

Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa

JOSÉ LUIS RAMÍREZ ROMERO
ELVA NORA PAMPLÓN IRIGOYEN
SOFÍA COTA GRIJALVA

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México

1. Introducción

En consonancia con las tendencias y políticas internacionales para incentivar la enseñanza de las lenguas extranjeras a edad temprana, entre las cuales destacan las emitidas o avaladas por diversos organismos, tales como la UNESCO (2003) y la OCDE (2008), una gran cantidad de países han impulsado la incorporación de la enseñanza del inglés en la educación primaria. En Latinoamérica dicho impulso cobra mayor fuerza a finales de los 90 en países como Argentina, Chile y Colombia (Tocalli-Beller: 2007; Vera: 2008). 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 noventa, cinco estados de la República Mexicana iniciaron 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 (de las que 32 que conforman el país) que contaban con un Programa Estatal de Inglés en Primaria (Canalseb: 2009).

Si bien algunos de los programas estatales tenían nombres similares, el único rasgo en común que tenían entre sí, además del inglés, era su heterogeneidad, puesto que, presentaban diferencias significativas tanto en cobertura, currículo, enfoques y metodologías de la enseñanza, materiales educativos y horas de clase, así como en la preparación y contratación de docentes (PNIEB, 2009; Davies, 2009; Castañedo y Davies: 2004).

Buscando lograr una mayor homogeneidad entre ellos, así como coordinar la enseñanza que se impartía en los diversos niveles educativos, por mucho tiempo se pretendió crear un programa nacional para la enseñanza del inglés. Dichas pretensiones culminaron en el 2009 con la creación del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB), el cual consistió en el diseño curricular de planes y programas desde 3.º de preescolar hasta 6.º de primaria (mismos que de acuerdo a dicho plan, se irían implementando paulatinamente en las escuelas iniciando por 3.º de preescolar, primero y segundo de primaria); la readecuación de los tres grados de secundaria; la elaboración de lineamientos y materiales educativos; y la formulación e implementación de programas de capacitación docente.

Como se puede vislumbrar, el plan es altamente ambicioso y complejo de lograr. Pese a ello y a la importancia y envergadura de los esfuerzos realizados y a realizarse, al inicio de nuestro proyecto de investigación no se detectaron en la bibliografía especializada evaluaciones oficiales sistematizadas y públicas de los resultados de los programas estatales por lo que resultaba de gran importancia conocer qué

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/2 – 15/10/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



había sucedido o estaba sucediendo con ellos, sus logros y obstáculos, y qué problemas enfrentaban a fin de generar información que pudiese ser utilizada para evitar incurrir en errores ya vividos o para retomar las experiencias exitosas, como extensamente lo argumenta Davies (2009)¹.

Lo que se localizaron fueron algunos estudios, a cargo en su mayor parte de académicos universitarios, que habían intentado abordar, desde diversos ángulos y niveles, la problemática de la enseñanza del inglés en México, entre los que destacan los de Davies (2007); Terborg, Garcia, y Moore (2006); Aramayo (2005); Chepetla (2005); Castañedo y Davies (2004); y González Robles, et al. (2004). Buscando colaborar con los esfuerzos existentes, 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.

En el presente trabajo se describe el diseño metodológico y los resultados preliminares de la fase cualitativa de dicho proyecto de investigación.

2. Conceptualización y diseño metodológico

La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas fue conceptualizada dentro de la investigación como un conjunto de proyectos de diversas coberturas y alcances (nacionales, estatales, e institucionales); conformados por múltiples elementos (contenidos, objetivos, materiales educativos, infraestructura, etc.); donde convergen diversos aspectos (políticos, culturales, sociales, económicos, lingüísticos, etc.); donde participan múltiples sujetos (tomadores de decisiones, directivos, directores de escuela, profesores, padres de familia, alumnos, etc.); y donde se cruzan varias dimensiones (institucional, curricular, aúlica, etc.). Con la intención de capturar la complejidad de dicho conjunto, originalmente se había pensado emplear un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo). Sin embargo debido a problemas presupuestales y logísticos, finalmente se utilizó fundamentalmente un enfoque de orientación cualitativa.

En el proyecto participan 34 investigadores y 10 colaboradores de 12 instituciones de educación superior² de 11³ entidades federativas o estados del país.

