

CLIMA PROFESIONAL Y LABORAL DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN PRIMARIAS PÚBLICAS EN NUEVO LEÓN

MARTHA ARMIDA FABELA CÁRDENAS / MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES
Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN: El presente artículo forma parte del proyecto de investigación nacional llamado “Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera aproximación” donde participan varias universidades del país. En este artículo se reportan los resultados de un estudio que indaga sobre la constitución e interacción de las y los docentes del Programa de Inglés en Primarias de Nuevo León. Se analizan las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus perspectivas e identidades como actores de la educación y sus procesos de socialización. Se reportan también los procesos

y condiciones de su reclutamiento a través de los cuales son a la vez incluidos y excluidos del sistema al cual aspiran a pertenecer. Este estudio ha mostrado que las condiciones de trabajo de un docente tienen un gran impacto sobre muchas áreas de su trabajo. Este estudio muestra que los docentes del programa encuentran nueve condiciones que les impiden su pleno desarrollo profesional y por lo tanto el desarrollo del sistema educativo para el cual trabajan.

PALABRAS CLAVE: docentes, inglés, primaria, condiciones profesionales y laborales.

Introducción al contexto

El Programa de Inglés en Primaria, nace en Nuevo León en el año de 1993, como un proyecto piloto, siendo éste el primero en todo el país (www.elnorte.com).

Las entrevistas muestran que al inicio este proyecto se presentó como:

“una propuesta a la demanda real de la globalización, es una respuesta al proceso social, cultural y económico que requiere el conocimiento de una lengua extranjera, beneficiando a una población estudiantil de 10,000 alumnos”

Fue así como en el ciclo escolar 93-94 se inició el proyecto con 100 escuelas primarias, escogidas al azar e impartiendo clases en contra turno a niños de 4to, 5to y 6to grado de primaria, pidiendo como requisito tener un promedio de aprovechamiento superior a 8.0.

A partir del ciclo escolar 96-97 se convierte en Programa debido al alcance y proyección logrado en el Estado. A partir del 2010 se integró la enseñanza de inglés a los grados de primaria básica menor (1°, 2° y 3°) y a 6° grado. En cuanto al número de docentes, se registran 530 en total.

Formas de contratación

El personal se contrata de dos maneras: Un porcentaje de docentes son contratados por honorarios en contratos que no incluyen los meses de diciembre, enero junio y julio. Otro porcentaje de docentes está representado por docentes normalistas que ya cuentan con una plaza en el sistema de educación estatal y/o federal y se dedican -en contra turno- a enseñar inglés o bien enseñan inglés como principal actividad en el desempeño de su trabajo en la plaza estatal o federal.

El sueldo percibido es de \$80 pesos por hora (sesión de sesenta minutos). Los docentes reciben el pago quincenal correspondiente a las horas laboradas en tal periodo, de acuerdo al calendario escolar oficial. La forma de control de pago por hora trabajada se registra en una tarjeta que el director de cada plantel debe firmar para comprobar la asistencia de los docentes. Esta tarjeta recopila la firma del director y el sello de la escuela por cada día asistido. Para recuperar el pago de las clases, los docentes deben presentar esta tarjeta firmada y sellada en la oficina (Oficina Regional) donde les corresponde cobrar su cheque quincenal.

Problemas percibidos

Existe la percepción de que las dos áreas más problemáticas dentro del funcionamiento del programa son: la falta de recursos (debido a que la única fuente de financiamiento que tiene este programa es el presupuesto asignado por el gobierno federal) y la rotación del personal. Desde la administración del programa se expresan preocupaciones al respecto:

...uno de los principales problemas que se presenta en el Programa es la falta de recursos financieros para extender la cobertura a todos los grados de todas las escuelas primarias oficiales en el estado, así como para el incremento de frecuencias impartidas a cada grupo ya que actualmente se imparten las clases en dos frecuencias en primero y segundo grados y en una frecuencia en sexto grado.

Por otra parte, también afecta el alto nivel de rotación del personal de contrato, durante el ciclo escolar, especialmente en los meses de septiembre, enero y junio. Según estas declaraciones, lo anterior es debido a que los docentes no reciben prestaciones tales como servicio médico, pago de vacaciones, aguinaldo, ni estímulos de puntualidad y asistencia, por lo que a falta de éstas se ven en la necesidad de buscar otras oportunidades de trabajo.

