



## FACTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS (ELT) VS. ECOLOGÍAS EMOCIONALES DE LOS MAESTROS: LOS CONFLICTOS Y HERRAMIENTAS DE LAS ESCUELAS PRIMARIA EN LA CDMX

Gina Hernández Amelio  
University of Birmingham

---

**Área temática:** A.9) Sujetos de la educación.

**Línea temática:** Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente.

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica.

---

### ***Resumen:***

Los maestros de inglés en las primarias de la Ciudad de México, tanto públicas como privadas, lidian con factores sociales, políticas de lenguaje y actores educativos que les provocan estrés, frustración, conflictos internos y problemas de salud, la mayoría de los cuales inciden en su ecología o entorno emocional como docentes. El siguiente estudio es un acercamiento a nivel posgrado realizado como tesis de posgrado en la Universidad de Birmingham, utilizando teorías de la sociolingüística, cognición docente e inteligencia emocional, para reconocer los efectos particulares de los factores externos en los maestros de enseñanza de inglés a nivel primaria en la CDMX, así como los recursos internos: sus valores, motivaciones y emociones, tanto psicológicos como pedagógicos que utilizan y desarrollan a través del tiempo y la experiencia para enfrentarse a su contexto de enseñanza.

***Palabras clave:*** enseñanza de inglés, maestros de primaria, inteligencia emocional, política de lenguaje, sociolingüística.

## Introducción

La enseñanza de inglés se ha incluido en el 70% de los programas de enseñanza primaria a nivel mundial desde 2005 (Sayer, 2015) para responder a la presión de las tendencias neoliberales de la modernización y globalización (Sayer, 2012). La opinión pública en México de que “el inglés abre puertas” provoca que la enseñanza de inglés (ELT por sus siglas en inglés) se perciba y fomente como un capital cultural necesario para la movilidad social (Perales, 2012).

Sin embargo, las políticas de lenguas extranjeras, enmascaradas como intentos de lograr justicia social, no alteran las condiciones de la clase baja y media ni la realidad en la que ocurre la enseñanza. Los acercamientos pedagógicos de los docentes reflejan y reproducen los procesos de estratificación social a favor de los grupos más poderosos (Bowles & Gintis citado en Sayer, 2017). El proceso educativo se ve entonces influenciado por una serie de factores sociolingüísticos, relacionales e identitarios a los cuales los docentes deben continuamente adaptar y entrelazarse en contexto; lo cual en ocasiones pone en conflicto a sus valores, creencias y emociones.

Es necesario reflexionar acerca la esencia cognitiva y afectiva de los maestros (Cheung et al, 2015). Numerosos estudios muestran que las creencias tienen un efecto importante en las acciones de los maestros, pero los estudios en contextos de ELT son escasos (Aksoy, 2015), y las estrategias para lidiar con situaciones de estrés laboral y sus consecuencias emocionales y físicas aún más (Cárdenas Rodríguez *et al*, 2014).

Esta investigación es un acercamiento a cómo los factores sociolingüísticos y relacionales de los maestros de ELT influyen, aunque no definan su identidad docente: sus valores, creencias y motivación; con el propósito de despertar consciencia y mejorar los estándares de enseñanza (Cheung et al, 2015). El estudio se realizó con la ayuda de 12 maestros y maestras de inglés en primarias públicas y privadas de la CDMX, entre las edades de 28 y 62, con experiencia docente que iba entre los cinco y 35 años. Las entrevistas se hicieron frente a frente con una duración aproximada de 40 minutos, se analizó la narrativa discursiva de cada participante a partir de bases pedagógicas, lingüísticas y psicológicas (Richards, 2003). El énfasis en el entendimiento de las ecologías emocionales de los maestros en sus contextos podría abrir la posibilidad de crear espacios para su mejoramiento y transformación (Zembylas, 2003).

## Desarrollo

México se caracteriza por una distribución asimétrica de oportunidades, presentando uno los niveles más bajos de movilidad social a nivel mundial, 0.48%. Esto se ve reflejado no solo en los salarios sino en el tipo de educación que se recibe en cada clase social (COLMEX, 2018).

Existen 25 mil escuelas primaria en el país, en la Ciudad de México existen 1 810 primarias privadas y 2 893 públicas (SNIE, 2018). Las características de las escuelas y prácticas pedagógicas de ELT tienden a reproducir las diferencias de las clases sociales. Este colonialismo reflejado en el sistema dual de educación es típico de México y varios países de América Latina (Perales, 2012).

