” d3
Soporte: expresar interés hacia los subordinados y tomar en cuenta sus inquietudes.	Consideración individualizada: prestar atención, respeto y responsabilidad a los seguidores.	“Por eso de vez en cuando me aparezco ahí en las clases, para poder estar al pendiente de ellos y de apoyarlos, principalmente, mi labor es apoyar al maestro” d5
Orientados al desempeño: motiva a los subordinados a dar su máximo esfuerzo.	Inspiración: Motivar altas expectativas.	“Es para darle la importancia que es igual que el español, así como se entrega de aprovechamiento, se entrega también de inglés y se les entregan a los papás una carta de pues, también de felicitación porque atrás de un niño exitoso pues también vienen los papas” d8

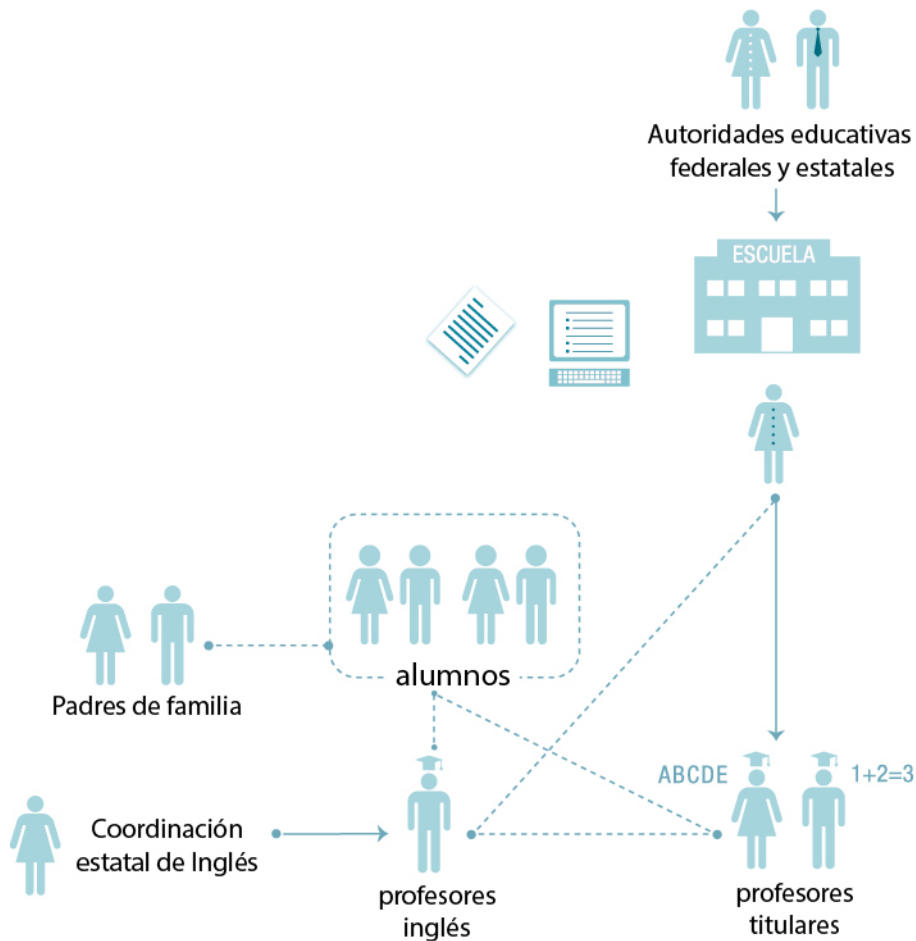
Tabla 5. Componentes de liderazgo en directores. (fuente: elaboración propia)

Los estudios sobre liderazgo coinciden en proponer el paso de una visión individualista a una colectiva “una visión más difusa que sitúa el liderazgo dentro del contexto de la mejora de la escuela y que implica compartir colectivamente compromisos, puntos de vista y situaciones en la idea de entender la institución como una obra colectiva”(Cuevas et al., 2007, p. 299). La afirmación de Cuevas invita al ejercicio directivo que orquesta el funcionamiento del plantel, que cuenta con modelos de comunicación eficientes para compartir con los otros y para involucrarlos de manera activa; es un liderazgo descentrado que reconoce la función de grupo.

