



**Universidad Autónoma de Baja California**

**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

**Desarrollo profesional docente y contexto de  
implementación del programa de inglés en primaria  
pública en la ciudad de Ensenada, Baja California.  
Perspectiva de los profesores con formación para la  
enseñanza del inglés y con formación en otros  
campos**

**TESIS**

Que para obtener el grado de

***DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***Laura Emilia Fierro López***

Ensenada B. C. México, 15 de junio de 2015.





**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Desarrollo profesional docente y contexto de implementación del programa de inglés en primaria pública en la ciudad de Ensenada, Baja California. Perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza del inglés y con formación en otros campos”**

TESIS

Que para obtener el grado de

**DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Laura Emilia Fierro López**

APROBADO POR:

Dra. Lilia Martínez Lobatos  
Directora de tesis

Dr. Ángel R. Díaz Barriga Casales  
Sinodal

Dra. Ma. Del Socorro Montañó Rodríguez  
Sinodal

Dra. Dolores Graciela Cordero Arroyo  
Sinodal

Dra. María Norma Bocanegra Gastélum  
Sinodal





Ensenada, B.C., a 19 de mayo de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

**Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso-López**  
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas  
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

***“Desarrollo profesional docente y contexto de implementación del programa de inglés en primaria pública en la ciudad de Ensenada, Baja California. Perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza del inglés y con formación en otros campos”***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Lilia Martínez Lobatos



Ensenada, B.C., a 19 de mayo de 2015.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso-López  
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas  
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. LAURA EMILIA FIERRO LOPEZ, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*"Desarrollo profesional docente y contexto de implementación del programa de inglés en primaria pública en la ciudad de Ensenada, Baja California. Perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza del inglés y con formación en otros campos".*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

---

Dr. Angel R. Díaz Barriga Casales



Ensenada, B.C., a 19 de mayo de 2015.

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso-López**  
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas  
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

***"Desarrollo profesional docente y contexto de implementación del programa de inglés en primaria pública en la ciudad de Ensenada, Baja California. Perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza del inglés y con formación en otros campos".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Dolores Graciela Cordero Arroyo

---



Ensenada, B.C., a 19 de mayo de 2015.

**ASUNTO** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dra. Alicia Aiceli Chaparro Caso-López**  
**Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

***“Desarrollo profesional docente y contexto de implementación del programa de inglés en primaria pública en la ciudad de Ensenada, Baja California. Perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza del inglés y con formación en otros campos”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. María del Socorro Montaña Rodríguez



Ensenada, B.C., a 19 de mayo de 2015.

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso-López**  
**Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **LAURA EMILIA FIERRO LÓPEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

***“Desarrollo profesional docente y contexto de implementación del programa de inglés en primaria pública en la ciudad de Ensenada, Baja California. Perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza del inglés y con formación en otros campos”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta negra, que parece ser "M. Bocanegra", escrita sobre una línea horizontal.

Dra. María Norma Bocanegra Gastélum

## **Dedicatoria**

*To my beloved sons, from whom  
I have gotten the strength to achieve a dream.  
Remember all things are possible  
with faith and determination.*

*To my parents, for all their  
unconditional love and support.*



## Agradecimientos

*Son innumerables las personas a las que deseo reconocer, ya que en el proceso para obtener este tan ansiado logro, en algún momento, o en todos, fueron un aliento para seguir adelante, un apoyo para mantenerme firme, una guía para indicarme el camino, una chispa para encender una luz que enriquecía mi aprendizaje o un reto para ayudarme a comprender de lo que puedo ser capaz.*

*Este trabajo no hubiera sido posible sin mi **Comité de Tesis**, de quienes agradezco el valioso tiempo que dedicaron para realizar tantas lecturas y observaciones, en ocasiones interminables, sin las cuales no se tendría este producto terminado. Muy en especial a mi directora, la Dra. **Lilia Martínez Lobatos**, por su guía, paciencia, apoyo y amistad; al Dr. **Ángel Díaz Barriga**, por sus atinados comentarios que me hacían cuestionarme académicamente, pero siempre con un sentido de respeto; a la Dra. **Graciela Cordero**, por su meticulosidad hacia los mínimos detalles, que ahora enriquecen esta tesis; a la Dra. **Socorro Montaña**, por su preocupación y sugerencias para que se refleje la situación contextual que viven los profesores de inglés y a la Dra. **Norma Bocanegra**, por ayudarme a ver el panorama global que se vive en la educación y que afecta en todos los ámbitos. A todos por transmitirme pasión por este maravilloso mundo de la investigación.*

*El haber iniciado este camino, y haberlo culminado, no hubiera sido posible sin el empuje que me dio el Mtro. **David Toledo Sarracino**, director de la Facultad de Idiomas durante la configuración de este estudio, a quien considero un entrañable amigo.*

*A mi familia, en especial, a **mi hermana** por transmitirme la fe de que podía lograrlo y superar los obstáculos.*

*Pero ¿Qué hubiera sido de mí sin el apoyo del **DSSTRNG**? A todos y cada uno de ustedes agradezco sus palabras de aliento, el tiempo que escucharon esta “cantaleta” de la tesis que parecía no terminar. Gracias por todas las horas compartidas, en las buenas y en las malas.*

*De igual manera, no puedo dejar de mencionar al **Chihuahuistas team**, las zonas de desahogo fueron mucho más agradables con ustedes e hicieron que el transcurso fuera placentero. Recuerdos que siempre llevaré. A ustedes mi respeto y admiración.*

*Por supuesto a mis queridas **Powerpuff girls**, **Liliana** y **Hosanna**, por siempre juntas. A **Cecilia**, por todos los años de amistad; **Carmelita**, **Ana María**, **Coral**, gracias por estar conmigo.*

*A mi Alma Mater, la **UABC**, que me ha permitido crecer, así como al **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**, y todos los que colaboran en él, tanto académicos como administrativos, mi reconocimiento por el profesionalismo con que ejercen su labor.*

*Agradezco a todos y cada uno de los que han intervenido para que culmine este trabajo, pero sobre todo a **Dios**.*

## **Palabras Clave**

Enseñanza del inglés, Educación Básica, percepción docente, formación docente y contexto de implementación.

## Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos .....	ii
Palabras Clave.....	iii
Índice .....	iv
Introducción.....	1
Parte I. Fundamentación Conceptual.....	10
<b>Capítulo 1. Conceptualizaciones de la Enseñanza y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera .....</b>	<b>10</b>
1.1 Primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera y lengua adicional.....	11
1.2 Ventajas de la adquisición de una segunda lengua/lengua extranjera en la etapa infantil. ....	13
1.3 El inglés como <i>Lingua Franca</i> .....	17
1.4 El inglés en el currículo de algunos países. Razones de implementación y resultados. ....	19
1.5 Marcos de referencia para el diseño de programas de lenguas. ....	28
1.5.1 Teorías y métodos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. ....	29
1.5.2 Marco Común Europeo de Referencia (MCER). ....	37
1.5.3 Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI). ....	45
<b>Capítulo 2. Formación y Desarrollo Profesional del Profesor y la Vinculación con la Práctica Docente .....</b>	<b>48</b>
2.1 Habilidades profesionales para la docencia.....	49
2.2 La formación inicial y los saberes teóricos y prácticos.....	53
2.3 La formación mediante la práctica reflexiva.....	57
2.4 La formación del profesor de ILE.....	61
2.5 Hacia una construcción de la identidad profesional .....	70
<b>Capítulo 3. El PNIEB. Fundamentos y Cobertura.....</b>	<b>73</b>
3.1 Antecedentes.....	74
3.2 Aproximación a la fundamentación curricular e implementación en Baja California .....	79
3.2.1 La creación del Programa Nacional de Inglés.....	80
3.2.2 Niveles de logro, perfil docente y cobertura .....	83
Parte II. Planteamiento General de la Investigación .....	89
<b>Capítulo 4. Metodología de la investigación .....</b>	<b>89</b>
4.1 Estrategia Metodológica .....	89
4.1.1 Tipo de investigación. ....	89
4.1.2 Estrategia de investigación y diseño. ....	91
4.1.2.1 Primera fase. Investigación documental como base para el trabajo de campo. ....	95
4.1.2.2 Segunda fase. Caracterización de los profesores de ILE en primarias públicas. ...	96

4.1.2.3 Tercera Fase. Selección de los participantes y el desarrollo para la recolección de datos. ....	99
4.1.2.4 Cuarta fase. Estrategia para la interpretación de resultados. ....	106
<b>Capítulo 5. Análisis y Discusión de los Resultados.....</b>	<b>110</b>
<b>5.1 Análisis del PNIEB.....</b>	<b>110</b>
5.1.1 Enfoque .....	112
5.1.2 Diseño.....	117
5.1.3 Procedimiento.....	123
<b>5.2 La perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza de lenguas y con formación en otros campos.....</b>	<b>127</b>
5.2.1 Contexto de implementación.....	129
5.2.1.1 Características de la escuela .....	130
5.2.1.2 Criterios normativos y administrativos. ....	137
5.2.1.3 Apoyo de otros actores escolares .....	157
5.2.2 Formación y Desarrollo Profesional .....	162
5.2.2.1 Formación inicial de los profesores de ILE .....	165
5.2.2.2 Cursos para implementar el programa .....	176
5.2.2.3 Identidad profesional.....	184
5.2.3 El PNIEB en la práctica .....	190
5.2.3.1 Metodología .....	190
5.2.3.2 Planeación .....	197
5.2.3.3 Evaluación para el aprendizaje.....	205
5.2.3.4 Reflexión sobre la práctica .....	213
<b>Capítulo 6. Conclusiones.....</b>	<b>220</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>232</b>

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Índice del nivel de inglés.....	<b>22</b>
<b>Tabla 2.</b> Niveles comunes de referencia: Escala global .....	<b>43</b>
<b>Tabla 3.</b> Los niveles de la CENNI, horas de instrucción y equivalencia con el MCER. ....	<b>46</b>
<b>Tabla 4.</b> Dominio de contenidos para desarrollar habilidades de enseñanza en segundas lenguas. .....	<b>62</b>
<b>Tabla 5.</b> Estados pioneros con programas de inglés en escuelas primarias públicas en México. .	<b>75</b>
<b>Tabla 6.</b> Justificación para implementar el inglés en educación básica (CONAEDU, 2009). ....	<b>81</b>
<b>Tabla 7.</b> Ciclos del PNIEB por grados, niveles de logro, horas y perfil docente. ....	<b>84</b>
<b>Tabla 8.</b> Fases de implementación del PNIEB. ....	<b>85</b>
<b>Tabla 9.</b> Estadísticas de primarias en Ensenada en el ciclo 2011-2012. ....	<b>86</b>
<b>Tabla 10.</b> Ensenada. Estadística de primarias con la fase piloto del PNIEB por sostenimiento, alumnos por grado y profesores. ....	<b>86</b>
<b>Tabla 11.</b> Datos del PNIEB en las primarias públicas de Ensenada, Baja California. ....	<b>97</b>
<b>Tabla 12.</b> Formación académica de los profesores del PNIEB en las primarias de Ensenada. ....	<b>98</b>
<b>Tabla 13.</b> Características de los profesores entrevistados. ....	<b>100</b>
<b>Tabla 14.</b> Guía de entrevista. ....	<b>104</b>
<b>Tabla 15.</b> Enfoque del PNIEB de acuerdo al modelo de análisis de Richards y Rodgers. ....	<b>113</b>
<b>Tabla 16.</b> Diseño del PNIEB de acuerdo al modelo de análisis de Richards y Rodgers. ....	<b>118</b>
<b>Tabla 17.</b> Procedimiento del PNIEB de acuerdo al modelo de análisis de Richards y Rodgers. ....	<b>124</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Competencias generales.....	<b>40</b>
<b>Figura 2.</b> La configuración de las habilidades profesionales y sus dimensiones. ....	<b>55</b>
<b>Figura 3.</b> Dimensiones de competencia, pericia y profesionalismo en el profesor de lenguas (Richards, 2011). ....	<b>63</b>
<b>Figura 4.</b> Organismos implicados para la conformación de la política pública del PNIEB. ....	<b>82</b>
<b>Figura 5.</b> Escuelas primarias con la fase piloto del PNIEB en Baja California .....	<b>85</b>
<b>Figura 6.</b> Esquema sobre la construcción del estudio de caso. ....	<b>94</b>
<b>Figura 7.</b> Proceso para determinar la guía de entrevista final. ....	<b>102</b>
<b>Figura 8.</b> Configuración de la analogía en la hermenéutica analógica (Beuchot, 1997). ....	<b>108</b>
<b>Figura 9.</b> Componentes del modelo de un método para la enseñanza de lenguas de Richards y Rodgers (2001). ....	<b>114</b>
<b>Figura 10.</b> Categorías y códigos analíticos para la interpretación. ....	<b>128</b>

## Introducción

La incorporación del inglés como lengua extranjera (ILE) en el currículo de algunas naciones se empezó a percibir con mayor auge a partir de 1990. Se observa esta tendencia en países como China, Turquía, Costa Rica, Chile, Colombia y México, donde argumentan la necesidad de incorporarse en los procesos hacia la globalización con profesionales que dominen la lengua inglesa (Castañedo y Davies, 2004; Davies, 2007; EF EPI, 2011; García y García, 2012; Kizildag, 2009; Li, 2010; McKay, 2003; Navarro y Piñeiro, 2010; Reyes, Murrieta y Hernández, 2011). Graddol (2006) considera que esta disposición podría incrementarse en décadas venideras, ya que se espera que los usuarios del ILE constituyan aproximadamente un tercio de la población mundial en muy pocos años.

De acuerdo a recomendaciones de la UNESCO (2007) a sus miembros, donde se incluye México, es necesario trabajar en políticas educativas que permitan focalizar esfuerzos que contribuyan al logro educativo de los estudiantes. Por lo antes expuesto, han surgido iniciativas que tienen la finalidad de aumentar la educación obligatoria, mejorar la infraestructura de las escuelas y la formación docente, así como diseñar nuevos currículos. Para México, a partir de lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación (Prosedu), ambos del período 2007-2012, es fundamental el objetivo de proveer a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder a mejores niveles de vida. Con base en estos planes generales, se da vida a proyectos específicos como lo es la asignatura de inglés en el currículo de la escuela pública para los niveles de preescolar y primaria.

En este contexto se realizó la Reforma Integral en Educación Básica, presentada originalmente en el año de 2009, que incorpora la asignatura de inglés en preescolar y primaria públicas, a la vez que se crea el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB),

momento en que se formalizan los programas estatales de inglés, desarrollados de manera autónoma en las entidades federativas.

El PNIEB no es ajeno a lo que la literatura enuncia respecto a las condiciones de implementación, mismo que se encuentra marcado por una serie de elementos que pueden incidir en su éxito o fracaso. Autores como Fullan y Hargreaves, quienes han estudiado los procesos de implementación curricular desde 1992, resaltan dos factores excluidos en el establecimiento de un nuevo currículo, la interrelación del desarrollo profesional del profesor y el contexto determinan el buen funcionamiento.

La formación y el desarrollo profesional del docente de lenguas es determinante para enfrentar los retos en la implementación del programa, es decir en su práctica docente. Richards (2011) afirma que el profesor en la enseñanza de lenguas debe ser un agente que busca la adquisición y aplicación de un conocimiento específico que le proporcionen los elementos para resolver problemas en sus aulas.

En Baja California, el PNIEB es un programa ambicioso que tendrá que cubrir una población de 418,382 alumnos<sup>1</sup>, ello implica considerar que se requiere de suficientes profesores de inglés, competentes en cuanto a tres aspectos medulares para alcanzar los objetivos del programa: dominio del idioma inglés, conocimientos y habilidades para la enseñanza.

Esta situación condujo, en las primeras etapas de esta investigación<sup>2</sup>, a identificar el tipo y nivel de la formación del profesor que se encuentra implementando el PNIEB en el Municipio

---

<sup>1</sup> Se consideró alumnos cursando tercero de preescolar y los seis grados de primaria, en el período 2011-2012. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. México: SEP.

<sup>2</sup> Como primera etapa se consideró a la investigación teórica y documental relacionada con el PNIEB; en una segunda etapa la recolección de datos del pilotaje del PNIEB y, mediante una encuesta, los datos demográficos, formación académica y experiencia de los profesores que se encuentran trabajando en este programa. El proceso se describe en la estrategia metodológica.

de Ensenada, Baja California, donde se sitúa este estudio. Los resultados fueron que el 62.4% carecen de formación profesional de nivel licenciatura, en el área de enseñanza de lenguas. Esta característica lleva a cuestionar cómo repercute la formación de los profesores en la implementación del programa y como realizan la práctica del PNIEB.

Por otra parte es conveniente considerar las características contextuales en las que están desarrollando la práctica docente del programa, las particularidades de la escuela en la que desarrollan su práctica, las normas organizativas y administrativas, los apoyos que reciben de otros actores escolares, y si éstas reúnen las condiciones para que los profesores del PNIEB puedan lograr los aprendizajes esperados en el programa, o si interfieren en su práctica docente y son un impedimento para ello.

En el caso específico de la implementación del PNIEB, estudios advierten algunos elementos que impactan su operación. Se considera la insuficiencia de condiciones apropiadas, como la infraestructura adecuada, humana y material, para alcanzar lo planteado. Esto en consecuencia, como ya habían citado Terborg y García (2006), de la nula existencia de una política educativa en México para instaurar nuevos planes y programas de estudio en el área de lenguas; donde los factores que inciden en el cumplimiento de modificaciones o implementaciones curriculares no son considerados. Los autores también mencionan que una actitud positiva ante el cambio e inclusive intereses políticos parecen ser los motivos para la incorporación de programas de lenguas, que en este caso se pueden aducir a la enseñanza de inglés.



Esta investigación se realizó con los objetivos<sup>3</sup> de:

- Analizar la percepción de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), en relación al contexto en que se implementa el PNIEB en las escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California.
- Identificar las necesidades de formación y desarrollo profesional, a partir de la descripción que los profesores de ILE con formación en la enseñanza de lenguas y formación en otro campo realizan sobre su práctica docente.

Las preguntas de investigación que se plantearon son:

- ¿Cómo perciben los profesores de ILE de las escuelas primarias públicas en Ensenada, Baja California, la implementación del PNIEB?
- ¿Cuál es la formación y desarrollo profesional que requieren los profesores de ILE para la práctica del programa, desde su propia perspectiva?

Para cumplir los objetivos y responder a los cuestionamientos anteriores se realizaron entrevistas en profundidad a nueve profesores de ILE que trabajaban en el PNIEB en el ciclo escolar 2012-2013. Los profesores fueron seleccionados de acuerdo a su formación académica, con el propósito de tener su opinión personal sobre la implementación del programa y el desarrollo de la práctica docente en el mismo. La investigación se desarrolló con un enfoque prioritariamente cualitativo, aunque también existen elementos de tipo cuantitativo, ya que se aplicó una encuesta a los profesores para obtener sus datos demográficos, formación académica y experiencia docente.

---

<sup>3</sup> Con los datos recolectados de la encuesta se determinó que existen dos grupos de formación de profesores en el PNIEB: con formación en la enseñanza de lenguas y con formación en otro campo, lo que se toma en consideración para definir los objetivos de la investigación.

La implementación del PNIEB es un proceso complejo por los aspectos multifactoriales que inciden en su aplicación en las aulas y, a pesar de que el profesor desempeña un papel activo y decisivo en esta fase, no existe evidencia sobre lo que ocurre en la práctica. Por ello el interés de indagar desde la percepción de los profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) acerca de este proceso; para aproximarse y comprender la perspectiva que manifiestan los profesores en torno a la implementación del programa en las escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California.

Dentro de los motivos para realizar este estudio cabe destacar que en México, la investigación en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se encuentra en una etapa incipiente, en vías de conformación y consolidación (Ramírez, 2007, 2010). Ello se atribuye a que la oferta educativa en licenciaturas y posgrados en este campo inicia a partir de 1980 y con mayor auge en los años noventa. Una considerable parte de la investigación en esta área se contextualiza en educación superior y el tema de currículo es el menos abordado, lo que coincide con los hallazgos de la investigación educativa en México (Weiss, 2003).

En la revisión de la literatura sobre el tema, se encontraron estudios sobre los programas estatales de inglés en primarias públicas los que sirven como referente para el programa nacional. Dado lo reciente de la implementación del PNIEB, los resultados presentados por algunas entidades federativas son apenas iniciales. Se destaca la investigación a nivel nacional de la Red de Investigadores en Lenguas Extranjeras (RILE) sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas, la cual ha generado que tres entidades federativas presenten sus hallazgos en foros y congresos nacionales. Se espera que en la medida de avance de la investigación, otros estados se sumen a presentar sus resultados.

Los estudios arrojan algunos datos de lo que sucede en el país de manera global. Los procesos de instalación del PNIEB asociados a la RIEB, así como los esfuerzos en Baja California por impartir la asignatura de inglés, son incipientes al momento y se encuentran en planeación para su desarrollo.

Es relevante considerar el impacto significativo que tiene el aprendizaje del inglés para 404,566 alumnos de educación primaria pública en 14,127 grupos de primero a sexto año, ubicados en 1398 escuelas federales y estatales en Baja California.<sup>4</sup>

El impacto numérico proporciona una idea sobre la cantidad de profesores con formación en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que se requieren para cubrir la demanda. Profesores con esta formación que en este momento no tiene el programa, a pesar de que la cobertura de escuelas en el estado es menor al 10%. Se esperaría que todos fueran profesionales en el área, sin embargo, no es así. Por lo tanto, se requiere aproximarse a qué es lo que sucede con este tipo de profesores para comprender las situaciones que experimentan y si difieren con los profesores que sí poseen formación pedagógica en el área.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 contempla, dentro de las estrategias para proporcionar una educación de calidad, el establecer mecanismos de profesionalización docente a través de la formación, selección, actualización y evaluación docente (PND, 2013). Por tanto, al identificar las necesidades de formación y actualización de los profesores de ILE se tiene una perspectiva desde el mismo actor involucrado, el docente, sobre sus necesidades de profesionalización.

---

<sup>4</sup> Datos en Baja California de educación primaria pública (federal y estatal) en el ciclo escolar 2011-2012. Tomados de Gobierno del Estado. (2012). *Principales Cifras Estadísticas. Ciclo Escolar 2011-2012*. B.C., México: Sistema Educativo Estatal.

La estructura de esta tesis inicia con un capítulo donde se aborda la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; se analizan las ventajas de la adquisición de una segunda lengua y la posición del inglés como *lingua franca*. Se puntualiza en establecer las diferencias entre los conceptos de primera lengua, lengua adicional, segunda lengua y lengua extranjera, especialmente entre estos dos últimos, ya que generan confusión al emplearlos de manera indistinta; es decir sin hacer una clara distinción y utilizarlos como sinónimos, cuando en el contexto mexicano, la expresión *segunda lengua* únicamente debe referir a una lengua indígena o al español, cuando ésta última no sea la primera lengua. El inglés es una lengua extranjera en nuestro contexto.

Otro de los temas abordados es el panorama de la inserción del inglés en el currículo en varios países, donde se observa la problemática para implementar el inglés como Lengua Extranjera (ILE), así como los motivos para fortalecer esta política lingüística. Las iniciativas forman parte de la perspectiva neoliberal, primordialmente, para insertar al país en la economía global. Se destaca la similitud de la problemática encontrada en los países. Asimismo, en el capítulo uno, se describen las principales teorías y métodos que han marcado el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, además de marcos de referencia para el diseño de programas en esta área.

El capítulo dos se estructura para analizar las características del profesor de lenguas extranjeras, en este caso de inglés. Por ello, se expone respecto a los componentes de las habilidades profesionales que, de acuerdo con Paquay et al. (2005), son las que conforman el ejercicio de la práctica docente de los profesores. Las habilidades profesionales están integradas por diversos componentes: cognitivos, afectivos, conativos y prácticos, mismos que se describen. El adquirir este cúmulo de componentes representa complejidad para articular los saberes

teóricos y prácticos en la formación de docentes, indispensables para generar ambientes de aprendizaje en el aula. Es así que los primeros dos capítulos tienen el propósito de conformar el marco conceptual para dar el sustento teórico que orienta este estudio.

Se le ha dedicado el capítulo tres al marco contextual para describir el proceso de implementación del PNIEB, desde la revisión de la literatura como un acercamiento respecto a estudios previos al surgimiento del programa y recientes, que refieren específicamente al PNIEB, donde se hace notar un creciente interés por observar lo que acontece en su implementación. Asimismo, se reseñan los datos de la conformación del programa, los niveles de logro, perfil docente y la cobertura.

El capítulo cuatro presenta la estrategia metodológica del trabajo de investigación para dar respuesta a las interrogantes y en concordancia con los objetivos. En él se describen los apartados que lo conforman: tipo de investigación, estrategia y diseño, así como las cuatro fases que la constituyen. En la primera fase se trabajó con la fundamentación conceptual de la investigación, además se especifica el análisis del programa en cuanto al enfoque, diseño y procedimiento, de acuerdo al modelo propuesto por Richards y Rodgers (2001) que desarrollaron con el propósito de utilizarlo para el análisis (este caso), descripción y evaluación de métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas; en la segunda se explica cuál fue el proceso para identificar y definir a los participantes; en la tercera, se especifica a los participantes y la técnica de investigación y, por último, en la cuarta fase se detalla la estrategia para la interpretación de los resultados.

En el capítulo cinco se presenta el análisis y discusión de resultados. En primera instancia se presenta el análisis del PNIEB, posteriormente se analizan los datos empíricos, obtenidos de las entrevistas a los profesores de ILE, los que se triangulan de acuerdo con el marco conceptual y contextual de este estudio. Estos resultados se indican de acuerdo a las categorías analíticas

expuestas: *contexto de implementación, formación y desarrollo profesional y el PNIEB en la práctica*, con sus códigos correspondientes.

Finalmente, en el capítulo seis, se presentan las conclusiones que dan respuesta a los objetivos de investigación, así como recomendaciones y reflexiones derivadas de este trabajo de investigación.

## **Parte I. Fundamentación Conceptual**

### **Capítulo 1. Conceptualizaciones de la Enseñanza y el Aprendizaje de una Lengua**

#### **Extranjera**

En este capítulo se abordan nociones referentes a términos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como un acercamiento conceptual acerca de este campo y ofrecen un marco de referencia para ubicar el tema de esta investigación.

Al identificar las ventajas de adquirir otra lengua en edades tempranas, se reconocen aspectos cognitivos, socioculturales, fonológicos, el fortalecimiento de la propia lengua materna e incluso beneficios económicos para las naciones. Las anteriores ventajas parecen ser suficientes para incorporar el inglés como lengua extranjera en países como: Turquía, China, Costa Rica, Chile, Colombia y México. No obstante, predomina una perspectiva de política pública enfocada primordialmente para hacer frente a las demandas de una sociedad globalizada donde el inglés es considerado una lengua internacional, utilizada como medio de comunicación entre hablantes no nativos en contextos ocupacionales y comerciales. También habría que considerar que el idioma inglés es una herramienta para comunicarse en entornos turísticos, tecnológicos, diplomáticos, académicos y de investigación científica.

No es de sorprender, la tendencia de los países para implementar el inglés como lengua extranjera en programas curriculares a nivel primaria en los últimos 15 años. No obstante, pese a los beneficios que generan, para los estudiantes y los países, los resultados han sido desalentadores, incluso en contextos de inmersión, debido a una diversidad de factores que se exponen en este apartado. Factores a considerar para el contexto mexicano, como experiencias de la situación que se percibe en esos países.

### **1.1 Primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera y lengua adicional.**

Los términos *primera lengua*, *segunda lengua*<sup>5</sup>, *lengua materna*, *lengua extranjera* y *lengua adicional* son utilizados en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, especialmente en la adquisición, didáctica y desarrollo de programas de lenguas, por mencionar algunos ejemplos. Estos términos son expuestos en los documentos normativos de la RIEB, PNIEB, Acuerdo 592 y en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) al abordar el tema de la inserción del inglés en educación preescolar y primaria. Se precisa que algunas de estas nociones se utilizan de manera equívoca en varios de los documentos antes referidos, al aludir indistintamente el aprendizaje de una lengua adicional sin considerar el contexto.

Lengua materna refiere específicamente a la lengua que adquirimos desde la niñez, utilizada en el contexto familiar, la que se habla en casa o la del lugar de origen. Aunque, de acuerdo con Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), es un término que tiende a desaparecer en un contexto plurilingüe, siendo reemplazado por primera lengua ya que no se refiere únicamente a “la lengua que el niño aprende con la madre sino aplicado a cualquier tipo de situación” (Dolz et al., 2009 p. 127).

La primera lengua, desde el punto de vista social, es utilizada por un grupo de personas que forman una comunidad (Dolz et al., 2009). Desde un contexto plural puede referirse a la situación familiar donde se hablan dos lenguas indistintamente, por ejemplo, inglés y español, o en territorios plurilingües como Canadá (inglés y francés) o en América Latina (español y una lengua precolombina).

---

<sup>5</sup> Tradicionalmente en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas se les denomina L1 (primera lengua) y L2 (segunda lengua), pero en la consecución de este trabajo se hará referencia sin utilizar los acrónimos para evitar confusiones.



La segunda lengua generalmente se aprende en la escuela o en situaciones de autoaprendizaje. La segunda lengua tiene la característica de estatus oficial en el territorio donde se aprende, es decir, se puede escuchar y hablar fuera del contexto escolar, en contraste con lengua extranjera, que es utilizada por una comunidad distante del lugar de origen del aprendiz. La lengua extranjera no es utilizada en situaciones comunicativas reales fuera del salón de clases, en consecuencia, es más difícil aprenderla; de este entorno de aprendizaje surge la necesidad, desde el punto de vista educativo, de suplir estas situaciones con otras medidas compensatorias.

La dicotomía entre segunda lengua y lengua extranjera podría considerarse similar, pero se ha hecho hincapié en las diferencias entre una y otra. La primera se da en un contexto donde se utiliza el discurso fuera del aula y, la segunda, cuando es primordialmente dentro del contexto escolar.

El término que utiliza la RIEB (2009) es lengua adicional, por ser más general, ya que involucra la impartición de una lengua materna (que puede ser una lengua indígena), lengua extranjera (inglés o francés) o el español (cuando la primera lengua sea una lengua indígena), así como la lengua de señas. Al utilizar lengua adicional en los documentos normativos resulta correcta, aunque para ser más específico sería conveniente señalar el uso de acuerdo a la definición de cada uno de los términos.

En otros documentos se encuentra que utilizan segunda lengua (Acuerdo 592, CONAEDU) para referirse al aprendizaje del inglés en educación básica. Esta situación indica que le dan el mismo estatus de la lengua indígena o del español, aunque en nuestro contexto, y por lo referido anteriormente, se le debería mencionar como lengua extranjera.

Es pertinente revisar los usos que se le dan a estos términos en los documentos normativos para la implementación del inglés como lengua extranjera en el currículo de educación básica, para evitar confusiones y uniformar la conceptualización.

### **1.2 Ventajas de la adquisición de una segunda lengua/lengua extranjera en la etapa infantil.**

Las investigaciones de Lennenberg (1967) y Curtiss (1977) son consideradas clásicas en relación a la adquisición de la primera lengua y como ésta puede mostrar una reducción, o no alcanzar su máximo potencial, atribuido a la edad en la que los sujetos son expuestos a la lengua. Johnson y Newport (1989) confirmaron esta hipótesis en lo que respecta a la adquisición de una segunda lengua. Los estudios arrojan evidencia que la habilidad cognitiva para aprender una lengua, sea primera o segunda, se ve disminuida con la edad. La disminución se atribuye a que el cerebro tiene mayor flexibilidad en la niñez y se empieza a “perder” a partir de los 3 ó 4 años, cuando todavía no se alcanza la laterización cerebral, la que ocurre en la pubertad. Esto parece ser una proposición clara que determina que la mejor edad para aprender una segunda lengua es en la niñez.

Se recomienda el desarrollo de la adquisición de la segunda lengua antes de los 13 ó 14 años, ya que los estudios afirman que los niños tienen mejor desempeño en la composición sintáctica, acento y ritmo del lenguaje, en comparación con los adultos (Pinker, 1994). En este punto se realizan comparaciones con el adulto bilingüe -con un nivel avanzado- el cual aprendió el idioma después de la pubertad, y observan que el adulto recurre a estructuras de su primera lengua para resolver problemas, lo que no sucede con los que lo aprendieron en la niñez, ya que su comportamiento es similar al de un hablante nativo.

Esta hipótesis, nombrada “Período Crítico”, ha sido ampliamente discutida y debatida en otros estudios, donde evidencian que un aprendiente adulto puede obtener la competencia

lingüística de un hablante nativo. Se ha encontrado que no existe un “punto de quiebre” definido para adquirir el segundo idioma, ya que algunos investigadores lo establecen en los 15 ó 20 años. Algunas dificultades encontradas en la comparación de la habilidad para aprender la lengua entre niños y adultos son atribuidas a las condiciones, más favorables para los niños. No se han considerado los factores socioeconómico y ambiente de aprendizaje en la hipótesis del Período Crítico, consideradas variables que impactan la adquisición. Adicionalmente, la adquisición en los adultos puede ser afectada por otros factores, como son: el tiempo, ya que tienen más ocupaciones; la ansiedad y creencias negativas al aprendizaje; motivación, déficit de atención, entre otros.

De acuerdo con Pinker (1994) los niños tienen mayor capacidad de adquirir la pronunciación, de dos o tres idiomas al mismo tiempo, con el desempeño de un hablante nativo. Se atribuye a que los niños siguen un proceso más natural para internalizar la lengua en comparación con los adultos; quienes tienden a analizar y aplicar el pensamiento consciente en la experiencia de aprendizaje. Los aspectos fonológicos del lenguaje son la mejor evidencia del porqué aprender una segunda lengua, o lengua extranjera, en la etapa infantil, lo que fundamenta el inicio del aprendizaje a una edad temprana.

La correlación positiva entre desarrollo cognitivo y bilingüismo es otro fundamento para el aprendizaje de una segunda lengua. Mechelli et al. (2004) muestran los beneficios de ello y los cambios observados en el cerebro. Las personas bilingües tienen una zona mayor de materia gris en la región cerebral del lenguaje y, entre más temprano el aprendizaje, más grande la región. Siguiendo con el estudio de Mechelli et al. (2004), niños bilingües demuestran, en diversas tareas que desempeñan, que para diferentes objetos y acciones, tienen más palabras de donde escoger, lo que también evidencia el desarrollo cognitivo.

El bilingüismo ha tenido un alto impacto en la literacidad, el conocer un idioma y su sistema de escritura favorece el aprendizaje del otro, ya que se transfieren los principios. La exposición a otro idioma apoya la comprensión de la lengua materna, la sintaxis, vocabulario, lectura, escritura, habilidades metalingüísticas y cognitivas, donde se incluye la memoria.

Por último, el aprendizaje de otro idioma favorece la apertura y aprecio por otras culturas, afecta las actitudes y creencias, el entendimiento de diferentes tradiciones, fomenta la tolerancia hacia lo que es diferente, aporta elementos para poder comparar, de una forma positiva, los valores, al igual que para reforzar la propia identidad (SEP, 2010).

Además de las razones expuestas con anterioridad ¿existen otras adicionales a los aspectos cognitivos y socioculturales? ¿Por qué insertar en el currículo el aprendizaje de una lengua extranjera? Grin (2002) afirma que se analizan los fundamentos de las ciencias educativas, particularmente la didáctica de lenguas y de lingüística aplicada para justificar y conformar los programas. Estas disciplinas tienen la ventaja de proporcionar las bases con respecto a la comprensión de la naturaleza y adquisición de una lengua, sin embargo, no están dirigidas a abordar el aprendizaje desde un nivel macro de política pública como herramienta para justificar esta decisión. Grin (2002) refiere que se deben formular preguntas acerca de qué lengua incorporar al currículo, qué nivel de competencia, las razones de su incorporación y bajo qué costo. Estas preguntas no son respondidas por las ciencias educativas, ni las lingüísticas, por lo que Grin utiliza la economía para encontrar las respuestas.

En su reporte de investigación para el Consejo de Europa, Grin (2002) refiere a un campo reciente de estudio que mide el impacto que tiene el bilingüismo o multilingüismo, desde un punto de vista económico. Los beneficios, tanto individuales como para la sociedad en general, del aprendizaje de una segunda lengua tienen implicaciones económicas que impactan el

desarrollo de un país (Grin, 2009). Es a partir del impacto que tienen las lenguas en la economía que le llevó a definir el término “economía del lenguaje” (*language economics* o *the economics of language*) como el uso de paradigmas teóricos, conceptos y herramientas de la economía para el estudio de su relación con variables lingüísticas.

Las principales líneas de investigación de la economía del lenguaje son: 1) cómo la economía se ve afectada por los patrones lingüísticos, principalmente en el impacto que tiene una lengua en el ingreso por mano de obra o trabajo; 2) cuál es la dinámica del lenguaje, que tiene relación con la sociolingüística, donde se estudia las preferencias para utilizar una lengua y su diseminación; 3) cuál es el rol de la lengua en actividades económicas, donde se examina la relación de la lengua en los procesos de producción, consumo y comercio cuantificando el impacto que tiene en esos aspectos; y 4) cómo se relaciona la economía con políticas lingüísticas que, más que confrontar con los beneficios económicos de alguna lengua, evalúa cómo las acciones humanas afectan el entorno lingüístico. Esta última línea de investigación se enfoca en valorar una diversidad lingüística (Grin, 2002).

El abordaje en torno a la economía del lenguaje impacta en el campo del desarrollo de políticas lingüísticas, aspectos que son importantes considerar para poner atención a la primera lengua, donde el aprendizaje de la segunda lengua no sea en detrimento de la lengua materna, ya sea español o una lengua indígena. Con una perspectiva integradora (o bilingüismo aditivo, del término en inglés *additive bilingualism*) se fortalece el conocimiento del propio idioma y la comprensión de cómo se relacionan las estructuras lingüísticas para producir significado. De esta manera se evitaría que la lengua extranjera y su cultura reemplacen o degraden la lengua materna, y en consecuencia la pérdida de identidad cultural (*subtractive bilingualism*).

Las consideraciones expuestas con anterioridad muestran los beneficios de la adquisición de otra lengua en la edad infantil. Los niños se encuentran en una etapa de condiciones favorables de aprendizaje, con más tiempo disponible y exposición a la lengua mediante una composición sintáctica menos compleja que facilita el procesamiento y comprensión de manera natural; al mismo tiempo que adquieren una mejor pronunciación en comparación con los adultos. Por otro lado, la competencia comunicativa en una segunda lengua, o lengua extranjera, genera beneficios en el desarrollo cognitivo, la educación intercultural, además de las implicaciones económicas para el individuo y los países.

Se han planteado los beneficios de la adquisición de otro idioma. Otra de las cuestiones a determinar es ¿por qué el idioma inglés? En el siguiente apartado se argumenta al respecto.

### **1.3 El inglés como *Lingua Franca*.**

En el año 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presentó un documento para establecer las relaciones entre la competencia comunicativa en una segunda lengua y posibles causas de los resultados económicos y sociales de los países. La OCDE considera al inglés como el idioma más utilizado en transacciones económicas, por lo que puede ser un factor de competitividad para iniciar negocios.

El mismo organismo reconoce al inglés como una *lingua franca* que incrementa la cooperación y determinante para lograr éxito profesional. Una *lingua franca*, término mayormente utilizado en sociolingüística, es una lengua vehicular utilizada como medio de comunicación por hablantes de otras lenguas, debido a que sus primeras lenguas son diferentes entre sí, motivo por el cual se intercomunican en este idioma.

No obstante las consideraciones acerca de la relevancia del inglés, la OCDE hace la observación de no descuidar la diversidad cultural y lingüística, ya que es necesario preservar la primera lengua y defender aquellas en peligro de extinción.

En el ámbito del papel que desempeña la lengua en el desarrollo económico de los países, la Universidad de Cambridge (EF EPI, 2011, 2012, 2013) presentó informes acerca del índice del nivel de inglés por países para establecer una comparación a través del tiempo. Este estudio calcula el nivel de inglés mediante pruebas que se realizan por Internet donde participaron 42 países en la primera edición, 51 y 60 países en las siguientes, respectivamente. Se encontró, igual que Grin (2002) y la OCDE (2008), la existencia de una correlación positiva: a mayor nivel de dominio de inglés, mayor exportación. Cambridge explica que “una débil integración económica disminuye los alicientes para dominar el inglés, lo que a su vez disminuye las posibilidades de participar en la economía mundial” (EF EPI, 2011, p. 7).

Cambridge menciona que la colaboración en investigación y el intercambio de la tecnología entre los países se dan en inglés. Las publicaciones de artículos científicos son mayormente en este idioma. Ello representa un reto para los países donde el nivel de inglés de sus profesionales es bajo, ya que limita la divulgación, vía publicación en inglés, así como el intercambio entre investigadores.

En México, García (2006) examinó las desventajas enfrentadas por investigadores y profesores de tiempo completo de la UNAM, a quienes se les inquirió qué idioma utilizaban en sus actividades académicas y los problemas que tenían para publicar en revistas internacionales y cómo los solucionaban. Los resultados indican que “los académicos que no interactúan en la comunidad internacional en inglés pueden ser, al menos parcialmente, aislados de comunidades académicas donde no se habla el español” (García, 2006, p. 78, traducción propia del inglés).

El inglés se considera una ventaja para desempeñarse en ámbitos académicos y profesionales. Es un requisito para matricularse en algunas carreras universitarias y estudios de posgrado, al igual que requisito de egreso para obtener un grado, tanto en programas de nivel nacional como el internacional.

Requisitos que han ido más allá al formalizar la inserción de la lengua inglesa en el currículo de la educación básica en México, al igual que otros países. De esta manera se pretende que el aprendizaje de inglés en la educación básica, sea accesible a todos los niños y jóvenes de México y favorezca su inserción en niveles académicos superiores o en ámbitos laborales. Es relevante mencionar, que también se les proporciona una herramienta para comunicarse con personas angloparlantes, conocer su cultura, tener la oportunidad de explorar otras formas de observar y comprender el mundo que les rodea. Por lo que no es de extrañar que varios países tomen la iniciativa de incluir el inglés en sus programas de estudio.

#### **1.4 El inglés en el currículo de algunos países. Razones de implementación y resultados.**

La necesidad de profesionales que cuenten con habilidades para la expresión oral y escrita, así como la comprensión de textos en inglés, ya sea por la globalización o porque es considerada una *lingua franca*, forman parte de los argumentos que han llevado a implementar el inglés como lengua extranjera (ILE) en los currículos. Esta es una tendencia adoptada por los países hacia finales de 1990 y se visualiza tendrá más auge en las décadas venideras, ya que se espera que los usuarios del ILE sean aproximadamente un tercio de la población mundial en muy pocos años (Graddol, 2006).

La política lingüística de un país refleja su concepción acerca de los motivos para promover o limitar el uso de una lengua, o lenguas, por una comunidad. Políticas que pudieran ser poco claras para la sociedad o el grupo de personas que las ponen en práctica. La



implementación del aprendizaje de una lengua en los programas de estudio puede deberse a la interrelación entre lenguaje y desarrollo, al resultado del análisis del papel que desempeña y su aportación al desarrollo nacional en algún campo determinado, como los negocios, la ciencia, la comunicación o la educación. Cabe añadir que, además, puede ser el resultado de iniciativas a nivel de macro políticas, gubernamentales, verticales, sin valorar a los agentes que intervienen en este proceso, en un nivel de micro política (Perales, Reyes y Murrieta, 2012).

En la búsqueda de estudios que planteen el panorama internacional de la implementación del inglés, las concepciones para tal medida y sus resultados, sólo se encontró el de la Universidad de Cambridge, que lo presenta de manera general. Sin embargo, se observa una creciente tendencia en los países por investigar al respecto, como lo son los casos de China, Turquía y varios países latinoamericanos.

China es un país que ha logrado un gran desarrollo económico en los últimos años, mismo que muestra índices que pueden llevarlo a ser considerado como una primera potencia mundial. La estrategia utilizada por este país es mayormente encaminada a inversiones del gobierno y compañías en operaciones internacionales. Es por ello que el inglés se convierte en parte de las disposiciones para lograr que los ciudadanos participen en el desarrollo, donde la competencia comunicativa permitirá desarrollar una fuerza laboral mejor preparada. Cabe señalar que debido al crecimiento económico, la clase media ha aumentado, lo que permite realicen viajes internacionales de placer o académicos, y que el inglés constituye parte del desarrollo personal y estatus social para la creciente clase media de China (EF EPI, 2013).

A partir del año 2001, el Gobierno de China hizo obligatorio el aprendizaje del inglés, desde tercer grado de primaria. Li (2010) expone que para muchos profesores la política lingüística proviene del gobierno quien señala su dirección. Los profesores conocen el contexto

de enseñanza, sin embargo, al dejarlos fuera de los procesos del diseño de sus programas, con objetivos ideales, pero no reales, y con materiales de enseñanza inadecuados para sus estudiantes generan una problemática, al ser procesos diseñados por expertos que desconocen el contexto de las escuelas en China. Asimismo, los problemas a los que se enfrentan son la falta de formación acerca de teorías, metodologías y perspectivas conceptuales relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas para poner en práctica el nuevo currículo.

En el contexto universitario, Wang y Cheng (2005) analizaron los factores que incidieron en el fracaso de un programa de estudios para el aprendizaje del inglés, atribuibles al enfoque unidimensional de implementación sin considerar a los profesores en la toma de decisiones. Este resultado evidencia la complejidad de realizar una reforma y/o poner en funcionamiento un nuevo programa, así como el rol que tiene el docente en la misma para que se apropie de las teorías que subyacen en el currículo y las lleve a la práctica.

Algunas medidas asumidas por China para resolver la problemática, han sido promover programas de desarrollo profesional para profesores de inglés como alternativa para lograr que la población adquiera el idioma, especialmente en escuelas públicas. Los estándares de contratación de profesores han aumentado. En la actualidad solicitan, al menos, una certificación en la enseñanza del inglés y experiencia docente.

Aunque los resultados observados en el último reporte de EF EPI (2013) muestran una tendencia a la alza de 3.15 puntos comparados con el reporte presentado en el 2011 (EF EPI, 2011), China se ubica, aún, en un nivel bajo (lugar 34), debajo de otros países asiáticos como Malasia (lugar 11), Singapur (12), India (21), Hong Kong (22), Corea del Sur (24) y Taiwán (33), entre otros. China se encuentra aún distante de tener un nivel comparable con los países del continente europeo.

Europa se caracteriza por la diversidad lingüística, lo que constituye un reto para lograr la convivencia entre las distintas poblaciones y definir una identidad europea que unifique con respeto a las diferencias culturales (Comisión Europea, 2008). La Unión Europea (UE) ha trabajado políticas lingüísticas para promover el aprendizaje de lenguas. La UE realiza propuestas para lograr la consolidación europea mediante el multilingüismo y se refiere al inglés *como la lengua de comunicación internacional* (Comisión Europea, 2008).

El nivel de inglés es alto en Europa. De acuerdo a los estudios realizados por la Universidad de Cambridge para medir el nivel de inglés, se ha encontrado que once países europeos encabezan la lista (Ver Tabla 1) (EF EPI, 2011). Suecia, el primero en la lista, coincide con los hallazgos de Davies (2007) donde el 81% de la población considera hablar bien el inglés y lo aprendió principalmente en primaria y secundaria. Este es un ejemplo de éxito al implementarlo en el currículo desde cuarto año de primaria.

**Tabla 1.** Índice del nivel de inglés

Clasificación	País	Nivel de inglés Resultados
1	Suecia	68.91
2	Dinamarca	67.96
3	Países Bajos	66.32
4	Finlandia	64.37
5	Noruega	63.22
6	Bélgica	62.46
7	Austria	62.14
8	Hungría	60.39
9	Alemania	60.07
10	Polonia	59.08
11	República Checa	58.90
15	Suiza	57.39
38	México	48.60
41	Turquía	49.52

Fuente: Universidad de Cambridge (EF EPI, 2011).

Turquía es un caso particular por ser un país que se encuentra entre dos continentes (asiático y europeo). Esta nación implementó la enseñanza del inglés en escuelas primarias

públicas desde el año 1997, con resultados poco favorables. Kizildag (2009) atribuyó el escaso logro en la adquisición del idioma a variados factores: institucionales, instruccionales y socioculturales.

En Turquía, la contratación de profesores proviene de distintas disciplinas debido a la escasez de profesores con formación profesional en el área de enseñanza de idiomas. Los profesores se enfrentan a grupos de 40 alumnos, sin descartar que ese número se pueda incrementar a 60 en algunos casos, lo que obstaculiza aún más la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En el aspecto instruccional, el establecimiento de objetivos irreales e inflexibles genera la problemática. Se pretende que con un limitado número de horas de instrucción cubran todos los componentes del plan de estudios, incluso con libros de texto inapropiados y la falta de recursos materiales para asegurar el aprendizaje. Por último, en la parte sociocultural, los hallazgos sugieren que la distancia cultural entre Turquía y países angloparlantes dificulta el aprendizaje del idioma. Esta situación se refleja en la falta de apoyo de los padres, que lo consideran innecesario para comunicarse en su entorno inmediato (Kizildag, 2009).

Al parecer, el conjunto de estos factores han determinado el bajo nivel de inglés en el que Turquía figura en la lista de Cambridge (EF EPI, 2013), ligeramente debajo de México. La problemática de Turquía y China, a pesar de la distancia geográfica, es semejante a lo que acontece en América Latina, donde, en la mayor parte de los países, la población carece de la competencia comunicativa en inglés, al menos en un nivel intermedio.

En Latinoamérica, Costa Rica se destaca como el primer país en ofrecer un modelo de enseñanza de un idioma extranjero en nivel primaria, al declarar el inglés como materia básica en primaria pública en 1997 y un año después en preescolar (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005; Navarro y Piñeiro, 2010). Para el año 2004, el programa tenía una cobertura nacional del 73.7%.

Esta iniciativa del Ministerio de Educación Pública (MEP) es implementada debido a la llegada de compañías multinacionales que demandan a profesionales con dominio del inglés, por lo que el programa tiene énfasis en el desarrollo de las destrezas oral y auditiva (Navarro y Piñeiro, 2010).

El gobierno costarricense pretende que los estudiantes al concluir la secundaria sean bilingües. Meta a alcanzar para el año 2017, con el fin de afrontar la globalización y atraer la presencia de más empresas multinacionales. Este plan cuenta con dos ejes principales para su éxito: el primero es la formación de docentes en todos los niveles de enseñanza en el país, y el segundo, la formación de estudiantes apoyados por instituciones públicas o privadas. Sin embargo, existe la carencia aún de personal docente bilingüe con conocimiento de las metodologías y técnicas para la enseñanza del inglés (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005), por lo que los resultados a la fecha continúan ubicando a este país en un nivel bajo (EF EPI, 2013).

En Chile, el inglés se instituyó como materia obligatoria en el currículo desde 1998; inicia en los dos últimos grados de educación primaria hasta finalizar la secundaria (grado 12). El Ministerio de Educación de Chile establece un diseño curricular con objetivos de uso comunicativo global, que reflejen las características geográficas y regionales de Chile y las demandas del mercado laboral chileno. El currículo tiene mayor énfasis en las habilidades receptivas (lectura y comprensión auditiva) que las productivas (hablar y escribir). El 40% del currículo es para comprensión lectora, 40% para comprensión auditiva y 20% para hablar y escribir, debido a que el inglés será usado para acceder a información de naturaleza técnica en este idioma, más que para hablarlo o escribirlo. La mayoría de los chilenos requieren el inglés para tomar parte en la economía global y las redes de información (McKay, 2003).

Esta iniciativa es similar a lo efectuado por Colombia, donde se han hecho esfuerzos por hacer obligatoria la enseñanza del inglés en primaria. Por ejemplo, en 1979 con el decreto para el aprendizaje en 6° y 7° grados; en 1982 con la propuesta del Ministerio de Educación junto con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano para los grados 6° a 11°; y en los inicios de los noventa con la política lingüística denominada COFE (*Colombian Framework for English*). Esta última propuesta con énfasis en la formación profesional del docente de inglés con el apoyo de universidades públicas y privadas del país. Los trabajos de colaboración fueron decretados a partir de la fallida implementación de los dos programas anteriores, ya que los profesores no contaban con la preparación lingüística ni pedagógica para asumir este reto. Aunque también se atribuyó a la desarticulación entre los objetivos propuestos y las condiciones del país (Usma, 2009).

Esta última política también generó críticas debido a la falta de recursos con que contaban las instituciones educativas, pobre infraestructura de las universidades y la poca formación en investigación de los docentes. Para solventar los retos, el Ministerio de Educación formó redes de colaboración con otras instituciones con mayores recursos para ofertar cursos de formación lingüística, a partir de un diagnóstico de necesidades de los profesores en este ámbito para fortalecer el “Programa Nacional de Bilingüismo” creado en el 2004.

Los resultados obtenidos en Colombia en un estudio realizado del 2007 al 2010 no son los mejores. Entre el 50 y 60% de los estudiantes que egresan de educación secundaria no alcanzan al menos un nivel principiante (García y García, 2012). Se pone en evidencia la importancia del profesor en este proceso, entre mayor sea su capacidad profesional en el área, en todos los ámbitos, mejores serán los resultados. Pero también, se deben considerar los apoyos que se requieren para ello, en un país de múltiples contrastes y diversidad institucional.

