

# La Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas de México: Las problemáticas de los Sujetos<sup>1</sup>

*José Luis Ramírez-Romero, Universidad de Sonora<sup>2</sup>*

## Resumen

En el presente artículo se describe a grandes rasgos el diseño metodológico de un proyecto de investigación sobre la enseñanza del inglés en las primarias públicas regulares de varios estados de la República Mexicana y los hallazgos centrales preliminares sobre una de las dimensiones estudiadas: las problemáticas enfrentadas o relacionadas con los sujetos participantes (profesores, directores, padres de familia y alumnos). En el proyecto participaron investigadores de los diversos estados estudiados quienes tuvieron a su cargo el levantamiento y análisis de los datos de sus propias entidades. Se utilizó un enfoque cualitativo y los datos fueron recolectados mediante entrevistas a estudiantes, profesores, funcionarios, directivos y padres de familia y observaciones de aula. El análisis de los datos se realizó en dos momentos: un primero donde se trabajó la información generada en cada estado y un segundo donde, con base en las áreas antes mencionadas y en las que fueron emergiendo de los datos, se analizó la información a nivel nacional. Entre los principales resultados relacionados con los sujetos destacan las condiciones laborales y la formación de los profesores de inglés; la escasa comunicación y coordinación entre los funcionarios de los programas de inglés y los directores de las escuelas; y el uso de metodologías de enseñanza poco dinámicas y acordes con los enfoques curriculares.

## Abstract

This article outlines the methodological design of a research project that investigates the teaching of English in regular public elementary schools in the Republic of Mexico and the preliminary findings in one of the areas of focus: the problems encountered or related to the subjects who participated (professors, directors, parents and students). The project included researchers from various states who were given the task of collecting and analyzing data gathered from their own facilities. A qualitative approach was used and data was collected through interviews with students, faculty, staff, directors and parents and classroom observations. Data analysis was conducted in two stages: first the information generated from each state was analyzed, then based on the findings of the first stage and on other things that emerged from the data, the information was analyzed on a national level. Within the main findings included the subjects working conditions and the training of English teachers; poor degree of communication and coordination between officials of English programs and school principals, and the use of teaching methodologies which are not dynamic or aligned with the curricular approach.

## Antecedentes

El inglés es la lengua de comunicación más extendida en el planeta y ha llegado a considerarse la *lingua franca* que todos deben aprender (UNESCO, 2009). Inicialmente, eran los jóvenes y los adultos quienes aprendían inglés como lengua extranjera pero en la actualidad hay una gran tendencia a enseñarlo a temprana edad (Rixon 1992, Nikolov 2000) a grado tal que diversos organismos internacionales, tales como la UNESCO (2003) (siglas en inglés de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OCDE (2008) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) impulsan políticas lingüísticas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras para esa edad.

En el marco de las tendencias y políticas anteriores, un número creciente de países han incorporado la enseñanza de inglés en la educación básica. En México, por muchos años la enseñanza oficial del inglés se limitó a la escuela secundaria y preparatoria. Sin embargo, a partir de la década de los noventas, cinco estados de la República Mexicana iniciaron con la implementación de programas para la enseñanza del idioma inglés en sus primarias públicas. Del 2000 al 2003 a los estados anteriores se sumaron otros 13 más, y para el 2009, eran ya 21 entidades federativas que contaban con un Programa Estatal de Inglés en Primaria (Canalseb: 2009).

Teniendo como antecedentes los programas anteriores y buscando lograr una mayor homogeneidad entre ellos así como coordinar la enseñanza que se impartía en los diversos

niveles educativos, durante varios años se realizaron esfuerzos tendientes a crear un programa nacional para la enseñanza del inglés. Dichos esfuerzos culminaron en la creación del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB).

Sin embargo, pese a la importancia y envergadura de los esfuerzos realizados y a realizarse, no se detectaron en la bibliografía especializada evaluaciones oficiales sistematizadas y públicas de los resultados de los programas estatales que pudiesen ser utilizados en la implementación del programa nacional para evitar incurrir en errores ya vividos o para retomar las experiencias exitosas, como extensamente lo argumenta Davies (2007 y 2009).

Buscando colaborar en la generación de dicha información, en el 2008 un grupo de investigadores de diversas instituciones de educación superior de varios estados del país iniciamos un proyecto de investigación que tenía como finalidad identificar y analizar los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de México y con base en los hallazgos formular recomendaciones y propuestas de solución<sup>3</sup>.

En el presente trabajo se describe de manera muy sucinta el diseño metodológico de dicho proyecto y algunos de los resultados relacionados con una de las dimensiones estudiadas: los sujetos que participan en los programas<sup>4</sup>.

### **Conceptualización y Diseño Metodológico**

Como se menciona en un trabajo anterior (Ramírez, Pamplón y Cota, 2012), la enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas fue conceptualizada dentro del proyecto como multicausal y multideterminada. Esto es, como una donde convergen diversos aspectos (políticos, culturales, sociales, económicos, lingüísticos, etc.); participan múltiples sujetos (tomadores de decisiones, directivos, directores de escuela, profesores, padres de familia, alumnos, etc.); se cruzan varias dimensiones (institucional, curricular, áulica, etc.); y como una conformada por múltiples elementos (contenidos, objetivos, materiales educativos, infraestructura, etc.).

En el proyecto participaron 41 investigadores<sup>5</sup> y 11 colaboradores<sup>6</sup> de 13 instituciones de educación superior<sup>7</sup> quienes recolectaron y analizaron información de 9 estados del país<sup>8</sup>.

Para la recolección y análisis de los datos se empleó un enfoque cualitativo, etiquetado por Herriot y Firestone (1983) como investigación cualitativa de políticas en múltiples sitios o de múltiples casos (Multisite qualitative policy research) que aborda la misma pregunta de investigación en varios escenarios, sitios o casos utilizando procedimientos de recolección y análisis de datos similares en cada escenario. En nuestro caso, utilizamos un diseño de investigación que nos permitiese determinar y entender cuáles eran los problemas más sentidos por parte de los sujetos involucrados y a la par tener una descripción rica de la situación, de las prácticas docentes y de sus entornos institucionales y sociales de forma tal que pudiésemos tener una comprensión profunda de la problemática y de sus causas e *insights* sobre la naturaleza del proceso de implementación de los programas y del cambio (buscado y real).

El levantamiento de los datos se realizó en dos fases: en la primera los investigadores mediante entrevistas con los funcionarios a cargo de los programas en cada estado y revisiones documentales levantaron datos generales de los programas. En la segunda se condujeron entrevistas abiertas individuales con los directores de las escuelas seleccionadas, los maestros de inglés de quinto y sexto grado y los representantes de los padres de familia de dichos grados y entrevistas grupales con los alumnos de los mismos grados para detectar los principales problemas que a juicio de los entrevistados enfrentaba la enseñanza del inglés en sus instituciones y grupos<sup>9</sup>. Lo anterior fue complementado con observaciones de las clases de inglés impartidas por los maestros seleccionados. En total, se condujeron más de un centenar de entrevistas y un número similar de observaciones en todo el país.

