



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Interacción comunicativa y aprendizaje del inglés en primaria

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Diego Amado De León Olivares

Asesor de tesis:

Dr. Carlos Ornelas

El proceso de escribir me recuerda los preparativos de una fiesta.
No sabes cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni qué mantel poner...
Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos.
Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas,
maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia.
Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera
pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras:

Nada..., total media hora... ¡Todo lo ha hecho el horno!

(GS en Cassany, 1995, p. 31)

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias a la valiosa participación de alumnas y alumnos de una primaria pública y otra privada. Con todo y pandemia, fue posible contar con su apoyo y entusiasmo. Estoy infinitamente agradecido con cada uno de ellos y estoy convencido de que una investigación es una verdadera *coproducción*.

Agradezco el apoyo y amabilidad de directivos y maestras de la primaria pública. Un agradecimiento especial a la maestra Denisse, quien me facilitó el acceso y los contactos pertinentes. A la directora Sonya, otra persona fundamental para el término de esta investigación. De la primaria privada agradezco a la directora y al joven profesor de inglés. Todxs, sin excepción, fueron muy amables en recibirme y hacer posible este trabajo.

Aprovecho para hacer un agradecimiento muy especial a mi tía Laura, a quien le agradezco su amable atención y disposición ante mis llamadas e intromisiones en la primaria privada. Gran parte de lo que soy en el ámbito laboral se lo debo a su excelente disposición e inmenso apoyo.

Gracias Dr. Jimena Hernández por sus observaciones, su tiempo de lectura y su excelente disposición para leer este trabajo. Dr. Rogelio, sus seminarios al mero estilo socrático-mayéutico me dejaron importantes aprendizajes. Dr. Carlos Ornelas, su guía y su atención como asesor, además de sus seminarios, fueron de los mejores regalos de la maestría. Me siento muy contento y honrado de haber sido su asesorado.

Gracias a mis compañeras/os de generación, en especial Julieth, Lalo, Mederick y mi buen amigo César. La discusión, sus comentarios y observaciones también son parte de este trabajo.

Gracias a mis padres, Félix y Rosalba; mis hermanos, Isabel y Félix. Mientras estudiaba esta maestría, siempre los tuve presentes en mi mente y en mi corazón. Gracias por todo su cariño y amor.

Por último, y no por eso menos importante, quiero agradecerle a Juana, quien ha sido la mejor compañía en esta aventura académica. Me has enseñado a aceptar lo peor y lo mejor de mí. Gracias por compartirme tu ternura, tu ejemplo y tenacidad como ser humano. Te amo mucho.

Índice

Resumen.....	6
Introducción	7
Planteamiento del problema.....	9
Preguntas de investigación:	12
Objetivos	13
Participantes y sitios de la investigación.....	14
Participantes.....	14
Sitios.....	14
Descripción de capítulos	16
Apartado metodológico	17
Perspectiva metodológica	17
Diseño de investigación.....	18
Selección de casos.....	19
Primaria pública vs Primaria privada.....	20
Técnicas de recolección de datos	21
Negociación de acceso	21
Observación de clases	22
Entrevistas.....	23
Autobiografía lingüística.....	24
Capítulo I. Educar en otro idioma	25
La política lingüística en México	28
La RIEB en la era de la anglobalización educativa.....	30
Lenguas minoritarias vs lengua mundial	36
Aprender inglés: necesidad o imposición educativa.....	39
Capítulo dos. (Des)enfoque pedagógico: Psicolinguismo cognitivo o sociología cultural del lenguaje en el Proni	42
La postura psicolingüística-cognitiva	44
Piaget.....	44
Vygotsky	46
Ausubel.....	48
Breve recorrido por los métodos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera	51
La perspectiva sociocultural del lenguaje.....	56

Prácticas sociales del lenguaje.....	60
Capítulo tres. Análisis de resultados: ¿du yu spik english?	65
Observación de clases	66
La clase de inglés en primaria pública.....	66
Interpretación	69
La clase de inglés en primaria privada	72
Observación de clase virtual.....	76
Interpretación	78
“La importancia de aprender inglés es mucha”: Representaciones de estudiantes de primaria sobre su aprendizaje del inglés.....	82
Representaciones de estudiantes de la primaria privada	83
Representaciones de estudiantes de la primaria pública	89
Síntesis sobre las representaciones de alumnas y alumnos de la primaria pública y privada	94
Análisis de entrevistas.....	98
Conclusiones.....	106
Recomendaciones e implicaciones	108
Limitaciones.....	112
Reflexión personal	113
Referencias.....	115
Anexos.....	124

Resumen

La siguiente investigación realizó una descripción sobre el tipo de interacciones comunicativas a las que acceden estudiantes de quinto grado de primaria y, con base en una perspectiva cualitativa, se interpretó la manera en que esas interacciones facilitan o dificultan su aprendizaje del inglés.

El estudio fue llevado a cabo en dos primarias de diferente tipo de sostenimiento, una pública y otra privada. Los objetivos principales fueron conocer y caracterizar las interacciones comunicativas que se producen en la clase de inglés, analizar las principales dificultades a las que los estudiantes se enfrentan al interactuar y aprender una lengua extranjera, así como interpretar sus representaciones sobre su aprendizaje del inglés durante más de seis años de estudio.

El diseño de la investigación es un estudio de casos; se realizaron observaciones de clase, entrevistas semi-estructuradas y se recabaron relatos de vida lingüística escritos por los estudiantes. Los resultados de esta investigación se suman a los hallazgos de estudios anteriores (Ramirez y Sayer, 2016; Basurto Santos y Weathers 2016; Sayer, 2015) que refieren a dificultades del aprendizaje provocadas por la práctica docente, incomprensión de los contenidos de clase y de desarticulación de los programas de estudio; limitadas oportunidades de interacción entre alumnado y maestr@s, así como falta de confianza por parte de los estudiantes para comunicarse en inglés. Aunque, alumnas y alumnos expresaron dificultades para interactuar con el idioma, la mayoría tiene una representación del inglés como una materia relevante en su vida académica e importante para su educación futura.

Son contadas las investigaciones (Inostroza, 2018; Maldonado, 2016, Ramírez, 2012) que se han interesado por recuperar las opiniones, experiencias y dificultades que viven alumnas y alumnos para aprender inglés. En la literatura revisada se refiere más a la idónea implementación de políticas educativas bilingües o se indaga sobre recomendaciones a las prácticas de enseñanza. Quizás es momento de voltear el foco de la investigación y considerar la visión y opinión de alumnas y alumnos, las cuales pueden coadyuvar al replanteamiento de los fines educativos de una lengua extranjera.

Introducción

El aprendizaje escolar del inglés puede estudiarse a partir de las interacciones comunicativas que se producen en el aula. El objetivo es que alumnas y alumnos participen en procesos básicos de comunicación que privilegian el uso social del lenguaje en vez de su conocimiento gramático y memorístico. De acuerdo con Cassany (1999), el objetivo fundamental de estas interacciones es que el alumno aprenda el uso del inglés a través de actividades prácticas que le permitan ejercitar la comunicación en el aula.

La presente investigación es un estudio de casos sobre las interacciones comunicativas a las que acceden alumnas y alumnos de quinto grado escolar en una primaria pública y una privada. La SEP y el Programa Nacional de Inglés (Proni de ahora en adelante) plantean que alumnas y alumnos que cursan este año deberían de interactuar “en situaciones de comunicación habituales mediante textos orales y escritos breves en contextos conocidos.” (SEP, 2017, p. 167).

Ante esta consigna, el estudio realizó una descripción e interpretación del tipo de interacciones comunicativas que se producen en clase, buscando la manera en que esas interacciones facilitan o dificultan el aprendizaje del inglés a nivel primaria. Para ello, se llevaron a cabo observaciones de clase, entrevistas y se recabaron relatos escritos por alumnas y alumnos. El contraste entre dos escenarios educativos, una escuela pública y una escuela privada, es una aproximación a las diferencias y similitudes en la enseñanza del inglés, enfatizando cómo las circunstancias sociales, económicas y culturales influyen en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

El Proni es la guía curricular tanto para la escuela pública como para la privada. Docentes de ambas escuelas afirmaron seguir los aprendizajes clave establecidos en el plan y programa de estudios de la SEP (2017). De acuerdo con Bryman (2012), el estudio de dos casos con rasgos diferentes no sólo procura abordar contrastantes en un contexto concreto, sino que intenta entender un mismo fenómeno social desde sus rasgos comunes y sus características diferenciadas.

Concibo mi objeto de estudio como una construcción entre individuos que de acuerdo con su contexto escolar y necesidades personales le dan un sentido particular a su práctica. Esto implica la negación de una lógica deductiva que posibilite la predicción de ciertas

formas de interactuar y aprender una segunda lengua y se asume que cada contexto escolar presenta características y contingencias, rutinas y eventos específicos que dan lugar a significados distintos (Corbin, Strauss, 2007).

Al mismo tiempo, tomé en cuenta la visión de Pierre Bourdieu sobre el lenguaje como articulador o vector que estructura la percepción y las representaciones humanas (Boschetti, en Pinto, Sapiro y Champagne, 2007). Tales representaciones no son exclusivas de la agencia de los individuos, sino que están supeditadas a estructuras macro-semánticas (Van Dijk, 2009) o principios organizacionales que orientan los intercambios lingüísticos de las personas, reconfigurando la situación y el contexto en el que se encuentran (Pinto, 2007). De manera que dichas estructuras se particularizan en la agencia de las personas y las acciones individuales tienen relevancia gracias a los discursos, significados y prácticas sociales a las que están supeditadas.

Lo anterior contribuyó a la consideración de las representaciones sociales como elemento conceptual y estrategia de análisis de la investigación para recuperar las opiniones y testimonios de alumnas y alumnos. Las representaciones tienen un carácter cognitivo mediante el cual la realidad se vuelve inteligible, además son de carácter colectivo (Moscovici, 1984) pues son compartidas gracias a un devenir histórico. Por lo tanto, la acción de aprender inglés no sólo se relaciona con lo que el estudiante conoce en clase o por lo que le dictan sus intereses, también se construye un significado sobre la asignatura que está mediado por el ámbito familiar, intersubjetivo y académico del alumno, de donde emerge la importancia de aprender una segunda lengua.

En las dos escuelas primarias se observaron pocas oportunidades de interacción comunicativa en inglés de alumnas y alumnos; un acceso limitado por dificultades relacionadas con la práctica docente, la incomprensión de los contenidos, pero principalmente por falta de seguridad para comunicarse en inglés. Aunque, alumnas y alumnos expresaron dificultades para interactuar con el inglés, la mayoría tiene una representación del inglés como una materia relevante en su vida académica e importante para su educación futura.

Planteamiento del problema

A partir del año 2000, los programas educativos bilingües de Latinoamérica asumieron el supuesto de que es mejor aprender inglés a edades más tempranas y durante mayor número de años (Sayer, 2015). Así sucedió en México con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la que el inglés se convirtió en asignatura obligatoria desde tercero de preescolar hasta tercero de secundaria.

El fenómeno PELT (Enseñanza y aprendizaje del inglés en primaria, por sus siglas en inglés) en Latinoamérica registró tasas de cobertura por encima del 90%, donde niñas y niños tuvieron su primer contacto con la asignatura (Cronquist y Fiszbein, 2017). En Argentina se establecieron las “Pautas para un Currículo Nacional” (Porto, 2016), mientras que en Chile y Colombia aparecieron los programas “English Open Doors” (Glas, 2008) y Colombia Bilingüe (Correa, Gonzales, 2018).

Aún con la implementación de programas de educación bilingüe, distintas investigaciones han demostrado que el aprendizaje del inglés es deficiente en 84% de la población latinoamericana (Cronquist y Fiszbein, 2017; British Council, 2018; English First 2020). En el caso de México, sólo cinco de cada treinta estudiantes de escuelas públicas “son los que aprenden bien” e interactúan con el idioma (Ramírez y Sayer, 2016; SEP, 2017).