La problemática para implementar el ILE se observa similar en los países anteriores para cumplir con esta disposición, así como en los motivos para esta política lingüística. Las iniciativas reflejan una ideología neoliberal para insertar al país en la economía global, pero resalta la falta de reconocimiento para implementar el inglés como una opción para participar en otros contextos de manera social y académica. El inglés, por el estatus que tiene de lengua internacional de comunicación, puede ser utilizado para acceder a información que se produce en esta lengua y favorecer al ámbito académico, así como medio de comunicación con personas que hablan otras lenguas.

Los variados contextos presentados sirven para analizar las mejores opciones de implementación del inglés en México, que algunos autores ya han realizado. Castañedo y Davies (2004), Davies (2007) y Reyes et al. (2011) han presentado aspectos a considerar para lograr el aprendizaje del inglés. En el análisis de 14 entidades federativas con programas estatales de inglés en primarias públicas, programas previos al surgimiento del PNIEB, Castañedo y Davies (2004) destacaron tres puntos principales que determinaban su éxito o fracaso.

Primero, la necesidad de proveer las condiciones necesarias para la enseñanza, con materiales apropiados, grupos reducidos, apoyos institucionales, profesores con dominio del idioma inglés y formación en el área de la enseñanza de idiomas. Ellos señalaron que estas circunstancias son de mayor impacto favorable en el aprendizaje del inglés que el tiempo de exposición, con profesores sin el conocimiento y habilidades necesarias, además de pobres condiciones de trabajo (Castañedo y Davies, 2004). Posteriormente, Davies (2007) reconoce los mismos resultados en otro estudio en secundaria pública, donde el bajo nivel de los egresados es atribuido a los mismos factores.

Segundo, en referencia al tiempo de exposición a la lengua inglesa, los autores mencionaban que el iniciar la enseñanza del inglés a menor edad no tiene un impacto tan significativo como las condiciones y el profesor. Los cuales tienen una situación más relevante en el aprendizaje de los niños que el inicio en los primeros años de su educación primaria. Por lo que Castañeda y Davies sugerían iniciar el aprendizaje en cuarto año de primaria, ya que las condiciones impactarían favorablemente el aprendizaje en menor tiempo. Además que, originado por cuestiones económicas y financieras, es ambicioso implementarlo desde primero de primaria (Davies, 2007). El tercer punto destacado, se refiere a la articulación de la enseñanza del inglés en primaria y secundaria para asegurar el seguimiento apropiado y lograr el aprendizaje de la lengua en los estudiantes de educación básica.

Asimismo, estos autores sugirieron diversos factores a considerar: establecer un programa que guíe el currículo con objetivos realistas, claros y consistentes con el contexto en que se realiza la enseñanza; incorporar profesores con conocimientos de la enseñanza y dominio del idioma inglés, al menos a nivel intermedio; especificar los lineamientos de selección y formación de los profesores; ampliar la cobertura, que se extienda a todas las primarias públicas y proporcionar apoyo financiero, ya que sin éste y el recurso humano competente incidirá en la calidad del programa.

Una política clara y estructurada para facilitar el aprendizaje del inglés es otro factor que requiere tomarse en consideración para lograr uniformar los criterios de enseñanza y aprendizaje, en particular lo que respecta a los apoyos institucionales para este propósito. La falta de recursos, un currículo claramente definido, además del exiguo involucramiento de diversos agentes educativos, donde se incluye a los padres, en el proceso dificultan el aprendizaje del inglés. Situaciones que se extienden, inclusive, en programas de inglés en países angloparlantes, es decir,



en programas de inmersión, donde no obstante las ventajas de aprenderlo como segunda lengua, y de acuerdo a estudios facilitaría la adquisición, no se han obtenido resultados favorables, como es el caso de Estados Unidos (Cleung y Drabkin, 1999).

En el caso de la educación bilingüe en California, resalta la similitud de la problemática que se vive en otros países, respecto a la necesidad de una política lingüística bien definida, con lineamientos claros. Ante la falta de claridad en el por qué de la implementación de una lengua extranjera o segunda lengua en el currículo, se percibe como secundaria, o poco importante, en la educación regular.

Los padres y la comunidad en general requieren conocer los propósitos del programa, responsabilidad de los coordinadores, directores y profesores de los centros escolares, quienes deben ser los que promuevan la importancia de comunicarse en otra u otras lenguas. Entonces, las escuelas, y todos los agentes que participan en ella, precisan conocer a profundidad el currículo, y no sólo los diseñadores y los tomadores de decisiones quienes actúan a un nivel de establecimiento de normas de alto nivel político.

Las experiencias de otros países en la implementación del inglés en el currículo contribuyen a analizar el estado que guarda la enseñanza del inglés en México. El contexto de implementación del país influye enormemente en el nivel de logro que los alumnos obtendrán. Como se ha observado en la implementación de ILE en esos países, algunos factores son similares a lo que acontece en México.

### **1.5 Marcos de referencia para el diseño de programas de lenguas.**

La incorporación de una materia para impartir una lengua extranjera en el currículo de educación básica, requiere de las bases conceptuales para este propósito, tanto psicolingüísticas como pedagógicas, motivo por el cual el análisis de las teorías de enseñanza y aprendizaje en esta

área resultan preponderantes. El propósito de este apartado es presentar una descripción general de las teorías contemporáneas con más influencia en el desarrollo de una lengua adicional, sea segunda o extranjera, las cuales proporcionan los fundamentos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Asimismo, se presentan los marcos de referencia para el diseño, elaboración y evaluación de programas de lenguas.

### **1.5.1 Teorías y métodos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.**

Las teorías de adquisición de una segunda lengua siguen muy de cerca los mismos principios desarrollados en estudios de la primera lengua. Se ha discutido acerca de la falta de evidencia fehaciente que arroje datos determinantes sobre cómo se adquiere y cuáles son las decisiones específicas que se deben tomar para lograr la adquisición de la lengua. Por estos motivos, los estudios se toman con cierta precaución y prudencia, especialmente cuando se trata de decisiones asumidas para la impartición de una lengua extranjera en los sistemas escolares o en el salón de clases. Se precisa afrontar que las teorías son el resultado de datos no concluyentes arrojados en las investigaciones y por consiguiente tienen ciertas limitaciones.

A pesar de estos vacíos, la revisión de las teorías que han tenido más influencia en la adquisición de una primera o segunda lengua es indispensable, ya que esos principios pueden trasladarse a la enseñanza y al aprendizaje de una lengua extranjera, aunque no hayan sido desarrolladas con este propósito.

En las siguientes líneas se abordan las teorías ambientalistas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, donde se encuentra la teoría conductista y se cita a uno de los más relevantes exponentes de esta perspectiva psicológica, Skinner de la Universidad de Harvard; se exponen el Modelo Conexionista y la Aculturación; se retoman las ideas de Chomsky y Krashen en las teorías cognitivas; además del constructivismo, aprendizaje significativo y por

descubrimiento. Para finalizar este apartado se presenta la perspectiva sociocultural, con los planteamientos de Vygotsky, así como la posición de Brown en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua enfocada en niños.

Dentro de las perspectivas teóricas para la adquisición de una lengua existe la conductista, expuesta por B. F. Skinner en su libro *Verbal Behaviour* (Skinner, 1957) quien menciona que la conducta verbal puede ser condicionada mediante el reforzamiento, de la misma manera que ocurre con las demás conductas. Si una conducta es premiada, el sujeto continuará practicándola e incrementará su frecuencia e intensidad; en caso contrario, si se le castiga o no recibe ningún tipo de refuerzo, esa conducta se debilita y tiende a desaparecer. En esta explicación se percibe la adquisición del lenguaje como un hábito desarrollado como respuesta al medio, donde la repetición e imitación de modelos son la base para lograr apropiarse del lenguaje.

El conductismo se encuentra dentro de las teorías ambientalistas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En ellas se promueve que la educación o la experiencia son los factores determinantes para adquirir la lengua y consideran al ser humano como una pizarra en blanco desde que nace. Así, mediante las experiencias proporcionadas por el ambiente, se van acumulando aprendizajes a través del medio en el que está en contacto.

Dentro de esta perspectiva teórica encontramos métodos que han influenciado su desarrollo, como el Método *Audiolingual*, también llamado *Army Method* (Método del ejército), ya que fue utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a militares en la Segunda Guerra Mundial. Este método tuvo resultados favorables, aunque para lograrlo tuvieron que pasar por largas y exhaustivas sesiones de enseñanza, que ponen de manifiesto las bases teóricas del método donde la práctica y la repetición son indispensables (Richards y Rodgers, 2001).

El conductismo se considera un enfoque tradicional que ha sido criticado por concebir el aprendizaje como mecanicista, condicionado mediante estímulos externos y reforzamientos de la conducta, ya sea negativos para evitar su producción o positivos para que continúe ejerciéndola. Sin embargo, no se pueden negar sus aportaciones e influencias en otras teorías o modelos para la adquisición de lenguas dentro de las teorías ambientalistas, como el modelo conexionista (también llamado *Parallel Development Processing PDP*) que indica que la actividad cooperativa y actuación en paralelo de las neuronas son las responsables del aprendizaje, lo cual se logra mediante la información procedente de distintas entradas. Como estas conexiones no son estáticas, ya que cambian y evolucionan, dan lugar al desarrollo de nuevas. En ésta reside la importancia de la estimulación recibida del ambiente (Larsen-Freeman, 1991).

De la misma manera, dentro de las teorías ambientalistas, existen otras que les dan más importancia a las variables externas proporcionadas por el ambiente y promueven la adquisición de lenguas, como la aculturación. Es el proceso de adaptación a una cultura, la cual puede darse cuando el sujeto se encuentra inmerso en la cultura de la lengua que está aprendiendo. El que los estudiantes de lenguas se encuentren familiarizados con la cultura de la lengua meta es significativo en su aprendizaje, entre menor sea la distancia social y psicológica, más exitoso será el aprendizaje de la lengua (Larsen-Freeman, 1991).

Entre los que criticaron el conductismo y el modelo conexionista se encuentra Chomsky quien discutió el modelo propuesto por Skinner. Chomsky postuló que un niño puede utilizar estructuras lingüísticas que jamás había escuchado, no sólo con los patrones adquiridos mediante el estímulo-respuesta-reforzamiento. El argumento de este autor es que los seres humanos tienen la capacidad innata para la adquisición de la lengua mediante el procesamiento mental interno que tiene lugar. A este proceso para entender cómo el cerebro procesa y aprende nueva

información se le denomina la teoría cognitiva (Larsen-Freeman, 1991; Richards y Rodgers, 2001).

Esta teoría se fundamenta en la actividad consciente por parte del estudiante para dar sentido al nuevo conocimiento. Desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje, se pone atención a nuevas formas lingüísticas con el fin de dotarlas de significado. En la etapa infantil, este proceso se realiza tomando en consideración que no se debe saturar con una larga lista de reglas gramaticales para memorizar y aplicar. Es más favorable hacerle notar las formas lingüísticas por descubrimiento para que las utilice en otros procedimientos. Los errores son un proceso natural en la adquisición; así empezará a incorporar estas nuevas estructuras lingüísticas en situaciones comunicativas. Estas etapas de descubrimiento y utilización de las formas lingüísticas al ser utilizadas en la práctica, le darán al aprendiz la fluidez sin tener que pensar en reglas lingüísticas o vocabulario apropiado según el contexto en el que se encuentre.

En esta parte, coincide Krashen (1982) con su propuesta de aprendizaje-adquisición. Krashen realizó una diferenciación en su teoría de adquisición de segundas lenguas. Define como adquisición al ambiente natural, que puede hacer referencia a la lengua materna, donde el proceso para aprender a hablar ocurre de manera inconsciente y sin que medie una instrucción formal como la que se da en la escuela.

Es decir, se adquiere la lengua materna en casa, en contacto con las personas que nos rodean. Así, se aprende a formular palabras, que luego se convierten en frases, hasta que se lleva a cabo una conversación coherente con otros interlocutores. Después, en la escuela se aprende a escribirla, con el estudio consciente de estructuras gramaticales y discursivas, por mencionar algunas, siendo esto último lo que se denomina como aprendizaje. De esta manera, al inicio del aprendizaje de la lengua, el estudiante realiza los procesos conscientes y a medida que el aprendiz

va adquiriendo la competencia comunicativa, el procesamiento consciente va disminuyendo y acrecentándose la parte inconsciente la cual favorece la adquisición.

Estos dos términos *adquisición* y *aprendizaje* son llevados a la práctica en el Enfoque Natural que utiliza la adquisición de una segunda lengua como un proceso similar al de la lengua materna, de una manera inconsciente, de forma natural. El aprendizaje es la instrucción formal de estructuras lingüísticas, aprendidas conscientemente cuando se utiliza este enfoque.

La teoría cognitiva se centra en cómo el nuevo aprendizaje se integra en el sistema cognitivo ya existente, y cómo se va modificando para integrar conocimientos nuevos. El cognitivismo se relaciona con los principios del constructivismo (Coll, 2003), el aprendizaje significativo de Ausubel (1997) y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1991) que buscan la modificación de los esquemas de conocimientos previos. Por ello la importancia de proveer al estudiante con actividades para que pueda apropiarse del conocimiento con el *input* suficiente, ya sea auditivo, donde el profesor es proveedor de una fuente de modelos lingüísticos, o con lecturas para promover la adquisición de la lengua, mismas que sean significativas para asegurar la construcción del conocimiento.

En la teoría sociocultural se encuentra el aprendizaje socializador de Vygotsky (Mitchell y Myles, 2004) que le da importancia al contexto de aprendizaje y las interacciones que se dan con el propósito de que exista mediación. No únicamente se considera al profesor como fuente del conocimiento, sino que el proceso se puede dar bajo la guía de otros adultos o colaborando con otros compañeros que posean más capacidades.

Existen estudios que destacan el éxito para lograr los aprendizajes esperados, los cuales dependen en gran medida en cómo los estudiantes se relacionan unos con otros, donde le dan énfasis al ambiente que se vive en el salón de clases, las actividades cooperativas que los

estudiantes realizan y la manera en que se comunican (Brown, 2007). La interacción constituye un proceso de aprendizaje social, más que individual. En resumen, desde “...la perspectiva sociocultural, en la etapa inicial del desarrollo del lenguaje en los niños surge del proceso de crear significados en actividad colaborativa con otros miembros de la cultura” (Mitchell y Myles, 2004, p. 200, traducción propia del inglés).

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de niños, la adquisición de una lengua extranjera es de esperar que contenga una gran carga de actividades desarrolladas con características socioculturales. Deben ser actividades similares a como adquirieron la primera lengua mediante el uso de procesos subconscientes en las tareas realizadas. Los niños requieren ejercicios cognitivos y afectivos para interiorizar la lengua, lo que se diferencia de los adultos. Los niños tienen una atención periférica y espontánea a las estructuras lingüísticas, mientras que en los adultos es focalizada y abierta a estas estructuras (Brown, 2007).

Los adultos también obtienen una adquisición exitosa de la lengua extranjera, aunque sigue destacándose que los niños logran una mejor pronunciación y una fluidez natural. Sin embargo, los niños igual enfrentan dificultades para adquirir la lengua extranjera. Si bien tienen oportunidades para usar la lengua en actividades auténticas en el salón de clases, en ocasiones el contexto de aprendizaje en educación primaria afecta este proceso. Entre los factores que afectan el contexto de aprendizaje están: el entorno del salón de clases, las características personales, sociales, culturales y políticas de implementación.

Brown (2007) propone cinco categorías para aproximarse a la enseñanza de niños:

1. Desarrollo intelectual. Los niños se encuentran en una etapa de desarrollo donde ciertas operaciones les resultan complejas. Se tiene que poner atención a la etapa en que se encuentran y ser juiciosos para dar explicaciones gramaticales debido a la falta de

entendimiento de conceptos abstractos. Los niños hasta la edad de once años se encuentran en la etapa de operaciones concretas y se enfocan en los propósitos funcionales de la lengua. Están ubicados en el aquí y ahora, algunos conceptos y reglas gramaticales deben ser ejemplificados y ser evidentes con atención a las estructuras o patrones concretos. El uso de la repetición puede ser necesario para que se realice la conexión entre el cerebro, oído y acción, pero de manera significativa. El niño debe comprender el significado y relevancia de las repeticiones.

2. Capacidad de atención. Los niños tienen períodos más cortos de atención, en comparación con los adultos, especialmente cuando están expuestos a actividades que para ellos no son significativas, aburridas o difíciles. El utilizar actividades que capten su atención y mantengan el interés motiva la curiosidad natural del niño. El profesor debe ser entusiasta, con sentido del humor, debe incentivar el interés del niño por indagar para mantener la atención para mantenerlo alerta en el aprendizaje.

3. Información sensorial. Los niños requieren tener sus cinco sentidos estimulados; por ello las actividades deben contener movimientos físicos, además de estímulos auditivos y visuales. Los proyectos de ciencias, juegos, *role-playings* (dramatizaciones de situaciones), actividades de *Total Physical Response* para conectar frases con la acción, tocar, aspirar aromas, probar comidas, utilizar videos, música y figuras facilitan la internalización conceptos. El lenguaje no verbal ayuda a atender a las señales enviadas mediante gestos faciales, mímica, entre otros, ya que los niños son más sensibles. Es por ello que los profesores deben utilizar el lenguaje paralingüístico.

4. Factores afectivos. Los niños, aunque se tiene el mito que pueden tener menos inhibiciones que los adultos, son sensibles a lo que otras personas puedan pensar de ellos,



especialmente de sus compañeros. En este aspecto son más frágiles que los adultos, ya que sus egos están en formación, por lo que los profesores deben ayudar a que no se convierta en una barrera para el aprendizaje, ayudándoles a comprender que los errores son parte del proceso de aprender.

5. Lenguaje auténtico y significativo. Los niños requieren utilizar un lenguaje con un sentido inmediato del que pueden obtener una recompensa. El lenguaje utilizado en actividades contextualizadas en situaciones familiares, reales, significativas aumentan la atención y en consecuencia la retención del lenguaje.

A partir de estas cinco recomendaciones que ofrece Brown (2007), existen variados métodos y enfoques que se adaptan a ellas, como lo son: el Natural, Comunicativo, *Whole Language*, *Audiolingual*, *Total Physical Response*, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en contenidos, en proyectos y en tareas.

Existe una diversidad de enfoques y métodos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, cada uno de ellos con metodologías específicas, estrategias y técnicas de enseñanza para facilitar la adquisición y el aprendizaje de lenguas. El conjunto de enfoques y métodos, al igual que las aportaciones teóricas de las investigaciones para la adquisición de una lengua extranjera, proporcionan los fundamentos teóricos para que el profesor de ILE realice un despliegue de habilidades y emplee técnicas variadas en el desarrollo de la clase. Una metodología ecléctica es la más apropiada en los programas de estudio al no existir datos concluyentes acerca de la adquisición de una lengua.

Al referirse a los aspectos teóricos-metodológicos para conformar un programa, es necesario considerar los estándares en competencia comunicativa para la definición de los propósitos del programa, de acuerdo al nivel y condiciones. Con esta finalidad en las siguientes

secciones se presentan los dos marcos de referencia vigentes para la definición de los criterios en materia de competencia comunicativa, que incluye la lingüística, sociolingüística y pragmática.

### **1.5.2 Marco Común Europeo de Referencia (MCER).**

Uno de los documentos que ha aportado significativamente en la enseñanza de lenguas es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (*Common European Framework of References for Language: Learning, Teaching, Assessment*). El Consejo de Europa (2001) desarrolló un marco de referencia que especifica las competencias involucradas para actuar en situaciones comunicativas, con el propósito de unificar criterios para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras, el cual fuera utilizado por profesionales inmersos en el campo de las lenguas modernas en los variados sistemas educativos en Europa.

La diversidad lingüística en el continente Europeo manifiesta el reto de promover la conciencia de una identidad cultural basada en valores compartidos; por lo que apuestan al aprendizaje de otras lenguas para generar conocimiento de las culturas y los valores existentes en otros países. Aunque este documento se desarrolló pensando en el contexto europeo, la perspectiva expuesta coincide con los planteamientos para el aprendizaje de lenguas como educación intercultural.

Por cuestiones políticas, el Consejo de Europa no optó por una *lingua franca* como medio de comunicación, ya que, al no elegir la lengua nacional de algunos países, podría generar sensibilidades y barreras en el camino hacia una comunicación cultural internacional. Por otra parte, habría que considerar la herencia cultural que constituyen las lenguas europeas, donde el Consejo de Europa tiene el propósito de salvaguardar estas lenguas y promover su uso. Es por ello que la promoción de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es una de las áreas de mayor

prioridad, en otras palabras, fomentar el plurilingüismo con apoyo del Marco de Referencia que homologue el aprendizaje mediante los niveles de dominio e indicadores propuestos, pero sin perder tres condiciones claramente predeterminadas: la integración, la transparencia y la coherencia.

Con el fin de realizar sus funciones, el Marco de referencia europeo debe ser integrador, transparente y coherente. El término «integrador» se refiere a que el Marco de referencia debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas las situaciones, lo que es una tarea imposible), y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc. tomándolo como referencia. El Marco de referencia debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje. Es necesario analizar que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.).

El término «transparente» se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

El término «coherente» se refiere a que la descripción está libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes (Instituto Cervantes, 2002, p. 7).

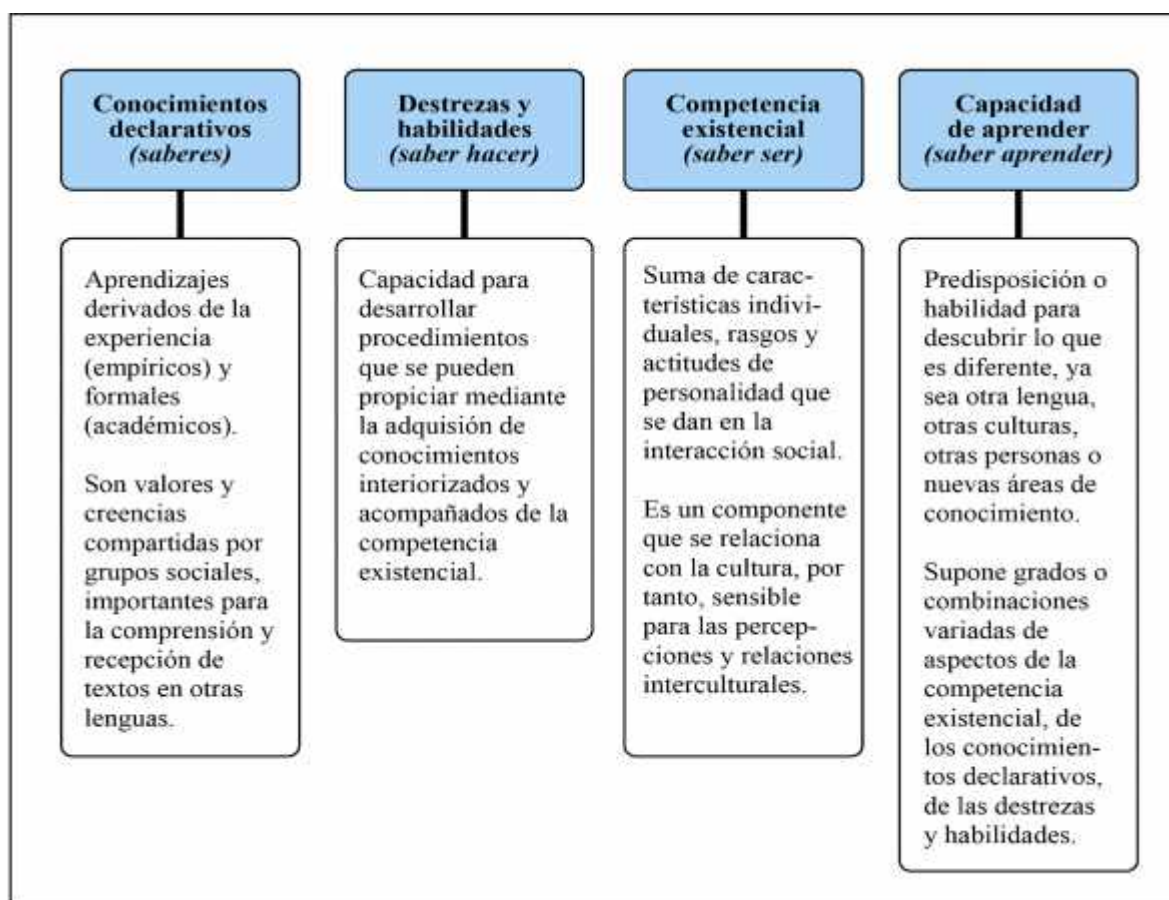
Para que los sistemas educativos logren una descripción coherente en un plan de estudios de lenguas es necesaria la articulación entre los elementos, como: la identificación de necesidades, competencias, contenidos, materiales, el procedimiento didáctico para la enseñanza y aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. El Marco de referencia representa una herramienta para la planificación y elaboración de unidades de aprendizaje y sobre todo para la evaluación. El MCER constituye una guía con parámetros establecidos con los niveles de dominio de la lengua. Además, otra de las cuestiones que intenta lograr, es que se utilice por los profesionales para reflexionar acerca de los factores que inciden en el aprendizaje de una lengua, desde una perspectiva holística.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) describe las escalas y categorías del lenguaje, integrando los conocimientos y destrezas con los contextos culturales donde se sitúa la lengua. Se describen los aspectos lingüísticos (gramática, lexis, semántica, fonología, ortografía y conocimientos ortoépicas), sociolingüísticos (marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento) y pragmáticos (competencia discursiva, funcional y organizativa) (Consejo de Europa, 2001).

Los aspectos que incluye el MCER conforman la competencia comunicativa, comprendida como el conjunto de habilidades y conocimientos, que permiten a los hablantes de una comunidad interpretar el código lingüístico apropiadamente, según el contexto donde se desarrolla (Dell Hymes, 1971; Pilleux, 2001). Se enfatiza en integrar todas las áreas para el desarrollo de la competencia para la comunicación, no sólo enfocarse en reglas gramaticales, estructura de oraciones, vocabulario y aspectos fonológicos del lenguaje.

Adicionalmente, el MCER va más allá de la descripción de la competencia comunicativa, para el aprendizaje de una lengua, también describe las *competencias generales*, que no se relacionan directamente con la lengua, sino a conocimientos (saberes), destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender) (Figura 1).

**Figura 1.** Competencias generales.



Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (Consejo de Europa, 2001).

Desde esta perspectiva, el MCER describe cómo el aprendizaje de lenguas debe realizarse con un *Enfoque Orientado a la Acción* el cual comprende los actos que realizan los individuos y que, como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias (generales y comunicativas)

utilizadas en distintos contextos con el fin de realizar actividades con la lengua. Para realizarlo, los sujetos ponen en juego las estrategias que les parecen más adecuadas para llevar a cabo las tareas que incluyen "...la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas" (Instituto Cervantes, 2002, p. 29).

Por tanto, el contexto donde se sitúa las actividades de la lengua también determina e impone condiciones de uso. Son cuatro ámbitos del uso del lenguaje: personal, público, ocupacional y educacional. En cada uno de estos ámbitos, el enfoque orientado a la acción implica realizar actos comunicativos donde para realizar las tareas, especialmente cuando no son rutinarias ni automáticas, se requieren estrategias para comprender y producir textos orales o escritos (Instituto Cervantes, 2002).

En este marco, el enfoque de aprendizaje es "aprender haciendo" en ambientes de aprendizaje simulados, lo más cercano a lo que se enfrentarían fuera de las aulas; con el objetivo que los estudiantes se involucren en las tareas de manera significativa. Se espera que los estudiantes utilicen la lengua activamente en cualquiera de los ámbitos, así podrán adquirir la competencia comunicativa, además de los aspectos relacionados con la cultura de la lengua meta.

Bajo este punto de vista, el MCER se circunscribe en el enfoque de competencias de Perrenoud, donde se debe favorecer "...la adquisición de competencias de comunicación en oposición a la asimilación de un saber formal sobre la lengua, la sintaxis y la morfosintaxis" (2012, p. 127). El autor hace esta afirmación en referencia a la lengua materna, aunque estos mismos principios pueden ser trasladados a la adquisición de segundas lenguas, donde también se hace énfasis en el uso en situaciones comunicativas.

...la enseñanza de la lengua escolar se encuentra claramente cada vez más del lado de las competencias que de los conocimientos, consciente de que los saberes formales de la lengua no juegan un papel tan determinante como se pensaba para el dominio práctico de una lengua, incluso escrita, y que este dominio se desarrolla esencialmente mediante la práctica de la comunicación (Perrenoud, 2012, p. 127).

Los niveles comunes de referencia describen ampliamente lo que un usuario de la lengua "puede hacer" en seis diferentes niveles de desempeño, desde básico (A1, A2), independiente (B1, B2) hasta competente (C1, C2). Estos niveles de desempeño sirven para identificar lo que los estudiantes son capaces de realizar (Tabla 2).

**Tabla 2.** Niveles comunes de referencia: Escala global

<b>Usuario Competente</b>	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<b>Usuario Independiente</b>	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<b>Usuario Básico</b>	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: Instituto Cervantes (2002) para la traducción al español del documento emitido por el Consejo de Europa (2001) de las versiones en inglés y francés.

La escala con los descriptores anteriores es una de las tablas relevantes que presenta el MCER, entre un conjunto que permiten ilustrar sobre diversos aspectos y utilizar en el contexto educativo. En el documento se encuentran tablas para la autoevaluación, para describir los



niveles con sus características más sobresalientes, para especificar los ámbitos, para describir cualitativamente los aspectos orales de la lengua o listar las actividades comunicativas, entre otras.

El MCER es un documento extenso, tiene más de 250 páginas, y aunque tiene la característica de aportar de manera exhaustiva para los distintos ámbitos en los que se puede utilizar -diseño de cursos y materiales, educadores de profesores de lenguas, profesores en servicio, etc.- también representa una desventaja. Este no es precisamente un documento amigable para utilizarse por usuarios que se encuentran aprendiendo una lengua, como lo sugiere el Consejo de Europa, por lo extenso y la terminología utilizada, sin descartar que puede resultar aún incomprensible para profesores de lenguas que no están familiarizados con los términos, o por el número de tablas y descriptores donde la relación entre ellas puede ser difícil de discernir (Komorowska, 2004).

Si bien el MCER corresponde a un enfoque claro en competencias, que busca ser integrador, representa amplios grados de complejidad para quien lo debe utilizar, las instituciones o el profesor, ya que en sí mismo la denominación de "*enfoque orientado a la acción*" exhibe ambigüedad conceptual, así como en la metodología para su aplicación. Sin embargo, se reconocen las bondades o beneficios que subyacen en el MCER, al ser el único documento existente al momento para ser utilizado como referencia uniformadora en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Con todo, la aportación del MCER trasciende las fronteras de la comunidad europea, en virtud de que proporciona parámetros definidos en una escala global sobre los niveles de dominio de la lengua y contribuye a guiar en la definición de estándares, programas de estudio, entre

otros, a nivel mundial. Como es el caso de México, con la Certificación Nacional de Nivel de Idioma.

### **1.5.3 Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI).**

En México, la Secretaría de Educación Pública desarrolló la iniciativa para la Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI), a partir del ejemplo del MCER. Así se establece un marco nacional de referencia para uso exclusivo de evaluación y certificación de idiomas. De esta manera se pretende que se aporten elementos positivos para fortalecer el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, especialmente en el caso de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Aunque, la CENNI no realiza una descripción tan amplia, ni diversa, como lo tiene el MCER.

La CENNI enumera criterios para determinar el nivel de conocimiento de un idioma, al igual que el MCER. Sin embargo éstos no cumplen las especificaciones minuciosas sobre las actividades que los usuarios deben ser capaces de realizar, como lo hace el documento europeo. LA CENNI presenta los criterios de manera general en cuanto a las habilidades de comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita, para que se utilicen en interacciones diversas.

Los documentos de certificación emitidos a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DG AIR) u organismos autorizados son constancias, certificaciones o diplomas, para diagnosticar el conocimiento de la lengua o para certificar la competencia comunicativa desde un nivel básico e intermedio (niveles 5 al 16) hasta un nivel alto (niveles 17 al 20).

La CENNI presenta equivalencias posibles de los niveles y lograr una homologación con el MCER, en los que diagnostica o certifica a los postulantes; además de las horas estimadas de instrucción de la lengua que se requieren para alcanzar dichos niveles (Tabla 3).

**Tabla 3.** Los niveles de la CENNI, horas de instrucción y equivalencia con el MCER.

Niveles	Preliminar	Inicial			Elemental			Intermedio			Intermedio Superior			Avanzado			Avanzado Superior			Experto
CENNI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
MCER		A1			A2			B1			B2			C1			C2			
Hrs. de instrucción	51-100	101-200			201-350			351-500			501-700			701-900			901-1300			1301+

Fuente: CENNI (2012).

Para las certificaciones, los instrumentos de evaluación son emitidos por diversas instituciones reconocidas a nivel internacional, como la Universidad de Cambridge, *ESOL Examinations*, *Standard Testing Services*, *Trinity College London*, o nacionales, como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Colegio de Profesionales en la Enseñanza de Inglés (COPEI, entre otras, las cuales pueden ser sedes como instancias evaluadoras.

Resulta ampliamente debatible querer comparar el MCER con la CENNI, ya que ésta última es una instancia para evaluar o certificar el nivel de idioma, intentando homologar con los niveles de dominio que presenta el marco europeo. La propuesta que presenta la CENNI es sólo una visión parcial del alcance del marco, que pretende mostrar una perspectiva integradora de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En el diseño de planes y programas de estudio de lenguas, se consideran aspectos teórico-metodológico para la enseñanza y el aprendizaje; además se definen las competencias a desarrollar en los estudiantes, donde la evaluación se realiza de acuerdo a los marcos de referencia que se han presentado. Otro aspecto a considerar para la estructuración de estos programas es el perfil docente que se requiere para su implementación. Este es el tema que se presenta en la siguiente sección, el del desarrollo y la formación profesional del docente.

## **Capítulo 2. Formación y Desarrollo Profesional del Profesor y la Vinculación con la Práctica Docente**

La implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación pone en discusión las características que debe poseer el profesor de la lengua extranjera. Por ello, este apartado se articula en torno a las habilidades profesionales que, de acuerdo con Paquay et al. (2005), son las que conforman el ejercicio de la práctica docente. Las habilidades profesionales están integradas por diversos componentes: cognitivos, afectivos, conativos y prácticos, mismos que se describen.

La formación de docentes representa gran complejidad para articular los saberes teóricos y prácticos. Estos saberes deben ir de la mano para generar ambientes de aprendizaje en el aula y que puedan trascender los espacios de la escuela. Por ello, se dedica una sección para plantear la formación inicial y la articulación del "saber" y el "hacer", donde Altet (2005) refiere que se debe investigar acerca de los procesos que llevan a los profesores a realizar ciertas acciones, los que pueden servir para desarrollar programas de formación profesional. Perrenoud (2005) retoma el concepto de Bordieu (1991), "*habitus*", para explicar que son los esquemas de pensamiento y acción los que determinan cómo se realizan esos procedimientos, de ahí la importancia de la articulación de los saberes teóricos y prácticos en la formación docente.

La práctica reflexiva tiene un papel preponderante en la formación y desarrollo profesional de los profesores, se retoman las ideas de Schön (1983) y Altet (2005) para analizar las complejidades de esta práctica. Se plantean las dimensiones de Richards (1998, 2011) para configurar la competencia, pericia y profesionalismo en el profesor de lenguas, dedicando un espacio para mostrar la importancia de la construcción de una identidad profesional.

## 2.1 Habilidades profesionales para la docencia

La ausencia de un perfil docente para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha sido identificado como una de las principales dificultades a las cuales diferentes países han tenido que afrontar para implementar el inglés como lengua extranjera. Ante esta dificultad, coinciden en sugerir la formación profesional del profesor en el área de lenguas como alternativa de solución (Castañedo y Davies, 2004; Davies, 2007; García y García, 2012; Kizildag, 2009; Li, 2010; Navarro y Piñeiro, 2010; Reyes et al., 2011; Wang y Cheng, 2005).

En el caso de México los programas de profesionalización en el área de lenguas, a nivel licenciatura, surgieron a partir de 1980 teniendo mayor realce en los años noventa (Ramírez, 2007, 2010). En Baja California, la Universidad de Estudios Pedagógicos (UEEP) inició con la apertura de programas de licenciatura enfocados en la enseñanza de lenguas extranjeras en 1991, dirigidos a maestros en servicio incorporados en el Sistema Educativo Estatal. Programas que posteriormente se ofrecieron a la comunidad en general (Montaño, 2007).

La Universidad Autónoma de Baja California creó el programa educativo de Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés en el año 1996, la cual se modificó a Licenciatura en Docencia de Idiomas en el 2006. La licenciatura surgió con el propósito de profesionalizar este campo, donde ya se tenían antecedentes de realizar un esfuerzo conjunto mediante convenios de colaboración con la SEP, universidades del noroeste del país, Consejo Británico y Universidad de Exeter, entre otras, desde 1992. El interés residía en formar profesores con conocimientos teórico-pedagógico, es decir con conocimientos de la educación y la enseñanza, no únicamente con el dominio del idioma inglés, ya que éste había sido el único criterio para la contratación en diversas instituciones.

En la actualidad, todavía persiste una escasez de profesores con el perfil para hacer frente a la implementación de un programa de inglés y las necesidades de cobertura en el estado. Es por ello que se desarrollan programas de formación. Por medio de cursos en competencia lingüística, técnicas de enseñanza, manejo de grupo, evaluación, entre otros temas, se intenta subsanar esta necesidad. Programas que, en ocasiones, sólo ayudan a reforzar alguna habilidad práctica, no obstante, ello no significa que se estén enfocando en la profesionalización.

El ser un profesional es más que adquirir los "trucos de un oficio", ya que la profesionalización debe ser sustentada en conocimientos logrados mediante el estudio, donde "...ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en una situación compleja" (Paquay et al., 2005, p.12). Ser profesional implica poseer conocimientos y significados que van más allá de sólo conocer una actividad específica y realizarla repetitivamente y de manera rutinaria.

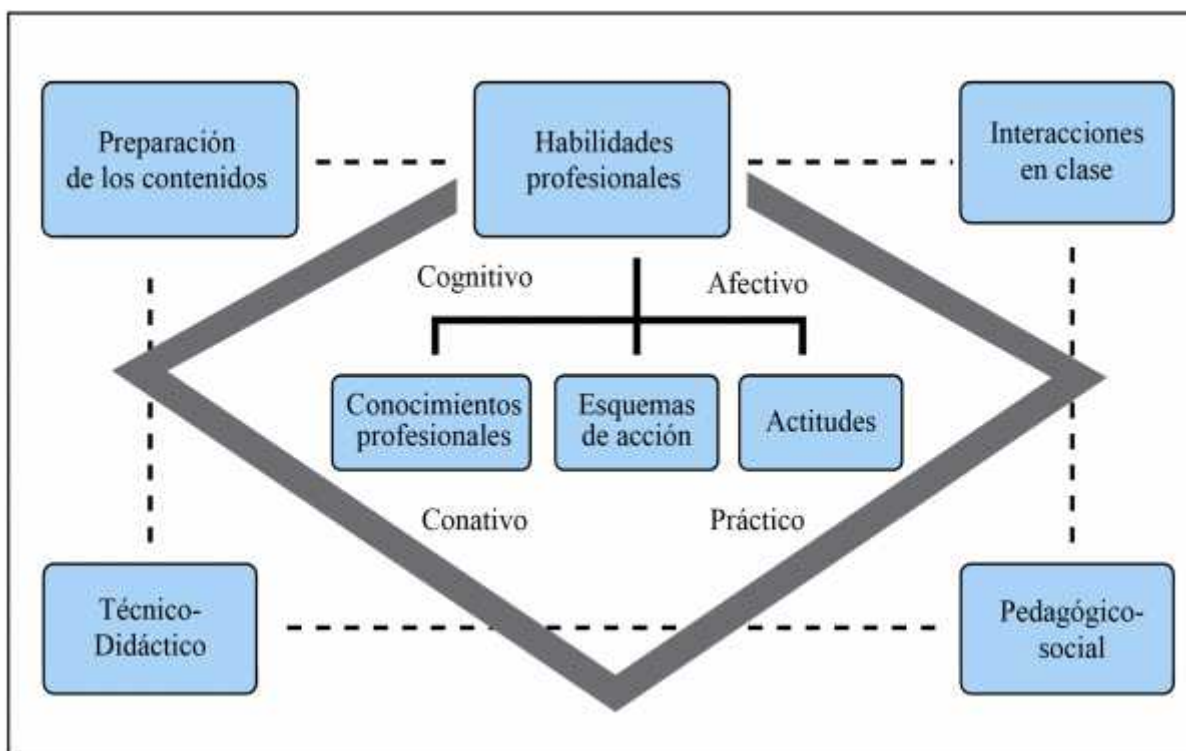
De acuerdo con Altet (2005) las habilidades profesionales se encuentran condicionadas por un conjunto de componentes y actividades que realiza el profesor, uno de los primeros componentes serían los de tipo cognoscitivo para realizar acciones que conduzcan a cumplir los propósitos del programa educativo, como el análisis de las situaciones que enfrentan y la resolución de problemas. Otro componente es el afectivo, que se manifiesta en el dominio de las emociones y su valor a los sucesos. Asimismo se encuentra el componente conativo, implícito en la manera en que el profesor utiliza el lenguaje para captar la atención e influir en las conductas deseadas en el estudiante y, por último, el componente práctico, evidente en el manejo de recursos materiales y tecnológicos.

Paquay et al. (2005, p. 13) enuncian como "habilidades profesionales" a todo el conjunto de conocimientos, esquemas de acción y actitudes que se demandan en el ejercicio de la práctica docente (figura 2). Es por ello que, el facultar a los profesores con este conjunto de habilidades resulta un proceso complejo, ya que se debe esperar que los profesores cuenten con los conocimientos profesionales del área, acerca de teorías, métodos de enseñanza y contenidos de la disciplina.

Los conocimientos profesionales son los que integran el esquema de análisis de las situaciones, y por ende determinan sus acciones. En consecuencia, son los que median en la planificación y evaluación del profesor para la toma de decisiones de las acciones a realizar. También, está delimitado por las actitudes, como establecen Paquay et al. (2005), en la convicción que tienen por la educación de sus estudiantes, el respeto hacia el prójimo, la conciencia de las propias representaciones, apertura a la colaboración y el compromiso profesional.



**Figura 2.** La configuración de las habilidades profesionales y sus dimensiones.



Fuente: Elaboración propia a partir de Paquay et al. (2005).

En las habilidades profesionales interactúan indistintamente las dimensiones cognitivas, afectivas, conativas y prácticas mencionadas anteriormente. Por ejemplo, si el profesor considera que sus estudiantes tendrán una mejor comprensión de los temas cambiando la secuencia del texto que usa en su clase, en esta acción confluye el dominio de los conocimientos pedagógicos y de contenido. Conocimientos que le permiten realizar diversas actividades cognoscitivas (de análisis, resolución de problemas, etc.); afectivas, al dominar sentimientos de frustración por estar realizando su labor con un texto que considera inadecuado para su contexto y destacar su compromiso pedagógico-social en el aprendizaje de sus estudiantes; conativas y prácticas, al utilizar un lenguaje discursivo que motive a sus estudiantes o mediante un juego utilizando la tecnología.

Paquay et al. (2005) define el dominio de las habilidades conativas, como "...la aptitud del maestro de interpelar a sus alumnos mediante órdenes o exclamaciones. Las formas lingüísticas que corresponden a la habilidad conativa son el vocativo y el imperativo" (p. 13). El modo imperativo no es difícil identificarlo, ya que son las órdenes o mandatos que se emiten, en cuanto a los vocativos son las palabras que se utilizan para nombrar, invocar o dirigirse a la persona que se le habla.

El realizar la adecuación de los contenidos apoyándose en los conocimientos, técnicas y herramientas adquiridas durante la formación facilita la práctica docente. Pero ésta no es la realidad. Muchas de las decisiones se realizan de manera inconsciente e irreflexiva (Altet, 2005). En ocasiones se debe a la falta de articulación de los conocimientos teóricos y prácticos, que facilita el proceder en situaciones determinadas. Con ello no se deja de reconocer que el profesor también va construyendo el conocimiento a través de las situaciones que experimenta, es decir, a partir de la experiencia.

Para continuar con la conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesor, en el próximo apartado se aborda el tema de formación inicial, conformada por los conocimientos teóricos, conocimientos prácticos y conocimientos a partir de la experiencia.

## **2.2 La formación inicial y los saberes teóricos y prácticos**

Cuando se habla de los procesos de formación del profesor surge la pregunta respecto a cómo se construyen las habilidades de los futuros profesionales en el área y de aquellos que ya se encuentran en activo. Esta es la interrogante a discutir por los expertos en la formación profesional del docente.

En respuesta a esta cuestión se han elaborado perfiles ideales del docente, mismos que han derivado en la elaboración de listas descriptivas con los conocimientos, las habilidades y las

actitudes que son referentes para caracterizar a los docentes, acciones que no resultan tan sencillas de diseñar. Además, habría que analizar si la descripción de un perfil ideal aporta a la formación profesional para la docencia.

La elaboración de perfiles docentes generalmente no consideran las características que el individuo trae consigo, mismas que determinan la manera en que percibe, interpreta y analiza su propia formación para la docencia. Por tanto, los esquemas de formación son distintos, independientemente del profesor que posea una formación inicial y aquel que ya posee una amplia práctica docente. Autores se pronuncian a favor de que, tanto uno como el otro, deben poseer conocimientos teórico-didácticos y de la disciplina que imparte (Altet, 2005; Paquay et al., 2005; Richards, 2010). Se espera que los profesores cuenten con el dominio de los contenidos que se trabajan en la clase, además de estar familiarizados con la forma de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La clave se encuentra en cómo hacer que los profesores lleven estos conocimientos teórico-didácticos a la práctica.

Existen diversos procesos de formación docente para subsanar la brecha entre la teoría y la práctica para articular los aspectos formativos de la instrucción formal de la disciplina con los conocimientos teórico-pedagógicos. La formación por imitación de las prácticas de un maestro con amplio dominio y experiencia en el campo es un modelo adoptado. El maestro experimentado transmite su conocimiento procedimental y técnicas al docente novel, o con menor pericia en el campo. También se utiliza la microenseñanza en la formación de profesores estudiantes para realizar prácticas simuladas dentro del salón de clases. Ambos modelos son conductistas, aunque al de microenseñanza se le realizaron aportaciones para acercarlo a la práctica reflexiva (Paquay y Wagner, 2005).

De acuerdo con Schön (1983) la base para llegar a construir el conocimiento del maestro profesional se fundamenta en la experiencia y la reflexión de las acciones realizadas en la práctica. Ya Altet (2005) utiliza el “saber” como la integración de la información y el conocimiento, y que éste, el saber, se elabora a partir del estudio o la experiencia. Se destaca el papel de la reflexión sobre las experiencias en el desarrollo de las habilidades profesionales de los maestros. Se enfatiza en los saberes de la práctica, que son el resultado de las experiencias reflexivas que los profesores tienen en los contextos donde se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos saberes de la experiencia se manifiestan en las decisiones que toman los profesores ante determinadas situaciones. Las experiencias forman parte de sus esquemas de acción que fueron adquiridas en diversas situaciones laborales a las que se han enfrentado. De ahí que se hace la distinción entre las acciones que realizan los profesores novatos de los expertos. Sin embargo, como muchos de estos saberes experienciales se ejecutan no de forma racionalizada, sino automatizada, es que se han realizado trabajos para descubrir cómo se pueden desarrollar programas de formación profesional del docente para que exterioricen los procedimientos de estas prácticas rutinarias.

Altet (2005) define tres tipos de enfoques para llegar a esta explicación, el cognitivista, el practicante reflexivo y el fenomenológico. Altet refiere a los trabajos de las ciencias cognitivas para investigar sobre "el pensamiento de los maestros" (p.42) e identificar cómo son los procedimientos de las acciones que realizan de manera mecánica a través de la rutina. Aunque este enfoque ha tenido aportaciones para identificar cómo los docentes resuelven los problemas, de manera lógico-inductiva o deductiva, carece de información referente a la naturaleza que subyace en la toma de decisiones de los profesores ante las situaciones que enfrentan en el salón

de clase. En el aula existen sucesos impredecibles y, por tanto complejos, donde el profesor hace uso de la intuición para resolverlos. Por ello, la formación profesional debe enfocarse hacia la investigación de cómo se producen ideas nuevas, y plantearle al docente situaciones contradictorias donde él proporcione propuestas innovadoras.

El enfoque practicante reflexivo tiene contribuciones importantes acerca de los conocimientos teórico-prácticos del docente, y pone de manifiesto la reflexión en acción propuesto por Schön (1983). Altet (2005, p. 43) refiere que el enfoque practicante reflexivo "caracteriza el pensamiento de un profesional experto", mismo que se sustenta en los procesos cognitivos implícitos enlazados en la situación que el profesional no puede explicar.

Por último, Altet (2005) menciona que existe el enfoque fenomenológico para indagar acerca de lo que experimenta el profesor e investigar acerca del "pensamiento de los maestros". Este enfoque favorece el entender o conocer más acerca de las habilidades profesionales a partir de las experiencias y prácticas de los profesores. De esta manera se identifica cómo interactúan los distintos "saberes" de los que disponen y cómo los modifican para llegar a una comprensión acerca de los procedimientos que utilizan en las acciones realizadas de forma rutinaria.

Philippe Perrenoud (2005) refiere que se debe investigar cómo se realizan estos procedimientos, es decir, cómo se procesa la información, se analizan las situaciones y se toman decisiones con ayuda de los esquemas de pensamiento y acción, el "*habitus*" desde la perspectiva sociológica. Bourdieu construye este concepto como un puente entre la cultura que orienta la conducta y los comportamientos individuales "el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas" (Bourdieu, 1991, p. 96).

El *habitus* es el "conjunto estructurado de esquemas de percepción, evaluación, decisión y acción" (Paquay et al., p. 29) de los que dispone el profesor. Estos esquemas se interrelacionan de manera inconsciente; son los que definen la práctica en las situaciones rutinarias o que surgen de manera espontánea en cualquier acto pedagógico. De acuerdo con Perrenoud (2005) se deben cumplir dos condiciones para favorecer a estos esquemas, tanto en el maestro en formación como en el maestro ya en activo. Primero, enfrentarse a situaciones nuevas y segundo, tomar una conciencia reflexiva de actuar en esas situaciones. Es "mediante la toma de conciencia y el análisis de las prácticas" que se puede lograr la transformación de esquemas (p. 269).

Es por ello, que se ha mencionado que los conocimientos profesionales también se construyen a partir de la reflexión de la práctica. El profesor debe estar en contacto con situaciones para encontrar las soluciones más apropiadas. En la solución confluyen sus conocimientos teóricos-didácticos y las representaciones que ellos tienen acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es la reflexión a partir de la práctica consciente, sustentada en teoría y del análisis de los factores que rodean la práctica que conducen a la construcción de los conocimientos profesionales para la docencia.

### **2.3 La formación mediante la práctica reflexiva**

El maestro profesional idóneo es capaz de analizar, reflexionar y justificar sus prácticas para convertirlas en una metahabilidad que le permitan adaptarse a cualquier situación que se le presente (Altet, 2005). La reflexión crítica de su propio trabajo le proporciona los elementos para cambiar su propia autoestimación acerca de las expectativas e ideales que se requieren para beneficiar a sus estudiantes, su comunidad y la sociedad. Lo que representa el compromiso manifiesto de su actividad docente.

La reflexión representa un elemento para llegar a mejorar una actividad, según se desprende de lo expuesto por Altet (2005) y Schön (1983). En la actividad docente, la reflexión favorece el desarrollo profesional para la docencia, mismo que impacta positivamente al proceso educativo en particular y, en consecuencia, a la sociedad en conjunto. Pero, si la reflexión genera un efecto positivo, tanto en la misma formación profesional del profesor como en la sociedad ¿por qué es tan complejo realizar la reflexión de las acciones?

Aquí, nuevamente, interviene el esquema de acciones y representaciones que se estableció previamente como parte medular de la formación del profesor, las cuales están determinadas por los conocimientos y habilidades. El profesor acude a su marco de referencia para realizar una reflexión, lo cual habilita sus acciones y a partir de ello, efectúa una estimación sobre la relación que desempeña el esquema para evaluar y reflexionar acerca de su propia práctica.

Los investigadores y formadores, interesados en el desarrollo profesional del docente, determinan que la reflexión representa cambios hacia ciertas creencias, representaciones, valores e ideologías (Altet, 2005 y Schön, 1983). Alterar estos paradigmas resulta complejo para dar paso a la reflexión que propicie cambios para que finalmente tenga como resultado una transformación en los esquemas de acción.

Para lograrlo se tiene que pasar por un proceso, donde el profesor asume conscientemente el compromiso reflexivo respecto a sus posturas en la práctica docente y hacia su manera de analizar la educación. Para analizar, el practicante reflexivo debe desarrollar un saber de lo que experimenta que le permita teorizar a partir de ello, como lo determinan Pacquay y Wagner (2005).