## Políticas lingüísticas de ELT

Las políticas lingüísticas de inglés en México de los últimos 10 años se han caracterizado por la inconsistencia y el cambio, esto como consecuencia de los intereses políticos en lugar de la creación de proyectos educativos a largo plazo que atiendan las necesidades sociales (Ramírez & Sayer, 2016). Incluso el actual Programa Nacional de Inglés (PRONI), que entró en vigor en el año escolar 2018-2019 podría ser cancelado durante el presente sexenio. El propósito del PRONI es hacer a toda la población estudiantil en México bilingüe en 20 años (SEP, 2017b) con un nivel de A2 al final de primaria, según el marco de referencia europeo (CEFR). El enfoque vygotskiano de la reforma educativa nacional de la que forma parte el PRONI, se centra en funciones comunicativas que, trabajando a la par de categorías lingüísticas permiten a los maestros desarrollar lecciones adaptables a cada contexto escolar. Esta aproximación teórica a la educación puede resultar perjudicial si no se ha recibido un profundo entrenamiento teórico como docente pues los conceptos son a veces demasiado abstractos para lograr ponerlos inmediatamente en práctica (Ramírez & Sayer, 2016).

## El rol de padres y directivos

Los padres y directivos son agentes trascendentes en el proceso educativo (Perales, 2012). Los conflictos de poder y las expectativas mutuas de todas las partes son una influencia constante en la adopción de políticas públicas y la motivación y creencias de los maestros. El involucramiento de los padres, es un gran predictor de éxito estudiantil (Sanders & Epstein en Branon *et al*, 2012). Cuando los padres se involucran, los estudiantes han demostrado mayor esfuerzo, concentración, logros, responsabilidad y satisfacción con su trabajo escolar (Kalin & Šteh, 2010). Sin embargo, hay una creencia internalizada (Perales, 2012) en los padres mexicanos de escuelas públicas, sobre todo los que no hablan inglés, de que el idioma solo es una habilidad útil para pasar los exámenes y prepararse para cursos en la secundaria. Por otro lado, el rol de los directores de escuelas de acuerdo con Cisneros (2006) muestra una gran distancia entre las autoridades y los subordinados. Merchant (en Cisneros, 2006) usó los estudios de Hofstede (1980) para encontrar que a mayor distancia entre los administradores y los trabajadores de instituciones escolares, mayor es el tradicionalismo en la organización y menores son las posibilidades de los docentes para proponer cambios o participar en ellos (Cisneros, 2006).

## Cognición docente de enseñanza de inglés

La cognición docente es una subdisciplina de la lingüística aplicada que intenta comprender la vida interna de los profesores y cómo ésta moldea y es moldeada por su trabajo en diversos contextos socioculturales (Kubanyiova & Feryok, 2015). Hay varios tipos de identidades, para esta investigación, se hizo un énfasis en la identidad profesional, vocacional y la autoimagen del docente. El sentido de identidad y las creencias de los individuos son en parte creados por las estructuras políticas y sociales que se reflejan en el lenguaje (Lasky, 2005) y se reflejan en sus valores, creencias y motivación.

Los **valores**, colocados en el corazón del docente, aquellos que conforman su perfil axiológico, directa o indirectamente son transmitidos a los alumnos. (Cojocariu, 2015). La educación primaria es la más proactiva en la internalización de valores (Sunley & Locke, 2010, en Cojocariu, 2015) dada la etapa evolutiva de los alumnos, la relevancia de padres y maestros como los modelos para la imitación y asimilación de su personalidad, y el impacto de la escuela en la orientación axiológica de cada alumno (Cojocariu, 2015).

Una **creencia** es una proposición, consciente o inconsciente inferida de lo que una persona dice o hace (Rokeach, 1968 en Aksoy, 2015). Las creencias tienen una profunda influencia en las decisiones docentes y las prácticas de clase, sin embargo, la práctica no siempre sigue a las creencias (Ravindran & Hashim, 2012). Birello (2012) lo describe con las creencias centrales, las más estables y poderosas de nuestras acciones, y las creencias periféricas, temas con los que estamos menos comprometidos y que a veces dejamos de lado cuando la tensión crece entre ellos y una creencia central. En la enseñanza de idiomas, las creencias centrales son las relacionadas con temas educativos mientras que las creencias periféricas tienen que ver específicamente con la enseñanza de idiomas. Las creencias y sus prácticas son a veces difíciles de reconciliar pues son complejas y sensibles al contexto. (Kubanyiova & Feryok, 2015). Estudios examinados por Aksoy (2015) muestran tanto consistencias como inconsistencias entre las creencias de los maestros y las prácticas que realizan en el salón.