¹ 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).

El levantamiento de los datos se realizó en dos fases: en la primera de tipo descriptivo, los investigadores mediante entrevistas con los funcionarios a cargo de los programas en cada estado y revisiones documentales levantaron datos generales de los programas con base en un formato proporcionado por el coordinador del proyecto que cubría los siguientes puntos: datos generales de los programas (fechas y formas de inicio, status actual, y dependencia oficial que está a cargo del programa), cobertura (número, nombre y localización de escuelas que cuentan con el programa, porcentaje de escuelas y de alumnos de primarias publicas que son atendidas en relación al total de escuelas y alumnos de primarias públicas en el estado, grados escolares en los que se ofrece y número de profesores que participan en el programa) y funcionamiento del programa (requisitos, formas de contratación, y salarios de docentes; perfil académico de docentes; fuentes de financiamiento; y plan de estudios y responsables de su diseño).

En la segunda fase, de índole cualitativa y exploratoria (actualmente a punto de concluir), previo otorgamiento de permiso por parte de las autoridades educativas de cada estado, se realizaron entrevistas abiertas a sujetos claves. Para la selección de las escuelas y de los sujetos, buscando que quedasen representadas las diferentes zonas de cada estado así como los diversos tipos de escuelas de acuerdo a su ubicación geográfica y a los turnos ofrecidos, cada equipo de investigadores estatales seleccionó aproximadamente 12 escuelas⁴ (2 de tipo urbano: 1 de turno matutino y otra de turno vespertino, y 2 de tipo rural: 1 de turno matutino y otra de turno vespertino de 3 de las regiones más representativas de cada estado) y en cada una de ellas un grupo del año escolar más avanzado donde se ofrecía el programa de inglés (en algunas escuelas fue el quinto y en otras el sexto grado de educación primaria⁵), obteniéndose un total aproximado de 96 escuelas y grupos a nivel nacional⁶. Los sujetos entrevistados en cada escuela fueron los directores de las escuelas seleccionadas, y los maestros de inglés, los alumnos y los representantes de los padres de familia de los grupos seleccionados. Para la conducción de las mismas se utilizó un guión tentativo, abierto y flexible propuesto por el coordinador del estudio, cuya intención central era rastrear las opiniones de los entrevistados respecto al programa de inglés seguido en la institución y los principales problemas que a su juicio existieran en torno a dicho programa. Las entrevistas a directivos y representantes de padres de familia fueron realizadas de manera individual en tanto que las de los alumnos se condujeron de manera grupal. Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior. Adicionalmente, se condujeron una o dos observaciones no estructuradas de las clases de inglés de los grupos seleccionados, así como de las escuelas y de las zonas donde estaban ubicadas, las cuales fueron registradas en las notas de campo de los investigadores y complementadas en algunos casos con fotografías y fragmentos de video tomados en cada sitio.

Los datos cualitativos fueron analizados utilizando el análisis de contenidos como principal herramienta analítica, y en algunos casos, apoyados en las herramientas que proporciona el programa computacional *Atlas-ti v.6*.

² Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad de Quintana Roo, Universidad de Sonora, Universidad de Tlaxcala, Universidad de Veracruz Universidad Juárez del Estado de Durango y Universidad Tecnológica de Cancún.

³ Baja California, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala, Veracruz.

⁴ Aunque no en todos los estados se lograron seleccionar las 12 escuelas, porque en algunos no existían escuelas de turno vespertino en ciertas regiones del sector rural debido al bajo número de alumnos en la región.

⁵ En México, la educación primaria abarca del 1.º al 6.º grado.

⁶ Si bien en la investigación participaron investigadores de 11 estados de la República, en los estados de Colima, Sinaloa y Veracruz no se levantaron datos porque no había programas estatales consolidados al inicio de la investigación en los dos primeros y en el tercero no se detectó inicialmente a alguien interesado en levantar la información.

El análisis de los datos se realizó en dos fases: una por estados y otra nacional.