Por otro lado, diversos estudios (Reyes, Murrieta, Hernández, 2011) contribuyen a la discusión de que los primeros años de vida de un niño son cruciales para la adquisición de la lengua materna, en este caso español, "pero sorpresivamente ese estándar no es el mismo para el aprendizaje de idiomas foráneos." (Hardach, 2018). Aun no hay evidencia certera de que los niños a edades tempranas muestren mejor disposición que un adolescente o un adulto para el aprendizaje de una segunda lengua.

El lingüista hindú Braj Krachu (1990) esquematiza la situación lingüística mundial al considerar diferentes tipos de hablantes de inglés que convergen en tres círculos concéntricos. El primero es el círculo interno, en el que el inglés es la lengua materna y predominante (EUA, Inglaterra, Australia). El segundo es el círculo externo, constituido por países ex coloniales (India, Puerto Rico) donde el inglés es lengua oficial. Por último, el círculo de expansión donde el inglés no es lengua oficial ni ex colonial, pero su uso ha crecido exponencialmente en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

México y otras naciones latinoamericanas pertenecen al círculo de expansión, a las que también se les cataloga como mercados emergentes o países en vías de desarrollo. Tal caracterización sitúa a Latinoamérica como la región más desigual del mundo debido a su condición socio-histórica y económica.

En la zona prevalece una desigualdad estructural que conjuga “un amplio conjunto de desigualdades, fracturas y polarizaciones sociales que atraviesan las trayectorias educativas, las opciones de vida y los itinerarios laborales” de sus pobladores (Aparicio, 2010, p.3). México es el país con la brecha de desigualdad más amplia entre ricos y pobres: 50% de la población vive en condiciones de pobreza mientras que .002% acumula la mayoría de la riqueza (Sayer, Ramírez 2016). Ante este panorama, cuesta trabajo pensar que las y los alumnos tienen las mismas oportunidades de una educación digna que facilite el aprendizaje de una lengua extranjera.

El acceso masificado del inglés en las escuelas latinoamericanas no garantiza que la mayoría de alumnas y alumnos consigan comunicarse en esa lengua, y en vez de aumentar sus oportunidades educativas, resulta ser un diferenciador social que agudiza la brecha de la desigualdad. Entre las razones se encuentran el estatus social y económico, el grado de estudios de los padres, participación en actividades extraescolares o complementarias y exposición al idioma más allá del ámbito académico como pueden ser viajes al extranjero, campamentos o cursos en instituciones privadas.

Un ejemplo de la situación anterior es el aprendizaje del inglés en el sector privado, el cual suma más años impartiendo la asignatura que el sector público (Mexicanos Primero, 2015). Investigadores y padres de familia coinciden en que las verdaderas ventajas competitivas que la enseñanza privada brinda a los menores recaen en la instrucción del idioma inglés (Torres, 2016).

“El elemento diferenciador más relevante para que los padres prefieran las escuelas particulares es el aprendizaje del inglés. [...] Desafortunadamente, la escuela pública, inmersa en problemas de otra índole, no ha podido enfrentar este reto. Los sistemas educativos en el mundo integran aprendizajes de lenguas extranjeras a sus diseños curriculares. La escuela mexicana tiene varias asignaturas pendientes; ésta es una de ellas” (Villalpando, 2020)

Peter Sayer (2015) distingue dos etapas en el aprendizaje del inglés en México. Una de ellas corresponde a un bilingüismo de elite, en el que la gente experta en inglés tiene

mayores oportunidades en avance económico y social; más que aquellos que no hablan, ya que éste es utilizado en un mundo crecientemente globalizado y capitalizado (Lu y Ares, 2015).

Actualmente, México sólo ha alcanzado que 18% de la población en edad escolar básica aprenda inglés (Hernández, 2019). Igualmente, el programa de inglés sólo ha cubierto la mitad de escuelas públicas en contextos de marginación y a 1 de 100 de baja marginación (O'Donogue, 2019). Tales cifras posibilitan la reflexión sobre el sentido que tiene educar en otro idioma, principalmente, en países en desarrollo que no tienen las mismas características sociales, políticas ni mucho menos económicas.

Otro elemento que puede contribuir a la reflexión sobre la educación en otro idioma es la consideración de la opinión de alumnas y alumnos sobre su aprendizaje del inglés. Ramírez (2012) reporta que a pesar de que los alumnos son el principal sujeto de estudio de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas en México, la gran concentración de los trabajos se ubica en alumnos y profesores de educación superior. Sin embargo, destaca el investigador sonoreense, “las principales políticas nacionales se están orientando a atender ciertamente a los estudiantes, pero de nivel básico” (Ramírez, 2012 p. 16).

Entre los estudios consultados hay escasas alusiones a las dificultades o representaciones que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje de una lengua extranjera. El estudio de Mexicanos Primero *Sorry* (2015) sólo incluye algunos testimonios y opiniones breves de estudiantes, mas nunca profundiza en una caracterización precisa de su experiencia respecto a su aprendizaje.

Esta investigación tiene entre sus objetivos centrales analizar el aprendizaje del inglés desde la perspectiva del alumnado. El trabajo pretendió darle voz alumnas y alumnos de primarias públicas y privadas, quienes son un eslabón fundamental del sistema educativo y a quienes pocas veces se acude para recabar opiniones sobre su experiencia escolar.

Siguiendo las ideas de Francesco Tonucci, un intelectual italiano que no se considera psicólogo ni pedagogo, sino *niñólogo* (2018), el razonamiento de niñas y niños se pueden encontrar muchas de las claves que hacen falta para entender los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Son ellos los que pasan más tiempo en las escuelas y los que tiene un conocimiento importante sobre la cotidianidad de su espacio escolar. Por lo tanto, este proyecto intentó dejarlos expresar a través de entrevistas semi-estructuradas y la realización de relatos de vida lingüística sus opiniones y pensamiento sobre su aprendizaje del inglés en la primaria.

Al final, y no por eso menos relevante, un elemento que se añade al problema de investigación es que un gran número de maestros no cuenta con las aptitudes suficientes para impartir la materia, lo que implica desconocimiento de metodología de enseñanza para infantes, carencia de técnicas de evaluación del aprendizaje, así como insuficiente manejo de los contenidos que propone el programa (Sayer, 2018). Los docentes de inglés difícilmente cuentan con las habilidades pedagógicas suficientes. Varios directores de primaria entrevistados en el estudio cualitativo de Ramírez coinciden en este punto:

“...el único problema (...) es que el que viene enseñar inglés no es maestro, no sabe pedagogía. Viene a enseñar inglés porque sabe inglés.” (Ramírez, p. 5, 2015).

Otros factores que afectan el desempeño docente son la incertidumbre de su condición laboral bajo contratos por interinato y no por plaza, rotación laboral constante, relaciones insatisfactorias con autoridades y padres de familia, las cuales desatan actitudes de temor, estrés e incertidumbre en profesoras y profesores.

Preguntas de investigación:

Dado que México suma alrededor de noventa años impartiendo la materia de inglés en escuelas públicas y privadas y su aprendizaje es obligatorio desde el tercer grado de preescolar, es conveniente preguntar si

¿alumnas y alumnos acceden a interacciones comunicativas que contribuyen a su aprendizaje del inglés?

De acuerdo con el enfoque comunicativo (CLT) es prioridad el desarrollo de habilidades comunicativas, también llamadas competencias, donde no interesa tanto el saber formal de la lengua, sino los usos y situaciones sociales en los que estudiantes pueden utilizar una competencia comunicativa como puede ser saludar u ordenar comida en inglés (Rahman, Asmari, 2015).

Que un alumno salude con la expresión *good afternoon* en el momento indicado del día o sea capaz de pedir un platillo en inglés es muestra de competencia comunicativa, la cual busca consolidar una interacción: “El concepto pivote en CLT es la competencia comunicativa, el cual incluye el conocimiento de qué decir y cómo decirlo apropiadamente basado en una situación, en los participantes, y sus roles e intenciones” (Ozsevic, 2010 en Rahman, Asmari, p. 976, 2015. La traducción es mía).

El enfoque comunicativo es una reacción a métodos de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis está puesto en un aprendizaje memorístico y rutinario de la lengua extranjera. Si el alumnado de la escuela pública y privada tiene acceso a interacciones comunicativas, también es pertinente interrogarse

¿Qué tipo de interacciones comunicativas se producen en la clase de inglés?

Al igual que

¿Qué dificultades presenta el alumnado al interactuar y comunicarse en inglés?

La caracterización del tipo de interacciones comunicativas producidas en el aula, así como la identificación de las dificultades que intervienen en el aprendizaje del inglés son relevantes, pues permiten concebir al lenguaje de tres maneras: a) el objeto a ser aprendido b) el medio por el que se lleva a cabo la enseñanza y c) la forma a partir de la cual los alumnos demuestran lo que han aprendido (Hernández, 2001). Dicho esto, también vale la pena preguntarse

¿Qué representaciones tiene el alumnado sobre su aprendizaje del inglés?

Objetivos

De acuerdo con las preguntas que guían esta investigación, el objetivo central reside en:

Conocer las interacciones comunicativas a las que acceden alumnas y alumnos de una primaria pública y otra privada.

Y los objetivos específicos son:

Caracterizar el tipo de interacciones comunicativas que se producen en la clase de inglés.

Analizar las principales dificultades a las que se enfrentan alumnas y alumnos.

Interpretar las representaciones que las y los alumnos tienen sobre su aprendizaje del inglés.

Participantes y sitios de la investigación

El estudio tuvo lugar en dos primarias con alumnos de quinto grado de primaria y de diferente tipo de sostenimiento, una pública y otra privada. La primera está ubicada en la alcaldía Coyoacán y la segunda en la alcaldía Milpa Alta, ambas instaladas en distintos puntos de la zona sur de la Ciudad de México (CDMX). Las dos primarias cuentan con profesores validados por la SEP para impartir la asignatura de inglés.

Participantes

En el grupo de quinto grado de la primaria pública participaron 32 estudiantes, 19 niñas y 13 niños. La maestra de inglés a cargo del grupo amablemente accedió a que yo observara sus clases. La jornada escolar era de las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde con clases de inglés de una hora por grupo. Las visitas y observaciones de clase las realicé los días martes, miércoles y jueves de principios de diciembre a inicios de febrero. Para la realización de las entrevistas, espere hasta la reanudación del ciclo escolar 2020-2021 durante el mes de Agosto, periodo en el que reestablecí contacto con directivos y maestras de inglés y, finalmente, obtuve la autorización para realizar las entrevistas a estudiantes hasta el mes de Octubre.

El grupo de quinto grado de la primaria privada tenía un total de 29 estudiantes, 16 mujeres y 13 niños. El maestro de inglés de esta escuela es el encargado de todos los grupos. Su horario de trabajo es de las siete de la mañana a dos treinta de la tarde. Las clases que yo observé antes de la pandemia fueron los días martes y jueves durante los meses de Enero y Febrero. Debido a la suspensión de clases, retomé las observaciones de forma virtual durante el mes de mayo y junio. Las clases presenciales tenían una duración de cuarenta minutos y las clases virtuales solo duraban veinticinco minutos.

Sitios

El espacio de la escuela primaria pública es apenas suficiente para darles cabida a 400 estudiantes y está afiliada al programa escuela de tiempo completo. Cuenta con comedor y un pequeño espacio deportivo con canchas improvisadas de fútbol y basquetbol, las cuales también se usan como espacio de recreo y como “salón” de educación física.

Los salones de la primaria pública eran pequeños, pero cómodos. Alumnas y alumnos tenían espacio suficiente para moverse. Las aulas cuentan con la infraestructura e insumos básicos: bancas y sillas, pizarra blanca, escritorio, estantes, algunos muebles para guardar libros, ventanas, grabadora. La formación de las bancas es lineal y viendo al frente, donde normalmente se encontraba la profesora. En algunas ocasiones observé un cambio de alineación en la que los estudiantes trabajaron en equipo.

Un detalle importante es que las maestras de inglés tienen que ir de grupo en grupo para impartir su clase. Ellas no cuentan con un salón propio y su oficina es un pequeño cuarto junto a los baños. Los materiales que utilizan en sus clases son plumones, pegamentos, imágenes, libros de texto otorgados por la SEP, hojas de papel con ejercicios.