La **motivación vocacional** es el deseo intrínseco de hacer una contribución social, y se coloca como una de las motivaciones más altas para elegir la docencia como carrera. Si un maestro está motivado para enseñar, sus alumnos estarán motivados para aprender (Dörnyei & Ushioda, 2011). Aun así, existe un declive en la satisfacción entre los maestros de todos los niveles en varios países (Dinham y Scott, 2000 en Dörnyei & Ushioda, 2011) por la naturaleza estresante de la labor docente, la prohibición de la autonomía docente para cumplir con los temas de clase, los exámenes estandarizados, la imposición de métodos de enseñanza, las políticas públicas y otras limitaciones institucionales, la repetición de contenidos, la falta de respeto por parte de los administrativos escolares, las condiciones laborales desfavorables y la continua devaluación percibida acerca de la labor del maestro (Dörnyei & Ushioda, 2011).

### **Ecología e inteligencia emocional**

En el ámbito educativo, existen interrelaciones entre el conocimiento pedagógico y emocional del lugar de trabajo del maestro; la ecología emocional es el estudio de cómo se construye el conocimiento emocional en los ambientes de aprendizaje (Zembylas, 2006). La ecología emocional puede observarse en las experiencias emocionales de maestros y alumnos. De acuerdo con Zembylas (2006) existen tres tipos de conocimiento emocional dentro de la ecología: *Individual*: las creencias emocionales sobre la enseñanza y el aprendizaje; los valores educativos y la autoconsciencia emocional; *Relacional*: las relaciones emocionales con los estudiantes, el ambiente del salón y las interacciones socio-afectivas; y el *sociopolítico*: el conocimiento emocional del contexto, y entendimiento emocional de las decisiones curriculares, políticas de pedagogías y temas de clase.

De acuerdo con Vilar & Simonet (2016), las emociones y las ideas cambian y maduran a lo largo del tiempo y a través de la experiencia; y los humanos somos seres flexibles y capaces de reconocer ideas que puedan ser nocivas y por lo tanto evitar verse afectados por ellas. Esto se llama inteligencia emocional, un concepto popularizado por Daniel Goleman (en Vilar & Simonet, 2016), que permite el entendimiento de como la gente puede descubrir las evaluaciones que hace a sus creencias que potencian sus emociones.

Extremera & Fernández-Berrocal (2004 en Cárdenas Rodríguez *et al.*, 2014) muestra que gente con altos niveles de inteligencia emocional enfrenta los problemas ordinarios y el estrés laboral más exitosamente en el contexto educativo. Kieschke y Schaarschmidt (2008 en Dörnyei & Ushioda, 2011) identificaron que los maestros con ideales elevados, grandes expectativas, entrega profesional pero sin regulación emocional son especialmente vulnerables a las realidades cotidianas estresantes del proceso educativo, y pueden experimentar shock psicológico y crisis motivacionales profundas.

## Resultados

VALORES MÁS IMPORTANTES PARA LOS MAESTROS Y PARA EL LUGAR DONDE TRABAJAN	
VALORES ESCOLARES	VALORES DE MAESTROS ELT
	RESPECTO 5
DISCIPLINA 5	HONESTIDAD 4
COMPETENCIA 3	RESPONSABILIDAD 2
RESPECTO 2	TRABAJO EN EQUIPO 2
SOLIDARIDAD 2	FLEXIBILIDAD 2
RESPONSABILIDAD	DISCIPLINA
INTEGRIDAD	SOLIDARIDAD
ECOLOGÍA	VALENTÍA
SERVICIO	GRATITUD
FE	CARIDAD
	AMOR

Sobre la identidad del maestro de lenguas, los valores de respeto y honestidad fueron mencionados la mayor cantidad de veces por los maestros de ELT como importantes, seguidos de la responsabilidad, el trabajo en equipo y la flexibilidad. En todas las entrevistas, los maestros expresaron tener creencias distintas que las de sus escuelas en cuanto a los valores más importantes que se debían enseñar; algunos expresaron su frustración al notar este conflicto. La motivación vocacional y contextual para ELT estaba presente en 11 de las respuestas de los maestros, quienes expresaron su deseo de que el país mejore a través de la educación expandiendo los horizontes culturales de los alumnos y creando consciencia.