En la fase estatal, cada equipo de investigadores estatales, siguiendo a Bodgan y Biklen (1992), realizó dos tipos de análisis de datos: un primero durante la recolección de los datos y otro más o menos al final de dicha recolección. Durante las observaciones y las entrevistas, se empleó una técnica de análisis simultáneo, donde los investigadores, conforme iban registrando sus datos, iban también elaborando comentarios de observación sobre las ideas que les iban surgiendo, como lo sugieren los mismos autores. Dichas interpretaciones parciales fueron, en aquellos casos donde se consideró necesario, posteriormente modificadas y refinadas con base en la emergencia de nuevos datos empíricos. Para el análisis final, nuevamente siguiendo a Bodgan y Biklen (1992), cada equipo desarrolló categorías de codificación, a partir de la búsqueda de regularidades y patrones en los datos y con base en ellas, elaboró su reporte estatal.

En la fase nacional, con base en las categorías desarrolladas en los informes estatales se acordó centrar el análisis de los datos en torno a seis grandes categorías, por considerarse las de mayor potencialidad para caracterizar y analizar la problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas, a saber: programas, *currículum*, prácticas docentes, materiales educativos, situación laboral de los profesores, y formación y desarrollo profesional de docentes. Para el análisis de cada categoría, los investigadores independientemente de su afiliación institucional y estado de residencia se organizaron nuevamente en equipos pero ahora agrupados en función de la categoría que deseaban analizar de acuerdo sobre todo a sus formaciones profesionales y líneas de interés teóricas o de investigación particulares. Al momento de cerrar este artículo, los diferentes equipos trabajaban en la versión final de los reportes de los análisis de los datos de las categorías abordadas por cada uno de ellos, para con base en ellos, posteriormente trabajar de manera colectiva en la elaboración de las conclusiones finales del estudio.

3. Hallazgos preliminares

A continuación presentamos una primera versión de los principales hallazgos del estudio, parcialmente ordenados de acuerdo a las categorías que emergieron como más importantes en el análisis de los datos nacionales, a saber: programas, *currículum*, profesores (características, situación laboral, y formación), metodología y prácticas docentes de enseñanza y evaluación, y recursos y materiales.

3.1 Programas estatales y nacionales para la enseñanza del inglés

En la actualidad, en la mayoría de los estados del país coexisten al menos dos programas de inglés para las escuelas primarias públicas: uno de índole estatal (que de ahora en adelante denominaremos de manera genérica *Programa Estatal de Inglés o PEI*) y otro de índole federal (*el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica o PNIEB*).

Entre los principales problemas asociados con estos programas, especialmente los de carácter estatal, destacan los relacionados con el conocimiento del programa, las actitudes y niveles de aceptación, los niveles de congruencia entre discurso y prácticas, la cobertura, el financiamiento, la infraestructura, la vinculación con los directores de escuelas, y el seguimiento de los programas, como se desglosa en los siguientes párrafos.

En cuanto al **conocimiento del programa** se encontró que más de la mitad de los sujetos entrevistados (directores, profesores de grupo y de inglés, padres de familia, alumnos, e inclusive en algunos casos los propios coordinadores estatales de los programas) desconocen de qué se tratan o en qué consisten a cabalidad los programas de inglés, sean estatales o el nacional, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevistas:

No sabemos quién va a observar a quién, pero independientemente de ello, seguiremos con el programa estatal, pues existen muchas dudas respecto al nacional y no nos las han podido resolver (Coordinador estatal 1).

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 9TM).

Sobre las **actitudes y niveles de aceptación** hacia los programas, se encontró que si bien la mayoría de los sujetos entrevistados declararon estar de acuerdo con el programa y con la necesidad e importancia de que se enseñe inglés en las escuelas, algunos padres de familia, profesores de grupo y directores no consideran indispensable dicha enseñanza o están en desacuerdo con ella, sobre todo porque le resta tiempo a las demás materias. Lo anterior coincide con lo encontrado en Corea por Jung y North (2002) quienes también detectaron cierta inconformidad por parte de los profesores de grupo porque según ellos la incorporación del inglés genera desatención a otras materias. Adicionalmente, algunos sujetos opinaron que no hay una planeación adecuada, especialmente de los programas estatales, y que tienen la impresión que se está experimentando sobre la marcha. Finalmente, varios expresaron tener serias dudas sobre el futuro del programa, tanto del estatal como del nacional.