Los autores anteriores mencionan los modelos desarrollados en Francia y Quebec para las prácticas de formación del maestro reflexivo: los laboratorios de ensayos pedagógicos. Así, en un

intento para identificar las características principales en la diversidad de prácticas del maestro reflexivo, además de considerar las variables que intervienen en todo momento pedagógico, proponen cuatro variables que resultan significativas en el proceso de formación para la práctica reflexiva:

1. *Principios y objetivos prioritarios.* Los objetivos de la reflexión sobre las acciones pedagógicas pueden ser muy amplios, pero se debe favorecer con bases determinadas para realizarla, así como por métodos de observación claramente planteados (el video, el relato, el diario). A través de ellos se realizará el análisis para operacionalizar los hallazgos. Aunque la gama de objetivos pueden ser muy variados entre sí, precisan claramente que se deben fundamentar en tres principios metodológicos: 1) la *variación*, todo puede ser modificado y transformado, tanto un enfoque, metodología, así como la manera de realizar su observación y análisis; 2) la *reflexividad*, todo el proceso reflexivo tiene el fin primordial de una reconstrucción; y 3) la *operatividad*, todo se realiza de manera colegiada, cada miembro realiza una actividad determinada en un ensayo pedagógico, misma que puede ser cambiada en otra actividad pedagógica.
2. *Tipos de actividades.* Las actividades se basan, primordialmente, en realizar simulaciones de secuencias didácticas, las cuales pueden ser elegidas por los estudiantes o grupalmente. Los objetivos son el inicio para después analizar los efectos de la práctica y reconstruir nuevas alternativas. Se alternan las prácticas simuladas con prácticas situadas en ambientes reales, las cuales son videograbadas y analizadas grupalmente para la reflexión, lo cual hace de la práctica una evidencia contextualizada.



3. *Modalidades de supervisión y evaluación.* El profesor formador tiene la función de ser un integrante más del grupo en la reflexión que realizan los profesores-estudiantes. La evaluación es formativa.
4. *Articular teoría y práctica.* Al realizar una reflexión de las intervenciones pedagógicas se cuestionan las acciones realizadas de manera crítica y reflexiva. Se utilizan los conocimientos adquiridos como un marco de referencia para el análisis y vincular los aspectos teóricos con la práctica. Se trata de reconstruir la práctica a partir de los conocimientos teóricos.

Estas variables del momento pedagógico son componentes relevantes para la formación del practicante reflexivo. En estos procesos de formación intervienen actividades como la observación, donde pueden existir posibles mecanismos de defensa del que se siente observado que inhiban la práctica reflexiva. Paquay y Wagner (2005) explican que puede llevar a una confrontación entre la autopercepción de su imagen y la que le proyectan los demás, que imposibilitarían la reflexión objetiva y clara del sujeto.

Por ello la importancia de promover una formación y desarrollo profesional del docente en el que se destaque las actividades de observación de sí mismo, de las situaciones educativas o de las experiencias realizadas, como preponderante para el cambio educativo y la práctica docente misma (Postic y Ketele, 1988). A partir de un continuo proceso formativo, donde la observación y la reflexión formen parte de la cotidianidad de las actividades de los profesores, el proceso sería natural sin que existan barreras para ponerlas en práctica.

Richards (1998, 2011) contempla que los programas de formación de profesores deben tener un enfoque holístico donde se desarrollen los conocimientos y habilidades, conjuntamente en cómo las actitudes y creencias que poseen los profesores, influyen su práctica. Se pone a

discusión qué conocimientos conforman la base conceptual de los profesores de lenguas, que sean apropiados para los profesores estudiantes, sin experiencia práctica, y quienes ya se encuentran en servicio. Este es el tema abordado en el siguiente apartado concerniente a los aspectos a considerar para elaborar una conceptualización del profesional en la enseñanza de lenguas, en este caso, de inglés como lengua extranjera (ILE).

#### **2.4 La formación del profesor de ILE**

La profesionalización de la función docente es un “...proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación...” (Altet, 2005, p. 36). En el área de la enseñanza de lenguas ha tenido gran significancia indagar acerca de cómo los conocimientos teóricos y creencias de los profesores guían las acciones efectuadas en el aula (Freeman, 1989; Breen, 1991; Woods, 1996 y Richards, 1998, 2011). Freeman (1989) argumentó la necesidad de investigar acerca de este proceso debido a que la formación en esta área se encontraba fragmentada y sin una base conceptual sólida que rigiera los esfuerzos realizados para desarrollar programas de formación docente, los cuales eran mayormente influenciados por distintas disciplinas.

La afirmación de Freeman cobra sentido al considerar que el profesor de lenguas debe contar con conocimientos y habilidades de enseñanza del mismo modo que un profesor en otro campo de instrucción debe poseer. Es decir, como menciona Richards (1998), el profesor debe dominar las competencias genéricas de la pedagogía y, adicionalmente, nociones de otras disciplinas como la lingüística, psicolingüística y sociolingüística, articuladas de manera coherente en la educación del profesor de lenguas.

El diseño de programas de formación profesional de profesores de lenguas, requiere de la selección de contenidos teóricos y de espacios para desarrollar habilidades de enseñanza, los

cuales se señalan en la siguiente tabla propuesta por Richards (1998) que especifica las áreas de dominio y algunos objetivos como ejemplos:

**Tabla 4.** Dominio de contenidos para desarrollar habilidades de enseñanza en segundas lenguas.

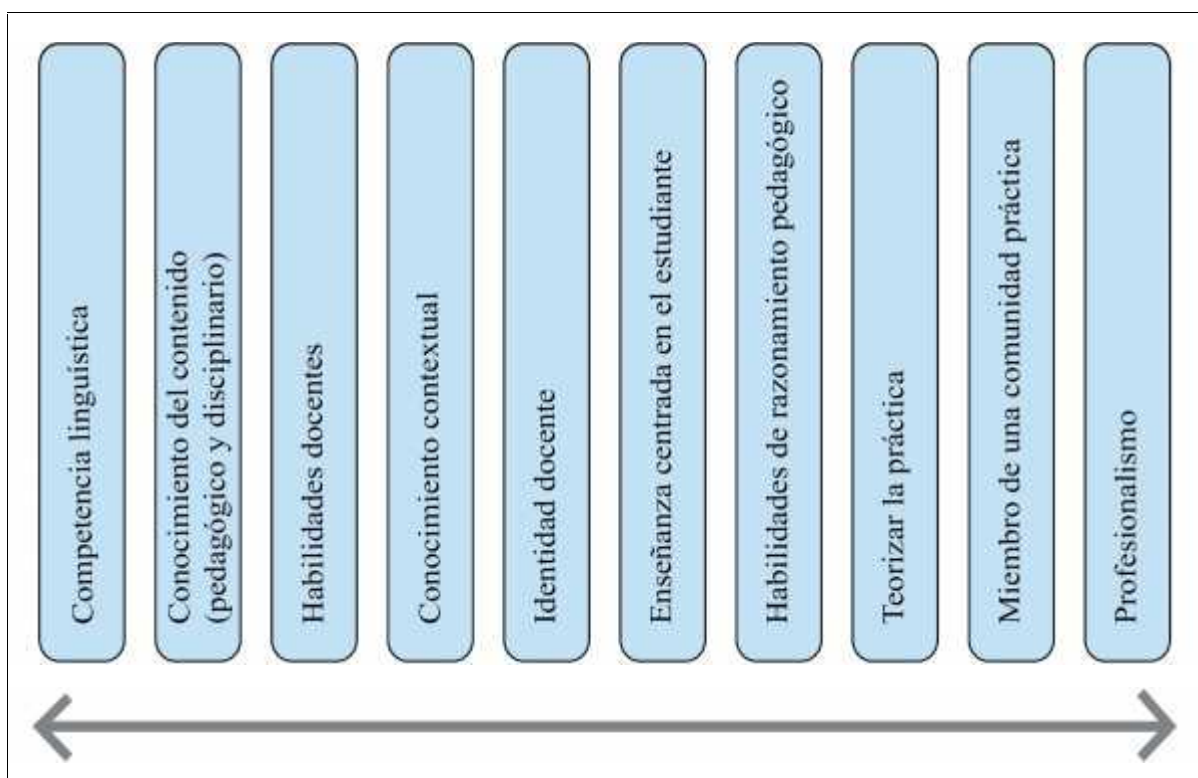
Área	Objetivos
Teorías de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar el conocimiento crítico de las principales teorías de enseñanza de una lengua y sus implicaciones en la práctica.</li> <li>• Desarrollar una teoría personal de enseñanza y la reflexión crítica sobre su desempeño.</li> <li>• Identificar los supuestos teóricos, creencias y valores subyacentes en su propia práctica.</li> <li>• Adquirir las habilidades necesarias para investigar en el aula.</li> <li>• Identificar cómo incentivar cambios en su aula y monitorear los efectos del cambio.</li> </ul>
Habilidades de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar las habilidades básicas de enseñanza (e.g. para preguntar, manejo de grupo, planeación de clase).</li> <li>• Desarrollar competencias para utilizar uno o varios métodos de enseñanza de lenguas (e.g. comunicativo).</li> <li>• Desarrollar habilidades para adaptar diferentes métodos y enfoques a nuevas situaciones.</li> </ul>
Dominio del idioma y habilidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades de comunicación como base para la enseñanza.</li> <li>• Adquirir un nivel de dominio avanzado del idioma que se pretende enseñar.</li> <li>• Ser capaz de utilizar la lengua meta de manera efectiva como medio de instrucción.</li> </ul>
Conocimiento de la materia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender la naturaleza del lenguaje y su uso, particularmente con base pedagógica de la descripción de los sistemas fonológicos, sintaxis y discurso.</li> <li>• Comprender la naturaleza del aprendizaje de una segunda lengua.</li> <li>• Tener conocimiento de los principales enfoques de enseñanza de lenguas, diseño curricular, desarrollo de materiales, pruebas y evaluación.</li> </ul>
Pedagogía para la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar problemas pedagógicos y desarrollar estrategias alternativas de enseñanza.</li> <li>• Contrastar y relacionar teorías del lenguaje, enseñanza y aprendizaje para su implementación en situaciones contextualizadas.</li> <li>• Identificar los tipos de toma de decisión empleados en la enseñanza para implementarlos efectivamente en su propia práctica.</li> </ul>
Conocimiento contextual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender el papel del contexto en la enseñanza de lenguas.</li> <li>• Adaptar los estilos de enseñanza de acuerdo a factores contextuales.</li> </ul>

Fuente: Richards, 1998.

Las áreas de dominio para ponerlas en práctica en las aulas son, sin duda, dimensiones que se desarrollan en diferentes tiempos, algunas relativamente cortas y otras requerirán de mayor lapso. Entre ellas se encontrarán las que se articulan de manera transversal y se necesitarán desarrollar primero como un andamiaje para lograr las siguientes.

Richards (2011) amplía el dominio de contenidos para desarrollar la enseñanza de lenguas al exponer, posteriormente, los conocimientos, creencias y habilidades para el profesional en la enseñanza de lenguas. En ésta, identifica diez dimensiones esenciales donde, a pesar de que, “no se encuentran ordenadas jerárquicamente y existe cierto traslape entre ellas, ayudan a establecer un territorio básico para conceptualizar la naturaleza de competencia, pericia y profesionalismo en la enseñanza de lenguas” (Richards, p.1) (ver figura 3).

**Figura 3.** Dimensiones de competencia, pericia y profesionalismo en el profesor de lenguas (Richards, 2011).



Fuente: Elaboración propia a partir de Richards (2011).

Dentro de esta conceptualización del profesor de lenguas como profesional, se alude a la *dimensión de competencia lingüística*, como el conjunto de conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos del profesor que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Una apropiada competencia lingüística se requiere para establecer las tareas a

realizar en el salón de clases: dar instrucciones, retroalimentar, explicar, además de servir de modelo del lenguaje de acuerdo al nivel de sus estudiantes, y otras actividades donde utilice el lenguaje. Un profesor sin la competencia lingüística necesaria tiende a ser más dependiente en los recursos educativos, menciona Richards (2011), y posee menos habilidades para la enseñanza improvisada.

Lo anterior se observa desde dos perspectivas. Una positiva, ya que el profesor se prepara con materiales para subsanar las deficiencias en el idioma de instrucción. Los materiales de apoyo didáctico proporcionan oportunidades de aprendizaje a los estudiantes independientemente de lo expresado por el profesor. Se fomenta la interacción entre los alumnos mediados por los materiales, además de hacer la clase más apropiada para favorecer a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, se identifica una perspectiva negativa, que se presenta cuando el material utilizado es únicamente el texto, situación en que las oportunidades de aprendizaje para utilizar otros medios no se aprovechan, generando que el trabajo del profesor tenga como punto central el texto.

La dimensión de *conocimiento del contenido*, se relaciona con el conocimiento pedagógico y disciplinario. El conocimiento pedagógico provee las bases para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en cuanto al manejo de clase, planeación, evaluación y la enseñanza de las habilidades. Para ejemplificar, el examen de conocimientos *Teaching Knowledge Test* (TKT) de Cambridge aborda éstos y otros temas que ayudan a desarrollar el conocimiento pedagógico de profesores, que inician su práctica en esta área. El *conocimiento del contenido* fortalece la enseñanza reflexiva, ya que forma parte de la referencia a partir del cual, el profesor se analiza de acuerdo a las experiencias.

El conocimiento disciplinario, incluido en el *conocimiento del contenido*, es parte de la educación profesional y no necesariamente se traslada a las habilidades prácticas, “se circunscribe al campo de conocimiento que es considerado como esencial en la profesión de la enseñanza de lenguas” (Richards, 2011, p. 5). Es el conocimiento de las teorías de aprendizaje, métodos de enseñanza, adquisición del lenguaje y la sociolingüística. Esta dimensión se encuentra en el apropiado discurso técnico y especializado del profesor, y forma parte de la terminología utilizada, la cual lo identifica como miembro de la comunidad que enseña lenguas.

El profesor con conocimiento del contenido pedagógico y disciplinario, en palabras de Richards, hace una gran diferencia en la planeación de las clases. El profesor realiza más y mejores decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje para resolver problemas en el aula, en relación a los que muestran insuficiencia en ese conocimiento. También manifiesta que los estudios realizados no evidencian la proporcionalidad apropiada respecto al conocimiento del contenido y el impacto en la práctica. También se demanda incorporar en el *conocimiento del contenido* a la tecnología en la enseñanza, indispensable en la actualidad, ya que los estudiantes tienen acceso a herramientas tecnológicas para el aprendizaje, por lo que representa un reto el diseñar y utilizar actividades para que los estudiantes desarrollen habilidades con y para el uso de la tecnología.

La dimensión de *habilidades docentes* apunta a la variedad de técnicas, estrategias y al establecimiento de rutinas, es decir a las habilidades puestas en práctica en el salón de clases. Las *habilidades docentes* se adquieren mediante experiencias en diferentes contextos, con distintos estudiantes en cuanto a edad y nivel e impartir variados contenidos. A medida que el profesor va acumulando experiencia y conocimiento, obtiene flexibilidad en la enseñanza y la capacidad de improvisar de acuerdo a las circunstancias, para adaptar, cambiar o incorporar nuevas estrategias.

El *conocimiento del contexto* forma parte de otra de las dimensiones de Richards (2011) y atiende a la perspectiva sociocultural donde se sitúa la enseñanza que ayuda al profesor a tomar decisiones apropiadas.

La noción de contexto representa un término amplio, ya que incluye aspectos como la misión y propósitos de la escuela; el estilo de administración y la cultura escolar; los recursos físicos, incluyendo las que cuenta el salón de clases, como los recursos tecnológicos; el currículo y la oferta de cursos; el rol que juegan los textos y exámenes; así como las características de los profesores y estudiantes en la escuela (Richards, 2011, p.12).

El *conocimiento del contexto* lleva al profesor a reconocer la manera de actuar ante determinadas situaciones, después de entender las normas de práctica, valores y patrones de participación de la escuela. El profesor forma su actuar en un proceso de socialización que se logra en el contexto escolar como miembro de una comunidad de práctica. Los cursos de formación y desarrollo profesional constituyen el inicio y el aprendizaje posterior se realiza en la escuela. Las propias metas, normas de conducta, valores y creencias compartidos se convierten en el currículo oculto, en ocasiones más poderoso que el currículo determinado por la institución.

Es dentro de esta perspectiva sociocultural, del contexto, donde se desarrolla la dimensión de *identidad* del profesor de lenguas, que se manifiesta en los roles que el profesor desempeña, ya sean sociales o culturales en el salón de clases. La *identidad docente* se construye y reconstruye en un proceso de edificación determinado por la "biografía personal, cultural, condiciones de trabajo, edad, género y la cultura escolar" (Richards, 2011, p. 14). Se percibe la identidad en el tipo de discurso y roles que el profesor adopta.

Especialmente en México, en el campo de la enseñanza de lenguas, la identidad del profesor se encuentra fragmentada, debido a diversos factores, primordialmente a los vacíos en cuanto a la inserción de profesores con formación en el área de la enseñanza de lenguas en los espacios educativos. Debido a la valoración que le dan a la competencia comunicativa en la lengua de instrucción como el único factor a considerar para la contratación. Aunque, en ocasiones, los profesores de inglés frente a grupo no logran cubrir este requisito, al menos en un nivel intermedio. Sin embargo, estas circunstancias afectan la construcción de la identidad profesional, y en consiguiente, de acuerdo con Bolívar (2007), Lopes (2007) y Richards (2011) afectan las representaciones que tienen los sujetos acerca del sentido de ser docente.

Richards (2011) considera que en la actualidad se demanda una perspectiva de *enseñanza centrada en el estudiante*. El profesor es un facilitador del aprendizaje y se refleja en el tipo de actividades que realiza y el grado de involucramiento de los estudiantes en las mismas. El estudiante interactúa y participa de manera activa; siente que las actividades están relacionadas con sus experiencias de vida. Se le da la opción de reformar el contenido de las lecciones de acuerdo a sus necesidades. En consecuencia, lo anterior genera que el estudiante asuma un rol independiente y responsable de su propio aprendizaje.

La dimensión de *habilidades de razonamiento pedagógico* atiende el tipo de pensamiento que el profesor posee y cómo hace uso de él para planear y conducir las clases. En él se manifiesta las creencias y procesos mentales que le da forma a su práctica docente. Esto se adquiere por medio de la experiencia, utilizando el conocimiento del contenido articulado con las necesidades de saberes de los estudiantes. El trabajar de manera colaborativa con profesores más experimentados, el compartir la planeación de clase y la observación juegan un rol importante para ayudar a los menos experimentados a entender los procesos mentales empleados.



La dimensión de *teorizar la práctica* (Richards, 2011) alude al desarrollo individual del profesor sobre el conocimiento, creencias y el aprendizaje adquirido con base en la experiencia de lo que es la enseñanza. Es una habilidad desarrollada individualmente por el profesor donde confluyen los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias adquiridas. Con ellos realiza procesos cognitivos conscientes de análisis y conclusiones de su propia práctica. Es lo que Altet (2005) denomina una *metahabilidad*, para analizar y verbalizar el trabajo que realiza en el aula, la práctica docente, y que para ella "estos conceptos operatorios" permiten la construcción de las habilidades profesionales. Tiene referencia con la reflexión sobre la acción que favorecen al establecimiento de principios para guiar las decisiones al planear y evaluar su enseñanza.

Otra de las partes a destacar, dentro de las dimensiones propuestas por Richards, es la concerniente a la participación del profesor en una *comunidad de práctica*. Es el sentirse miembro de un grupo de personas que comparten un fin común, que conciben a la educación desde una perspectiva filosófica; con un conjunto de saberes para orientar el conocimiento y enriquecer el actuar del ser humano, resolver las problemáticas y asuntos comunes.

La comunidad de práctica es parte de la identidad del profesor donde aprende a partir de las acciones colaborativas con otros colegas. Ya sea para solucionar problemas, presentar propuestas, cambiar prácticas, planear cursos, evaluaciones, entre otras actividades. Estas acciones se efectúan trabajando con otros miembros que conforman esa comunidad: profesores, coordinadores, supervisores, directores y con investigadores del área. De esta manera el profesor puede indagar acerca de lo que viven en sus aulas para buscar soluciones o explicaciones.

La comunidad de práctica se manifiesta al participar en coloquios y paneles de discusión, así como al participar en la observación de la práctica docente de otros colegas, al auxiliar en la formación de otros profesores, la enseñanza en parejas, la investigación acción, grupos de lectura.

Éstos son espacios para discutir temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje, además que favorece el desarrollo de la identidad.

Las dimensiones citadas de acuerdo al planteamiento de Richards (2011) aportan a conformar a profesionalizar al docente de lenguas. Se requiere una formación teórica y práctica, no sólo hablar la lengua de instrucción, para considerarse un profesional en la enseñanza del ILE. Los congresos, revistas especializadas, organizaciones profesionales y el trabajo realizado por universidades para desarrollar programas de formación a nivel licenciatura y posgrado en el área de lenguas contribuyen a este propósito.

Para alcanzar el desarrollo de la competencia profesional en el área de lenguas, los programas de formación se pueden desarrollar mediante prácticas donde se incluyen conferencias, discusiones grupales, análisis de prácticas, presentaciones orales de los estudiantes, la observación de maestros con mayor experiencia, el uso de videos, la microenseñanza, prácticas situadas, simulaciones, lecturas, diarios de experiencias, portafolios, entre otras actividades. Prácticas que pueden ser incorporados en programas de formación en el área de lenguas.

Existe una diversidad de actividades que se pueden desarrollar para favorecer la formación del profesor de lenguas, también es una de ellas el *coaching* o supervisión por docentes experimentados, para guiar y facilitar el proceso, incentivando la reflexión sobre las acciones realizadas, enfocada en la resolución de problemas y proyectos de mejora para promover el crecimiento de los docentes. El propósito es auxiliar en la formación y desarrollo profesional de los docentes mediante una diversidad de esquemas para adecuar a las necesidades de los profesores y el contexto en el que se encuentran inmersos.

## **2.5 Hacia una construcción de la identidad profesional**

En las secciones anteriores se han abordado los temas de la formación profesional del profesor y los distintos componentes que forman parte de ella, como son los conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros. En su conjunto conforman los esquemas de acción que distinguen al docente, de igual forma la identidad profesional se considera parte del entramado que identifica al profesor.

La identidad profesional es una construcción que se realiza a partir de las experiencias personales, pero, también se sustenta en los sucesos sociales vividos en la comunidad y en la manera que se le percibe en la sociedad, de ahí que se le llame un proceso de construcción individual y colectiva (Bolívar, 2007; Lopes, 2007; Richards, 2011). Lo vivido en la colectividad determina, en buena parte, esta identidad, y afecta la manera en que el profesor se desempeña en su campo, en el tipo de discurso que adopta, ya que mediante él se manifiesta el grupo al que pertenece, así como la representación que tiene del sentido de ser docente. Igualmente en el papel que ejerce dentro del salón de clases, la escuela y la comunidad; incluso en lo que el profesor hace para influir en las decisiones que conciernen a su quehacer docente.

En lo anterior reside la relevancia de la conformación de la identidad profesional. El sentirse miembro de una comunidad de práctica proporciona al docente la manera de asumir un papel determinado para la construcción o deconstrucción de ambientes o conceptos relacionados con el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Se logra mediante un proceso intelectual de análisis, para así mostrar las contradicciones encontradas y proponer respuestas o soluciones.

En la identidad profesional se involucran aspectos de tipo personal, como la biografía personal, cultura, las condiciones de trabajo, edad, género y la cultura escolar, dentro y fuera del

salón de clases (Richards, 2011). Se refleja en la manera en que el profesor se autodefine y define a los otros miembros de su comunidad para actuar e influir en diferentes contextos.

La carencia de reconocimiento social llevaría a una crisis de identidad, o a la misma privación de construcción de la identidad profesional. Este reconocimiento social se construye a partir de las representaciones individuales de los sujetos que conforman un grupo, por lo que estas crisis se deben a una falta de vinculación entre la identidad individual y la colectiva. Ya sea porque no existe una identidad colectiva o por que surgen otras que entran en conflicto, que resultan en una falta de reconocimiento individual y grupal (Bolívar, 2007; Lopes, 2007).

Esta conceptualización donde la identidad individual está supeditada a la colectiva ha cambiado. Lopes (2007) establece que los individuos tienen la capacidad creativa, reflexiva, cooperativa y activa para construir una identidad colectiva. Para alcanzar reconocimiento social que parte de la representación colectiva, se puede lograr mediante las acciones cooperativas de los individuos a través de elecciones individuales. Estas acciones realizadas llegan a impactar el nivel colectivo. Pero, si existe una crisis de identidad concebida desde lo individual y lo colectivo, entre la pertenencia a la comunidad de práctica y la sociedad, parece incierto cómo lograr este reconocimiento social.

Lopes (2007) a partir de Baugnet (1991) refiere que para la construcción de una identidad desde una perspectiva psicosocial interactúan tres interpretaciones teóricas: la identidad situada desde cómo se percibe el sujeto y la estructura social; la identidad situada en las relaciones intergrupales y la identidad situada desde la teoría de las representaciones sociales.

A partir de la escuela, ¿Se puede desarrollar una identidad profesional? Desde la formación inicial, como una trayectoria profesional, se adquieren los puntos de referencia para formarse las representaciones individuales de cómo es el desempeño, para que el profesor se

justifique, analice y evalúe. Pero, esta identidad se enfrenta a la realidad del contexto actual, aunque convergen, están en una continua adaptación por los contrastes que existen en lo que adquirió en su formación inicial. En ocasiones se idealiza un concepto de identidad y a partir de lo que experimentan en sus ambientes de trabajo, les hace desistir en seguir con esa identidad y crear una nueva (Lopes, 2007).

Se argumenta que esta crisis de identidad se debe a que la formación inicial es una formación académica, más que una formación profesional; carece de bases sólidas para resistir a la destrucción de la identidad profesional. Se desarrollan más los aspectos de la enseñanza: teorías, metodologías, desarrollo de habilidades, el "argot" del medio, y, menos en la construcción de una identidad profesional profunda y sólida. Lopes lo atribuye a la política educativa de formación que fracasa desde su base en el desarrollo de una identidad.

La política educativa debe estimular y apoyar la identidad del profesor en la escuela, que influye en lo que sucede dentro, de una manera horizontal, lo que también impacta hacia el exterior y debe ser fortalecido (Fullan, 1982). Lo interno y externo de la identidad profesional lleva en sí una reciprocidad manifiesta que se atañen una a la otra. Si una falla, la otra también.

A manera de recapitulación, se destaca la importancia del desarrollo de una identidad profesional desde las etapas iniciales de formación para fortalecer su construcción; que resista el impacto del contexto. Ya que la identidad se manifiesta en las representaciones acerca del sentido de ser docente, el desempeño, discurso y roles adoptados, así como en las acciones que realiza para influir en el contexto educativo. Mediante las acciones individuales de los sujetos, realizadas de manera colaborativa, se puede cambiar la manera en que se le percibe en la representación colectiva.

### **Capítulo 3. El PNIEB. Fundamentos y Cobertura**

En el contexto actual, el conocimiento de una segunda, o tercera lengua, desempeña un papel destacado en la educación de este siglo. Desde una perspectiva histórica -y económica- el idioma inglés ha sobresalido debido al dominio de países anglosajones como el de Inglaterra en el siglo diecinueve y, actualmente, por la influencia económica de Estados Unidos. La lengua inglesa representa una herramienta para desempeñarse de manera exitosa en una sociedad globalizada. Es por ello que se diseñan programas curriculares donde se incorpora el inglés como lengua extranjera en los distintos niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano para atender las necesidades del estudiante, en materia de lenguas, y que, en consecuencia, tanto la sociedad como la economía del país, se vean beneficiados.

El diseño curricular implica considerar una diversidad de elementos que impactan directamente en los resultados que se pretenden alcanzar. Desde analizar la situación contextual -internacional, nacional e institucional-, necesidades de los estudiantes, especificar los propósitos y aprendizajes esperados, desarrollar los contenidos y materiales, hasta establecer la metodología y métodos de evaluación apropiados. Son factores que en su conjunto tendrán efecto en los resultados, por tanto, cada uno de ellos deben considerarse en el diseño.

En este apartado se aborda el proceso para implementar el inglés en el currículo de educación preescolar y primaria públicas en México, ocurrida en la Reforma Integral de Educación Básica en el año 2009. En primera instancia se presentan los antecedentes del tema, para posteriormente efectuar un acercamiento al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) e implementación en Baja California, haciendo énfasis en las condiciones particulares de la ciudad de Ensenada.

### 3.1 Antecedentes

En el marco de una educación de calidad para todos y en el contexto actual de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la sociedad contemporánea, la UNESCO (2003) relacionó las lenguas con la educación, asociación que había abordado en convenciones realizadas desde la segunda mitad del siglo pasado.

Este organismo proporcionó una serie de postulados donde representa su perspectiva acerca de lenguas y educación en el siglo veintiuno: primero, apoya una educación que preserve la instrucción en la lengua materna para facilitar el conocimiento y experiencia de los estudiantes y los profesores; segundo, apoya la educación bilingüe y/o multilingüe en todos los niveles educativos para promover igualdad social y de género y, tercero, valora al lenguaje como un medio para la educación intercultural que fomente la comprensión entre diferentes grupos lingüísticos (UNESCO, 2003).

Adicionalmente a los postulados de la UNESCO en el área de lenguas para la sociedad contemporánea, se reconocen ventajas para una educación bilingüe y/o multilingüe. Los estudios realizados por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) indican una correlación positiva entre el desempeño en pruebas académicas estandarizadas y el aprendizaje de lenguas, así como favorable para el desarrollo cognitivo de los estudiantes y, en el plano sociocultural, genera creencias y actitudes positivas hacia otras culturas (Tochon, 2009).

El Consejo Británico coincide con lo presentado por el ACTFL, donde además incluye la perspectiva económica al realizar investigaciones para mostrar la influencia del idioma inglés en los aspectos económicos de un país, puntualizando los beneficios y retos para conformar políticas lingüísticas e incorporar el idioma inglés en los currículos de los países (Consejo Británico, 2004; Castañedo y Davies, 2004; Graddol, 2006; Kennedy, 2011).

Las anteriores premisas dimensionan al inglés como lengua extranjera en un estatus de lengua global. En atención a esta nueva dimensión que presenta el inglés, México implementa el inglés en el currículo de preescolar y primaria públicas. Algunas entidades federativas inician la implementación, de manera independiente de la federación, apoyada con recursos estatales, municipales y/o los padres de familia desde 1992.

El estado de Morelos fue el pionero a nivel nacional en establecer programas de inglés en escuelas primarias públicas, se suman tres estados más en esa década, donde se incluye a Baja California en 1997, y otros más a partir del año 2000 (Ver tabla 5).

**Tabla 5.** Estados pioneros con programas de inglés en escuelas primarias públicas en México.

Estado	Año de inicio
Morelos	1992
Nuevo León	1993
Coahuila	1995
Baja California	1997
Michoacán	2000
Colima	2000
San Luis Potosí	2000
Aguascalientes	2001
Tamaulipas	2001
Durango	2002
Veracruz	2003

Fuente: Consejo Británico (2004).

En el año 2009 existían 21 entidades federativas que contaban con el programa estatal de inglés: Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Colima, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz<sup>6</sup>. Por otra parte, los estados que todavía en el mismo año no contaban con un programa de inglés, o sí contaban y lo tuvieron que cancelar

<sup>6</sup> SEP (2009). Entrevista desarrollada el 22 de julio de 2009 con el Coordinador Nacional del PNIEB, Dr. Juan Manuel Martínez García. Recuperada de la Subsecretaría de Educación pública el 27 de oct. de 2010 <http://canalseb.wordpress.com/2009/07/22/entrevista-al-doctor-juan-manuel-martinez-garcia-coordinador-del-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica/>



por falta de sustento financiero local, fueron Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Distrito Federal, Estado de México, Oaxaca, Tabasco, Querétaro, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas (SEP, 2009).

La Reforma Integral en Educación Básica (RIEB, 2009), se caracterizó por articular los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) en un sólo proceso formativo, con un perfil de egreso único para la educación básica, "...en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, y las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura" (SEP, 2009, p. 36). La RIEB también considera la enseñanza de una lengua adicional (indígena, español, lengua extranjera o de señas mexicanas) en un ambiente que favorezca la comprensión de las diversas expresiones culturales existentes en México y en el mundo.

En este marco se presenta el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE<sup>7</sup>)<sup>8</sup> con el propósito general de "...que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante actividades específicas con el lenguaje" (SEP, 2010, p. 20). La coordinación nacional del PNIEB diseña programas de estudio para articular el aprendizaje del inglés desde tercero de preescolar hasta concluir la secundaria en escuelas públicas. Además, el PNIEB se encarga de establecer criterios de formación docente en este campo, evaluación de materiales didácticos y la acreditación del idioma inglés de los estudiantes.

En Baja California, el Sistema Educativo Estatal (SEE, 2010) reconoce que la implementación del Programa de Inglés en Educación Básica (PIEB) desde el año 1997 -en

---

<sup>7</sup> NEPBE, por las siglas en inglés *National English Program in Basic Education*, documento publicado en este idioma.

<sup>8</sup> El PNIEB se creó en el 2009, mismo que formaliza los programas estatales de inglés que ya se trabajaban de manera autónoma en algunas entidades federativas desde 1992, aunque no de manera homologada y generalizada.

preescolar y primaria públicas del estado- fue posible gracias a las gestiones realizadas de manera independiente por coordinadores, directores de escuelas, profesores y el apoyo de padres de familia. Baja California y la mayor parte de las entidades federativas iniciaron los programas estatales sin sustento económico federal, estatal o municipal; además de faltar un programa de estudio formalmente instituido, donde la práctica era sustentada en la propuesta metodológica de los libros de texto ofertados por diversas casas editoriales (SEE, 2010).

Éste ha sido un escenario que ha generado se realicen estudios, mayormente de tipo cualitativo, para observar la implementación de los programas de inglés con la participación de estudiantes, profesores, funcionarios, directivos y padres de familia.

En la búsqueda de antecedentes de investigación del PNIEB, hasta el año 2011, se encontró estudios exploratorios o descriptivos con aproximaciones al contexto de implementación de los programas estatales en escuelas primarias públicas (Castañedo y Davies, 2004; Davies, 2007; Dzul, Funderburk e Hidalgo, 2010) o con una incipiente inclusión de datos del PNIEB (Márquez et al., 2011; Reyes, Murrieta y Hernández, 2011; Rodríguez y Perales, 2011) en donde es cuestionada la pertinencia del programa debido a la falta de congruencia entre lo que propone y las condiciones financieras y humanas para establecer un programa de inglés en las primarias públicas.

Las carencias en cuanto a una estructura organizativa y administrativa sólida para la implementación del programa tienen serias repercusiones en la contratación de profesores, garantías laborales, materiales didácticos, apoyos intra-institucionales que requieren de la responsabilidad de todos los actores involucrados, coordinadores, directores, planta docente, padres de familia, para alcanzar que los niños desarrollen la competencia comunicativa en inglés. Al respecto del papel de los padres en este proceso, se planteó las implicaciones socioculturales,

donde el contexto y capital cultural define, en cierta medida, el aprendizaje del idioma (Rodríguez y Perales, 2011); ya que si el entorno en que se desenvuelven los estudiantes no representa una conveniencia, ni una utilidad para el futuro del estudiante, tiene como consecuencia la falta de apoyos para el aprendizaje del inglés en el hogar.

En gran medida la problemática anterior se atribuye a la complejidad del Sistema Educativo, así como a la ausencia de una política y planificación lingüística en nuestro país. Las relaciones de poder entre los agentes involucrados e ideologías en políticas lingüísticas han afectado el aprendizaje de lenguas y se percibe continúe con la implementación del PNIEB (Perales, Reyes y Murrieta, 2012; Reyes, Murrieta y Hernández, 2011).

Sin lugar a dudas el interés por observar lo que sucede con el PNIEB ha crecido de manera sustancial. A finales de 2013 se presentaron investigaciones donde se aborda la implementación desde diversas perspectivas en los estados de Sonora, Puebla, Aguascalientes, Nayarit y Guanajuato (Sayer y Romero, 2013), algunas de ellas se desprenden de una investigación a nivel nacional desarrollada por la RILE. Sin embargo, los datos en estos estados parecen no diferir de los resultados ya expuestos.

La falta de un diseño curricular claro, la distribución de materiales educativos para llevar a la práctica el PNIEB, las condiciones laborales de los profesores y su estatus dentro de las escuelas, así como las relaciones que establecen con los directores y otros profesores son factores que intervienen en la implementación del programa de manera negativa. Los profesores se enfrentan a dificultades ante la flexibilidad curricular para adaptar el programa de acuerdo a las características contextuales particulares de sus escuelas, problema derivado de la insuficiente capacitación y la variable formación que tienen los profesores de inglés (Sayer y Romero, 2013).

Existen enormes limitaciones y deficiencias en el área de formación docente. La mayor parte de los profesores carecen de un perfil didáctico para la enseñanza y un nivel de competencia comunicativa en inglés que sirva como modelo para el aprendizaje. Por consiguiente, debido a la heterogeneidad de los docentes, los programas de formación y actualización docente que oferta el Sistema Educativo deben ser acorde a las necesidades de estos perfiles (Sayer, Mercau y Blanco, 2013).

De modo particular, se coincide en el papel que desempeña el profesor en el aprendizaje de lenguas, por tanto la formación lingüística y pedagógica impacta el aprendizaje del estudiante. Pero no existen resultados de evaluaciones, al menos publicadas de manera oficial, para medir los avances y realizar iniciativas pertinentes para hacer modificaciones al programa. En Baja California, se tiene conocimiento que la Universidad Estatal de San Diego (SDSU por sus siglas en inglés) realizaba evaluaciones a los estudiantes al egresar de sexto año de primaria, en el programa estatal anterior al PNIEB, mas no hay manera de comprobar o comparar resultados al no estar publicados para hacer uso de esa información.

Es necesario documentar la situación que han enfrentado los estados con la implementación del PNIEB, a partir del análisis y sus causas potenciales, para generar acciones que posibiliten mejorar las condiciones, alcanzar los objetivos propuestos, y con ello, realmente proporcionar educación de calidad para nuestros estudiantes en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

### **3.2 Aproximación a la fundamentación curricular e implementación en Baja California**

La situación geográfica en que se ubica Baja California, localizada en la franja fronteriza que colinda con Estados Unidos, representa una ventaja para el usuario competente en la lengua

inglesa. La competencia comunicativa proporciona mayores oportunidades para realizar intercambios en inglés, ya sean en ámbitos sociales, académicos o laborales.

Es por ello que, el surgimiento del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, amplió la perspectiva de formación de aprendizaje del inglés para la población estudiantil en los niveles preescolar y primaria, del sistema escolar público en México. Esto permitía que no fuera únicamente asequible a algunos sectores de la población con capacidad económica para solventar los costos de escuelas bilingües particulares o cursos extracurriculares.

La conformación de esta política educativa fue el resultado de un proceso de revisión de planes de estudio y reformas curriculares -en preescolar en el 2004 y secundaria en el 2006- para articular los tres niveles de educación básica con un sólo perfil de egreso. Con la reforma del 2009 se busca formar a los estudiantes de manera integral para que al término de la educación básica puedan insertarse en cualquier ámbito que decidan incursionar.

En el campo de formación de Lenguaje y Comunicación se contempla el aprendizaje del inglés en la educación básica. Sin embargo, para la inserción de esta asignatura en el currículo es necesario realizar un proceso de análisis de la situación que prevalece en el contexto educativo, económico, social y cultural, y de manera particular para dimensionar si el entorno permite adecuaciones que permitan cumplir las demandas que se señalan en el contexto internacional.

### **3.2.1 La creación del Programa Nacional de Inglés**

Organismos internacionales han planteado las ventajas de adquirir una segunda lengua (UNESCO, ACTFL, Consejo Británico) las cuales coinciden con las razones expuestas en las consideraciones previas a la instrumentación del PNIEB por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU, 2009) (tabla 6).

**Tabla 6.** Justificación para implementar el inglés en educación básica (CONAEDU, 2009).

Ámbito	Razón que justifica
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la educación inclusiva e integral</li> <li>• Existe una correlación positiva entre el aprendizaje de una segunda lengua y el conocimiento de la propia lengua materna y del desarrollo cognitivo</li> <li>• Fortalece el desarrollo integral</li> </ul>
Social/Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplía la visión del mundo y la tolerancia a la diversidad</li> <li>• Favorece la interculturalidad</li> <li>• Proporciona apertura y conocimiento de otras culturas</li> </ul>
Laboral/Económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un aprendizaje para la vida y el trabajo</li> <li>• Proporciona herramientas para la competitividad</li> <li>• Impacta el desarrollo económico del país, el bilingüismo o multilingüismo, y se refleja en el producto interno bruto</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la XVI Reunión Nacional Ordinaria Plenaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU, 2009).

El Acuerdo 592 establece la articulación de la educación básica como una política pública para impulsar la formación integral de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. El documento refiere investigaciones que han arrojado datos alusivos a la correlación positiva en el desarrollo cognitivo de los niños y el aprendizaje de una segunda lengua, “...ya que genera una estructura mental diversificada y un mejor uso del propio código lingüístico, favoreciendo la alteridad y el pensamiento flexible” (SEP, 2011, p. 38). Además de lo anterior, el aprendizaje temprano de una segunda lengua favorece su adquisición, especialmente en los aspectos de pronunciación y comprensión auditiva.

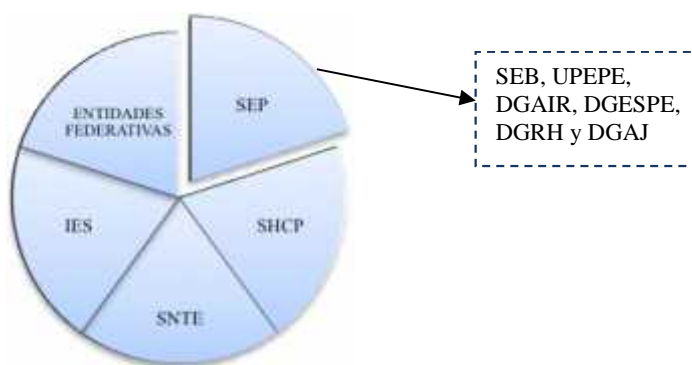
Éstos y otros fundamentos para instrumentar la educación bilingüe en México se han discutido con anterioridad, donde se expusieron los beneficios del aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, prevalecen factores que también deben ser examinados para que la adquisición se realice exitosamente.

El marco institucional propone el aprendizaje de una lengua extranjera a los cinco años, cuando el niño se encuentra en tercer grado de educación preescolar, antes de la edad promedio que especifica la OCDE, la cual en la comunidad europea es de 8.7 años, en Latinoamérica de 9 y

en los países que integran el E9<sup>9</sup> de 10 años. Al iniciar la implementación del programa de inglés en preescolar indica mayor apoyo.

Este aspecto ya era considerado en la propuesta inicial para la implementación del PNIEB. En CONAEDU se promulgaron los requerimientos para establecer una política pública, liderada por una Comisión de Educación y Comisión de Presupuestos, conformada por diversos actores: las Entidades Federativas, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la SEP<sup>10</sup>, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las Instituciones de Educación Superior (IES) (Ver Figura 4).

**Figura 4.** Organismos implicados para la conformación de la política pública del PNIEB.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CONAEDU (2009).

En el CONAEDU se propone que estos organismos trabajen de manera conjunta para analizar y determinar las acciones para definir el esquema laboral y manejo de subsidios para obtener los recursos que apoyen en la implementación del programa. Además de establecer la política de selección, formación inicial y certificación de docentes, entre otras especificaciones a

<sup>9</sup> Lo conforman países del hemisferio sur: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán

<sup>10</sup> Integrada por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la Dirección General de Recursos Humanos (DGRH) y la Dirección General de Asuntos Jurídicos (DGAJ).

realizar, como son los esquemas de evaluación de los estudiantes, el crecimiento curricular de 100 horas en primarias generales y 200 horas en las indígenas, por mencionar algunos.

### **3.2.2 Niveles de logro, perfil docente y cobertura**

Los lineamientos del programa establecen estándares de logro educativo en la inclusión de la asignatura de inglés desde preescolar hasta secundaria, cubiertos por cuatro ciclos (Tabla 7). Los resultados esperados, en cuanto a nivel de logro de la competencia lingüística en el idioma inglés están basados en el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCER) y la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). Éstos son criterios de referencia internacional y nacional respectivamente. Los estándares de trayecto en educación básica determinan que los estudiantes egresen de secundaria con una competencia lingüística en un nivel B1, equivalente a un manejo intermedio de la lengua y los de educación primaria en el nivel A2 (nivel principiante). Para obtener estos estándares de logro, es que el PNIEB plantea los programas de estudio por ciclos, con clases de dos horas y media a la semana.

La SEP (2009) subraya la importancia que desempeñan profesores preparados para lograr los propósitos del programa. Conceptualiza la figura de un “docente especialista” con conocimiento de teorías de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Además de una competencia comunicativa del idioma inglés en dos modalidades: ideal y básico. En la primera modalidad se requiere que el docente cuente con dos niveles de competencia comunicativa superior al curso de instrucción, y la segunda, con un nivel arriba (tabla 7).



**Tabla 7.** Ciclos del PNIEB por grados, niveles de logro, horas y perfil docente.

Ciclo	Nivel	Grado	MCER	Horas	Perfil docente Competencia en inglés			
					Ideal		Básico	
					MCER	CENNI	MCER	CENNI
1	Preescolar Primaria	3° 1° 2°		300	A2	7	A1	4
2		3° 4°	A1	200	B1	10	A2	7
3		5° 6°	A2	200	B2	13	B1	10
4	Secundaria	1° 2° 3°	B1	360	C1	16	B2	13
Total horas de instrucción				1060				

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la SEP (2009).

En la tabla 7 se ilustran los ciclos del PNIEB de manera integrada con los estándares de logro y la competencia lingüística requerida para el perfil docente en cada uno de los ciclos. El primer ciclo comprende el tercer año de preescolar, primero y segundo grados de primaria, y tiene el propósito de familiarizar a los estudiantes con la lengua extranjera. Es el primer contacto que tienen con el idioma y sus aspectos culturales, además de establecer las bases para el aprendizaje posterior. Los ciclos restantes representan el programa formativo de la lengua extranjera donde los estudiantes adquirirán las competencias necesarias para utilizar el inglés, de acuerdo con estándares internacionales y nacionales.

Para la generalización, se inició con una etapa piloto y una muestra de 1000 escuelas a nivel nacional, con un crecimiento gradual del 10%, por fases de implementación (Tabla 8).

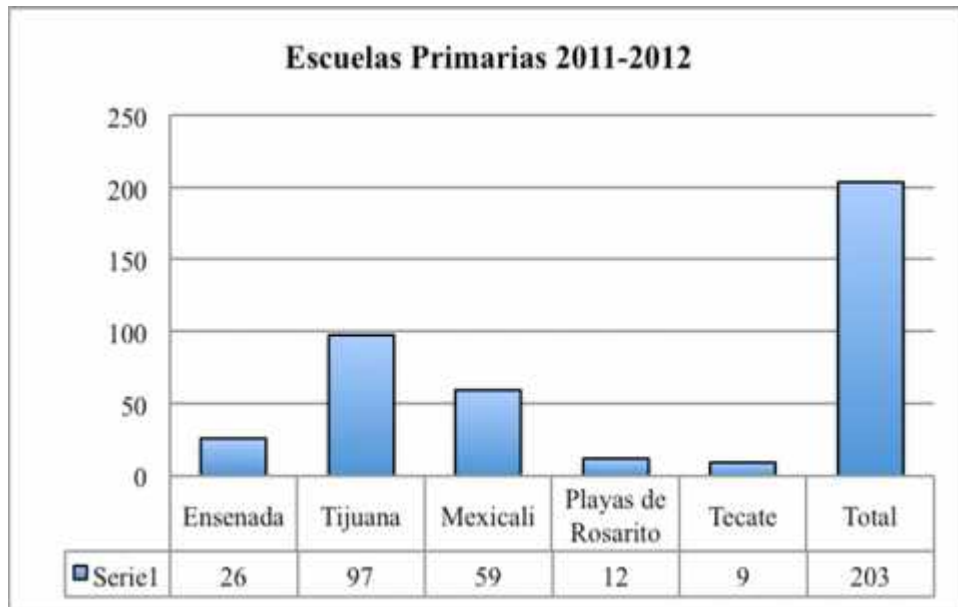
**Tabla 8.** Fases de implementación del PNIEB.

Etapa	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Piloto	1° ciclo			
Fase de implementación hacia la generalización	1° ciclo			
Piloto	2° ciclo			
Fase de implementación hacia la generalización	1° ciclo 2° ciclo			
Piloto	3° ciclo			
Fase de implementación hacia la generalización	1° ciclo 2° ciclo 3° ciclo			

Fuente: CONAEDU (2009).

En Baja California, se realizó la implementación del PNIEB de manera exploratoria (figura 5) en 203 escuelas primarias públicas, con mayor cobertura en Tijuana con 97, Mexicali 59, Ensenada 26, Playas de Rosarito 12 y Tecate con 9.

**Figura 5.** Escuelas primarias con la fase piloto del PNIEB en Baja California



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PNIEB consultados en mayo de 2012.

En Ensenada, el PNIEB se estaba trabajando en 26 escuelas primarias, 10 federales y 16 estatales, con 4383 alumnos y 69 profesores. Ello representa un 7.92% de la población total de las escuelas y un 7.4% de la población de alumnos de primaria en el ciclo 2011-2012 (Tablas 9 y 10).

**Tabla 9.** Estadísticas de primarias en Ensenada en el ciclo 2011-2012.

Municipio	Sostenimiento	Alumnos	Grupos	Docentes	Escuelas
Ensenada	Federal	36518	1745	1497	226
	Estatal	22604	968	904	102
	Total	59122	2713	2401	328

Fuente: Elaboración propia con información del Gobierno del Estado de BC. Principales Cifras Estadísticas 2011-2012.

**Tabla 10.** Ensenada. Estadística de primarias con la fase piloto del PNIEB por sostenimiento, alumnos por grado y profesores.

	Primarias							Total
	No. de escuelas	No. de alumnos						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Federal	10	567	588	209	236	346	178	2124
Estatal	16	766	719	324	331	80	39	2259
Total	26	1333	1307	533	567	426	217	4383
Profesores	69							

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SEE (2012).

La cobertura del PNIEB en las escuelas primarias públicas del PNIEB es aún limitada, no obstante la bondad y pertinencia de los propósitos del programa. Los estándares de logro de la asignatura de inglés en educación básica, se encuentran alineadas a la conceptualización de un docente con conocimientos de teorías de enseñanza y aprendizaje, además de la competencia comunicativa del idioma inglés. Este binomio logro educativo-perfil docente está organizado por ciclos en el PNIEB con el propósito de clarificar su concordancia en el programa.

La implementación del PNIEB coadyuva a homologar el aprendizaje del inglés y proporcionar una mayor cobertura, sin embargo, el contexto en el que se realiza la incorporación del PNIEB implica considerar si existen las condiciones de infraestructura apropiadas, con

apoyos institucionales, en cuanto a recursos económicos y humanos, para la implementación del programa de inglés que señala la reforma educativa.

Las reformas educativas toman varios años para insertarse en la cotidianidad del aula, indica Ángel Díaz-Barriga (2013), debido a que los profesores precisan integrar su formación profesional y el contexto con lo que especifica esa reforma. Los profesores necesitan observar la funcionalidad del programa en la práctica.

La pluralidad de ventajas del aprendizaje de inglés para hacer frente a las demandas de la sociedad actual conduce a su incorporación en el currículo de educación preescolar y primaria públicas en México, así como a las recomendaciones de organismos internacionales y nacionales. No obstante, estudios acerca de este proceso mencionan la diversidad de dificultades para lograr el egreso de estudiantes de educación básica con un dominio intermedio de la lengua o al menos con el conocimiento suficiente que les permita comunicarse en situaciones familiares. Ejemplo de esta deficiencia se encuentra patente en secundaria después de, al menos, cincuenta años de que se incorporó en este nivel educativo.

Los resultados que se observan en educación secundaria pública son, hasta ahora, deplorables debido a múltiples factores que lo impiden: las condiciones en que se imparte la clase, con grupos numerosos y baja motivación al aprendizaje del inglés, programas y textos inadecuados, profesores sin la competencia lingüística o formación docente en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas e ineficientes cursos de formación y actualización para solventar esta situación (Castañedo y Davies, 2004; Davies, 2007). Sin duda, un problema multifactorial que ha afectado y que continúa sin resolverse a pesar del tiempo transcurrido, los cuales dan resultados nada satisfactorios.

Al respecto habría que mencionarse, que las características contextuales de las entidades federativas son divergentes entre sí, por tanto las condiciones endémicas determinan las adaptaciones al programa para adecuarse a las necesidades particulares del ambiente donde se implementa. Situación compleja debido a las carencias en cuanto a recursos financieros y humanos para mejorarla.

Se requiere un contexto educativo favorable para el aprendizaje del inglés, analizando la experiencia en secundaria, donde existan las condiciones y recursos para que esto suceda.