Los docentes y la intensificación del trabajo

En esta época los docentes se ven abrumados por una serie interminable de tareas. Hargreaves (1994) describe esta tendencia como la intensificación del trabajo docente y explica que ésta trae consigo otras condiciones que no apoyan el desarrollo profesional, entre ellas, que la intensificación reduce el tiempo de descanso durante un día de trabajo, reduce el tiempo disponible para que los docentes refuercen sus habilidades y se mantengan al día con su campo de trabajo. Además, la intensificación crea una sobrecarga persistente y crónica y lleva a la reducción de la calidad del servicio, dado que se vuelve necesario tomar atajos para ahorrar tiempo.

Hay dos características esenciales propuestas por Fullan (1997, 2002) para el desarrollo exitoso de la profesión y estas son la colegialidad y el trabajo colaborativo. Un indicador de éxito tiene que ver con la interacción de los docentes: comunicación frecuente, apoyo mutuo, ayuda. Fullan (2002) argumenta que el cambio educativo significativo consiste de cambios en las creencias, los estilos de enseñanza y los materiales, que sólo puede suceder a través de un proceso de desarrollo personal en un contexto social.

Para Fullan (1997, p. 139) queda claro que no hay vuelta de hoja respecto a la primordialidad que tiene el contacto personal: “Los docentes necesitan participar en talleres de capacitación pero también necesitan oportunidades de contacto de uno a uno y oportunidades de contacto grupal para dar y recibir y simplemente *conversar* sobre el significado del cambio”.

Sin embargo, hay otras características, no tan positivas, que con frecuencia los docentes encuentran en su ambiente de trabajo. Un estudio seminal (Lortie, 1975) citado en Fullan, (1997, p.144-6) sobre la formación inicial del docente y el desarrollo de su identidad en que acuña el concepto de ‘aprendizaje por observación’ (entre docentes) y presenta una descripción de las condiciones que enfrentan los docentes en su profesión. Estas son:

1. La formación de docentes no los prepara para las realidades del aula.
2. La organización celular de las escuelas ocasiona que los docentes enfrenten a solas sus problemas y ansiedades ya que pasan la mayor parte del tiempo separados físicamente de sus colegas.
3. Los docentes no desarrollan una cultura técnica común en parte por el aislamiento físico y en parte por las normas de no compartir, no observarse unos a otros y no platicar sobre la calidad de su trabajo.
4. Cuando los docentes por fin obtienen ayuda, la fuente más efectiva tiende a ser la ayuda de otros docentes y en segundo lugar de los administradores y especialistas. Pero esta ayuda tiende a limitarse a dar los 'trucos del oficio' sin considerar los principios y concepciones más amplias que subyacen a la práctica aulística.
5. La efectividad de la docencia se mide con base en observaciones informales generales de los estudiantes y en menor medida con base en resultados de exámenes.
6. La satisfacción más importante de los docentes es la que se ha identificado como reconocimiento psíquico'; es decir, "las veces que he logrado llegar hasta un estudiante o grupo de estudiantes y ellos aprendieron".
7. Una fuente predominante de orgullo de los docentes fue el éxito *con algún* estudiante *de vez en cuando*, que es distinto a incrementar el nivel de resultados de un grupo completo. Este tipo de gratificación se suele hacer visible años después de graduarse, como cuando un estudiante regresa a agradecerle a un docente.
8. Uno de los sentimientos que caracterizan a los docentes es la incertidumbre. Los docentes nunca saben si ejercieron alguna influencia en sus estudiantes y no pueden valorar su impacto.
9. La falta de tiempo y la sensación de no haber terminado el trabajo son un problema perenne para los docentes.

Estas nueve características de Lortie (1975) servirán de marco para intentar describir las características del ambiente de trabajo de los docentes del programa de inglés en primaria de Nuevo León.

El estudio y la metodología

Los participantes en este estudio fueron nueve docentes del programa de inglés en primaria. Los resultados que se reportan en este artículo son los generados solamente por las historias de vida.

La historia de vida: definición, características y su aplicación en este estudio

La técnica de historias de vida se clasifica dentro del área de los estudios narrativos (Creswell 2007) y a lo largo de su desarrollo ha sido conocida con diferentes nombres; historias de vida, autobiografías, biografías, etc. lo cual denota su uso y evolución dentro de investigaciones de corte social y humanístico.

Clandinin y Conelly (2000 citado en Creswell 2007: 55) enumeran cuatro condiciones para llevar a cabo un estudio basado en historias de vida.