Debido a la pandemia y a la campaña quédate en casa, el director de la escuela le pidió a las maestras de inglés que enviaran materiales por whatsapp a las maestras titulares, quienes a su vez le hacían llegar las tareas al consejo de padres de familia. Ellos, finalmente, distribuían las actividades al alumnado. Toda una red de contactos e información. Los materiales están en formato PDF (Anexo 1) e invitan al alumno a realizar ciertas tareas en inglés.

La primaria privada se encuentra a las afueras de la delegación Milpa Alta en el pueblo de Santa Ana, alejada del movimiento de la CDMX. La escuela es un edificio de tres pisos con estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Cada piso corresponde a un nivel de estudio. Anexo al edificio escolar hay un espacio amplio, empastado, para que los alumnos disfruten su recreo.

El salón de la escuela privada es exclusivo para la materia de inglés. Los alumnos salen de su salón para dirigirse a otra aula. El salón es pequeño y está equipado con proyector, computadora, además de que el maestro cuenta con una tablet de uso personal. También cuenta con ventanas, estantes con libros amontonados. Hay bancas individuales y su formación es en filas. En las clases que presencié todo el tiempo los alumnos miraron al frente.

Debido a la pandemia por covid 19, las clases de inglés fueron llevadas a cabo en línea. La mayoría de los alumnos convirtió su computadora y su hogar en su salón de clases.

Las computadoras de la mayoría tenían acceso a internet y para algunos era de uso personal. Los materiales eran virtuales y distribuidos en la plataforma de Google classroom, igual fue utilizada la plataforma Nimbus donde también hay ejercicios, audios e imágenes para las clases.

Descripción de capítulos

El siguiente cuadro contiene una descripción de los capítulos del trabajo, donde se observa el título del capítulo, una breve sinopsis y su vinculación con la pregunta de investigación, así como las herramientas y estrategias de análisis.

Cuadro 1: Descripción de capítulos			
Capítulo de tesis	Descripción	Pregunta de investigación	Herramientas y estrategias de análisis
I Educar en otro idioma	Análisis histórico e interpretativo sobre las acciones que el sistema educativo mexicano ha llevado a cabo para que los alumnos aprendan inglés (Hernández, 2019).		Bibliografía consultada y análisis reflexivo
II (Des)enfoque pedagógico	Revisión crítica de los conceptos clave del PRONI confrontando una visión psicolingüista del lenguaje vs sociocultural del lenguaje.	¿Qué tipo de interacciones comunicativas se producen en la clase de inglés?	Observación de clase
III Análisis de resultados	Ofrezco respuesta a cada pregunta de investigación con la voz de niñas y niños que, como estudiantes, colaboraron en este trabajo.	¿Qué dificultades presenta el alumnado al interactuar y comunicarse en inglés? ¿Qué representaciones tiene el alumnado sobre su aprendizaje del inglés?	Observación de clase Entrevistas semi-estructurada a grupos focales Relatos de vida lingüístico

IV. Conclusiones	Respuesta a la pregunta central de investigación	¿Las y los estudiantes de primaria tienen acceso a interacciones comunicativas que contribuyan a su aprendizaje del inglés?	Todas las anteriores
-------------------------	--	---	----------------------

Apartado metodológico

Este es un trabajo que indagó sobre las interacciones comunicativas a las que acceden alumnas y alumnos de una primaria pública y una privada, todos estudiantes de quinto grado de primaria que actualmente se encuentran estudiando en sexto grado. De acuerdo con la SEP y el Proni, alumnas y alumnos que cursan este año deberían de interactuar “en situaciones de comunicación habituales mediante textos orales y escritos breves en contextos conocidos.” (SEP, 2017 p.167).

El estudio exploró cómo las interacciones comunicativas producidas en clase inciden en las representaciones que el alumnado tiene sobre su aprendizaje del inglés. La investigación es de carácter descriptivo y de interpretación con el que se estudió el tipo de interacciones comunicativas que facilitan o dificultan el aprendizaje del inglés a nivel primaria. El contraste entre dos escenarios educativos, una escuela pública y una escuela privada, es una aproximación a las diferencias y similitudes en la enseñanza del inglés, enfatizando cómo las circunstancias sociales, económicas y culturales influyen en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica cualitativa parte de una amplia tradición teórica que ha sido ampliada desde distintos enfoques y disciplinas del saber. Pensadores como Dilthey, Weber, Foucault, Luckmann y Berger o contribuciones más recientes como la epistemología feminista, coinciden en que para entender la acción social es necesario comprender e interpretar los significados que los individuos le dan a sus propias acciones (Patton, 2002; Pérez, 2013).

En esta perspectiva el objeto de estudio se construye y modifica a partir de las acciones, percepciones y representaciones de los sujetos de investigación, mientras que los fenómenos y sus significados son complementados por el ambiente natural en el que se manifiestan (Sampieri, 2010). La elección de esta metodología viene dada por tres razones principales: 1) búsqueda de significados en los textos producidos por los participantes 2) triangulación y complementariedad de datos obtenidos a partir de diferentes fuentes de información 3) la posibilidad de un análisis más completo de las interacciones y representaciones compartidas y diferenciadas en dos escuelas.

La investigación cualitativa ha mejorado nuestro entendimiento sobre ciertas dimensiones de los individuos, grupos, organizaciones y sociedades con la forma en la que organizamos nuestras relaciones sociales, comunicación y la forma en la que le damos sentido a la situación en la que nos encontramos (Bourgeault 2012 en Basurto y Gregory, 2015, p. 71. La traducción es mía).

La pandemia por covid-19 obligó el cierre de todas las escuelas de la CDMX, situación que impactó directamente en el proceso de investigación, los tiempos planeados, el trabajo de campo, así como el contacto con los sujetos de investigación. Por ejemplo, las entrevistas con los estudiantes de la escuela primaria pública y privada se llevaron vía remota por medio de google meet. La adaptación y reconfiguración de mi trabajo de investigación en una situación como la que estamos viviendo actualmente me permitió concebir mi objeto de estudio en constante modificación, como también pude entender que la investigación es un proceso dinámico, tal y como han señalado varios investigadores partidarios de la perspectiva cualitativa (Rockwell, 1987; Maxwell, 2005).

Diseño de investigación

El estudio de caso es un diseño de investigación que versa sobre un determinado proceso en el que se describen las interrelaciones explícitas o implícitas en una instancia social (Arzalus, 2005), las cuales repercuten en la visión de los sujetos de estudio. En este caso, las interacciones comunicativas y la representación de estudiantes de primaria sobre su aprendizaje del inglés. Los grupos seleccionados corresponden a casos típicos en los que se pretende “capturar las circunstancias y condiciones de un situación o lugar común del día a día”. (Bryman, 2012, p. 70).

Este estudio de casos no pretende establecer leyes generales sobre el fenómeno estudiado, aunque sí tiene la intención de problematizar los procesos de aprendizaje del inglés a nivel primaria, siguiendo el acceso y el tipo de interacciones comunicativas que se generan en el salón de clases.

Selección de casos

La selección de los participantes en este estudio parte de dos criterios. El primero se vincula con la articulación y programación de la asignatura del inglés en la educación básica, la cual está conformada por cuatro ciclos.

El ciclo uno del programa abarca tercero de preescolar, primero y segundo de primaria. Para el ciclo dos corresponden tercero y cuarto de primaria. El ciclo tres, y en el cual se centra este estudio, abarca quinto y sexto de primaria. El último ciclo cubre los tres años lectivos de secundaria. La articulación de los ciclos puede ser corroborado en el Anexo 1.

Para este estudio es de suma importancia el ciclo tres, el cual tiene como propósito “que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación habituales mediante textos orales y escritos breves en contextos conocidos.” (SEP, 2017, p. 166).

Además, en el ciclo 3 se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a) Emplear un repertorio lingüístico sencillo al expresarse en situaciones habituales.
- b) Intercambiar información relevante y de interés personal.
- c) Participar en intercambios sociales breves y estructurados en situaciones conocidas.

El segundo criterio tiene que ver con la selección de una muestra teórica que, de acuerdo con Bryman, este tipo de muestreo relaciona constructos teóricos con base en las características de los participantes. El constructo teórico al que me remito parte del supuesto “more and earlier” (Sayer, 2015) que en español refiere a que se tiene un mejor aprendizaje del inglés si se aprende durante mayor número (more) de años y a edades más tempranas (earlier).

La investigación tomó en cuenta el número de años, pues hay un interés por indagar si lo años de estudio tienen que ver con el tipo de interacciones comunicativas que se producen en clase. Como también es importante reflexionar si el tiempo invertido incide en las representaciones que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje del inglés.

Igual fue considerada mi experiencia como docente de inglés en una escuela primaria pública, donde trabajé durante cinco años con grupos de quinto y sexto grado. Ese tiempo me permitió familiarizarme con los planes, materiales y contenidos estipulados por el programa de inglés de la SEP. Me pareció pertinente indagar si las maestras o el profesor, además de los estudiantes, experimentaron situaciones similares a las que yo viví.

En suma, la justificación para trabajar en dos escuelas diferentes no sólo tiene como fin enfatizar las distinciones, sino también los lugares comunes, a modo que sea posible explorar las diferencias y similitudes en las interacciones comunicativas y las representaciones que los alumnos tienen sobre su aprendizaje del inglés.

A veces los investigadores tenemos tanto que decir que no nos damos cuenta de que la voz y opiniones de las personas que investigamos también tienen algo importante que expresar. Mi investigación tiene entre sus objetivos centrales analizar el aprendizaje del inglés desde la perspectiva del alumnado. El trabajo pretende darle voz a alumnas y alumnos de primarias públicas y privadas, quienes son un eslabón fundamental del sistema educativo y a quienes pocas veces se acude para recabar opiniones sobre su experiencia escolar.

Primaria pública vs Primaria privada

De acuerdo con Villalpando (2020), 88.6% de la población escolar de nivel básico-prescolar, primaria y secundaria asiste a escuelas de sostenimiento público, mientras que 11.4% corresponde al tipo privado.

La escuela primaria pública pertenece al programa escuelas de tiempo completo. Los planteles afiliados a este programa se caracterizan por tres acciones que han contribuido a la mejora de los aprendizajes de alumnas y alumnos (Cabrera, 2018): la provisión de alimentos, la ampliación del horario de estudio de seis u ocho horas por jornada y la inclusión de actividades extracurriculares, lo cual forma parte de un desarrollo óptimo del estudiantado y es considerado uno de los componentes más sobresalientes en este programa.

Tras catorce años de operación, el programa suma una filiación de 27 mil planteles en todo el país, de las cuales 17 mil son indígenas y rurales. De acuerdo con la ficha de monitoreo del PETC dicho programa mostró “un diseño sólido con una intervención basada

en el derecho a la educación básica que responde a una problemática puntual” (Coneval, p. 2 2018).

Las escuelas de jornada ampliada han contribuido al acceso e universalización de la educación básica en zonas marginales, como también al derecho de una educación de mejor calidad, pues el programa incentiva el aprovechamiento del tiempo disponible para el desarrollo, académico, deportivo y cultural “a fin de coadyuvar a mejorar la calidad de los aprendizajes en educación básica” (Coneval, p. 1, 2018). Lástima que el recorte total de su presupuesto implique un efecto dañino para la educación básica nacional.

En las zonas urbanas del país se cuentan alrededor de 34 000 escuelas bajo sostenimiento privado, de las cuales 10 % corresponde a nivel primaria. Villalpando (2020) sugiere un ejercicio de tipología para ubicar la diversidad del servicio educativo privado. En primer lugar, es posible ubicar a las escuelas privadas de corte religioso, donde destacan las del Opus Dei, los legionarios de cristo y las de adscripción lasallista. También están las escuelas integradas por comunidades internacionales radicadas en México como el Colegio alemán, el Liceo Franco Mexicano o el Liceo Mexicano-Japonés. Villalpando destaca que tanto los colegios de vertiente católico como los de comunidades internacionales “ofrecen sus servicios educativos a las clases más acaudaladas del país” (2020).

Existe otro tipo de escuelas privadas que reciben a niñas y niños de clase media, que de acuerdo con la analista política Ríos sólo 12% (2020) de la población mexicana pertenece a este clase. Existe un tercer tipo de escuelas que se encuentran en zonas de altos niveles de pobreza como puede ser Iztapalapa o Ecatepec. En este rubro podemos ubicar a la escuela privada en la que realizamos la investigación.