## Parte II. Planteamiento General de la Investigación

### Capítulo 4. Metodología de la investigación

#### 4.1 Estrategia Metodológica

El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo de carácter interpretativo con el propósito de comprender e interpretar un fenómeno. Evidentemente todo proyecto de investigación conlleva el establecimiento de una metodología acorde con el objeto de estudio, de ella depende el logro de los objetivos planteados. Por lo que la metodología y técnicas cualitativas para la recolección de datos, se consideran la manera más óptima para profundizar en la percepción de los profesores de inglés, ya que ellos serán la principal fuente de información. Se considera explorar la implementación del PNIEB desde su propia experiencia, darle voz a quienes no son considerados en el proceso del diseño curricular de una reforma o un programa.

A continuación se describen el tipo, estrategia y diseño de investigación, posteriormente se especifican las cuatro fases que se trabajaron para la construcción del estudio de caso.

##### 4.1.1 Tipo de investigación.

Los estudios cualitativos se abordan desde una perspectiva humanística con la finalidad de comprender e interpretar un suceso (Taylor y Bogdan, 2006). En los estudios cualitativos se ubican los etnográficos, la observación participante, los estudios de caso, el interaccionismo simbólico, los fenomenológicos, los constructivistas y los interpretativos. Erickson (1997) menciona que existen ligeras variaciones entre ellos para realizar investigación en educación pero, la interpretación es una característica que se encuentra en todos. Por lo cual, Erickson les refiere con el término *interpretativo* ya que reside el interés por descubrir el significado que el

sujeto de estudio le da a un acto (o actos) que experimenta en su entorno, el cual es esclarecido y descrito por el investigador.

Los métodos interpretativos tienen el fin de explicar lo que sucede en determinado grupo o persona. Se identifica la perspectiva de los actores en su contexto para conocer lo que acontece en un lugar particular y los significados que le dan. Desde este enfoque metodológico se parte para desarrollar la investigación, con énfasis en el significado que los profesores dan a las actividades de su vida ordinaria y el análisis de cómo le dan sentido a su mundo cotidiano. Se basa en lo que ocurre en su práctica docente del PNIEB, intentando una comprensión "desde adentro". Se busca "una mediación prudencial y analógica" (Beuchot, 1997, p. 21).

La opinión del profesor se mantiene sin dejar de considerar que ésta se encuentra con la intencionalidad subjetiva del investigador y su marco de referencia. Entre más conoce el investigador su propio esquema conceptual mejor podrá lograr una interpretación acertada y adecuada al momento que viven los profesores. La finalidad es comprender e identificar la realidad estimando diversos marcos de referencia para la interpretación, por ejemplo biológico, psicológico o sociocultural que expliquen el comportamiento, o lo expresado por el individuo (Devereux, 2008).

Una de las cuestiones que mayormente preocupan en el ámbito de la investigación cualitativa es la confiabilidad y la validez, que aunque "...son constructos inherentes a la investigación desde la perspectiva positivista para otorgarle a los instrumentos y a la información recabada, exactitud y consistencia necesarias para efectuar las generalizaciones de los hallazgos..." (Hidalgo, 2005, p. 2), en la investigación cualitativa se debe garantizar la consistencia y credibilidad de la información y los resultados de los datos recolectados. Si bien,

los datos "... están tan cercanos a la realidad que no existe preocupación por la validez en su recolección, sino en el análisis e interpretación de los mismos." (ibídem, p.12).

No obstante, en el marco epistemológico cualitativo, los requerimientos de validez y confiabilidad deben estar presentes como elementos de rigurosidad que sustenten los resultados de investigación. Por tanto, la validez se observa en la credibilidad de los datos, los cuales son representaciones auténticas de la realidad, y en la transferibilidad, en la medida que los resultados de la investigación pueden ser aplicados a otro contexto, que en este caso sería observable *a posteriori*. La confiabilidad depende de la consistencia de los procedimientos de diseño para describir la realidad de los sujetos; para ello se emplean técnicas e instrumentos de recolección de información. Es por ello que existen términos paralelos en la investigación cualitativa, para asegurar la confiabilidad, como son la *dependencia*, consistencia de las observaciones y la *confirmabilidad*, concebida como objetividad, misma que carece de importancia en el constructivismo, por las singularidades que poseen los métodos interpretativos (Hidalgo, 2005).

Ante este panorama que distingue una organización de enfoques para los abordajes cualitativos, se encuentran algunas de sus características generales: a) es inductiva, porque desarrolla conceptos y comprensiones partiendo de datos, por lo que se tiene un diseño de investigación flexible, con interrogantes sólo vagamente formulados; b) es holística, las personas, escenarios o grupos son considerados como un todo, en un contexto de su pasado y presente; y c) es humanista, se les conoce en lo personal y se experimenta lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad (Taylor y Bogdan, 2006).

#### **4.1.2 Estrategia de investigación y diseño.**

Yin (1994) define los estudios de caso como la investigación de un fenómeno actual dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son



claros. Este tipo de investigación se realiza con el objetivo de profundizar en un fenómeno, explicar un resultado a partir de una teoría, identificar mecanismos o validar teorías. Los estudios de caso son particularmente utilizados cuando el investigador plantea preguntas de “cómo” o “porqué”, tiene poco control sobre los acontecimientos y el tema es contemporáneo.

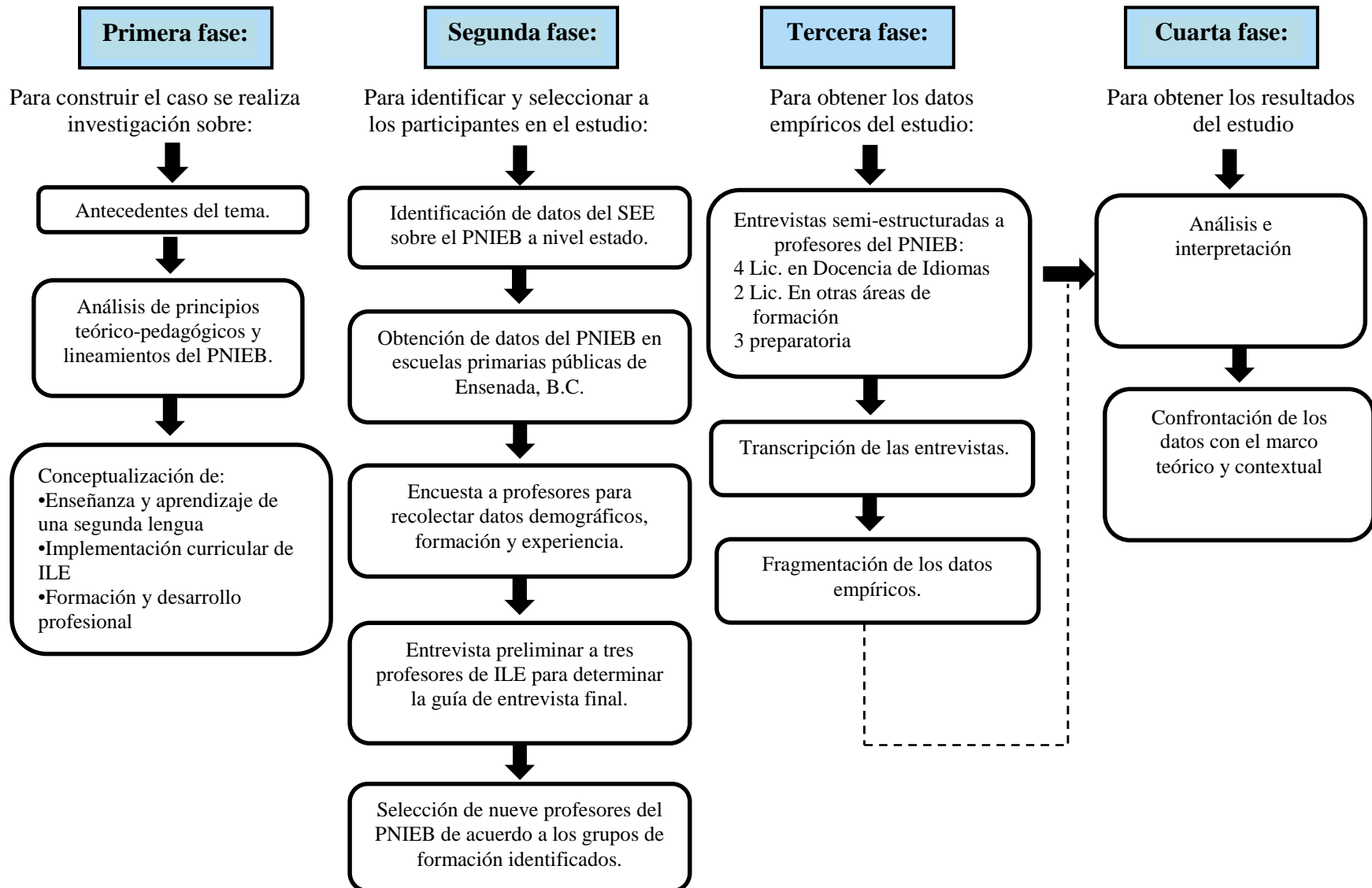
La función del estudio de caso en el ámbito educativo es el de proporcionar datos del fenómeno desde el mismo contexto en el que sucede; los cuales a partir de una descripción profunda proporcionan elementos para comprender o solucionar un problema. Se compara al estudio de caso con los estudios históricos, con la diferencia que los estudios de caso proporcionan evidencia recolectada mediante la observación directa o la entrevista sistemática (Yin, 1994).

Este es un estudio de caso realizado en el municipio de Ensenada, Baja California, en escuelas primarias públicas con el pilotaje del PNIEB mediante el análisis de la percepción de los profesores acerca del contexto de implementación del programa e identificar sus necesidades de formación y desarrollo profesional que requieren para la práctica del mismo. El caso se construye a partir del contexto en el que se implementa el programa.

Esta investigación de corte cualitativo se desarrolla bajo un diseño descriptivo-interpretativo. Este tipo de estudio busca especificar las propiedades más relevantes de personas o grupos; el principal objetivo es describir las características y hechos de los participantes en el estudio. Los datos empíricos son utilizados para ilustrar, respaldar o contraponerse a un supuesto teórico. Van Dalen y Meyer (1981) establecen que, mediante esta estrategia metodológica, se recolectan datos que ayudan a identificar la situación que acontece, los que pueden ser utilizados para realizar comparaciones y evaluaciones que permitan tomar decisiones para su mejora.

En las siguientes secciones se describen las cuatro fases para la construcción del estudio de caso. En la primera, se realizó la investigación documental, teórica y conceptual; en la segunda, se especifica el procedimiento para identificar y seleccionar a los participantes en el estudio; en la tercera, se puntualiza el proceso para obtener los datos empíricos y, finalmente, en la cuarta fase, se detalla la estrategia para analizar e interpretar los datos (figura 6).

**Figura 6.** Esquema sobre la construcción del estudio de caso.



#### ***4.1.2.1 Primera fase. Investigación documental como base para el trabajo de campo.***

En la primera fase del proceso de investigación para construir el caso, se efectuó la fundamentación conceptual de la investigación. Se profundizó en los principios teóricos y lineamientos del PNIEB. Se realizó investigación concerniente al estado del conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, formación y desarrollo profesional del profesor de ILE y reformas curriculares.

Identificar el contexto en el cual se desarrolla la implementación del PNIEB resultó la primera cuestión ya que, al iniciar la primera fase de la investigación, los antecedentes del tema arrojaron que los investigadores enuncian una serie de problemáticas en cuanto a las condiciones para instalar este tipo de programas en educación básica, iniciando desde tercer grado de educación preescolar. A partir de estos datos, se principia con la construcción de este estudio de caso.

Otra parte fundamental del PNIEB es el ámbito pedagógico, en virtud de lo anterior, se analizó el programa, su fundamentación teórica-metodológica y estructuración didáctica que los profesores llevan a la práctica en el aula. Este análisis se desarrolló con el propósito de identificar los fundamentos curriculares del programa, ya que éstos representan los principios pedagógicos que los profesores utilizan para generar situaciones de aprendizaje.

El análisis del PNIEB se realizó identificando en el documento normativo del programa<sup>11</sup> los elementos que refieren al enfoque, diseño y procedimiento, los cuales corresponden al modelo que proponen Richards y Rodgers (2001) para describir, analizar y comparar métodos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Este modelo integra la perspectiva teórica y el diseño del

---

<sup>11</sup> Asignatura Estatal: lengua adicional INGLÉS. Preescolar, Primaria, Secundaria. Etapa de Prueba. 2010.

método, especificando el conjunto de procedimientos para la enseñanza de lenguas, que no realizan otros modelos como el de Anthony (1963) o Mackey (1965). Si bien, estos dos últimos modelos, se enfocan en ciertos aspectos para conceptualizar la naturaleza de los métodos y explorar la relación entre la teoría y práctica que determinan un método, carecen de algunos elementos que brinda el modelo de Richards y Rodgers.

Este planteamiento hace que resulte apropiado para el análisis del PNIEB mismo que se presenta en primera instancia en el capítulo de resultados.

#### ***4.1.2.2 Segunda fase. Caracterización de los profesores de ILE en primarias públicas.***

Es pertinente puntualizar que el PNIEB se plantea desde el tercer año de preescolar, los seis años de educación primaria y los tres años de educación secundaria, pero esta investigación únicamente cubre la educación primaria. Esta segunda fase tiene el propósito de describir el procedimiento realizado para caracterizar, es decir, determinar los atributos particulares de los profesores, primordialmente en cuanto a formación académica. Este proceso de identificación es lo que permitió la selección de los participantes en el estudio. Los participantes en el estudio son profesores de inglés de escuelas primarias públicas que implementan el PNIEB en el municipio de Ensenada, Baja California.

En cuanto a las consideraciones para identificar y definir la selección de los entrevistados, fue necesario obtener datos del SEE (2010, 2011). Ensenada, Baja California inició el pilotaje del PNIEB en el ciclo escolar 2010 con 13 escuelas primarias, 50 grupos y 2135 alumnos, sin tener especificado el número de docentes que participaban en ese año (Tabla 11). En el 2011 se incrementó el número de escuelas a 26, con 111 grupos, 4386 alumnos y 69 profesores en el PNIEB.

**Tabla 11.** Datos del PNIEB en las primarias públicas de Ensenada, Baja California.

	2010-2011	2011-2012
Escuelas	13	26
Grupos	50	111
Profesores	--	69
Alumnos	2135	4383

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SEE (2010, 2011).

A partir de los datos del período escolar 2011-2012, se aplicó una encuesta a los profesores para obtener sus datos demográficos, formación académica y años de experiencia como profesor de inglés. Se recuperaron 40 encuestas contestadas; para obtener los datos de la población total de profesores, es decir de 29 profesores restantes, se obtuvieron mediante entrevista personal con la coordinadora municipal. Con los datos recolectados en la encuesta y la coordinación fue posible establecer que la formación académica de los profesores del PNIEB es heterogénea (Ver tabla 12).

Se encontró profesores con formación en el área de enseñanza, con licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés, en educación primaria -normalista- y en docencia de idiomas, éstos últimos ya con la licenciatura concluida o que están cursando sus estudios de docencia de idiomas. Asimismo, se encontró profesores con licenciaturas en otras disciplinas: comunicación, contaduría y sociología y por profesores con estudios de preparatoria. Este último grupo -los que únicamente cuentan con preparatoria- es el más numeroso y representa un 37.7% de la población.

**Tabla 12.** Formación académica de los profesores del PNIEB en las primarias de Ensenada.

Formación	No. De Prof.	%	Maestría		Diplomado SDSU/UABC <sup>12</sup>	
			Docencia	Educación	Sí	No
Lic. Docencia de Idiomas concluida	8	11.6	-	-	5	3
Lic. Educación Secundaria Especialidad. Inglés	5	7.2	1	1	4	1
Lic. Educación Primaria (Normal)	1	1.4	-	-	1	-
Lic. Docencia de Idiomas cursando	12	17.4	-	-	2	10
Otras licenciaturas	17	24.7	1	-	16	1
Preparatoria	26	37.7	-	-	25	1
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>53</b>	<b>16</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a profesores y datos del SEE.

Los datos que se presentan en la tabla, como producto de la encuesta, hacen evidente la existencia de dos grandes grupos: profesores con formación en el área de educación y con formación en otro campo. Como dato sobresaliente se destaca que los profesores sin licenciatura en el área de enseñanza de lenguas son los de mayor experiencia en la enseñanza de inglés en primarias.

Para subsanar la carencia de profesores especialistas en el área de idiomas y con el propósito de proporcionar a los profesores con la teoría y práctica en la enseñanza del inglés, se observa que el 76.81% de los profesores ha cursado diplomados en la enseñanza del inglés. Las dos instituciones que ofertan diplomados son la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y *San Diego State University (SDSU)*.

En esta segunda fase, y a partir de los datos recolectados con la encuesta, se realizaron entrevistas preliminares a tres profesores del PNIEB, con el propósito de efectuar precisiones en el objeto de estudio y en la metodología. Este proceso se describe a continuación.

<sup>12</sup> San Diego State University (SDSU)/Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

***4.1.2.3 Tercera Fase. Selección de los participantes y el desarrollo para la recolección de datos.***

Los datos de la formación académica de los profesores permiten proponer los criterios de selección de los participantes. Goetz y Lecompte (1988) señalan que una elección deliberada o intencional de participantes es porque cumplen ciertos requisitos en el contexto educativo o en el mismo grupo, con características o atributos definitorios comunes establecidos por el investigador. En este estudio se buscó elegir a los participantes dentro de los variados miembros de los grupos de formación académica, y de manera deliberada, buscar una variedad de opiniones. Los criterios de inclusión son los siguientes:

- Cuatro profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas, concluida y en proceso. (Tres con carrera terminada y uno en proceso).
- Dos profesores con licenciatura en otras áreas de formación.
- Tres profesores con preparatoria

A partir de los criterios planteados se conforman dos grupos: profesores con formación para la enseñanza de lenguas y profesores con formación en otro campo. Las características de los profesores que constituyen los grupos se describen en la tabla 13, así como las claves utilizadas para identificar las citas en el capítulo de análisis y discusión.



**Tabla 13.** Características de los profesores entrevistados.

Grupo	No. de profesor entrevistado	Características	Clave
Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas	1	Lic. en Docencia de Idiomas Tres años de experiencia docente	P4
	2	Lic. en Docencia de Idiomas Un año experiencia docente	P5
	3	Lic. Educ. Sec. Esp. Inglés/perito traductor Diplomado <i>SDSU</i> Certificación <i>TKT</i> (Mód.1-banda 2/ Mód.2-Banda 3) Diez años experiencia docente	P6
	4	Estudiante de sexto semestre Lic. en Doc. de Idiomas Dos años experiencia docente	P2
Profesores con formación en otro campo	5	Lic. Ciencias de la Comunicación Diplomado <i>SDSU</i> Certificación <i>TKT</i> (Mód. 1 y 2 -banda 2) Nueve años de experiencia docente	P3
	6	Lic. Ciencias de la Comunicación Diplomado <i>SDSU</i> Certificación <i>TKT</i> (Mód. 1, 2 y 3-banda 3) Nueve años de experiencia docente	P7
	7	Preparatoria Certificación <i>TKT</i> (Mód. 1- banda 2/ Mód. 2- banda 3) Dos años de experiencia docente	P1
	8	Preparatoria Diplomado <i>SDSU</i> y <i>UABC</i> Certificación <i>TKT</i> (Mód. 1 y 2- banda 3) Nueve años de experiencia docente	P8
	9	Preparatoria Diplomado <i>SDSU</i> y <i>UABC</i> Siete años de experiencia docente	P9

La selección de los participantes permite contar con información suficiente para identificar las percepciones de los profesores, ya que al seleccionar profesores con distinta formación académica también se obtiene una variedad de opiniones que permiten adentrarnos en una visión más amplia sobre lo que les acontece, desde sus particularidades de formación. De esta manera se pretende comprender las situaciones que afrontan con la implementación del PNIEB, desde la dimensión real y concreta de la cotidianidad de su trabajo docente y experiencias personales.

La invitación para participar en el estudio se realizó mediante correo electrónico o vía telefónica, en donde se les mencionaba el propósito de la entrevista y los fines buscados. Los profesores fueron informados de la confidencialidad de su identidad. Los datos para realizar el contacto con los profesores se obtuvieron de la encuesta que se mencionó con anterioridad. Las nueve entrevistas se realizaron en el período 2012-2013, las cuales siete fueron en la Facultad de Idiomas Ensenada y dos en los centros de trabajo de los profesores. Éstas tuvieron una duración de entre sesenta y noventa minutos. Las entrevistas se grabaron y transcribieron en su totalidad, mismas que son consideradas el material empírico de la investigación.

#### *Técnica de investigación e instrumento*

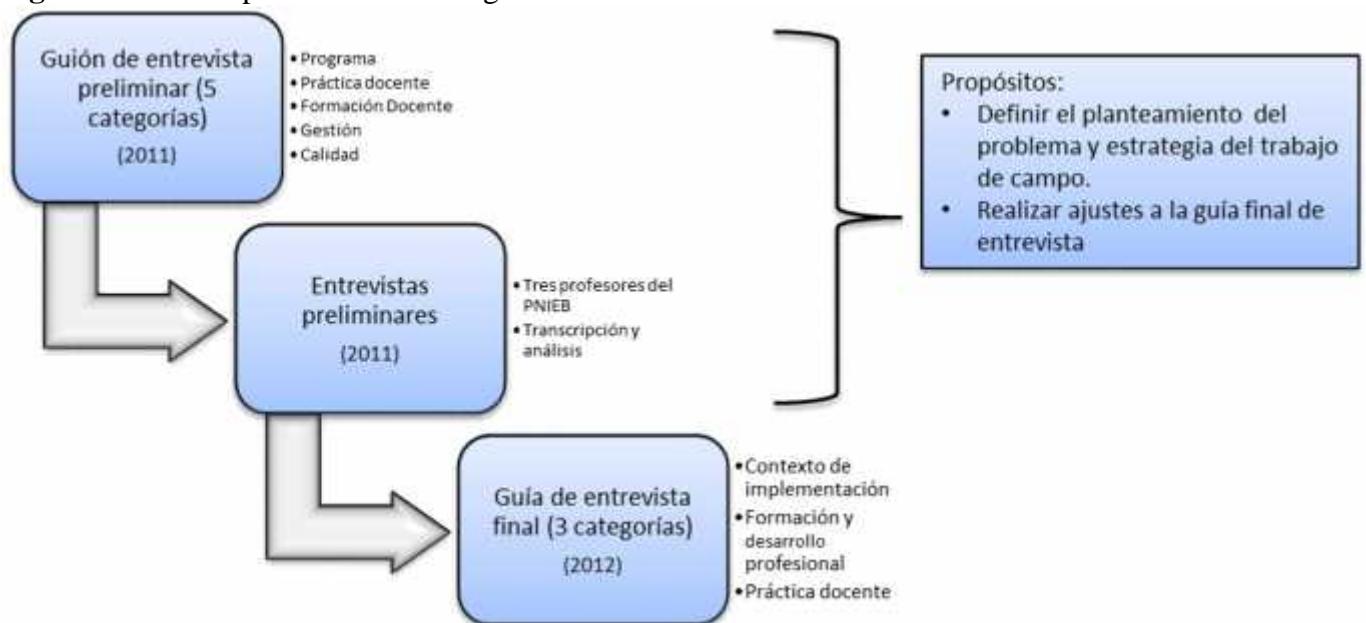
La entrevista es una de las técnicas de investigación más utilizada en la investigación cualitativa; ya que conduce a reconstruir la realidad de una persona o un grupo (Schwartz y Jacobs, 1984). El mismo autor menciona que el entrevistado proporciona datos, de manera individual, pero arrojan información general de un determinado grupo y pueden trascender a sus propias vidas personales. Por lo que en el escenario de una entrevista, como indican Schwartz y Jacobs (1984), el investigador realiza cuestionamientos directos respecto a determinadas circunstancias e interpreta las respuestas para obtener información sobre las actitudes, los hechos y la situación en general.

Existen tres tipos de entrevista: 1) estructurada, con un guión establecido, preestablecido y con una secuencia, con preguntas cerradas; 2) semiestructurada, con una guía de información relevante determinada de antemano acerca de la información que se desea conseguir, se hacen preguntas abiertas; y 3) no estructuradas, sin guión previo donde el investigador tiene el tema pero la entrevista se va construyendo según avanza con las respuestas que proporciona el entrevistado (Pelález et al., 2008).

En este estudio se utiliza la técnica de entrevista semi-estructurada en profundidad, es decir se tiene una lista de preguntas determinadas, mas no se descarta salir de la estructura formalizada de antemano, para efectos de profundizar en el objeto de estudio y reconstruir la perspectiva de los informantes.

Para realizar las entrevistas, se elaboró un instrumento preliminar con cinco categorías: programa, práctica docente, formación docente, gestión y calidad. Esta primera guía se utilizó para recolectar datos de tres profesoras que imparten clases en el PNIEB, contactadas mediante la técnica de bola de nieve (Mertens, 1998) o *reputational-case* (selección con base en la reputación) como le llaman Goetz y LeCompte (1984) para referirse a la selección que se efectúa mediante la recomendación de expertos en un área. El propósito fue definir con mejor claridad el planteamiento del problema, la estrategia del trabajo de campo y realizar ajustes a la guía de entrevista final para el trabajo de investigación (Figura 7).

**Figura 7.** Proceso para determinar la guía de entrevista final.



Con los datos recolectados y el análisis correspondiente, se decidió hacer ajustes a la cédula de entrevista. Se eliminaron las categorías de programa, gestión y calidad debido a la falta de correspondencia con la definición del planteamiento del problema, además que, tanto gestión como programa, están relacionadas con la categoría de contexto de implementación.

Las categorías representan los elementos conceptuales a partir de los cuales se van a analizar los datos empíricos, por tanto se precisa que éstas correspondan con los núcleos problema. Mientras que los códigos son unidades de fragmentación más acotadas que permiten identificar las categorías de manera concreta y precisa (González y Cano, 2010).

Al realizar las entrevistas preliminares uno de los propósitos fue verificar que existiera consistencia entre la problemática y las categorías propuestas en la primera guía de entrevista. Este proceso coadyuvó a identificar un código no contemplado con anterioridad, pero relevante en la configuración del desarrollo formativo del profesor, la identidad profesional. Al respecto, el profesor expresa la necesidad de identificarse como parte y tener el reconocimiento del sistema, sus compañeros de trabajo y la comunidad en general hacia el trabajo que desempeñan. Las emociones que experimenta generadas ante la falta de seguridad en el empleo, sin una contratación formal y formas de pago regulares, tienen efecto en la identidad profesional. Por lo anterior, el código de identidad profesional se inserta en la guía de entrevista, en la categoría de formación y desarrollo profesional.

La guía final de entrevista está conformada por tres dimensiones o categorías: a) contexto de implementación del PNIEB; b) formación y desarrollo profesional del profesor de ILE y; c) el PNIEB en la práctica. En la Tabla 14 se observan las categorías y sus respectivos códigos, así como las preguntas-guía de las entrevistas.

**Tabla 14.** Guía de entrevista.

Categoría	Definición conceptual	Códigos	Definición conceptual	Preguntas de la entrevista
Contexto de implementación del PNIEB	Escenario donde se desarrolla la implementación del PNIEB, en donde confluyen las condiciones organizacionales, normativas y administrativas, que rigen al docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Características de la escuela	Localización e infraestructura de la escuela.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerando las características de su escuela, en la que implementa el PNIEB ¿Cómo influyen estas características en su práctica docente?</li> <li>2. ¿Cómo piensa que se deberían de organizar los aspectos normativos, administrativos y de apoyo de personal involucrado que se requieren para implementar el PNIEB?</li> </ol>
		Criterios normativos y administrativos	Formas de organización pedagógica, administrativa y laboral (Ezpeleta,2004).	
		Otros actores escolares (directores, supervisores, coordinadores, ATP's, docentes, padres de familia)	Líneas de relación y apoyo de otros actores escolares.	
Formación y desarrollo profesional del profesor de ILE	Proceso que incluye la formación inicial en el área de la enseñanza-aprendizaje, como a la <i>continua</i> , a la que también se le ha llamado <i>formación permanente</i> . El profesor invierte a lo largo de su carrera profesional para actualizarse en el conocimiento (teórico, práctico) y que contribuyan a favorecer su desempeño en el aula. Por profesional, nos referimos, a la obtención de conocimientos de un campo especializado.	Formación y desarrollo profesional del profesor de ILE (licenciatura, diplomados, cursos, talleres, etc.)	Procesos mediante el cual el docente integra los conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer su profesión.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. ¿Cuál es su opinión en cuanto a los cursos de formación y actualización que recibe y las instancias que los imparten?</li> <li>4. ¿Qué tipo de cursos o estrategias de formación considera que requiere para cumplir lo que solicita el programa? (Ejem. competencia lingüística, procesos de EA, organización del aprendizaje, pedagogía infantil, comprender el programa, competencias, etc.).</li> </ol>
		Cursos de formación profesional para implementar el programa		
		Identidad profesional	Construcción individual y colectiva del perfil y práctica del docente.	
El PNIEB en la práctica.	Acciones o prácticas escolares desarrolladas en el aula, relativas al proceso de enseñar y las actividades realizadas con este propósito (De Lella, 1999).	Planeación didáctica	Estrategias y técnicas didácticas, patrones de interacción, recursos materiales, actividades para relacionar el aprendizaje con situaciones y problemas reales.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Ahora iniciaremos con la parte de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje... ¿Cómo realiza la planeación didáctica de una clase de inglés y que opina de este proceso?</li> <li>6. En el salón de clases ¿Cómo es el desarrollo de una clase de inglés, en cuanto a sus estrategias y</li> </ol>

Metodología	actividades que utiliza?
Evaluación del aprendizaje	Seguimiento y control del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Reflexión sobre su práctica	Concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, competencias y habilidades.
	<p>7. Respecto a los recursos materiales ¿Qué rol juegan en el desarrollo de la clase de inglés y cómo se utilizan?</p> <p>8. Me ha hablado del desarrollo de la clase y materiales, ahora ¿cómo evalúa y da seguimiento para determinar si se logran los aprendizajes esperados en los niños?</p> <p>9. La implementación del PNIEB ¿Qué implicaciones ha tenido en su práctica docente, que le han llevado a reafirmar o cuestionarse su labor?</p> <p>10. ¿Qué sentimientos le inspira su práctica docente y que acciones considera que puede realizar para transformarla?</p>

#### ***4.1.2.4 Cuarta fase. Estrategia para la interpretación de resultados.***

La transcripción de las entrevistas se analizó con el programa Atlas.ti, versión 6. Se identifican las citas, las cuales se codifican de una manera cerrada (*top down*), desglosadas de lo general a lo particular de acuerdo a las categorías definidas *a priori* sin descartar que surja algún código que aporte más elementos a la investigación. González y Cano (2010) señalan que el código es “etiqueta o membrete creado con el objetivo de compilar la significación de un fragmento del texto...” (p.4) lo que facilita la comprensión e interpretación del discurso, ya que es concreto y posibilita operacionalizar conceptualmente la categoría. Por ello mediante la codificación es posible combinar los elementos en el sistema de categorías establecidas en la problemática de este estudio.

De esta manera, identificados los temas concernientes a las categorías que guían esta investigación, se asume la estrategia para la interpretación de los resultados. Goetz y LeCompte (1988) refieren que se puede acudir a confrontar los resultados con marcos teóricos desarrollados específicamente para el análisis de los datos, o con marcos teóricos más generales, también con el uso de analogías para establecer una relación entre temas aparentemente sin conexión, o contrastando con lo obtenido por otros investigadores. En este trabajo se seleccionó la primera estrategia, ya que la teoría aporta un marco de referencia más amplio, "representa una oportunidad para desarrollar conclusiones más comprensivas acerca de la realidad estudiada, generando un nivel de abstracción mayor, que, sin duda alguna, aportará mayor calidad a lo sistematizado..." (Díaz, C., 2009, p. 65). Así, para construir un modelo conceptual, es decir, las relaciones entre los elementos empíricos, se identificó cómo esos elementos se relacionan entre sí con la conceptualización teórica y contextual desarrollada en este trabajo.

El proceso anterior apoya en la construcción de significados a través del material empírico para realizar el análisis interpretativo para su discusión en este trabajo de investigación. Es en la búsqueda de la estrategia que se retoma la hermenéutica como el medio para "develar", "esclarecer", es decir, "interpretar" para reconstruir los significados de un texto, ya sea manifiesto o latente, en la búsqueda de la comprensión del sentido de las emisiones. Esto abre un conjunto de posibilidades en relación a cómo llevarlo a cabo, sin duda, el investigador, esto es, el "interprete", juega un papel constitutivo en la construcción de los significados. En este sentido, son los marcos categoriales, cognoscitivos, conceptuales, valorativos del investigador los que determinan el sentido de la comprensión.

Se utiliza el modelo analógico para su interpretación, donde se concibe que cada sujeto le da un significado propio, es decir, que existe una diversidad de interpretaciones, pero al mismo tiempo se busca sus coincidencias "...para cercar en algún punto el significado, así fuera de manera aproximativa, y para determinar o delimitar la interpretación sin cerrarla" (Beuchot, 1997, p. 39). Este modelo tiende más a lo equívoco que a lo unívoco, por lo tanto tiene más de "comprensión que de explicación; aunque, como Ricoeur se esfuerza en señalar, la comprensión misma encierra aspectos de explicación" (Beuchot, 1997, p. 45).

Desde el punto de vista de Gadamer (1994), los sujetos no disponen de una razón omniabarcante, sino sólo cuenta con una razón históricamente situada. Por lo tanto, mediante la hermenéutica analógica el sentido no es absoluto, no se pretende caer en el univocismo cerrando el sentido a una única verdad, tampoco llegar al otro extremo, en una dispersión del sentido, como bien lo expresa Beuchot:

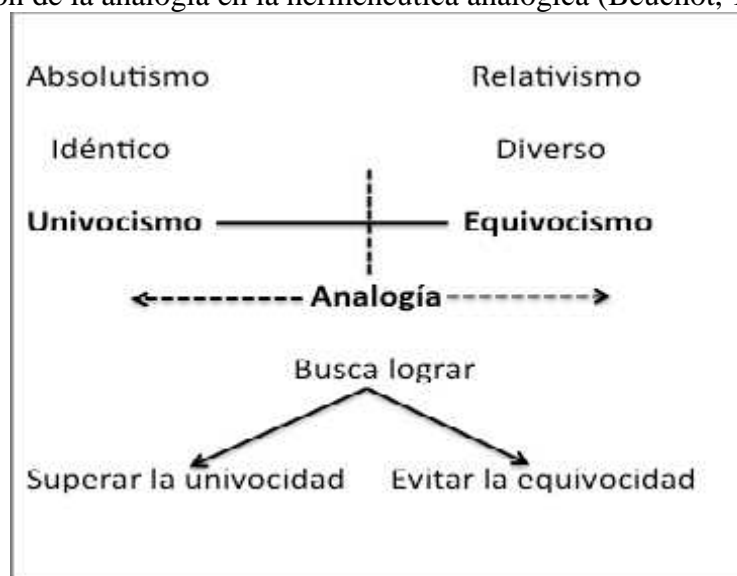
Una hermenéutica analógica intenta abrir el campo de validez de interpretaciones cerrado por el univocismo, pero también cerrar y poner límites al campo de validez de



interpretaciones abierto desmesuradamente por el equivocismo, de modo que pueda no haber una única interpretación válida, sino un pequeño grupo de interpretaciones válidas, según jerarquía, que puedan ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor (Beuchot, 1997, p. 9).

La propuesta del filósofo mexicano Mauricio Beuchot, se ejemplifica en la siguiente figura:

**Figura 8.** Configuración de la analogía en la hermenéutica analógica (Beuchot, 1997).



Fuente: Elaboración propia a partir de Beuchot (1997).

La hermenéutica analógica se ubica en esa polaridad para confrontar los puntos extremos, evitando posturas extremas, que abre el margen de interpretaciones donde se respeta las diferencias, con una analogía de la atribución "...en que el sentido de un término se aplica o se atribuye de manera privilegiada a un analogado principal y de manera menos propia, a causa de él o por parecido con él, a los analogados secundarios" (Beuchot, p.40). Por lo tanto, se busca un tipo de interpretación donde los significados se asignan de acuerdo al nivel de jerarquía, por ejemplo, si se habla de las condiciones óptimas para implementar un programa, las

especificaciones que hacen los expertos sobre el escenario ideal, que repercuten en el éxito del programa, serían el analogado principal; aunque es bien sabido que el cumplimiento de lo requerido, en cuanto a los recursos humanos y financieros, no es asequible a todos los contextos escolares. Los “otros” escenarios serían los analogados secundarios.

La subjetividad del intérprete está presente en este proceso, no obstante se busca un equilibrio en el que prevalezca el sentido que los profesores, con aproximaciones adecuadas sin tergiversar lo que ellos expresan.

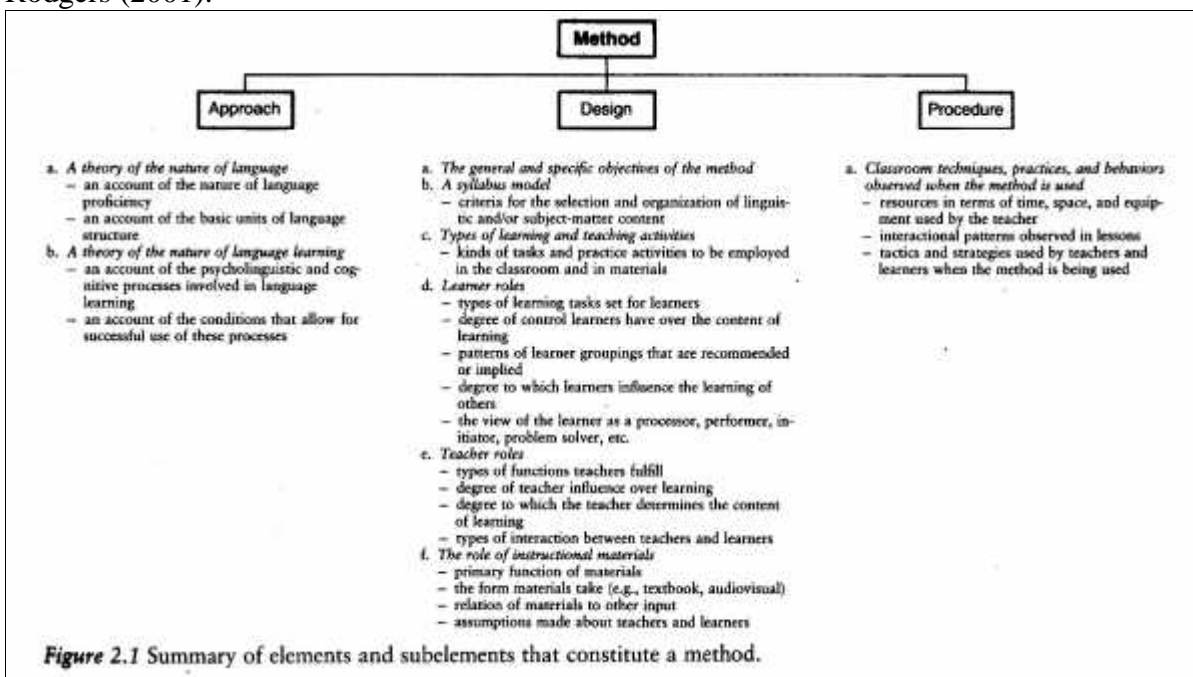
## **Capítulo 5. Análisis y Discusión de los Resultados**

En este capítulo se presentan, en primera instancia el análisis del PNIEB en cuanto al enfoque, diseño y procedimiento, de acuerdo al modelo propuesto por Richards y Rodgers (2001) que desarrollaron con el propósito de describir y analizar (este caso), así como para evaluar métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Posteriormente, se atiende a los objetivos de analizar la percepción de los profesores acerca del contexto de implementación del programa e identificar sus necesidades de formación mediante la interpretación de los datos empíricos recolectados en las entrevistas a los profesores de ILE en las escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California.

### **5.1 Análisis del PNIEB.**

El análisis descriptivo de la fundamentación curricular del PNIEB se realiza con el modelo propuesto por Richards y Rodgers (2001), el cual desarrollaron con el propósito de resolver los intentos realizados por Anthony (1963) y Mackey (1965) para conceptualizar la naturaleza de los métodos y explorar de manera sistemática la relación entre la teoría y la práctica, dentro de un método de la enseñanza de lenguas. Se determinó el modelo de Richards y Rodgers para la descripción y análisis del programa de inglés planteado por el PNIEB, ya que éste incluye elementos y sub-elementos que no se encuentran en los modelos de Anthony o Mackey. El modelo de Richards y Rodgers plantea los componentes que conforman un método de enseñanza y aprendizaje de lenguas y articula tres elementos básicos para su descripción, análisis y comparación: el enfoque, el diseño y los procedimientos para ponerlo en práctica en el aula. Cada una de estas dimensiones está integrada por sub-elementos que facilitan su identificación en los métodos (figura 9).

**Figura 9.** Componentes del modelo de un método para la enseñanza de lenguas de Richards y Rodgers (2001).



Fuente: Richards y Rodgers (2001, p. 33).

Richards y Rodgers describen diversos métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas, como: *Communicative Language Teaching*, *Direct Method*, *Audiolingual*, *Silent Way*, *Total Physical*, entre los convencionales, y otros que presentan acercamientos a las propuestas actuales vinculadas a las competencias basadas en situaciones, como por ejemplo, *Competency-based*, *Task-based* y *Project-based*. En este caso, se utiliza el modelo de Richards y Rodgers para analizar el PNIEB desde una perspectiva documental.

El PNIEB tiene el propósito de homologar y lograr la articulación del aprendizaje del inglés en la educación básica a nivel nacional, para que los estudiantes egresen con un nivel de competencia comunicativa B1 (intermedio) al finalizar la educación secundaria. Debido al impacto que tendrá, el programa debe tener una fundamentación sólida para ello, con un enfoque, diseño y procedimientos pertinentes al nivel.

En las siguientes secciones se describen los componentes del PNIEB de acuerdo a las dimensiones del modelo de Richards y Rodgers (2001).

### **5.1.1 Enfoque**

El análisis fue realizado a partir de la identificación de los elementos en el documento normativo del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica denominado: *Asignatura Estatal: lengua adicional INGLÉS. Preescolar, Primaria, Secundaria. Etapa de prueba 2010*. Mediante un proceso de lectura, se fue subrayando los contenidos temáticos que correspondían a los sustentos teóricos conceptuales relacionados al enfoque del programa; esto se efectuó en varias ocasiones con la intención de extraer los fragmentos expuestos en el documento y evitar omisiones. En esta sección se presenta el *enfoque* (Tabla 15).

**Tabla 15.** Enfoque del PNIEB de acuerdo al modelo de análisis de Richards y Rodgers.

ENFOQUE		
	Fragmentos del documento normativo*	Observaciones
<b>Teoría de la naturaleza del lenguaje</b>	<p>"El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual" (Pág. 24).</p> <p>"Desde esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje implica adquirir las reglas (implícitas) de uso impuestas socialmente y los modos de usarlas en los diversos ámbitos sociales en los que participan las personas para: comunicar y pensar las ideas y los sentimientos, establecer y mantener relaciones con las personas, acceder a la información, construir conocimientos, organizar el pensamiento" (págs. 24-25).</p> <p>"...afirmar que el enfoque adoptado por las asignaturas de lengua (sea en su condición de lengua materna, de segunda lengua o de lengua extranjera) menosprecia o margina la importancia del aprendizaje gramatical en el aula, es inexacto y poco afortunado" (Pág. 25).</p> <p>"Las prácticas sociales del lenguaje constituyen la referencia central en la definición de los contenidos del PNIEB" (Pág. 26).</p> <p>"En el caso de la enseñanza de una lengua extranjera, este tratamiento didáctico resulta fundamental puesto que son las funciones del lenguaje las que garantizan el sentido que se espera tengan en la vida social de los estudiantes" (Pág. 27).</p>	<p>Se identifica en el documento que el lenguaje se percibe desde las perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcional</li> <li>- Interaccional</li> <li>- Sociocultural</li> </ul>
<b>Teoría del aprendizaje del lenguaje</b>	<p>"...el PNIEB, al igual que los programas de enseñanza del español y los parámetros curriculares de lenguas originarias, lejos de suprimir o marginar el estudio formal de la estructura interna de la lengua al estudio de los usos y funciones del lenguaje, establece un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos" (Pág. 25).</p> <p>"...dicho enfoque promueve y fomenta tanto la reflexión de las formas lingüísticas del lenguaje como sus funciones y usos comunicativos ya que ambos resultan necesarios para lograr la participación efectiva y exitosa de los alumnos en prácticas sociales de lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI" (Pág. 25).</p> <p>"Por lo tanto, el tratamiento didáctico de este tipo de contenidos entraña, por parte del profesor, una planeación que garantice que los estudiantes "aprendan haciendo", es decir, que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos" (Pág. 27).</p> <p>"...se enfatiza el aprendizaje de aquellas estrategias que le van a permitir al estudiante regular los procesos de comprensión (escuchar/leer) y producción (hablar/escribir) de significados y resolver los problemas que en éstos se presenten para cumplir con las metas propuestas" (Pág. 34).</p> <p>"La competencia en una lengua extranjera no se logra mediante la simple ejercitación, la exposición a la misma y el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diversas maneras de participar en intercambios orales, en la lectura y escritura de textos" (Pág. 20).</p> <p>"En el ambiente de aprendizaje familiar y comunitario se pretende que el estudiante se aproxime a la lengua extranjera a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares, lo que favorece el aumento de la autoestima y la confianza en la propia capacidad de aprender" (Pág. 33).</p>	<p>Se considera un enfoque humanista y sociocultural donde el proceso y las condiciones apropiadas son determinantes para el aprendizaje. Además se basa en:</p> <p>Aprendizaje basado en Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber hacer</li> <li>- Saber sobre</li> <li>- Saber ser</li> </ul> <p>Aprendizaje experiencial</p> <p>Adquisición-aprendizaje</p> <p>Aprendizaje autónomo</p>

\*Nota: Fragmentos recuperados del documento: *Asignatura Estatal: lengua adicional INGLÉS. Preescolar, Primaria, Secundaria. Etapa de Prueba. 2010.*

Fuente: Elaboración propia a partir del documento normativo.

La parte axiomática que da forma a un programa son los aspectos teóricos y principios en los que se fundamenta, a ello refiere el *enfoque*. Esta dimensión, de acuerdo al modelo de Richards y Rodgers, está integrada por las concepciones de dos teorías: *teoría de la naturaleza del lenguaje* y *teoría del aprendizaje del lenguaje*. En el documento del PNIEB definen al lenguaje y el enfoque no de manera integrada, sino en distintos apartados.

Respecto a la primera concepción referida a la *teoría de la naturaleza del lenguaje*, el PNIEB la define como un medio para interactuar en diferentes contextos; propone prácticas sociales del lenguaje y actividades específicas en contextos sociales, académicos, literarios y lúdicos. Las prácticas sociales del lenguaje se refieren a “...pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas” (SEP, 2010, p. 26).

Al incorporar las prácticas sociales del lenguaje y actividades para interactuar en diversos ámbitos, se identifican varias funciones en el lenguaje (Larsen-Freeman, 1991): comunicativa por la intencionalidad que tiene de expresar y comprender un mensaje, aplicado al contexto particular del acto comunicativo; integrativa al realizar la función de pertenecer a un grupo y marcar la propia identidad en la sociedad; además de la función expresiva utilizada para exteriorizar necesidades psicológicas.

El programa menciona no únicamente los propósitos comunicativos del lenguaje, sino también, cómo mediante el lenguaje los individuos interpretan el mundo y se vuelven parte de la sociedad. Para cumplir la función comunicativa no se subestima el aprendizaje gramatical; el lenguaje se concibe como un todo que integra la parte estructural, sus formas y reglas. Sin embargo, es relevante contextualizar el aprendizaje gramatical en la etapa infantil.

Una estrategia es conducir a que el niño contraste y reflexione acerca de las semejanzas y diferencias con su idioma materno. Para lograr este propósito, se pueden realizar actividades específicas con el lenguaje, donde se integren contenidos para desarrollar el conocimiento de la lengua y aprendan a utilizarlo en situaciones específicas, funcionales y reconociendo, además de contrastar, las variantes socioculturales propias con otros lugares.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la perspectiva teórica de cómo se considera el lenguaje tiene implicaciones en la forma en que se abordará en el salón de clases. Por lo tanto, debe ser clara para el profesor, ya que impactará en las actividades que realiza para lograr el aprendizaje de la lengua. Es por ello que tiene una vinculación directa con todos los elementos que conforman el método.

Respecto al segundo elemento que constituye parte del *enfoque*, la *teoría de aprendizaje del lenguaje*, el programa plantea la perspectiva experiencial, donde los estudiantes interactúen en actividades planeadas para adquirir y aprender el idioma en situaciones similares al aprendizaje de la primera lengua. La motivación y parte afectiva juegan un papel primordial en este proceso. El profesor es el responsable de crear el ambiente propicio en el aula, con actividades significativas y concibiendo los errores como una parte necesaria para el aprendizaje. Se debe promover la autoestima y confianza para participar en el uso de la lengua extranjera. Por lo anterior, se debe considerar una perspectiva humanista, para establecer un ambiente favorable donde los estudiantes no se sientan inhibidos para participar y con ello fomentar el aprendizaje de la lengua.

El aprendizaje experiencial implica que las secuencias didácticas estén planeadas para que los estudiantes utilicen los conocimientos previos, y puedan desarrollar la comprensión concreta



y abstracta, mediante la observación y participación reflexiva, para que finalmente apliquen lo aprendido en situaciones específicas.

Para resolver esta problemática los conocimientos y las habilidades docentes se ponen de manifiesto para planear las secuencias didácticas considerando el enfoque del programa, así como para poner en práctica técnicas para el control y manejo de grupo. Evidentemente, una situación de enseñanza y aprendizaje conlleva no sólo ver el proceso sino también las condiciones donde se realiza.

Otro aspecto que maneja el PNIEB, en la *teoría del aprendizaje de la lengua*, refiere al aprendizaje basado en competencias, con tres tipos de saberes en el aprendizaje del inglés: *saber hacer* con el lenguaje, *saber sobre* el lenguaje, *saber ser* con el lenguaje. El primero, se refiere a la parte funcional, utilizar el lenguaje en actividades comunicativas contextualizadas; el segundo, se refiere a la parte del conocimiento del idioma, sus características, propiedades y elementos para que reflexionen y contrasten con la primera lengua; y, el tercero, se refiere a “los aspectos relacionados con el papel de la educación intercultural en general” (SEP, 2010, pág. 30), la diversidad, valores y funciones relacionados con la interacción oral y escrita, todos estos “saberes” deben estar reflejados en las actividades y estrategias de aprendizaje.

La *teoría de aprendizaje* que propone el PNIEB, sustentada en la experiencia, cuenta con antecedentes en el MCER, la cual puede asociarse en varios aspectos a lo que en este documento europeo se denomina *Enfoque orientado a la acción*<sup>13</sup>, aunque las superposiciones que realiza el PNIEB de los aprendizajes basados en competencias, experiencial, humanista, adquisición y aprendizaje demandan una mejor base conceptual de los contenidos teóricos-didácticos de estas

---

<sup>13</sup> El MCER especifica su enfoque definiendo la competencia comunicativa con sus diversos componentes, lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, así como las competencias generales que tienen injerencia con los distintos "saberes" que se interrelacionan en el aprendizaje, mediante actividades contextualizadas en diversos ámbitos: personal, público, ocupacional y educacional.

perspectivas para llevarlos a la práctica. Conceptualizaciones que no se establecen a profundidad en el programa, ni en los procedimientos que corresponden en los componentes de articulación y gradación de los contenidos. Definición que carece de concreción en el PNIEB, al no considerar la observación del MCER respecto a "la transparencia" donde la información debe ser explícita y de la manera más clara para ser comprendida por los que utilizan el documento.

El enfoque constituye el fundamento del programa, el cual debe ser consistente y articulado con el siguiente elemento del modelo, el diseño. En esta dimensión se especifican los objetivos, la forma de organización del contenido, las funciones que cumplen el profesor, alumno y los materiales, así como las actividades de enseñanza y aprendizaje del programa.

