

La enseñanza del inglés en la escuela primaria pública: análisis del municipio de Meoqui, Chihuahua

English teaching in public schools: analysis of the municipality of Meoqui, Chihuahua

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1487>

Ana Arán Sánchez*

Resumen

Se presenta un estudio cuyo propósito es describir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, considerando cuatro dimensiones: didáctica, planeación, evaluación y comunicación oral. Lo anterior se realizó con base en el análisis de las experiencias de tres docentes de primaria que laboran en el municipio de Meoqui, Chihuahua (México), con quienes se conversó a través de una entrevista a profundidad. La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, emplea un enfoque cualitativo y el método es el estudio de caso. Entre los hallazgos se destaca el diseño de la planeación didáctica basada en las fases planteadas por los programas de estudio, el uso de las TIC como parte del material didáctico, la evaluación formativa con instrumentos cuantitativos y el desarrollo de la comunicación oral a través de las prácticas sociales del lenguaje.

Palabras clave: Inglés – primaria – didáctica – planeación – evaluación – comunicación oral.

Abstract

This research paper describes the English teaching and learning process by considering four dimensions: didactic, planning, assessment and oral communication. It focuses on the experiences' analysis of three elementary school teachers of the municipality of Meoqui, Chihuahua (Mexico) by using in-depth-interviews. The study is framed on the interpretative paradigm, uses a qualitative approach and a case study methodology. The results show that teachers plan according to the phases that are included in the syllabus, they use ICT as teaching materials, employ formative assessment with quantitative instruments, and develop oral communication skills through social language practices.

Key words: English – elementary school – didactic – planning – assessment – oral communication.

* Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas normales rurales, pueblos originarios y educación superior. Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Chihuahua. México. ana.aran.sanchez@gmail.com

Introducción

México fue uno de los primeros países latinoamericanos que establecieron el idioma inglés como una asignatura obligatoria en la educación pública, aproximadamente hace 90 años (De León, 2021). Sin embargo, fue hasta 2019 que la enseñanza de esta lengua extranjera se incluye en los planes y programas de estudio como parte del artículo tercero constitucional (DOF, 2024), así como en la Ley General de Educación (DOF, 2019).

Al respecto, Cruz *et al.* (2012) aseveran que el aprendizaje del inglés en nuestro país se lleva a cabo principalmente dentro de las aulas, debido a la carencia de contextos reales en los que los estudiantes puedan establecer una comunicación significativa en esta lengua. Por ello, a lo largo de las últimas tres décadas se han hecho esfuerzos para que los estudiantes mexicanos adquieran este idioma a través de diferentes modelos curriculares, reformas educativas y programas, los cuales se abordarán a lo largo de este texto.

En este sentido, Rocha *et al.* (2023: 177) analizan el PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) y el PRONI (Programa Nacional de Inglés), así como los últimos tres programas de estudio para educación básica (2011, 2017, 2022), y su conclusión resulta desoladora: “no se observa un esquema de estrategias específicas o un enfoque de enseñanza que pueda resolver la problemática del nivel de competencia y dominio del idioma inglés que mantiene la educación pública”.

Tanto en el ámbito nacional como estatal se han realizado estudios que exploran el estado de la cuestión de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas mexicanas. Por ejemplo, Pamplón y Ramírez (2018), en su evaluación sobre los libros de texto en inglés que se utilizan para la enseñanza básica y son distribuidos por la SEP, encuentran que no hay congruencia entre estos materiales y el enfoque estipulado en los programas, el cual se guía por las prácticas sociales del lenguaje.

Por otro lado, en su amplia investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua en nuestro país, Ramírez *et al.* (2012) señalan que algunos padres de familia, profesores de grupo y directores de primaria, consideran que la enseñanza del inglés no es indispensable y sí quita tiempo de otras asignaturas que estiman más relevantes. A su vez, consideran que la cobertura del programa es insuficiente y que suelen priorizarse las escuelas localizadas en zonas urbanas o en las capitales de los estados. Igualmente, señalan que en muchos estados los programas de inglés son sostenidos exclusivamente por los padres de familia. Además, mencionan que los docentes utilizan prácticas pedagógicas poco exitosas como la traducción y el dictado, se centran en enseñar vocabulario fuera de contexto y no propician la interacción entre los estudiantes. En cuanto a los libros de texto gratuitos publicados y distribuidos por la SEP, reportan que hay problema en su entrega puntual.

Ya desde 2012, en su análisis sobre el PNIEB, Cruz *et al.* describían problemas que persisten en la actualidad, tales como la ausencia de profesores capacitados en didáctica y dominio de

la lengua, condiciones de trabajo precarias y baja cobertura de la enseñanza del inglés fuera de las zonas urbanas. En una indagación más reciente, elaborada por Davis (2023: 92), el autor asume una postura crítica respecto a los resultados del PRONI al señalar que “ha sido un fracaso general sumamente costoso, no solo en el desperdicio de recursos económicos y humanos sino también en sus efectos de ilusión, decepción y desilusión en la sociedad mexicana”. Enfatiza que los docentes en particular no se sienten satisfechos debido a las carencias en los planes de estudios, materiales y condiciones de trabajo, lo que les impide lograr resultados adecuados con sus alumnos.

En la misma línea, De León (2021: 8) dictamina que “el funcionamiento del programa depende más de la voluntad política del gobierno en turno que de iniciativas transformadoras. A lo largo de una década, los objetivos siguen sin dar los resultados esperados en diversos contextos educativos”. Márquez-Palazuelos *et al.* (2018) concuerdan con lo anterior. En su análisis sobre el PRONI, en escuelas primarias de Baja California, encuentran deficiencias en la formación de docentes y su situación laboral. Aseveran, por ejemplo, que se antepone como criterio de selección el manejo del idioma por parte de los profesores que su preparación académica y licenciatura relacionada con la educación. Sobre su situación laboral, denuncian la incertidumbre en la que ejercen su profesión. Como recomendación, los autores sugieren crear un espacio:

Para que los cuerpos docentes que laboran en el Programa Nacional de Inglés se identifiquen e intercambien experiencias; para mejorar, por un lado, su desarrollo profesional y, por otro, lograr reconocerse como pares que realizan una misma labor docente con otras personas integrantes del sistema educativo. Todo esto promovería su desarrollo profesional, su identidad y pertinencia, y su acercamiento a la cultura organizacional (Márquez-Palazuelos *et al.*, 2018: 22).

Las investigaciones previamente mencionadas evidencian algunos de los retos y dificultades que surgen en la implementación de programas para la enseñanza del inglés en escuelas primarias públicas en el nivel nacional. Son estudios a gran escala, que abarcan varias zonas geográficas y consideran a los diversos actores educativos que inciden en el fenómeno (directores, docentes, alumnos y, en algunos casos, padres de familia).

Sin embargo, en la literatura reciente se observa una falta de estudios que analicen de manera profunda una zona geográfica más específica, tomando en cuenta las condiciones sociales particulares que ésta presenta. En este sentido, se mencionan los hallazgos de Villareal *et al.* (2022), quienes, en su revisión acerca del estado de la cuestión de la investigación sobre la enseñanza del inglés en el estado de Chihuahua, destacan la ausencia de estudios situados en instituciones de educación básica, el hecho de que se centren en los estudiantes como población objeto (57.5%, frente a 10% que analiza a los profesores), y que se lleven a cabo principalmente en espacios urbanos.