Consideraciones finales

Los directores juegan un papel clave en el proceso de integración organizacional y académica de los docentes del PNIEB y de la instalación del Programa en el plantel. La gestión que ejercen está influenciada multifactorialmente: por las percepciones que él mismo y sus colaboradores tienen sobre el Programa, por su experiencia previa como docente y como director con otros programas federales y estatales, por los marcos institucionales que debe atender, por las condiciones socioculturales en las que se inserta el plantel, etcétera.

Relaciones de gestión del PNIEB en las escuelas



Gráfica 6. Relaciones entre actores del PNIEB en las escuelas.
(fuente: elaboración propia)

En la simplificación de las relaciones mostrada en el diagrama anterior, hay cabida para colocar diversidad de prácticas, supuestos y marcos que previamente fueron enunciados al recuperar lo dicho por los directores a través de cuestionario y entrevista.

El corpus de cuestionarios y entrevistas analizadas presenta elementos coincidentes, mismos que se agrupan en dos ejes: las condiciones estructurales y las percepciones respecto al Programa:

- Condiciones estructurales: preocupación porque los libros de texto lleguen a tiempo y se establezcan las condiciones laborales de los profesores; limitación de la gestión en preescolar y primaria donde los docentes dependen de las coordinaciones estatales; en el caso de secundarias y de estados con programas anteriores de inglés –diversidad de paradigmas pedagógicos que pueden estar sedimentados y dificultar el cambio a la propuesta curricular del PNIEB-; demandas centralizadas que desplazan la atención de los temas más académicos; en el contexto de la incorporación de escuelas de tiempo completo -Aguascalientes-, la dificultad para que coincidan profesores titulares y de inglés en aras de planeación conjunta; interés porque el inglés aparezca en las cartillas de evaluación de primaria.
- Percepciones sobre el Programa: demanda por conocer más del PNIEB y sus implicaciones logísticas; valoración altamente positiva de la pertinencia del Programa y de la capacidad de los profesores de inglés; las tensiones entre docentes titulares y de inglés en primaria, fueron referidas escuetamente y se atribuyen a la “repartición” de horarios y espacios.

Los directores ofrecen evidencias de formas creativas para resolver dificultades y orientar el proceso, lo que demuestra una agencia capaz de incidir en la estructura. Las formas de liderazgo visibilizadas son distintas, algunas alineadas al modelo transaccional y otras al transformacional. A través del relato de los directores, se identificaron estrategias didácticas diversas, lo que refuerza la propuesta sociocultural del PNIEB para diseñar experiencias mediacionales consistentes con la lectura del entorno –no hay una manera única de diseñar y vivir el proceso educativo-.

Este artículo pretende ser una modesta contribución a la investigación sobre el PNIEB, los resultados obtenidos no son generalizables aunque sí orientadores y capaces de visibilizar dos tareas sustanciales:

Dar seguimiento

Una investigación realizada en escuelas públicas de la región de Tierra de Fuego, en Argentina, deja clara la necesidad de comprender las lógicas y criterios en virtud de los cuales los directivos toman decisiones, pero no como un recorte coyuntural, sino desde la historización contextual de los procesos (Cravero et al., 2010, p. 74) En coincidencia, sugerimos dar seguimiento diacrónico y contextualizado al quehacer de los directores y por ende de los otros actores clave – estudiantes, profesores, autoridades educativas y padres de familia- en el proceso de implementación del PNIEB.

“Si queremos que la gestión educativa se lleve a cabo con buenos resultados, es necesario considerar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo: los actores, los procesos, los objetivos, los planes y programas, los espacios, los tiempos, la infraestructura, el contexto, las políticas, entre muchos de una lista que puede parecer interminable, pero permite reconocer lo complejo de la gestión, pues para la toma de decisiones deben tomarse en cuenta todas las relaciones que es posible establecer entre los elementos del proceso educativo.” (Amante, 2008, p. 4)

Formar

Consideramos que el interés expresado por varios directores de saber más del PNIEB, aunado a la disposición discursiva de aprender más del inglés y la valoración de dicha competencia en el proceso formativo de los estudiantes; son algunos de los elementos que generan un caldo de cultivo favorable, para involucrar de manera más activa a los directores en el fortalecimiento del PNIEB.