Para el análisis de los datos, originalmente, y en coincidencia con el Estudio de Escuelas Rurales Experimentales norteamericanas (*Rural Experimental Schools Study*) mencionado por Herriott & Firestone (1983), cada equipo regional, basándose en estrategias e instrumentos acordados a nivel nacional entre los investigadores coordinadores de cada equipo regional participante, recolectó, organizó, codificó y elaboró un reporte con los datos generados en su región<sup>10</sup>. A partir de las categorías comunes que emergieron de los diversos reportes, se formaron equipos mixtos que se abocaron a analizar los datos contenidos en los reportes estatales o regionales pero ahora en función de las principales categorías surgidas de dichos reportes. De esta manera, como en el caso del estudio de escuelas rurales antes mencionado, cada equipo tuvo autonomía con respecto al contenido y orientación de su reporte pero bajo ciertos lineamientos muy generales que permitirán al coordinador del proyecto formular generalizaciones acerca de los procesos de implementación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel estatal y nacional y sugerencias y recomendaciones para tomadores de decisiones y directivos.

Lo que aquí se presenta es un primer esfuerzo de análisis y de formulación de conclusiones globales basado en los datos generados por regiones.

## **Resultados Preliminares**

Se presentan a continuación los resultados centrales sobre una de las dimensiones estudiadas: las problemáticas enfrentadas por o relacionadas con los sujetos participantes en los programas, a saber: profesores de inglés, directores, padres de familia y alumnos.

### *Profesores de Inglés*

Por el rol central que desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesores de inglés son los sujetos que enfrentan el mayor número de problemas dentro de los programas y por ende, a quienes les dedicaremos más espacio en este artículo. Entre ellos destacan los siguientes: deserción y alta rotación; escasez de profesores; insuficiente formación y experiencia; condiciones laborales precarias; relaciones insatisfactorias con autoridades, padres de familia y maestros regulares; bajo status laboral y reconocimiento profesional; y bajas expectativas y actitudes de incertidumbre y temor

A continuación se desglosan cada uno de ellos.

### Deserción y alta rotación

Un primer conjunto de problemas enfrentado por los profesores de inglés o relacionados con ellos son la deserción y la alta rotación, como se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevistas:

*... compraba los libros y de repente a los 3 o 4 meses dejaban de venir los maestros. El siguiente año volvían a pedir, hasta que este último año ya no le compré (el libro) original a mi hijo, sino copias, por lo mismo: (los maestros) van a venir unos días y luego volverán a dejar tirado el trabajo. Que empiecen y terminen, eso estaría muy bien. (Padre de familia: C1)<sup>11</sup>*

*...a veces tenemos problemas para mantener a los maestros de inglés ya que se buscan otros trabajos. (Director: B1C)*

Lo externado en las entrevistas anteriores coincide con los hallazgos de un estudio de Ramírez y otros (2011) sobre los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés donde se encontró que los egresados cambian hasta 3 o 4 veces de empleo en un año escolar. Las causas de la alta rotación y deserción parecen estar fuertemente vinculadas con las condiciones laborales de los profesores, que más adelante describiremos.

### Escasez de profesores

Otro problema muy vinculado a los anteriores es la escasez de profesores: los datos recolectados sugieren que prácticamente en todos los estados estudiados existe un déficit de

profesores de inglés para enseñar inglés a niños de primaria. Este déficit es parcialmente debido a que la enseñanza del inglés atraviesa una situación similar a la experimentada a principios de los ochentas en el nivel de educación superior cuando debido a la masificación que experimentó dicho nivel, las universidades se vieron en la necesidad de contratar profesionistas que fungiesen como profesores a fin de poder copar con la demanda, aun cuando carecían, como en el caso de una cantidad importante de los actuales profesores de inglés, de la formación y la experiencia necesaria para ejercer su quehacer.

Si bien esta problemática no es exclusiva de México, en nuestro país es particularmente grave toda vez que en lugar de diseñar políticas o acciones destinadas a formar profesores, en algunos estados se pretende remediarla mediante la reducción de los estándares de contratación o la contratación de personal sin la formación adecuada, como se demuestra en el siguiente apartado.

### Insuficiente formación y experiencia

Un siguiente rubro de problemas es la formación y experiencia de los profesores de inglés. Una cantidad importante de quienes se dedican a la enseñanza del inglés en nuestro país no son profesores de inglés de formación inicial sino profesionistas de otros campos quienes ingresaron a la docencia por tener algún conocimiento del inglés, como se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevistas:

*P: Yo en mi caso personal soy licenciado en administración de empresas y he realizado algunos estudios de inglés... (Profesor DS1).*

*E: ¿Qué formación tienes?*

*P: Soy ingeniero Bioquímico (Profesor D.20)*

*E: ¿Qué formación tiene maestra?*

*P: Soy licenciada en administración de empresas (Profesor D.21).*

Otros no son profesionistas pero tenían ciertos conocimientos del inglés, algunos de ellos por haber vivido en Estados Unidos:

*E: ¿Usted es de aquí de este pueblo?*

*P: Originaria no, pero mis padres son de aquí. Yo soy de Estados Unidos.*

*E: ¿y cuánto tiempo vivió en Estados Unidos?*

*P: Prácticamente casi toda mi vida.*

*E: ¿y cuánto tiempo hace que se vino para acá?*

*P: A vivir aquí, tengo dos años... mis papás eran trabajadores migrantes que emigraban todos los años (...)*

*E: ¿Usted no ha estudiado para ser profesora?*

*P: No estudié. La práctica que yo tenía era porque allá en los grados de mis hijos les ayudaba.*

*E: ¿Ha llevado algunos cursos para enseñar inglés?*

*P: No he llevado... cursos como los talleres de (ciudad), no he podido.(...) (Entrevista a Profesor DS:6)*

Finalmente, otros más tienen ciertos conocimientos de inglés y se han formado en la práctica y/o han ido adquiriendo certificaciones o grados en el propio trabajo:

*E: ¿Tiene alguna capacitación o entrenamiento para ser profesora de inglés?*

*P: Solo lo he adquirido con la práctica, pero ahorita estoy en la licenciatura de educación normal. La certificación la tengo nada más en inglés pero todo fue por la práctica (Entrevista a Profesor DS:5).*

*... Por mi experiencia es como que logré entrar al programa de inglés, además tenía varios certificaditos que me ayudaron (Entrevista a Profesor DS:10).*