Sin embargo, tanto en las escuelas públicas como privadas, los maestros expresaron haberse sentido poco apoyados y valorados cuando surgían conflictos relacionados con la mala conducta dentro del salón de clases y surgía tensión entre los alumnos y los maestros. Hay una sensación de que “los padres y la directora [...] ambos creen que son tu jefe y esperan que respondas como ellos quieren. No se trata de lo que tu consideres que está bien sino lo que ellos piensan que debes hacer” (M12).

Los contrastes entre lo que ocurre en la clase y la versión de ésta que llega a oídos de los padres es un conflicto muy común que desmotiva a los maestros. Todos los maestros expresaron su desprecio a las críticas de los padres pero la mayoría comentó que si es para mejora de la clase o para ayudar a los estudiantes, normalmente las aceptan. Sin embargo, todos han experimentado la crítica sin fundamentos de parte de padres o directivos. La mayoría de los maestros en escuelas privadas comentaron tener una relación cordial, de apoyo (M1) e incluso casi familiar (M6) entre sus ellos y sus directivos. El reto emocional es adaptar su estilo de enseñanza a los requerimientos de la escuela y las restricciones que ello conlleva.

En contraste con los maestros de escuela pública, quienes mencionaron que su problema principal con las autoridades era que no sabían inglés o no les importaba saberlo y aun así, los maestros tenían que seguir sus indicaciones: “no tienen las bases para decirte qué hacer, mi primera directora me dijo que tenía que hablar con los estudiantes en español, no en inglés, porque si no, los padres se quejarían porque no conocían el idioma” (M9) Expresaron sentirse ignorados y abandonados, evidenciando lo que Cisneros (2006) notó con respecto a las autoridades y la distancia entre los participantes de las instituciones educativas mexicanas: el reflejo de actitudes (M3) tradicionales frente a la dinámica y valores de la escuela, como la disciplina y el orden.

Entre los maestros y los padres, existen cuatro grandes conflictos que generan estrés y frustración en la ecología emocional de los maestros: 1) cuando los padres se involucran en decisiones educativas sin tener ninguna base académica, esto genera enojo y frustración (Dozza & Cavrini, 2012); 2) la falta de entendimiento de la relevancia de la clase de inglés hace que los maestros se sientan incomprendidos y poco valorados, un problema común especialmente en las escuelas públicas de acuerdo con Perales (2012); 3) la sobreprotección de los padres que descarta la versión de los docentes cuando hay conflictos desmotiva hasta el drástico punto en el que alguno ha cambiado sus creencias centrales y se ha cuestionado la relevancia de la educación en la sociedad. 4) la falta de interés de los padres en las decisiones, una consecuencia de las inequidades sociales de ambos grupos sociales (COLMEX, 2018) presenta un reto para los maestros de ELT que se sienten solitarios en el proceso educativo sin embargo desarrollan empatía hacia sus alumnos.

Hay una percepción general de la presencia de las políticas neoliberales en los maestros de escuelas privadas, cuyas instituciones plantean la educación más como un negocio que como una oportunidad de desarrollo, así expresan los maestros. Los resultados reflejan esto en la predominancia de la *competencia*. Aun cuando el respeto era el valor personal que lo maestros más valoraban, la *competencia* entre los estudiantes en las escuelas privadas se percibió como la más valorada por las instituciones:

“La competencia, aunque no es un valor que la escuela oficialmente promueva, está implícita en todo. A mí no me gusta la competencia, por lo menos como la manejan, dando tarjetas especiales por la excelencia académica y uno como maestro sufre pues me gustaría más dársela a quien haya dado su mayor esfuerzo, pero es una pauta que establece la escuela. (M8)

Las percepciones del sobre el PRONI varían en cada caso individual, los maestros de escuela privada no están familiarizados con él pues su trabajo diario está basado en los programas internos de sus escuelas. Y los maestros de escuela pública no tienen un programa específico que seguir pues solo hay dos maestros para cada plantel, aunque se supone deben implementar el PRONI de manera rigurosa; por otro lado, el abandono que sienten por parte de las autoridades se ve compensado por la relajación de tener libertad de cátedra en el salón de clases: “lo único que supervisan son los libros y los cuadernos. Así que puedo hacer lo que quiera siempre y cuando haya algo escrito en ellos” (T12).