### **5.1.2 Diseño**

En cuanto a la segunda dimensión del modelo de Richards y Rodgers, denominada *diseño*, se compone por seis subelementos (Tabla 16). El primero se refiere a los *objetivos*, donde el PNIEB tiene como propósito general que los estudiantes, al egresar de primaria, cuenten con la competencia comunicativa en un nivel A2, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

**Tabla 16.** Diseño del PNIEB de acuerdo al modelo de análisis de Richards y Rodgers.

<b>DISEÑO</b>		
	<b>Fragmentos del documento normativo*</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Objetivos</b>	<p>"El PNIEB considera dos grandes etapas: una destinada al contacto y familiarización (Ciclo 1), que tiene como propósito central sensibilizar a los estudiantes con la lengua extranjera, mediante su involucramiento en prácticas sociales del lenguaje y actividades específicas con el lenguaje cuidadosamente planeadas, que constituyen la base de aprendizajes posteriores; y otra, dirigida a la enseñanza formativa de la lengua extranjera (Ciclos 2, 3 y 4), en esta etapa los estudiantes adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva, a través de la participación en actividades específicas con el lenguaje definidas desde y a partir de prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje" (Pág.15).</p> <p>"No se espera que los estudiantes adquieran en inglés el mismo dominio que un hablante nativo de esa lengua, pero sí se prescriben las acciones necesarias para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados establecidos en los ciclos del PNIEB" (Pág. 31).</p>	<p>El Propósito general del programa es favorecer y desarrollar la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, mediante la enseñanza de prácticas y actividades sociales en las cuatro habilidades principales: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral para que los estudiantes puedan utilizarla en ámbitos académicos, sociales, literarios y lúdicos.</p> <p>En el ciclo 1, se propone sensibilizar a los estudiantes a la existencia de una lengua distinta de la materna; en el ciclo 2, adquirir la competencia comunicativa básica en situaciones familiares en un nivel A1; y en el ciclo 3, que los estudiantes interactúen con textos orales y escritos con un nivel de egreso A2.</p>
<b>Contenidos</b>	<p>"Son abiertos y flexibles, en tanto presentan secuencias orientativas de contenidos, es decir, secuencias que permiten al profesor realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo mexicano"(Pág. 12).</p> <p>"Los contenidos seleccionados son de carácter básico y se definen a partir de dos referentes centrales, prácticas sociales del lenguaje y actividades específicas con el lenguaje, lo que posibilita darles un tratamiento diferenciado en función tanto del progreso de los estudiantes en su aprendizaje como de las necesidades que demandan las situaciones comunicativas elegidas para abordar dichos contenidos. De esta manera, se garantiza la relación entre los contenidos, así como su lectura transversal" (Pág.12).</p> <p>"Los contenidos programáticos involucran tres tipos de "saberes" de distinta naturaleza mismos que se describen a continuación: "saber hacer" con el lenguaje, "saber" sobre el lenguaje y "saber ser" con el lenguaje" (Pág.-31).</p> <p>"Ambientes sociales de aprendizaje, ambiente de aprendizaje familiar y comunitario, ambiente de aprendizaje académico y de formación y ambiente de aprendizaje literario y lúdico" (Págs. 32-34)</p>	<p>El profesor puede realizar adaptaciones de los contenidos dependiendo de las necesidades (educativas y contextuales) de sus estudiantes.</p> <p>Basados en contextos del lenguaje funcional, receptivo y productivo, de manera secuenciada y articulada a la realización de actividades específicas.</p> <p>Contenidos contextualizados en ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiar y comunitario</li> <li>- Académico y de formación</li> <li>- Literario y lúdico</li> </ul>
<b>Actividades de enseñanza y aprendizaje</b>	<p>"...a través de actividades que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones ordinarias, familiares y conocidas" (Pág.20).</p> <p>"Se establecen un conjunto de actividades específicas con el lenguaje que tienen el propósito de preservar los aspectos formales de la lengua y las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y se conciben como configuraciones complejas y articuladas de un saber hacer con saber y con la valoración de las consecuencias de ese hacer" (Pag.26).</p> <p>"En consecuencia resulta fundamental promover en el aula los usos sociales de esta lengua a través de ambientes sociales de aprendizaje que compensen la ausencia del inglés en el contexto extraescolar y proporcionen oportunidades para aprender los diversos registros y formatos comunicativos que se requieren para participar con éxito y de manera autónoma en las prácticas del lenguaje propias de la vida social" (Pág. 32).</p> <p>[Actividades de/en]"Ambientes sociales de aprendizaje, ambiente de aprendizaje familiar y comunitario, ambiente de aprendizaje académico y de formación y ambiente de aprendizaje literario y lúdico" (Págs. 32-34).</p>	<p>Prácticas sociales contextualizadas para analizar y resolver problemas y obtener acceso a diferentes expresiones culturales, así como para valorar su propia cultura, con experiencias para participar en intercambios orales y escritos, además de lecturas.</p> <p>Actividades basadas en:</p> <p>Situaciones comunicativas (orales y escritas).</p> <p>Pronunciación y vocabulario.</p> <p>Contraste de los dos idiomas (primera y segunda lengua: diferencias y similitudes)</p> <p>Realizadas con el uso de TIC.</p> <p>Enfocadas en la búsqueda de información y resolución de problemas.</p>

	<p>"Las tic resultan de gran ayuda para estimular las actividades específicas con el inglés y, en ciertos casos, son proclives a fomentar prácticas sociales del lenguaje, como escribir y grabar textos, buscar información en acervos electrónicos, escuchar a hablantes nativos del inglés en una conversación o canción, entre otras. Por lo tanto se recomienda que, en la medida de lo posible, se haga uso frecuente de estas herramientas" (Pág. 44).</p>	
<i>Función del estudiante</i>	<p>"Hacer de las prácticas del lenguaje actividades colectivas situadas en ambientes sociales de aprendizaje permitirá que los alumnos las vayan interiorizando de manera que, gradualmente, estén en condiciones de ser ellos mismos quienes asuman las tareas de autorregulación y las estrategias para resolver las dificultades que se produzcan" (Pág. 32).</p> <p>"Concebir al estudiante como un agente activo en la construcción del aprendizaje, lo que conlleva que, a partir de sus propios conocimientos y experiencias, pueda..." (Págs. 38-39).</p>	<p>Activo y guiado para que gradualmente desarrolle la responsabilidad de su propio aprendizaje.</p> <p>Autónomo y reflexivo.</p>
<i>Función del profesor</i>	<p>"...con la finalidad de apoyar al profesor, por un lado a planear las etapas que se requieren para elaborar un producto, resolver un problema o alcanzar una meta determinada y, por otro, decidir en qué momento y con qué profundidad abordar los "saberes sobre el lenguaje" que se requieren para desarrollar las etapas previamente planeadas" (Pág. 27).</p> <p>"Lineamientos para organizar el trabajo didáctico" (Pág. 28).</p> <p>"Es necesario también que el profesor defina junto con sus estudiantes las tareas (o proyectos) con las que cobrarán sentido y se abordarán los contenidos del programa" (Pág. 39-40).</p>	<p>Facilitador y modelo del aprendizaje.</p> <p>Proveedor/creador de las actividades y materiales necesarios.</p> <p>Fomenta una actitud positiva ante el aprendizaje del idioma extranjero y otras culturas.</p> <p>Crea un ambiente de respeto y de confianza.</p>
<i>Función de los materiales</i>	<p>Los materiales didácticos tienen un papel altamente significativo en este programa porque, como se habrá podido inferir de la caracterización y definición de los componentes de los programas de estudio de la asignatura, la calidad y el tipo de materiales (sean impresos o multimedia) con los que trabajarán los estudiantes tendrán gran influencia sobre su aprendizaje del inglés como lengua extranjera" (Pág. 44).</p> <p>"...se espera que los textos y materiales utilizados sean auténticos, por ejemplo, etiquetas comerciales, cartas, diálogos, indicaciones, rimas, etc. Sin embargo, también es cierto que los profesores no siempre tienen acceso a estos materiales o textos en inglés, en consecuencia es fundamental que aquellos (en particular los textos orales y escritos) diseñados con propósitos didácticos reflejen las características de los utilizados de la vida real, es decir: que tengan un propósito social y comunicativo claro, estén contextualizados y respondan a modelos de lenguaje auténticos" (Pág. 44).</p> <p>"Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen numerosas oportunidades para interactuar con textos orales y escritos en inglés. Resulta pertinente fomentar su uso y aprovechamiento efectivo permitiendo nuevas formas de apropiación del conocimiento. Conviene aclarar que las TIC no se limitan a las herramientas relacionadas con la computación, sino que incluyen medios como la radio, la televisión y el video" (Pág. 44).</p> <p>"...los estudiantes tienen la oportunidad de jugar con las palabras (de manera oral y escrita), a través del uso de textos literarios propios o de otros de interés para el maestro y los estudiantes" (Pág. 34).</p>	<p>La función primordial es ser utilizado como medio para fomentar y facilitar el aprendizaje. Utilizar materiales auténticos, ya sean impresos o multimedia.</p> <p><b>Texto:</b></p> <p>No existe homogeneidad en los textos usados en las escuela; se utilizan diversos libros:</p> <p><b>Brilliant!</b> Editorial Santillana; <b>Sunshine</b>, Editorial MacMillan; <b>Yes, We Can!, English, Smile.</b></p> <p>De tercero a sexto grado llevan un libro de lecturas adicional dividido en unidades, que incluye historias cortas y lecturas (e.g. acerca de música, el calendario, etc.) que corresponde al <b>Brilliant!</b></p>

\*Nota: Fragmentos recuperados del documento: Asignatura Estatal: lengua adicional INGLÉS. Preescolar, Primaria, Secundaria. Etapa de Prueba. 2010.  
 Fuente: Elaboración propia a partir del documento normativo.

El propósito general del programa es que los estudiantes, al egresar de la educación primaria, logren una competencia comunicativa que les permita interactuar con hablantes nativos y no nativos de la lengua en situaciones que les sean familiares. Esto significa que los estudiantes serán capaces de comunicarse con un nivel básico con el conocimiento adquirido en las actividades desarrolladas en los distintos ámbitos. Se pretende que se desarrollen las habilidades de lectura y escritura.

Para lograr los propósitos del programa, el número de horas de dedicación del alumno para su aprendizaje en el aula es determinante, aunque existen otros factores involucrados que determinan el aprendizaje, no sólo el tiempo de exposición. Está la motivación y actitud del alumno, además de factores que contribuyen a alcanzar el propósito de aprendizaje de la lengua. Las condiciones de ejecución para lograr los propósitos, la seriación de los contenidos en los ciclos, la conformación de los grupos con un nivel de idioma similar, la flexibilidad para construir actividades específicas con el lenguaje son algunos factores a considerar. Las actividades colaborativas, en parejas o grupos pequeños, se pueden realizar contextualizadas en diferentes ámbitos, ya sean sociales, académicos o de la vida diaria. Es relevante considerar el contexto de aprendizaje, la edad y número de alumnos en clase, la pericia de los profesores para utilizar la metodología apropiada y ser capaces de realizar las adecuaciones necesarias, así como la secuenciación de los contenidos.

El segundo elemento dentro del diseño del método, los *contenidos*, están especificados en el programa en cuanto a los contenidos curriculares a cubrir en los distintos ciclos y sus respectivos grados, así como los logros esperados. La característica primordial de este elemento es que los profesores tienen la libertad de determinar el orden, secuenciación y tipo de actividades que mejor se adapten a las necesidades de sus estudiantes. Los profesores deben

examinar los propósitos de cada ciclo para realizar las adecuaciones, lo que parece complejo de realizar, ya que, como cuentan con un libro de texto, sería difícil evitar utilizar las actividades comprendidas en él para las clases, aunque éstas no sean apropiadas para el nivel de conocimiento y habilidades de sus alumnos. Esta situación se pudo observar en las entrevistas preliminares realizadas a los profesores, atribuible a la falta de recursos para realizar otras actividades, además de no descartar la falta de experiencia o pericia para adecuarlos.

Las secuencias presentadas, como el programa menciona, son "orientativas" y se estructuran de acuerdo a las prácticas sociales del lenguaje en cada uno de los ámbitos de aprendizaje (familiar y comunitario; académico y de formación; literario y lúdico). Las prácticas sociales enunciadas en el PNIEB refieren aspectos funcionales de la lengua, como interpretar mensajes en anuncios, expresar necesidades, ofrecer y recibir información, mismas que tienen un uso intencional del lenguaje para el hablante. Sirven para transmitir las razones del uso del lenguaje, el propósito por el cual se comunica. Todo acto del habla tiene un fin. Los fines a alcanzar por el emisor son las funciones del lenguaje.

Además, de cada práctica social del lenguaje se desprende una actividad específica. Si las prácticas sociales son puntualizadas de manera funcional y están articuladas con actividades específicas en cada uno de los tres tipos de contenidos programáticos, "saber hacer con el lenguaje", "saber sobre el lenguaje" y "saber ser con el lenguaje", con coherencia entre la función con la estructura lingüística que se requiere para lograr el producto, la evidencia de aprendizaje de los estudiantes será más factible.

De los *contenidos* se desprenden las *actividades de enseñanza y aprendizaje* del lenguaje para desarrollar el conocimiento de la lengua relacionadas a situaciones específicas, funcionales, donde los estudiantes aprendan a reconocer y contrastar las variantes lingüísticas y culturales que

se encuentran en su contexto y en otros lugares. A partir de prácticas sociales del lenguaje se visualiza que los estudiantes ingresen a secundaria con los conocimientos del idioma para continuar con el aprendizaje de la lengua en éste y los niveles educativos subsecuentes.

Por ello, debido a que la perspectiva de aprendizaje está basada en el desarrollo de competencias, las actividades deben ser planeadas para que los estudiantes aprendan “haciendo”, simulando actividades reales y significativas. Se debe privilegiar la adquisición de competencias comunicativas en los ámbitos especificados en el programa y de acuerdo con el contexto de aprendizaje.

Previo al surgimiento del enfoque basado en competencias, ya se tenía esta perspectiva en el aprendizaje de una lengua<sup>14</sup>. Los usuarios aprenden la lengua utilizando los conocimientos lingüísticos (de sintaxis, morfología, semántica, fonética) en diversas situaciones. La lengua se adquiere hablando, es decir, con la práctica, en consecuencia, los profesores deben promover en el aula actividades con (y para) el lenguaje, contextualizadas en una situación en particular.

En el contexto de educación primaria, las actividades deben estar orientadas para la comunicación en la vida cotidiana, con un dominio práctico. Las actividades de enseñanza y aprendizaje que sirven a estos propósitos son los juegos de roles (*role playings*), intercambios de información, para la resolución de problemas, entre otros, donde, además se favorezca el trabajo cooperativo.

La *función del estudiante* es activa en cada una de las actividades, para que, a medida que va avanzando en la adquisición de la lengua, pueda ir desarrollando, paulatinamente, mayor independencia y utilice estrategias metacognitivas de aprendizaje. Esto sólo será posible con la

---

<sup>14</sup> Chomsky (1965) define los términos *competence* y *performance*. La competencia (*competence*) como el conjunto de saberes lingüísticos que son observables en el desempeño (*performance*).

guía del profesor, quién servirá de modelo de la competencia lingüística para que los estudiantes comparen y valoren los aspectos que requieren mejorar. Por tanto, la *función del profesor* es facilitador del aprendizaje, por lo que planea, diseña e implementa actividades pedagógicas con la finalidad de que sus estudiantes cuenten con los conocimientos y competencias para avanzar al siguiente nivel.

La *función de los materiales* coadyuvan en alcanzar los propósitos expuestos, como se espera que el lenguaje lo utilicen en ambientes reales, éstos deben ser auténticos, sea de tipo impreso o multimedia. El docente realiza un papel primordial para ello, la formación y experiencia se entrelazan y confluyen los conocimientos, habilidades y actitudes para poner en práctica el programa y seleccionar los materiales adecuados.

La metodología es observable en el tipo de actividades que realiza el profesor en el salón de clases, desde la selección de las actividades, estrategias, patrones de interacción en las lecciones y el tipo de equipo que utiliza. Son elementos que forman parte de un conjunto que refleja la perspectiva teórica, la concepción de los profesores acerca de la enseñanza y del aprendizaje; los cuales se abordan en el procedimiento.

### **5.1.3 Procedimiento**

La última dimensión dentro del modelo de Richards y Rodgers, el procedimiento, es la parte didáctica que especifica las horas de instrucción, las estrategias, técnicas y los patrones de interacción que se utilizan cuando se pone en práctica el método. Los procedimientos que se emplean en el aula deben ser congruentes y articuladas con el enfoque y el diseño, ninguna de sus partes debe ser contradictoria.



**Tabla 17.** Procedimiento del PNIEB de acuerdo al modelo de análisis de Richards y Rodgers.

Procedimiento	
Fragmentos expuestos en el documento normativo*	Observaciones
<b>Recursos</b> <i>(Horas, espacios, equipo)</i>	<p>“...estos programas de estudio se caracterizan por dos rasgos distintivos: están elaborados por ciclos y no por grados escolares, lo cual garantiza continuidad y articulación...” (pág.12).  “...la asignatura de Inglés se compone de cuatro ciclos que articulan los niveles de educación básica, de los cuales son el primero y el último a los que se les destina el mayor número de horas” (Pág. 17).  “Respecto al número de horas para la enseñanza del inglés, el PNIEB cuenta con un total de 1 060... distribuidas a lo largo de los ciclos de tal forma que, además de ser acumulativas, resultan necesarias para alcanzar los perfiles (-/+) correspondientes a los niveles de logro en cada uno” (Pág. 18).  Ciclo 1: 300 hrs. Ciclo 2: 200 hrs. Ciclo 3: 200 hrs. Ciclo 4: 360 hrs.  “...cada ciclo se compone de 10 prácticas sociales del lenguaje que se distribuyen a lo largo de los cinco bloques, mismos que corresponden a los cinco bimestres del año escolar” (Pág. 36).  “...acceso a materiales impresos y multimedia... en esta lengua” (Pág.19).</p>
<b>Inter-acción</b>	<p>“La competencia en una lengua extranjera...requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas...” (Pág. 20).</p>
<b>Técnicas Estrategias</b>	<p>“...las referencias a los elementos de la situación comunicativa como el lenguaje no verbal...” (Pág. 33).  “...el desarrollo del trabajo en el aula implica llevar a cabo tareas o proyectos que fomenten la reflexión tanto de los aspectos formales de la lengua como de los usos que le dan sentido” (Pág. 38).  “Concebir a la enseñanza como un proceso capaz de provocar el uso (sentido) y la reflexión (forma) del lenguaje a través de situaciones o tareas concretas de comunicación que desafíen al estudiante...” (Págs. 38-39).</p>

\*Nota: Fragmentos recuperados del documento: *Asignatura Estatal: lengua adicional INGLÉS. Preescolar, Primaria, Secundaria. Etapa de Prueba. 2010.*  
Fuente: Elaboración propia a partir del documento normativo

Se estipulan 700 *horas de instrucción* en los tres primeros ciclos del PNIEB, es decir, se incluye tercer año de preescolar hasta sexto año de primaria. Las cuales, aunque algunos teóricos consideran ser suficientes para la adquisición del lenguaje en el nivel que especifican, es conveniente considerar el contexto del programa.

Como se detalla en el enfoque, el programa se caracteriza por tener una fundamentación de aprendizaje experiencial, basada en competencias, por tanto las estrategias de enseñanza y técnicas utilizadas por los docentes deben reflejar esta perspectiva. Es en la modificación de estrategias donde se evidencia la pericia, experiencia y conocimientos del profesor acerca del programa y sus elementos, de ahí la importancia de que los profesores comprendan a profundidad el programa, además de los aspectos psicolingüísticos y cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el nivel infantil para adecuar las estrategias a las características de sus estudiantes.

De acuerdo a las especificaciones que se dan en el programa, se esperaría que los profesores utilicen estrategias y técnicas que contribuyan a desarrollar actividades de aprendizaje con las siguientes consideraciones:

- Que utilicen situaciones comunicativas reales con funciones sociales del lenguaje en tres ámbitos: 1) familiar y comunitario, 2) literario y lúdico, y 3) académico y de formación.
- Que integren competencias en las cuatro habilidades: expresión oral y escrita, y comprensión lectora y auditiva.
- Que fomenten la motivación y autonomía de los estudiantes, así como el trabajo colaborativo.

- Que consideren las características particulares de los estudiantes.
- Que valoren los errores como un proceso natural en la adquisición de la lengua extranjera y utilicen técnicas como "pistas" contextuales mediante visuales, gráficos; lenguaje no verbal, gestos, señales, mímica; y aspectos paralingüísticos, como el tono de voz, entonación, para ayudar en la comprensión.

Por otro lado, para que los profesores desarrollen las actividades didácticas, el PNIEB especifica que se utilicen materiales complementarios para fortalecer el aprendizaje por medio de libros de texto y recursos multimedia, los cuales pueden ser de video, audio, paquetes de *software*. El tema del equipamiento de las escuelas para utilizar las TIC, o con bibliotecas que tengan en su acervo material literario en inglés para que los estudiantes se familiaricen con este tipo de lectura, se aborda en el apartado de contexto de implementación.

En cuanto a los patrones de interacción que se efectúan en el aula, el programa menciona favorecer las actividades cooperativas, trabajos grupales y en parejas, así como también incentivar la reflexión acerca de la lengua de manera individual. Todo dependerá del tipo de actividad que se realiza para utilizar el que mejor se adecúe, así como las habilidades del profesor para el manejo de clase. Indudablemente la formación docente favorece los procedimientos que se utilizan en el aula, por ende es uno de los aspectos que se consideran en este trabajo.

La evaluación de (y para) el aprendizaje es un elemento no considerado en el modelo de Richards y Rodgers, a pesar de ser un proceso que muestra los logros de los estudiantes, y, que además, estos mismos resultados pueden mostrar evidencias acerca de las adecuaciones necesarias al programa.

La evaluación es también una forma de retroalimentar el programa, desde el

planteamiento de los propósitos, adecuación del plan de estudios, contenidos, secuenciación, libro de texto hasta el desempeño de los profesores, los cuales son elementos que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto se deben buscar las estrategias para recolectar evidencias y contribuir a la mejora del programa, a partir de tres factores interdependientes: los estudiantes, los profesores y el programa (Brown, 2007).

Por ser un programa nuevo, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es parte fundamental durante el proceso de implementación, ya que de esta evaluación se obtiene evidencia para retroalimentar el nuevo currículo. La evaluación aporta información para autoevaluar la enseñanza y tomar decisiones para modificarla, así como ajustes al programa. El determinar si los estudiantes han logrado los aprendizajes esperados en los objetivos de las lecciones y unidades contribuye a identificar si son adecuados los propósitos planteados.

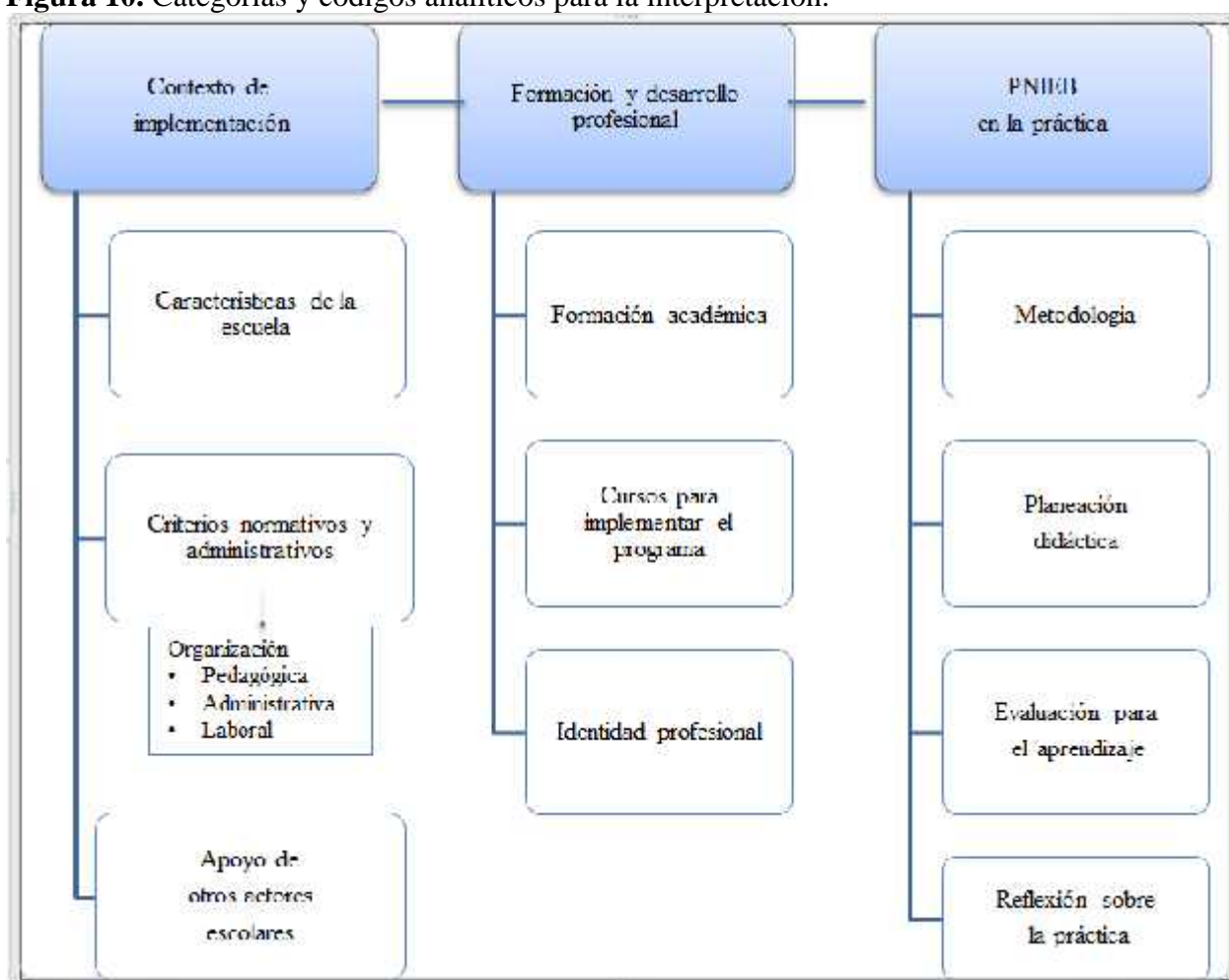
El modelo de Richards & Rodgers se utiliza para la descripción, análisis y evaluación de métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas. En este trabajo se presenta con la finalidad de describir y analizar los aspectos teóricos y prácticos que conforman el PNIEB para facilitar la identificación de sus elementos y comprender las referencias que hacen los profesores entrevistados y, de esta manera, determinar su percepción acerca de la implementación del programa y necesidades de formación para la práctica del programa.

## **5.2 La perspectiva de los profesores con formación para la enseñanza de lenguas y con formación en otros campos**

Esta sección presenta el análisis de las entrevistas realizadas a profesores de ILE en las primarias públicas de Ensenada, Baja California Para este propósito, los datos empíricos se triangulan con la conceptualización teórica siguiendo las categorías analíticas que se plantearon en la problemática. Ésto permitió desarrollar su interpretación. Los resultados de esta

investigación se presentan agrupados de acuerdo a las categorías: contexto de implementación, formación y desarrollo profesional del profesor de ILE y el PNIEB en la práctica con los códigos correspondientes en cada una de ellas (Fig. 10). Cabe mencionar que las categorías *formación y desarrollo profesional* y *PNIEB en la práctica* fueron analizadas de acuerdo a los dos grupos de formación encontrados: profesores con formación para la enseñanza de lenguas y profesores con formación en otro campo.

**Figura 10.** Categorías y códigos analíticos para la interpretación.



En el contexto de implementación se codifican las características de la escuela, los criterios normativos y administrativos y otros actores escolares; en formación y desarrollo profesional del profesor de ILE se encuentran la formación académica, inicial y continua, del

profesor, los cursos de formación para implementar el programa e identidad profesional, y por último, en la práctica del PNIEB, se sitúan la planeación didáctica, metodología, evaluación del aprendizaje y reflexión sobre su práctica.

Los resultados se obtuvieron a través de la clasificación de las opiniones de los profesores en las categorías y códigos, los cuales se construyeron a partir de un proceso complejo para definirlos con base en los núcleos problemas y los objetivos de la investigación. Estos son interpretados a partir del marco teórico de este trabajo. A continuación se exponen incorporando al interior del texto la transcripción de lo emitido por los profesores. Cada entrevista se identifica con una clave integrada por una letra P (Profesor) y un número (el del profesor entrevistado) seguida por el número de página en el que aparece la cita que resultó del análisis apoyado en el *Software*.

### **5.2.1 Contexto de implementación**

La incorporación de la asignatura de inglés en educación básica implica procesos institucionales, como la gestión y la organización, las cuales aunadas a la parte técnica-pedagógica hacen posible cumplir la finalidad propuesta en el programa. Los elementos pedagógicos, administrativos, de apoyos financieros y humanos constituyen el contexto de implementación, que son sustanciales para el éxito de la implementación del inglés en el currículo. El contexto es una dimensión compleja debido a los múltiples factores que le afecta - que pueden variar según la escuela- y juega un papel determinante en las acciones que realizan los profesores para poner en práctica el programa en el aula.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, el contexto socioeconómico en que se encuentra inmerso el estudiante es determinante en los logros a alcanzar. El aprendizaje del inglés demanda que los estudiantes cuenten con mayores y mejores oportunidades para estar en contacto

con la lengua extranjera. Es necesario que confluyan factores y circunstancias para que los estudiantes aprendan el inglés, la aculturación es uno de ello. Estudios muestran evidencias donde se vincula el factor aculturación, ya que entre menor sea la distancia física y psicológica con situaciones donde se observe la cultura de la lengua meta, influye de manera positiva en la adquisición de la lengua. Evidentemente, entre mayores oportunidades de exposición a la lengua, mejores resultados.

En primera instancia, dentro de estos factores se encuentran las características de la escuela, se refiere al medio físico y social donde se localiza la escuela, los servicios disponibles, infraestructura y recursos, además de los apoyos y relación que la escuela tiene con otras instituciones. En el contexto se incluyen los lineamientos de operación emitidos por los organismos educativos federales, estatales y municipales, así como la estructura organizativa y administrativa particular de la escuela. Por último, los actores escolares forman parte del contexto: coordinadores, directores, alumnos, padres de familia y profesores que prestan apoyo para la implementación del programa.

La realidad del contexto educativo, como menciona Zabala (2006), son “los condicionantes que impiden, dificultan o modulan el desarrollo ideal según el modelo teórico” (p. 21). El docente debe adaptarse a las posibilidades donde realiza la intervención educativa que, en ocasiones, se contraponen con los propósitos del programa entrando en conflicto la finalidad de la enseñanza y el contexto educativo donde se desarrolla la práctica.

#### ***5.2.1.1 Características de la escuela***

En el contexto educativo mexicano, el medio en que se ubican las escuelas difiere. Existen escuelas que contrastan por su ubicación, algunas en zonas urbanas socioculturalmente favorecidas y otras en contextos urbanos marginados. Así como también por estar ubicadas en

zonas rurales o donde se concentran grupos indígenas. Situación que no difiere del contexto que se vive en el Estado de Baja California.

Debido a que las condiciones de la escuela son determinantes para favorecer el aprendizaje se han realizado iniciativas para subsanar la distancia de condiciones de contexto escolar entre los variados grupos socioeconómicos. Las escuelas de tiempo completo son un ejemplo de ello. Este tipo de escuela tiene un horario ampliado y busca incrementar las oportunidades de aprendizaje de manera integral. Las actividades deportivas, culturales y el aprendizaje de idiomas contribuyen a la formación integral del estudiante. Este es un aspecto que los padres de familia advierten; por lo que buscan inscribir a sus hijos en escuelas que cuenten con estas características y coadyuven en el desarrollo de habilidades y competencias.

"...la escuela tiene mucho prestigio en Ensenada. A pesar de que la escuela tiene cierto estatus, acuden niños de la zona del Sauzal... muchos niños son de bajos recursos" (P4:4).

A pesar de su condición socioeconómica, los padres de familia muestran interés y motivación por llevar a sus hijos a escuelas consideradas de mayor nivel, ubicadas en zonas más favorecidas, de tipo social y físico, lo que representa una mejor infraestructura, servicios y recursos. La población es consciente de lo que es mejor para sus hijos y se manifiesta en un esfuerzo para que se formen en escuelas con mejores condiciones, independientemente de la clase de inglés. Algunas escuelas proporcionan los recursos para que el aprendizaje se lleve a cabo en un ambiente ordenado. Disponen de inversiones en recursos tecnológicos como: computadoras, proyectores, televisores, reproductores de DVD y CD, e instalaciones para las clases extracurriculares artísticas, deportivas, culturales y computacionales.

"Las instalaciones estaban bastante bien, tenía su cancha, comedor, salón de audiovisual, tenían clases extras de baile, de creatividad, de computación. También había computadoras con cañón en



cada salón. Eso me facilitaba por si no servía la grabadora, yo podía poner el CD para que escucharan o una película en inglés en la TV. Estaba bien esa escuela. Aunque era pública parecía privada" (P5:7).

La condición del profesor de inglés no es significativamente diferente a lo que acontece al resto de los profesores, sin embargo, las instalaciones apropiadas coadyuvan en la organización de la clase de ILE y favorece el uso de diversas estrategias para el aprendizaje de la lengua. En una clase de inglés el uso de material audiovisual permite diversificar las opciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, así posibilita a los estudiantes observar los actos del habla que acontecen en situaciones reales mediado por material audiovisual, para, posteriormente, puedan hacer uso de las estrategias discursivas en sus propios contextos. No hay que olvidar que los niños encuentran motivante el uso de recursos tecnológicos en el aula, por ello los profesores tienen el reto de incorporarlos en su quehacer pedagógico.

"Las dos escuelas que estoy trabajando me sirven mucho porque está el sistema de Enciclomedia. Para el [aprendizaje del] inglés es bueno tener una computadora, un cañón y la Enciclomedia para estar trabajando con diferentes temas" (P6:7).

Para algunos profesores resulta afortunada la oportunidad de tener equipo tecnológico que apoye el proceso de aprendizaje en los niños, lo cual no es posible generalizarlo como una característica que se observe en la totalidad de las escuelas. No obstante el programa de inglés especifica que el profesor utilice recursos multimedia como medio para asegurar que los estudiantes estén en contacto con diversos modelos y estilos del uso del inglés. Es de cuestionar hasta dónde el programa de inglés, con sus propuestas de recursos didácticos y estrategias que incorporan la tecnología, es factible debido a las limitaciones existentes en la mayor parte de las escuelas.

Los recursos multimedia son indispensables para enriquecer el proceso de aprendizaje de los niños. Mucho se ha escrito respecto a los beneficios que brinda la tecnología a la educación, por lo que ya se ha convertido en una herramienta pedagógica para relacionar los contenidos con actividades cooperativas, dinámicas e interactivas mediante enlaces a imágenes, documentos u otros sitios de internet, los cuales facilitan el aprendizaje. Además de que, en la clase de inglés, le dan un sentido de autenticidad a las tareas relacionándolas con el mundo real, por ejemplo, mediante la búsqueda de textos reales, escritos o hablados. No obstante las bondades de las herramientas tecnológicas, existen escuelas sin infraestructura apropiada para este efecto.

"A veces tengo, por ejemplo, presentaciones en *PowerPoint* donde ellos pueden participar e involucrar, pero no se puede porque no hay equipo" (P8:8).

La situación contextual que experimentan los profesores es de contraste, ya que mientras algunas escuelas tienen equipo y recursos, otras carecen del equipo más básico, lo cual origina que las condiciones de aprendizaje se observen desfavorables para otros niños. En el caso de los docentes representa gran frustración, molestia y limita su creatividad. Estas condiciones cancelan el proyecto educativo que el profesor puede desarrollar en el aula. Asimismo, impide gestionar los aprendizajes para asegurar una gradación y secuenciación de los contenidos. Las condiciones se observan aún más desfavorables para otros docentes.

"... Si les ponemos a hacer juegos, por ejemplo... se ponen pesados, se lastiman. Ya tuvimos un accidente con una niña. Yo creo que están como acelerados porque no hay nada que hacer. Sí está difícil trabajar así, en estas condiciones, sin salón. A veces me voy a la biblioteca porque no hay lugar y hay muchos distractores, o se van...y los libros, y luego están en mesas, platican mucho. No creo que se den las condiciones para poder trabajar" (P8:8).

La insuficiencia de espacios apropiados tiene efecto en la organización de la clase, el control del grupo y, en consecuencia, impacta el aprendizaje de manera contraproducente. Para los profesores es complejo aprovechar las áreas y tiempos para el desarrollo de actividades que fomenten el aprendizaje. No se ha prestado atención a los salones de clases que se requieren para la asignatura de inglés. A pesar de su inclusión en el currículo, es evidente que el PNIEB se encuentra operando sin espacios para ello.

Se pone de manifiesto la marginación educativa que prevalece en México, la cual no permite una educación inclusiva que cubra a la población por igual. Sólo algunos sectores de la población tendrán acceso al aprendizaje de la lengua. Además, de la desigualdad organizacional que la asignatura de inglés tiene en la escuela.

El profesor de ILE debería tener el derecho de un área de organización del aprendizaje, requisito mínimo indispensable que para este caso, se le niega. Esta es una situación problemática que se observa intensificada en las escuelas primarias que operan con turnos matutino y vespertino.

“Ya que nosotros no disponemos de un aula para nosotros mismos no se puede cubrir el horario, ya que debemos esperar a que salga el otro maestro para entrar” (P3:6).

Esta aseveración permite identificar el impacto directo que origina la falta de aulas: vacíos para cubrir y respetar los tiempos asignados al programa de inglés. Se generan graves problemas para dar cumplimiento al programa, situación que lleva a que el profesor experimente angustia y ansiedad respecto a la cobertura de tiempo y contenido, pero sobre todo, al logro del aprendizaje en los niños. El hecho de que los profesores manifiesten esta dificultad, a la vez hace suponer que sienten responsabilidad y compromiso ante esta problemática. Voces que no encuentran un lugar o una persona donde expresarse para buscar acciones resolutivas.

"En cuestiones de tiempo muchas veces los otros maestros [los de las asignaturas en español] no consideran que las clases de inglés son necesarias y simplemente no dejan salir a los alumnos" (P2:6).

En el campo laboral educativo se advierten fricciones entre los diversos actores inmersos, derivadas de las relaciones jerárquicas en el proceso de gestión escolar, muchas de las ocasiones, porque se relacionan con prácticas de poder. Fricciones a las cuales no están exentos los profesores de inglés. Las prácticas de poder se manifiestan en las acciones realizadas que muestran con gran claridad, aspectos relacionados con la problemática organizacional entre los diversos perfiles de los profesores. El profesor de inglés no cuenta con poder y estatus ante otros perfiles y disciplinas, ya configuradas tradicionalmente en la escuela, ya que no se le ha legitimado, ni se le ha dado sentido de pertenencia al gremio laboral.

La trascendencia del aprendizaje del inglés en los niños no se ha socializado en la escuela. No se ha mostrado a los diversos actores, que intervienen en el ámbito escolar, las ventajas que genera en los aspectos cognitivo, sociocultural, de desempeño académico y laboral, no se le ha valorado, ni goza de un estatus formal dentro de la comunidad. La materia de inglés continúa considerándose informal, a pesar de su inclusión en el currículo de educación básica, debido a la falta de apoyos y de socialización, como se mencionó anteriormente de todos los actores de la comunidad escolar.

La forma en que un cambio curricular se percibe por los agentes involucrados en el contexto escolar, que en este caso se manifiesta en los profesores, denota tensiones originadas en este proceso y "que reclaman ser integrados como propios de los procesos desencadenados por la innovación, en lugar de ser tratados como aisladas situaciones "externas" que interfieren en su programa" (Ezpeleta, 2004, p. 406).

Lo expuesto muestra la situación que priva en el medio académico respecto a la presencia del inglés en la escuela, dado que los apoyos desde las instancias educativas, federales y estatales, son insuficientes para lograr que la asignatura de inglés cuente con un salón asignado específicamente para este propósito. Situación que deriva en tensiones entre los profesores de otras asignaturas y los de inglés.

Por otra parte, la falta de aulas impacta de manera negativa en la organización de la clase, para garantizar un ambiente de orden y tiempos suficientes para estimular el aprendizaje. El tiempo para la asignatura de inglés es limitado a 2:30 horas a la semana; una razón más para optimizar los tiempos dedicados al aprendizaje, lo cual no todos los profesores de ILE pueden lograr al carecer de la infraestructura.

Las características de la escuela influyen en la forma de trabajar, en el ambiente que se establece que a su vez impacta en el aprovechamiento de los estudiantes. Los profesores utilizan la infraestructura de la escuela como recurso pedagógico, como apoyo visual y tecnológico, para facilitar el aprendizaje. Por ello, los recursos para la enseñanza toman un rol relevante, además que dado lo reducido del tiempo para la asignatura, la optimización de estos recursos es imprescindible.

El uso de las TIC en el aula fomentan las prácticas sociales del lenguaje, como el mismo documento normativo del PNIEB especifica, además que propone incluir actividades auténticas y significativas en las clases mediante "...herramientas relacionadas con la computación... que incluyen medios como la radio, la televisión y el video..." además de recomendar que "...se haga uso frecuente de estas herramientas..." (SEP, 2010, P. 44). Sin embargo, estas actividades no son asequibles ante la falta de infraestructura.

En esta sección se abordaron las características de la escuela, su localización física y social, así como la infraestructura. Condiciones de contexto que se relacionan con la siguiente, la parte de los lineamientos normativos y administrativos.

#### ***5.2.1.2 Criterios normativos y administrativos.***

Las reformas educativas comprenden intencionalidades que pueden ser observadas en la escuela. Ezpeleta (2004) menciona que en la escuela convergen tres vertientes: la organización pedagógica, con el proyecto curricular que se desarrolla; la organización administrativa, con sus normas de operación y de apoyos materiales para que funcione como tal; y por último la organización laboral, donde los profesores son parte integral de acuerdo a los lineamientos, jerarquías, funciones que desempeñan de acuerdo a sus capacidades y habilidades en su espacio de trabajo y por lo que reciben un salario. La articulación de las tres dimensiones se demanda para la implementación exitosa de un programa educativo.

La misma autora señala que a partir del inicio de la investigación sobre los procesos de implementación de reformas, en 1970, se enriqueció por el análisis de los factores procesuales y contextuales en su ejecución. Se identificó el fracaso, primero, al proceso lineal de la implementación; segundo, vacíos de índole normativa, administrativa y organizacional, y por último a la desarticulación entre éstos últimos y el contexto de implementación.

Al abordar la implementación del programa de inglés desde la perspectiva y experiencia de los profesores, se esperaría que las tres dimensiones –organización pedagógica, organización administrativa y organización laboral- se encuentren articuladas. Por una parte, los propósitos educativos del programa con las formas de la organización administrativa y normativa y, dentro de esta organización se destacan las condiciones laborales en la que los profesores de ILE

realizan su trabajo. Ya que al no realizarse puede generar conflictos en la escuela, el centro de los cambios.

### *Organización pedagógica*

Dentro de los criterios normativos se encuentra el programa educativo que permite estructurar y organizar un conjunto de procedimientos pedagógicos bien delimitados y ordenados con el fin de desarrollar competencias. El programa orienta la actuación, tanto del docente como de los alumnos, establece las bases sobre los contenidos y las actividades que se van a realizar en el salón de clases para el logro de las competencias especificadas.

"El objetivo es que los niños adquieran un segundo idioma; que lo relacionen con su vida cotidiana. Ese es el enfoque del programa. Que vayan aprendiendo, que se familiaricen porque son las etapas tempranas donde más fácilmente los niños adquieren un segundo idioma" (P9:9).

El diseño del programa considera el desarrollo de competencias, enfoque que conduce a la resolución de problemas que los estudiantes encuentren en su entorno real. Planteamientos del enfoque por competencias de Perrenoud (2012) que está orientado desde una perspectiva socioconstructivista, donde el niño construye conocimientos a partir de lo que conoce y lo vincula hacia las prácticas sociales y a la vida. De acuerdo a Perrenoud, el enfoque por competencias obliga a los educadores a pensar en las futuras necesidades de aquellos que no cursarán niveles educativos superiores, y a prepararlos para lo que enfrentarán. En concordancia con esta postura, el aprendizaje del inglés les proveerá de herramientas para utilizarlas en la vida diaria, mejorando de alguna manera, su desempeño en actividades cotidianas, sociales o laborales.

El profesor al conocer la orientación del programa, en cuanto a su enfoque, las teorías pedagógicas que lo fundamentan, su concordancia con las consideraciones acerca de la definición del lenguaje y su enseñanza, le permite interpretar el programa para su implementación en el

salón de clases. Si lo conoce, se está en condiciones de suponer que el profesor se esfuerza por llevarlo a cabo, a pesar de la ausencia de condiciones apropiadas para ello.

El programa debe ser lo suficientemente claro y específico, congruente en torno a todos los elementos que lo integran, definidos hacia un grupo determinado. El propósito es uno de los elementos fundamentales de un programa, es la guía, el camino a seguir que indica dónde se pretende llegar con las actividades realizadas en el salón de clases. El propósito está directamente relacionado con las competencias a desarrollar y su evaluación, ya que deben ser medibles y alcanzables. En el aprendizaje de lenguas se toma como parámetro el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. En cada uno de los ciclos del PNIEB están determinados bajo este criterio internacional.

"Lo que se espera es muy irreal a lo que realmente enfrentamos en el grupo; el nivel que ellos piden es alto y nos quitan horas en Baja California. Hemos dado siempre cinco horas a la semana o 50 minutos diarios. Ahora son dos horas y media, entonces no es suficiente para los niños, no me parece que sea suficiente para alcanzar los logros o el objetivo que ellos quieren" (P8:11).

En el marco de lo actual, como lo es el enfoque de competencia aplicadas a tareas de la vida cotidiana, y de la problemática que enfrentan los profesores ante la ausencia de recursos tecnológicos e infraestructura, el programa educativo se suma a este entramado de complejidad. Los profesores ven la exigencia más allá del programa; por el contexto en que se desempeñan necesitan adecuarlo a un horario reducido.

La reducción de horas es una disposición observada en la conformación del PNIEB, que al profesor le implica ajustar las secuencias pedagógicas a los tiempos especificados, para alcanzar los propósitos. Esta disminución de horas implica que se detalle cómo trabajarlo en los tiempos asignados, lo que no se realiza en el programa. Aunado a las dificultades generadas por



la ausencia de señalamientos en la metodología de trabajo, se encuentra la carencia de aulas y apoyos tecnológicos para la planeación de horarios de clases del profesor.

"Piden demasiado para ser nomás dos días a la semana. Quieren que los niños aprendan como si estuvieran varias horas al día tomando inglés y no se puede, ¿verdad?" (P1:10).

Al profesor se le exige cumplir con el programa, sin embargo es indispensable que cuente con una diversidad de elementos para realizarlo con éxito. Apoyo institucional, conocimiento de la perspectiva teórica y pedagógica del programa, formación profesional en el área, capacitación para implementarlo de acuerdo a sus lineamientos, entre otros, para que éste se lleve a cabo.

Para algunos profesores, que habían trabajado con el anterior programa estatal de cinco horas de clases de inglés a la semana, les resulta complicado lograr desarrollar las competencias con un menor número de horas y sin cambios sustanciales en la organización áulica y apoyos. No comprenden cómo pueden cumplir con los objetivos del programa, con esta reducción de horas. El programa considera 100 horas de clase (impartidas) en el ciclo escolar, para cada uno de los grados. Esto significa que si los alumnos cursan inglés durante su tránsito por la primaria, alcanzarían un total de 600 horas. De acuerdo a la CENNI, se requiere aproximadamente de 200 horas para alcanzar cada nivel (SEP, 2010) que propone el MCER, por lo que sería suficiente para que los niños logran el nivel A2 al egresar de primaria. Sin embargo hay que considerar que para aprender una lengua, existen otros factores, no sólo el número de horas de aprendizaje, como la disposición del estudiante, las habilidades docentes y las condiciones donde se desarrolla el aprendizaje. Lo que se observa, hasta ahora, es que es improbable que se cumpla con las cien horas que especifica el programa, debido a las dificultades de aulas para cumplir con este lineamiento.

Las demandas de la reforma, concebidas para el aprendizaje de inglés, establecen cumplir con los propósitos expuestos, sin embargo, la falta de vinculación de todo el aparato organizativo incide en esa percepción de distancia y extrañeza del currículo a implementar.

Las opiniones de los profesores, en cuanto a la imposibilidad de cumplir con los propósitos, no puede interpretarse como una resistencia al cambio. Es, más bien, un juicio valorativo ante los cambios por parte de las autoridades. Los profesores pasan por sentimientos de frustración e impotencia al no poder cumplir con el programa, lo cual finalmente afecta a los niños.

"...todo esto es nuevo, sí está bien planeado, bien estructurado, bien diseñado... [Pero] fue planeado por otras personas y no se tomó en cuenta la opinión de profesores que están frente a grupo. Todo va cayendo sobre nosotros, tal vez en sentido inverso, porque no nació de nosotros, viene desde arriba y quedan más incógnitas que dudas despejadas" (P6:19).

Para el profesor son inciertas las decisiones que se toman respecto a las configuraciones implicadas en el diseño e implementación del programa, aunque es el ejecutor y debe reconocer los alcances del mismo. El profesor es sólo el instrumento que implementa el proyecto educativo ideado en los niveles altos. Dentro de la parte pedagógica del programa, los propósitos, metodología, contenidos y materiales son elegidos unidireccionalmente por la coordinación nacional. Por lo tanto, muchas de las decisiones que se toman, a nivel federal o estatal, les resultan ajenas e incomprensibles para el profesor ya que no existió su coparticipación en el PNIEB. Ello representa un reto en la práctica.

El nuevo currículo implica que los profesores comprendan las bases conceptuales y psicopedagógicas a profundidad, de esta manera es posible que realicen las adaptaciones para llevarlo a la práctica de acuerdo a las características de su entorno. Sin embargo, es evidente la

falta de involucramiento institucional para fomentar el análisis y reflexión en los docentes acerca del programa. Así, los profesores contarían con elementos para implementarlo, cuestionar sus principios, o hasta proponer modificaciones basadas en su práctica y el conocimiento del contexto.

Los cambios curriculares implican que los profesores realicen un esfuerzo intelectual para adecuarse a los nuevos planteamientos de éste, lo cual es una ruptura entre esquemas de acción anteriores y los nuevos que demandan la implementación. Aunque cualquier cambio educativo necesita tiempo para ser internalizado, en este caso se le debe dar más énfasis a los apoyos necesarios en la escuela para implementar el programa.

"El principal problema que veo cuando arranca el PNIEB, es que se incluye a toda la población y, por ejemplo, no fue paulatino. [Todos] los niños de primero a sexto. Pero, si hay niños que no llevaron o no iniciaron primer nivel, segundo nivel ¡Obviamente va a haber muchos huecos al iniciar en sexto año! En poco tiempo no van a alcanzar el nivel que se requiere para cumplir el que tienen los libros" (P6:18).

"Ellos nos dan un material de primero a sexto, o de tercero de preescolar a sexto. Pero no toman en cuenta que los niños nunca han tenido inglés. Por ejemplo en tercero [de primaria], que viene siendo el ciclo dos, venía que los niños escribieran un poema, ese era el objetivo, esa era mi meta pero, ¿cómo? Si los niños no lo escriben ¡ni en español!" (P8:6).

Al carecer los estudiantes con conocimiento previo del tema da como resultado dificultades para realizar la actividad. Existe una coincidencia en lo que presenta Krashen (1982) en su *Input Hypothesis*: el nivel de competencia que se imparte debe ser ligeramente mayor al nivel de conocimiento que posee el sujeto. Al ser mayor la distancia entre el contenido

presentado y el conocimiento del niño, resulta casi imposible que se logre "aprehender" lo visto en clase.

El contenido temático y estrategias didácticas deben tener el propósito de facilitar el aprendizaje del estudiante, con una adecuada secuenciación, con un grado de dificultad planeado de lo sencillo a lo complejo, de acuerdo a la capacidad de los niños. Es decir, será difícil que un niño sin el *lexis* suficiente y el conocimiento funcional de la lengua, logre comunicarse en inglés. El ignorar este aspecto puede ser considerado como un error pedagógico, y por lo tanto un fracaso en el aprendizaje.

No es posible olvidar que en México, las condiciones socioeconómicas de los niños son desiguales. En las escuelas primarias públicas se encuentran alumnos que provienen de sectores sociales desprotegidos, los cuales presentan antecedentes educativos y familiares donde no han estado expuestos a la lengua inglesa. Se parte de pensar que al interior de estas familias el inglés no forma parte de sus vidas; sus integrantes no tienen manejo, ni contacto con la lengua, ya sea mediante la televisión, computadoras u otro recurso tecnológico. Por tanto, todo lo que tiene que ver con el inglés resulta nuevo para el niño.

La falta de pertinencia del programa y los antecedentes del niño limita el desempeño de los profesores en el aula. Los grupos están integrados por estudiantes con nulo conocimiento de la lengua, quienes carecen de bases para el manejo del idioma y entablar actividades comunicativas en el aula, y estudiantes con cierto conocimiento, debido a que cursaron niveles previos de inglés o han tenido contacto con la lengua.

Precisamente, la base son los niveles previos, son el soporte para el éxito consecuente del programa. La falta de articulación de la secuencia de contenidos que no se han cubierto genera la problemática en relación a la integración de los grupos. La distancia existente entre el

conocimiento que poseen los niños y los contenidos a cubrir origina vacíos para generar aprendizajes nuevos.

En la Ley de Educación en Baja California se reformaron los artículos 14 y 28, en el año 2014, con el propósito de garantizar la impartición del idioma inglés como materia obligatoria y permanente en educación inicial y básica. El decreto especifica que para el ciclo escolar 2015-2016 el 100 por ciento de los alumnos de tercero de preescolar y de primero a tercero de primaria públicas en Baja California cursarán la asignatura de inglés. Para el ciclo escolar 2016-2017 de cuarto a sexto de primaria, con lo que se cubriría la totalidad de la población estudiantil en todas las primarias de educación básica.