El común denominador en todos los casos anteriores, es la insuficiente formación para ejercer la docencia del inglés, especialmente con niños, como lo señalan algunos directores:

*...el único problema (...) es que el que viene enseñar inglés no es maestro, no sabe pedagogía. Viene a enseñar inglés porque sabe inglés (...) (Director: C1)*

*No sé si corresponda precisamente a su formación, pero sí les hace falta en general [pedagogía]...(Director. C2)*

Dicha necesidad de formación es reconocida por los propios maestros:

*Sí, claro que sí. Pedagogía yo creo que nos hace falta mucho (...) Sabemos mucho de gramática [...] pero hay momentos específicos [...] debemos saber cómo manejar el grupo para que no se nos salgan de las manos y generalmente los maestros de inglés no tenemos esa formación (Profesor: C1).*

*E: ¿Qué necesitaría para ser mejor maestro de inglés?*

*P: Capacitación metodología, pedagogía, dinámicas, actividades para niños (Profesor D:23).*

Ante el escenario descrito, los esfuerzos de capacitación realizados hasta el momento, parecen haber sido insuficientes en muchos de los casos, especialmente para aquellos profesores cuyos centros de trabajo están alejados de las capitales de los estados o carecen de los medios o de los apoyos necesarios para desplazarse a los sitios donde se ofrece la capacitación:

*... Por ejemplo, teníamos que estar en...(la ciudad donde se les daría la capacitación) el miércoles a las 8 de la mañana... pero el camión sale de aquí a las 6 y llega ahí a las 10, así es que me tuve que ir en mi propio carro para poder llegar temprano, o en otra ocasiones nos dicen que el curso se termina a las 5, pero ¡el camión sale a las 5! ¡Entonces yo no lo alcanzo! Y tengo que trabajar el día siguiente aquí y no tenemos permiso para faltar... Por eso muchos maestros no van. Otra vez me dieron para el pasaje, pero sólo dieron la mitad, por ejemplo si el pasaje son 160 dieron, 80...Antes, si teníamos 3 días de capacitación, eran 3 días de hotel. (Entrevista a Profesor DS5)*

*E: ¿Ha llevado algunos cursos para enseñar inglés?*

*P: No he llevado... cursos como los talleres de (ciudad). No he podido...*

*E: Pero cuando hay cursos, ¿Tienen que ir para (ciudad) o dónde lo toman? ¿No se los acercan un poco?*

*P: No. (Profesor DS6)*

Las consecuencias de la falta de capacitación adecuada y de la poca o nula experiencia y formación para trabajar con niños son múltiples, entre las cuales destacan la falta de familiaridad con las técnicas para enseñar a niños, el bajo o negativo impacto en la motivación y el aprendizaje de los niños, el inadecuado manejo de la disciplina en las aulas, especialmente al trabajar con grupos numerosos, y la pérdida de la autoestima y la confianza en sí mismos de los profesores, como lo han señalado Enever y Moon (2010) y Kirkgoz (2007).

### Condiciones laborales precarias

Uno de los problemas más acuciantes de los profesores de inglés, y que en gran medida explica las altas tasas de deserción y rotación señaladas en apartados anteriores, son sus condiciones laborales: la gran mayoría recibe salarios muy bajos, muchos reciben sus salarios con varios meses (3 a 6) de retraso, no hay aumentos salariales, y no reciben pago alguno durante las vacaciones de verano:

*...cada vez que inicia un periodo, ahorita en enero regresamos de vacaciones, estuvieron un mes sin cobrar, claro, luego les llega todo junto, pero mientras ¿qué come la gente?, si tienen hijos, ¿qué comen sus hijos?... (Director. C2)*

*...otra de las cosas que para nosotros es pesadísimo es que no nos pagan vacaciones, entonces nosotros el ultimo cheque que percibimos es el treinta de junio y no volvemos a tentar un cinco hasta el treinta de septiembre. Son tres meses sin recibir ni un peso y es muy pesado para nosotros...Te voy a ser honesta: desde que empezamos a trabajar en el programa una sola vez nos han subido el sueldo, y no fue así como que directamente un aumento de sueldo, fueron unos ajustes que hubo con los*

*impuestos, por eso nos medio aumentó el sueldo un poquito ahí en el cheque, pero ni siquiera eso, ni siquiera año con año hay un aumento de sueldo y es muy difícil honestamente...(Profesor DS:9)*

*...tenemos 12 años ganando lo mismo, da hasta vergüenza platicarlo con los maestros de aquí porque en 12 años no nos han aumentado (...) Yo soy contador y tengo un despacho y por eso tengo otros ingresos y vivo bien, vivo muy decentemente por eso, pero si viviera de esto si sería catastrófico para mí...(Profesor. D:2)*

Además, en la gran mayoría de los estados estudiados, los contratos son temporales, se les paga por honorarios asimilables a salarios, y no tienen seguridad o estabilidad laboral alguna, como se ilustra en los siguientes fragmentos:

*Pues ahorita estamos por hora nada más [...] Nos cuentan las horas que hicimos a la quincena y nos pagan... nada más estamos por las horas que trabajamos. (Profesor C:SM)*

*...nos pagan por honorarios...desafortunadamente trabajamos por contrato...(Profesor DS:9).*

Por si fuera poco, los profesores de inglés no tienen ninguna prestación (ni siquiera las que por ley les corresponden), ni cuentan con servicios médicos, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevistas:

*...los maestros de inglés no tienen ningún tipo de prestación...por supuesto que no tiene aguinaldo, no tiene vacaciones, no tienen una prestación, un servicio médico (Director. C2)*

*No tenemos prestaciones médicas, aunque tengamos trabajando varios años. Hay gente que tiene más años que yo y esta gente que tiene seis, siete años, han trabajado los seis, siete años sin servicios médicos. Pienso yo que sea cual sea el trabajo que uno realice en cualquier rama, lo mínimo que debe tener uno es condiciones favorables de trabajo. (Profesor DS:1)*

Desafortunadamente, las situaciones arriba descritas no parecen haber cambiado mucho después del inicio del PNIEB (y en algunos casos parecen haber empeorado!):

*... hay maestros que son del programa estatal (PIP) y otros que son del nuevo programa y le echan la culpa al nuevo programa pero a los del PIP ya les pagaron y a nosotros no, y así traen un rollo (Profesor D:6).*

*...el sueldo es muy bajo. Teníamos un sueldo un poquito más decoroso, no decoroso pero un poquito más elevadito, y nos bajaron el sueldo. (Profesor D:3)*

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, la situación laboral de los profesores de inglés, es sumamente precaria y está estrechamente vinculada con lo que algunos autores (Donaire, 2012; Diaz Barriga, 2005) han denominado la "pauperización del trabajo docente" y con las nuevas reformas laborales que pretenden reducir los derechos laborales a su mínima expresión a grado tal que los profesores de inglés son contratados (y despedidos) semestralmente a fin de que no generen derechos de antigüedad.