Técnicas de recolección de datos

En esta parte describo el proceso, los métodos y los instrumentos de recolección de datos para cada etapa de mi investigación.

Negociación de acceso

Para obtener el acceso a primarias públicas inicialmente busque la autorización oficial de la SEP. Tras varias visitas a las oficinas centrales, horas de espera y revisión de documentos, mi solicitud de ingreso fue rechazada. El oficio entregado me hizo ver que el camino oficial no era la ruta adecuada para obtener el acceso a las primarias. Por lo que acudí con una colega

que trabaja en una primaria pública con clases de inglés. Le comenté sobre mi proyecto de investigación, ella se lo comunicó a su director y él aceptó mi solicitud.

En lo que respecta a la escuela privada, un familiar que labora en ese plantel me facilitó el contacto de la directora para yo solicitarle el permiso de ingreso a la escuela. Después de una breve presentación de mi proyecto de investigación, la directora tuvo a bien mi ingreso a su escuela. Me dio gusto notar que en ambos planteles, tanto directivos como maestras y maestros, mostraron una apertura y buena voluntad a que yo entrara a la escuela y, principalmente, observara sus clases.

Observación de clases

En ambas primarias se llevó a cabo una observación con participación pasiva, la cual recomienda la presencia del observador sin que tenga que actuar en el medio (Sampieri, 2010). Este tipo de observación invita al investigador a no acercarse al campo con categorías o códigos previamente meditados. Quizás sí con algunas nociones, expectativas y preconcepciones de lo que va suceder en el trabajo de campo.

El objetivo de la observación fue obtener una descripción a profundidad del espacio físico de las escuelas, el ambiente social y humano, actividades individuales o en grupos, artefactos que utilizan, hechos relevantes y quizás retratos humanos de los participantes. Un formato de hoja de observación fue utilizado para el registro de notas, la cual contempla cuatro secciones: anotaciones de la observación directa, anotaciones interpretativas, anotaciones temáticas y anotaciones personales (Sampieri, 2010). Igualmente, la gran mayoría de las clases fueron grabadas en audio.

Es importante señalar que las observaciones de clase llevadas a cabo en la escuela privada no fueron todas presenciales. Debido a la pandemia provocada por el coronavirus tuve oportunidad de ingresar a las clases virtuales de inglés. Tal y como señalan Boellstorff, Nardi, Pearce y Taylor (2012) en su etnografía virtual, se trata de indagar como las prácticas virtuales siguen constituyendo prácticas culturales, buscando como éstas se asemejan y difieren de otras que tiene que ver con el mundo físico y material.

Entrevistas.

En ambas escuelas fueron realizadas entrevistas semi-estructuradas. Este tipo de entrevistas se “basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener una mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Sampieri, 2010 p. 418).

Con las entrevistas queremos que alumnas y alumnos se sientan cómodos y expresen sus opiniones y experiencias. Más aún, siguiendo los aportes de la etnografía virtual, son tres elementos primordiales que las entrevistas brindan a la investigación:

- 1) Proveen oportunidades para aprender sobre las narrativas y representaciones de los mundos sociales de los individuos, incluyendo sus creencias, justificaciones, motivaciones y aspiraciones.
- 2) Permiten conocer dinámicas sociales y convenciones culturales desde la perspectiva de un grupo específico; identificar sus costumbres no oficiales o historias secretas.
- 3) Es una forma segura de que el informante comparta o exprese aquello que no puede decir regularmente. (Boellstorff, Nardi, Pearce y Taylor ,2012)

Sylverman señala que una de las fortalezas de la entrevista como herramienta de investigación es la manera en la que la opinión de los participantes se convierte en un acceso a sus rutinas, actividades diarias. El especialista en investigación cualitativa aclara que las entrevistas no son un retrato objetivo de la interioridad de las personas, tampoco un filtro directo a su experiencia individual, eso implicaría aceptar una visión naturalista de la investigación, la cual apela por la neutralidad y objetividad del dato obtenido.

“Necesitamos divorciarnos del mito de la interioridad en el uso de entrevistas: el punto de vista romántico y esencialista del actor social como un repositorio de sentimientos internos y de recopilaciones personales intensas. En vez de ello, las entrevistas son formas igualmente válidas de capturar entendimientos culturales compartidos y representaciones del mundo social.” (Sylverman, 2011, p. 213) [La traducción es mía]

Junto con Sylverman, asumo que la entrevista es una herramienta válida para identificar formas de actuar de los individuos que se encuentran inscritas en ciertas prácticas sociales y bajo ciertos patrones culturales. De forma que las entrevistas aquí presentadas no

son reportes completamente objetivos de las y los estudiantes, más bien constituyen una especie de performance en el que “si bien las historias salen a borbotones o son estratégicamente calculadas o actuadas, eso no descalifica a las entrevistas como proveedoras de información valiosa” (Sylverman, p. 213, 2011). El Anexo 2 muestra el guion de preguntas utilizado para las entrevistas.

Autobiografía lingüística.

Este instrumento consistió en una narración escrita en la que alumnas y alumnos describieron el tiempo y la forma cómo han aprendido inglés durante sus años de estudio en la primaria. También en sus escritos detallaron el gusto o disgusto por la lengua, la práctica docente y la identificación como buen o mal aprendiz (Camarena, 2018). Los estudiantes tomaron en cuenta las siguientes recomendaciones para su elaboración:

- Ponle título a tu texto, por ejemplo “Mi materia favorita” o “Yo y el inglés no nos llevamos bien”. Utiliza tu imaginación.
- Describe cómo fue y cómo te sentiste en tu primera clase de inglés.
- Escribe detalladamente lo que ha sucedido durante seis años en la clase de inglés. Eres libre de contar todo lo que tú quieras.

Con estos tres instrumentos se intentó triangular los datos recabados para así aproximarnos al tipo de interacciones comunicativas que alumnas y alumnos de primaria tienen en clase y si esas interacciones influyen en sus representaciones sobre su aprendizaje del inglés.

Capítulo I. Educar en otro idioma

El inglés es la lengua de comunicación más usada internacionalmente. A diferencia de otros idiomas, su diseminación en distintos ámbitos de la vida social y académica la convierten en un fenómeno cada vez más frecuente en el uso de tecnologías, acceso a la información o difusión de la ciencia. Se utiliza en la diplomacia, los negocios, el turismo y el entretenimiento. Para este año se estima que 2000 millones de personas usarán o aprenderán inglés alrededor del mundo sea cual sea su vocación o empleo (SEP, 2017).

Uno de los alcances más significativos del inglés como lengua global ha sido en el ámbito educativo, especialmente a nivel primaria. El fenómeno PELT (Enseñanza y aprendizaje del inglés en primaria por sus siglas en inglés) registró en Latinoamérica tasas por encima del 90% de cobertura, donde niñas y niños tuvieron su primer contacto con la asignatura (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Con tal predominio, el inglés se ganó la denominación de *lingua franca*, que para Reyes y Murrieta (2012) implica que cualquier habitante del mundo debe conocer esa lengua si aspira a tener mejores oportunidades de vida. Wail y Polish (2011, citados en Mexicanos Primero, 2015) la consideran como el medio que permite la interacción de dos personas de los cuales su lengua materna no es el inglés. En vez de *lingua franca*, García, Romero y Silva (2018) denominan *nativización* de una lengua no nativa al acaparamiento y posicionamiento del inglés sobre lenguas originarias de distintos países.

El lingüista hindú Braj Krachu (1990) esquematiza esta situación lingüística en la escena global al considerar tres tipos de hablantes de inglés que convergen en tres círculos concéntricos: el *círculo interno*, en el que el inglés es la lengua materna y predominante (EUA, Inglaterra, Australia, Irlanda). El *círculo externo* constituido por países ex coloniales (India, Puerto Rico, Jamaica) donde el inglés es lengua oficial. El *círculo de expansión* donde el inglés no es una lengua oficial ni ex colonial, pero su uso ha crecido exponencialmente en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

México y otras naciones latinoamericanas pertenecen al círculo de expansión, a las que también se les cataloga como mercados emergentes o países en vías de desarrollo. Tal caracterización sitúa a Latinoamérica como la región más desigual del mundo debido a su condición socio-histórica y económica (Lissardy, 2020). En la zona prevalece una

desigualdad estructural que conjuga “un amplio conjunto de desigualdades, fracturas y polarizaciones sociales que atraviesan las trayectorias educativas, las opciones de vida y los itinerarios laborales” de sus pobladores (Aparicio, 2010).

México es el país con la brecha de desigualdad más amplia entre ricos y pobres: 50% de la población vive en condiciones de pobreza mientras que .002% acumula la mayoría de la riqueza (López-Ghopar, Sughrua, 2017, Sayer, Ramírez 2016). Ante este panorama, cuesta trabajo pensar que las y los alumnos tienen las mismas oportunidades de educación que les facilite el aprendizaje de una lengua extranjera.

El acceso masificado del inglés en las escuelas latinoamericanas no garantiza que la mayoría de alumnas y alumnos consigan comunicarse en esa lengua, y en vez de aumentar sus oportunidades educativas, resulta ser un diferenciador social que agudiza la brecha de la desigualdad. México sólo ha alcanzado que 18% de la población en edad escolar básica aprenda inglés (Hernández, 2019). Igualmente, el programa sólo ha cubierto la mitad de escuelas públicas en contextos de marginación y a 1 de 100 de baja marginación (Donogue, 2019). Tales cifras posibilitan la reflexión sobre el sentido que tiene educar en otro idioma, principalmente, en países en desarrollo que no tienen las mismas características sociales, políticas, ni mucho menos económicas.

Curiosamente, uno de los criterios para educar en otro idioma es de carácter económico. El estudio de Glas (2008) muestra como los discursos de la prensa chilena incentivan el aprendizaje del inglés con vistas al desarrollo económico. Para Mc Cormik (2013) y otros especialistas (Vavrus 2002, Nunan 2003, Matear 2008) existe una correlación entre dominio del inglés y desarrollo económico. Según esta lógica, a nivel macro, dominar el inglés posibilita el incremento per cápita del salario; a nivel micro, no sólo aumenta la movilidad social, sino la calidad de vida de los individuos. Resulta más factible posicionar las demandas económicas en el mercado internacional una vez aumentado el número de ciudadanos profesionales en el uso del inglés. Con tal imperativo económico, se establece la transformación de un país en vías de desarrollo a una nación moderna y competitiva a escala internacional.

Para el mundo globalizado de hoy es fundamental la relación e interacción entre individuos de otras regiones y latitudes. De forma que a mayor competencia lingüística,

mejor adaptabilidad y rendimiento en el medio social. La SEP lo plantea en los siguientes términos:

El programa nacional de inglés (PRONI) parte de la necesidad de contar con escuelas de educación básica que impartan la enseñanza del inglés como segunda lengua, y justifica su creación en la relevancia de saber inglés como una ventaja competitiva que le permite a los estudiantes tener acceso a más información, mejorar sus oportunidades profesionales y laborales, así como su movilidad social (SEP, 2017-2018, p. 2).

De acuerdo con la SEP, la iniciación temprana en el aprendizaje del inglés contribuirá, en un mediano o largo plazo, en la búsqueda de mejores oportunidades profesionales y laborales que no se tendrían sin el dominio de una lengua extranjera. Por lo tanto, el dominio del inglés facilita la movilidad e interacción entre personas de otros países y contextos laborales, brindándoles a unos estatus ascendente en la escala social. Lo que da cuenta que educar en otro idioma también tiene que ver con un criterio socio-cultural.

La mayoría de las reformas educativas bilingües apelan a un criterio cognitivo, pues el dominio de una lengua adicional contribuye al desarrollo intelectual, genera una estructura mental diversificada y favorece a la comprensión de la alteridad y al pensamiento flexible (SEP, 2019). El criterio cognitivo es complementado por uno psico-pedagógico que sostiene que entre más años y a más temprana edad los niños comiencen a aprender inglés, mayor será su dominio de una segunda lengua (Sayer, 2015).