1. Determinar si el problema o pregunta de investigación se enmarca de manera apropiada en el marco de la investigación narrativa
2. Una segunda condición en el uso de las historias de vida es que se reúna a un grupo de individuos que tengan una historia que contar y que el investigador recopile como “textos de campo”.
3. La tercera condición es recopilar información sobre el contexto de las historias. La investigación de narrativas sitúa las historias de sus participantes dentro de sus experiencias personales.
4. La cuarta condición es reorganizar la historia. En este paso de la metodología para analizar las historias, el investigador organiza lo que los sujetos han producido guiados por una pregunta o situación y clasifica los datos de acuerdo al objetivo de su investigación señalando los temas emergentes de tales historias.

La historia de vida al indagar este tema puede rendir sus frutos ya que recopilando las historias de los docentes se obtiene una fuente de información muy vasta; pero sobre todo, fortalecida por los actos y pensamientos de las personas que han vivido dentro del sistema educativo, información viva, latente, no encerrada en números y estadísticas.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados generados por las historias de vida de los docentes y enmarcados en las características presentadas por Lortie (1975).

Organización celular y aislamiento

Encontramos que la organización o estructura del Programa de Inglés en Primarias propicia el trabajo aislado entre los profesores ya que trabajan pocas horas en un lugar para moverse a otro. Además, en la escuela donde prestan sus servicios, sólo enseñan inglés, no tienen colegas de la misma asignatura y el lugar sigue siendo “prestado” para ejercer su profesión. Estos maestros no son contratados por la institución como maestros de tiempo completo y deben encontrar otras fuentes de empleo o de auto-empleo. Estas son algunas perspectivas de la falta de permanencia y de compromiso expresada por los docentes y ocasionada por la falta de compromiso de la institución con dichos docentes:

P16: Mis perspectivas a futuro como docente de inglés son seguir dando clases en escuelas sólo algunas horas a la semana y tal vez, de dar clases como maestro particular.

P12: Quisiera más adelante poder enseñar a nivel preparatoria, de hecho lo hago en forma particular, donde tienes más retos y áreas de oportunidad.

La ausencia de cultura técnica común y la añoranza de compartir experiencias

En el discurso de los profesores, se encuentra que su deseo sería compartir y trabajar con otros colegas si tuviesen condiciones laborales diferentes, léase mayor tiempo disponible para la preparación y el trabajo colegiado:

P11: Quiero aprovechar todas las capacitaciones, además de lo que en ellas se trata, nos da la posibilidad de conocer otros maestros y compartir experiencias con ellos.

La falta de principios y concepciones que subyacen a la práctica aulística

En nuestro estudio no se encontró una expresión que consigne la ayuda recibida de otros docentes u administrativos, pero encontramos este testimonio que revela que con frecuencia la ayuda viene de la familia más que de la comunidad académica:

PI2: Decidí ser docente por necesidad y poco después con el apoyo de mi esposa que es Lic. en Pedagogía empecé a ver que yo tenía facilidad para enseñar y que podía transmitir

los conocimientos de forma natural y los alumnos aprendían, así que he ido buscando técnicas de la enseñanza para mejorar.

El reconocimiento esporádico

Encontramos que un tipo de reconocimiento que no es consistente sino muy esporádico está presente en estos comentarios:

P12: Un momento importante es cuando la gente te reconoce, que como maestro fuiste y eres bueno y tienen muy buen recuerdo de cuando le enseñabas.

P18: Momentos importantes han sido pocos, la verdad, pero algunos de los que recuerdo son cuando los niños o personas que no entienden algo que está en inglés o algún tema y me preguntan, luego de que les explico me siento bien cuando dicen ya lo comprendo y otro momento es cuando termino el curso de inglés.

La fuente de orgullo en la profesión

Este tipo de gratificación se suele hacer visible años después de graduarse, como cuando un estudiante regresa a agradecerle a un docente. El siguiente es un testimonio de una de las voces de nuestro estudio:

PI2. Un momento importante es cuando la gente te reconoce, que como maestro fuiste y eres bueno y tienen muy buen recuerdo de cuando le enseñabas.