### Relaciones insatisfactorias con autoridades, padres de familia y maestros regulares

Otro aspecto problemático es la relación de los profesores de inglés con las coordinaciones de los programas, directores, padres de familia y maestros de grupo.

En cuanto a la relación con las coordinaciones de los programas de inglés, varios profesores reportan tener poca comunicación con ellas, y en algunos casos recibir un trato poco cordial por parte del personal directivo o sentirse atemorizados por ellos:

*A la coordinadora regional casi nunca la veo. Nos llama a juntas pero no puedo ir porque es en otra ciudad y ¿con quién dejo a mi grupo? Y ella, pues casi nunca me ha venido a supervisar (Profesor DS:8).*

*... creo que muchos maestros dan la vida en su trabajo y no hay algo, una palabra buena, para motivarlos, entonces la motivación creo que es esencial, pero si por ejemplo nos rechazan un saludo o queremos una cita y no nos la dan, o preguntan '¿Y para qué viene?' Yo he ido a pedir citas para hablar*

*con mi jefe o con otro jefe y pregunta la secretaria '¿Oye, pues para qué vienes?... ¡Así! ¿Por qué no me dices '¡Pásele, me da mucho gusto recibirla? ¿En que la puedo ayudar?'. Si me dijeran eso ¡caray! Me cambiaría todo, pero desde que no me reciben es un problema... (Profesor: D5)*

*...pero desafortunadamente pues, ninguno de nosotros, te estoy hablando de ochocientos, novecientos maestros que hay en todo el estado, que tenemos en todo el estado, no ha habido ni uno que tenga el valor de levantar la voz por algo. ¿Por qué? Porque desafortunadamente pues trabajamos por contrato y pues obviamente yo creo que el 99.9% de las personas que estamos en el programa estamos porque necesitamos un trabajo. Obviamente porque es nuestra profesión y nos gusta, pero es porque necesitamos el trabajo y desafortunadamente el primero que se atreva a levantar la voz pues quien sabe cómo le irá a ir, entonces si son condiciones muy críticas (...) Ojalá como te digo, espero no meterme en problemas con esta situación porque como te digo: hay el miedo de levantar la voz...(Profesor DS:9)*

La comunicación con los directores es también precaria en muchos de los casos, pues los profesores de inglés no dependen de los directores de las escuelas ni están bajo su supervisión:

*El maestro, aunque firma el libro de asistencia, responde ante su propia estructura educativa, tiene su supervisor diferente...sí nos presenta su planeación, sí nos presenta su plan de trabajo, pero no tenemos nosotros una facultad más amplia para evaluar o supervisar su trabajo...ellos dependen de otra supervisión (Entrevista a Director DS1TV).*

*Nosotros somos dos instituciones diferentes: que llega maestro, que se va el maestro... y no hay comunicación ni siquiera. Si no le pregunto al maestro de qué se trata...no sabemos qué está pasando con el programa. En las cuestiones administrativas, pues él firma, pero yo no me encargo de saber si va a venir o no va a venir. Si lo comisionan, pues él a veces me avisa: "maestra voy a faltar", por respeto, ¿no?... pero siento yo que somos dos instituciones separadas...(Director DS3TM)*

Algo similar sucede con los maestros regulares, de español o de grupo, a quienes sólo ven (si acaso) cuando entran dar su clase, pues al salir usualmente deben desplazarse rápidamente hacia otro grupo o escuela.

*Otro detalle: pues los traen medio día en una escuela, medio día en la otra escuela, entonces es poquito el tiempo que ellos tienen para relacionarse y coordinar algo, es media hora si acaso, que llega o quince minutos que se ven y platican y cada quien a su salón otra vez. (Director DS3TM)*

Adicionalmente, en al menos 3 de los estados estudiados, algunos profesores de inglés reportaron haberse sentido poco respetados, haber sido relegados por los maestros de grupo o haber tenido algunos problemas con ellos, y no ser considerados parte del personal docente en algunas escuelas.

*...realmente nos hemos ganado el respeto como maestros sin ser maestros. Es un doble trabajo, porque tenemos que ganar el respeto de la institución donde estamos trabajando porque desde un inicio, nos veían como ¡Ay por favor, tú no eres maestro!...Entonces yo sí me tuve que parar en una reunión y decir: A ver, alto, estamos aquí porque conocemos algo que ustedes no conocen, porque somos profesionistas y no somos improvisados... (Profesor DS8)*

*E: Se les considera como parte del personal de la escuela?*

*D: No. Porque están por contrato, solo cumplen por hora. (Director 8:DBC)*

La relación con los padres de familia si bien no es mala, es muy escasa, puesto que como dan clases a diversos grupos no pueden asistir a todas las juntas, teniendo poco contacto con ellos.

*Para las reuniones se maneja un horario de 7:30 a 12:30. Entonces por ejemplo, el lunes, se programan los primeros, el martes los segundos, miércoles terceros, jueves cuartos, viernes quintos y algún día de la semana repiten, o sea primeros y segundos, entonces yo que cuento con todo el turno completo, tendría que faltar a alguna clase para asistir a esa junta, entonces no, por ninguno de los lados, por mi*

*lado no puedo desatender al grupo y por otro lado no puedo de desatenderle al grupo al maestro (Profesor DS1).*

*P:... La mayoría de los maestros del PNIEB atendemos ocho grupos y es muy complicado poder estar en todas las reuniones cada bimestre. No nos alcanza el tiempo para todos, pero si por medio de recados (...)y que el padre los regrese firmados...*

*E: pero ¿no asiste usted a las reuniones de padres de familia?*

*P: Sí, pero le digo, me es complicado asistir a todas, a veces están dos, tres reuniones simultaneas, entonces eh lógicamente estoy en una. Si alcanzo a entrar a la segunda y a la otra ya no alcancé a entrar.*

*E: ¿Eso es cada mes?*

*P: Es cada dos meses (Profesor DS8)*

Los hallazgos anteriores evidencian que no existe una adecuada comunicación y/o coordinación entre la gente involucrada (coordinadores de programa, directores, maestros, padres de familia, etc.) respecto a los programas de inglés. En el caso particular de los directores esto es particularmente delicado pues como sostienen Diaz-Rico y Weed (2002), con frecuencia los directores son los principales promotores de los programas y pueden trabajar junto con los profesores para apoyarlos. En lo que concierne a los padres de familia, dicha comunicación con los profesores tiene también gran importancia toda vez que la relación profesores-padres de familia juega, según diversos autores tales como Bolivar (2006) y Forest y García (2006) un papel preponderante en el aprendizaje de los alumnos.