La apuesta por los criterios antes descritos da por sentado que educar en otro idioma es una necesidad frente a las demandas educativas que exige cualquier sociedad de la actualidad. Con base en distintas referencias, Mendoza y Roeux (2014) exponen esta situación:

(...) las naciones que promueven el aprendizaje de una lengua extranjera están en ventaja en relación con aquellas que no lo hacen (UNESCO, 2003); que aprender una segunda lengua contribuye al desarrollo económico del país (Nunan, 1999) y que la enseñanza de una segunda lengua a temprana edad promueve en los aprendices actitudes y capacidades positivas; despierta la conciencia sobre la existencia de otras culturas; impacta de manera positiva en la pronunciación de los aprendices; y coadyuva al desarrollo de habilidades cognitivas y metalingüísticas que son transferibles a otras actividades académicas de los sujetos (Pinter, 2006; Jhonstone, 2009).

En suma, la educación en otro idioma que promueven los actuales sistemas educativos en países subdesarrollados busca la integración de alumnos y alumnas a un mundo

globalizado cada vez más competitivo, tal como reza el eslogan de la estrategia nacional de la SEP (2017) “competir aquí y en todo el mundo”.

La política lingüística en México

“Competir aquí y en todo el mundo” exige la implementación de políticas públicas acorde a las necesidades de un país. La política pública se caracteriza por el involucramiento de diversos actores u organizaciones sociales tendientes a la solución de un problema público (Vargas, 1999). La implementación establece un programa de acción con la participación de una o varias dependencias del gobierno con voluntad política, medición de tiempos favorables e instituciones apropiadas (Capano, 2009).

La inclusión de una lengua extranjera en distintos niveles del sistema educativo constituye una política pública una vez que se presenta la planeación, financiamiento y supervisión del Estado y sus secretarías gubernamentales. Sin dejar de lado su carácter público, este tipo de política es también lingüística, pues se considera como un instrumento estatal que busca el desarrollo y uso de las lenguas bajo la jurisdicción del Estado. Políticas de esta índole buscan generar un cambio social a través del reconocimiento y aprendizaje de una o varias lenguas (Cruz, Hernández, Murrieta, 2011).

Treborg y Moore consideran que “la planeación del lenguaje es siempre una de las herramientas más poderosas para el sistema educativo de cualquier país (2006, p. 167) [La traducción es mía]. Un ejemplo de política pública integrada a una política educativa-lingüística en México es el programa escuelas de tiempo completo. Este programa tiene como objetivo brindar mayores oportunidades de aprendizaje a adolescentes e infantes al extender el horario en educación básica. La ampliación del horario lectivo establece la incorporación de actividades complementarias que influyan en el desarrollo integral del alumno (Silveyra, Yañez, Bedoya, 2018).

La asignatura inglés se encuentra entre las actividades complementarias con el fin de influir positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Para Payne, este tipo de acciones son características de una política lingüística, la cual busca la integración de “la política, la planeación, organización y facilitación de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua” (2007, citado en Cruz, Hernández y Murrieta 2017, p. 6). Por tanto, la política lingüística es un programa sistemático que ha de impulsar el desarrollo de políticas

públicas con el fin de influir en el uso y reconocimiento de las lenguas bajo la jurisdicción del estado mexicano, en este caso, el inglés como lengua extranjera.

Como instrumento estatal, la política lingüística está influenciada por organismos federales y estatales que emiten recomendaciones a través de planes y programas, tal es el caso del plan nacional de desarrollo (PND) o el plan sectorial de educación (PSE). El estudio de Cruz, Hernández y Murrieta (2007) señala que los objetivos planteados en el PND y el PSE fueron puestos en operación durante la reforma integral de la educación básica (RIEB, 2007 2012).

Lo mismo sucede con la intervención de instituciones internacionales como la OCDE, la cual entregó 12 recomendaciones al sistema educativo mexicano después de los resultados obtenidos en la prueba PISA 2006. Una de las recomendaciones más significativas, incluida posteriormente en la RIEB, fue la articulación y progresión de los niveles educativos de la educación básica. Entre los efectos de esa recomendación también resultó “reforzar y articular la enseñanza de una lengua extranjera en toda la educación básica” (Cruz, Hernández y Murrieta 2017, p. 177).

Otros organismos internacionales como embajadas y *councils* (británicas o estadounidenses) intervienen a través de distintos mecanismos: elaboración y diseño de libros de texto, programas de capacitación para docentes; igual participan como consultores expertos en el diseño y evaluación de programas.

El empleo de esos mecanismos deja entrever el influjo de países angloparlantes en la estructura educativa mexicana, que para Lara (en Sayer, Ramírez, 2016) no es más que el establecimiento de un “monolingüismo anglófono”. Tal concepto implica la situación de convivencia de dos variedades lingüísticas, español e inglés, donde uno de los idiomas tiene un dominio o preferencia frente a otro.

Por su parte, el planteamiento de la OCDE lleva implícito el interés por la diversidad cultural y el plurilingüismo; reconoce el compromiso ético que conlleva el conocimiento de otra lengua para la comprensión del otro. No obstante, en su visión prevalece el aprendizaje de una lengua como factor que puede incidir sustancialmente en el desarrollo económico. De forma que “el dominio de lenguas se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y el logro de un mejor puesto de trabajo en el mundo global” (Cruz, Hernández y Murrieta, 2011, p. 178).

Según Terborg y Landa, el enfoque primordialmente económico y mercantilista de la OCDE debe ponerse en duda. Ambos autores afirman que el uso de ciertos conceptos influye en la planificación de la política lingüística. El caso del concepto competencia —que revisaremos con mayor detalle en el siguiente capítulo—“puede implicar desventajas e injusticias en ciertos contextos de la planificación del lenguaje” (Trujillo, 2006, p. 13).

Además, varios especialistas coinciden en que la política lingüística mexicana es más simbólica que sustantiva (Hernández 2019, Reyes y Murrieta 2017). El cambio sistemático al que apunta no ha sido posible debido a que los programas implementados han “carecido de continuidad y se han caracterizado por su inconsistencia y falta de solidez” (Sayer, 2016, p. 2).

Tampoco se cuenta con información suficiente para realizar las evaluaciones pertinentes de los programas educativos pensados para una política lingüística de mediano o largo alcance (Coneval, 2018). Todo parece estar planeado a corto plazo, según los intereses y objetivos del gobierno en turno, lo que ocasiona un seguimiento poco sistemático del inglés en educación básica, así como la información disponible es incompleta, inaccesible o desactualizada (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Treborg y Moore (2006) afirman que la planeación educativa del lenguaje en México es incongruente tanto en la dimensión horizontal como en la vertical. Para ambos especialistas es inútil la implementación de programas bilingües, trilingües o plurilingües hasta que no se reconozcan las diferencias locales de cada una de las comunidades lingüísticas del país. Sin el reconocimiento apropiado será imposible establecer un plan de acción a nivel nacional que facilite “los acuerdos para garantizar una representación y participación equitativa de los principales grupos lingüísticos en la legislación, la jurisdicción y la administración” (Cruz, Hernández y Murrieta 2017, p.) del territorio mexicano.

[La RIEB en la era de la anglobalización educativa](#)

Similar al proceder de las políticas públicas-lingüísticas, una reforma educativa es una sistematización de acciones que busca la generación de un cambio, una transformación estructural. La articulación de las acciones de reforma sucede a nivel político, social y económico.

El texto de Acosta *La educación como espectáculo* (2018) reflexiona sobre las reformas llevadas a cabo en México de 1992 a 2017. En el transcurso de esos años el panorama educativo en México se ha visto estancado y limitado por una gestión gubernamental discontinua e ineficaz, al punto en el que sabemos cuándo una reforma inicia pero nunca cuándo o cómo acaba. La hechura de varias reformas educativas no ha dado una solución contundente a los conflictos más añejos y dañinos del sistema educativo mexicano. Al respecto, el autor se pregunta:

¿Qué fuerzas han impulsado las reformas educativas? ¿Cuáles son sus argumentos, sus justificaciones e intereses? ¿Cuál es el contenido de las políticas reformadoras? ¿Bajo qué tipo de “reglas del juego” se han desarrollado? ¿Qué tipo de coaliciones “promotoras” y “bloqueadoras” se han activado con estas reformas? ¿Qué papel juegan los contextos regionales y las configuraciones territoriales, institucionales y sociales del sistema educativo nacional en los alcances, el diseño o la implementación de las reformas? ¿Cuáles han sido sus resultados? (Acosta, 2018, p. 629).

La RIEB (2007-2020) representa un hito en la historia actual de la educación mexicana, pues se le considera la primera reforma estructural de gran calado (Gil, 2017). El contexto que la vio nacer incluye un cambio de enfoque pedagógico a nivel preescolar y secundaria basado en las competencias para la vida. También fueron retomados los planes y programas de estudio a nivel primaria, vigentes desde 1993.

Así mismo, en 2008 se llevó a cabo el pacto entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que culminó en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). En esa coalición se estableció la necesidad de impulsar una reforma con base en nuevos enfoques, asignaturas y contenidos para la educación básica.

Entre tales acontecimientos hay uno de mayor relevancia que, posiblemente, fue uno de los principales móviles para la hechura de la RIEB: el resultado obtenido por México en la prueba PISA 2006. El reporte de la OCDE da cuenta de que sólo 24% de mexicanos entre 24 y 35 años obtuvieron una calificación adecuada para nivel secundaria, uno de los resultados más bajo entre los países miembros de la OCDE (Sayer, 2015).

Los resultados alertaron a las autoridades mexicanas de un rezago regional que de seguir así, dejaría al país fuera de la competencia global. Las recomendaciones fueron tomadas muy en serio y el gobierno mexicano decidió actuar inmediatamente, incluso de manera apresurada. (Acosta, 2018, Ornelas 2012). La puesta en marcha de la RIEB involucró

a diversos actores con distintos perfiles sociales e intereses: organismos internacionales (OCDE), secretarías (SEP) y subsecretarías estatales, dirigentes del sindicato (SNTE), intelectuales e investigadores y hasta activistas (Ornelas, 2012).

Para Soto, Rodríguez y Campos la reforma fue un área de oportunidad que pudo haber cambiado el rumbo de la educación, al grado de marcar un antes y un después en el sistema educativo mexicano. En su opinión, hoy es posible palpar los “beneficios” que dejó la reforma a más de diez años de su creación. Hay otros especialistas (Gil, 2015, Díaz Barriga, 2015) que piensan que la RIEB no fue más que una reforma impositiva, autoritaria y anti-democrática en la que primó el aspecto político de la implementación, el cual manifestaba un afán de poder e intereses corporativistas.

Con base en un marco conceptual constructivista y utilitarista, la reforma planteó tres ejes fundamentales: 1) Articulación entre los niveles que conforman la educación básica 2) continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria 3) Énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida.

Ornelas (2012) ubica el corazón de esta reforma en la formación por competencias visto desde un enfoque del capital humano y progresista de la educación. Éste incluye la formación de literacidad digital y tecnológica, solución de problemas, trabajo en equipo, creatividad, lenguaje y comunicación. De acuerdo con Porto (2016), este tipo de educación entiende el lenguaje como:

Una herramienta para que estudiantes tengan apertura al mundo y tenga acceso al conocimiento e información, a la salud, educación, trabajo, crecimiento económico y movilidad social y económica a través de diferentes recursos y medios. En este sentido, la educación de lenguas, particularmente el inglés por su significancia como un lenguaje de comunicación internacional, es visto como instrumento de empoderamiento para el desarrollo (Porto, 2016, p. 8) [La traducción es mía]

Para el área de lenguaje y comunicación, fue el acuerdo 592 de esa reforma (SEP, 2011) en el que se formalizó la obligatoriedad de la enseñanza del inglés desde el tercer grado de preescolar hasta el tercero de secundaria. Uno de los aciertos mediáticos que le dio más popularidad y aceptación al RIEB fue la articulación de los ciclos escolares en consonancia con una formación continua para aprender inglés. Aunque, también, tal decisión causó señalamientos de inconformidad de parte de los sindicatos debido al monto de inversión que demandaba el programa:

Para un sistema educativo que carece crónicamente de recursos, obstaculizado por una estructura burocrática ineficiente, y con un sindicato nacional de maestro bien organizado y poderoso, ha sido complicada la reasignación de recursos de otras áreas del currículo para crear el programa de inglés (Sayer, 2015, p. 45) [La traducción es mía]

A pesar de las oposiciones sindicales, la asignatura de inglés en la RIEB planteó como objetivo consolidar las competencias plurilingües y pluriculturales de los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado. A través del estudio de una segunda lengua se pretende construir una visión ampliada de la diversidad lingüística y cultural a nivel global en la que predomine el respeto de la cultura propia y la de los demás (SEP, 2017).