Por lo anterior, el presente artículo tiene como propósito describir el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés considerando cuatro dimensiones: didáctica, planeación, evaluación y comunicación oral. Lo anterior se logrará con el análisis de las experiencias de tres docentes frente a grupo que laboran en el municipio de Meoqui, Chihuahua (México), con quienes se conversó mediante una entrevista a profundidad.

La enseñanza del inglés en México

Los primeros planes y programas para la enseñanza del inglés en las escuelas preescolares y primarias públicas de México surgen en la década de los noventa del siglo pasado, como iniciativa de 21 estados de la república (Ramírez *et al.*, 2012); posteriormente, estos se integran al PNIEB (Pamplón, Ramírez, 2018). El PNIEB amplía la enseñanza del inglés para abarcar el tercer grado de preescolar y los seis años de primaria, que de manera oficial anteriormente sólo se impartía en el nivel secundaria (Sánchez, Basurto, 2024).

Este programa se implementó de 2009 a 2013, y se planteaba trabajar la lengua extranjera en cuatro ciclos. En el primero se busca acercar a los estudiantes de preescolar al idioma sin establecer un nivel de dominio a lograr, mientras que en los ciclos posteriores se señala el desempeño esperado de acuerdo con estándares internacionales (Reyes *et al.*, 2011). Es decir, en el segundo ciclo se pretendía que los alumnos alcanzaran el nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en el tercero obtuvieran el A2 y que egresaran de secundaria con un nivel B1 (SEP, 2011). Asimismo, su propósito era que los estudiantes de educación básica obtuvieran “los conocimientos para participar en prácticas sociales orales y escritas que les proporcionarán la capacidad de interactuar adecuadamente en un contexto diferente a su lengua materna, específicamente el inglés” (Márquez-Palazuelos *et al.*, 2018: 23).

Entre sus objetivos para el primer ciclo se establece el reconocimiento de otras culturas, la adquisición de la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y comiencen a desarrollar sus habilidades básicas comunicativas, particularmente las receptivas (SEP, 2011). Para el segundo ciclo se busca que los estudiantes puedan expresar opiniones, necesidades y peticiones de manera simple y en contextos familiares; mientras que para el tercer ciclo se espera que sean capaces de comprender y producir información de la vida cotidiana con una pronunciación adecuada, entre otros aspectos. Finalmente, el cuarto ciclo se enfoca en la comprensión de la información de fuentes textuales, así como la producción de textos breves.

De acuerdo con Pamplón y Ramírez (2018), el PNIEB se considera un espacio curricular para la enseñanza del inglés en el nivel primaria que ha sido denominado Asignatura Estatal Lengua Adicional, el cual fue parte del campo formativo Lengua y Comunicación. Se centra en las prácticas sociales del lenguaje al considerar tres ambientes de aprendizaje: familiar y comunitario, académico y de formación y literario y lúdico (SEP, 2010).

Posteriormente, durante el 2014, se llevó a cabo el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB). Al año siguiente, el gobierno federal presentó el Programa

Nacional de Inglés (PRONI) (Sánchez, Basurto, 2024). Márquez-Palazuelos *et al.* (2018: 4) consideran que esta propuesta es un reajuste de la anterior, la cual busca “impulsar estratégicamente el aprendizaje del idioma inglés en los planteles escolares desde una perspectiva transversal, dentro y fuera del aula”. La asignatura pasa a denominarse *Lengua Extranjera Inglés*, aunque sigue formando parte del campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

A su vez, continúa centrándose en las prácticas sociales del lenguaje y se pretende que los estudiantes “desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés” (SEP, 2017: 165). Como perfil de egreso, el PRONI establece un nivel esperado de B1 al finalizar la educación secundaria, de acuerdo con el MCER, lo cual implica que los egresados puedan “comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar; producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares; describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes” (DOF, 2022: 10). En la tabla 1 se presenta una síntesis comparativa de los aspectos más relevantes de los dos programas.

Tabla 1. Comparación entre los dos programas para la enseñanza del inglés

	PNIEB	PRONI
<i>División por ciclos</i>	Cuatro ciclos: primero (3° de preescolar, 1° y 2° de primaria), segundo (3° y 4° de primaria), tercero (5° y 6°) y el cuarto ciclo comprende los tres grados de secundaria. Se consideran dos etapas: la primera es de contacto, sensibilización y familiarización y abarca desde preescolar hasta segundo de primaria. La segunda es de adquisición de las competencias del lenguaje, comprende desde 3° de primaria hasta 3° de secundaria.	
<i>Asignatura</i>	Asignatura estatal lengua Adicional	Lengua Extranjera Inglés
<i>Prácticas sociales del lenguaje</i>	*Actividades específicas del lenguaje *Prácticas sociales del lenguaje: hacer con el lenguaje, saber con el lenguaje y ser con el lenguaje	Prácticas sociales del lenguaje: oportunidad para que los estudiantes participen en intercambios comunicativos en el que usen conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias.
<i>Campo formativo</i>	Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación
<i>Ejes o ambientes sociales de aprendizaje</i>	Familiar y comunitario, académico y de formación, y literario y lúdico.	Familiar y comunitario, lúdico y literario, académico y de formación, reflexión sobre el lenguaje y los textos.

Fuente. Elaboración propia basada en SEP, 2011 y SEP, 2017.

Planes y programas de estudio

A continuación, se analizan los últimos tres programas de estudio que se han implementado en educación básica, diseñados en 2011, 2017 y 2022, los cuales incluyen la asignatura de inglés.

El primer plan plantea la enseñanza de este idioma en tres sesiones semanales de 50 minutos, para los ciclos 1, 2 y 3 destinados a la asignatura de inglés (SEP, 2011). Considera que la evaluación debe tomar en cuenta el desempeño de los alumnos durante las actividades programadas, así como “el avance que logran en relación con su propio punto de partida y los productos derivados de las competencias específicas situadas en los distintos ambientes sociales” (SEP, 2011: 37). A su vez, sugiere el uso de la autoevaluación y evaluación entre pares, así como el empleo de portafolios como un proceso de recolección de evidencias de aprendizaje.

Respecto a los insumos didácticos, enfatiza el uso de materiales auténticos (cartas, diálogos, rimas, entre otros). En caso de que los docentes no tengan acceso a ellos, pueden diseñarlos por cuenta propia tomando en cuenta el propósito didáctico y que “reflejen las características de los que se utilizan de la vida real; es decir, que tengan un propósito social y comunicativo claro, estén contextualizados y respondan a modelos de lenguaje auténtico” (SEP, 2011: 41).

También menciona el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), y sugiere fomentar su empleo para interactuar con textos orales y escritos en inglés, ya que son de ayuda para favorecer las prácticas sociales del lenguaje. Además, el programa ofrece bibliografía de fuentes impresas y electrónicas.

Sobre la dosificación de los contenidos, en este plan se establece que cada ciclo tiene diez prácticas sociales de lenguaje, distribuidas en cinco bloques o bimestres del año. Dentro de cada bloque se establece la práctica social del lenguaje y la competencia específica de cada ambiente de aprendizaje. De ella se desprenden los contenidos curriculares y acciones para elaborar determinado producto (SEP, 2011).

En cuanto a los periodos lectivos, el programa implementado en 2017 establece trabajar con 2.5 periodos fijos de inglés semanales (SEP, 2011) en los primeros ciclos. El último, correspondiente a educación secundaria, se incrementa a tres periodos. Respecto a la evaluación, señala que ésta debe considerar el desempeño del estudiante “durante el desarrollo de las actividades; las evidencias de logro del aprendizaje; el avance obtenido en relación con su propio punto de partida; los niveles de dominio y competencia que se establecen por ciclo y sus descriptores por grado” (SEP, 2017: 177).