La inestabilidad de las políticas lingüísticas de los últimos años ha provocado que en las escuelas públicas la clase de inglés no se valore como un trabajo real pues “los maestros de Español tienen permitido usar su tiempo del trabajo para programar sus clases pero nosotros [los maestros de inglés] no tenemos los mismos derechos. [...] (M4) Contrasta lo que admite la mitad de los docentes de escuela privada, que sus instituciones han permitido trabajar como maestros de inglés solo por ser hablante nativo extranjero. M6, una maestra estadounidense confirma de su experiencia que “en mi primer trabajo como maestra no tenía acreditaciones para enseñar inglés, el único requerimiento era ser nativo, güero y de ojo azul”.

Todos los maestros admitieron sentir enojo por las peticiones administrativas, refiriéndose a ellas como absurdas, agotadoras (M2) e inútiles (T4, T5) que quitan tiempo tanto para planear clases como para observar el desarrollo de los estudiantes (T8). También estuvieron todos de acuerdo en que en ocasiones es necesario pagar de su propio salario para algunos elementos de la clase pero no todos expresan esto como una situación justa, especialmente aquellos que reciben \$20 de presupuesto mensual para material de clase (T3).

Los maestros admiten haber cambiado sus reacciones hacia los problemas relacionales después de experiencias específicas que les hicieron de manera consciente o inconsciente desarrollar técnicas de inteligencia emocional como el ser perceptivo sobre los sentimientos y situaciones de otros. Las creencias muchas veces son inconscientes por lo que los maestros no siempre pueden explicar por qué piensan lo que piensan (Erkmen, 2012). Esto puede ser un problema para aquellos que constantemente reciben desmotivación en su entorno laboral y no son conscientes de ello, pues retener los factores emocionales negativos puede disminuir y afectar la motivación vocacional.

“Con el tiempo, le quitan el lado humano [a la enseñanza], las demandas, la falta de tolerancia se siente inhumano [...] y no ayuda empezar el día tan estresado, menos cuando trabajas con niños (M10) “Estás frustrado, molesto, tienes ganas de gritarle a tus compañeros pero a la final lo terminas haciendo porque es tu trabajo y tienes que hacerlo, te enojas un minuto y le sigues” (M6)

Cuando una persona se siente sin la capacidad para modificar un aspecto de su entorno, pierde la voluntad y el deseo de cambiar otros aspectos que sí son posibles de modificar. Los aspectos negativos del ambiente laboral fueron reportados con mucha más frecuencia por los maestros que los positivos



como la sobrexigencia, falta de apoyo, competencia, estrés. Estas percepciones llevan a una mala ejecución cognitiva y conductual y a la aparición de sentir inutilidad, desesperanza y depresión (Oros, 2005); al grado en algunos casos, de cambiar los valores centrales de los maestros: “creo que la mayoría de los maestros que conozco son buenos docentes que quieren estar con los niños pero son las circunstancias externas las que les hacen odiar su trabajo” M9, “Yo ya no quiero ser maestra de inglés, estoy agotada. Trabajo con la SEP porque a estas alturas sería muy difícil conseguir trabajo en otro lado pero hay muchas cosas con las que yo ya no estoy de acuerdo, me gustaría hacer otra cosa, como diseñar.” (M2).

Pero la mayoría de los maestros percibe que han alterado la manera en como lidian con las situaciones estresantes o frustrantes al asumir responsabilidad de sus acciones cuando sus objetivos pedagógicos no salieron como esperaban, reconociendo la importancia de aprender a lidiar con los problemas emocionales.

“Al principio fue muy difícil para mi no tomarlo personal, pero la experiencia me ha ayudado a separar una cosa de la otra [...] el tener los canales abiertos y escuchar al otro (M10), admiten incluso que pueden regularse y disculparse con los estudiantes cuando han tenido un mal día.

Las prácticas de meditación son las estrategias más comunes seguidas por la mitad de los maestros ELT para lidiar con el estrés y la frustración que pone en conflicto su identidad docente. Otras soluciones fueron reflexionar en torno a dogmas religiosos o participar en actividades relajantes con amigos, escuchar música, tomar un baño, etc.