#### Bajo status laboral y poco reconocimiento profesional

Algunos profesores de inglés externan sentir que se les coloca en status laboral inferior al de los profesores de grupo:

*Hay una diferencia muy grande entre los maestros que son de grupo y los maestros que son de inglés (...) Yo pienso que uno de los factores que ha influido para que se hiciera esta diferencia es que muchas veces los maestros saben que la calificación (de inglés), por ejemplo, no tiene validez (Profesor DS1).*

*...muchas veces le reparten bloques de hojas a los maestros de grupos y plumones, borradores, todo lo que ocupa un maestro, se lo reparten, pero al maestro de inglés no le tocan plumones y también ocupa, no le tocan hojas que es que más ocupa, no le tocan colores, etcétera (Profesor DS1).*

Las causas de este status y del bajo reconocimiento profesional del que son objeto algunos profesores de inglés parecen apuntar, por una parte, a la percepción social que se tiene del valor formativo y curricular de ciertas clases, como son las de inglés, artísticas y educación física en la formación de los niños y que forman parte de un añejo debate sobre qué contenidos son los que deben ser enseñados-aprendidos en las escuelas, donde el trío anterior forma parte de las materias no prioritarias, lo cual se evidencia hasta por el sitio que ocupan (o dejan de ocupar como es el caso de algunos estados) en la boleta escolar. Otra de las causas, por otra parte, apunta hacia las ya mencionadas condiciones laborales de los profesores, las cuales de entrada los colocan en una especie de parias profesionales que no pertenecen ni al sistema regular (ni a sus gremios particulares) ni a una escuela específica en muchos de los casos.

#### Expectativas o actitudes de incertidumbre y temor

Finalmente, un último rasgo problemático de los profesores de inglés, en gran medida ocasionado o exacerbado por sus condiciones y estatus laboral y por las relaciones que establecen, son sus expectativas o actitudes, las cuales en gran medida son de incertidumbre, desmotivación y temor sobre su situación laboral futura, como lo ilustran los siguientes fragmentos:

*...la situación laboral no es muy estable ya que no se cuenta con algunas bases... (Profesor 8H)*

*...pues ahorita estamos por contrato nada más. No tenemos nada en concreto todavía (Profesor 7H)*

*Si algo te pasa en tus clases o en el trabajo no se hacen responsables y pues la verdad es muy desmotivante, muy desgastante, aunque traigamos muchas ganas de trabajar. (Profesor. D:1)*

*...verdaderamente nunca hemos hecho nada, por miedo, espero no meterme en problemas, no hemos hecho nada por miedo. Es muy feo como nos tienen, bajo las condiciones que nos tienen trabajando (...) (Profesor DS:9)*

La sensación de incertidumbre no parece mejorar, sino agudizarse con la entrada del nuevo programa nacional (PNIEB):

*...teníamos mucha duda con la nueva reforma ¿qué iba a pasar? ¿Cómo se iban a distribuir? porque había muchas noticias de que probablemente se iba a federalizar el programa y entonces ¿en dónde nos vamos a quedar nosotros? ¿o federal o estatal? Y en (nombre de la población) la escuela de la tarde también es federal y para mí fue una inquietud muy grande (profesor 5DS).*

*Mi situación laboral es la de todos los maestros de inglés... en la última reunión (estuvo) un doctor, no me acuerdo el nombre, encargado del inglés a nivel nacional que está en el consejo... y yo le pregunté que si tendríamos en el futuro algo que nos diera un poquito más de seguridad laboral y dijo que no, que por el momento no, pero que van a ver maneras de mejorar un poco... (Profesor D:2)*

En suma: deserción; alta rotación; escasez; insuficiente formación y experiencia; condiciones laborales precarias; relaciones insatisfactorias con autoridades, padres de familia y maestros regulares; bajo status laboral y reconocimiento profesional; y expectativas o actitudes de incertidumbre y temor, son parte de los problemas que enfrentan un importante porcentaje de profesores de inglés de los estados estudiados. Todo lo anterior contribuye a un fenómeno cada vez más común entre los profesores, no sólo de inglés, sino en general, denominado "desgaste docente", como ha sido ampliamente documentado por diversos investigadores, tales como Darling-Hammond (2003), Hammond y Onikama (1997), y Keigher (2010). Pese a ello, un alto porcentaje de profesores se esfuerzan por ser buenos docentes, aún a costa de sus propios bolsillos:

*Tengo dos bebés, yo trabajo en las mañanas (por lo que) gastaba mucho en la guardería (hasta que) ya no pude pagarla. Es la verdad. ¡Increíble! (...) pero aun así hago un esfuerzo y pago una persona en casa (...) Estoy realmente pagando por trabajar, pero me siento bien. (Profesor: D1)*

*Después de trabajar mucho tiempo fuera, yo quería hacer algo por mi estado, y cuando me dan la oportunidad aquí, dije: que bueno que pueda hacer algo por los niños de mi ciudad. Y entonces la enseñanza se volvió algo muy bonito, la disfruto mucho, yo disfruto mucho enseñar. (Profesor: DD1)*

### Directores

Coombe y otros (2008), basados en resultados de múltiples estudios, sostienen que las habilidades de liderazgo son indispensables en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y la eficacia de estas habilidades afectan directamente la calidad de la enseñanza, la solidez de un programa, y el nivel de satisfacción de los profesores y los estudiantes en las clases de lengua y más allá. Pese a ello, en el caso mexicano, los directivos han sido relegados a un papel muy secundario, pues aun cuando la gran mayoría de los entrevistados parece apoyar el programa de inglés, algunos de ellos no tienen idea clara de en qué consiste el programa y la mayoría declaró tener escasa o nula relación con los coordinadores del programa de inglés:

*D: El documento rector de ellos (los profesores de inglés) lo tiene su coordinación, su dirección, ¿no? Yo francamente no entiendo nada, pero a la medida de mis posibilidades trato de enterarme, porque la planeación está elaborada en el idioma, en el inglés (...)*

*E: ¿Usted no tiene contacto con los de la coordinación del programa estatal?*

*D: Francamente no. Vienen muy esporádicamente por no decir que no vienen...*

*E: En este año escolar ¿cuántas veces han venido, si han venido?*

*D: Ninguna (Entrevista a Director 2TMDS).*

*Sería bueno que se nos diera un poquito más de información a los directores para poder tener un poco más de conocimiento del programa de inglés, porque nunca se habla de ello en las reuniones a donde nos convocan (Director 9TMDS)*

*...yo no sé cuál será exactamente el programa que tienen ellos (... ) desconozco el programa realmente en sí, entonces por eso no le podría decir más (...) También me gustaría que no nos aislaran tanto a los directores donde se lleva el programa... que por ejemplo el encargado del programa de inglés hiciera una reunión, o tuviera una reunión con nosotros porque siempre que hay algún problema tenemos que hablar por teléfono. Eso sí me gustaría a mí: que hubiera un poquito más de acercamiento con los encargados del programa, con los directivos (Director 5TMDS)*

Los datos anteriores evidencian la necesidad de prestar mayor atención a las relaciones entre funcionarios del programa y los directores, sobre todo considerando el papel tan relevante que de acuerdo a un estado del conocimiento sobre el liderazgo educativo a nivel de establecimientos educacionales realizado por Anderson (2010) desempeñan los directores en el éxito de las innovaciones educativas en general y en la implementación de nuevos programas curriculares en particular. Según el autor anterior, "la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004): (1) El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos y (2) Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables)" (Anderson, 2010, p. 35).