Asimismo, concibe este aspecto como un proceso continuo, permanente y formativo, que se sustenta mediante la recolección de evidencias de aprendizaje que se obtienen de la elaboración de un producto. Sugiere emplear instrumentos cualitativos para valorar el progreso del estudiante, al tomar en cuenta sus fortalezas y debilidades. Dichas técnicas deben ser seleccionadas por el docente de acuerdo a las características del grupo que atiende (SEP, 2017).

Respecto a la dosificación de contenidos, el plan especifica la actividad comunicativa a realizar, el ambiente social de aprendizaje al que pertenece, y los aprendizajes esperados que corresponden a cada ciclo, así como los niveles de dominio y competencia. En la tabla 2 se presenta un resumen los aspectos que permanecen del primer programa y los que se integran con el nuevo.

Tabla 2. Elementos que permanecen del plan de 2011 y elementos nuevos de 2017

Aspectos que se conservan del plan 2011	Aspectos que se introducen con el plan 2017
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas sociales del lenguaje. • Enfoque pedagógico de acción (aprender haciendo) • Ambientes sociales de aprendizaje: "Familiar y comunitario", "Lúdico y literario", "Académico y de formación". • Se conserva el mismo número de prácticas del lenguaje para cada ambiente de aprendizaje. • Se preservan los contenidos relacionados con las habilidades y actividades de lenguaje en el componente Aprendizajes esperados. • Se continúa con la metodología de trabajo por productos de lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorporan niveles de dominio y competencia del inglés por ciclo, con descriptores por grado. • Se replantea el propósito general y los específicos, incluye cinco tipos de aprendizaje: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir juntos. • Los aprendizajes esperados están enfocados en las habilidades y actividades con lenguaje. • Se incluyen orientaciones de estrategias para aprender a aprender y desarrollo de la autonomía. • Se incorporan sugerencias de evaluación (evidencias de aprendizaje y ejemplo de instrumento de evaluación). • Se modifican algunas prácticas de lenguaje y se incorporaron nuevas. • Se enriquece la expresión oral, integrando nuevos contenidos vinculados con la interacción.

Fuente. Elaboración propia con base en SEP, 2017.

El programa para educación básica de más reciente creación e implementación es el de 2022. En éste se contemplan los campos formativos de: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades, y de lo humano y lo comunitario. El inglés forma parte del primer apartado, y es considerado una lengua extranjera. Entre las finalidades de este campo, se destaca "la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura y escritura [...] y composición de diversas producciones-orales, escritas" (SEP, 2022: 150).

La educación básica se divide en seis fases: la primera comprende de cero a los tres años de edad, la segunda son los tres grados de preescolar, mientras que primaria está dividida en tres fases (1º y 2º fase tres, 3º y 4º fase cuatro y 5º y 6º fase cinco). Respecto a los periodos lectivos, se contemplan como mínimo 5 semanales para el campo de lenguajes y 6.5 como máximo.

Acercas de la evaluación de los aprendizajes, se considera que ésta "forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes" (SEP, 2022: 90). A diferencia de los programas anteriores, no se menciona la dosificación de contenidos ni las orientaciones curriculares. Propone dos momentos: el primero para la evaluación formativa y el segundo para la acreditación. La primera se concibe como el seguimiento, por parte de los docentes, del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Plantea el uso de un registro para acompañar la observación, para "distinguir el acercamiento que las niñas, niños y adolescentes van teniendo con el saber y el conocimiento de los campos formativos"

(SEP, 2022: 91). El segundo momento concierne a la acreditación para el otorgamiento de calificaciones y certificados, basados en el juicio de los profesores acerca del avance del estudiantado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enseñanza del inglés en el municipio de Meoqui, Chihuahua

En esta región existen 16 escuelas primarias públicas estatales; de ellas, sólo 4 imparten la asignatura de inglés de manera oficial. Sin embargo, las docentes tienen situaciones laborales diferentes presentan situaciones diferentes ya que hay centros en los que los docentes cuentan con una base estatal y otros en los que laboran como asesores PRONI. Esta información se detalla en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 3. Centros educativos en los que se imparte la asignatura de inglés

<i>Escuela primaria</i>	Eloisa Flores Romero 2425	Cuauhtémoc 2020	Familia Stege 25532	José María Morelos 2505
<i>Situación del docente de inglés</i>	Una maestra de inglés basificada	Dos asesores externos PRONI	Una maestra de inglés basificada	Una maestra de inglés basificada

Fuente. Elaboración propia.

Cabe mencionar que existen otras escuelas públicas en Meoqui en las que se dan clases de inglés pero son ajenas a la organización escolar, ya que es la asociación de padres de familia de cada institución la que acuerda contratar de manera externa a un docente de inglés cuyos honorarios son cubiertos por ellos.

De acuerdo con sus reglas de operación (DOF, 2022) el PRONI se imparte en instituciones seleccionadas por las autoridades educativas locales, es decir, el titular de la Secretaría de Educación de cada entidad federativa. Entre los espacios educativos que pueden contar con este programa están las escuelas primarias de jornada regular y organización completa. En el caso concreto de este municipio, en la actualidad la única institución a nivel primaria que cuenta con este programa es la escuela Cuauhtémoc 2020. Las personas que trabajan impartiendo esta asignatura como parte del PRONI no son consideradas como docentes por el programa, sino como asesores externos especializados.

Marco metodológico

Este estudio se basa en un paradigma interpretativo centrado en el diálogo, tanto para generar conocimiento como para comprender diferentes problemáticas en el contexto educativo (Ricoy, 2006). También parte de la idea de descubrir el significado de las acciones de la vida social adentrándose en el mundo personal de los individuos, sus ideas y creencias (González, 2003). Asimismo, se enmarca en el enfoque cualitativo ya que concibe a los participantes como sujetos que proveen información valiosa para generar una mejora en el contexto, y no simplemente

aportar datos (González, 2003). De acuerdo con Ramos (2015), su propósito es el de comprender los fenómenos dentro de su ambiente natural, y la información se obtiene de la descripción de las situaciones estudiadas. La investigación emplea el método de estudio de caso descriptivo, debido a que su intención es identificar y describir diversos factores que influyen en el fenómeno estudiado (Martínez, 2006). Según Creswell (1998), esta metodología es una exploración a lo largo del tiempo a través de la recolección de datos detallados y a profundidad.

Instrumento

Bonilla-Castro y Rodríguez (2005: 163) consideran que la forma de acceder al conocimiento en las investigaciones cualitativas es “escuchando y observando lo que las personas dicen y hacen, a partir del propio marco de referencia que emplean los individuos y que están siendo entrevistados y observados”. Tomando en cuenta lo anterior, se utilizó la entrevista a profundidad, asumiéndola como una técnica que permite reunir información sobre los conocimientos, creencias y opiniones de un individuo, a través de una interacción social en la que el entrevistado explica su visión sobre el tema de estudio y el entrevistador interpreta esa información (Varguillas, Ribot, 2007).

La primera sección de la entrevista comprendió datos sociodemográficos de las maestras para conocer su formación académica, antigüedad en la escuela, grupos y grados que atienden; esta información se detalla en el apartado denominado participantes. En la segunda parte de la entrevista, se abordaron cuatro dimensiones cuyo contenido se detalla a continuación.