México y Costa Rica fueron los primeros países latinoamericanos en hacer del inglés un aprendizaje obligatorio. En 1926 nuestro país decretó la obligatoriedad de aprender una segunda lengua a nivel secundaria, aunque en 1932 se llevó a cabo una suspensión de seis años dirigida por el ideólogo de la revolución Narciso Bassols (Mexicanos Primero, 2015).

Nueve años más tarde se reincorporó dicho aprendizaje al plan de estudios, esta vez enfocado únicamente al inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017). Desde esa fecha hasta nuestros días, México suma alrededor de 90 años impartiendo la materia de inglés en escuelas públicas. Un dato curioso es que en el transcurso de este tiempo se tiene registrado que sólo cinco por ciento de mexicanas y mexicanos hablan inglés (SEP, 2017).

El Programa Nacional de Inglés se dio a conocer en 2009 con algunos pilotajes en varios estados de la República y se concretó con el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica, también llamado como PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) y actualmente conocido como Proni (Mejía, 2017).

Anterior a la RIEB, a inicios de los años noventa, estados como Morelos, Nuevo León o Sonora ya habían implementado programas de enseñanza de inglés en escuelas primarias. El estudio de Reyes y Murrieta (2012) confirma que la mayoría obtuvieron resultados importantes y alentadores luego de un tiempo de implementación. Estos resultados consistieron en alto porcentaje en cobertura, incluidas zonas rurales, actividades extracurriculares y, principalmente, adecuación de los programas y contenidos de acuerdo con las necesidades geográficas, sociales y educativas de la entidad.

A pesar de los logros obtenidos, dichos estados tuvieron que alienar sus planes y programas de estudio al recién estrenado PNIEB, el cual fue una de las innovaciones curriculares y educativas de la RIEB. La adecuación de los programas estatales al programa oficial incita a una problemática común en la educación mexicana: la intervención de fuerzas políticas e ideológicas que encaminan a la escuela hacia ciertas tendencias e ideales educativos.

La tendencia educativa a partir del año 2010 era el desarrollo de competencias para la vida, en la que los estudiantes fueran capaces de resolver problemas de su vida cotidiana a partir de oportunidades de aprendizaje articuladas y distribuidas en preescolar, primaria y secundaria.

Durante la implementación de la RIEB, cinco programas de inglés fueron presentados a lo largo y ancho de la república, a saber: programas estatales (Morelos, Sonora, Tamaulipas, Nuevo León), *Enclicomedia*, PNIEB, Proni, PFCEB (programa para el fortalecimiento en la calidad de la educación básica) Éstos últimos de carácter nacional.

Según Ramírez y Sayer (2016), los programas de inglés no fueron circunscritos a una política lingüística más amplia, además de que existe poca o ninguna vinculación entre el programa anterior y el surgimiento de uno nuevo. Para ambos autores, es notable una heterogeneidad en la implementación y desarrollo de los programas de inglés que impide la identificación de un eje o guías de acción que los conduzcan y vinculen.

El texto de Ramírez y Sayer *The Teaching of English in Public Primary Schools: More Heat than Light* (2016) ofrece pautas de análisis para de cada uno de los programas.

Programas estatales (1993-2008): Varios estados del país comenzaron a implementar programas de enseñanza del inglés desde nivel primaria. Todo comienzo presenta dificultades, entre las más destacadas están: reclutamiento y estatus de empleo de los profesores de inglés, actualización de los docentes, falta de un currículo oficial, el estatus del inglés como materia periférica o co-curricular en el currículo oficial.

Enciclopedia (2008-2011): Fue un intento más o menos genuino de que tanto maestros y alumnos de quinto y sexto de primaria aprendieran aun con el desconocimiento del idioma inglés. El programa contaba con materiales de muy buena calidad, además de que estimulaba el uso de la tecnología, de manera restringida durante ciertos momentos de la clase.

En la opinión de López, Nuñez y Montez (2009) el programa Enciclomedia refuerza la hegemonía del inglés por encima de las lenguas indígenas, además de que promueve contenidos que no aluden a la realidad de niñas y niños con bajos recursos.

Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB 2009-2011): Muy bueno para ser verdad, como dice el dicho popular. Gracias a este programa se incrementó la universalización de la enseñanza del inglés en escuelas públicas, pero la SEP decidió su modificación por razones no del todo claras.

Programa para el Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB 2011-2016): Su introducción se alinea con las propuestas de fortalecimiento en la calidad educativa. El interés primordial fue proveer a estudiantes y profesores con condiciones dignas para la enseñanza del inglés, aunque el programa termina por marginar el estatus laboral y pedagógico del maestro de inglés, reduciéndolo a instructor o facilitador de conocimientos. En el fondo, se trata de la negación de derechos y beneficios laborales que todo profesor o profesora debería ser acreedor.

Programa Nacional de Inglés (Proni 2016 hasta la fecha): Es una reformulación del PNIEB y del PFCEB que no toma en cuenta los aciertos y desaciertos de los dos programas que lo antecedieron. Este programa fue acompañado por la estrategia nacional de inglés 2017, la cual impulsó el fortalecimiento de la formación docente en las escuelas normales. El Proni sigue vigente en tiempos de la cuarta transformación con mínimas adecuaciones y correcciones a las guías de planeación.

La desarticulación entre los programas viene dada por el conflicto de interés que no necesariamente incuben a la educación y sí al ámbito político-administrativo del sistema educativo. No se toman en cuenta ni los antecedentes ni las virtudes en las implementaciones anteriores, lo que provoca que al tiempo de un cambio de programa se opte por el ya conocido borrón y cuenta nueva.

Para 2016 el Proni estableció una cobertura de seis millones y medio de alumnos estudiando inglés en educación básica, lo que para Sayer (2015) implicó un cambio, un giro, en la política lingüística: se dio el paso de un modelo educativo bilingüista de elite a otro de macroadquisición o profesionalización generalizada del inglés.

El tema que ahora nos ocupa es qué tanto la política educativa de macroadquisición del inglés tomó en cuenta la diversidad social, cultural y lingüística de las distintas regiones del país, a modo que en un recinto como la escuela fuera posible la convivencia de una y muchas lenguas.

Lenguas minoritarias vs lengua mundial

En 2003 la Constitución de la República reconoció a México como país plurilingüe y multicultural. En territorio mexicano habitaron más de cien lenguas y dialectos que por la colonización verbal del español han ido desapareciendo paulatinamente y otras se extinguieron drásticamente. Todavía hay esperanza de que el inglés no culmine con el genocidio lingüístico al que aluden varios especialistas: un idioma que ha “florecido sobre la tumba de lenguas de otros pueblos” (Cruz, Hernández y Murrieta 2017, p. 187).

El ciclo de vida de lenguas minoritarias depende mucho de la gestión y planeación de la política lingüística, la cual busca un tratamiento armónico del conjunto de lenguas que constituyen una nación, en este caso las lenguas indígenas, la lengua materna español y el inglés. En atención a los fenómenos de migración y racismo suscitados en México y alrededor del mundo, que en un futuro es probable se manifiesten con mayor fuerza, el sistema educativo ha de contemplar propuestas con mayor alcance y previsión desde una perspectiva inclusiva, plural y multicultural.

María Luisa Parra (2012) estudia la situación de la población infantil latina que migra a Estados Unidos. Niñas y niños latinos se forman en un sistema educativo que no corresponde a sus necesidades e intereses individuales, sociales y lingüísticos, situación que los pone en riesgo de obtener un bajo éxito académico.

Como reflexión inicial, la autora plantea la importancia de preguntarse por un enfoque educativo que corresponda a las exigencias de una sociedad diversa: “¿Cómo educar a los niños de otras culturas para llevarlos al éxito académico? ¿Debe enseñárseles el mismo tronco común que a los niños anglo? ¿En qué lengua se les debe enseñar? ¿En inglés o en su lengua materna?”(Parra, 2012, p. 1)

Para Parra, las anteriores son preguntas que deberían anticipar el diseño y ejecución de políticas lingüísticas en países multiculturales. A pesar de que el náhuatl o el zapoteco no son lenguas que predominen en zonas urbanas de México, es posible que en localidades

donde sí son habladas, tenga más sentido incentivar el uso armónico de la lengua indígena junto con el español y el inglés.

El inglés en México puede enseñarse en acompañamiento con el español, asumiendo que se suscitará cierta heterogeneidad y diversidad lingüística en el uso de una lengua hegemónica. Alumnos del norte del país asimilarán de manera diferente los aprendizajes que niños que viven en el sur. El lenguaje constituye una herramienta y no un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes con rutinas comunicativas, conocimientos propios y convenciones socioculturales.

El uso equilibrado de distintas lenguas en un mismo espacio geográfico es lo que en términos generales se conoce como ecología del lenguaje. Para Mora, “la ecología del lenguaje pretende equilibrar las dinámicas de interacción y coexistencia de lenguas antiguas y nuevas en contextos sociales” (2016, p. 1).

Los miembros de un ecosistema contribuyen al establecimiento de un equilibrio que asegure la conservación y supervivencia de los especies. En este caso, lenguas de distinta naturaleza—en tanto especies vivas y otras en peligro extinción— puedan coexistir y convivir armónicamente:

La lengua nacional reforzada, las lenguas indígenas revaloradas, rescatadas como parte de la riqueza de la nación y las lenguas extranjeras como una manera de conocer culturas distintas y enriquecer nuestra comprensión del mundo, antes que como simples vehículos de prosperidad económica (Cruz, Hernández y Murrieta 2017, p. 189).

El cambio educativo que busca consolidarse con el aprendizaje de una lengua extranjera no tiene que ver exclusivamente con la estimulación y asimilación de valores culturales anglosajones como la panacea educativa. Más bien, la política lingüística podría idearse desde el reconocimiento y participación de diversos grupos étnicos en un mismo espacio geográfico, así como la valoración de sus productos culturales tal y como es una lengua o dialecto indígena, de forma que sea posible la convivencia de muchas lenguas.

El objetivo final de una perspectiva de la ecología del lenguaje es asegurar que la promoción de cualquier lengua, en el nombre de la globalización por ejemplo, no implique que las otras lenguas que han sido históricamente parte de las comunidades locales desaparezcan, sino que se fortalezcan como resultado del crecimiento de interacciones sociales con un mundo más amplio (Mora, 2016, p. 1).

De acuerdo con Parra, en naciones multiculturales es posible implementar programas de inglés *translingües*. Esto implica una enseñanza híbrida de elementos propios (nacionales), asimilados desde una otredad, en este caso el inglés. Se trata de aprovechar la intersección de micro y macro sistemas en la subjetividad del alumno, en donde converjan creencias y valores familiares, nacionales e internacionales.

El asunto es que el alumno logre equilibrar la influencia del macrosistema (cultura y creencias imperantes en una sociedad) con lo que aprende y vive en su microsistema (escuela, círculo de amigos, hogar). Para que el equilibrio, la armonía, ecológica se establezca, es de suma importancia la participación de padres y docentes en función de las capacidades y habilidades del alumno. La interacción entre alumnos, padres y docentes regula la ecología lingüística con la que se comprende que la existencia de otra lengua, proveniente de otra cultura, puede ser vinculada con la lengua y cultural materna.

El estudio etnográfico de Gutiérrez y Schecter (2018) ejemplifica la propuesta de ecología del lenguaje en una escuela intercultural ubicada al suroeste de Sonora. En las aulas de quinto y sexto de primaria se promueve la educación multilingüe con clases en español, inglés y mayo, el dialecto originario de la zona. Los hallazgos del estudio ponen en perspectiva los supuestos de la educación intercultural bilingüe, así como la introducción de la enseñanza del inglés en el sistema público de zonas rurales.