Con esta iniciativa de ley se espera homologar el aprendizaje y asegurar la secuencia de contenidos, aunque la cobertura no es únicamente uno de los puntos conflictivos, si no también asegurar la aplicación de los programas y guía metodológicas oficiales en cada uno de los grados.

"Si hubiera algo más de coordinación con el personal de la escuela el programa serviría de apoyo a los planes y programas que ya se tienen establecidos en el ciclo escolar" (P6:5).

En la misma modificación de la Ley de Educación se decreta que la dirección y departamentos estatales son los responsables de la implementación de los programas oficiales, mas la unidad administrativa especializada en el idioma inglés entrará en vigor en el ciclo escolar 2017-2018. Esto hace suponer que existirá la cobertura del inglés aunque implementada sin supervisión.

Dentro de la fundamentación del PNIEB se especifica que la materia de inglés debe vincularse con temas de las clases en español. Empero, no existe evidencia que la materia esté articulada de manera transversal con otras materias, ni que se trabaje de manera colaborativa - como en mesas de trabajo- para que se asocien los temas vistos en una y otra materia. Tampoco,

que las coordinaciones emprendan acciones para realizar el trabajo de planeación didáctica de integración de contenidos entre las diversas disciplinas, como el inglés y el español.

En cuanto a la organización pedagógica del programa, el documento normativo enfatiza el aprendizaje gramatical para cumplir la función comunicativa, ya que el lenguaje lo concibe de manera holística (funcional, interaccional, sociocultural), pero no se realiza una descripción puntual sobre este aspecto. Es ambiguo el procedimiento para abordar la estructura gramatical de la lengua, lo que puede confundir al profesor y conducirlo a realizar actividades de enseñanza tradicional, a través de la memorización de reglas ortográficas y aplicación en ejercicios rutinarios. Estas actividades obstaculizan la adquisición del lenguaje, como lo mencionan diversos autores, lo óptimo es que los niños le vean un sentido inmediato de uso, por ello debe ser utilizado en actividades significativas y contextualizadas.

El programa es confuso al también enlistar actividades en las prácticas sociales del lenguaje, como "leer y entonar canciones", "jugar con las palabras...", "leer textos narrativos..." Son estas faltas de distinción entre los planteamientos del programa los que generan falta de claridad conceptual. La homogeneidad en las especificaciones de la organización y distribución de los contenidos favorece la práctica docente del programa, así como la comprensión de los profesores para realizar las adecuaciones al mismo y llevarlo a la práctica.

El programa especifica que para adquirir el lenguaje los estudiantes interactúen en actividades basadas en la perspectiva experiencial, donde utilicen el conocimiento previo y desarrollen la competencia comunicativa mediante sus intervenciones, que "aprendan haciendo" (SEP, 2010, p. 27). Esto sería lo óptimo, sin embargo, en la realidad del contexto educativo mexicano, se trabaja con grupos numerosos y distintos niveles de conocimiento del inglés,

además de la falta de espacios y materiales educativos que dificultan las actividades de interacción.

Las dificultades pedagógicas para desarrollar el PNIEB en el aula tienen que ver con las horas asignadas para el logro de los propósitos especificados, la secuenciación de contenidos, oportunidades para utilizar diversos materiales y la comprensión del currículo a implementar. Todos ellos factores que inciden en el proceso, tal vez simples a la vista como el que los profesores de las materias anteriores no terminen a tiempo las clases y con ello los de inglés no puedan cumplir con el horario y la carencia de aulas; otros de mayor complejidad, como la falta de profundización de los profesores en el enfoque del programa, que integran el panorama de conflictos para la implementación del programa.

En el análisis del contexto de implementación, existen otros factores involucrados como las normas de operación y apoyos materiales del PNIEB.

#### *Organización administrativa*

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica determinó 2.5 horas semanales en el currículo, especificada en la organización pedagógica; en este apartado se aborda cuáles son las normas de operación para cubrirlo en las escuelas, es decir los horarios especificados. Así también las normas para proveer de los materiales didácticos para su implementación y de carácter organizacional de la comunidad docente.

Por una parte existen escuelas primarias con horario regular (matutino o vespertino), de 8:00 a 12:00 horas o de 13:00 a 17:00, donde las clases de inglés se imparten en horario extra clase, antes o después de la jornada escolar. Existen escuelas de tiempo completo (ETC) con

horario de 8:00 a 16:00 horas con clases de inglés dentro de este horario. El horario de la clase de inglés en primaria representa otra dificultad.

"... en la mañana de 7:00 a 7:50, el horario es muy temprano, hace frío. Si son 30 niños, van 20 de los 30, porque los otros 10 no pueden ir por problemas de salud. Entonces, eso es lo que más afecta entre los padres de familia, que están inconformes. En el horario de mediodía, que son de 12:00 a 12:50, los padres [que tienen a sus hijos en el turno vespertino] se molestan porque uno está en clases, quieren dejar a los niños dentro del salón y ese es otro problema" (P3:11).

Las autoridades que operan el programa no se detienen a observar el efecto, las implicaciones que desencadenan al interior de la familia al instalar la materia de inglés en estos horarios. ¿Qué acontece al interior del seno familiar cuando un niño pequeño tiene que acudir a clases a las 7:00 a.m.? Especialmente en clima invernal, dificulta la asistencia de los niños a tan temprana hora, ya que los padres de familia piensan en las consecuencias que afectarían a sus hijos, primordialmente en la salud. El turno vespertino presenta condiciones similares de problemática, ya que los padres de familia cuidan la seguridad de sus hijos y se agudiza su preocupación al dejar a sus hijos fuera del salón de clases porque no han concluido las clases del turno anterior. Situaciones que derivan en la decisión de los padres, de no llevar a los niños a las clases de inglés, consecuentemente afecta en alcanzar el aprendizaje.

"...en esta escuela [ETC] entró el PNIEB desde primero hasta sexto. Llegan libros para niños de quinto que nunca han llevado inglés. Hay mucho vocabulario que ellos no saben. Tienes que empezar como cuando empiezas con los niños de preescolar o los niños de primero: cuál es su nombre, vocabulario, números, colores. Entonces ¿por qué me mandas libros de quinto grado donde ya lo niños tienen que saber el presente perfecto cuándo ni siquiera saben los colores o los números?" (P9:68).



Este es el caso que se dio en las ETC que se implementó en todos los grados escolares. El que de primera instancia se implemente de esta manera, donde hay niños que no han cursado ningún nivel previo, arroja la existencia de clases multiniveles sin regulaciones normativas, pedagógicas u organizativas, para solventarlo. El profesor necesita preparación para trabajar con grupos con estas características, con normas organizativas y administrativas creadas específicamente para ello.

Es relevante valorar, entre los pocos estudios realizados en este campo, a Castañedo y Davies (2004) quienes recomendaban implementar el inglés en educación primaria pública en México a partir de sexto grado. No obstante fue realizado anterior a la implementación del PNIEB representa un acercamiento investigativo, sin embargo, al momento su propuesta se torna limitada ante las problemáticas expuestas por los profesores que actualmente se encuentran en el programa. Aunque los autores sugerían que de esta manera se aseguraban las condiciones más apropiadas para su implementación, no valora los aspectos cognitivos para el aprendizaje del niño.

Al incorporar el programa en todos los años escolares los profesores se enfrentan con grupos numerosos y multiniveles. Esta es una problemática derivada de la carencia de planeación en los aspectos normativos; no consideraron esta situación que debió haber sido prevista con anticipación. Esto tiene como consecuencia la disparidad del conocimiento lingüístico de los niños en la lengua inglesa, que afecta la continuidad del aprendizaje; problemática incrementada por lo numeroso de los grupos y la falta de formación pedagógica adecuada para enfrentarlo.

Los apoyos materiales son, de igual manera, otra problemática a resolver. Los mecanismos son deficientes para hacerles llegar los textos u otros materiales pedagógicos de apoyo, recursos necesarios para la implementación.

"Tenía 33 niños de primer año, de los grupos más numerosos por ser de reciente ingreso. Y los maestros [de español] se enojaban porque usábamos la papelería [que] ellos tenían. En esa escuela se cuenta con dos cuartitos con muchísimo material ¡muchísimo! Tienen pelotas, material para que los niños hagan manualidades, y de eso no nos prestaban nada. ¡No los podíamos usar!" (P4:4).

La ausencia de formalidad de la asignatura de inglés en la práctica de la vida académica - por los actores involucrados dentro de la escuela- se manifiesta incluso en los materiales a utilizar en actividades pedagógicas. A pesar que los padres de familia proveen a la escuela de materiales para que sus hijos desarrollen diversas tareas dentro del salón de clases, estos materiales no son accesibles a los profesores de ILE.

"En una ocasión sí les pedí tres hojitas de *foami*, goma, tijeras. Y las mamás dijeron: "ya pagamos ese material al inicio. ¡Aquí, en esta escuela hay material!" Pero ellas se referían que había en la escuela, sí, que ellos utilizan [en la clase de] español, pero que no nos toca a nosotros" (P4:4).

Resulta paradójico que aunque los padres compren los materiales sus hijos no pueden utilizarlos en la clase de inglés. La ausencia de una construcción respecto a la importancia del inglés se manifiesta, inclusive, para compartir los materiales. Debido a que la asignatura no exhibe aún una posición definida, no se percibe en el trabajo común, lo cual es una limitante que perjudica y afecta al profesor de inglés para la organización de sus actividades.

Las reformas educativas requieren de varios años para lograr insertarse a las actividades cotidianas del salón de clases. En gran parte porque los profesores requieren implementar esa reforma, buscar relacionarla con su formación y cómo ser aplicada en su contexto (Díaz-Barriga, 2013). Esto se puede aplicar, no únicamente al profesor y las adecuaciones pedagógicas de enseñanza, sino también, a lo que sucede en la escuela y cómo perciben el programa todos los agentes involucrados en la misma.

Las reformas no siempre señalan los requerimientos de equipo y materiales para su operación. Por consecuencia, derivan en problemas donde el afectado, en primer término, es el profesor, mismo que se enfrenta a la necesidad de buscar dicho material y equipo, que en su escuela, o no se tiene o se convierte esa situación en una lucha de poder entre los profesores, para hacer uso de él. Material que pudo ser adquirido con recursos de la escuela o de los padres de familia, sin que se comparta hacia los profesores de inglés para el uso de los niños.

Existe una gran distancia entre la planeación del programa y las condiciones que se ofrecen para realizarlo por el momento. Aunado a esta situación relacionada al funcionamiento del programa se encuentran los aspectos de carácter organizacional de la comunidad docente.

"Ellos [coordinadores o supervisores estatales] no llegan con el director de la escuela para preguntarle "maestro, nosotros somos del programa, venimos a ver cómo están sus maestros" ¡no están enterados de nuestros problemas dentro de la escuela! porque muchas veces también entramos y... ¡híjole! las escuelas que no te toman en cuenta [cuando] hacen sus juntas, la verdad que no" (P3:9).

Debido a que al profesor no se le invita a participar en reuniones de trabajo, académicas o administrativas, de la escuela, trae como consecuencia una diversidad de problemas que quizás las más evidentes se reflejan en el trabajo en el aula y aprendizaje de los alumnos. Al no ser partícipes en las funciones de la escuela por el personal directivo para sumarlos en el análisis de las situaciones críticas y en la toma de decisiones son limitadas las acciones que son capaces de realizar. No se les involucra para adentrarse en lo que acontece de manera cotidiana en la escuela, en espacios para exponer sus vivencias y problemáticas diarias en la práctica del programa. Este emplazamiento coarta el desempeño y aportaciones que podrían generarse para la mejor implementación del programa y convivencia entre todos los actores de la escuela.

La falta de material didáctico para los profesores de ILE, es un hecho que en sí mismo merma aún más el salario, ya de por sí incipiente y a veces ausente del docente.

"Si nos basamos en que tenemos ayuda del gobierno para materiales y ese tipo de cosas, nosotros mismos estamos comprando nuestros propios materiales, copias y todo lo que ocupamos. Materiales realmente es lo que yo puedo conseguir, no lo que hay disponible, porque realmente no tenemos nada y si de por sí, no es el pago muy bueno, como para andar gastando en materiales, entonces, lo que uno puede conseguir con otra gente que no lo ocupa" (P1:1).

A pesar de que el documento normativo especifica que "...los materiales didácticos tienen un papel altamente significativo en este programa... la calidad y el tipo de materiales (sean impresos o multimedia) con los que trabajarán los estudiantes tendrán gran influencia sobre su aprendizaje del inglés" (SEP, 2010, p. 44), la institución no proporciona los materiales necesarios.

No existe un sistema de seguimiento para identificar las circunstancias que se presentan con cada uno de sus profesores y sus aulas. Los profesores de ILE no disponen de salones para cubrir el horario, ni de textos apropiados (o que les sean proporcionados al inicio del ciclo escolar) y materiales de apoyo. El que los profesores de otras asignaturas y los mismos directivos de la escuela no permitan compartir las aulas, equipos, materiales y espacios en general -o hasta el tiempo- para la asignatura de inglés puede ser considerado como una de las tantas resistencias a la inserción y reconocimiento formal del inglés en la escuela. Es otra de las limitantes para la funcionalidad del programa.

La fase de los programas estatales representó un primer paso en su momento, para el aprendizaje del inglés en los niños, pese a que sus resultados no fueron tomados en consideración para la etapa de diseño e implementación del PNIEB, o al menos no existe evidencia de

publicaciones oficiales para constatarlo. Se omitió profundizar en las experiencias de los programas estatales; oportunidad que fue desaprovechada, que en sí misma pudo aportar información significativa que redundara en ventajas para la asignatura de inglés en el currículo de educación básica. Si bien el PNIEB tiene la virtud de homologar y centralizar el aprendizaje del inglés, a través de una propuesta de plan de estudios nacional, manifiesta una serie de tropiezos en sus etapas iniciales, ante la falta de lineamientos claros de implementación y apoyos para su instauración y cumplir los propósitos del programa.

### *Organización laboral*

El PNIEB contempla entre sus lineamientos, criterios de contratación y aspectos sobre garantías laborales, los cuales menciona requieren ser trabajados de manera conjunta con diversas dependencias del gobierno (SEP, organizaciones dependientes de ella y la SHCP) y externas como el SNTE, sin embargo al ciclo escolar 2012-2013, este proceso continúa con huecos de operación. En la práctica no son claras las especificaciones de contratación y condiciones laborales apropiadas a los profesores de inglés, circunstancias que finalmente impactan la operación pedagógica de la enseñanza del inglés.

Este es un aspecto que se analizó para la generalización del PNIEB, la condición laboral del profesor, para lo cual se propuso convocar a concurso las plazas para el profesor de inglés en primarias (o profesor de adiestramiento de primaria), con base en el perfil que se requiere. Dentro de los documentos del PNIEB se encontró que existe una clave presupuestal asignada, la EO260, y una percepción quincenal por hora de \$221.00. Este es un proceso que al año 2013 no se ha iniciado en Baja California, a pesar que el proceso de implementación se emprendió en el año de 2009.

"Lo único que esperamos son los pagos, no es mucho, y nos pagan cada tres meses. Nos dicen que los pagos van a llegar a tiempo, no llegan a tiempo. Si yo pudiera hacer algo, de verdad, lo que yo haría fuera preparar a los maestros, y ofrecerles más de lo que tienen, ya que no tenemos absolutamente nada, solo tenemos 75 pesos la hora y ¡ya! Hay algunos que tienen sólo dos horas, una a las siete y otra al mediodía y... ¿qué haces?" (P1:11).

Las circunstancias de "contratación" resultan preocupantes, ya que si no se gestiona formalizar este aspecto, pareciera imposible que se pueda cumplir satisfactoriamente con lo propuesto en el PNIEB. Es incongruente requerir el cumplimiento, sin que éstos tengan las condiciones laborales adecuadas. Esta situación genera que profesores, con la formación profesional para impartir las clases de inglés, pierdan el interés en participar en las escuelas del PNIEB, como se evidencia en el perfil de los profesores que actualmente se encuentran en el programa. La mayor parte carecen de licenciatura en el área. No existe estabilidad en el trabajo, lo cual impacta la operatividad del programa, al perder las expectativas favorables de pertenecer a este gremio. La contratación laboral debe ser analizada cuidadosamente.

Estas irregularidades en la contratación del profesor, sin una plaza definida, se movilizan de una escuela a otra, con poco tiempo para su formación, en el caso de los profesores sin licenciatura, o para desarrollar y participar en proyectos de la misma escuela en beneficio del aprendizaje de los niños.

En ocasiones las mismas decisiones en la contratación o rescisión de contratos resultan arbitrarias y dejan más dudas que respuestas.

"Nada más nos dijeron que las autoridades de tiempo completo, así lo habían decidido. Nosotros empezábamos a trabajar el primero de septiembre, y unos tres días antes se nos mandó un correo diciéndonos que gracias por participar, que ya no [trabajaríamos]. Yo me pude quedar porque el

requisito era tener un talón de cheque [de estar registrado como empleado del SEE] aunque fuera por quince días. Lo que se me hizo a mí triste de esto, sin menospreciar, es si un intendente quería ocupar mi lugar lo podía hacer" (P8:21-22).

Los profesores que fueron cesados en el PNIEB no recibieron alguna notificación oficial de los motivos que subyacían para la rescisión del contrato. Esto generó desconcierto, más al observar que los profesores que, de ahora en adelante, impartirían las clases no tenían conocimientos pedagógicos para realizarlo. ¿Cuáles fueron los motivos para realizar este cambio? ¿Será que actualmente para dar la clase de inglés no es necesario el dominio del idioma? ¿Poseer una licenciatura en el área? La realidad es que las disposiciones para contratación no se han aplicado en detrimento de la preparación profesional que merece recibir el niño para su aprendizaje de la lengua extranjera.

De acuerdo a los datos obtenidos del coordinador estatal del PNIEB, el pilotaje del programa de inglés se cerró en el 2013. Decisión que se toma por indicaciones de la SEP, debido a la falta del recurso financiero federal para seguir operando el programa. Sin embargo, en el año 2014 la XXI Legislatura del Congreso del Estado de Baja California, ratificó la ley de educación del Estado de Baja California<sup>15</sup> a fin de impartir el idioma inglés como lengua adicional y garantizar su secuenciación en la educación básica. Por lo tanto, con la publicación de este mandato se pretende brindar beneficio a la niñez bajacaliforniana, aunque todavía se observa que no se cubre a toda la población por falta de recursos. Esta situación genera ofertar el programa únicamente en las ETC y con profesores que ya se encuentren dentro del SEE para que pueda solventarse con inversión estatal.

---

<sup>15</sup> Se ratifica el decreto número 233, presentado el 7 de agosto de 2012 por la anterior Legislatura, y se turna el 14 de noviembre de 2013 a la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y a la de Hacienda y Presupuesto, la iniciativa de Ley que reforma los artículos 14 fracción IV, 28 y adiciona el artículo 28 Bis, de la ley de educación del Estado de Baja California. Las reformas a la Ley de Educación del Estado de Baja California se publican en septiembre de 2014.

"...me comentaban que era para no tener que darnos seguro, para no tener que darnos nada. Por eso querían que ya estuviéramos dentro, pero de todas maneras no hay nada. Tenemos entendido que el recurso ya está. Si ya está aprobado, [si] ya está el dinero ¿por qué no nos pagan? Pues no, no sabemos. Nunca nos dan una respuesta" (P8:21, 23).

La falta de recursos financieros resulta uno de los mayores problemas para implementar el PNIEB. Aunque se encuentra el mandato del Congreso para impartir la materia, persiste el problema de falta de recursos para asegurar las contrataciones y condiciones laborales. Los contratos de trabajo que los rigen no consideran regulaciones sobre servicios médicos, vacaciones, entre otro tipo de prestación laboral o, al menos, de que los profesores reciban las percepciones laborales con una continuidad quincenal o mensual. Circunstancias que afectan al profesor para cubrir sus necesidades básicas.

"A mí me pagaron el tiempo completo en diciembre. Me pagaron lo trabajado de septiembre a diciembre. Nos van a pagar tal vez hasta junio, y les preguntamos "bueno, ¿Con quién hay que hablar?" (P8:23).

La entidad gubernamental presenta una desorganización que contradicen los planteamientos promulgados en el PNIEB. El profesor no recibe su sueldo en tiempo, sin considerar que el profesor requiere subsanar necesidades en su vida familiar. La falta de garantías laborales origina sentimientos de incertidumbre y frustración al no tener quien los respalde, ni les apoye, para exigir la retribución por su trabajo.

"Siempre son puras promesas, que para el año siguiente va a estar mejor, que los pagos van a estar a tiempo" (P1:10).

Los profesores se encuentran desalentados ante la situación laboral que viven. Esperan que se tomen las medidas para garantizarles, como mínimo, recibir el salario con regularidad.



Ante la probabilidad de perder sus clases, sus puestos de trabajo, los profesores temen externar su malestar y desasosiego a las autoridades.

Se vislumbra en el panorama, al menos existe una luz esperanzadora, que las condiciones laborales sean más favorables para los profesores. Existe la promesa que con la aprobación de la ley para hacer obligatorio el inglés en Baja California en el 2015, los profesores cuenten con seguridad en el empleo y sus respectivos beneficios<sup>16</sup>. El proyecto del actual Gobernador del Estado de Baja California menciona la meta de alcanzar el 100% de inglés en el período 2014-2019. Esta cobertura se pretende esté garantizada a partir del primer año de educación primaria y secundaria públicas con la erogación económica contemplada en el presupuesto.

El SEE busca establecer un esquema de cobertura que reúna las condiciones administrativas, jurídicas y pedagógicas, que presenta como paso inicial el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014-2015<sup>17</sup> que incorpora por primera ocasión un perfil para el profesor de inglés para primaria pública. Con ello se dan los pasos iniciales para conformar una organización donde los profesores cuenten con garantías laborales en el desempeño docente de los profesores inmersos en el PNIEB.

Situación que merece seguimiento y evaluación para identificar en el futuro la presencia o ausencia de cambios, pero sobre todo, de logros en el aprendizaje del inglés en los niños de primaria pública. Por el momento sólo se observa el cúmulo de dificultades que enfrentan los profesores del PNIEB, quienes están en gran desventaja en relación al resto de los profesores de

---

<sup>16</sup> Información tomada de la entrevista a la Diputada Irma Martínez Manríquez, presidenta de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la XXI Legislatura de Baja California, publicada en El Sol de Tijuana el 6 de junio de 2014. En ella se especifica que se erogarán 250 millones de pesos para iniciar el programa en el 2015.

<sup>17</sup> Información consultada en <http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2014/COIEB-N/COIEB-N.pdf> el 30 de abril de 2014, donde se convoca a plazas de nueva creación para ocupar funciones docentes de inglés en educación primaria.

educación primaria, al no ser considerados dentro de la planta docente y actividades que se realizan en común en la escuela.

### ***5.2.1.3 Apoyo de otros actores escolares***

En la implementación de un programa destacan los actores que intervienen, como los directores, profesores, padres de familia, quienes también realizan aportaciones de apoyo. Estos son los encargados de la práctica educativa del programa en la escuela y los que enfrentan los retos y dificultades.

"El director es una parte activa. Sí haría falta que los directores hasta cierto punto tomaran las riendas. Estamos integrados pero a la vez un poco ajenos; no estamos [considerados] cien por ciento parte del personal, de sus planes" (P6:5).

"La dirección de las dos escuelas, tanto de la mañana y de la tarde, están bastante interesados en el PNIEB. Así los dos nos dan el apoyo que pueden" (P7:5).

La figura del director resulta preponderante, ya que es el enlace entre la escuela y las instancias externas. Se habla de que la acción directiva tiene un impacto en las acciones para mejorar los centros educativos, desde la organización hasta en procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2001). Un director con liderazgo es quien genera los cambios en las escuelas. Ello mediante los procesos de involucramiento y gestión para el desarrollo óptimo del programa, a pesar de la carencia de apoyos externos.

"En relación a la ayuda que nos puede brindar el gobierno, simplemente no tenemos ninguna ayuda. Más bien la ayuda nosotros mismos nos la brindamos por medio de los padres de familia y con lo que nosotros alcanzamos a pedir de cooperación, ese tipo de cosas, pero realmente no tenemos ningún tipo de apoyo por medio del gobierno" (P1:8).

Se manifiestan las carencias de apoyos gubernamentales, tanto federal como estatal; se ven ausentes en realizar las gestiones correspondientes para este propósito. La coordinación municipal, que depende de las dos instancias anteriores, enfrenta la implementación con una infraestructura limitada. Es por ello que el director, en el contexto en que se desarrolla el PNIEB, puede experimentar impotencia y soledad para resolver los problemas dentro de la escuela.

"Una vez comenté con un director: "Maestro, ¿por qué nosotros tenemos un horario de 7:00 a 7:50, muy temprano, y un horario de 12:00 a 12:50, cuándo todavía no hay personal que te esté apoyando dentro de la escuela? Y me contestó el director: a usted lo están capacitando para eso". La verdad que no, no nos capacitaron para esto" (P3:3).

Se entiende que el liderazgo directivo se manifiesta en la forma en que enfrenta las carencias y que a pesar de ello, se logran los aprendizajes esperados en los estudiantes. Stoll, Fink y Earl (2004) señalan que las características de una dirección efectiva son un liderazgo estable y fuerte, que implica el manejo de personal, la resolución de conflictos, el seguimiento a actividades escolares, la dedicación de tiempo y energía a actividades para la mejora escolar, el apoyo a los profesores. Éstas, entre otras, son las características de un liderazgo directivo efectivo. Estos factores determinan que los directores cuenten con las habilidades necesarias para encauzar los ajustes necesarios, donde ofrece apoyo y estímulo para poder aplicar los cambios en la práctica y que redunden en beneficio del programa. Estas acciones también influyen en la resolución de circunstancias suscitadas entre los actores, como los profesores de otras asignaturas distintas al inglés dentro en la escuela.

"Ellos [otros profesores] son las principales barreras en la escuela. Muchas veces [consideran] que la clase de inglés no es importante y si se quieren ir, primero cubren lo de su clase y no dejan que yo cubra lo mío... de cierta forma me molesta el hecho de que no le están dando importancia a la clase que yo imparto" (P2:2).

La actuación del profesor se ve afectada por las actitudes discriminatorias por parte de otros docentes, lo cual impide realizar sus actividades educativas. Existe un conflicto en cuanto a la relación entre los profesores de ILE y el resto de la planta docente, sin que se observe que exista un actor mediador, ya sea el director, subdirector o supervisor, para encontrar una solución al respecto. Al final, ninguno de los actores que tienen estas actitudes discriminatorias o que las permiten parece percatarse que los mayormente perjudicados son los niños, que resultan afectados en su aprendizaje.

El profesor, sea de español, inglés, matemáticas, artes, es parte del entramado educativo, que trabaja con un fin común: formar ciudadanos competentes, críticos y transformadores; en un ambiente de equidad, como parte de un proyecto educativo, social y cultural. Lo anterior no se ha logrado establecer dentro -ni fuera de la escuela-, con los profesores, para que permitan el desarrollo continuo de lo que ya han planeado los profesores de ILE. Es esta misma percepción que tienen los padres de familia, lo cual, de igual manera dificulta la continuidad pedagógica de la clase de inglés.

"...muchos papas decían a sus niños: "no importa si no lo haces, está bien, es un taller, no es una materia que esté implementada en la boleta, no te van a reprobar." Yo les decía a los niños que sí, que sí iban a tener su calificación, que sí le tenían que echar ganas" (P4:4).

En este caso, se adolece de un trabajo en conjunto para lograr que la inclusión del inglés sea percibida con carácter obligatorio. Al no existir la asignatura en la boleta, los padres no la ven con la formalidad que se debería. Esta ausencia de rasgos de formalidad, aunado al desconocimiento de las ventajas que la asignatura de inglés les retribuye a sus hijos convierte a los padres de familia en otro de los sujetos discriminadores a la materia.

Parecería ser que el rasgo distintivo en los aspectos relacionados al contexto de implementación del PNIEB es la discriminación, la de atención a la asignatura de inglés y sus profesores, la regulación oficial y estatus laboral, todo en conjunto dificulta y complejiza la inserción del inglés en educación básica.

Se reconoce el papel del idioma inglés en la vida socioeconómica de un país, no obstante, la decisión del gobierno de implementar el ILE en los programas educativos de escuelas primarias y secundarias, fracasa debido a la falta de apoyos en recursos materiales y deficiente formación para cumplir los fines propuestos (Kennedy, 2011).

La disposición de incorporar el aprendizaje del inglés desde preescolar, planteada en la reunión del CONAEDU (2009), representa que existan las condiciones, de infraestructura, recursos económicos y humanos, para hacer frente a la implementación. Condiciones para instrumentar el programa donde, todavía, existen serias carencias, como ya investigaciones previas lo habían aseverado (Blanco, Mercau y Sayer, 2012; Dzul, Funderburk e Hidalgo, 2010; Perales, Reyes y Murrieta, 2012; Reyes et al., 2011; Rodríguez y Perales, 2011); condiciones limitantes que también se reflejan en esta investigación.

Si bien, un programa nacional coadyuva en la homologación del aprendizaje del inglés en preescolar y primaria<sup>18</sup>, lo cierto es que no se subsana la problemática que se experimenta en este contexto y demás entidades federativas. Los estudios realizados en la fase inicial del PNIEB exponen la falta de apoyos, desde la contratación formal de profesores con formación en el área de enseñanza de lenguas hasta la infraestructura para implementar el programa. Se advierte un deficiente apoyo, a pesar del conocimiento de que las condiciones de implementación tienen un alto impacto en el éxito del programa.

---

<sup>18</sup> Ya que anterior al PNIEB, 21 entidades federativas contaban con programas estatales de inglés.

El factor que genera mayor complejidad es la falta de recursos económicos ya que afecta directamente en la contratación y condiciones laborales de los profesores, la infraestructura escolar, la organización, además de la disposición de materiales necesarios desde el inicio del ciclo escolar. La situación genera que la cobertura continúe limitada y no se haya extendido a todos los sectores de la población; sólo algunas escuelas son beneficiadas con apoyos gubernamentales para las clases de inglés.

De acuerdo a lo especificado en los inicios de la instrumentación del PNIEB<sup>19</sup>, se pretendía establecer una política pública conformada por diversos organismos, sin embargo, en Baja California se observa, de manera incipiente, evidencia de trabajo en conjunto para este propósito. Esto a partir de la incorporación del perfil del profesor de ILE en los concursos para obtener plaza y medidas que se han tomado para realizar convenios de colaboración con instituciones de educación superior para la formación de profesores de inglés. Sin embargo, no existe evidencia de trabajos con otras organizaciones que coayuden en el desarrollo de políticas para mejorar el contexto de implementación del programa.

A partir del contexto en que se encuentra la implementación del PNIEB surge la cuestión sobre la formación de profesores para poner en práctica el programa educativo, tema que se trata en la siguiente sección.

---

<sup>19</sup> Se abordó en el apartado 3.1.1. que el CONAEDU (2009) especificó que la SEP requería trabajar de manera conjunta con las Entidades Federativas, SHCP, SNTE e IES para obtener recursos para la implementación del programa de inglés.

### **5.2.2 Formación y Desarrollo Profesional**

La UNESCO (2007) menciona que la educación debe ser pertinente, relevante y equitativa y que el tener una educación de calidad es un derecho donde los docentes juegan un papel fundamental. Por tanto considera la "formulación de políticas integrales sobre docentes: un sistema articulado de formación inicial, inserción profesional y formación en servicio; un sistema transparente de carrera profesional y evaluación docente; y un sistema de condiciones adecuadas de trabajo y bienestar" (p.5).

Respecto a las condiciones laborales de los profesores, tema expuesto en el apartado anterior, se ha establecido la falta de un entorno laboral que les permita desarrollarse de manera adecuada. En esta sección se plantea la formación académica del profesor de ILE, tanto inicial como continua. Son diversos los perfiles académicos, algunos formados por programas de licenciatura para la enseñanza del inglés o idiomas en general, pero destacan los cursos de formación o diplomados que se han ofertado con el propósito de profesionalizar a los profesores que se encuentran impartiendo la asignatura de inglés en las escuelas primarias. Con las experiencias de los profesores en la práctica docente y lo que expresan acerca de la formación que requieren, algunos han continuado su formación profesional ingresando a la licenciatura de idiomas. Aspectos que serán abordados, en conjunto con el de la identidad profesional del profesor de ILE.

Como resultado de la encuesta preliminar realizada al iniciar esta investigación, con el propósito de identificar la formación de los profesores de primaria pública que laboran en el PNIEB en la ciudad de Ensenada, se encontró una heterogeneidad de perfiles. El 62.4% de los profesores provienen de campos de formación distintos a la enseñanza de lenguas e inclusive, sin carrera a nivel licenciatura. Si se suma a los profesores en proceso de formación para obtener la

licenciatura en el área de enseñanza de idiomas, el 17.4%, el resultado es que el 79.8% de los profesores de inglés carece, o se encuentra en proceso, de formación académica en la enseñanza de lenguas y educación. Circunstancias que fueron consideradas al seleccionar a los entrevistados.

Los datos presentados hacen evidente la existencia de dos grandes grupos: profesores con formación en el área de enseñanza y profesores con formación en otro campo. Este descubrimiento hace complejo el análisis de las entrevistas. Hechos que conducen a realizar el análisis de las categorías *formación y desarrollo profesional y el PNIEB en la práctica* con base en las características de formación de estos dos grupos, es decir realizar el análisis por separado. Lo anterior, para diferenciar que el análisis derivado de la opinión de cada profesor responda a los juicios emitidos según su nivel de preparación. Se buscó incorporar en cada una de las dos categorías y respectivos códigos, en primera instancia, el análisis de la opinión de los *profesores con formación en otro campo* y, posteriormente, los *profesores con formación para la enseñanza de lenguas*.

Los hallazgos provenientes de la encuesta coinciden con estudios previos acerca de la escasez de recurso humano para implementar el programa nacional de inglés de manera generalizada en México (Castañedo y Davies, (2004); Davies, (2007); Reyes, Murrieta y Hernández, (2011); Márquez et al. (2011). Situación derivada por lo reciente de la oferta de los programas de formación en el área de lenguas, a nivel licenciatura y posgrado en México. Se inició con programas de licenciatura en el área de lenguas extranjeras en los años ochenta y con mayor auge en los noventa. Este es un campo reciente de formación en el que se requiere el desarrollo necesario para cumplir los lineamientos del programa nacional y atender la cobertura.



El contexto actual destaca la iniciativa propuesta por la RIEB, ya que reconoce que el dominio de una lengua extranjera es una competencia que proporciona a los estudiantes de los diversos niveles educativos, acceso a las tecnologías, otras culturas, además de competitividad en el ámbito laboral. Se reconoce que el aprendizaje de lenguas proporciona un mejor desarrollo cognitivo, y por lo tanto va a redundar en un sobresaliente desempeño escolar.

Los estudios exponen la exigencia de profesores con el dominio de la segunda lengua, además de los conocimientos, para incidir en la problemática y mejorar los aprendizajes en esta área, ya que los resultados no han sido alentadores hasta el momento. Estudiantes egresados de secundaria y nivel medio superior continúan sin obtener la competencia lingüística en inglés a pesar de haber cursado la asignatura durante el tránsito por estos niveles educativos. Este panorama hace necesario poner atención a la formación de profesores en la didáctica de lenguas con las competencias necesarias para impartir la asignatura de inglés en todos los niveles educativos.

La Universidad Autónoma de Baja California, a través de la Facultad de Idiomas campus Mexicali, incorporó entre sus programas a la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés en 1996. En Ensenada, la licenciatura inició en modalidad semiescolarizada en el 2001 hasta instituirse la Licenciatura en Docencia de Idiomas en el año 2006, de forma presencial. La Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés es ofertada por la Benemérita Escuela Normal de Ensenada. Programas iniciados, primordialmente, para cubrir la necesidad de profesionalizar a los profesores de lenguas. Sin embargo, los esfuerzos han sido insuficientes, ya que la demanda ha crecido; se está aún lejos de proporcionar total cobertura en el Estado de Baja California.

Se han realizado otras iniciativas, como el reciente Convenio entre ISEP-UABC<sup>20</sup>, en el 2014, para formar a los profesores que ya se encuentran en servicio; profesores sin licenciatura que, además, son los de mayor experiencia en la enseñanza de inglés en primarias<sup>21</sup>.

### ***5.2.2.1 Formación inicial de los profesores de ILE***

De Vicente Rodríguez (2002) señala que el ingreso de los profesores a la práctica debería ser en un continuo de tres etapas, con formación inicial, seguidas por una inducción a la práctica profesional y desarrollo profesional. La anterior formulación se aleja de los datos encontrados, principalmente en cuanto a los profesores que sustentan su práctica docente en una preparación de educación media superior y una mínima inducción inicial.

#### ***Profesores con formación en otro campo***

En la actualidad, los profesores de ILE que trabajan en el PNIEB provienen de distintos campos de formación. La mayor parte ha cursado únicamente estudios de bachillerato, paradójicamente es el grupo con mayor experiencia en la enseñanza de inglés a niños adquirida en el Programa de Inglés en Educación Básica (PIEB), programa estatal anterior al PNIEB.

"Conforme los años van pasando nosotros agarramos fuerza, tenemos mucha más experiencia. Yo entré completamente inmaduro al programa; a mí me ayudó cubrir... cubría horas y me sirvió mucho esa experiencia porque yo entré ya con conocimientos. Cuando me dieron la oportunidad, me dijeron: "su grupo" ¡wow! ¿Qué voy a hacer con mi grupo?" (P3:33).

El conocimiento experiencial en la docencia es un componente que forma parte del desarrollo profesional, mismo que no puede ser desestimado, tomando en consideración las circunstancias en que la enseñanza del inglés se gestó en educación primaria. En la práctica, el

---

<sup>20</sup> Gestión del Gobierno Estatal de Baja California para dar seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2019.

<sup>21</sup> Información obtenida a través de la encuesta realizada al inicio de la investigación y entrevistas.

profesor potencia las oportunidades de realizar ajustes a las secuencias didácticas, adecuándolas a las características de sus estudiantes y el contexto. Es esa experiencia lo que le da seguridad al profesor en su desempeño en el aula. Sin embargo, a la experiencia le debe anteceder el conocimiento teórico y pedagógico.

Con esta situación surge el cuestionamiento sobre cómo este tipo de profesor en activo construye su "saber" a partir de la práctica, al iniciar sin los conocimientos teóricos-pedagógicos. Los esquemas de procesamiento pensamiento-acción, que como menciona Perrenoud (2005) son inconscientes, y estos profesores los adquieren a partir de lo que ellos experimentan en su situación laboral, de manera empírica, de forma inicial contextualizada en su entorno.

Los *saberes de la práctica* corresponden a los de experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la *praxis*, y también a los condicionales de Sternberg (1985) (el saber cuándo y dónde): los distintos tipos de saber hacer -saberes de acción a menudo implícitos-. El saber del maestro profesional, que permite distinguir al debutante del experto, se sitúa en este nivel (Altet, 2005, p. 45).

Esta definición de los "saberes de la práctica" difiere de lo que experimentan los profesores sin las bases teóricas-pedagógicas previas, ya que habría de considerarse que los profesores disponen de un sistema de representación para hacerse las preguntas acerca del qué, porqué, cómo, cuándo y dónde. En esta distinción se contempla que los docentes son capaces de planificar sus acciones de una manera intencional y reflexiva haciendo uso de los conocimientos. El profesor, al carecer de estos conocimientos, se encuentra en desventaja al encontrarse como responsable de un grupo sin saber qué acciones realizará para lograr los aprendizajes en los niños.

"Tú entras con un perfil, conocer el inglés. Perfecto conocemos el idioma, entramos a impartir clases, luego te dicen que tenemos que tomar un diplomado y asistir a capacitaciones" (P3: 33).

El ingreso de profesores sin formación inicial se concibe en el PIEB<sup>22</sup>, ya que la licenciatura en docencia del inglés había iniciado en Mexicali un año antes, lo cual condujo a que la contratación de los profesores del programa fuera sin formación pedagógica en el área de lenguas. Se deduce que profesores con formación en áreas afines -como lo son en educación, ya sea preescolar o primaria- y con conocimientos de inglés mostraran desinterés en participar en el PIEB, al ser un programa informal que no proporcionaba algún incentivo laboral para ingresar en él.

Esta circunstancia continúa aún en el PNIEB, como se observa en los resultados de la encuesta, con más del sesenta por ciento de profesores de inglés con formación distinta a la enseñanza de lenguas en la planta docente del programa. No obstante a los años transcurridos y la incorporación de la asignatura de inglés en el currículo, la afiliación de profesores con el "perfil ideal", que denomina el PNIEB como necesario para "alcanzar con éxito los propósitos" (SEP, 2010, p. 39), continua sin lograrse. El programa posee una planta docente donde predominan profesores sin las habilidades profesionales que se demandan para esta finalidad.

"Los profesores que están, no son profesores con licenciatura o bien preparados. Son profesores que tomaron un diplomado o un curso. Uno empieza a trabajar y le dan el salón de clases. Ahí está tu salón y... buena suerte" (P1: 33).

"No hay alguien acompañándonos para ver qué es lo que hacemos. Requieren un diplomado, es todo. Si algo está mal, no es culpa de nosotros. ¿Cómo el gobierno o los encargados del PNIEB esperan resultados de personas que no tienen la experiencia? (P1:34).

Los profesores incursionan en el programa sin formación que sustente su práctica docente. Se encuentran sin supervisión alguna para favorecer el desarrollo de sus habilidades docentes.

---

<sup>22</sup> Programa de Inglés en Educación Básica iniciado el año 1997 en Baja California, que como ya se especificó principió con el apoyo económico -principalmente- de los padres de familia.

Los profesores reconocen la importancia de los conocimientos en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, mas en una situación laboral tan precaria, lo hace aún más grave, ante la falta de oportunidades de acceso a programas de formación que los profesores puedan costear. El profesor busca encontrar las respuestas para gestionar los aprendizajes en el aula, pero, ¿cómo lograr adquirir los conocimientos, si no cuenta con apoyos, ni en el interior, ni al exterior de la escuela? ¿Qué opciones existen para estos profesores con formación en otros campos?

Es por ello que las aspiraciones de formación se observan lejanas, ante las actuales circunstancias laborables que no son favorables para los profesores con formación en otro campo, ya que tienen que movilizarse de una escuela a otra y no cuentan con los recursos económicos para ingresar a un programa de formación.

Una institución ausente es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El Sindicato es considerado dentro de los organismos implicados para la conformación de la política pública del PNIEB (CONAEDU, 2009) y contribuir a los esquemas laborales y de formación, entre otras cuestiones. Los profesores entrevistados no hacen alusión alguna a este gremio magisterial. El SNTE no se ha involucrado para gestionar que los profesores de ILE formen parte del sindicato, como trabajadores de la educación, por tanto no les respalda para asegurar sus prestaciones laborales o para ingresar al programa de desarrollo profesional docente.

En la actualidad continúan sin lograr conformar un grupo de profesores de ILE que integre la formación pedagógica, la competencia lingüística y las habilidades que, efectivamente, se tome como antecedente para las contrataciones e impartir las clases en el PNIEB. Por el momento, se solicita como requisito mínimo haber cursado la preparatoria, aunque de preferencia que cuenten con alguna licenciatura afín o cursar un diplomado que los acredite como instructores de inglés.

A pesar de la relevancia que tiene la formación del docente en la implementación del programa, continúa sin considerarse las habilidades y conocimientos básicos pedagógicos para incorporar a los profesores en el PNIEB:

"Nos tocó hacer una actividad [en un curso de formación]. Yo estaba con un grupo de diez profesores. Fue muy triste darme cuenta que muchos de ellos ni siquiera hablaban bien el inglés" (P7:45).

"Una de mis compañeras dice *each of you have to run* [el entrevistado pronuncia la frase igual como se escribe]. Hablaba terrible. Los que la escuchan no van a decir "mira la maestra no habla inglés" dirán "mira el programa de inglés" (P8:45).

La competencia comunicativa en el idioma inglés es parte integral de la formación del docente para incursionar en el programa, aunque los profesores admiten que ni siquiera este componente forma parte de los conocimientos de los profesores de ILE. Sin embargo, esta problemática es originada por los mismos lineamientos del programa, misma que refleja contradicciones. Por una parte especifica que los profesores deben tener un nivel superior de inglés -en dos modalidades básico e ideal-<sup>23</sup> al ciclo que están impartiendo. Si el profesor imparte en el primer ciclo (que cubre el tercero de preescolar, primero y segundo de primaria) el programa contempla un nivel mínimo de competencia comunicativa en inglés de A1, que es el perfil básico, o A2 que representa el perfil ideal. Si el profesor imparte en el ciclo tres (quinto y sexto de primaria) los lineamientos especifican que el perfil básico es un nivel B1 o ideal con un nivel B2.

La discrepancia de niveles se refleja con mayor evidencia cuando los profesores se encuentran en cursos de formación en la lengua meta, ya que se conforman por profesores con

---

<sup>23</sup> Estos datos se abordaron en el capítulo tres, en el apartado de niveles de logro, perfil docente y cobertura. Ver tabla 7.

una heterogeneidad de niveles de inglés, desde el A1, que es sumamente básico para desarrollar actividades comunicativas, hasta el nivel C1, que habilita al profesor para hacer uso de la lengua en una amplia variedad de contextos.

Como se especificó, la definición que hace el PNIEB de los perfiles de competencia comunicativa contradice lo que en otras secciones del documento refiere para lograr los propósitos del programa:

Por esta razón, y como una de las condiciones que se requieren para el aprendizaje de una lengua extranjera es la exposición constante a ella, resulta esencial que los profesores tengan un dominio sólido en la misma, de manera que cuenten tanto con los niveles de conocimiento como con las habilidades deseables... (SEP, 2015, p. 19).

Las medidas tomadas por las autoridades para la contratación, como se evidencia de las opiniones de los profesores, continúan afectando al admitir profesores que no cubren, ni mínimamente, con el perfil necesario para que el programa pueda implementarse con éxito. Estas medidas sólo contradicen sus propios lineamientos. ¿Dónde quedan sus especificaciones del "perfil ideal" para pertenecer al programa? Al parecer, sólo pretenden mostrar hacia el exterior un conjunto de indicadores que en apariencia les resulten favorables mediante la exposición de números de escuelas con el programa, número de niños beneficiados y número de profesores con cursos de formación. Sin embargo, no exponen evaluaciones del nivel de competencia comunicativa alcanzado por los niños, lo cual sería importante conocer, ya que la realidad que guarda el PNIEB sólo evidenciarán las debilidades de operación y desfavorables decisiones tomadas para su implementación.

Se observa que profesores en el transcurso de su práctica docente han tomado, de manera independiente, decisiones encaminadas a su desarrollo profesional, mediante la asistencia a

cursos de formación continua, diplomados o certificaciones en el área de enseñanza del inglés.

"...tomé el Diplomado de Técnicas de Enseñanza de SDSU (*San Diego State University*). Luego hice la certificación de Cambridge, el TKT (*Teaching Knowledge Test*), tengo los tres [módulos] también. Y con los años que he estado, pues uno va poniendo cosas. Ahorita está saliendo mucha competencia para nosotros, porque están saliendo [de la Licenciatura en Idiomas] preparados y con documentos. Muchos de nosotros no tenemos preparación" (P8:35).

Por una parte, el profesor reconoce la formación docente para la enseñanza del inglés, como un proceso relevante para el desempeño de sus actividades, además se siente preparado, con experiencia para adaptarse a la vida escolar. A la vez, el profesor manifiesta el sentimiento de incertidumbre por no tener una licenciatura en el área, no obstante cuenta con un diplomado y certificación internacional en la enseñanza de lenguas. Es notoria la inseguridad que siente ante los nuevos docentes que se incorporan al PNIEB con licenciatura en el área.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

No obstante la problemática de falta de apoyos que enfrentan los profesores en el PNIEB, su incorporación al programa les ha conducido a replantearse su formación profesional. El obtener un título a nivel universitario como profesional en la enseñanza de lenguas es visto como opción fundamental para la mejora de su práctica, lo cual fundamenta sus conocimientos teóricos-didácticos.

"Y al estar dando clases... me di cuenta que ocupaba más que un diplomado, entonces entré a estudiar la licenciatura. Por esa parte me siento muy bien" (P6:35).

Para el docente de lenguas, el conocimiento del contenido, como lo denomina Richards (2011), se relaciona con los aspectos pedagógicos que rigen la organización de las secuencias pedagógicas, relativas a la planeación y evaluación, así como las actividades que los estudiantes



realizarán para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua. Se incluye el conocimiento de la disciplina, respecto a los enfoques o métodos que se utilizan para la adquisición de la lengua, entre otros aspectos teóricos que fundamentan el actuar docente. Estos son aspectos considerados dentro de los programas educativos de licenciatura en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El conocimiento sobre estos aspectos le proporciona al profesor mayores elementos para pensar críticamente e identificar las acciones que se requieren para generar ambientes de aprendizaje y resolver problemáticas en el aula. El enfrentarse a situaciones complejas conduce a una confrontación sobre sus necesidades de formación.

Los profesores sin la formación previa para enfrentarse a la diversidad de situaciones en el salón de clases, lo realizarían de forma intuitiva, en un tipo de ensayo y error, y de acuerdo a los resultados exitosos podrían integrarlo a su esquema de percepción. Pero, la reflexión autocrítica de su práctica, lo conduce a replantearse sus necesidades, que en el caso anterior le auxilió para decidir ingresar a un programa universitario, lo cual le genera satisfacción hacia su desempeño docente actual.

"Yo apenas tengo dos años [en el programa de inglés] y acabo de iniciar la licenciatura en idiomas. Apenas estoy empezando en este ambiente" (P1:33).

Este es un profesor novel en el programa que muestra su interés por desarrollarse profesionalmente en el área de la enseñanza de lenguas, motivo por el cual ingresa a un programa educativo de nivel licenciatura. Circunstancia que también viven otros profesores que en la actualidad han cursado estudios en el área, pero que se incorporaron al PNIEB sin formación docente o experiencia.

"Ahora sí te piden mínimo tener un diplomado para trabajar, pero antes no te pedían nada. Cuando

yo entré apenas estaba estudiando. Yo no tenía nada. Tenía sólo un diploma que había estudiado inglés en la UABC. Así me aceptaron" (P5:15).

"...en cuanto yo entregué mis papeles [me dijeron] "tú vas a entrar a esta escuela, ya tienes tus horas" y yo [dije que] nunca he trabajado. "Tú nada más ve a hablar con el director" ¿y, yo? ¡OK!" (P5:15).

Las circunstancias de contratación, que parecería tienen como origen cubrir únicamente un espacio docente para un salón, sin atender la formación necesaria, devienen en una amplia cantidad de problemáticas para que finalmente el niño aprenda el inglés. El conocimiento de lo que significa estar en la práctica docente, con las actividades cotidianas que enfrenta en el salón de clases demanda adquirir y profundizar acerca de metodologías para la enseñanza del inglés. Decisión que le permitirá aplicar la práctica situada de los conceptos teóricos y pedagógicos vistos en el proceso formativo del programa educativo. Es decir, integrar los conocimientos con los saberes de la práctica. Como lo manifiesta el profesor que cursó la licenciatura al mismo tiempo que trabajaba en el PNIEB:

"Pude ir aplicando todo lo que había ido aprendiendo en la carrera y como al mismo tiempo estaba estudiando, muchas [ideas] llegan frescas. Así implementaba en mi práctica, teoría y práctica a la vez; me ayudó bastante" (P5:34).

Esta formación pragmática, en sitio o en ambientes reales constituye un elemento fundamental en la formación de profesores, los cuales son abordados generalmente en las etapas finales de los planes de estudio de la UABC, aunque en la Licenciatura en Docencia de Idiomas también se contemplan horas de práctica en las materias de la etapa disciplinaria (Martínez, Fierro, Pereida y Toledo, 2014). Práctica que mayormente se lleva a cabo mediante la microenseñanza, con simulación dentro del salón de clases, antes de cursar la etapa terminal y

realizar las prácticas profesionales. Pero para el profesor anterior, representa una ventaja el movilizar los saberes en la práctica situada. Así va conformando su *habitus* de acuerdo a las características de formación, con base en la experiencia y vinculando con la práctica los aspectos teóricos que empiezan a conformar sus esquemas de acción.

"Los que tenemos licenciatura tenemos más conocimiento de los que no la tienen. Muchos maestros no estudiaron nada, sólo han hecho diplomados y ni siquiera hablan bien inglés. Es algo que ya deberían saber al empezar, no mientras estás enseñando" (P5:34).

Como requisito de ingreso a la Licenciatura en Docencia de Idiomas es que los postulantes cuenten con un nivel mínimo de B1 en inglés, el cual se determina mediante el examen de conocimientos de la lengua. Se espera que los estudiantes egresen con un nivel más avanzado, ya que existen materias que se imparten totalmente en inglés, lo que les ayuda a mejorar su competencia comunicativa. Esto lleva a aseverar que los profesores con formación para la enseñanza de lenguas, que trabajan en el PNIEB, cuentan con la competencia comunicativa que requiere el programa.