Tabla 4. Elementos de la entrevista a profundidad

<i>Dimensiones de análisis</i>	<i>Contenido</i>
Didáctica	Tipo de trabajo (grupal, equipos, individual o parejas) Materiales (Diccionario, libros de texto, cuadernillos y TIC) Estrategias
Planeación	Uso de planes y programas, 2017 y 2022 Vínculo con las asignaturas en español Diseño de planeación
Evaluación	Instrumentos Tipos de evaluación (formativa y sumativa) Retroalimentación del trabajo Tarea Diagnóstico
Comunicación oral	Uso del inglés por parte de la maestra y los estudiantes.

Fuente. Elaboración propia.

Participantes

Como se mencionó anteriormente, se entrevistó a tres maestras que ejercen como docentes de inglés en tres escuelas primarias estatales del municipio, quienes fueron las informantes clave

de este estudio. La información sobre sus estudios, condición laboral y grupos con los que trabajan se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Información sobre las informantes clave

Seudónimo	Sexo	Escuela	Años en la escuela	Formación académica	Grados que atiende	Grupos	Frecuencia	Módulos	Condición laboral
1	femenino	Eloisa Flores Romero 2425	14	Licenciatura en lengua inglesa	1 a 6	12 (2 por grado)	2 veces por semana	50 min.	Plaza
2	femenino	Cuauhtémoc 2220	8	Lic. En Ciencias de la Comunicación	1 a 4	8	3 veces por semana	50 min.	PRONI
3	femenino	José María Morelos 2505	5	Lic. en Relaciones Internacionales	1 a 6	6	2 veces por semana	50 min.	Plaza
		Familia Stege 2532	5		1 a 6	6	2 veces por semana	50 min.	

Fuente. Elaboración propia.

Contexto

El municipio de Meoqui forma parte de la región centro-sur del estado de Chihuahua. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), colinda con los municipios de Rosales, Julimes, Saucillo y Delicias; está compuesto por 489 localidades y es una zona semiurbana. El uso del suelo es mayormente para agricultura y ganadería y su clima es seco semicálido. Su población es de 44,853 habitantes, de los cuales poco más de la mitad (62.9%) han concluido sus estudios de educación básica (INEGI, 2020). Alrededor de 20% de la población tiene rezago educativo (SEDESOL, 2016).

Procesamiento de la información

El análisis de la información se realizó con base en el procedimiento señalado por Guzmán y Alvarado (2009) para procesar datos cualitativos, el cual consiste en siete fases. En la primera se organizan los datos para su estudio, en este caso, mediante la transcripción de las entrevistas. En la segunda etapa, se lee la información en conjunto y se reflexiona a partir de ella, haciendo anotaciones de lo que se considere más relevante. Posteriormente se separa y agrupa la información en unidades con un criterio determinado; para este estudio se empleó el de temática.

En las etapas siguientes, se construyeron las categorías de primero y segundo orden, de acuerdo con la definición de los autores de este término como “una construcción mental del investigador expresada en una palabra o frase, que se representa mediante un código” (Guzmán, Alvarado, 2009: 86). En el paso final, se propone presentar las categorías a través de diagramas

para establecer la relación entre cada una. Asimismo, se interpretan los datos obtenidos relacionando los hallazgos de la investigación con la teoría y el contenido de las investigaciones que se expusieron previamente.

Resultados

Planes y programas

Respecto al programa de estudios en el que se basan las docentes para planear sus clases, existen ciertas diferencias. La maestra n-2 menciona que, por parte de la coordinadora estatal del PRONI, han recibido la instrucción de continuar con el plan 2017 hasta nuevo aviso. Además, al preguntarle su opinión acerca del programa más reciente, afirma que “Muchas de las de las cosas que hemos visto que trae el nuevo programa nosotros ya las aplicábamos. Entonces se ha combinado bastante. En la parte de inglés no sé mucho el cambio”.

Sin embargo, en las maestras que dependen del estado se encuentran discrepancias. La docente n-1 ingresó a dar clases de inglés a través del PRONI, pero como es un programa que no siempre permanece en las mismas escuelas, después de cierto tiempo dejó de implementarse en su centro de trabajo y a ella le surgió la oportunidad de obtener una base e ingresar al Servicio Profesional Docente (SPD). Gracias a que recibió asesoría y seguimiento al inicio de su ejercicio docente por parte de la coordinadora estatal de programa, en la actualidad utiliza el material que conserva del PRONI y el programa 2017; es decir, hace una combinación de los dos elementos y los adapta a su contexto.

En cuanto a la profesora n-3, el caso es más complejo. Ella nunca perteneció al PRONI sino que ingresó directamente al SPD, porque se comenzó a implementar la asignatura de inglés en dos escuelas del municipio. Como no pertenece al programa, no recibe la programación mensual ni es asesorada por la coordinadora estatal. No existe una figura que observe y supervise específicamente el área de inglés, y depende directamente del director/a del plantel. Esto añade una dificultad más, ya que labora en dos escuelas del municipio y cada directivo tiene una forma de trabajo. En sus palabras:

Al profe de Loreto, cuando le llevo mis planeaciones, me dice: “maestra, yo no puedo revisarte porque ni siquiera tienes un programa”. Entonces, en esa escuela uso los programas que he encontrado en internet y el material que voy adquiriendo, porque a mí la verdad que no me llega nada, no me mandan ni un programa de lo que tengo que ver.

Mientras que la directora de la otra institución en la que trabaja le solicita que emplee el programa 2022, y también le pide la entrega de sus planeaciones acorde a éste. Al respecto, describe su experiencia de esta manera:

Ahora con la Nueva Escuela Mexicana es todo un caso. A mí no se me hace complicado eso de que tú busques, no me quejo. Lo que yo sí dije es ¿qué es esto? Tengo la “biblia” de la nueva escuela, me puse a leerla y los PDA, pero aún así no supe cómo tengo que planear. Me leí todas las fases para poder hacer una planeación, eso es lo que a mí se me ha hecho bien complicado. A mí sí me gustaría que me dijeran qué hacer, en lugar de estar leyendo todas las fases para saber en dónde entro, si en lo *Humano y lo Comunitario*, si en *Lenguajes*. Porque así es quedarte sin uno solo, porque de repente hay contenidos como los números, que pertenece a *Saberes*, y luego el vocabulario de los colores es de *Artes*.

En este sentido, se evidencia cómo la falta de una figura de supervisión que actúe como guía repercute considerablemente a la hora de realizar las planeaciones. Mientras que a la docente perteneciente al PRONI no se le hizo muy abrupto el cambio de programa de estudios, la maestra n-3, al carecer de una supervisión enfocada en su materia, presenta dificultades en el diseño de la planeación.

Estos testimonios se relacionan con la crítica de autores como Davis (2023) o De León (2021) acerca del pobre funcionamiento de los diferentes programas de inglés que se han implementado en nuestro país durante las últimas décadas, además de la falta de seguimiento, articulación y supervisión de los mismos.

Planeación

Tomando en cuenta lo que se señaló anteriormente respecto a la docente n-1, quien ingresó como docente del PRONI pero en la actualidad no depende de ese programa, se observa que a la hora de planear incluye elementos que adquirió de este organismo:

La voy cambiando poquito, pero no varía tanto, se va adaptando un poco. Los ejercicios los guardo exactamente de acuerdo a lo que va en cada planeación, aunque trato de hacerle variaciones. Hay unas planeaciones que se han ido recortando un poquito porque el PRONI exigía más, era más amplio y extenso. Pedía no solamente una familiarización con el idioma sino también conversaciones, por ejemplo. Realmente eso no se puede llevar a cabo, yo todavía lo manejo como familiarización por los pocos módulos que a la semana y por el número de alumnos.