Coincidimos con Canalez y Bezies (2009) al afirmar que “Un reto que actualmente enfrenta la Educación Básica es la formación de sus directivos y supervisores de zona, ya que en sus manos

se encuentra el poder de favorecer, o bien obstaculizar que se dé un proceso comprometido.” (p. 123) Pese a que han existido esfuerzos como el Proyecto “Fortalecimiento de la Capacidad Técnico-Administrativa de los Directivos Escolares de Educación Elemental, Media Básica, Media Superior y Superior Tecnológica” y “La estrategia de capacitación 2005” diseñada por la Dirección General de Investigación Educativa -por mencionar algunas-; es evidente la relevancia de involucrar de una manera más activa a los directores porque al apropiarse del sentido del Programa, seguramente contribuirán a la construcción de mejores condiciones para su implementación en el plantel.

Cualquier proceso de capacitación debiera considerar que la gestión del director es resultado de múltiples variables: propias del sujeto (formación, representación de su rol, competencias de relación, interpretación de los marcos normativos, experiencia cotidiana...) y de su contexto (las características propias de la comunidad en la que se desempeña, los marcos estructurales que afectan y son afectados por sus prácticas, los vínculos y relaciones que teje con los otros, las características culturales y socio demográficas del plantel, etcétera). Por ello, la conveniencia de que las estrategias de formación reconozcan las particularidades de los participantes y sus contextos, sean flexibles, creativas y exigentes, capitalizando lo que ya se hace bien y trabajando en modos “otros” de resolver aquello que dificulta; pero sobretodo, priorizando el sentido último de todo esfuerzo ifavorecer el aprendizaje significativo, que ofrezca mejores condiciones de vida y promueva una sociedad más justa!

Referencias

- Álvarez, M. (2001). El liderazgo educativo y la profesionalización docente: CONSUDEC.
- Amante, C. (2008). Estilos de gestión directiva y su incidencia en la educación en México. *Fronteras Educativas*.
- Barrientos, A. & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de la gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113-141.
- Bass, B.M. (1988). *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*. Paper presented at the La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco, España.
- Canales, E. L. & Bezies, P. (2009). Los directivos en el último tramo de la educación básica en México. *Educação*, 32(2), 122-129.
- Cravero, M., Murphy, V. & Paez, L. (2010). Directores de escuela y cambio curricular. Pasado y presente en escuelas primarias de Ushuaia. *Cuadernos De Educación*, 9(9), 79-92.
- Cuevas, M., Díaz, F. & Hidalgo, V. (2007). El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores. *Revista española de pedagogía*, 57(237), 295-316.
- García, J., Slater, C. & López, G. (2010). El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073.
- IEA.(2013) *Informe del proyecto de evaluación y seguimiento del PNIEB en Aguascalientes, ciclo escolar 2012-2013*. Aguascalientes, Ags.
- Lynch, P. & Manso, J. (2005). Estilos de liderazgo en directores de enseñanza básica y media en la región del Bío-Bío. *Revista de Educación. Red Paidea Chile*.
- Manríquez, M & Solar, M. (2009). La gestión de los directores de escuelas en Chile: requerimientos de una gestión eficaz. *Educação, Porto Alegre*, 32(2), 130-138.
- Martínez, N. (2013). SEP hará 'limpia' de programas, *El Universal*. Retrieved from <http://www.eluniversal.com.mx/notas/911729.html>
- Ramírez, J., Romero, E. & Pamplón, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2).
- Reguillo, R.(2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma, 2000
- Reguillo, R.(2010) *De los estudios culturales a la perspectiva sociocultural*. Colegio de Profesores Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO. Jalisco, México.
- SEP. (1981). *Manual de organización del plantel de educación preescolar*. México,D.F.
- SEP. (1982a). *Acuerdo número 96*, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias.

- SEP. (1982b) *Acuerdo número 98*, Acuerdo por el que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria.
- SEP. (1997) *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. México D.F.
- SEP. (2006a). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México, D.F.
- SEP. (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria*. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera Inglés. México, DF.
- SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Programas de estudio 2011 Ciclo 4*. México, D.F.
- SEP. (2012). *Informe de Resultados de la Etapa de Implementación del Ciclo 1 y de la Etapa Piloto de los Ciclos 2 y 3 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo escolar 2010- 2011*. México, D.F.
- Sorados, M. (2010). *Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa*. (Magíster en Educación con Mención en Gestión de la Educación), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Thieme, C. & Treviño, E. (2012). Liderazgo en Educación: Al final sólo el carisma importa. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 21(1), 37-57.