Los hallazgos en esta primera sección, permiten diferenciar las características de formación entre los grupos de profesores de ILE en el PNIEB.

Los profesores con formación en otro campo son los que cuentan con mayor experiencia docente en el programa, que les permite tener mayor conocimiento del contexto educativo, por ende seguridad en este aspecto. Su práctica está sustentada en cursos de formación o diplomados. Su ingreso sin la formación inicial teórica, pedagógica y competencia comunicativa les representa mayor complejidad para generar los ambientes de aprendizaje del inglés. Su esquema de representación para resolver diversas situaciones en el aula se basan en el ensayo y el error, al no contar con el conocimiento del contenido -pedagógico y disciplinario- y habilidades

profesionales. Se observa el interés por desarrollarse profesionalmente, ya sea mediante cursos ofertados por el SEE, diplomados, certificaciones o ingreso a programas de licenciatura.

Ambos grupos de profesores, con formación para la enseñanza de lenguas y en otro campo, deben poseer los conocimientos teóricos-pedagógicos, como Altet (2008) refiere, donde confluyen los saberes acerca de la disciplina, ya sean de tipo axiológico, metodológico, que personaliza su labor, además de las habilidades de tipo práctico y, sin dejar de lado, los de tipo actitudinales.

Los profesores con formación para la enseñanza de lenguas cuentan con las representaciones para desarrollar la práctica educativa, el *habitus*, los esquemas de acción. Así como los profesores con licenciatura en proceso, mismos que la reflexión autocrítica de su práctica les condujo a replantearse la formación en el área de lenguas como opción para resolver la problemática en el aula. Además de observarlo como opción para integrar los conocimientos teóricos y prácticos (práctica situada). Este grupo de profesores tiene la ventaja de contar con la competencia comunicativa en la lengua inglesa que solicita el PNIEB, ya que es requisito de ingreso al programa educativo de licenciatura. Les genera satisfacciones personales contar con los estudios de licenciatura, ya que mejora su desempeño docente. Sin embargo, es de reconocer que este grupo cuenta con menor experiencia en la enseñanza de lenguas en este contexto educativo, por tanto este aspecto les representa una desventaja.

Debido a esta heterogeneidad de formación académica de los profesores de ILE, y lo que los autores plantean respecto a las habilidades profesionales para la práctica educativa, se analizan en el siguiente apartado las iniciativas tomadas para fortalecer la formación.

### **5.2.2.2 Cursos para implementar el programa**

La comunidad europea propone un perfil para la educación del profesor de lenguas, acorde al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En concordancia con las características del contexto europeo, le dan énfasis a la formación flexible, por medio de módulos y de acuerdo a las necesidades de los profesores (Comisión Europea, 2004). Este modelo de formación es conveniente analizar para el contexto mexicano, ya que por la necesidad de recurso humano competente, se precisa formar a los profesores para cubrir la demanda.

#### ***Profesores con formación en otro campo***

El PNIEB señala la estrategia de ofertar cursos de formación continua con el propósito de que los profesores sin formación en el área de educación, obtengan saberes teórico-didácticos, además de capacitar sobre la implementación del programa e informar de los lineamientos y normatividad.

"Han venido a capacitarnos de diferentes partes del PNIEB, por parte de *Macmillan* u otras editoriales, pero no nos han enseñado, no nos han dicho bien que lleva en conjunto la planeación... es lo que nos falta dentro del programa, que nosotros presenciemos una clase ejemplo... Quieren que enseñemos *warm up*, pasemos lista, demos trabajos, calificuemos, todo... ¡En 50 minutos!" (P3:26).

De acuerdo a lo expresado por los profesores entrevistados, el modelo utilizado para dar la formación en el área es, primordialmente, de entrenamiento. Mediante cursos y talleres intentan resolver una habilidad específica sin una sistematización y seguimiento para la mejora del desempeño de los profesores. Se dejan fuera modelos que pueden aportar a la formación de los docentes, como el de la observación, el modelo de investigación, el del desarrollo o mejora o de autoformación individual. Una adecuada organización y estructura de los cursos, de acuerdo a las

necesidades de los profesores, se demanda para el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los profesores de lenguas, situación que no se ha considerado para obtener mejores resultados en este contexto.

"Básicamente lo que no me gusta de los cursos [es] que son muy repetitivos y no nos ayudan realmente" (P7:28).

"Son muy superficiales. Necesitamos más actualizaciones para que nosotros nos formemos como docentes. Nos exigen impartir las clases de cierta manera, pero no nos demuestran cómo lo tenemos que hacer. Necesitamos que nos enseñen que tipo de competencias requieren los niños para aprender un segundo idioma, porque realmente están aprendiendo apenas su primera lengua" (P1:26).

El profesor alcanza a identificar sus necesidades de formación, lo cual le lleva a analizar críticamente los cursos que recibe. El profesor reconoce como insuficientes los contenidos del curso y la superficialidad con que se abordan temas que para él son relevantes. Contenidos que considera necesarios para implementar la propuesta del programa. La imposibilidad para realizarlo se manifiesta en sentimientos de frustración e impotencia. Se destaca la formación del profesor para analizar críticamente el currículo que pone en práctica. La relevancia radica en que el profesor debe comprender cómo llevar al aula lo propuesto en el programa. Queda de manifiesto que para el profesor, no son claras las bases pedagógicas del programa a implementar, debido a la insuficiencia de preparación, la cual no se satisface con los cursos que recibe.

"Cómo podemos trabajar, planear nuestros horarios, nuestras clases, ya que no tenemos dominio de una planeación u organización" (P3: 27).

El profesor manifiesta la falta de elementos pedagógicos y disciplinarios para organizar una clase, al menos en el marco de sus conocimientos y destrezas, debido a la falta de formación

para la enseñanza del inglés, un proceso necesario para que el profesor realice modificaciones en sus esquemas de acción. Los cuales serán determinados por una adecuada comprensión de los objetivos, la metodología, el uso de los materiales y los patrones de interacción en el salón de clases. La adecuada formación y comprensión del programa, de acuerdo a los elementos que lo conforman, influyen positivamente en los resultados al poner en práctica el programa.

El perfil europeo hace sugerencias para que los profesores en educación inicial, o en servicio, trabajen de manera colaborativa, por medio del mentorazgo, el *team teaching*, además de obtener certificaciones para la acreditación y la movilidad. Estas sugerencias y la formación flexible, de acuerdo a las necesidades de formación del profesor, parecen ser una alternativa para nuestro contexto. De esta manera se realizaría la profesionalización de los docentes, de manera interdisciplinaria, en colaboración, incentivando la reflexión en acción. Entre esta diversidad de opciones para la formación inicial se encuentran los cursos de formación para la certificación, la cual se ha adoptado en el PNIEB.

En el sistema educativo mexicano, en especial para los profesores de ILE en educación básica, se contempla que, para la profesionalización, certifiquen la competencia lingüística avalada por la CENNI u otra instancia internacional, como *TOEFL*, *IELTS*. El examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) de conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es otra de las propuestas o la inscripción en un programa formal de licenciatura en el área.

"Si [se] nos quiere hacer un poco mejor ¿por qué no nos da una beca o nos da la mitad de lo que vale ese curso para seguir adelante?... ¿o nos lo dan gratis? ¡Yo encantado, curso que me pongan, yo voy!" (P7:28).

Las estrategias propuestas por el PNIEB para fortalecer la formación en el área resultan complicadas por las condiciones laborales de los profesores. La mayor parte carece de apoyos y recursos para tomar estas certificaciones. La falta de formalidad en la contratación de los profesores y de apoyo económico impide que tengan la posibilidad de inscribirse en cursos externos. Sin embargo, estos profesores, ante la falta de otras opciones para su preparación, aceptan la vía de los cursos como la más factible, aunque debido a su situación laboral representan un costo que no pueden solventar, circunstancia que les aleja de la formación para la enseñanza de lenguas.

Se estableció un convenio de colaboración entre el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) y la UABC, con la Facultad de Idiomas<sup>24</sup> para certificar el nivel de Dominio del Idioma Inglés, impartir cursos de reforzamiento previos al examen de certificación, de formación para la enseñanza del inglés como segunda lengua y diplomados de preparación pedagógica para la enseñanza del inglés. No obstante algunos profesores no son elegibles para cursarlos.

Estos cursos son dirigidos a profesores que acrediten su pertenencia al SEE. Por tanto profesores sin la clave asignada, no pueden inscribirse. Esto indica que no necesariamente son profesores de inglés todos los que sean beneficiarios de este convenio, ya que personal administrativo o de intendencia con la acreditación correspondiente del SEE son candidatos para inscribirse en los cursos de la UABC. Los cursos de formación para la enseñanza del inglés están dirigidos a personal docente con experiencia mínima o nula en la impartición de la asignatura - que es el grupo con mayor número de destinatarios. Esta situación parece mostrar que el

---

<sup>24</sup> Convenio formalizado en diciembre de 2013, con el propósito a lograr por la gestión del Gobierno Estatal de Baja California de dar seguimiento puntual a la promesa de campaña alineada al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2019. Se espera beneficiar alrededor de 800 profesores de inglés en educación básica que ya se encuentran en servicio a nivel estado, ya que no tendrá costo.



convenio está dirigido a profesores asignados a la materia de inglés por la rescisión del contrato de los anteriores profesores de ILE.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

Los profesores con formación en el área de enseñanza de lenguas encuentran los contenidos y la dinámica de los cursos reiterativos. En esta misma línea estos profesores no poseen una oferta de formación específica para su nivel de preparación. Ya que la mayoría de los cursos se presentan con el propósito de cubrir las necesidades de los profesores sin formación en el área de enseñanza y aprendizaje

"Como yo había estudiado la docencia, para mí era como un repaso de lo que yo ya había visto... que los cursos que están implementando [se enfoquen] más en lo que es la tecnología o nuevas metodologías" (P5:27).

En relación a la necesidad del manejo de las tecnologías en el aula, evidenciada por los profesores, Díaz-Barriga (2013) señala que en la era de la información se requiere incorporar en el salón de clases el uso de la tecnología de la información y la comunicación, con un enfoque educativo utilizando estrategias didácticas para promover el aprendizaje. La función del docente, se reconoce, es la de guiar al alumno para que construya su aprendizaje, un pensamiento que le permita enfrentarse a resolver problemas, buscar soluciones. Para este propósito el profesor recurre a un planteamiento pedagógico para niños, que articule el uso de las TIC y metodologías pertinentes en este nivel educativo.

Los cursos de formación continua constituyen una propuesta convencional, pero viable, para orientar sobre cómo desarrollar modelos para incorporar las TIC con un enfoque centrado en el alumno y significativo, de acuerdo a su experiencia. Díaz-Barriga (2013) menciona el reto que

representa para el docente, por lo que se deben generar las estrategias para solventarlo. Éste no es el único de los aspectos a considerar al momento de conformar cursos.

"Todavía no tengo mucha experiencia. Me falta saber manejar grupos con niños tan chiquitos"  
(P4:26).

Profesores con licenciatura en docencia de idiomas, poseen conocimientos teóricos, pero carecen de experiencia en el manejo de grupos y de clases dirigidos a niños. El conocimiento en pedagogía infantil, problemas de aprendizaje, niños con necesidades especiales, son temas que no se abordan en profundidad en la licenciatura.<sup>25</sup> Aspectos relevantes para generar los espacios de aprendizaje. Es necesaria una serie de habilidades y conocimientos para aplicar estrategias y lograr los propósitos del programa en el aula. El conocimiento de la etapa de desarrollo del niño contribuye a elegir las mejores tareas a desarrollar y cómo fomentar una disciplina escolar basada en comportamientos positivos, que principalmente sea productiva para el niño.

Acerca de la organización de los cursos, los profesores con formación para la enseñanza de lenguas, al igual que los de formación en otro campo, tienen la percepción que éstos pueden ser mejorados.

"No me gustó que los cursos eran en español. Creo una vez nada más me tocó en inglés. Como estamos en inglés ¿por qué en español?" (P5:27).

"Los cursos del Sistema Educativo eran uno al inicio del ciclo escolar, a la mitad y al final. La mayoría eran juntas informativas" (P4:26).

La frecuencia de los cursos, temas y duración de los mismos, así como la lengua de instrucción, son temas que preocupan a los profesores. Ellos demandan mayor cobertura de temas

---

<sup>25</sup> La Licenciatura en Docencia en Idiomas contempla materias como Psicología Básica y Psicología del Aprendizaje, donde se ven aspectos sobre pedagogía infantil y una materia optativa enfocada específicamente en la enseñanza a niños. La Facultad de Idiomas propone incorporar nuevas materias en su modificación del programa de estudios en el 2015 para solventar esta situación.

con una extensión de tiempo suficiente para cubrir sus necesidades de profesionalización. Algunos profesores sugieren que se oferten en el período de vacaciones de verano, para así profundizar en los contenidos. Voces a las que no se ha prestado atención, ni encuentran eco entre los responsables del programa. Esta parece ser la constante que viven los profesores de ILE, debido a la desarticulación del aparato normativo y organizativo del programa.

Se enfatiza en que los docentes, tanto los profesores con formación inicial en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como los profesores con formación en otro campo, posean con las herramientas para elaborar las secuencias didácticas, entendidas como un plan a seguir “...para impulsar condiciones de aprendizaje de los alumnos. Para poder organizar las secuencias de aprendizaje es importante que el profesor tenga clara la perspectiva didáctica que orienta su quehacer” (Díaz-Barriga, 2013, p.14). Por tanto, el profesor necesita profundizar en la concepción teórica y metodológica del programa. El abordaje de estos principios es una de las necesidades primordiales a cubrir en los cursos propuestos por el programa.

Los profesores con formación en otro campo tienen la característica de poseer una formación in-situ para llevar a cabo esta propuesta curricular. Es decir, haber iniciado sin los conocimientos previos, de carácter pedagógico. Se pretende que los adquieran a partir de diversos cursos facilitados por el sistema educativo o casas editoriales. Los cursos ofertados se enfocan primordialmente en aspectos de lineamientos y normatividad, por lo que manifiestan la inquietud de profundizar en las habilidades docentes y los fundamentos teóricos del programa. Se observa la falta de comprensión de los objetivos del programa, metodología, materiales, patrones de interacción, así como la planeación de las secuencias didácticas de acuerdo a la estructura del PNIEB, para adaptarlas a los tiempos, materiales y contexto. Circunstancias que dificultan aún

más la implementación del PNIEB y que por lo tanto, se logren alcanzar sus propósitos, debido a la falta de atención a las necesidades de los distintos perfiles docentes que trabajan en él.

Los profesores con formación para la enseñanza de lenguas consideran los contenidos, temáticas y dinámicas de los cursos reiterativos, les preocupa que los cursos sean en español, así como la escasa frecuencia de ellos. Exteriorizan la necesidad de discernir cómo aplicar las TIC en el salón de clases, mayor conocimiento de clases dirigidas a niños y control de grupo. Richards (1998) señala que el profesor de lenguas requiere del dominio de contenidos para desarrollar las habilidades de enseñanza e identificar las modificaciones que requiere hacer en los estilos de enseñanza para adaptarlas a los factores contextuales. Condición que al profesor con licenciatura le es difícil, a causa de su incipiente incorporación en la enseñanza a niños.

A partir de lo anterior surge la interrogante ¿Cómo se pretende alcanzar la calidad de los docentes para implementar el programa si, además del cúmulo de dificultades que enfrentan, también existe una falta de pertinencia de los cursos para formarlos? Los profesores se enfrentan a las dificultades en el aula sin apoyos y supervisión, lo que también dificulta el desarrollo de las habilidades de enseñanza. Se han dejado modelos de formación como el trabajo colaborativo, el mentorazgo, el *team teaching*, que sugiere el perfil europeo, así como la formación flexible. Estos modelos resultan apropiados a este contexto por las características de formación.

El tema de la formación de los profesores presenta una problemática compleja, a la vez diversa, relacionada con aspectos, no sólo por la heterogeneidad de los perfiles académicos, sino también porque se relacionan con la gestión administrativa, pedagógica y laboral.

### ***5.2.2.3 Identidad profesional***

En la función del docente confluyen los conocimientos, habilidades y actitudes para conformarse como un profesional para la enseñanza. Las competencias se adquieren a partir de la formación, inicial o continua, y la experiencia. Sin embargo no deja de considerarse que dentro de esta formación, que representa los esquemas de acción del profesor, se encuentra la identidad profesional.

La identidad profesional se construye a partir de las vivencias, tanto personales como colectivas. Las experiencias que viven y la manera en que el profesor siente que es percibido en su entorno -el aula, escuela, la sociedad- determina su identidad. Esta es otra configuración que afecta su actuar ante determinadas situaciones, donde el profesor tiene injerencia, o porque no decirlo, autonomía para externar sus inconformidades, dudas y posturas acerca de condiciones modificables.

#### ***Profesores con formación en otro campo***

Esto es lo que manifiesta un profesor empírico ante la incorporación de nuevos profesores con formación en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas:

“...las nuevas generaciones que van entrando, salen preparadas, [aunque] entran y no saben qué hacer. [Nos dicen]: "no sabemos cómo impartir como lo hacen ustedes en tan poquito tiempo." Muchos profesores nuevos están entrando o [los] mismos que están impartiendo español. Sí tienen un nivel del idioma, pero la verdad, nos han dicho los maestros: “no funciono en inglés, no estoy apto para ponerme en los zapatos de un maestro de inglés, no sé cómo impartir la clase” (P3:37).

Los profesores se reconocen dentro de un ámbito en el que no es suficiente la competencia comunicativa en inglés para pertenecer a la planta docente del PNIEB. Son conscientes que la formación en el área de lenguas es parte de su identidad. Aunque esta formación se haya

adquirido de forma experiencial, más que teórica y de forma inicial, ellos se sienten parte de un grupo, no reconocido aún por la sociedad, y luchan porque los esfuerzos realizados para conformar las clases de inglés en primaria, lleguen a tener un estatus oficial con todos los beneficios que ello implica.

Los profesores del PNIEB se agrupan de acuerdo a su formación y argumentan su postura desde ese ámbito, como a continuación se manifiesta:

“Dicen muchos maestros, hay que meter a todos los de Idiomas, los de la UABC. Está bien, ellos están estudiando, se están preparando pero no tienen el mismo conocimiento y experiencia de un maestro de 10 años que dice: esto me funcionó, esto no. Ellos [los de Idiomas] entran y han desertado " (P3:38).

El profesor se percibe dentro de un contexto con sus características personales. Él se aprecia a sí mismo que desempeña de manera sobresaliente la labor docente por el conocimiento adquirido en la experiencia, aunque no posea con una preparación profesional a nivel universitario. Al poseer mayor experiencia que un profesor novel con licenciatura, se sitúa en una posición de ventaja respecto a los demás profesores, a pesar de reconocer que la estructura social da mayor reconocimiento a un profesor con mayor preparación académica.

Richards (2011) establece que la identidad se manifiesta en el desempeño del trabajo, el discurso y las representaciones acerca de la profesión. La perspectiva que adoptan los profesores con más experiencia y sin licenciatura enfatiza en las habilidades adquiridas para gestionar el trabajo en el aula, en cuanto a la disciplina, como al implementar las especificaciones del programa en el tiempo limitado que poseen y con recursos restringidos. Aspectos que les lleva al autoconocimiento donde destacan la experiencia como un elemento primordial para enfrentarse al grupo y a los retos que conlleva.

“Los maestros de español no nos ven como parte de... como ni siquiera estamos [de manera formal], no nos incluyen, es decir, como parte de [la escuela]” (P8:40).

La formas colectivas de pensamiento y el discurso adoptado al comunicarse, forman las representaciones sociales (Moscovici, 2000). Es mediante el discurso que se transmiten las creencias, a partir de él se construye la realidad. La representación social tiene sus cimientos en el sujeto, en las opiniones, asociaciones y actitudes y cómo las inserta en la estructura social. El simbolismo que llegan a tener determinadas acciones inhibe o fomenta ciertas actuaciones. Se va adoptando un discurso que va en congruencia con esas creencias. Por ello, al no estar los profesores de ILE del PNIEB conformados como un solo grupo, o comunidad de práctica, no se favorece la proyección hacia el exterior, en la forma cómo son observados o percibidos por la sociedad, y por lo tanto no tienen una valoración social respecto al trabajo que desempeñan.

Se encontró un punto de convergencia en el discurso colectivo que unifica a los profesores del PNIEB, quienes en general coinciden en que el profesor de inglés posee habilidades para motivar a sus estudiantes a interesarse en el aprendizaje de la lengua. Se tiene la creencia, de que el profesor de ILE es más creativo, enfocado en el desarrollo de competencias para utilizar el idioma en diferentes contextos.

“Eso es lo que hacemos nosotros diario, ¿no? Los de inglés. Es muy diferente como lo enseñan ellos [los profesores de español]. Tal vez porque nosotros lo tenemos que hacer atractivo, porque es una segunda lengua, para llamar [sic] su atención. Para tenerlos siempre, nosotros tenemos que estar siempre innovando, haciéndolo divertido” (P8:40).

Los profesores se consideran con habilidades que hacen sus clases más significativas para los alumnos y que difieren de los profesores que imparten las asignaturas en español. Esa es la representación que tienen sobre el ser profesores de inglés: tienen que hacer las clases

entretenidas, que motiven a los alumnos para estar en las clases, utilizar diversas estrategias de aprendizaje para de esta manera captar la atención de los niños, hacer que participen y que deseen continuar con el aprendizaje de la lengua.

Los profesores saben que al interesar al niño en las clases estarán más comprometidos a asistir, ya que es una desventaja que tienen que manejar, eso les puede asegurar mayor asistencia debido a que la clase de inglés no es considerada formal, por las diversas circunstancias que la rodean. No existe su inclusión en la boleta, los profesores no son considerados parte de la planta docente "formal", ni tampoco forman parte de las actividades regulares de la escuela.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

Por otra parte, los profesores que tienen licenciatura en el área, iniciada durante la práctica o que ingresaron con el perfil, se sienten parte de otra comunidad de práctica. Les parece inadmisibles la experiencia de los profesores como una herramienta suficiente para estar frente a clases, que igual les ayuda a configurar su propia formación. Es por ello que desvalorizan el adquirir los conocimientos y habilidades a través de los cursos; a pesar que ellos mismos pudieron haber estado en la misma situación e incursionar en el salón de clases sin formación previa.

"Los que tenemos licenciatura tenemos más conocimientos de los que no la tienen, ¿verdad?"  
(P6:38).

Estos dos grupos caracterizados por la ausencia o presencia de formación presentan tipologías en sus relaciones intergrupales. Cada grupo se siente con ventaja por sus características personales, de formación, conocimiento, habilidades o experiencia. Se pone de manifiesto la segregación mutua entre los grupos. Al no conformarse para fortalecer la identidad como una comunidad de práctica, que tiene como eje central el ser profesor de inglés, deriva en una gran



desventaja para todos. Se enfocan en la desacreditación, lo cual impacta en la toma de decisiones que atañen al programa. Además, que ello determina la manera en que se identifica al grupo dentro de la comunidad académica.

Es esta desvinculación entre la identidad individual y colectiva lo que dificulta que se conformen y perciban como una comunidad de práctica. Al tener dificultades dentro del mismo grupo, resulta difícil una proyección para obtener un reconocimiento social. Problemática señalada por Bolívar (2007) y Lopes (2007) quienes mencionan que los grupos dedican un gran tiempo en el conflicto de las identidades, cuando se debería estar trabajando en la construcción colectiva de la identidad.

Los profesores del PNIEB con formación también experimentan actitudes discriminatorias por parte de otros actores escolares dentro de la escuela.

"Sí nos miraban, sí nos despreciaban de cierta manera, nos decían por ejemplo [en] las copias, decían "¡no, ya tienen no sé cuántas al mes, ya sacaste mucho!" y al principio del ciclo, no llegaban los libros para en este caso, el 2012" (P4:38).

La inseguridad laboral debido a una desvalorización del trabajo que desempeñan conduce a la falta de reconocimiento social o ¿es acaso que la falta del reconocimiento social es lo que lleva a menoscabar la actividad docente que desempeñan? Esa es la cuestión que surge y se encuentra latente en los sentimientos que expresan los profesores, se percibe la inquietud por ser considerados en las decisiones de la escuela y sentirse que forman parte de ella, que puedan expresar sus contrariedades, aunque todavía prevalece un dejo de esperanza en que la situación mejore. Los profesores del PNIEB luchan desde todos los frentes para conservar su trabajo y su identidad o el esbozo de la construcción de ella.

"Hacer mi trabajo lo mejor que puedo, llegar con una clase bien preparada y motivar a los niños para que se involucren y se interesen en aprender; dejar un poquito de lado todo lo administrativo para no frustrarme" (P6:39).

Las condiciones de trabajo constituyen un aspecto del reconocimiento social, a partir del cual el profesor asume particularmente este reconocimiento, determinado por la política educativa, a un nivel macro. El demandar que los profesores asuman un papel activo en la propuesta de reformas e implementación de las mismas, sin ofrecer las condiciones apropiadas resulta infructuoso. Ya que la identidad profesional forma parte de una cultura de acción y cambio que debe ser valorada y recompensada de acuerdo a la importancia de la actividad que desempeña.

La valoración social del profesor, en general, era considerada de alto prestigio y de pertenencia a un grupo respetable. Este estatus en México ha decrecido a través del tiempo. A partir de los resultados experimentados en la educación, la crítica generalizada del sistema de enseñanza y de la imagen que transmiten los medios de comunicación, tiene efectos negativos a esta imagen y generan una baja valoración social al rol del docente. Esta situación también trasciende en la presencia e identidad del profesor de lenguas. El profesor de ILE forma parte de la comunidad de práctica del campo de la educación, y por tanto su segregación no debería de manifestarse. Lo que afecta al docente de cualquier disciplina, en su valor social, del mismo modo repercute en el profesor de ILE.

Para el profesor, la retribución mayor y más gratificante es el reconocimiento social. Es lo que contribuye a la identidad profesional, a que evolucione y se desarrolle. El proceso para alcanzar una identidad profesional del docente de ILE impacta su práctica y las respuestas que dará para enfrentar el reto de la implementación del PNIEB en su entorno inmediato.

### **5.2.3 El PNIEB en la práctica**

Las condiciones de implementación de un programa influyen la manera como se realiza la práctica docente. El contexto social, institucional y áulico, la formación y experiencia del profesorado, son algunas de ellas. Por ello se enfatiza en analizar las dimensiones que afectan a la práctica docente para identificar aspectos que resulten limitantes, los cuales al modificarse, faciliten un entorno que beneficie el aprendizaje de lenguas. Este apartado se enfoca en identificar cómo se lleva a cabo el proceso educativo, desde la metodología empleada que determina lo que sucede en el salón de clases, cómo son los patrones de interacción, atmósfera de aprendizaje, además de ver los aspectos de la planeación y evaluación del aprendizaje. Así también, la reflexión que los profesores realizan acerca de su práctica docente. En conjunto, actividades que el docente desarrolla en el aula con el propósito de enseñar, que conlleva el aprendizaje en sí.

#### ***5.2.3.1 Metodología***

El PNIEB propone el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a partir de los cinco años, fundamentado en los beneficios que aporta a la educación integral de los estudiantes, en la multiculturalidad y la correlación positiva entre la segunda lengua y la lengua materna. La metodología es uno de los aspectos fundamentales del programa, mismo que debe ser acorde al nivel escolar de los estudiantes, las edades, los propósitos y los recursos disponibles para alcanzar esos fines. En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, el PNIEB integra distintas perspectivas teóricas que conforman el método, primordialmente basado en competencias y sociocultural, así como cognitivas y humanistas.

#### ***Profesores con formación en otro campo***

Se destaca el enfoque humanista en el desarrollo teórico y pedagógico del programa, donde las actividades giran en torno a "... los intereses y necesidades de los estudiantes..." y "...cuenten con un tiempo para decidir voluntariamente qué hacer con el lenguaje..." (SEP, 2010, p. 28). Por ello, la metodología adoptada en el salón de clases implica que se consideren las capacidades, habilidades, necesidades e intereses de los alumnos. Esto conduce a fomentar la motivación, involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrollar la autonomía en el aprendizaje. La parte afectiva es otro elemento considerado en el enfoque, mismo que los profesores con formación en otros campos lo posicionan de manera sobresaliente para lograr los aprendizajes.

"Trato la parte afectiva y el niño ya está dispuesto a aprender. Es la parte del *being*; en el *knowing*, *el doing* y *being*, el *being* es la parte más importante. El *saber ser*, si lo aplicamos en los niños, ellos van a saber hacer" (P8:45)

"Trato de tener mucho contacto con ellos, de trabajar la parte emocional. Me ha funcionado trabajando esa parte, no tanto la académica, ellos aprenden más, ponen más atención" (P7:44)

Los profesores acentúan el aspecto afectivo en sus prácticas dentro del salón de clases, comprenden el impacto que éste causa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al observar las emociones de los niños, no sólo en cuanto a las actividades realizadas, sino también a los conflictos que traen desde casa, estar pendiente de sus necesidades, el niño encuentra un ambiente que le permite atender la clase. Son las emociones de tristeza, enojo, temor, inseguridades en el aprendiente los que pueden inhibir los aprendizajes, como bien lo mencionó Krashen (1982), el *filtro afectivo*, éstos deben ser disminuidos al mínimo para crear un ambiente propicio, que incremente la motivación hacia el aprendizaje del inglés. Los profesores, al establecer el entorno apropiado en el salón de clases, desarrollarán sus actividades con un

propósito específico, de acuerdo al nivel que se espera alcanzar. Para ello existen una variedad de métodos y técnicas de enseñanza en el aprendizaje del inglés para niños.

"Yo implemento muchas canciones con movimientos de *TPR* [método para la enseñanza-aprendizaje de idiomas]. Me gusta mucho que los niños jueguen, que hagan sus movimientos a base [sic] a lo que están escuchando. Como apenas están aprendiendo el español, no los quiero meter en una confusión del idioma. Les pongo muchos juegos, canciones, dibujos, figuras y colores, ese tipo de cosas es lo que yo implemento en primer nivel" (P1:40).

Como se ha señalado en capítulos anteriores, las investigaciones realizadas acerca del aprendizaje de una segunda lengua, o lengua extranjera, presentan hallazgos sobre la adquisición de la lengua. Sin embargo, no existe un método con resultados cien por ciento exitoso para lograr la adquisición. Al utilizar los profesores variadas metodologías y estrategias hace que el aprendizaje del inglés se facilite. Uno de ellos es el *TPR* (*Total Physical Response*); de acuerdo a las bases teóricas de éste método los estudiantes adquieren frases en la lengua meta con un bajo nivel de ansiedad e incentivan a utilizar el lenguaje cuando ya se encuentran aptos para hacerlo.

El *TPR* consiste en utilizar secuencias de órdenes, por ejemplo, "*stand up*", "*go to the door*", "*shake hands with your friend*". El profesor ordena al alumno que ejecute dichas acciones. Al inicio, el maestro es el modelo para que los niños identifiquen el significado de las frases, posteriormente, cuando el niño sabe lo que significa la orden, después de ejecutarla, ya se encuentra en posibilidades para él mismo dar las mismas órdenes secuenciales a sus compañeros. El sustento teórico de este método es que al solicitar a los estudiantes realizar alguna acción mediante órdenes (*commands*), el cerebro conecta las palabras con la acción, por lo que resulta favorable para la adquisición (Richards y Rodgers, 2001). Cuando el estudiante se sienta listo va a ordenar esas mismas secuencias a sus compañeros; antes pasa por un período de silencio donde

sólo hace las acciones indicadas. Método que provee de un ambiente seguro y relajado de aprendizaje.

Es óptimo asegurar que los estudiantes se encuentren en un ambiente sin tensiones para adquirir seguridad en sus participaciones, lo que reafirma su autoestima. Pero de acuerdo al enfoque del PNIEB, los niños requieren, igualmente, entablar diálogos contextualizados en su entorno, aprender haciendo, realizar contrastes del inglés con la lengua materna, lo que demanda al profesor mayor conocimiento y habilidades teórico-pedagógico.

El *TPR* es un método que no implica mayor dificultad para llevarlo a la práctica, se le reconoce, dentro de la diversidad de enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas, como uno de los más fáciles de implementar. Estas características de mínima dificultad para su desarrollo en el aula resulta un método apropiado para profesores con sólo una preparación basada en la experiencia. Sin embargo, el conocimiento de la diversidad de enfoques y métodos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas proporcionan orientación para la práctica en el aula y justificar sus acciones en ¿por qué? y ¿para qué? utiliza ciertas técnicas o estrategias de enseñanza. Es decir, el conocimiento de la relación entre la teoría y la práctica que de esa teoría se desprende.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

Los profesores con formación, igualmente utilizan el *TPR*, aunque hacen énfasis en la organización y manejo de la clase como base para el éxito de las actividades realizadas. Las cuales en conjunto les apoya para cumplir los propósitos planteados en el programa.

"Para empezar es tratar de captar la atención de los niños, de acuerdo a la edad, entre más pequeñitos, tener más actividades donde ellos puedan utilizar su cuerpo para expresarse, mucha mímica. Tenemos que tratar de captar la atención de los más pequeñitos con más elementos,

después ya viene el desarrollo de la clase de acuerdo a la planeación y al final vamos a ver que tanto quedó" (P6:43).

Las actividades dinámicas se requieren especialmente en la etapa infantil, además de organizar diversas tareas durante la clase con cambios continuos, ya que la capacidad de atención de un niño es mucho menor que un adulto (Brown, 2007). Las actividades lúdicas son un buen ejemplo de ello, ya que generan un ambiente propicio, además de incentivar la motivación por el aprendizaje. Los objetivos precisos y claros guían las actividades, no utilizar el juego únicamente como distractor para entretener y distraer sino como objeto de aprendizaje. El juego es una estrategia efectiva y productiva para lograr el aprendizaje esperado.

En este aspecto los profesores parecen ser conscientes en el por qué se requiere la variedad de actividades. Brown (2007) señala que al estimular los cinco sentidos de los niños en el aprendizaje con juegos, proyectos, actividades de *TPR*, todos ellos favorecen la adquisición del inglés, hace que se apropien del vocabulario meta y estructuras gramaticales. De esta manera se evitan las clases expositivas con explicaciones y memorización de patrones lingüísticos, que interfieren con la adquisición. Es más conveniente utilizar ejemplos mediante el uso del idioma en determinados contextos sociales o académicos.

"Muchas veces los pongo a que hagan, que miren o que ellos mismos busquen en sus casas, que hagan un collage, que hagan todo y creen su propio material. Lo exponen en la clase. Por ejemplo a uno le dejé partes de una casa, a otros de comida, partes del cuerpo y ellos mismos sacan su propia clase en equipo. Ya saben trabajar en equipo" (P2:41).

El modelo de aprendizaje planteado en el PNIEB es un aprendizaje significativo, experiencial, basado en competencias. Las actividades propuestas por el profesor anterior, en su clase de inglés, confluyen con éstas perspectivas de aprendizaje. Los estudiantes al buscar,

indagar sobre un tema en particular, se les incentiva la curiosidad y autonomía en el proceso de aprendizaje. Es un tipo de aprendizaje colaborativo y retoma lo expuesto por Vygotsky, en la teoría de aprendizaje sociocultural (Mitchell y Myles, 2004). Los alumnos aprenden no sólo del profesor sino en contacto con situaciones comunicativas, con distintos individuos, como lo son sus padres, compañeros de clase, amigos, entre otros. Es un tipo de aprendizaje social.

Un aspecto relevante para el aprendizaje de los niños es la retroalimentación que reciben al exponer sus temas. La retroalimentación a las actividades que presentan los niños son áreas de oportunidad para consolidar aspectos lingüísticos, vocabulario, pronunciación o estructuras formulaicas. Ya se expuso que la atención de los niños es periférica y espontánea a estructuras lingüísticas, son procesos inconscientes que el profesor aprovecha para que se apropien de las formas lingüísticas.

De igual manera, se consideran factores cognitivos y afectivos, similares a la adquisición de la primera lengua. En las exposiciones se encuentran con ejemplos contextualizados de cómo utilizar el lenguaje, así se evita la explicación de conceptos abstractos que impedirán la comprensión. No se observaron evidencias de que los profesores obtengan el mayor rendimiento de la retroalimentación en este ambiente de aprendizaje. Parece no quedar claro cómo utilizar esta actividad significativa para el aprendizaje del inglés de los niños.

"Al principio les ponía el *warm up, presentation, practice and production*. La mayoría [del tiempo] se va casi todo en el *warm up*, porque los niños nada más querían jugar...sí era mucho de dibujos, palabras, relacionar palabras con el dibujo, ejercicios de *worksheets*, les daba de recortar y pegar. Palabras que ya les había enseñado se las ponía y ellos las identificaban... Hasta eso que, al final, ya ellos pasaban al pizarrón y les preguntaba y sí me decían, cuál era cierto animalito, cierto



monito, ciertos verbos...trataba en la semana de no repetir actividades para que no dijeran: ¡ay, ésto ya lo vimos!" (P4:42).

Al hacer el vínculo con las exposiciones de ambientes familiares, reales para los niños aumenta la atención, es por ello que los profesores aprovechan que existe un sentido palpable e inmediato para captar la atención e incentivar el aprendizaje de nuevas estructuras funcionales que utilizan en determinada actividad.

El análisis de los fragmentos discursivos de ambos grupos de profesores, permite determinar que los profesores con formación en otros campos destacan el aspecto humanista en su práctica, al dar prioridad a las condiciones afectivas que traen consigo los niños, las que, al no ser consideradas, pueden inhibir el aprendizaje. Como resultado, los profesores prefieren utilizar una metodología que no exponga al alumno a circunstancias que afecten su ego o sensibilidad, al enfrentarse a actividades donde sus errores sean más evidentes. El método *TPR* es el que seleccionan. Aunque también, se asume por su mínima dificultad para llevarlo a la práctica en el aula, debido a la falta de conocimiento de otros métodos para incorporar en su metodología.

Como se ha expuesto, este método coincide con las categorías para la enseñanza a niños que propone Brown (2007), ya que hacen uso del lenguaje en operaciones concretas, la repetición del lenguaje se contextualiza en tareas significativas, fomentan la motivación, cuidan los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje, entre otras características. Por tanto, este método es utilizado por ambos grupos de profesores, pero contrasta con la incorporación de otras actividades de los profesores con formación en la enseñanza del inglés.

Los profesores con esta formación enfatizan en la organización de la clase, así como al elegir actividades significativas que fomenten el desarrollo de la competencia comunicativa. Hacen un mayor uso del aprendizaje colaborativo y presentaciones de temas contextualizados en

el entorno que vive el estudiante. Sin embargo no se observa que consoliden los aspectos lingüísticos en la retroalimentación de estas actividades, como tampoco existe evidencia que los profesores con formación en otros campos lo realicen.

En el PNIEB se propone implementar el aprendizaje del idioma inglés con actividades relacionadas a materias que ven en español, esto es, por ejemplo, si se ven aspectos relacionados con historia, también ver esos mismos temas en inglés. Ello coincide con el *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, lo que además favorece la transversalidad de los temas ya que los estudiantes pueden relacionar los contenidos y contrastarlos en ambos idiomas. Aunque el PNIEB considera y enfatiza en utilizar la lengua meta como medio para destacar aspectos lingüísticos de la propia lengua materna, no se observa que los profesores realicen contrastes entre una y otra lengua, ni que consideren aspectos donde se aprecien las diferencias interculturales. Que, como se retomó anteriormente, favorece el aprecio por la diversidad cultural y los valores de la propia cultura y lengua.

Uno de los principales temas pendientes en el PNIEB es clarificar la metodología, o proceso didáctico, derivado del programa. Al ser identificadas las inconsistencias teóricas y pedagógicas del programa, los profesores tienen ante sí mayores retos para implementarlo en su práctica docente. La comprensión del programa de inglés a implementar favorecerá buscar las mejores técnicas que integren todos los aspectos planteados en el PNIEB. Al ser identificados los puntos relevantes, teóricos y pedagógicos del programa, los profesores podrán implementarlos en su práctica docente, incorporándolos en la planeación.

### **5.2.3.2 Planeación**

Los propósitos del programa, planteamientos pedagógicos y metodología son aspectos que los profesores requieren identificar con claridad, es decir los principios subyacentes del

programa, para posteriormente planear las tareas que los niños desarrollarán en el salón de clase. La planeación de la intervención educativa es la forma viable para enfrentar los retos que plantean los propósitos de una reforma o innovación curricular. En la secuencia didáctica se encuentran los objetivos educativos que guían día a día.

### ***Profesores con formación en otro campo***

Las secuencias didácticas se estructuran conforme al programa educativo y características de los alumnos, las cuales organizan el trabajo en el aula. Éstas llevan diversas actividades articuladas de manera ordenada para lograr los aprendizajes.

"Conforme a mi planeación, yo entro, más o menos al final [de la clase] es cuando paso lista. Mi actividad empieza con un *warm up*, con una actividad rompe-hielo o algo que capte la atención porque están inquietos a cierta hora. El *warm up* es acerca del vocabulario que vamos a trabajar, ya sea los *crosswords*, la página de su libro o alguna otra actividad que hacemos fuera de tiempo. Se puede hacer algo conforme al vocabulario. Búsqueda de piezas entre los niños, que busquen por ejemplo, cartitas de frutas, las pongo en diferentes partes y ellos las tienen que identificar... ya nos despedimos con lo que vimos, lo reforzamos y se retiran" (P3:42).

Para el anterior profesor con formación en otro campo, las actividades iniciales, de inducción, exploración, son importantes, ya que despiertan el interés del niño para las tareas que se abordarán en la lección. Esta es una fase que tiene el propósito primordial de motivar a los alumnos y de activar sus conocimientos previos. Sin embargo, en la descripción que hace el profesor de su clase, se observa que el desarrollo lo realiza basado en contenidos para la adquisición de vocabulario. El profesor da énfasis al conocimiento del vocabulario, por medio de juegos, que si bien influyen en la motivación, sólo concentra una micro-habilidad. Este tipo de actividades son un andamiaje para que los niños puedan participar en tareas más elaboradas como

exposiciones orales y escritas, comprensión de lecturas, entre otras. El profesor no se enfoca en desarrollar actividades funcionales que favorezcan la competencia comunicativa, mediante la construcción y negociación de significados.

En los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas inicialmente se priorizó el aprendizaje de elementos lingüísticos, como vocabulario, gramática, pronunciación, conjugación de tiempos verbales, etc., con un modelo tradicional de enseñanza, centrado en el profesor. Como en el proceso de enseñanza están implicados los principios de la didáctica y creencias propias del profesor, muchas veces relacionados con la manera que aprendió la lengua, las cuales reproduce de manera inconsciente. No se puede descartar que el profesor, al carecer de conocimiento sobre los principios de enfoques contemporáneos, donde se destaca el aprendizaje centrado en el estudiante, reproduzca en sus actividades la misma forma en la que aprendió la lengua. No obstante reconoce a la planeación como un proceso relevante en la organización de la clase.

“La planeación es una herramienta útil, porque cuando uno planea su clase, no se te dificulta. Uno llega y la imparte. Muchas veces se puede extender el tiempo, pero conforme planeaste tus actividades la vas realizando. Si [los niños] no terminan, la siguiente clase puedes tomar unos minutos para la actividad que quedó pendiente. Lo malo es que las clases son 2:50 horas a la semana, donde los niños van un día sí y uno no. Al siguiente día se complica seguir esa secuencia, se pierde porque los niños ya no recuerdan la temática” (P3:46).

Optimizar el tiempo de la clase es primordial, ya que éste parece ser el factor en contra que más consideran los profesores. Si la clase es de 50 minutos, tres veces a la semana, al no realizar una planeación con este factor en mente, parece ser complicado cumplir los objetivos del programa. Es necesario considerar las actividades extracurriculares que les impide impartir la

clase, como lo son ensayos y entrenamientos deportivos o culturales, así como suspensiones de clase por juntas sindicales (que los profesores de ILE no asisten pero sí los profesores de español) o por condiciones climáticas, entre otros.

"Nos estamos basando en el libro. El libro dice todo lo que tenemos que hacer, sólo seguimos las instrucciones. Con base en el nivel que estamos dando también implementamos cosas que nosotros mismos hemos aprendido" (P1:45).

Dentro de los aspectos que emergen de las entrevistas, el libro de texto constituye una herramienta importante en la didáctica que utiliza el profesor, ya que supone que contiene en sí la perspectiva teórica, desde su visión de la lengua, su enseñanza, técnicas y procedimientos. No obstante algunos profesores han expresado su descontento por la falta de pertinencia del libro al contexto donde se encuentran enseñando, este profesor manifiesta utilizarlo como guía y determina la secuencia de las unidades didácticas. El texto le dictamina los contenidos de aprendizaje a implementar, más que un apoyo al plan de estudios del PNIEB. Se podría aseverar los pocos años en la docencia de lenguas, además de la relativa formación para la enseñanza del inglés, no le permite planear las secuencias didácticas de acuerdo a los planteamientos del PNIEB, sin depender totalmente en el libro de texto.

"Para los alumnos es más divertido y ponen más atención si están escuchando las voces al mismo tiempo que miran la imagen. Son muchas cosas para crear interés. Básicamente, la tecnología te facilita [el] trabajo porque no tienes que llevar cargando varios materiales. Sí te ayuda. Es un proceso para ir haciendo tus diapositivas, para manejar diferente paquetería de computación y también ir haciendo tus diseños" (P7:43).

El PNIEB establece que el material para fomentar el aprendizaje puede ser impreso o de tipo multimedia. La tecnología en el salón de clases va de acuerdo a las demandas de la

educación del siglo XXI. Por tal motivo, en la planeación didáctica se requiere incorporar el uso de material multimedios. Esta inserción coadyuva para organizar y optimizar resultados, así como favorece la motivación en el aprendizaje. EL PNIEB establece que los estudiantes deben realizar actividades contextualizadas, que incentiven procesos cognitivos complejos, como el análisis y la resolución de problemas, donde de manera gradual el niño pueda desarrollar la responsabilidad de su propio aprendizaje. Al utilizar la tecnología se pueden realizar actividades que fomenten esos procesos.

La problemática radica en si existen los recursos tecnológicos en las escuelas y si los profesores conocen cómo hacer uso de ellos. Ya quedó de manifiesto la carencia de infraestructura en algunas escuelas, no existe igualdad de características para recurrir a un enfoque que incluya material multimedios. Para las escuelas que sí disponen con este recurso, se requiere la apropiada formación y acompañamiento para fomentar su uso mediante la planeación de actividades para entender o resolver situaciones que los niños puedan enfrentar fuera del salón de clases, de tipo funcional, en los variados ámbitos de uso del lenguaje ya sea personal, público, ocupacional y educacional.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

La organización de una clase de lenguas, por docentes de esta área, tiene la tendencia de estar distribuida en tres fases inscritas en la literatura: una primera de presentación, una de práctica y una final de producción, mismas que se les conoce por las siglas *PPP (Presentation, practice and production)*. Cada una de ellas incluye actividades con diferentes tipos de contenidos para lograr los propósitos de la clase.

"Lo primero, entro yo y arreglo las filas. Si quiero que trabajen en parejas, yo arreglo los asientos para que no se pierda tiempo haciéndolo. Primero se saluda y hago un *warm up activity*, algo de

unos cinco minutos, para captar la atención y que se pongan a trabajar. Les doy instrucciones, si alguien trae preguntas, pregunta. Si les dejé tareas, las dejan en el mesabanco, se sientan y empezamos. Ya di las instrucciones, respondo preguntas y se ponen a trabajar individual o en equipos. Les digo que se acabó el tiempo, los que acabaron bueno y los que no, lo acabamos juntos" (P2:41).

El profesor realiza una serie de actividades sistematizadas las cuales suponen una organización del proceso de planeación para optimizar los tiempos. La formación en el área le proporciona herramientas para realizarlo. Al igual que el profesor empírico, tiene claridad en la primera fase de presentación, iniciando con una actividad para inducir la atención a la clase y delimitando que es sólo con este propósito, donde además especifica las actividades a realizar. La siguiente fase, práctica, se evidencia que los niños realizan lo asignado de manera individual o colaborativa, concluyendo con el producto a entregar. Es significativo señalar que se observa que el profesor establece rutinas, que favorece el manejo del grupo, lo cual marca una diferencia con los profesores con formación en otro campo.

"La planeación es importante para llevar un control sobre lo que vas a hacer, en el tiempo que lo vas a hacer y lo que vas a utilizar en la clase o por si se te presenta un problema. Si no lo tienes en tu planeación, podrías improvisar con otro material que tengas" (P5:46).

En la cita anterior, el profesor con formación caracteriza a la planeación didáctica, además de servir para organizar las actividades, los materiales y adecuarlo a los tiempos, como una herramienta relevante para anticipar las posibles problemáticas que podrían surgir en el salón de clases. El tema de la improvisación revela que a pesar de utilizar una programación, el salón de clases es un ambiente donde no se puede tener un total control sobre los acontecimientos, la flexibilidad para generar ambientes de aprendizajes, siempre está latente. La secuencia didáctica puede ser alterada para aprovechar circunstancias que permitan fomentar los aprendizajes en los

niños. La improvisación refleja el conocimiento y la experiencia del profesor adquiridos en su formación universitaria, así como en su práctica docente.

"En mi propia experiencia siento que es muy importante porque ya tienes en cuenta el conocimiento del grupo, ya sabes lo que va a funcionar. Como yo tengo cuatro niveles diferentes, con este grupo sería excelente hacer una actividad porque son activos; algo que les va a ayudar para que lo entiendan. Tengo otros niños que son más analíticos; si les pongo esa actividad no les va servir de nada" (P2:45).

El conocimiento de los contenidos, la metodología, del contexto de aprendizaje, así como las características personales de los niños, son determinantes al elegir las actividades que se incluirán en la secuencia didáctica. En el proceso de formación de estudiantes de docencia de idiomas, al iniciar su práctica en espacios simulados o reales, es común solicitarles el plan de clase, con una descripción de los estudiantes a quienes va dirigido, para que la elección de las actividades vayan en concordancia con las necesidades particulares del grupo y sus integrantes. El criterio para planear las clases, se podría aseverar, sin pretensión de generalizar, es fusionar una gran variedad de actividades para ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos en función de sus características y estilos.

Una planeación no puede llevarse a la práctica con todos los grupos así sean del mismo grado académico, como lo expresa el profesor:

No me voy con el mismo *lesson plan* para todos los grupos. Tengo estos niños, el problema con ellos es el tiempo, o que son muy distraídos. Veo como cubrirlo en el tiempo que tengo, materiales que puedo utilizar, me respaldo con el plan. Haciéndolo organizado los niños están más conscientes, saben que tienen un determinado tiempo para la actividad, así ellos están contando el tiempo y tratan de hacerlo antes de que se termine" (P2:46).



El tiempo para la clase y las características de los niños representan un reto para el profesor de ILE. La planeación didáctica le implica, además de lo anterior, considerar los recursos disponibles. Un aspecto que se ha dejado de lado en la organización de la clase, es aprovechar el trabajo colaborativo entre los alumnos; el que los niños con mayor rapidez para realizar sus trabajos apoyen a los que no lo son, las tareas compartidas, son actividades pendientes de incluir en el salón de clases. Esta situación permite aseverar que el profesor continúa siendo el centro de las actividades y quién las controla.

El tiempo estipulado para la asignatura de inglés -cincuenta minutos, tres veces a la semana- es un factor que impacta la planeación didáctica de ambos grupos de profesores, ya que reconocen este proceso como primordial para optimizar los tiempos y alcanzar los propósitos del programa.

Se aprecia como el profesor con formación en otros campos sigue los planteamientos del libro de texto, los cuales guían sus actividades en el aula, donde se basan en la adquisición de vocabulario, sin considerar que es necesario incorporar tareas de tipo comunicativo, funcional. Ante la falta de elementos -como el conocimiento pedagógico y disciplinario- que menciona Richards (2011) como esencial en la toma de decisiones para la resolución de problemas en el aula y, en consecuencia, en la planeación de la secuencia didáctica.

Los profesores con formación en el campo de la enseñanza de lenguas cuenta con una mayor organización en la secuencia didáctica, de manera sistematizada y establece rutinas, las cuales coadyuvan a optimizar los tiempos. Al igual que los profesores con formación en otras áreas, el tiempo es un elemento que también les preocupa. Busca incorporar diversas estrategias para ofrecer oportunidades de aprendizaje del inglés, así como contempla la improvisación para generar ambientes de aprendizaje. No obstante se encuentra que las características y necesidades

de los alumnos, son consideradas en la planeación, aunque sea el mismo grado, la organización de la secuencia didáctica, de acuerdo a las características particulares de los alumnos, forma parte de los retos a resolver por el profesor.

En el proceso de planeación, la evaluación representa un proceso fundamental para determinar si los estudiantes han logrado los propósitos de la secuencia didáctica planteada por el profesor. En cada una de las fases se puede realizar la evaluación del aprendizaje. De acuerdo con Brown (2007) cuando el estudiante participa, responde a una pregunta, ofrece un comentario o pone en práctica el contenido visto, el profesor realiza un juicio de valor, de manera incidental o intencional que le permite identificar el logro de los aprendizajes.