La docente n-2 explica que el PRONI les solicita una planeación mensual que incluya: temas a trabajar por mes, secuencia didáctica de cada sesión (inicio, desarrollo y cierre) y el producto que elaborarán los estudiantes de acuerdo con el contenido mensual. El director de la escuela es el encargado de firmar, sellar y subir a la plataforma este documento. Posteriormente, la coordinadora estatal lo revisa y hace las observaciones pertinentes. Al cuestionarle sobre el proceso que sigue para elaborar la planeación de los cuatro grados que atiende, la profesora explica lo siguiente:

El programa está dividido por ciclos, el primero es tercero de kínder, primero y segundo de primaria. Entonces planeo ahorita nada más primero. Segundo es muy similar, lo que cambia es el grado de dificultad. Por ejemplo, en primero no los voy a poner a leer ni a escribir mucho porque apenas empiezan, pero en segundo ya los puedo poner a escribir un poquito.

La maestra n-3 sigue un proceso similar en cuanto al diseño de las planeaciones para los seis grados con los que trabaja, en el sentido de que se guía por las fases que incluyen varios grados en cada una. Sin embargo, realiza la dosificación de contenidos según su criterio, y no por el seguimiento de un programa oficial. Explica cómo decide el nivel de dificultad de los temas para cada grado:

Planeo lo mismo para primero y segundo, sólo cambia la dificultad. Por ejemplo, los números en primero se ven del 1 al 10, y en segundo del 1 hasta el 30. Tengo compañeros que dan los números del 1 al 10 a todos. Y la verdad es que a mí me gusta mucho que se los aprendan mínimo al 50. Entonces con cada grado así me voy. Los números así los manejo, del 1 al 10, del 10 al 30. Por ejemplo, en quinto, me los escriben hasta el 100, entonces ahí se le va aumentando un poquito.

De lo anterior se concluye que las tres maestras de inglés planean las sesiones de sus clases de acuerdo con los ciclos (plan 2011 y 2017) y fases (2022) en los que se divide la educación básica. Sin embargo, mientras que la docente que pertenece al PRONI recibe una dosificación de contenidos específicos para cada grado, que están diseñados según el nivel de dificultad, la que antes formaba parte del programa sólo retoma ciertos lineamientos que recuerda del PRONI. Por otro lado, la docente n-3 utiliza su propio criterio para distribuir los contenidos para cada grado, sin seguir un programa oficial. El riesgo de esta práctica es que no sigue los lineamientos establecidos para la enseñanza de la lengua, como trabajar acorde con los ambientes sociales de aprendizaje y las prácticas sociales de lenguaje (SEP, 2011, 2017).

Por otro lado, hay que mencionar que las maestras no incluyen actividades permanentes, ya que las sesiones varían de acuerdo a la temática que se trabaja, “a veces los estudiantes tienen que recortar y pegar, en ocasiones colorear o crear conversaciones” (maestra n-1). Asimismo, en ocasiones trabajan los contenidos a la par que el docente titular, ya sea por solicitud de éste o porque los contenidos de ambos programas coinciden. En el primer caso se encuentra la maestra n-3, quien señala que “la maestra me dice: estoy viendo los sentidos, ¿los puedes dar en inglés?, o “voy a comenzar con los colores”, y entramos juntas con ese tema. Por ejemplo, en los números vamos a la par, en inglés y español.

Por otro lado, la docente n-2 señala que en el plan de estudios 2017 los contenidos que se veían en español estaban muy relacionados con los de inglés, ya que coincidían los programas del PRONI que les hacían llegar mensualmente, con los que se trabajaban en las otras asignaturas.

Por ejemplo, nos decían “este mes a ti te va a tocar ver las rimas”, entonces yo me pongo de acuerdo con el maestro para estar en el mismo canal los dos. Para los niños es más fácil, porque ya saben lo que es una rima porque lo vio en español o, al contrario, les hablo yo de rimas y cuando llega con la maestra de español ya saben, y dicen “!ah!, ya lo vimos con la *teacher*”.

Didáctica

Estrategias

Dos de las docentes coinciden en el uso de la estrategia de niños tutores, la cual consiste en solicitar a ciertos estudiantes que apoyen a sus compañeros. En el caso de la maestra n-1, se refiere a los alumnos que terminan las actividades antes que sus compañeros: “les reviso su trabajo, y si está todo bien, ellos me ayudan y empiezan a revisar, son como moderadores”, expresa. Con la profesora n-2, esto sucede con estudiantes que presentan un dominio de la lengua más avanzado que el resto del grupo, ya que regresaron a México después de pasar una temporada en Estados Unidos; ella explica:

Ahorita tengo dos niños que vienen de Estados Unidos, vienen con conocimiento, pero es poco, tuvieron nada más uno o dos años de escuela y se saben las palabras básicas porque siempre les hablaron en español. Eso sí, traen muy buena pronunciación y son los que me ayudan también a revisar, son mis ayudantes siempre.

Forma de trabajo

La maestra n-1 considera como mejor opción el trabajo individual, debido al poco tiempo que dura el módulo de la clase. Aunque reconoce las ventajas de que los alumnos realicen trabajo colaborativo, esto no resulta viable debido a las características de los grupos y el horario. La percepción de esta docente concuerda con la afirmación de Ramírez *et al.* (2012) respecto a que no se suele propiciar la interacción entre los estudiantes en la asignatura de inglés.

Por lo mismo del tiempo el trabajo es más individual o cuando mucho en parejas, con quien estén sentados para no hacer el movimiento porque en lo que se acomodan otra vez, pues ya se me fue el módulo. Están muy padre los trabajos en equipo, la verdad es que se integran un poquito más, pero el tiempo nos restringe. Por ejemplo, si vamos a ver los verbos y jugamos mímica en inglés, entonces sí los divido en equipos.

La forma de trabajo en la clase de la maestra n-2 se determina acorde con la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños. Como ella atiende a los primeros grados de primaria, considera que necesitan ser monitoreados cercanamente de manera individual. Asimismo, realiza con ellos actividades lúdicas.

A mí me tocan los pequeños, y el chiquito no sabe todavía trabajar mucho en equipo, se le complica. Aparte, tiene la necesidad de que estés con él indicándole cómo hacer las cosas. Pero también, por otro lado, es mucho juego. Entonces también se presta que hay temas en que no necesariamente tienen que leer y escribir, o sentarse en la butaca, sino que los vemos por medio del juego.

Material didáctico

Libros de texto

La docente que tiene más antigüedad impartiendo la asignatura de inglés en el sistema público estatal de primaria, ha tenido la experiencia de trabajar con diferentes materiales. Cuando ingresó al sistema, hace 14 años, se introdujo la *Enciclomedia*. Al respecto, explica que “Empezamos en esos años con las pantallas, la verdad les gustaba mucho a los niños: siempre estaban atentos y calladitos, muy padre” (maestra n-1). Posteriormente, comienzan a recibir libros para los estudiantes “Macmillan era la editorial encargada cuando todavía nos daban cursos y capacitaciones en Chihuahua. Los niños tenían su libro a color, las hojas plastificadas, su cd, era lo que se usaba y estaba padrísimo. También teníamos un libro del maestro” (*Ibid.*). Posteriormente, hay un proceso en el que se utilizan diferentes editoriales para la distribución de libros. Al respecto, reflexiona

La verdad es que unas eran mejores que otras, lo que sí es que traían un contenido de texto excesivo. Por ejemplo, en primer grado teníamos muchas lecturas. Entonces yo tenía que adaptarlo, porque se suponía que el programa de primaria era un seguimiento de kínder, pero lamentablemente muchos kínderes no llevaban inglés. Entonces tenía que empezar desde cero.