En cuanto a los **niveles de congruencia entre discursos y prácticas**, se detectó que aún cuando ante los medios de comunicación la gran mayoría de los funcionarios públicos manifiestan su apoyo a que en las primarias públicas se imparta inglés, algunos entrevistados opinaron que paralelamente existe una débil conciencia en el sector gubernamental sobre la importancia del estudio del inglés o una pobre comprensión del tiempo y la continuidad que se requiere para su aprendizaje y dominio. Se detectó además poca congruencia entre las posturas teóricas en que se sustentan algunos de los programas de inglés y las prácticas docentes.

Acerca de la **cobertura de los programas**, encontramos que prácticamente en todos los estados estudiados existe una insuficiente cobertura geográfica (se cubren fundamentalmente las escuelas urbanas y localizadas en o cerca de las capitales o grandes ciudades) y/o poblacional (en muchos casos se atiende sólo a los alumnos que pagan las clases de inglés), lo cual sugiere que persisten los problemas de cobertura y planeación ambiciosa ya señalados desde hace algunos años por Davies (2004).

Insuficiente infraestructura y financiamiento son factores que al igual que en otros países, como reiteradamente lo han señalado Nunan (2003) y Hayes (2007), siguen constituyendo parte de los grandes retos o problemas en la enseñanza del inglés. En el caso mexicano encontramos que en algunos estados los programas estatales son **financiados** en gran medida por los padres de familia; en la mayoría de los estados los programas no cuentan con recursos económicos suficientes y no existen reglas efectivas de operación de los recursos; y en al menos 3 de los estados estudiados, carecen de **infraestructura** adecuada, especialmente de aulas, para la impartición de las clases de inglés.

Finalmente, en cuanto al **seguimiento del programa**, algunos coordinadores y directores externaron que falta apoyo y seguimiento por parte de la Secretaría de Educación Pública y la gran mayoría desconoce los trabajos de evaluación del PNIEB actualmente realizados en algunas escuelas.

3.2 *Curriculum* para la enseñanza del inglés

En relación al *curriculum*, los aspectos problemáticos más destacados fueron los relacionados con la existencia de un *curriculum* oficial para la enseñanza, las horas asignadas, el status del mismo, la relación de los cursos de inglés con el resto del *curriculum* escolar y niveles y el rol de las editoriales.

Respecto al primer punto, se encontró que en la mayoría de los estados nunca ha existido un *curriculum* oficial para la enseñanza del inglés. Lo que se ha utilizado a manera de *curriculum* han sido los libros de texto editados por editoriales comerciales, especialmente McMillan y Pearson.

Entrevistador (E): ¿usted conoce el plan de estudios estatal?

Maestro (M): Exactamente no

E: ¿En qué se basa para dar su clase?

M: En la editorial Macmillan. Es la que nos propone como hacer las planeaciones, por ello yo planeo conforme al libro que usamos (Maestro 5).

E: ¿En qué basas tus clases, tu planeación? ¿ con base en el libro?

M: Ah por supuesto. Yo me manejo completamente con "Twist and Shout", así se llama el libro de nosotros de la compañía Mcmillan, completamente de ahí...nunca jamás en la vida tomo material de otras partes, nada mas de ahí (Profesor 9).

El número de horas asignadas (2 o 3 por semana en los programas estatales y 3 en el nacional) o los grados que abarca, es considerado inadecuado por una gran cantidad de entrevistados. De igual manera, varios de los entrevistados consideraron inadecuado el estatus no obligatorio de los cursos de inglés, la falta de integración de las clases de inglés con el resto del *curriculum* escolar y el hecho de que no aparezca el inglés en la boleta oficial.

La falta de continuidad, vinculación y secuencia entre los contenidos de primaria y los de secundaria, son considerados también problemáticos por algunos profesores, lo cual coincide con los hallazgos de Davis (2004) y de Drew *et al.* (2007) para quienes la transición de primaria a secundaria representa un problema que necesita atención.