En el estudio las clases del profesor Juan procuran articular el sentido y contenido curricular que promueve contenidos en inglés y en dialecto mayo. Tras la observación de una las clases que el profesor preparó para estudiantes y padres de familia, las autoras se percataron que “las dos lenguas eran distribuidas y respetadas equitativamente en las clases de Juan. De esta manera el profesor demostró su respeto por las aspiraciones y disposiciones de los interesados en relación con el mantenimiento y revitalización de la lengua indígena” (Gutiérrez, Schecter, 2018, p. 136) [La traducción es mía].

A pesar del interés y esfuerzo del profesor Juan, la directora y los pobladores de continuar con este proyecto educativo multilingüe, las voces oficiales de la SEP, en este caso capacitadores, pusieron “énfasis en el uso exclusivo del inglés en el salón, expresando un mensaje claro que en escenarios donde el español no es la lengua materna, las lenguas

indígenas no mantienen el mismo valor simbólico que el inglés” Gutiérrez, Schecter, 2018, p. 137) [La traducción es mía).

El estudio de la escuela Benito Juárez muestra una ambivalencia en la educación intercultural bilingüe en México. Por un lado, hay interés genuino de los directivos, docentes, alumnos y padres de familia por incentivar el aprendizaje del inglés sin restarle mérito al dialecto o lengua indígena que se usa en la comunidad. Los miembros de la comunidad son quienes encarnan el mantenimiento de la lengua y quienes promueven una relación simbiótica entre distintas lenguas, las cuales puede fungir como apoyo para el aprendizaje de una tercera.

La discrepancia aparece entre los objetivos marcados por el programa oficial de inglés y los intereses educativos de cada una de las localidades. Las autoras incluso señalan un paternalismo estatal de las políticas del lenguaje (nivel macro) que impide que comunidades como la de Sonora no tengan recursos ni medios para mantener sus lenguas vivas. En su opinión, no existen las políticas lingüísticas a nivel micro que regulen la interacción de varias lenguas en el aula.

Aprender inglés: necesidad o imposición educativa

Varios estudios en México y alrededor del mundo se han dado a la tarea de cuestionar el actual posicionamiento del inglés como materia fundamental en la planeación de políticas educativas (Lu y Ares 2015, Soonhyang, Yurimi, 2015, Sayer y Ramírez, 2016). Hemos visto que intereses económicos se interponen por encima de aspiraciones educativas que guían la inversión y empleo de recursos en los programas de estudio. También, se suele hacer de lado la situación social, política, económica y lingüística de comunidades indígenas que difícilmente pueden cumplir y adecuarse a los requerimientos del programa oficial.

Para Lu y Ares (2015) existe una tendencia generalizada de acoger e implementar pedagogías de países occidentales sin antes estudiarlas a profundidad; sin previo análisis crítico que rinda cuentas sobre la planeación e implementación de un programa bilingüe. No se trata sólo de aceptar las tendencias más nuevas en educación, también establecer un criterio que ponga en tela de juicio los fines educativos del inglés no sólo como asignatura, sino como elemento sustancial de las políticas lingüística y educativa.

A propósito de la efectividad y adopción de enfoques educativos angloparlantes en China, el intelectual Gao intuye que “pueden llevar a una adopción acrítica de lo que se promueve por expertos internacionales, en vez de basar decisiones una postura teórica bien considerada de acuerdo al contexto” (Lu y Ares, p. 115, la traducción es mía). La aceptación de un lenguaje como el inglés induce a la aceptación de una arbitrariedad cultural sustentada por el reconocimiento de ser el idioma más hablado a nivel internacional, así como la distinción de jerarquías entre las naciones que hablan dicha lengua y las que no.

El estatus global y poder simbólico del inglés posibilita, por un lado, mayor número de oportunidades y beneficios en distintos ámbitos de la vida cotidiana de un individuo, pero por otro se establece como instrumento de marginación y exclusión para todos aquellos que no tiene acceso al inglés en su escuela.

Dicha situación nos invita a pensar si el aprendizaje de una segunda lengua tiene que ver con un asunto de estatus y posicionamiento social, aun cuando es una asignatura gratuita y oficial en la gran mayoría de escuelas públicas. Si aprender inglés es una necesidad, la mayoría de las veces funciona como criterio tanto en la escuela como en el trabajo para medir la capacidad del individuo. Si es imposición, el inglés se convierte en una herramienta alienadora por la que se interiorizan valores y costumbres que no tienen mucho que ver con los intereses de los estudiantes.

A los estudiantes se les educa con el inglés o se les impone una forma de entender el mundo, tal y como lo expresan Lu y Ares sobre la opresión de pedagogías occidentales enfocadas en la enseñanza del inglés. “La gente experta en inglés tiene mayores oportunidades en avance económico y social más que aquellos que no hablan ya que éste es utilizado en un mundo crecientemente globalizado y capitalizado” (Lu y Ares, p. 117).

En suma, la implementación de una política lingüística en un país como México implica la intervención estatal de diversas instituciones además de las educativas, incluye la participación de sindicatos, organizaciones sociales y agencias internacionales que orientan e influyen en la implementación de las políticas lingüísticas del país.

En el siguiente capítulo se toma en cuenta la forma en la que la estructuración de la política lingüística influye de manera determinante en el diseño y planeación del plan y programa de estudio de una lengua extranjera en educación básica, en este caso, el Proni, A partir de sus objetivos, orientaciones didácticas y, principalmente, el marco conceptual del

programa de inglés se realiza un análisis de la operatividad del programa en el salón de clases de una primaria pública y una privada, enfocándonos en el tipo de interacciones comunicativas a las que tiene acceso alumnas y alumnos.

Capítulo dos. (Des)enfoque pedagógico: Psicolinguismo cognitivo o sociología cultural del lenguaje en el Proni

En el capítulo anterior fueron revisados los aspectos generales de una política lingüística, elemento relevante en la agenda gubernamental para fomentar el aprendizaje del inglés desde temprana edad. En dicha agenda se entrelaza la puesta en marcha de reformas educativas y la ejecución de políticas públicas que procuran la masificación del aprendizaje de una lengua extranjera en educación básica, además de la adquisición de habilidades y competencias necesarias para tener acceso a un mayor bienestar (Mendoza, Roux, 2014).

La promoción y aprendizaje de una lengua extranjera constituye un programa de acciones que no sólo moviliza intereses educativos, también culturales, políticos y económicos. Tal entramado de relaciones e intereses moldea el enfoque pedagógico de los planes de estudio, al igual que condiciona las vías de acceso para educar en otro idioma.

Algunos estudiantes logran consolidar el uso del inglés gracias a condiciones externas a su medio escolar (viajes al extranjero, clases privadas, nivel socioeconómico), mientras que la mayoría de alumnas y alumnos no logra afianzar su aprendizaje y tampoco aprenden lo que deberían durante el ciclo escolar. Mendoza nos aproxima a la situación del aprendizaje del inglés en México con los siguientes datos:

“aunque el idioma inglés sí se estableció como materia y sí aparece en las boletas nadie supervisa sus avances. Como resultado, a pesar de que es obligatorio que los planes de estudio primaria, secundaria y preescolar contemplan clases de inglés para sus alumnos, el 97% de los adolescentes mexicanos llega a la preparatoria sin poder comunicarse en este idioma y no comprende expresiones básicas del mismo. Además, ocho de cada 10 estudiantes evaluados no pueden leer en este idioma, no lo entienden cuando lo escuchan, no tienen vocabulario suficiente ni comprenden su gramática para formular expresiones y tampoco lo utilizan con naturalidad.” (Mendoza, 2015, p. 128).

Los datos invitan a la reflexión sobre la idónea planeación de la política lingüística en México, pero también a detenerse en el análisis crítico del Programa nacional de inglés, el documento y guía oficial de directivos, capacitadores, maestras y maestros que legitima la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación básica.

Este capítulo se centra en el análisis del enfoque pedagógico del Proni, lugar donde se articulan los fundamentos teóricos y los principios pedagógicos y didácticos; marco de referencia en el que se establecen los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los estudiantes. Como primer apunte, considero que el programa vigente se apoya en una perspectiva cognitiva-psicolingüística representada por tres figuras centrales: Piaget, Vygostky y Ausubel. A partir de sus contribuciones, el programa asume que el aprendizaje de una lengua extranjera sucede de forma similar en todos los individuos sin importar estrato social, situación económica o lingüística.

Prácticas sociales y competencia comunicativa (SEP, 2011) son conceptos que el Proni utiliza para justificar el aprendizaje del inglés desde una visión cognitiva psicolingüística. Sin embargo, intento mostrar que tales conceptos, al igual que el enfoque pedagógico, se apegan más a una perspectiva sociocultural del lenguaje, una corriente del pensamiento impulsada por la lingüística aplicada y la etnografía educativa que alcanzó su auge con los hallazgos del lingüista y antropólogo Dell Hataway Hymes. Sus contribuciones encaminaron la investigación educativa del aprendizaje de una lengua extranjera en un rumbo distinto al de la psicología cognitiva.

Las pesquisas de éste y otros investigadores (Hornberger, 2011; Hernandez, 2001; Kachru, 1990) apuntan hacia la problematización del aprendizaje del inglés como lengua dominante y más allá de su aspecto cognitivo. A partir de perspectivas dialógicas, postcoloniales y de derechos lingüísticos se pone entredicho la pertinencia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en países no angloparlantes.

La consideración de ambas perspectivas teóricas tiene que ver con dos objetivos secundarios de esta investigación. El primero es el señalamiento de un desenfoque pedagógico en el Proni, pues pareciera fundamentarse en una visión sociolingüística del lenguaje cuando sus fundamentos teóricos residen en una perspectiva cognitiva psicolingüística. El segundo alude a cómo ese desenfoque influye en el tipo de interacciones comunicativas que se espera tengan los estudiantes en el aula, al igual que influye en la práctica docente de maestras y maestros de acuerdo con los métodos de enseñanza que tienen a su alcance.

La postura psicolingüística-cognitiva

Sólo con la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría sobre el aprendizaje significativo de Ausbel es posible entender la mayoría de enfoques pedagógicos de la actualidad. Las tres constituyen un parte aguas para el ámbito educativo, principalmente porque reconocen el desarrollo evolutivo o psicogenético del conocimiento y la inteligencia del ser humano (Piaget); se establece una estrecha relación entre lenguaje, pensamiento y cultura (Vygotsky) y se considera el aprendizaje significativo como otra alternativa frente al aprendizaje memorístico-mecánico (Ausbel).

Para Yrigo Engestorm (en Illeris, 2009) toda teoría del aprendizaje debe responder al menos a cuatro preguntas centrales: 1) ¿quiénes son los sujetos del aprendizaje? 2) ¿por qué esos sujetos aprenden? 3) ¿qué aprenden? y 4) ¿cómo aprenden? El Proni procura contestar a tales preguntas en su propuesta pedagógica-curricular y en sus respuestas se vislumbran las tres teorías mencionadas. Las preguntas de Engestorm servirán como guía de reflexión para entrar en la discusión sobre los fundamentos teóricos y el enfoque pedagógico del programa. No existe la intención de contestarlas una por una.

Piaget

Jean Piaget dedicó su estudio a la epistemología, una disciplina filosófica que se ocupa de los procedimientos cognitivos por los que el ser humano transita y por los que conoce cierto objeto. Sus indagaciones no encajan del todo en la psicología ni tampoco en la pedagogía, aunque sus hallazgos han marcado sustancialmente el curso de ambas disciplinas.

Para Da Silva y Signoret (2013) la teoría piagetana no es de aquí ni de allá, no es en sí una teoría del aprendizaje, sino una teoría sobre el desarrollo mental del ser humano, en especial de niñas y niños. Su interés principal fue descubrir el desarrollo de los procesos cognitivos que disponen los individuos para adquirir conocimiento.

Piaget no sólo fue un destacado epistemólogo, su formación como biólogo le ayudó a comparar los procesos mentales con procesos biológicos de la naturaleza. De hecho, el desarrollo cognitivo del ser humano está en estrecha relación con el instinto de supervivencia y adaptación al medio: “los seres humanos buscan nuevas informaciones que sean

ligeramente más complejas que su conocimiento anterior, porque necesitan permanecer vivos y sobrevivir en su ambiente” (Silva, Signoret, 2013, p. 87).