La docente n-2 vivió una experiencia similar, y coincide con la opinión de su colega en cuanto a la discrepancia que existe entre el contenido de los libros de texto en inglés y el nivel de dominio de los estudiantes.

Los libros vienen con un nivel demasiado elevado para los niños, te estoy hablando que en primero viene que lea y escriba. O sea, espérame, el niño apenas está aprendiendo la lectoescritura en español. Entonces los libros realmente los utilizábamos muy poco, no tenían razón de ser. Los maestros de la región siempre peleábamos esa situación, de que era gasto inútil para nosotros lo de los libros.

Lo expresado por esta maestra concuerda con los hallazgos de Pamplón y Ramírez (2018) acerca de la falta de articulación entre los libros de inglés distribuidos por la SEP, que en su momento se emplearon en la enseñanza básica, y el enfoque de los programas basados en las prácticas sociales del lenguaje. Cabe añadir, a su vez, que estos materiales no están diseñados de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, ya que no toman en cuenta que en los primeros grados de primaria todavía están en proceso de consolidar la lectoescritura.

La profesora n-2 añade que la entrega de los libros se realizaba con el ciclo escolar ya muy avanzado (llegaban aproximadamente en el mes de diciembre), por lo que no se alcanzaba a darle un uso adecuado, lo cual coincide con uno de los hallazgos de Ramírez *et al.* (2012). Ante este panorama, los maestros del PRONI de la región centro-sur del estado de Chihuahua hicieron un consenso para ya no recibir libros de texto, y optaron por realizar cuadernillos de trabajo para los estudiantes. Estos los elaboran el último viernes de cada mes, en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), basándose en los temas del programa mensual. Considera que es una estrategia que ha sido efectiva, y explica cómo la lleva a cabo:

Cada uno sabemos exactamente para quién corresponde la actividad del cuadernillo. Entonces son más acertados, más realistas. Permiten saber hasta dónde puedo llegar con mis niños, dónde detenerme y decir “no espérame, yo no vi esto”. Y como los planeamos entre los *teachers* de la región, entonces, por ejemplo, si una de las compañeras de Camargo trae una hoja de trabajo muy elevada, pues yo tengo la facilidad de decir “¿Sabes qué? no voy a poner esta hoja, voy a poner esta otra, pero ya me diste una idea de cómo hacerla” y cosas así.

Esta estrategia sigue la recomendación de Márquez-Palazuelos *et al.* (2018) en cuanto a la sugerencia de establecer espacios en los que los docentes del PRONI puedan intercambiar experiencias para promover su desarrollo profesional, identidad y pertinencia. En este caso, además realizan un trabajo colaborativo que beneficia al colectivo de la región y crea uniformidad en su ejercicio profesional.

Uso de las TIC

La maestra n-2 menciona que emplea videos y audios como recursos didácticos en su clase, aspecto con el que coincide la docente n-3. Además, esta última utiliza eminentemente las TIC a través del uso de la aplicación de *Duolingo*. Aunque recurrió a ella porque no encontraba una estrategia que motivara a los estudiantes de sexto grado en el aprendizaje de la lengua extranjera, considera que ha sido una herramienta útil.

Con quinto y sexto se me complica mucho la cuestión de hacer actividades para hacer la clase más divertida porque ya no quieren nada. Si los pongo a jugar, me dicen “¡Qué aburrido!” Si los pongo a hacer otra cosa, también. Entonces trabajo con *Duolingo*, tengo la versión de clase y están todos inscritos. Comienzan en la primera fase, van avanzando y les gusta un poco. Como casi todos traen celular, hice un grupo de WhatsApp, los integré al grupo de *Duolingo* y les pongo “Tienen tarea, de tal fase a tal fase”. La computadora me dice cuántos minutos duran trabajando y qué avance llevan.

De esta manera, la docente n-3 sigue la recomendación del plan de estudios 2011 sobre el empleo de las TIC, para que los estudiantes interactúen con textos orales y escritos en la segun-

da lengua, y así favorecer las prácticas sociales de lenguaje. Adicionalmente, las maestras n-1 y n-3 elaboran presentaciones en Power Point con los temas a trabajar, y emplean el proyector para mostrar el vocabulario o contestar de manera grupal las hojas de trabajo.

Uso del diccionario

Las dos docentes que trabajan con los grados de quinto y sexto fomentan que los estudiantes empleen el diccionario en caso de desconocer una palabra en inglés. Consideran que es una herramienta que les ayuda a ampliar su vocabulario y refuerza la estrategia de tratar de comunicarse la mayor parte del tiempo de la clase en la lengua extranjera: “Desde cuarto ya llevan diccionario español-inglés, para que empiecen a buscar y a familiarizarse, porque si uno les dice el significado, no se lo va a grabar, necesitan investigar” (maestra n-1).

Por su parte, la maestra n-2 explica que los alumnos no están acostumbrados a utilizar este recurso, por lo que al inicio del ciclo escolar emplea tiempo de la clase para explicarles el procedimiento que deben seguir.

No saben utilizar el diccionario, me dicen “¡Ay maestra, mejor lo buscamos en internet!” Y yo les digo que no, que hay que irse al diccionario. Les enseño a usarlo, les digo: “de acá a acá es en español, esta parte en inglés”. Después anotamos las palabras en inglés y en español la pronunciación. Y de ahí empezamos a hacer las actividades.

Resulta significativo que las dos maestras que trabajan con estudiantes de los últimos grados de primaria favorezcan el uso del diccionario, debido a que es una práctica que no concuerda con el enfoque de los últimos planes de estudio, los cuales priorizan las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011, 2017), así como el desarrollo de formas de expresión y comunicación (SEP, 2022). Es un ejemplo de lo que Ramírez *et al.* (2012) denominan prácticas pedagógicas poco exitosas, dentro de las cuales destacan la traducción.

Evaluación

Tipo de evaluación e instrumentos utilizados

La maestra n-2 explica lo que toma en cuenta a la hora de valorar a los estudiantes, al describir que en cada tema “se evalúa el hablarlo, el saber escucharlo y el responder correctamente. En los grados más altos se incluye el escribirlo y leerlo”.

En el caso de la maestra n-1, anteriormente empleaba la evaluación sumativa a través de un examen al finalizar el trimestre. Sin embargo, tenía que utilizar sus propios recursos para pagar las impresiones del instrumento, debido a que la mayoría de los padres de familia no mandaban el dinero correspondiente. Con el plan 2017 y el trabajo por proyectos, sustituye esta práctica por la elaboración de productos finales sobre la temática de clase. De estos, toma en cuenta la

elaboración de la maqueta, cartulina o presentación, así como la explicación oral en la lengua extranjera. Emplea también la evaluación sumativa al considerar las actividades diarias que registra a través de una lista de cotejo, así como la asistencia. Las maestras n-2 y n-3 trabajan de manera similar al considerar los trabajos que realizan en clase y la asistencia.

