

LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE PRIMARIAS PÚBLICAS SOBRE EL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PNIEB: UN CASO EN BAJA CALIFORNIA

Laura Emilia Fierro López / Lilia Martínez Lobatos / David Guadalupe Toledo Sarracino
Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN: El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica establece los lineamientos normativos de la asignatura de inglés en el currículo de educación preescolar y primaria públicas, generada a partir de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), que formalizó lo que algunos estados desarrollaban de manera independiente de la federación desde 1992 (PNIEB, 2009). En este trabajo se presenta un informe parcial de investigación donde se analiza la percepción que tiene el profesor de inglés de educación primaria pública sobre el contexto de implementación del PNIEB, entrevistados en el municipio de

Ensenada, B.C. Los profesores perciben la importancia del aprendizaje del inglés en la formación integral de los niños; no obstante, los procesos de instalación del PNIEB, así como los esfuerzos en Baja California por impartir la asignatura de inglés son incipientes al momento ya que se observan vacíos de índole administrativo, pedagógico y teórico-práctico.

PALABRAS CLAVE: Implementación curricular, enseñanza del inglés, educación básica, perspectiva docente.

Introducción

La enseñanza del idioma inglés en primarias públicas de México data desde el año 1992, cuando algunas entidades federativas la inician de manera extracurricular; sin embargo estas acciones se formalizaron oficialmente hasta el año 2009 con la incorporación de la Asignatura Estatal en el currículo de educación preescolar y primaria pública generada a partir de la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB).

Ésta es una iniciativa que representa ajustes y cambios para establecer lineamientos de operación, tanto normativos como organizativos; por lo que se crea el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) con el fin de desarrollar un

relevo generacional de ciudadanos con una formación en *lingua franca*. A partir de este panorama, se analiza el proceso de implementación en el municipio de Ensenada, B.C. para comprender lo que está sucediendo en esta fase, desde el punto de vista del profesor de inglés de primaria pública.

Planteamiento del problema

En los procesos de implementación de un programa, el profesor desempeña un papel activo y decisivo para su éxito; estudiosos de las reformas curriculares e implementación de un nuevo currículo, establecen la importancia del profesor en estas fases. Se destaca que, a pesar de ser los agentes de cambio y quien asume la parte práctica, son considerados mayormente como ejecutores en un proceso lineal de implementación sin tomar en cuenta la problemática que enfrentan en el aula (Clandinin & Connelly, 1998; Díaz-Barriga, 2010; Ezpeleta, 2004; Hargreaves & Fullan, 1992; Markee, 1997; Stenhouse, 1980).

Entre los factores asociados al fracaso de las reformas, Hargreaves & Fullan (1992) lo atribuyen a la fase de implementación e identifican dos aspectos que determinan el fracaso o éxito del nuevo currículo: el desarrollo profesional del profesor y el contexto escolar. Se asume que el profesor de inglés como lengua extranjera debe tener una formación teórica-práctica en el área, con dominio del inglés que lo hará exitoso al incorporarse en este ambicioso proyecto nacional en materia de lengua extranjera. Adicionalmente, el contexto de implementación tiene efecto en el éxito del nuevo currículo, por los aspectos organizativos, administrativos y apoyos requeridos para aplicarlo.

La implementación del PNIEB, contemplada en la RIEB, es un proceso complejo, por los aspectos multifactoriales que inciden en su éxito y, aunque "...todavía prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas pensados por otros, con poca posibilidad de hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto..." (Díaz-Barriga, 2010, p. 45), consideramos que si indagamos este proceso, desde la percepción que manifiestan los profesores de inglés como lengua extranjera (ILE), se tendrá una visión de lo que sucede en esta etapa desde su perspectiva. Por lo cual se plantean las siguientes interrogantes de investigación:

¿Cómo percibe el profesor de ILE, de primaria pública en Ensenada, BC, el contexto de implementación del PNIEB, y de qué manera incide en su práctica docente?

¿Qué papel desempeña la formación y desarrollo profesional del profesor de ILE en lo que experimenta en su práctica docente?

El objetivo es analizar la perspectiva de los profesores de ILE, en primarias públicas de Ensenada, B.C., sobre el contexto de implementación del PNIEB y su formación y desarrollo profesional con las posibles relaciones en su práctica docente.

Además, es de nuestro interés aportar al estado del conocimiento de este proceso, teniendo como antecedente que en México, la investigación en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se encuentra en una etapa incipiente, en vías de conformación y consolidación (Ramírez 2007, 2010).

Estrategia metodológica

Se aborda el estudio desde la perspectiva metodológica cualitativa, la cual se caracteriza por tener un enfoque humanista con la finalidad de comprender e interpretar un suceso. Lo que se buscó es analizar la implementación del programa desde la propia perspectiva del docente, examinando la forma en que él lo experimenta.