## Conclusión

No existe una discusión crítica del rol del inglés en la cultura e identidad mexicana, quizá por la falta de preparación académica de los diseñadores de los programas (Perales, 2012). Aun así, la tendencia en México hacia el ELT está ligada a un discurso neoliberal del inglés como lingua franca, de la globalización y las oportunidades económicas al aprenderlo (Sayer, 2015).

Esto se refleja en los programas saturados de temas en las escuelas privadas, la competencia entre los estudiantes y la manera en como los maestros hacen a un lado sus creencias periferiales para responder al sistema en el que trabajan. Las inequidades sociales visibles en la infraestructura y los aspectos logísticos de las escuelas públicas y privadas causa distintos efectos en la ecología emocional sociopolítica de los maestros. La inestabilidad en las políticas lingüísticas de la enseñanza de inglés provoca que el trabajo de maestro de lenguas sea infravalorado y afecte su motivación. La relación entre las autoridades escolares y los docentes varía por caso pero manifiesta en su mayoría una distancia de autoridad (Cisneros, 2006), que no motiva a los docentes a querer mejorar su entorno. En general, los maestros de escuela privada tienen una relación más cercana con las autoridades.

La identidad vocacional no ha cambiado en casi ningún maestro interrogado pero la identidad profesional ha cambiado a lo largo del tiempo, con experiencia y en el contexto de enseñanza. Lo mismo ocurrió



con las creencias centrales y periféricas. Los factores sociolingüísticos y relacionales provocaron que los maestros cambiaran sus creencias periféricas con respecto al ELT: sus métodos, técnicas y conocimiento para evitar problemas y conservar su empleo. Sin embargo, las creencias centrales y la motivación vocacional permaneció igual, al manifestar la mayoría de maestros que la razón por la que enseñan inglés no está tan relacionada con el idioma en sí sino con el valor de la educación como una manera de mejorar su comunidad.

Como recomendación final, los maestros deberían emplear procesos metacognitivos de reflexión de sus ecologías emocionales para lidiar exitosamente con las exigencias y tensiones que implica la enseñanza. Esto se puede hacer a través de la reflexión y cursos de Inteligencia Emocional para maestros. Cuando se fomente que los docentes consideren los factores cognitivos, afectivos y socioculturales que influyen en su desempeño, se estarán dando los primeros pasos hacia un auto-empoderamiento individual y colectivo para enfrentar las complejidades de su trabajo (Cheung et al, 2015).

## Referencias

Aksoy, K. (2015). What you think is not what you do in the classroom: Investigating teacher's beliefs for classroom management in an EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 199. 675 – 683. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.597>

Cheung, YL; Said, SB.; Park, K. (2015). *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315775135

Cisneros-Cohernour, EJ. (2006) Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. [Influence of sociocultural context in school leadership in Mexico] *Universidad Autónoma de Yucatán*. 37 (4). Retrieved from:

<https://rioei.org/historico/investigacion/1323Bastarrachea.pdf>

Dörnyei, Z. (2007) *Research methods in Applied Linguistics*. 3<sup>rd</sup> edition. Oxford University Press

El Colegio de México (COLMEX) (2018) *Desigualdades en México 2018*. [Inequalities in Mexico 2018] El Colegio de México. 1st edition. Retrieved January 2, 2019 from <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>

Kubanyiova M. & Feryok A. (2015) Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*. 99(3) DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12239>

Perales Escudero, M. D., Reyes Cruz, M. R. & Murrieta Loyo, G. (2012) The English in public elementary schools program of a Mexican state: a critical, exploratory study, *Current Issues in Language Planning*, 13:4, 267-283, DOI: 10.1080/14664208.2012.722599

Sayer, P. (2017) Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73, 58 -70. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.006>

Sayer, P. (2015) Expanding global language education in public primary schools: the national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28:3, 257-275, DOI: 10.1080/07908318.2015.1102926

Sayer, P. (2015). More & Earlier: Neoliberalism and Primary English Education in Mexican Public Schools. *L2 Journal*, 7(3). <http://dx.doi.org/10.5070/L27323602>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. [Key Learning Points for Integral

Education] Retrieved December 28, 2018 from

[https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/ILpM-Ingles\\_Digital.pdf](https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/ILpM-Ingles_Digital.pdf)

Zembylas, M (2006) Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. Elsevier Ltd. DOI:10.1016/j.tate.2006.12.002