Se evidencia que las profesoras llevan a cabo una evaluación de tipo formativo y continuo, de acuerdo con lo establecido por el plan de estudios 2017 sobre la recolección de evidencias. A su vez, contemplan el momento de la acreditación como parte de este proceso para otorgar una calificación (SEP, 2022). De igual manera, utilizan los instrumentos de evaluación que se adapten mejor a los grupos que atienden. No obstante, no se evidencia el uso de la observación para registrar el acercamiento de los estudiantes respecto al conocimiento de los campos formativos (*Ibid.*, 2022).

Retroalimentación

Debido a la cantidad de grupos con los que trabajan y el número elevado de alumnos que los conforman, las docentes optimizan el tiempo al retroalimentar los trabajos a través de sellos o firmas como señal de que el ejercicio ha sido completado. Respecto al contenido de la actividad, la maestra n-1 prioriza el esfuerzo del alumno en la tarea en cuestión. Ella explica:

Uso los sellitos para indicar que está revisado, no les pongo nunca tachita. Hay trabajos que reviso que estén bien, si están mal escritos o no. Yo sé que es inglés y que no me lo van a hacer 100% correcto. Aunque hay niños que sí, pero pues para motivar a los demás. Con que haga su trabajo mejor que puedan. El esfuerzo es lo más importante, no tanto la gramática o cómo pronuncia, más bien en el trabajo veo el desempeño de los niños.

En este ámbito, la profesora n-2 tiene una visión diferente a la de su colega, ya que ella sí considera importante que los niños utilicen la gramática y la ortografía correcta en las actividades en los contenidos que se están viendo en clase.

En el cuadernillo checo que esté bien escrito todo, y si no, hay que regresarlo para que lo escriba bien. Por ejemplo, ahorita estamos viendo los números ordinales. Si solo escriben el número está mal, porque tiene que llevar una *nd* final, que es lo que estamos aprendiendo. Todos esos detalles hay que estarlos checando y revisando.

La forma en la que las maestras retroalimentan el trabajo de sus estudiantes no evidencia el uso de instrumentos cualitativos para valorar el progreso del estudiante de acuerdo con sus fortalezas y debilidades (SEP, 2017). Tampoco se identificó el uso de la autoevaluación y coevaluación (SEP, 2011).

Tareas

Ninguna de las docentes asigna tareas a los estudiantes, para evitar sobrecargarlos con trabajo adicional al que tienen de otras asignaturas. Al respecto, también toman en cuenta el hecho de que algunos padres desconocen el idioma y que en ocasiones no pueden estar al pendiente de esta cuestión. Por ejemplo, una de las profesoras señala: “Hay papás que obviamente van a decir, “No sé, no le puedo ayudar”, tenemos esos casos. Hay otros que súper bien, les ayudan a los niños y todo” (docente n-1).

Únicamente mandan tarea a los estudiantes que no logran terminar el trabajo durante el módulo de la clase, para que no se atrasen. Si llegan a encargarse algo, intentan que sean actividades que puedan realizar los alumnos de manera autónoma, y que sean breves. La docente n-3 describe un ejemplo de lo anterior: “Les dije: Hay que aprendernos los días de la semana. Ya los llevan anotados en su cuaderno, lo vimos en clase, nada más es repasar. Si les dejo tarea, les mando todo listo para que no batallen en casa”.

Instrumento diagnóstico

Las docentes emplean herramientas variadas para conocer el nivel de dominio de la lengua en los estudiantes. Mientras la participante n-1 utiliza principalmente la observación, la maestra n-3 aplica un diagnóstico escrito a todos los grupos que atiende, excepto primer año, porque todavía están en proceso de consolidar la lectoescritura. Por otra parte, la maestra n-2 utiliza diferentes estrategias para determinar los conocimientos previos de los alumnos, dependiendo del grado en el que se encuentren.

Como es mi primer ciclo dando cuarto, tuve que ponerles un pequeño examen diagnóstico porque los tuve en primero y segundo, pero no en tercero, y necesitaba saber cómo andaban de conocimientos [...]. En primero y segundo es nada más preguntando “¿Qué tanto sabes inglés? y no falta el que se suelte con los números, por ejemplo, así que le pregunto al respecto. También observo quién sí contesta y quién no. Pero examen como tal no aplico con ellos, es un poquito complicado ponerles a ellos por el grado en el que están.

Comunicación oral en la lengua meta

Las docentes utilizan diferentes estrategias para fomentar que los alumnos se comuniquen oralmente en inglés. La maestra n-1, al inicio del ciclo escolar establece una serie de oraciones de uso común que deben utilizar en la lengua extranjera, por ejemplo: pedir permiso para ir al baño, hacer una pregunta a la maestra o prestar material a un compañero. Asimismo, la profesora n-2 les pide que contesten en inglés cuando pasa lista. De esta forma, buscan que los estudiantes expresen necesidades y peticiones de manera simple en contextos familiares y cotidianos (SEP, 2011). Las tres docentes solicitan a los alumnos que hagan una presentación oral de

los productos finales de cada proyecto, entre los cuales destacan el árbol familiar o la profesión a la que se quieren dedicar en el futuro. Asimismo, favorecen que los estudiantes pierdan el miedo que en ocasiones les provoca comunicarse en la lengua extranjera, para priorizar el desarrollo de habilidades básicas comunicativas de la lengua (*ibid.*). Como explica una de ellas:

Yo les digo “no me interesa cómo lo pronuncien, sino que se les quite la vergüenza”. Por ejemplo, vemos el tema de profesiones y les digo que van a hacer un dibujo, y van a escribir por qué quieren ser maestro o doctor, luego pasan a decirlo en inglés. Ellos dicen “no, me da vergüenza” y yo les contesto “Como lo digas, si te equivocas no pasa nada”. Eso me ha ayudado mucho, se les ha quitado un poquito la vergüenza y lo han logrado (docente n-3).

Por otro lado, la dinámica que utiliza la docente n-1, previo acuerdo con los padres de familia, consiste en sancionar a los estudiantes de 5° y 6° que utilicen el español en la clase, quienes tienen que depositar una moneda en una alcancía. Con el dinero que recolectan, al final del ciclo escolar han comprado materiales didácticos para el salón y realizado convivios. Ella considera que es una estrategia exitosa, porque los alumnos intentan y se esfuerzan en comunicarse en inglés. En sus palabras: “ya no hablan tanto en el salón. Unos se inventan palabras, con el “ention” “me presteition” y yo les corrijo. En ocasiones, se desesperan y me dicen: “*May I speak in Spanish?*”, pero ya cuando quieren decir un chisme”.

Con los alumnos de primer grado, la docente n-1 explica que es complejo hablarles todo el tiempo de clase en inglés, debido a la corta duración de los módulos, los grupos numerosos y cuestiones de indisciplina. En el lado opuesto, la maestra n-3 intenta dirigirse exclusivamente en la lengua extranjera con los estudiantes que acaban de ingresar a la primaria, ya que considera que muestran mayor apertura y lo perciben como un juego.