Por último, un punto particularmente preocupante es el rol que han jugado las editoriales en la determinación del *curriculum* que se sigue en las escuelas pese a las innumerables críticas hacia el rol que dichas editoriales han jugado en los sistemas educativos como las formuladas por Apple (1986) y McLaren (2005). Así, como demostramos párrafos antes, en muchos estados son las editoriales, la mayoría de ellas extranjeras, quienes en realidad dictan no sólo el *curriculum* escolar a través de los contenidos, lecciones y tiempos estipulados en los libros de texto sino que también se encargan de la capacitación de los profesores y la elaboración de los recursos y materiales educativos, con el beneplácito y agradecimiento de los propios coordinadores estatales, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista realizado a una de las coordinadoras:

Nos gusta trabajar con las editoriales porque han sido de mucho apoyo. Por ejemplo, Richmond ha sido muy buena... Las editoriales apoyan con materiales, como posters y otras cosas, capacitadores especializados en ciertos temas, que son parte de los servicios que vienen con el libro. Además, nos consiguen precios más económicos para los exámenes como el TKT, y dan capacitación a la coordinación.

Más aún: en algunos casos los coordinadores reconocieron que habían seleccionado una determinada editorial por haber sido la que ofreció mayores beneficios, tales como pago de viáticos para asistencia a congresos y/o capacitación sobre cómo trabajar los contenidos de sus propios libros.

3.3 Profesores (características, formación, y condiciones laborales)

Un tercer gran rubro de problemas son los relacionados con los sujetos participantes en los programas, especialmente con los profesores, por el rol central que juegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ser en ellos donde se conjunta la mayor parte de la problemática.

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 desertión y alta rotación de los maestros (quienes en muchos casos emigran hacia instituciones del sector privado que les ofrecen mejores condiciones salariales), y la existencia en uno de los estados de profesores de grupo que sin contar con la formación necesaria, actúan como maestros de inglés apoyados con los materiales incluidos en un programa computacional⁷.

Un segundo rasgo problemático es la formación, capacitación y experiencia de los profesores de inglés: en la mayoría de los estados estudiados una cantidad importante de ellos no tiene el perfil deseado estipulado en los propios programas y tienen poca experiencia docente en general y poca o nula en la enseñanza de niños en particular, como se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista:

Yo en mi caso personal soy licenciado en administración de empresas y he realizado algunos estudios de inglés... En un principio yo estuve trabajando en Estados Unidos... estudiaba aquí en México mi licenciatura y los fines de semana sábado y domingo trabajaba en Estados Unidos, en otro rubro (en un grupo de música folklórica) y así fue como me fui empapando poco a poco del inglés. Una vez que terminé mis estudios, se ofreció la certificación "Sepa inglés" aquí en la ciudad y me interesé por estudiar esta certificación. Empecé a estudiar y actualmente, ya tengo trabajando cuatro años aquí (profesor O).

Adicionalmente, en múltiples casos la capacitación está a cargo de las editoriales o de personal de las embajadas, especialmente de las norteamericanas o británicas y una cantidad importante de profesores, en particular quienes viven lejos de las capitales de los estados, reciben una limitada o insuficiente capacitación.

Otro problema de gravedad son las condiciones laborales de los profesores de inglés: La gran mayoría recibe salarios muy bajos, muchos reciben sus salarios con varios meses (3 a 6) de retraso, y no reciben pago alguno durante las vacaciones de verano. Además, en la gran mayoría de los estados estudiados, existen muy pocas plazas, los contratos son temporales, se les paga por honorarios, no tienen

⁷ Es importante sin embargo señalar que el problema de la escasez de maestros capacitados para enseñar inglés a niños de primaria no es exclusivo de México, sino que desafortunadamente existe también en muchos otros países, como lo han evidenciado los estudios de diversos autores, tales como Cameron (2003); Drew et al (2007); Hoa y Tuan (2007); Moon (2005); Li (2007); Jung y Norton (200); Enever y Moon (2010); y Matear (2008).

ninguna prestación (ni siquiera las que por ley les corresponden), no cuentan con servicios médicos, ni tienen seguridad o estabilidad laboral alguna, como se ilustra en los siguientes fragmentos de entrevistas:

...nos pagan por honorarios, no tenemos ningún tipo de prestación y más que nada, lo que nosotros siempre hemos pedido a gritos pero nunca nadie nos ha escuchado, es un servicio médico, porque la mayoría tenemos hijos y habemos algunas madres solteras dentro del programa...Otra de las cosas que para nosotros es pesadísima es que no nos pagan vacaciones, entonces el último 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... Entonces es muy difícil...trabajar bajo esas condiciones...Definitivamente no considero que nos merezcamos que nos tengan trabajando en esas condiciones (Profesor 9).