#### *Padres de Familia*

La importancia de la colaboración entre padres de familia y escuelas en general y entre profesores y padres de familia en particular, así como los beneficios que se derivan de dicha colaboración han sido también comprobadas en múltiples investigaciones, entre las que destacan las de García (2003) y Martiniello (1999). En el caso de los padres de familia participantes en nuestro estudio se encontró que si bien la gran mayoría de ellos están de acuerdo con que se imparta inglés a sus hijos, un pequeño grupo minimiza las clases por considerarlas no prioritarias especialmente porque no aparecen en la boleta escolar:

*... en algunos contextos los padres, como el inglés no es curricular, es extra curricular... consideran que no hay que ponerle la atención y el empeño correcto. Dicen: "ah bueno, pues es la clase de inglés". (Director 6TMDS)*

*...los padres de familia de los alumnos ven (la clase de inglés) como una clase sin importancia, o sea, saben que no tienen calificación por eso no le dan realmente el peso o la importancia que tiene el inglés (Profesor: D1).*

Otros más, quisieran tener mayor comunicación con los profesores:

*Se requiere más comunicación con el profesor de inglés ya que me gustaría conocer más sobre la situación de mis hijos, calificaciones, o manera de apoyarlos más (Madre de familia 1DSTM)*

Los hallazgos anteriores sugieren la necesidad de prestar mayor atención a la participación de los padres de familia y a las expectativas que ellos tienen respecto a la escuela, así como

implementar mecanismos que posibiliten una comunicación más cercana con directores y profesores, como recomiendan los autores arriba mencionados.

### *Alumnos*

En cuanto a los alumnos, los nudos problemáticos más destacados parecen ser la presencia de alumnos con capacidades y necesidades diferentes; el interés, la motivación y problemas disciplinares; los aprendizajes obtenidos; y la necesidad de utilizar metodologías más activas y participativas. A continuación se desarrollan cada uno de estos puntos.

#### Alumnos con capacidades y necesidades diferentes

Existe un número significativo de alumnos con capacidades y necesidades diferentes para cuya atención no están entrenados los profesores de inglés:

*E: Ahorita que estaba usted dando clases en quinto, estaba una señora ahí, ¿quién era, porque estaba ahí?*

*M: es una mamá. Es mamá de uno de los niños más terribles de los que hay aquí. Es un niño que trajeron de una casa-hogar. Hasta la misma maestra ya no supo qué hacer y dijo: "voy a traer a la mamá un día a ver si así trabaja el niño"*

*E: (...) Yo lo vi muy tranquilo...*

*M: pues es algo que nunca hace, porque todo el día está chiflando, está hablando, está peleando, está contestando todo el día, nunca está bien (...) aquí hay muchos niños en educación especial, y en el otro pueblo, hay muchísimos más (Maestro 6DS).*

Este fenómeno, si bien no es exclusivo de las clases de inglés, se ve agravado en éstas por la falta de formación pedagógica tanto general como específica para trabajar con niños con necesidades o capacidades especiales de la mayoría de los profesores de inglés, lo cual constituye un vacío formativo de suma importancia.

#### Interés, motivación y problemas disciplinares

Aun cuando la mayoría de los alumnos se muestran interesados y motivados a estudiar inglés, algunos muestran falta de interés, baja motivación y no toman en serio las clases de inglés.

*De un grupo de 30, realmente son 5 alumnos los que aprenden bien por el interés que ellos tienen, pero la verdad algunos no tienen interés. (Profesor: D1)*

Lo anterior a su vez ocasiona problemas disciplinares y dificulta el control de grupo. Nuevamente, si bien estos problemas no suceden únicamente en las clases de inglés, parecen agravarse por la ya también mencionada falta de preparación pedagógica de una cantidad importante de profesores de inglés.

#### Los aprendizajes obtenidos

El aprendizaje obtenido en las clases de inglés parece centrarse en gran medida en vocabulario y palabras y frases aisladas, como se ilustra en los siguientes fragmentos de entrevistas con alumnos:

*E: ¿Qué han aprendido de inglés?*

*A: Muchas cosas.*

*E: A ver, digan algo. Díganme...*

*A: Apple.*

*E: ¿Qué más?*

*A: A deletrear.*

*A: El abecedario.*

*A: Unas palabras.*

*E: ¿De cuáles palabras se acuerdan?*

*A: Apple... pie...*

*E: ¿Qué más?*

A: "Mouse"  
A: Computadora.  
E: ¿Y cómo se dice computadora?  
A: Computer.  
E: ¿Y qué has aprendido? A ver, cuéntame...  
A: Mmm... a decir cosas en inglés  
E: ¿Sí?  
A: Colores, she, dois, you...  
A: Los nombres de los animales  
A: Los nombres de los colores  
A: También como se llaman los verbos  
A: A decir los colores, los números... A contar.  
E: ¿Qué saben decir en inglés?  
A: No, casi no hablo yo  
E: ¿Casi no hablas? ¿No? ¿Y tú? ¿Tampoco?  
(Alumnos 6)

Como argumentamos en otro artículo en este mismo número (Pamplón y Ramírez, 2013), este tipo de contenidos es importante y debe formar parte de los programas de inglés para niños, como plantean Nunan (2010) y Pinter (2006). Sin embargo, el aprendizaje no debe circunscribirse única o sustancialmente a ellos bajo riesgo que los estudiantes aprendan sólo palabras aisladas que difícilmente podrán expandirse a un lenguaje más comunicativo o significativo.