Las profesoras concuerdan en que no es realista utilizar la lengua inglesa durante todo el módulo para comunicarse con los estudiantes. La maestra n-2 expresa que alrededor de la mitad del tiempo utiliza inglés y la otra parte el español. Matiza que esta cuestión obedece a varios aspectos: “depende del grado y del grupo también, porque algunos se cierran y batalla una para que comprendan en inglés. Pero también hay otros muy participativos que, aunque no entiendan mucho, quieren participar”. Por otro lado, la docente n-3 se guía por la manera en la que reaccionan los estudiantes cuando se les dan las instrucciones en inglés. Al respecto comenta:

Con los más grandecitos les hablo en inglés y ya cuando los veo con cara de “no sé qué nos dijo”, les digo “a ver, vamos a hacer esto”, pero en español. Intento mostrarles algún dibujo o hacer gestos para no decírselo en español. La verdad es que no les hablo todo el tiempo en inglés, sería como dejarles hacer lo que quieran.

Se puede concluir que, con las estrategias mencionadas en el presente apartado, las tres maestras buscan desarrollar una de las finalidades del campo formativo de lenguajes al favorecer oportunidades para que los estudiantes se apropien de manera progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad y la escucha (SEP, 2022).

Discusión

Las experiencias documentadas de las maestras entrevistadas muestran parte de su ejercicio docente diario en relación con las cuatro dimensiones exploradas. Respecto a la planeación, y en concordancia con los programas de estudio, se encontró que las tres informantes clave diseñan sus secuencias didácticas de acuerdo con los ciclos (plan 2011 y 2017) y fases (2022) en los que se divide la educación básica. Sin embargo, los contenidos que incluyen difieren dependiendo de si pertenecen actualmente al PRONI o no, ya que la maestra que forma parte de este programa recibe asesoramiento para la dosificación de contenidos y las otras dos no. El riesgo de esta práctica es ignorar los lineamientos establecidos para la enseñanza de la lengua, como trabajar de acuerdo a los ambientes sociales de aprendizaje y las prácticas sociales de lenguaje (SEP, 2011, 2017).

En cuanto al material didáctico, las tres participantes de este estudio emplean alguna forma de herramientas TIC, en concordancia con el plan educativo 2011. Sin embargo, las implementan de acuerdo a las características del grupo y como estrategias de enseñanza que adaptan a su contexto, no por seguir los lineamientos del programa de estudios. En relación con los libros de texto en inglés que en algún momento distribuyó la SEP, las informantes clave concuerdan con los hallazgos de otros autores (Ramírez, *et al.*, 2012; Pamplón, Ramírez, 2018) respecto a la falta de articulación entre el enfoque y el contenido de dichos materiales. Además, expresan que estos no están diseñados de acuerdo al contexto de los estudiantes de educación primaria y su proceso de adquisición de la lectoescritura.

Destacan también las reuniones de los docentes PRONI de la región durante las sesiones de CTE, para elaborar los cuadernillos de trabajo mensuales dirigidos a los estudiantes. Esta estrategia, a la vez que promueve su desarrollo profesional e identidad, fomenta el trabajo colaborativo, que beneficia al colectivo de la región (Ramírez *et al.*, 2012).

Asimismo, se evidencia que las maestras llevan a cabo una evaluación de tipo formativo y continuo acerca de la recopilación de evidencias, según lo establecido por el plan de estudios 2017. De igual manera, utilizan los instrumentos de evaluación que se adaptan mejor a los grupos que atienden. Dependiendo de la cantidad de alumnos y grupos que atienden, emplean la lista de cotejo, por ser un instrumento más práctico. Probablemente, por esta razón se deja a un lado la evaluación cualitativa para detectar avances y áreas de mejora del alumnado.

En relación con el ámbito de la comunicación oral, se puede mencionar que las docentes diseñan e implementan diferentes estrategias para desarrollar una de las finalidades del campo

formativo de lenguajes, para que los alumnos se apropien de formas de expresión y comunicación a través de habilidades orales y receptivas (SEP, 2022) También, que puedan expresar necesidades y peticiones de su contexto cotidiano, como pedir permiso para ir al baño en una segunda lengua (SEP, 2011). Es decir, buscan priorizar habilidades básicas de comunicación. Lo anterior contrasta con otras estrategias que emplean, como el uso del diccionario, el cual antepone prácticas pedagógicas poco exitosas como la traducción (Ramírez *et al.*, 2012), al enfoque de prácticas sociales del lenguaje acorde a los planes y programas (SEP, 2011, 2017).

Si bien este estudio de caso se centró en la descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que realizan tres docentes del municipio de Meoqui, y sus hallazgos no pueden ser aplicados a otras regiones, también es cierto que se encuentran paralelismos entre el ejercicio profesional diario de las docentes y otras investigaciones que estudian el mismo fenómeno (Ramírez *et al.*, 2012; Pamplón, Ramírez, 2018; Márquez-Palazuelos *et al.*, 2018; De León, 2021, Davies, 2023). Como futuras líneas de investigación, se plantea ampliar el área de estudio para incluir otros municipios cercanos de la zona, y así comparar las prácticas docentes entre regiones.

Referencias

- Bonilla-Castro, E.; P. Rodríguez (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Grupo Norma Editores.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. [Diseño e investigación cualitativa: selección entre cinco tradiciones]. Sage Publications Inc.
- Cruz, M.; G. Murrieta; E. Hernández (2012). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197. <https://www.redalyc.org/pdf/906/90621701007.pdf>
- Davies, P. (2023). Inglés y otras lenguas en México: situación, políticas y posibilidades. *Lenguas en Contexto*, (14), 86-96. https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/revista_14/
- De León, D. (2021). ¿Educar en otro idioma? Reflexiones sobre el aprendizaje del inglés en primaria. *Yeiyá*, 2(2), 209-220. <https://doi.org/10.33182/y.v2i2.1507>
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2022). *Acuerdo número 37/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés, para el ejercicio fiscal 2023*. México: DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676237&fecha=30/12/2022#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- González, A. (2003). La investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Guzmán, A.; J. Alvarado (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de investigadores en ciencias de la educación.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/08/08045.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Panorama Sociodemográfico de Chihuahua. Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197810.pdf
- Márquez-Palazuelos, M.; V. Lynn-Villezcás; S. González-Medina; J. Fong-Flores; C. Wall-Medrano (2018). Los procesos de socialización de docentes de inglés del Programa Nacional de Inglés para educación básica en las primarias públicas de Baja California. *Revista Educación*, 42(2), 42-65. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00042.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Pamplón, E.; J. Ramírez (2018). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 141-157. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255055383010/>
- Ramírez, J.; E. Pamplón; S. Cota (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 60(2), 1-12. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/182064>
- Ramos, C.A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Reyes, M.; G. Murieta; E. Hernández (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rocha, J.; C. Del Cid; J. Vera (2023). Actividades de resolución de problemas para la enseñanza de inglés en educación media superior. *Voces de la Educación*, 8(16)174-197. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/646>
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Fase de expansión*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Lengua Extranjera Inglés, Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. México: SEP.

- Sánchez, J.; N. Basurto (2024). Evaluación del aprendizaje de inglés de niños en el Programa Nacional de Inglés de México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (38), 78-109. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2867>
- SEDESOL (2016). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. México: SEDESOL. http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2016/Chihuahua_045.pdf
- Varguillas, C.; S. Ribot. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102313>
- Villarreal, A.; L. Flores; I. Olave (2022). Estado de conocimiento de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Chihuahua (2012-2021). En Ramírez, J.; M. Reyes; R. Roux (eds.). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2012-2021)*. México: Universidad de Sonora-Ediciones Comunicación Científica, 137-164. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2023/01/073.-PDF09-Las-investigaciones-sobre-la-enseñanza.pdf>