E:¿Se siente bien con su condición laboral?

M: Es una condición incómoda y es una situación que muchos maestros consideramos injusta: ya es el séptimo año y estamos con la misma situación y todos con la esperanza de que el año próximo las cosas cambien, pero aun así estamos dispuestos. Generalmente la mayoría estamos desde el inicio, desde que inició como programa estatal y la verdad sí lastima bastante. Sí lastima porque nos quedamos dos meses sin empleo, lo que es julio y agosto y es muy duro, muy pesado (Profesor 8).

La relación de los profesores de inglés con autoridades, padres de familia y maestros de grupo también emergió como otro aspecto problemático. En cuanto a la primera, varios profesores reportan tener poca comunicación con las coordinaciones del programa y 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.

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, o algo sale en una plática informal...no sabríamos 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 3TM).

La relación con los padres de familia tampoco es mejor, puesto que como dan clases a diversos grupos no pueden asistir a todas las juntas, teniendo poco contacto con ellos. Igual situación sucede con los maestros de grupo, a quienes sólo ven cuando entran a la clase de inglés, pues al salir deben correr hacia otro grupo o escuela.

Un último rasgo problemático son las actitudes de los profesores de inglés, las cuales en gran medida son de incertidumbre sobre su situación futura (toda vez que son contratados o recontratados cada año escolar por lo que no existe una seguridad laboral que haga al maestro sentirse apoyado) y de temor a represalias precisamente por la fragilidad de su situación laboral:

Porque desafortunadamente trabajamos por contrato y pues obviamente yo creo que el noventa y nueve punto nueve por ciento de las personas que estamos en el programa estamos porque necesitamos un trabajo. Obviamente es nuestra profesión y nos gusta, pero primordialmente es porque necesitamos el trabajo y desafortunadamente el primero que se atreva a levantar la voz, pues quien sabe cómo le irá a ir... porque como te digo: hay el miedo de levantar la voz...(Profesor 9)

La sensación de incertidumbre no parece mejorar, sino agudizarse con la entrada del nuevo programa (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 5).

Así, bajo número de profesores; deserción y alta rotación; insuficiente formación, capacitación y experiencia; precarias condiciones laborales, escasa comunicación con autoridades, padres de familia y maestros de grupo; incertidumbre sobre su situación futura; y temor a represalias parecen caracterizar a un importante segmento de los profesores de inglés de las primarias públicas mexicanas, y en gran medida explicar los problemas asociados a sus prácticas de enseñanza que describimos en el siguiente apartado.

3.4 Metodología y prácticas docentes de enseñanza y evaluación

Otro de los rubros problemáticos fueron los relacionados con las metodologías y prácticas docentes de enseñanza y de evaluación, iniciando con el desconocimiento de los métodos propuestos en los programas de inglés (estatales y nacional) por parte de algunos profesores y el abuso del español o de las traducciones en clase.

En las visitas a las escuelas, se pudo observar que mientras que algunos profesores intentaban imprimir dinamismo a sus cursos e implementar diversas actividades, otros utilizaban prácticas pedagógicas poco exitosas (como dictado o traducción) o no congruentes con la teoría de aprendizaje sostenida en los programas, como se ilustra en el siguiente fragmento de observación:

La maestra anota en el pizarrón cuatro palabras (b-o-o-k, h-o-u-s-e, b-o-y, m-o-u-s-e) y les pide a los alumnos que las anoten en sus cuadernos y debajo de la letra de cada palabra anoten la pronunciación figurada en español (a hacer tal cosa es lo que ella llama "spelling"). Los niños anotan en silencio mientras ambas maestras los observan.

Observo el cuaderno de una de las niñas, quien anotó lo siguiente:

B- o- o- k

(bii) (ou) (ou) (kei)

H- o- u- s- e

() (oo)(iu) (es) (ii)

Quienes terminan pasan con la maestra. La maestra les revisa los cuadernos y les corrige. Algunos regresan a sus lugares, pero la mayoría pasan al pizarrón y anotan debajo de cada letra la pronunciación figurada, tal y como hizo la niña que observé en su cuaderno (Notas de observación 1).