Se realizaron ocho entrevistas bajo la técnica de entrevista a profundidad a profesores de ILE que trabajan en el PNIEB en primarias públicas de Ensenada, B.C., durante el ciclo escolar 2011-2012. Se determinaron los criterios de selección a partir de su formación académica (tabla 1), ya que se configuraron tres grupos de profesores: con licenciatura o posgrado en el área de la enseñanza de lenguas o educación, con licenciatura en otras áreas del conocimiento y con preparatoria y diplomado en el área de enseñanza de lenguas. Se buscó obtener la opinión de profesores de los tres grupos mediante una selección estratificada intencional.

El instrumento para la recolección de datos es una guía de entrevista, en donde las preguntas se agrupan en tres dimensiones: contexto de implementación, formación y desarrollo profesional del docente de ILE y práctica docente. Después de tener la transcripción de las entrevistas se realizó el análisis con ayuda del programa Atlas.ti,

versión 6, para la fragmentación de los datos y obtener el material empírico para su interpretación y discusión en este trabajo.

Para presentar este informe parcial de investigación se seleccionó la información generada en una de las categorías de esta investigación: *contexto de implementación*.

Resultados y discusión

Por *contexto de implementación del PNIEB*, nos referimos al escenario en que se desarrolla la implementación del programa. El contexto resulta complejo por los múltiples factores que lo afectan, los cuales pueden variar según la escuela, pero constituye una parte esencial, ya que influye en las acciones que realizan los profesores para poner en práctica el programa en el aula.

Entre los factores externos encontramos: el medio social en que se localiza la escuela, servicios con los que cuenta, los apoyos y relación que la escuela tiene con otras instituciones, incluidos los lineamientos de operación emitidos por los organismos educativos federales, estatales y municipales; así como, los internos, particulares de la escuela: infraestructura, recursos, estructura organizativa y administrativa, además de los actores escolares que forman parte del contexto: coordinadores, directores, alumnos, padres de familia y profesores.

A partir de estos factores, se presentan los siguientes hallazgos parciales:

Factores Externos

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

"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 alcanzar el nivel que se requiere para alcanzar el que tienen los libros" (P6:18).

"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).

El programa debe ser lo suficientemente claro y específico para ser sujeto a la evaluación en cuanto a la congruencia entre los objetivos y los destinatarios, además de armonizar “con los tres contextos en los que está incluido: el currículo de lengua, el aula y los participantes en ella y la institución educativa y la sociedad a las que el programa sirve.” (Instituto Cervantes, 2012).

Para que se logre el aprendizaje de una lengua, el *input* debe ser ligeramente arriba del nivel de conocimiento del estudiante (Krashen, 1985); el contenido didáctico debe tener el propósito de facilitar el aprendizaje del estudiante, con una adecuada secuenciación, con un grado de dificultad de fácil a difícil y un grado de complejidad de acuerdo a la capacidad de los niños. Difícilmente, se podrá comunicar en inglés cuando se carece del léxico suficiente y el conocimiento funcional de la lengua. El dejar de lado éste aspecto puede ser considerado como un error pedagógico, y por lo tanto un fracaso en el aprendizaje.

Para el profesor son inciertas las decisiones que se toman respecto a las configuraciones implicadas en el diseño curricular e implementación del programa; el desconocimiento sobre los motivos que subyacen acerca del porqué de dichas decisiones, le imposibilita comprenderlo, lo que representa un reto en la práctica. Aunque existen cursos de capacitación a nivel nacional, a los que acuden asesores técnicos pedagógicos, resultan insuficientes los esfuerzos para que dicha información llegue a todos los profesores que imparten el programa.

Los vacíos organizativos y administrativos para articular la materia, y darle formalidad, son evidentes, por la falta de un documento normativo que sea claro y específico para subsanar este reto pedagógico, entre otros aspectos, ya que, además, se observa en lo administrativo, tal como lo expresan los profesores de ILE:

"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).

Lo concerniente a la contratación y estatus laboral de los profesores de ILE, resulta aún más preocupante, ya que de no gestionar este aspecto, parece imposible cumplir satisfactoriamente con lo propuesto en el PNIEB. Es incongruente requerir el cumplimiento, sin que éstos tengan las condiciones laborales adecuadas. Esta situación puede generar que profesores, con la formación profesional para impartir las clases de inglés, pierdan el interés en participar en las escuelas del PNIEB, ya que no encuentran un campo que provea estabilidad en el trabajo, lo cual también impacta la calidad del programa.

"Ellos [coordinadores/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).