Estos hallazgos sugieren que los objetivos planteados en los programas de inglés tanto estatales como nacionales relacionados con el enfoque sociocultural están lejos de lograrse toda vez que los aprendizajes de los alumnos parecen limitarse a tales contenidos y a cuestiones que poco tienen que ver con dicho enfoque y con una de las funciones centrales que pretende promover: la comunicación. Así, salvo la repetición de palabras aisladas y el conocimiento de la escritura de algunas de ellas, el aprendizaje obtenido por los alumnos es aún muy incipiente, pese a que la mayoría de los entrevistados son alumnos de sexto grado, y por ende, según Pinter (2006) y Cameron (2003), poseen las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para abordar actividades de mayor grado de complejidad.

#### Necesidad de utilizar metodologías más activas y participativas

Finalmente, desde la perspectiva de los alumnos, el principal problema que enfrentan está relacionado con las metodologías de enseñanza que emplean los profesores, las cuales les parecen aburridas y monótonas y les gustaría que se realizaran actividades donde pudiesen hablar y practicar el inglés y que las clases fueran más lúdicas, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

E:... los que no traen el libro ¿qué hacen?  
A: ¡Apuntamos todo!  
E: Hacen dictados y preguntas, ¿Qué más? ¿Juegos?  
A: (alumnos): Nos ponen un vocabulario y ahí lo traducimos al español.  
E: ¿Qué les gustaría que fuera diferente, como les gustaría que fuera la clase para que les gustara más?  
A: ¡Más divertida!  
E: Más divertida. ¿Qué sería divertido? ¿Qué hicieran qué?  
A: Que hubiera más juegos.  
A: Que nos pusieran juegos en la compu...  
A: Que pusieran canciones.  
(Alumnos grupo 1)

Los hallazgos anteriores sugieren la necesidad de utilizar metodologías y actividades de aprendizaje más dinámicas y participativas. Como también lo señalamos en otro artículo de este

mismo número (Pamplón y Ramírez, 2013), los niños son aprendices y pensadores activos (Piaget, 1970) que aprenden a través de la interacción social (Vygotsky, 1962), por lo que las metodologías empleadas con ellos deben incluir actividades que presenten el lenguaje dentro de ambientes contextuales ricos y los profesores deben permitirles múltiples oportunidades para que hagan un uso significativo del lenguaje (Cameron, 2003; Pinter, 2006).

## **Conclusiones**

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y los programas estatales de inglés representan un esfuerzo altamente loable y ambicioso por incorporar en el currículo oficial de primaria una materia que hasta el momento había sido objeto de estudio únicamente de la élite de niños mexicanos que atendían a las escuelas privadas sobre todo bilingües. Intentar acercarla a todos los niños de México constituye un importante intento por democratizar el acceso a una educación de mayor calidad para quienes difícilmente podrían aprender un contenido de tanta relevancia económica, cultural y académica. Es precisamente por ello que es imprescindible documentar las problemáticas que la implementación de dichos programas han enfrentado, para a partir del análisis de ellas y de sus causas potenciales, puedan generarse políticas y acciones que posibiliten su mejora y nos pongan en mejores condiciones de alcanzar los objetivos propuestos, y con ello, realmente proporcionar una educación de mayor calidad para nuestros alumnos.

Aún cuando estamos conscientes que los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y del inglés en particular son complejos y por ende involucran múltiples factores, en este artículo nos centramos, por su importancia, en los sujetos involucrados o afectados por los programas de inglés y las principales problemáticas relacionadas con ellos.

Si bien como se pretendió mostrar a lo largo del escrito cada grupo de sujetos experimenta diversas problemáticas, la mayoría de ellas giran en torno a los docentes, especialmente en relación a sus condiciones laborales y su formación.

Así, los datos parecen sugerir que las inadecuadas condiciones laborales de los profesores de inglés son a su vez la causa de los altos niveles de deserción y rotación de los propios profesores; de las pobres relaciones que guardan con los demás sujetos; del bajo status y reconocimiento laboral de los docentes; y, de sus bajas expectativas y actitudes. Esto es, que la pauperización del trabajo docente irradia el quehacer y sentir de los profesores, cosificándolos y sumiéndolos en la incertidumbre y el temor. Los directores de las escuelas y los padres de familia, por su parte, poco pueden hacer para remediar lo anterior, toda vez que ellos mismos son mantenidos al margen de la información y de la toma de decisiones relacionada con los programas de inglés.

La problemática anterior se ve agravada por la insuficiente formación y capacitación para la enseñanza del inglés a niños que un alto porcentaje de los profesores detenta, lo cual, aunada a las pobres condiciones laborales, explica parcialmente la persistencia de prácticas docentes poco dinámicas y escasamente centradas en el aprendizaje de las funciones comunicativas del lenguaje, señaladas por los alumnos que provocan aprendizajes de corte memorístico y aislado, como son el deletreo y el vocabulario descontextualizado.

Resolver lo anterior demanda acciones diversas entre las que destacan:

- 1) La formulación e implementación de políticas laborales justas para los profesores de inglés que atiendan asuntos tan elementales como son el derecho al servicio médico y el otorgamiento de prestaciones laborales y salarios similares a los de los docentes regulares.
- 2) El diseño, implementación y evaluación de programas de formación y capacitación que posibiliten a los profesores en servicio adquirir o actualizar la formación en didáctica del inglés como lengua extranjera necesaria para trabajar con niños tanto regulares como con necesidades y capacidades especiales.

- 3) Implementar mecanismos que propicien e incentiven una mayor comunicación y coordinación entre funcionarios de los programas de inglés y directores, profesores de inglés y regulares, y padres de familia relacionada con la enseñanza del inglés en sus escuelas y grupos.

Si bien las acciones anteriores no son las únicas necesarias para mejorar la enseñanza del inglés en México, las aquí presentadas constituyen un elemental e imprescindible paso adelante si en verdad se quiere brindar una educación de calidad en materia de aprendizaje de una lengua extranjera a los niños que más lo necesitan: nuestros niños de las escuelas públicas. Nuestro verdadero orgullo y fortaleza.

## Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela. *Revista de Educación*. 339, 119-146.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *English Teaching Language Journal*, 57(2), 105-112.
- Canalseb (2009). *Entrevista al doctor Juan Manuel Martínez García, coordinador del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Recuperado de: <http://canalseb.wordpress.com/2009/07/22/entrevista-al-doctor-juan-manuel-martinez-garcia-coordinador-del-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica/>
- Coombe C. A., McCloskey, M. L., Stephenson L., Anderson, N. J. (2008). *Leadership in English Language Teaching and Learning*. University of Michigan Press.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas públicas secundarias y primarias en México (The teaching of English in secondary and primary schools in Mexico). *MEXTESOL Journal* 31(2), 13-21.
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success, en: *TESL-EJ*, 13 (3), 1-22. Recuperado de: <http://tesl-ej.org/pdf/ej51/a2.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Ediciones Pomares.
- Díaz-Rico, L. T., & Weed, K. Z. (2002). *The cross cultural, language, and academic development handbook* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Donaire, Ricardo (2012). *Los docentes en el siglo XXI : ¿empobrecidos o proletarizados ?* Buenos Aires : Siglo XXI.
- Enever, J., & Moon, J. (2010). *A global revolution? Teaching English at primary school*. Recuperado de: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/MoonEnever%20BC%20paper.pdf>
- Forest, C., & García, F. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia : NAU libres.
- García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437(13)
- Hammond, O. W., & Onikama, D. L. (1997). At Risk Teachers. ERIC Number: ED442796
- Herriott, R. E., & Firestone, W.A. (1983). Multisite qualitative policy research: optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, 12, 14-19.
- Keigher, A. (2010). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008-09 Teacher Follow-Up Survey. First Look. NCES 2010-353*. National Center for Education Statistics
- Kirkgoz, Y. (2007). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 8 (2), 174-191.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. *Development Discussion Paper* No. 709. Harvard University. Recuperado de: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Los\\_padres\\_y\\_la\\_educacion.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Los_padres_y_la_educacion.pdf)
- Nikolov, M. (2000). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. En: *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*, editado por M. Nikolov y H. Curtain, pp. 29-40. Consejo de Europa, Strasbourg.
- Nunan, D. (2010). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008). *Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>

- Pamplón, E., & Ramírez, J.L. (2013). English Language Teaching Methodology in Public Primary Schools in Sonora. *MEXTESOL Journal Special Issue 2013: Research on the Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)*.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y Epistemología*. Planeta-Agostini.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramírez-Romero, J.L., Pamplón, N., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60(2), 1-12. OEI. España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>
- Ramírez-Romero, J. L., Smith, Z. S., del Río, S., Ortega, D. Y., Munguía, R., & Tellechea G. (2011) Los Egresados de una Licenciatura en Enseñanza del Inglés: Una Primera Mirada. *Revista de la Educación Superior*, XL (1), N.157, 9-29. México: ANUIES. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es/revista/157/1/1/es/los-egresados-de-una-licenciatura-en-ensenanza-del-ingles-una-primera>
- Ramírez-Romero, J.L. (Coordinador) (en preparación). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México*. Cengage Learning-Universidad de Sonora-Universidad Autónoma de Baja California.
- Rixon, S. (1992). English and Other Languages for Younger Children: Practice and Theory in a Rapidly Changing World. *Language Teaching*, 25 (2), 60-73. Cambridge: Cambridge Journals.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2012). Informe de Resultados de la Etapa de Implementación del Ciclo 1 y la Etapa Piloto de los Ciclos 2 y 3 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo Escolar 2010-2011.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2010). *Informe de Resultados de la Etapa Piloto del Ciclo 1 del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica y de los Programas Estatales de Inglés. Ciclo escolar 2009-2010*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2003). *Education in a Multilingual World*. Autor, París.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Autor, París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.

<sup>1</sup> This is a refereed article.

<sup>2</sup> [jlrnrz@golfo.uson.mx](mailto:jlrnrz@golfo.uson.mx)

<sup>3</sup> Cabe señalar que el inicio de nuestro proyecto de investigación se dio unos meses antes de que arrancara la fase piloto de implementación del PNIEB, por lo que si bien inicialmente nuestra investigación cubría sólo los programas estatales, por ser estos los únicos existentes, conforme fuimos avanzando fue también avanzando la implementación del programa nacional, en ocasiones de manera simultánea en una misma escuela, por lo que parte de los datos que fuimos recolectando, abarcan también al programa nacional. Adicionalmente, posterior al inicio de la fase piloto del proyecto nacional, el gobierno federal, siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, contrató a un grupo de especialistas para que fuesen evaluando la implementación y logros de dicho programa. Dichos estudios han corrido paralelos al que aquí describimos, aunque con visiones, enfoques y propósitos diferentes a los nuestros, por lo que para contar con un panorama más completo de la problemática, recomendamos su consulta. A la fecha, se han elaborado dos reportes conteniendo dichas evaluaciones: SEP (2012 y 2010), partes de los cuales son descritos en otros artículos de este mismo número dedicado al PNIEB.

<sup>4</sup> Para una explicación más detallada de la metodología utilizada y de los resultados relacionados con otras dimensiones estudiadas, favor de consultar: Ramírez, Pamplón y Cota (2012), y Ramírez (en preparación).

<sup>5</sup> Jorge Aguilar, Margarita Camacho Soto, Roxana Cano Vara, Ismael Ignacio Chuc Piña, Sofía Cota, Lewis Crawford Troy, Rosalina Domínguez Ángel, Katherine Durán, Marisela Dzul, Rosa María Funderbunk, Mizael Garduño Buenfil, José Manuel González, Saúl González Medina, Verónica González Quintos, Dení Granados Méndez, Patricia María Guillén Cuamatzi, María Magdalena Hernández Alarcón Hilda, Hidalgo Avilés, Elizabeth Juárez, Martina Elizabeth Leal Apéaz Martha, Lengeling, Carmen Marquez, Erika Martínez Lugo, Cecilia Araceli Medrano, Nadia Mejía, Irasema Mora, Luz María Muñoz de Cote, Nora Pamplón, Bertha Paredes, Yenny Peralta Robles, Bárbara Ramos, Iraís Ramírez Balderas, José Luis Ramírez, Edgar Ramírez, Areli Reyes Durán, Raúl Samaniego, David Guadalupe Toledo, Laura Vallejo Hernández, Liliana Villalobos, Cecilia Villarreal, Claudia Wall Medrano.

<sup>6</sup> Luis Ángel Carro Pérez, María Natividad Fernández Morfín, Elizabeth Flores, Teresa Gutiérrez Zarate, María de los Ángeles Juárez Acosta, Andrea Martín, Juvenal Martínez Mendoza, Jaime Torres, Susana Vanegas, Nancy Violeta Yllescas Bastida.

<sup>7</sup> Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad de Guanajuato, Universidad de Quintana Roo, Universidad de Sonora, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Tecnológica de Cancún, Universidad de Veracruz.

<sup>8</sup> Baja California, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Quintana Roo, Sonora, Tlaxcala.

<sup>9</sup> Con los alumnos se condujeron entrevistas grupales a fin de abarcar el mayor número de opiniones posibles y además, obtener una visión global de la opinión de los alumnos como grupo.

---

<sup>10</sup> Sin embargo, a diferencia de los equipos de investigadores norteamericanos, en el caso mexicano, el proyecto no fue financiado por ninguna agencia gubernamental, sino se realizó con recursos de los propios investigadores y sus instituciones de adscripción.

<sup>11</sup> Las letras y números que aparecen junto a los sujetos son únicamente con propósitos de identificación por parte del autor, a fin de garantizar el anonimato de los informantes.