Otros maestros se centraban en enseñar vocabulario aislado y descontextualizado, hacían poca o nula referencia a aspectos culturales, propiciaban una interacción limitada entre los estudiantes, y centraban sus prácticas de evaluación en los exámenes incluidos en los libros de texto, pese a que como han sostenido varios autores, entre quienes destacan Cameron (2003) y Nikolov (2009), se requiere de una metodología que responda al aprendizaje natural de los niños.

3.5 Recursos y materiales educativos

Un quinto y último eje problemático fueron los recursos y materiales educativos, los cuales en múltiples casos eran limitados, inexistentes o estaban en mal estado.

Particularmente importante es lo relacionado con los libros de texto, puesto que como ya se señaló anteriormente, son en ocasiones el eje rector de los cursos. No obstante dicha posición, una de las grandes quejas de una abrumadora mayoría de los entrevistados, fue la falta de libros de texto, el retraso en su entrega (de hasta seis meses en algunos casos) o la mala distribución de los mismos, y su alto costo. Adicionalmente, algunos consideraron que los libros de texto utilizados no son adecuados a las culturas y necesidades locales y no tienen claro por qué se seleccionó una determinada editorial:

Pues en este caso son diferentes editoriales con las que se trabaja. Cada escuela tiene asignado un editorial. Hay algunas que utilizan un libro, por ejemplo, en la escuela uso el "English Adventure", que también está por niveles. Y aquí está el "Twist and Shout", que vienen con la editorial McMillan y la Pearson, son dos... aunque no se porqué se utiliza uno o el otro... creo que ya son acuerdos porque, pues en cada ciudad hay proveedoras de libros y hacen acuerdos y las ganancias y todo pues. Son los libros que mandan y los que se venden...(Profesor 2).

M: ... en veces se me hace que están un poquito alto los libros.

E:¿Nivel?

M: Como que los libros deberían empezar desde abajo (Maestro 6)

Esta falta de adecuación de los libros de texto a las culturas y necesidades regionales y locales, como ya lo hemos mencionado, ha sido ampliamente criticada por diversos autores, entre quienes destacan Enever y Moon (2010) quienes argumentan que los conceptos en que se basan responden predominantemente a modelos con frecuencia inapropiados para contextos, como el mexicano, con salones sobresaturados, grupos numerosos, y bajos recursos. Pese a ello se sigue obligando a los padres de familia a adquirirlos sin analizar con el cuidado necesario si son los más apropiados para cada situación particular.

4. Conclusiones

Como se pretendió mostrar en la sección de hallazgos, los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de México detectados en la fase cualitativa de nuestra investigación, son múltiples y complejos, pero parecen aglutinarse en torno a cinco grandes asuntos, a saber: los relacionados con los propios programas estatales y nacionales (conocimiento, niveles de aceptación, congruencia entre discursos y prácticas, relación entre programas, cobertura, financiamiento, status, ubicación del programa, y seguimiento), los planes de estudios (existencia, horas asignadas, status, roles de las editoriales), los profesores (sus características, formación y condiciones laborales), las prácticas docentes y las metodologías de enseñanza y de evaluación, y los recursos educativos.

Si bien los datos aquí presentados, por la brevedad del espacio, se concentraron en describir los rasgos problemáticos, es importante igualmente reiterar que la enseñanza del inglés en México en todos los niveles pero particularmente en el nivel de educación primaria ha tenido también avances significativos en cuanto a cobertura e infraestructura; en la actitud de todos hacia las clases de inglés; en el nivel de dominio del inglés y en el profesionalismo de muchos de los profesores; y en las motivaciones de los sujetos hacia su aprendizaje, y existen una gran cantidad de ejemplos de buenas prácticas y de compromiso y entusiasmo de los maestros.

Desafortunadamente persisten aún grandes deficiencias en la calidad de los servicios proporcionados y en los resultados obtenidos.

Las causas son también múltiples y complejas y por ende precisan del concurso de todos (gobiernos federales y estatales, coordinadores y personal directivo de los programas, directores, maestros, padres y madres de familia, alumnos, formadores de profesores e investigadores).

Esperamos que lo aquí planteado sirva para continuar en la búsqueda de soluciones que conlleven a una mejor educación de nuestro mayor tesoro: nuestros niños.