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

Un aspecto fundamental es el apoyo recibido para implementar el programa; destacan los actores de la línea de frente, directores, profesores, padres de familia, como cita Ezpeleta a McLaughlin (2002), ya que son los encargados de la práctica educativa del programa en la escuela y los que enfrentan los retos y dificultades. La figura del director resulta preponderante, ya que es el enlace entre la escuela y las instancias externas, como gestor educativo para unificar el ámbito pedagógico con lo organizacional-operativo.

Se observa la carencia de apoyos del gobierno, 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, debe realizar esfuerzos para implementar el programa con los recursos limitados que recibe.

Factores internos

La infraestructura de la escuela, en cuanto a recursos físicos y materiales, significan el entorno inmediato donde se sitúa el proceso de enseñanza; un ambiente ordenado, con las características apropiadas proporcionan las condiciones para que el aprendizaje se lleve a cabo. En este tenor los profesores perciben algunas dificultades:

"Para empezar no tengo salón... yo tengo que ver quién, qué salón está libre... Somos dos maestros así, porque hay personal de más. La unidad pasada trabajamos con un calendario, eso fue el producto, el calendario, y yo quisiera pegarlo ¿no? La intención es que los niños aprendan, que lo estén viendo; yo me lo tengo que llevar y traer, los niños lo hacen, ya se ha roto, porque no tenemos un lugar donde dejarlo, si yo lo pudiera colgar, lo pudiera dejar porque ya es mi salón... donde yo voy a trabajar en inglés, estaría bien, porque así podríamos, pues, visualmente les ayudaría mucho" (P8:7).

Algunos métodos basan el aprendizaje de una lengua mediante la exposición periférica a contenidos, ya sea gramaticales, léxicos o de aspectos culturales, que se pueden adquirir a través de la exhibición de posters elaborados con estos propósitos, además que, el contar con espacios para exhibir los trabajos de los niños, fomentan la motivación y favorecen la retención (Richards & Rodgers, 2001). La falta de un aula específica genera limitaciones para utilizar recursos pedagógicos y didácticos en el salón, e inclusive de disponibilidad de tiempo, por lo que repercute en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y seguimiento de la adquisición del lenguaje.

Contar con las condiciones mejora enormemente el desarrollo de la clase, ya que ésta fluye de manera satisfactoria y facilitan la práctica docente, como sucede en las escuelas bajo el esquema de tiempo completo que iniciaron operaciones en el ciclo escolar 2010-2011 en Baja California; algunas sí cuentan con inversiones en recursos tecnológicos como lo son computadoras, proyectores, televisores, reproductores de DVD

y CD, e instalaciones para las clases extracurriculares como artísticas, deportivas, culturales y computacionales.

Conclusión

Ezpeleta (2004) menciona que a partir de que se inició con la investigación sobre los procesos de implementación de reformas, en 1970, enriquecida por el análisis de los factores procesuales y contextuales en su ejecución, se identificó el fracaso a, 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. Por consiguiente, el análisis de lo que sucede en la práctica del programa, del que no podemos negar tiene imbricaciones con el contexto político y procesos institucionales, debe estar articulado entre las formas de organización y administración con la forma de trabajo en la escuela.

Por otra parte, al estar iniciando con la inserción del ILE en el currículo de primaria, se requiere realizar las gestiones para que sea considerada una materia formal, aunque el PNIEB se encuentra en etapas iniciales, éstas llevarán a que los profesores de español, padres de familia y demás actores involucrados presten el apoyo necesario para su ejecución.

Se advierte como trascendente el analizar el PNIEB, por ser de reciente creación, y por la inexistencia de reportes de investigación u otros estudios que contribuyan a las acciones a realizar para enfrentar el reto de enseñar el inglés como lengua extranjera, en nivel primaria. Ello nos permitirá conocer los principales elementos que inciden en el proceso de implementación para tener alternativas orientadas a aportar datos al estado que guarda el programa, desde el docente como actor relevante, y que sean un referente en cuanto a necesidades contextuales de estructura del PNIEB.

Tablas y figuras

Tabla 1. Formación académica de los profesores del PNIEB en las primarias de Ensenada en el ciclo escolar 2011-2012

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

¹ San Diego State University (SDSU)/Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Referencias

Instituto Cervantes (2012). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: McMillan.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* (Vol. 1, núm.1, pp. 37-57). México: IISUE-UNAM/Universia. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>

Ezpeleta, J. (2004). “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en *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>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.), (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Group Ltd.

Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: CUP.

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.

Richards, J. and T. Rodgers.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge. UK: CUP

Stenhouse, L. (1980). *Curriculum Research and Development in Action*. London: Heinemann

Zabala, A. (2006). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. México: Editorial Graó.