### ***5.2.3.3 Evaluación para el aprendizaje***

La competencia comunicativa se alcanza mediante la consecución de los logros planteados en las secuencias, alineados a los propósitos del programa. Para especificar los logros esperados en el PNIEB utilizan como norma internacional el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER), el cual especifica las competencias involucradas que se requieren para actuar en situaciones comunicativas, con el propósito de unificar criterios para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras. Este documento representa una herramienta para la planificación y elaboración de programas de estudio y sobre todo para la evaluación. Constituye una guía con parámetros establecidos de los niveles de dominio de la lengua. Otra de las cuestiones, es que se utilice por los profesionales para reflexionar sobre los factores que inciden en el aprendizaje de una lengua, desde una perspectiva holística (Consejo de Europa, 2001).

En la evaluación para el aprendizaje en el campo de las lenguas, se puede situar la prueba, para efectos de certificación de la lengua, y evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, como

un proceso continuo. Es necesario distinguir entre los términos *testing* y *assessment*. El primero - prueba- es un instrumento para medir los conocimientos que posee el sustentante en un área determinada, que el profesor puede elaborar de acuerdo a los contenidos vistos en clase. Existen variados tipos de pruebas estandarizadas que miden la competencia lingüística o comunicativa, como el *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, *International English Language Testing System (IELTS)*; algunos desarrollados específicamente para niños (*Young Learners English*) que certifican la competencia del idioma.

Respecto al segundo término, evaluación, representa un proceso continuo que conforma un dominio más amplio para obtener evidencias del desempeño de los estudiantes, por ejemplo, a través de trabajos escritos, presentaciones, actividades de lectura o comprensión auditiva, se observa algún tipo de desempeño productivo que puede ser evaluado por el profesor, por otros estudiantes o como autoevaluación, por el mismo alumno (Brown, 2007).

### ***Profesores con formación en otro campo***

La evaluación constituye un proceso para dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, que además se utilice como retroalimentación a la enseñanza. Es un elemento que proporciona información sobre (y para) la planeación didáctica.

"No todos los niños aprenden igual. Es muy poco el tiempo que tenemos. Tal vez no los evaluamos con exámenes escritos, porque todavía no aprenden a escribir. Pero sí dando seguimiento a lo mismo que están aprendiendo, repasando. Así nos damos cuenta de lo que los niños han aprendido" (P1:30)

Los niños cursando esta etapa se encuentran en el proceso de familiarización de la lengua, donde la evaluación tiene que estar presente. El profesor identifica y problematiza la situación de su enseñanza a niños tan pequeños que no pueden ser evaluados por medio de exámenes escritos,

en la cual aparece la necesidad de implementar o desarrollar otro tipo de actividades de evaluación.

El profesor reconoce las dificultades para evaluar a los niños fuera de las formas convencionales, como exámenes, donde es relevante retomar la evaluación como un proceso continuo, formativo. Para evaluar a los niños pequeños, los resultados de la planeación didáctica pueden ser evaluados, ya sea mediante un diálogo, un ejercicio, una presentación, actividades basadas en situaciones reales y elaborar una carpeta sobre los trabajos en clase para dar seguimiento.

"Si les pongo una canción que tiene algún tipo de movimiento en inglés, los niños se dan cuenta que si dice *touch your head*, automáticamente ellos tocan su cabeza, o si les digo *take out your homework*, ya saben que todos van a sacar su tarea. Si son colores o lo que escribo en el pizarrón, de lo que ya implementamos anteriormente, nos damos cuenta que los niños están haciendo exactamente lo que se les está pidiendo en inglés. Entonces, así nos damos cuenta de que los niños están aprendiendo" (P1:30).

En el proceso de adquisición de la lengua, ya sea primera o segunda lengua, se observa inicialmente la comprensión auditiva y, posteriormente, la expresión oral. En este caso, los niños pasan por un período de silencio, pero a través de la realización de las tareas existe demostración de la competencia al momento de efectuarlas. Meirieu (2004, p. 62) menciona que "...la situación paradójica de todo ejercicio y evaluación escolares: exigen la obtención de un resultado para poder inferir de éste la existencia de una competencia." Por esta razón, el profesor determina que existe evidencia que los niños han logrado aprendizajes que les permite comprender las acciones solicitadas.

"Conforme va el niño más avanzado de la clase, con base en los conocimientos de ese niño evalúo a los demás. Yo, al niño más avanzado es el que tiene diez" (P3:30).

"El mínimo que pongo yo es seis, nunca he puesto cinco porque es traumático para los niños ponerles cinco. Sí han mencionado que niños que no asistan con frecuencia se les ponga cinco, por el nivel que ahora se está manejando. El niño debe tener más conocimiento. Entonces, es difícil evaluar. Es la parte más complicada. Si viene, por ejemplo, de otro programa o de alguna otra parte, el niño no tiene el conocimiento, entonces ahí nosotros tenemos que ver como evaluar. Evaluarlos porque tampoco nos han dicho como evaluar... es algo que se dificulta" (P3:31).

La opinión del profesor anterior hace evidente, de manera clara, su confusión respecto a la forma de realizar la evaluación. La asignación de una calificación al estudiante, respecto a su desempeño, debe ser apegada a los aprendizajes esperados de la materia de inglés, sin tratar de incluir aspectos que no tienen que ver con ellos. Aún cuando al PNIEB le interesa la evaluación formativa para alcanzar los niveles, también es importante mencionar que ese aprendizaje tiene cierto nivel, que finalmente debe ser observable en los niños para su tránsito en los niveles posteriores, porque esto permite identificar la articulación de logros en el proceso de aprendizaje del inglés.

Estos niveles siguen los planteamientos del MCER y la CENNI, por lo que se requiere que las competencias definidas sean alcanzadas en cada uno de los grados, para que se logre la adquisición del inglés de forma natural. Ya lo especificó Krashen en su *Input hypothesis* que el contenido que recibe el aprendiente de una lengua, ya sea mediante lecturas o material auditivo, debe ser ligeramente superior al nivel de competencia que posee el estudiante. Si el *input* que recibe es mayor entonces será un impedimento para que se logren los aprendizajes.

Para Meirieu (2004) una de las labores del docente es "impedir que el alumno pueda <<aprobar>> sin <<comprender>>" (p. 63). Por ello, el profesor es un acompañamiento para que el alumno desarrolle las competencias requeridas, mediante actividades que lleven a la consecución de logros, con propósitos claramente definidos. De esa manera se asegura que los estudiantes poseerán las competencias lingüística y comunicativa requeridas para su tránsito en los niveles subsiguientes.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

Desde una perspectiva no tradicional, la evaluación no es únicamente emitir juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes -evaluación sumativa-, sino se observa desde una evaluación que indique la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes de manera integradora -evaluación formativa.

"Siempre voy revisando que estén haciendo los trabajos en clase; siempre los estoy monitoreando. Cuando ellos ya me dicen [que están listos] los reviso; si tienen errores los corrigen y, si no, pasan a otro trabajo. Les dejo tareas que obviamente también reviso, ya sea individual o grupalmente, también utilizo exámenes. A través de la participación me voy dando cuenta que los que participan más son los que más saben. Yo siempre trato que todos participen, para que todos vayan aprendiendo, pero a través de la observación y lo que es el examen, es que yo me voy dando cuenta, en verdad, los que van aprendiendo" (P5:31).

En el desarrollo de la clase, las actividades hacen evidente la atención del profesor en el avance o en la consecución de logros del aprendizaje del inglés. Esta evaluación de carácter formativo o de proceso, contiene en sí dos dimensiones: informal y formal, las cuales interactúan indistintamente en una secuencia didáctica. Se considera informal, cuando no existe la intencionalidad de recolectar resultados y realizar juicios acerca de la competencia del estudiante;

se dan en la interacción efectuada en el aula, que sirven de ayuda para observar las reacciones -de frustración, duda, temor, inseguridad y aburrimiento- que llevan al profesor a modificar las actividades en el salón de clases. En la formal, se obtiene evidencia sobre el avance del estudiante, o en las mismas dificultades que pueda tener, al momento que presentan sus trabajos o actividades.

"Lo que hago es trabajo diario... las asistencias, voy haciendo anotaciones en una hoja aparte de la lista. Para cada alumno tengo un pequeño archivo, checas [sic] la asistencia y vas apuntando su trabajo. Aparte del trabajo son sus participaciones" (P6:32)

La evaluación formal incluye procedimientos realizados específicamente para recolectar evidencias de aprendizaje, planeadas, que pueden ser sistemáticas, donde se incluyen las pruebas, estandarizadas o no, portafolios, diarios, ejercicios escritos, presentaciones orales, observaciones de la frecuencia y condición de la participación de los estudiantes, entre otros, que permitan adjudicar una calificación de acuerdo a las especificaciones de logro del programa. Las actividades pueden ser grupales, individuales o en parejas.

Las clases abiertas son opciones para dar a conocer los avances logrados. En ellas, se invita a los padres de familia, coordinadores del programa, directivos y a otros profesores donde los alumnos representan situaciones cotidianas, *mini-sketches* o juegos de roles en inglés.

"La clase abierta es un buen momento para que los padres alcancen a ver el aprendizaje de sus hijos. Durante las clases es el examen y los ejercicios de seguimiento para los niños, por ejemplo, cuando ellos dicen ciertas palabras, cuando ya se ve que ellos llegan y dicen "*good morning, teacher*". Más que nada en la expresión oral se nota el aprendizaje esperado" (P4:31).

Dentro de las clases abiertas, los profesores se esfuerzan en presentar un trabajo que evidencie los aprendizajes esperados en los niños, como una manera de destacar el valor de la

asignatura de inglés y que los padres al advertir los avances se involucren en el aprendizaje de sus hijos. Pero también son conscientes que a través de las actividades que desarrollan los niños en estas clases, pone de manifiesto el trabajo desarrollado por ellos, como docentes. Situación que les genera muchas inquietudes, las cuales también forman parte del seguimiento para la evaluación, ya que el reforzamiento, positivo o negativo, que puedan recibir por parte de los padres de familia, también determina modificaciones en las acciones dentro del aula. Es importante destacar que en este nivel educativo, la presencia del padre en el aula es un acto cotidiano, este tema no está considerado en el estudio, pero también se requiere conocer el impacto que seguramente tiene y desconocemos.

"Hay evaluaciones escritas, debemos hacer una evaluación oral y diariamente en el salón también estamos evaluando a los niños en su desarrollo. Yo siento que todavía falta un poquito más... más expresión oral. Sí animamos a los niños para que se expresen de manera verbal, pero, como no es mucho el tiempo que estamos con ellos, al siguiente día uno tiene que insistir en los contenidos vistos y recordando para que quede [el aprendizaje del contenido]... cuando los niños han terminado sus seis niveles del inglés, vemos que tienen un nivel básico del idioma, se expresan de manera sencilla" (P6:33).

En el caso de profesores en grados avanzados de primaria, la utilización de la evaluación oral y escrita, integra más herramientas de evaluación, porque el nivel de competencia lingüística ya es más evidente. Aunque las limitaciones de tiempo intervienen de forma negativa para desarrollar todas las habilidades de la lengua en el desempeño de los alumnos.

Las actividades que realizan los estudiantes y su desempeño en las mismas manifiestan si se requiere realizar cambios en la planeación de sus clases, asimismo permite acumular información para la evaluación sumativa.



"Al final de cada unidad del libro del PNIEB viene una autoevaluación. Les comento [a los niños] ¿Ya son capaces de leer una oración sin problemas y entender lo que dice? Ellos solitos ponen sí o no. Pongo un examen cada mes, que también me ayuda a mí. En qué estoy bien, qué estoy mal, en qué me falta enfocarme para hacerlo otra vez" (P2:30)

Existe una actitud positiva para la autoevaluación, de esta manera se forma al estudiante para que realice una autoevaluación crítica de su propio aprendizaje. Sirve al estudiante para saber su progreso, los temas en los que requiere trabajar y desarrollar estrategias de aprendizaje. Es una forma de desarrollar estrategias metacognitivas, que por ende, generen estudiantes responsables de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación es un proceso que proporciona evidencia para identificar las competencias de los estudiantes y asignar una calificación, pero también aporta información para autoevaluar la enseñanza y tomar decisiones para modificarla, así como la adecuación de los materiales didácticos y el programa.

Por ser un programa nuevo, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es parte fundamental durante el proceso de implementación, ya que de esta evaluación se obtiene evidencia para retroalimentarlo. Desde el planteamiento de los propósitos, adecuación del plan de estudios, contenidos, secuenciación, libro de texto hasta el desempeño de los profesores, los cuales son elementos que afectan a los alumnos. Como Brown (2007) establece, se deben buscar las estrategias para recolectar evidencias y contribuir a la mejora del programa, a partir de tres factores interdependientes: los estudiantes, los profesores y el programa.

La observación y la participación en clase son tareas utilizadas como parte de la evaluación, actividades que los estudiantes desarrollan de manera individual, grupal o en parejas. Tipos de evaluación que son utilizados por los dos grupos de profesores. Asimismo, se

encuentran los exámenes como parte de las prácticas para asignar una calificación. Es pertinente mencionar que los profesores dan mayor realce a la evaluación de la expresión oral de la lengua inglesa, seguido por la comprensión auditiva. La competencia comunicativa incorpora un grupo de habilidades que deben ser evaluadas de manera global. Tanto la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora forman parte de la competencia, por tanto es conveniente reconsiderar que las cuatro habilidades deben ser evaluadas de manera integrada de acuerdo a los grados en que se encuentran los estudiantes.

Los docentes con formación en otros campos identifican la diversidad de actividades para evaluar, así como para adecuarlas a las características de sus alumnos. Utiliza diálogos, ejercicios, presentaciones, actividades para determinar la competencia comunicativa. Sin embargo presenta dificultades para asignar una calificación; aprueba a todos los alumnos para no generar "frustraciones" en los niños. Pero esta decisión no evitará que los estudiantes sean afectados al enfrentarse a actividades en niveles superiores donde tendrán que hacer uso de la lengua.

Por otro lado, los docentes con formación para la enseñanza del inglés utilizan la evaluación formativa, del día a día para la consecución de los logros, sean de tipo formal o informal. Otra característica que destaca en la evaluación, es que aplican la auto-evaluación con sus alumnos, lo cual fomenta la reflexión sobre el aprendizaje y la autonomía. Es también la evaluación un proceso que les permite evaluar su propia práctica y realizar modificaciones en sus clases.

#### ***5.2.3.4 Reflexión sobre la práctica***

En el desarrollo profesional del docente, se habla de la formación inicial como el primer punto de acceso en la adquisición de los conocimientos para transformar a un profesor de novato

a experto. Se reconoce a éste último por su amplio conocimiento y destrezas apropiadas en un proceso constante de dedicación a la tarea de ser profesor. Esto se relaciona con la práctica reflexiva, ya que, para cambiar los esquemas de acción, se requiere de un conocimiento, como marco de referencia, sobre lo que se espera desarrollar con las acciones y mediante ellos realizar la reflexión sobre la práctica.

### ***Profesores con formación en otro campo***

El profesor al estar en la práctica se encuentra en un continuo proceso de aprendizaje de los significados de la docencia y las modificaciones que puede ejercer para diversificar las actividades. No todas las clases son iguales, ni tampoco los alumnos, por tanto el profesor también aprende a actuar con discernimiento para adaptar su práctica con el objeto de modificar el contexto de aprendizaje donde se desempeña. Son los saberes que aprende a través de la experiencia.

"El sentimiento que nosotros tenemos es ¿por qué estamos aquí parados frente a 30 niños? 15 niños están sentados escuchando y 15 están platicando parados. Entonces, dije yo ¿cuál conocimiento? Retrocedí y empecé a ver lo que fallaba anteriormente en las clases que impartía" (P3:57).

Las situaciones que representan al profesor un reto o incertidumbre, le llevan a cuestionarse acerca de los conocimientos y habilidades que requiere para poder solucionarlas. En lo expresado por el profesor es perceptible cómo él "se aleja" de sí mismo y realiza una observación de sus propios actos que lo conduce a analizarse críticamente para encontrar las respuestas. Acude a la reflexión crítica sobre el trabajo realizado. Este es un intento para mejorar su práctica, pero, para ello es evidente la necesidad, que también se traduce en un problema para el profesor, de poseer los conocimientos teóricos y pedagógicos para acceder a los esquemas de

acción, que le permitan reconstruir su práctica. El cambio de las acciones en el salón de clases debe sustentarse en la teoría y el análisis de los factores contextuales de la práctica.

"Nos la pasamos en el Internet, investigando lo más que podemos para hacer lo que ellos nos piden, para tener buenos resultados en la clase, pero muchas veces no es lo que se espera" (P1:55).

Para solventar los vacíos teóricos y pedagógicos, los profesores se auxilian de información recuperada de foros y sitios de Internet, para encontrar herramientas que les apoyen en su práctica. De esta manera buscan superar los desafíos. Situación que, son conscientes, no se tienen óptimos resultados, ante la inmensidad de opciones que se les presentan para realizar la mejor elección debido a los vacíos teóricos y pedagógicos. Entre el cúmulo de dificultades ya mencionadas, los profesores se hallan a la deriva. No existen instancias de supervisión del programa que les apoyara a resolver la problemática de su aula. Continúan en su práctica mediante una formación por ensayo y error. Los sentimientos que se perciben son de desolación, incertidumbre y frustración al no poder encontrar un espacio que les permita mejorar su práctica.

Aún con las limitaciones que se observan en el PNIEB, algunos profesores lo encuentran como un espacio para mejorar su práctica docente:

"Realmente me gustaría llegar a ser docente. Estoy en el programa solamente por obtener esa experiencia y por involucrarme en el ambiente, pero realmente el programa, no me gusta. No me gustaría quedarme en él" (P1:54).

Aunque para este profesor el PNIEB no representa un sitio para el desarrollo profesional, por la falta de apoyos para materializarlo, en el fragmento anterior, el profesor inicia en la práctica como un medio para obtener experiencia, introducirse en el campo de la pedagogía, como un primer inicio a su desarrollo. Para obtener la formación profesional se esperaría que

justificara su práctica con el conocimiento teórico. La vinculación teoría-práctica es el binomio al cual se le ha apostado para generar profesionales en todas las áreas.

"La actitud de cada maestro de ser la diferencia en la vida de los niños, vale más que toda la información que pueda tener dentro de mi cabeza de cómo enseñar" (P8:61).

En el campo de la docencia, otra de las cuestiones preponderantes es el conocimiento tácito que también genera cambios en el salón de clases, en el alumno, en la escuela, en la sociedad. Es el impacto que tiene el profesor, a veces olvidado, no reconocido, en el desarrollo y formación del niño. Para el profesor anterior, es el aspecto relevante en su quehacer docente. El aspecto humanístico de la docencia y el fin primordial de la educación de formar mejores seres humanos, parecería ser el principio que rige sus acciones.

### ***Profesores con formación de licenciatura en la enseñanza de lenguas***

La formación de profesores inicia con la introducción de los aspectos teóricos y conceptuales, seguidos por una introducción a la práctica. En este proceso, los profesores-estudiantes poseen las bases para la reflexión, que les permita realizar el análisis. Algunos profesores en el PNIEB coinciden con este planteamiento:

"Son temas que había visto en la carrera, como los métodos y las teorías. Hoy tuvimos lo de *TPR*. El taller te ayuda, te dan más ideas nuevas de lo que puedes hacer en clase. Piensas: sí es cierto, esta actividad me podría servir, esto no, esto lo estoy haciendo mal, lo puedo cambiar poquito más con las guías que te dan. Los talleres ayudan a reafirmar lo que estaba haciendo" (P2:55).

La formación en la disciplina les proporciona la base sobre la cual se realiza la reflexión sobre las acciones. Ello genera los elementos para analizar y contrastar las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el salón de clases. A través del diario trabajo se adquiere la

experiencia que caracteriza a un profesor experto, además de los conocimientos y habilidades que debe poseer.

"Soy una maestra nueva y estoy fascinada con el trabajo que los niños están haciendo. Es de fijarte, esto sí me funcionó, o esto no les gustó a los niños. Es hallar una forma que ellos encuentren interés en ello" (P2:55).

La valoración acerca del trabajo desempeñado y la obtención de resultados generan satisfacción, lo que en suma, es una motivación profesional para que el profesor continúe asumiendo retos, y en la búsqueda de más y mejores herramientas para el aprendizaje de sus alumnos. Al momento en que reflexiona sobre los efectos de las actividades implementadas, aparece a la vez la reconstrucción de nuevas alternativas.

"El PNIEB me ayudó porque fue donde empecé. Me abrieron las puertas para empezar a trabajar sin experiencia laboral. Así pude ir aplicando todo lo que había ido aprendiendo en la carrera. Más práctica para seguir mejorando" (P5:58).

Al igual que profesores con formación en otro campo este docente también contempla al PNIEB como un medio para tener práctica *in situ*, lo que le permitirá obtener la experiencia necesaria para un continuo proceso formativo. Aunque, el poseer mayor experiencia no necesariamente indica que sea el mejor profesor experto, como mencionan Bereiter & Scardamalia (1986), ya que si no se incorpora la reflexión sobre la práctica, será difícil que se adquieran las capacidades intelectuales y habilidades de un experto.

"Los niños te admiran y a veces quieren ser maestros. Igual porque te ven, te escuchan. Me da alegría cuando veo que están aprendiendo y recuerdan todo lo que hemos visto a través del ciclo escolar. Que empiezan a hablar inglés" (P5:57).

La valoración que este profesor novel percibe acerca de su trabajo, le permite experimentar satisfacción hacia su profesión y hacia los resultados obtenidos. Los sentimientos son inherentes en el ser humano, por lo que no pueden ser excluidos en el ejercicio de la docencia. El autoconcepto de sí mismo, de los resultados de su profesión, le permitirán realizar una búsqueda por mejorar en un proceso continuo de desarrollo, por lo que no se puede descartar que la reflexión acerca de sus acciones esté latente para lograr los propósitos.

"Los efectos económicos del programa sí nos lleva a cuestionarnos, por ejemplo, la mayoría que estamos no nos dedicamos totalmente al PNIEB, tenemos diferentes carreras y a veces tenemos otros lados para obtener dinero. Estamos porque nos ha gustado trabajar, nos gusta nuestra vocación docente" (P6:58).

Las circunstancias divergentes en cuanto a la formación académica de los profesores del PNIEB dificultan realizar la práctica reflexiva. Se encuentran los profesores que tienen experiencia pero sin la formación en el área de idiomas, los que tienen la formación sin la experiencia y, por último, los que apenas inician en el área, con mínima experiencia y conocimientos sobre la disciplina. Esto dificulta analizar críticamente su propio trabajo y de esa manera cambiar su propia autoestimación para justificar sus prácticas. Los problemas que se suscitan en el salón de clases, conducen a reflexionar sobre sus acciones.

"En un año anterior trabajé con niños de tercero, ellos ya sabían cuando guardar silencio o cuando era el momento de jugar y cuando era el momento de aprender con la clase. En cambio con los niños chiquitos [de grados anteriores] todavía no alcanzan a distinguir a esa edad y sí me considero que soy una persona muy estricta... por eso tuve varios problemitas con las mamás... Por ejemplo, un día saqué [a un niño] del salón y lo puse afuera porque no hacía caso. Lo saqué y la señora se enojó. Eso sí tuvo efecto en mí. Tengo que aprender a saber cuándo ser estricta y cuando no. Con los niños chiquitos es dejarlos ser un poquito más libres" (P4:57).

La reflexión sobre las acciones implica realizar un cambio de creencias, representaciones, valores e ideologías. Es un proceso consciente para cambiar las posturas que se poseían. En el profesor anterior, el efecto que tuvo su acción lo llevó a cambiar su postura en cuanto a la rigidez para manejar la clase y entender que los procesos son diferentes en niños más pequeños.

Son las situaciones de reto o incertidumbre sobre las acciones las que conducen a los profesores -tanto con formación para la enseñanza del inglés o en otro campo- a realizar un análisis crítico de las acciones. En este sentido, los profesores sin la formación para la enseñanza del inglés les confronta sobre sus necesidades de formación para mejorar su práctica. Son conscientes del impacto que ellos, como docentes, desempeñan en la vida de los niños. Para mejorar su práctica buscan alternativas en las redes de comunicación, que es lo tienen al alcance. Asimismo, los profesores destacan el valor formativo de la práctica situada. Mientras que los profesores con formación la vinculación teoría-práctica. Este tipo de profesores cuenta con un esquema de representación para la reflexión, donde los resultados favorables les generan satisfacción y motivación para mejorar su práctica, como reconstrucción de nuevas alternativas de enseñanza.

A través de la reflexión sobre la práctica el profesor se autoevalúa, y modifica su comportamiento, o esquemas de acción. Es mediante la reflexión que se logra realizar cambios que se ven reflejados en su práctica que, finalmente, impactan a un nivel mayor, en el aprendizaje de los estudiantes.



## Capítulo 6. Conclusiones

La investigación se abordó desde la perspectiva docente en relación a la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, en la cual los profesores fueron una fuente primordial para identificar lo que acontece en esta fase. En las primeras etapas del proceso de investigación, se conceptualizó terminología relacionada con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, la formación y desarrollo profesional del profesor de Inglés como Lengua Extranjera, así como la vinculación con la práctica docente. Para contextualizar el objeto de estudio se analizaron las características del PNIEB, desde su cobertura, estrategias para la implementación y fundamentación teórica-pedagógica. Con la estrategia metodológica propuesta, se realizaron entrevistas, se obtuvieron datos e información para su posterior interpretación, con los cuales se proporcionó la evidencia para concluir este trabajo.

Esta sección tiene el propósito de responder a las interrogantes que dieron origen a este trabajo: ¿Cómo perciben los profesores de ILE de las escuelas primarias públicas en Ensenada, Baja California, la implementación del PNIEB? Y ¿Cuál es la formación y desarrollo profesional que requieren los profesores de ILE para la práctica del programa, desde su propia perspectiva? Estas preguntas guían los objetivos planteados en la problemática, los cuales dan la pauta para especificar las categorías de análisis llevadas a las entrevistas.

La presentación de estas conclusiones se organiza de acuerdo a cada categoría y sus resultados: en primer término, el *contexto de implementación*, seguido por la *formación profesional* y posteriormente *la práctica del PNIEB*. Al finalizar este apartado, se presenta una serie de reflexiones que surgieron al realizar la investigación y observar la problemática general que afrontan los profesores, en el afán de realizar su trabajo. A fin de ponderar los aspectos a solucionar para la mejora de la implementación del PNIEB.

Con la conceptualización de términos relacionados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se puntualizó en distinguir entre segunda lengua y lengua extranjera, expresiones que han generado confusión en el PNIEB. *Segunda lengua*, en el contexto mexicano, únicamente se debe utilizar para denominar una lengua indígena o el español, cuando no sea la primera lengua. Por otra parte, se retomaron temas concernientes al diseño de programas de lenguas, desde las teorías predominantes en este campo hasta el papel que desempeña el MCER como apoyo para designar indicadores de la competencia comunicativa y la evaluación; inclusive como documento base para la reflexión de los profesores de lenguas. Estos son aspectos que Richards (2011) considera parte del conocimiento disciplinario, por tanto, son temas contemplados dentro de las dimensiones de competencia del profesor de lenguas.

El desarrollo de habilidades profesionales para la docencia, forma un entramado en el que confluyen los saberes teóricos y prácticos. En la formación docente es necesario articular el "saber" y el "hacer", configurada con el conjunto de componentes: cognitivo, afectivo, conativo y práctico. Este conjunto constituye el conocimiento profesional, que a su vez integra el análisis de las situaciones. La reflexión es un elemento que permite reconstruir las prácticas como un proceso consciente e inherente para el desarrollo profesional. La reflexión sobre las acciones implica un cambio en las creencias y representaciones del profesor. La reflexión impacta positivamente en el aprendizaje de los alumnos. El origen basado en una práctica empírica de los profesores de inglés y lo reciente de su profesionalización en este campo, conduce a incorporar la formación integral del profesor para configurar una identidad profesional.

Respecto a la implementación del PNIEB, México ha intensificado acciones relacionadas al fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. Un dato importante es la inclusión de la asignatura de inglés desde tercer año de preescolar y los seis años de educación primaria,

articulada con educación secundaria. Sin embargo es evidente que existe una distancia notable en lo que propone el PNIEB y lo que acontece con su implementación en el contexto escolar.

Al analizar la percepción de los profesores de ILE, en relación al contexto en que se implementa el PNIEB en las escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California, se encontró que éste es diverso. Predomina una infraestructura insuficiente para el desarrollo de la planeación didáctica del profesor y el alcance de los propósitos en los tiempos establecidos, aunado a la falta de aulas destinadas para las clases de inglés, recursos tecnológicos y materiales. Este panorama encontrado dificulta la operacionalidad del programa y la práctica docente de los profesores; a pesar de que el discurso político se enfatice en proporcionar una educación integral a los niños de México. Los gestores de la política educativa olvidan que se necesita proporcionar las condiciones para implementarlo, que finalmente afectan el aprendizaje de los niños.

La falta de apoyos para la implementación del programa de inglés puede ser relacionada con la marginación educativa que se vive en México y la ausencia de políticas que favorezcan una educación inclusiva con un pleno acceso y condiciones en equidad. Lo que finalmente conduce a una segregación de oportunidades de formación de ciudadanos que derivan en dificultades para acceder a mejores niveles de vida. Además de la marginación del inglés en la escuela, al subestimar la inclusión formal de la asignatura, a pesar de las ventajas que tiene para el niño en los aspectos cognitivo y sociocultural, los cuales impactarán su desempeño social, académico y laboral en el futuro.

En lo concerniente a los criterios normativos y administrativos, en la organización pedagógica, ambos grupos de profesores se encuentran rebasados por las demandas especificadas en el programa, sin recursos ni infraestructura. Los profesores se enfrentan a la falta de claridad en la estructura del programa, debido a la superposición de varios enfoques y métodos para la

enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los profesores con formación en otros campos, hacen un uso limitado de métodos de enseñanza para lograr los aprendizajes, mientras los que tienen formación para la enseñanza de lenguas realizan el proceso de enseñanza incorporando más elementos. Aunque debido a la falta de comprensión del enfoque del PNIEB y poca experiencia en la enseñanza de niños, es también un reto para ellos. El abordaje didáctico resulta complejo, ya que existe un desfase en los procedimientos para el aprendizaje de lenguas, respecto a las teorías que se aplican en la didáctica y pedagogía en general. Mismas que, en conjunto con las características de formación de los profesores de ILE, resultan aún de mayor confusión.

Los enfoques actuales, como el de competencias, demandan interacción en sitio o realidad auténtica, los cuales no son atendidos en el PNIEB. Derivado del complejo contexto de implementación en que se encuentran inmersos los profesores, además de otro elemento de la organización pedagógica: el número de horas a la semana de la asignatura. El programa especifica dos horas y media de clases de inglés a la semana, que representan sólo la mitad de horas que los profesores trabajaban en el PIEB. Los profesores -con formación para la enseñanza de inglés y de otros campos- no encuentran cómo solventar la problemática, con tiempo limitado, grupos numerosos de estudiantes sin conocimiento de la lengua, sin recursos y sin apoyos. El sistema educativo no ofrece alternativas viables sobre cómo analizar la pertinencia del programa y los antecedentes del niño, lo que es indispensable para cumplir sus propósitos.

Las decisiones de implementación del programa se tomaron de manera arbitraria sin considerar las opiniones de los profesores, ni experiencias en el programa anterior, o PIEB. Tampoco han sido considerados por las autoridades para conocer la problemática que ahora enfrentan; se sienten aislados, tratando de desempeñar su trabajo de la mejor manera posible. Esta es la percepción general de los profesores de ILE.

Respecto a la organización laboral, el panorama no es el mejor, ya que se advierten rasgos de discriminación disciplinar, profesional y de gobierno. Los profesores exponen la falta de condiciones para desempeñar su función. La UNESCO (2003) determina que se deben ofrecer las condiciones para que los profesores puedan brindar una educación de calidad, en cuanto a la infraestructura adecuada humana y material, donde también se incluyen las garantías laborales. Es un derecho que los profesionales de la educación requieren para desempeñar su quehacer docente. Sin embargo los profesores de ILE trabajan sin prestaciones laborales, seguridad en el trabajo y reconocimiento a su labor, condiciones que no han sido de interés y preocupación del gobierno.

Las condiciones laborales influyen en el plano anímico para impartir la asignatura. Aún cuando la mayoría de los profesores sienten gran satisfacción al alcanzar logros en el aprendizaje de los estudiantes, también se advierten los sentimientos de frustración al no ser reconocidos dentro del sistema. En los dos grupos de profesores de ILE se depositan las consecuencias de la discriminación de las materias del inglés en el currículo, debido a que el sistema no ha logrado darle formalidad a la asignatura con lineamientos de operación especificados claramente, ni para proporcionar los recursos que requieren. Este rasgo discriminatorio ha quedado evidente en la insuficiencia de apoyos de otros actores inmersos en la escuela, como lo son gubernamentales, tanto federal como estatal, o dentro de la misma escuela, sean directores y profesores de otras asignaturas.

El liderazgo directivo ha sido deficiente para mejorar las relaciones entre la planta docente de la escuela y los profesores de ILE, y así reconocer la relevancia de la asignatura de inglés en la formación de los niños. No se han proporcionado los espacios ni los recursos dentro de la escuela para que coadyuven en la mejora de la práctica del programa. Los profesores son segregados de

las actividades generales de la escuela. La falta de apoyos se manifiesta incluso entre otros actores implicados que pueden contribuir al éxito del programa: los padres de familia.

Existe un bajo nivel de injerencia por parte de los padres de familia en el proceso del aprendizaje del inglés de sus hijos, lo que también afecta los propósitos del programa. Los profesores de ILE expresan la necesidad de apoyo para una asistencia regular a la clase de inglés, cuando se efectúa en horario extraescolar, lo cual afecta el desempeño de los niños y la forma en que los profesores deben conducir la clase. Se halla una falta de socialización para mostrar la trascendencia de la asignatura en la formación integral de sus hijos. La sensibilización acerca del trabajo en común para fortalecer la educación, es preponderante para el éxito de la implementación del inglés.

Los factores contextuales descritos impiden la operación ideal del PNIEB, problemática además intensificada por la situación que se observó al analizar la formación profesional de los profesores que implementan el PNIEB.

Los países que han implementado programas de ILE han dado un enfoque primordial a la formación de los profesores para enfrentar los retos de implementación, aunque resulta prematuro adelantar juicios acerca de los resultados obtenidos debido al análisis de otros factores a considerar en este proceso. En México, el discurso adoptado por el Sistema Educativo enuncia a la formación y desarrollo profesional docente, como uno de los principales factores que afectan la implementación de un currículo, si bien se determina como esencial, existen carencias y falta de apoyo para conformar un programa que favorezca este proceso. La ausencia de una política educativa, configurada de forma sólida y fundamentada para la formación de los profesores de ILE, impacta la implementación del programa.

Respecto al objetivo de identificar la formación y desarrollo profesional del profesor de ILE y sus necesidades en este rubro, los hallazgos indican que existen dos grupos caracterizados por su formación: con formación para la enseñanza de lenguas y con formación en otro campo. Por estos rasgos, resulta complejo abordar la construcción de conocimientos y habilidades de forma integrada de los profesores.

Los profesores con formación en otro campo son el grupo con mayor conocimiento experiencial en la enseñanza del inglés en educación primaria, lo que no les exime de experimentar un cúmulo de dificultades al incursionar en la docencia sin los conocimientos teóricos-pedagógicos. El componente experiencial es sólo un aspecto de los saberes de la práctica; la práctica sustentada en la teoría favorece el aprendizaje en el aula, situación que no se encuentra en los profesores con formación en otros campos. Los profesores con formación para la enseñanza de lenguas, encuentran un espacio que les permite aplicar la práctica situada de los conocimientos adquiridos en su formación universitaria, aunque como contraste, la falta de conocimiento experiencial y contextual les genera ansiedad al enfrentarse a situaciones nuevas en el aula, que no saben cómo resolver. Ambos grupos aspiran encontrar los apoyos necesarios para superar los retos, ya que valoran los conocimientos para lograrlo, la constante es la falta de articulación entre un programa de formación y sus saberes teóricos y prácticos que aporten a sus habilidades docentes.

Los cursos de formación que se ofrecen no van en concordancia con las necesidades específicas que requieren los dos grupos de profesores. Al carecer de un programa de sistematización y seguimiento para la mejora del desempeño docente, con cursos estructurados de acuerdo a las características y necesidades de los profesores, se observan como una pérdida de oportunidad para solventar un aspecto relevante: el análisis crítico de las bases pedagógicas del

programa a implementar. El desconocimiento de los profesores sobre este aspecto entraña el riesgo de aplicar técnicas y recursos sin saber el por qué y para qué, los cuales impactarán los resultados esperados. El binomio teoría-práctica es un tema primordial a abordar en la formación de los profesores de ILE.

La ausencia de una preparación docente para la enseñanza de lenguas afecta el alcance de los propósitos cuando el programa esté operando en todos los grados de primaria y todas las escuelas. Los profesores se enfrentarán a grupos numerosos, donde el conocimiento de metodologías, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como las habilidades pedagógicas serán de gran apoyo para la práctica docente del programa.

En este escenario de práctica docente se resalta la enseñanza reflexiva, además de estrategias para enfrentar los cambios que demanda la nueva sociedad de la cual forman parte. Como lo son el trabajar en colaboración para que planifiquen y busquen medidas de solución. Crear ambientes escolares donde se contribuya a ello, los cuales pueden realizarse mediante el mentorazgo, el *coaching* entre compañeros, el trabajo en equipo, la investigación-acción, y con ellas se contribuya a la profesionalización del profesor de ILE.

El futuro del PNIEB se observa incierto. Ese es el sentimiento generalizado de los profesores de ILE. Las aspiraciones que tenían de pertenecer a un programa sólido, establecido de manera formal, que les ofreciera un sitio para trabajar con seguridad laboral, se desvanece con el tiempo. Esta situación tendrá un impacto en la calidad del programa por lo que se convierte en un ciclo que requiere ser interrumpido y eliminado. En la medida en que se analicen las implicaciones que tiene el programa y se tomen las iniciativas necesarias para ello, se podrá considerar que el PNIEB tendrá los resultados propuestos.



La situación laboral del profesor de ILE puede cambiar debido a las recientes acciones derivadas de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Al incorporarse por primera vez, en los perfiles de ingreso, el del profesor de inglés para ocupar plazas de nueva creación en educación primaria -en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014-2015-. Se vislumbra que, además de proporcionar garantías laborales, coadyuvará a establecer la formación inicial para pertenecer al programa.

Las proposiciones emitidas por los diversos autores que han estudiado la implementación de programas de lenguas hacen suponer la inexistencia de una política lingüística, lo que deviene en diversas sugerencias. Para el caso de México, es necesario el establecimiento de normas que sustenten los procesos, tanto de planeación como de implementación. Lo cual hace notorio la necesidad de políticas de cobertura nacional que guíen los procesos de la enseñanza de lenguas.

Una política lingüística refiere a “...todos los factores y actores sociales que intervienen en el tratamiento de las lenguas” donde se incorpora “...la política, planeación, organización y facilitación de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua” (Reyes et al., 2011, p.3). En esta aproximación sobre la política lingüística sobre lenguas extranjeras, también se menciona que en México sólo existen orientaciones que se desprenden de documentos normativos (PND, Prosedu, RIEB), aunque se observan los esfuerzos por unificar y estructurar la enseñanza del inglés en primarias.

El proceso de implementación del idioma inglés en educación básica implica estructurar una política educativa a nivel macro y micro. Es decir, desde las organizaciones que dictan los lineamientos de política educativa y lingüística hasta su instrumentación en el aula. La infraestructura y recursos económicos son necesarios para lograr esta consigna. Es, en este último

nivel, es decir en el aula, donde finalmente se manifiesta con crudeza o severidad la problemática para implementar el PNIEB.

La SEP, en conjunto con las coordinaciones nacional, estatal y municipal del PNIEB, requiere mejorar la eficiencia del uso de los recursos públicos con los que dispone el programa. Los recursos son limitados, al menos los que se observan en el plano municipal. Los profesores trabajan con carencias en infraestructura, en aulas inhabilitadas y con limitado material didáctico para impartir la asignatura y cumplir con los propósitos del PNIEB.

El Gobierno del Estado requiere establecer políticas de gestión adecuadas para solventar estos retos. Mejorar las vías para que la gestión se realice desde la misma escuela, de acuerdo a sus necesidades particulares; los coordinadores municipales y directores son las directrices que se observan para tomar el liderazgo para la promoción y gestión del cambio en los centros educativos. Es indispensable conformar un grupo sólido, como equipo, con contribuciones activas que instituyan acciones para apoyar la implementación progresiva de la asignatura de inglés. De esta manera se podría observar una mejora significativa.

Indudablemente, para implementar el PNIEB, los apoyos de los actores escolares forman parte de uno de los componentes que requiere el proceso. El director puede ser un gestor de recursos ante instancias externas, determinante para mejorar la organización, el funcionamiento y mejora del programa. Se requiere el apoyo institucional y el trabajo en colaboración de coordinadores, directores, planta docente, sin importar si es de una u otra asignatura, además de los padres de familia. Asimismo es preciso se realicen iniciativas para concienciar a los profesores de la planta docente y padres de familia, la sociedad en general, respecto a los beneficios que los niños obtendrán al hablar la lengua extranjera.

Las instancias educativas requieren trabajar en el desarrollo una política lingüística que establezca las bases para que los niños, inscritos en las escuelas primarias públicas, tengan una educación con calidad y equidad. Las necesidades financieras para el programa y el número de profesores para cubrir la demanda, son aspectos a los que indudablemente se deben dirigir acciones para solventar la problemática.

La operabilidad del programa exige iniciativa gubernamental, federal y estatal, para regular las incongruencias del estatus laboral de los profesores de ILE. El funcionamiento de un programa educativo demanda una planta académica consolidada, con una formación sólida en la disciplina, además de la infraestructura y un diseño curricular congruente.

Bajo esta óptica, uno de los caminos más viable es conformar un programa de formación continua para solventar este reto. Por ello, los programas de formación de profesores de ILE deben enfocarse en la profesionalización de manera integral. Ya no sólo como un entrenamiento, una capacitación, sino considerar un enfoque para desarrollar los conocimientos, habilidades y las actitudes que les permitan desempeñarse en su labor. Con este propósito se requiere considerar las necesidades particulares -de cada grupo- que enfrentan en la práctica del programa.

La educación del profesor de lenguas extranjeras va más allá del entrenamiento (*training*); la propuesta del Perfil Europeo del profesor de lenguas es considerarlo como "*teacher education*". Se valora el trabajo interdisciplinario, de manera conjunta con las instituciones que ofertan programas para la formación de profesores en el área, en colaboración con lingüistas, psicólogos, especialistas en la adquisición de la lengua e investigadores en el área de formación docente. Se destacan las funciones que desempeña la SEP, ya que sería la instancia que proporcionaría los recursos para que los profesores, que actualmente se encuentran en servicio, puedan acceder a ello.

La mejora del PNIEB queda en el ámbito de la responsabilidad de los gobiernos -federal, estatal y municipal- ya que al no realizar las gestiones correspondientes para solventar los obstáculos, el programa va en declive. Un ciudadano de la frontera que no domina una lengua extranjera se ve perjudicado en su desarrollo profesional y laboral. El PNIEB, sin una estructura normativa y organizativa claramente especificada, puede afectar los intereses particulares de una sociedad fronteriza que demanda estar mejor preparada.

En Baja California, al ser una localidad favorecida por su situación geográfica, las lenguas en contacto como el español y el inglés toman un posicionamiento económico y crucial para el desarrollo en la frontera México-Estados Unidos. Al aprender el niño inglés desde temprana edad escolar, permite establecer el andamiaje para que adquieran las competencias lingüísticas que les permitirán un mejor desenvolvimiento en escenarios académicos, laborales y de convivencia. Aspiraciones donde el esfuerzo, la dedicación y percepción del profesor son primordiales.

## Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (Coords.). (2005) *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*. 17, pp. 63-67.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de Hermenéutica Analógica*. México: UNAM.
- Bolivar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30, recuperado de <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/8987/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd. Ed. United States: Pearson Education, Inc.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castañedo, M.L. y Davies. P. (2004). *Public Primary English Language Teaching (PPELT) in México*. México: British Council.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts, USA: The MIT Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan.

- Cleung, C. & Drabkin D. (1999). Bilingual Education in California. *Ethics of Development in a Global Environment (EDGE). Poverty & Prejudice. Our Schools Our Children.* Recuperado de [http://www.stanford.edu/class/e297c/poverty\\_prejudice/school\\_child/hbilingual.htm](http://www.stanford.edu/class/e297c/poverty_prejudice/school_child/hbilingual.htm)
- Coll, C. (2003). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En *El constructivismo en la práctica*. Madrid, España: Editorial Laboratorio Educativo GRAÓ.
- Comisión Europea. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton, UK: Comisión Europea
- Comisión Europea. (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Propuestas del grupo de intelectuales en favor del diálogo intercultural. Informe. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo Británico (2004). *Estudio de Investigación: Enseñanza del Idioma Inglés en Escuelas Primarias Públicas en México*. México: Consejo Británico.
- Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) (2009). Acta de la XVI reunión ordinaria. Recuperado de [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/xvi\\_conaedu\\_qroo](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/xvi_conaedu_qroo)
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day “wild child”*. New York: Academic Press.
- Davies, P. (2007). La Enseñanza del Inglés en las Escuelas Primarias y Secundarias Públicas de México. *Mextesol* (Vol. 31. No. 2. Pp. 13-21). México: Mextesol.

- De Lella, C. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Vicente Rodríguez, P. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. España: ICE-Universidad de Deusto.
- Devereux, G. (2008). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. 13a. Ed. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, IV (10), pp.3-21. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>.
- Díaz, C.M. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere* [online]. 2009, vol.13, n.44, pp. 55-66. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1316-4910.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp.117-141. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Dzul, M., Funderburk, R. e Hidalgo, H. (2010). *La Enseñanza del Inglés en las Escuelas de Tiempo Completo en Hidalgo: análisis de un caso*. Trabajo presentado en VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional. México: Universidad de Quintana Roo.
- Education First EPI (2011). *Índice de Nivel de Inglés*. Reporte. Recuperado de [www.ef.com.es/epi](http://www.ef.com.es/epi).

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, RMIE, Abr-Jun 2004, VOL. 9, NÚM. 21, PP. 403-424. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002106.pdf>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- García León, J. y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2) 47-70. Recuperado de <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewArticle/26550/28007>
- García, L. (2006). Academic Language Barriers and Language Freedom. *Current Issues in Language Planning*, 7 (1). doi:10.2167/cilp084.0.
- Gobierno del Estado. (2012). *Principales Cifras Estadísticas. Ciclo Escolar 2011-2012*. B.C., México: Sistema Educativo Estatal.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. USA: Academic Press.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación. *Nure Investigación*, No. 45, Marzo-Abril 10. 1-10. Recuperado de <http://stel.ub.edu/sites/default/files/Tipos%20de%20an%C3%A1lisis%20y%20codificaci%C3%B3n.pdf>
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. United Kingdom: British Council.



- Grin, Francois (2002). *Using language Economics and Education Economics in Language Education Policy*. Strasbourg: Council of Europe: Recuperado de [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Grin, Francois (2009). Economic Considerations in Language Policy. En Ricento, Thomas (Ed.): *An Introduction in Language Policy* (pp. 77-94) Maiden/Oxford: Blackwell. S.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 216-240). New York: Teachers College Press
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (Eds.), (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1971). *Competence and Performance in Linguistic Theory, Acquisition of Languages: Models and Methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. Pp. 3-23. New York: Academic Press.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Kennedy, C. (2011). Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language. En H. Coleman (Ed.), *Challenges for language policy, language and development*. London, UK: British Council.
- Kizildag, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *Internacional Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 1, Issue 3, June, 2009 (pp. 188-201). Recuperado de [http://www.iejee.com/1\\_3\\_2009/kizildag.pdf](http://www.iejee.com/1_3_2009/kizildag.pdf)

- Komorowska, H. (2004). The CEF in pre- and in-service teacher education. *Insights from the Common European Framework*. Morrow, Keith (editor). (pp. 55-64). Oxford: Oxford University Press
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Oxford, UK. OUP.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Li, M. (2010). EFL Teachers and English Language Education in the PRC: Are They Policy Makers? *The Asia-Pacific Education Researcher*. 19:3 (2010), pp. 439-451. Philippines: De la Salle University.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 11(3), Recuperado de <http://www.ugr.es/es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Márquez, C., Toledo, D., González, S., Camacho, M., Martínez, E., & Wall, C. (2011). Perspectiva de la Enseñanza de Inglés en las Primarias Públicas de Baja California. *Memoria del Foro Nacional sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. México: Universidad de Sonora.
- Marsh, David (s.f.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Recuperado el 29 de mayo de 2012 de <http://www.clilcompendium.com/1uk.pdf>
- Martínez, L., Fierro, L., Pereida, A. y Toledo, D. (2014). Currículum y vinculación. La formación del alumno y los saberes prácticos. Un acercamiento a la Licenciatura en Docencia de

Idiomas de la UABC. *Trabajos de investigación de lenguas modernas en México*. México:UABC.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-297.

McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: The Chilean context. *ELT Journal*. Volume 57/2, April 2003. Oxford University Press.

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. et al. (2004). Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 757

Meirieu, P. (2004). *En la Escuela Hoy*. España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. USA: Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. 2nd. Ed. UK: Hodder Arnold.

Montaño, S. (2007). La investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los estados de Baja California y Baja California, Sur. (Pp. 49-67). En Ramírez, J. L. (Coord.). *Las Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.

Moscovici, S. y Duveen, G. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. United Kingdom: Polity Press

Navarro, D. & Piñeiro, M. (2010). Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Un Estudio de Casos. *Patria Grande. Revista Centroamericana de Educación*. Vol 1, No. 1, Junio de 2010.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2008. *Globalization and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>
- Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (Coords.). (2005) *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paquay, L. y Wagner, M-C. (2005). Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. pp. 222-264, en Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (Coords.). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A. y González, L. (2008). *La entrevista*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Entrevista.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf)
- Perales Escudero, M. D., Reyes Cruz, M. D. y Murrieta Loyo, G. (2012). The English in public elementary schools program of a Mexican state: a critical, exploratory study. *Current Issues in Language Planning* , 13 (4), 267-283. London, UK: Routledge. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2012.722599>
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. pp. 265-308, en Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (Coords.). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. México: Editorial Graó.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios Filológicos. núm. 36, 2001, pp. 143-152. Universidad Austral de Chile.

- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Morrow.
- Postic, M. & Ketele, J.M. (1988). *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2019*. México.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2007). *Las Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2010). *Las Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. Una segunda mirada*. México: Cengage Learning.
- Reyes, M.R.; Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revistas Pueblos y Fronteras*. ISSN: 1870-4115.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. USA: CUP.
- Richards, J.C. (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. USA: CUP.
- Richards, J.C. y Rodgers T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd. Ed. USA: CUP.
- Rodríguez, E. y Perales, F. (2011). *El Programa de Inglés en Primaria: Configuraciones posibles*. En memorias del XI Congreso de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_02/0256.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0256.pdf).
- Sayer, P. y Ramírez, J.L. (2013). Introduction to the special issue: Research on the PNIEB. (Eds.). *MEXTESOL Journal* : Vol. 37 No. 3, 2013. ISSN: 1405-3470. Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_issue=0#9675b54fde37b17f34c2a75cd5e0f1b6](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=0#9675b54fde37b17f34c2a75cd5e0f1b6)

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books, Inc.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). La observación participativa y la entrevista. Reconstrucción de la realidad de grupos sociales. En *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad* (pp. 61-73). México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de [http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_592.pdf](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/normatividad/acuerdos/acuerdo_592.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Curso de Formación para Profesores de la Primera Generación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. México, DF: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012* (1ª Ed.). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2009). *Entrevista al Dr. Juan Manuel Martínez García, coordinador del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Consultado el 27 de octubre de 2010, disponible en: <http://canalseb.wordpress.com/2009/07/22/entrevista-al-doctor-juan-manuel-martinez-garcia-coordinador-del-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica/>.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Asignatura Estatal: Lengua Adicional INGLÉS. Preescolar, Primaria, Secundaria*. México: SEP.
- Sistema Educativo Estatal. (2010). *Programa de Inglés en Educación Básica*. B.C.: México.

- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. NY: Appleton-Century Crofts.
- Stoll, L., Fink, D.; Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, J. y Bodgan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ed. PAIDOS. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Terborg, R.; L. García L. y P. Moore (2006). *The Language Situation in Mexico*. Current Issues in Language Planning, tomo 7, núm. 4, pp. 415-518.
- Tochon, Francois Victor (2009). The Key to Global Understanding: World Languages Education—Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*. June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 650–681. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/79/2/650>. DOI: 10.3102/0034654308325898
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world. Education Position Paper*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/prelac\\_espanol.pdf](http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf)
- Van Dalen, D. B. and Meyer, W. J. (1981): *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Wang, H. and L. Cheng. (2005). The Impact of Curriculum Innovation on the Cultures of Teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*. Volume 7 Issue 4. December 2005

- Weiss, E. (Coord.). (2003). El campo de la investigación educativa. *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002*. (Vol. 1). México: COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v01.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf)
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd. Ed. USA: Sage Publications, Inc.
- Zabala, A. (2006). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.