Referencias

- APPLE, M. (1986) *Teachers and texts: a political economy of class & gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- ARAMAYO, P. (2005). *Innovation from within: towards culturally sensitive methodology for secondary education in Mexico*. MA Thesis. University of Exeter.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. K. (1992) *Qualitative Research For Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- CAMERON, L. (2003). "Challenges for ELT from the expansion in teaching children". *English Teaching Language Journal* , 57 (2), 105-112.
- CANAGARAJAH, A.S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALSEB, 2009, Entrevista al doctor Juan Manuel Martínez García, coordinador del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. < <http://canalseb.wordpress.com/2009/07/22/entrevista-al-doctor-juan-manuel-martinez-garcia-coordinador-del-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica/>> [Consulta: Sept. 2011].
- CASTAÑEDO, M.L. y DAVIES, P. (2004). *Public primary English language teaching in Mexico*. Internal document, México, D.F. British Council Mexico.
- CHEPETLA, T. (2005) "La planificación de la enseñanza del inglés en primarias públicas y secundarias generales de Morelos". *Tlacuilo, Bolefín Informativo* 30, México: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 1-12.
- DAVIES, P. (2009) "Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success", en: *TESL-EJ*, V.13.N.3, pp.1-22. < <http://tesl-ej.org/pdf/ej51/a2.pdf>> [Consulta: Sept. 2011].
- DAVIES, P. (2007). "La enseñanza del inglés en las escuelas públicas secundarias y primarias en México". *MEXTESOL Journal* 31/2, México: MEXTESOL. Pp.13-21
- DAVIES, P. (2004). *Estudio de investigación enseñanza del Idioma inglés en escuelas primarias públicas de México*. México: British Council.
- FREIDRICH, P., y BERNS, M. (2003). "English in South America: Selected bibliographical Resources". *World Englishes* , 22 (2), 211-214.
- GONZÁLEZ ROBLES, R.O., VIVALDO LIMA, J. y CASTILLO MORALES, A. (2004) *Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Primer Ingreso a Instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES-UAM.
- HAYES, D (2007) "English language teaching and systemic change at the primary level: Issues in innovation". In Powell-Davies, P. (ed) *Primary Innovations. Selected papers from the Regional Seminar, Hanoi, March 2007*. Hanoi: British Council.
- HOA, T. M., y TUAN, Q. (2007). "Teaching English in primary schools in Vietnam: An overview". *Current Issues in Language Planning* , 8 (2), 162-173.
- JUNG, S. K., y NORTON, B. (2002). "Language planning in Korea: The new elementary English program". En J. W. Tollefson, *Language policies in education* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 245-264.
- MATEAR, A. (2008). "English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all?" *Asia Pacific Journal of Education* , 28 (2), 131-147.
- MCLAREN, P. (2005) *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- MOON, J. (2005). "Investigating the teaching of English at primary level in Vietnam: A summary report". Teaching English at Primary Level Conference. Hanoi Vietnam .
- NUNAN, D (2003). "The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region". TESOL Quarterly, 37(4), 589-613.
- NIKOLOV, M. (2009). "The age factor in context". En Nikolov, M. (ed) The Age Factor and Early Language Learning. Berlin: Mouton de Gruyter
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE), 2008, Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments. <<http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>> [Consulta: Sept. 2011].
- PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA. (2009). < <http://pnieb.net/documentos/index.html> > [Consulta: Sept. 2011].
- SEARGEANT, P. (2010). "Naming and defining in World Englishes". World Englishes , 29(1),97 -113.
- SEIDLHOFER, B. (2009). "Common ground and different realities: World Englishes and English as a Lingua Franca". World Englishes , 28 (2), 236-245.
- SECRETARIA 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.
(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.
- TERBORG, R., GARCIA, L. y MOORE, P. (2006). "The Language Situation in Mexico", Current Issues in Language Planning 7(4), pp. 415-518
- TOCALLI-BELLER, A. (2007). "ELT and bilingual education in Argentina". In Cummins, J. & C.Davison (eds.). International handbook of English language Teaching. New York: Springer. Pp.107-121.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 2003. Education in a Multilingual World, París.
- VERA, F. (2008) Estado del Arte de la Profesión de Profesor de Inglés:¿Qué ocurre en Chile?.<http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera.pdf> [Consulta: Sept. 2011].