La incertidumbre

En el sentido de Lortie (1975) una fuente de incertidumbre es que los docentes nunca saben a ciencia cierta si ejercen alguna influencia en sus estudiantes y por lo tanto los docentes no pueden valorar en qué medida su desempeño impacta de alguna manera sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Pero además, se encontró que la incertidumbre de los docentes se aprecia a un nivel de necesidades mucho más elementales. Estos docentes, contratados por horas, sin ninguna garantía de estabilidad en el empleo, ni siquiera tienen la certidumbre de su permanencia en el Programa para el cual trabajan. Los docentes graduados de una licenciatura universitaria pero no de una Escuela Normal, no pueden incorporarse al sistema de educación estatal o federal:

P13: Ahora me doy cuenta que es necesario [tener] otros conocimientos, por lo que este año estudiaré la normal para tener esas bases, pero ese es el principio ya que mi idea es también estudiar maestría en educación.

La insatisfacción por la falta de tiempo

En relación a la característica número nueve 'la falta de tiempo y la sensación de no haber terminado el trabajo son un problema perenne para los docentes' encontramos comentarios como este:

P16: Mis perspectivas a futuro como docente de inglés son seguir dando clases en escuelas sólo algunas horas a la semana y tal vez, de dar clases como maestro particular.

El hecho es que su trabajo no les otorga una posición formal como docentes, por lo que siempre están de paso en busca de mejor empleo y una mayor estabilidad laboral que la que les ofrece el programa de inglés en Primarias.

Conclusiones

Este estudio ha mostrado que las condiciones de trabajo de un docente tienen un gran impacto sobre muchas áreas de su trabajo. Este estudio muestra que los docentes del programa encuentran nueve condiciones que les impiden su pleno desarrollo profesional y por lo tanto el desarrollo del sistema educativo para el cual trabajan. Estas condiciones son:

La formación docente no los prepara para la realidad que al final de cuentas encuentran en las aulas, sin apoyo, sin contexto, sin lugar propio, sin membresía, sin futuro. La organización celular y la necesidad de cubrir horas de enseñanza en diferentes escuelas durante el día mantienen a los docentes de inglés de estos programas aislados, marginados y sin posibilidad de intercambiar experiencias ni hacer trabajo colegiado. La ausencia de una cultura técnica en común, difícil de obtener hasta para quienes sí tienen capacitación formal, se hace más grave entre los docentes del programa que no la tienen. La falta de principios pedagógicos que subyacen a la práctica aulística deja a los docentes constituir su práctica sobre la base de lo que observaron en su propia educación. Si la educación pretende cambiar, no deberíamos estar repitiendo lo que vimos en nuestros maestros de antaño. Los docentes necesitan un tipo de reconocimiento consistente por su labor, no sólo la satisfacción esporádica de haber tenido éxito con algún alumno alguna vez. Los

docentes deben sentirse orgullosos de su profesión pero esto es difícil de lograr si los docentes no son incluidos en un campo profesional en el que ellos y sus colegas se sientan parte del mismo sistema. Si la profesión docente trae como característica inherente la incertidumbre, es inaudito que los docentes de inglés egresados de un programa de licenciatura estén expuestos a la incertidumbre del empleo temporal, del empleo inestable, del empleo sólo por ocho meses del año. Si esto está pasando en todas las profesiones, quizá es tiempo de reflexionar sobre la incertidumbre generada para todas las profesiones y su efecto en la autoestima de cada profesionista y de la sociedad en general.

Creemos entonces que el Programa de Inglés en Primaria en Nuevo León se vería beneficiado si tuviese mejores condiciones que ofrecer a los docentes, si contara con mayor financiamiento con fondos federales y estatales que posibilitaran, en su conjunto, un ambiente de trabajo que redunde en un más alto desempeño del programa y mejore las condiciones de los docentes en su ejercicio profesional.

Bibliografía

- Brown, D. (1995). *Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. USA: Heinle & Heinle Publishers
- Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy and professional growth*. New York, NY: Routledge.
- Cresswell, J. (2007) *Qualitative Research Methods* London: Sage
- Fullan, M. (1997). *What is worth fighting for in the principalship/headship?* US: University: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a post-modern age*. London: Cassell.
- López, R. (2006). *Estudio diagnóstico y propuesta didáctica sobre capacitación de los docentes del Programa de inglés en primarias*. Tesis sin publicar. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Martínez, M., Morfín, A. & Islas, M. "El perfil del profesor de inglés en las preparatorias públicas: Caso Cozumel". *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional*. México: Universidad de Quintana Roo–Departamento de Lengua y Educación.
- Reyes, M.R., Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias", *Revista Pueblos y Fronteras*. ISSN: 1870-4115.