La planta toma comida del medio que la rodea para subsistir, pero ese alimento no le sirve tal cual si no pasa primero por un proceso de transformación, de asimilación biológica. Una vez ingerido, el alimento es transformado gracias a las estructuras y acciones internas de la planta. Para Hernández, no hay diferencia sustancial entre la asimilación biológica y la asimilación que se lleva a cabo en los procesos cognitivos del aprendizaje:

Piaget descubrió que el aprendizaje funciona igual: es imposible absorber conocimiento sin una asimilación cognitiva. Es decir, un sujeto no incorpora información exterior sin atravesar primero por un proceso de asimilación cognitiva que depende de sus estructuras y acciones cognitivas (Hernández, 2020, p. 23).

Una idea central en la teoría de Piaget es que el conocimiento humano no se da inmediatamente ni por transmisión, sino que el individuo ha de participar activamente en la construcción del mismo. Para Piaget no se puede hablar de conocimiento sino hay una acción, un actuar del sujeto sobre el objeto que quiere conocer. Aprendizaje es sinónimo de acción sobre los objetos. La disposición activa del intelecto del individuo posibilita una modificación en la estructura mental, la cual se desarrolla por dos procesos fundamentales: asimilación y acomodación.

El proceso de asimilación refiere al mecanismo de captación de información nueva. En la asimilación, la estructura mental del sujeto es afectada por la incorporación de información nueva, dando lugar a una especie de desorganización mental. Por su parte, la acomodación es el proceso de reestructuración que vincula la información nueva con la que previamente existía.

Entonces, conocer o aprender implica una doble acción mental, por un lado “la nueva información se cambia para acoplarse a la estructura interna o esquemas existentes y en un momento posterior, la misma estructura cognoscitiva también se cambia para adaptar la información recién asimilada” (Silva, Signoret, 2013, p. 88).

En este punto podemos responder a una de las preguntas de Engerstorm: ¿qué es el aprendizaje? El aprendizaje, desde la visión piagetana, puede considerarse como una

actividad constructiva del sujeto que da inicio a un proceso de transformación recíproco entre el objeto y la estructura mental del que conoce. La capacidad de conocer del individuo forma parte de un desarrollo gradual, equilibrado, que se va perfeccionando conforme a su evolución biológica.

El Proni alude al afamado *constructivismo* de Piaget cuando concibe al “estudiante como un agente social y activo en la construcción del aprendizaje, lo que conlleva a que a partir de sus propios conocimientos y experiencia” el educando participe como usuario de la lengua, afronte situaciones de comunicación y desarrolle sus conocimientos en cada clase (SEP, 2017, p. 171-172).

Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky es retomada por el Proni cuando se plantea una concepción del aprendizaje vinculada al origen social y cultural del lenguaje (Cassany, 1999). Conocimiento y aprendizaje son actividades intelectuales producto de la interacción entre hablantes inmersos en un proceso histórico.

Las producciones sociales y culturales (ciencia, arte, música, literatura) de la humanidad brindan herramientas simbólicas que nos permiten conocer el mundo. De forma que los sujetos de aprendizaje no pueden estar abstraídos de un mundo social e histórico cuando intentan conocer algo, al contrario, el medio social determina la forma en que conocen y, por consiguiente, aprenden algo.

En la visión de Vygotsky, el aprendizaje es parte fundamental del desarrollo cognitivo que “va de lo exterior –entorno social y educativo—hacia lo interior— la estructura psicológica.” (Silva, Signoret, 2013, p. 105). Por lo que el principio social está por encima del principio natural biológico de los individuos, punto que contradice los aportes de Piaget.

La vasta obra del psicólogo ruso tomó distancia de dos corrientes psicológicas. La primera fue la psicología del comportamiento, la cual se interesó por las causas de los procesos mentales. La otra fue la perspectiva psicológica humanista, preocupada por el entendimiento de la actividad mental del individuo, tal y como pretendió el psicoanálisis (Lantof, Torne, 2006).

Vygotsky intentó unificar la corriente científica y humanística al afirmar que el funcionamiento cognitivo es un proceso social mediado por artefactos culturales, donde el desarrollo psíquico de la persona no depende de ella misma, sino del sistema de relaciones sociales en las que se desenvuelve la actividad individual.

Vygotsky reconoció que la mente humana estaba comprometida con una base neurobiológica de nivel inferior, pero la dimensión distintiva de la conciencia humana fue su capacidad de control voluntario más allá de lo biológico a partir del uso de funciones culturales superiores (lenguaje, literacidad, numeración). Estas herramientas culturales superiores sirven como un intercesor entre la persona, el ambiente y el acto de mediar la relación entre el individuo y el mundo material y social. (Lantof y Torne, 2006, p. 198-199. La traducción es mía).

Vygotsky introdujo la distinción entre funciones psíquicas elementales y superiores, las últimas son funciones mentales que nos ayudan a mediar los sistemas simbólicos producidos por artefactos culturales como el lenguaje, las obras de arte o la ciencia. El lenguaje es un artefacto cultural que funciona como puente de mediación entre el individuo y su ambiente social, el cual permite el entendimiento de las significaciones que se han empleado a lo largo de la historia. “Usar el lenguaje es, por tanto, construir e interpretar significados; pensar y significar (dar sentido) son procesos análogos, ambos base de la acción inteligente” (Hernández, 2020, p. 24).

El desarrollo lingüístico del niño y la niña está en función de la instancia social más que del procesamiento interno de los estímulos externos. Para darle mayor sentido a este planteamiento, Vygotsky utiliza el concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) “la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 1978 en Lantof y Torne, 2006, p. 206).

El espacio o distancia de la ZDP considera los niveles de desarrollo real y potencial de los estudiantes, donde una enseñanza adecuada va a permitir que el nivel potencial se integre al nivel actual del educando. Para Luis Moll (2015) hay tres rasgos que se deberían destacar de la ZDP y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- 1) Los contenidos de aprendizaje debe ser los suficientemente desafiantes—ni muy complejos ni muy simples— y de acuerdo a los intereses y capacidades de los estudiantes.
- 2) El docente proporciona una práctica guiada donde es posible ubicar o abrir otras zonas de desarrollo próximo en las que el educando sea capaz de relacionar lo aprendido previamente, los significados que ellos ya poseen, con lo que están a punto de aprender.
- 3) La valoración del desempeño independiente es el indicador más lógico de la zona de desarrollo próximo

La ZDP ayuda a entender que el aprendizaje es un fenómeno social e interpersonal y en el ámbito escolar se podrían reforzar las estrategias que propicien participación e interacción. Del mismo modo, los contenidos de la clase no deberían dirigirse al nivel actual de desarrollo del alumno, sino a su zona desarrollo próximo, que es la zona donde se prefigura aquello que el alumno desconoce, lo que no domina suficientemente.

De acuerdo con el Proni, la ZDP de Vygostky enseña que “no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido” (SEP, 2014, p. 4). La mediación o aprendizaje de una lengua extranjera provoca que los alumnos asimilen información con nuevos significados, distintos a los conocidos previamente. Y es la interacción social entre compañeros como se podría aprender de una forma más integral.

Ausubel

El aporte intelectual por el que David Ausubel es reconocido en el ámbito educativo tiene que ver con el aprendizaje significativo. Hoy en día el término es utilizado por funcionarios, directivos y docentes para justificar fallas o aciertos en el sistema educativo. Los imagino diciendo en sus discursos de rendición de cuentas o en una firma de boletas: *hace falta que la experiencia escolar sea significativa; necesitamos que los aprendizajes sean significativos.*

El discurso ya es gastado, pero sigue siendo convincente, aun cuando no se sabe bien a qué refiere el término significativo; cuál es la característica de ese aprendizaje y por qué ha sido tan referido en sistemas educativos como el mexicano.

Ausubel retoma la teoría genética de Piaget para plantear que el aprendizaje significativo posibilita que una información nueva sea vinculada con lo que el alumno ya conoce. Los saberes, creencias e ideas de un educando componen una estructura organizada de conocimiento a la que se le puede integrar información nueva. La clave es que esa información nueva sólo puede ser integrada (aprendida) si tiene algo o mucho que ver con la estructura cognitiva que el niño ya posee.

En el proceso de aprendizaje es de suma importancia considerar lo que el individuo ya sabe, y con eso que ya sabe establecer un vínculo con la nueva información. El psicólogo americano lo expresa de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (SEP, 2014, p 10).

Ausubel asume que el aprendizaje consiste en la asimilación y reorganización de información en una estructura cognitiva formada previamente por ideas, conceptos y creencias. Por tanto, el aprendizaje significativo depende sustancialmente de la estructura cognitiva previa del alumno, la cual se ajusta y reconstruye de acuerdo al grado de vinculación o anclaje que tiene con la información nueva. “Las ideas e informaciones nuevas sólo pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que los puntos de contacto entre el conocimiento previo y la nueva información puedan lograrse.” (Silva, Signoret, 2013, p. 97).

Opuesto al aprendizaje significativo, el psicólogo americano identifica el aprendizaje mecánico, el cual genera poca o ninguna asociación con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognitiva del educando. Con el aprendizaje memorístico, como también lo denomina Ausubel, el alumno sólo almacena información de forma arbitraria sin que se ancle con un concepto relevante aprendido anteriormente. Hernández esclarece este punto.

“El factor más importante es lo que el aprendiz ya sabe. Una idea clave que suele perderse de vista en el contexto escolar; parecieran valer más los contenidos curriculares y el saber del profesor. En contrasentido a esta idea dominante en el sistema educativo, Ausubel afirma que si el conocimiento previo es fundamental en el aprendizaje (la estructura que permite asimilar nueva información y construir conocimiento, como lo explicó Piaget), es igualmente importante la manera como se organiza y presenta el contenido a los alumnos, de modo que dicha presentación tenga lógica, consiga una visión de conjunto y ayude a generar un nuevo conocimiento sobre la base del que, o bien ya poseen, o elaboran progresivamente gracias a

la selección y organización de contenidos para un determinado curso” (Hernández, 2020, p, 22).

Las contribuciones de Piaget, Ausubel y Vygotsky han posibilitado el replanteamiento y una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, expandiéndose hasta los de la adquisición de una lengua extranjera. El problema es que el legado de estas teorías resulta ser mediado de forma deficiente por parte de maestras y maestros. Y no sólo son ellos los responsables, como señala Ramírez (2011, 2012) el problema de la enseñanza del inglés en México es multifactorial, tiene diversos frentes, y va desde la falta de capacitación, pasa por la insuficiente formación y experiencia hasta llegar a las condiciones laborales precarias y el nulo reconocimiento profesional de los maestros de inglés.

Etapas de desarrollo cognitivo, aprendizaje significativo o zona de desarrollo próximo son conceptos que difícilmente se concretan en las actividades escolares. Y no es que sea sencillo aplicar un concepto de este tipo en clase, tal labor toma tiempo, estudio y esfuerzo. Pero cuando la clase repite actividades, propone dinámicas con pocas variaciones y promueve el trabajo individual, tal y como observamos en varias clases de inglés de la primaria pública y privada, además de que el aprendizaje no es lo suficientemente atractivo para los estudiantes tiene que ver con que “hay poca congruencia entre las posturas teóricas en que se sustentan algunos de los programas de inglés y las prácticas docentes” (Ramírez, Pamplon, Cota, 2012, p. 5).

Los estudios de Ramírez (2011, 2012) y el de García, Romero y Silva (2018) coinciden en que el conocimiento de los profesores sobre el programa de inglés es ambiguo y deficiente. Ante la preguntas sobre las necesidades institucionales y de capacitación del cuerpo docente, varios maestros entrevistados refirieron al Proni: “No sé... en que consista el programa.... sé que es un programa obligatorio en la educación básica”. Otro docente menciona que “Primero entender el programa bien... aparece en el plan de estudios, pero no se nos dan herramientas” (2018, p. 10). La incongruencia entre las posturas teóricas y las prácticas docentes es, en parte, resultado de un desenfoco pedagógico.

Éste también provoca que la enseñanza esté centrada solamente en el profesor, pues pareciera que sólo con lo que el docente sabe es suficiente para que ocurra el aprendizaje.

Reducir el aprendizaje a la transmisión de conocimientos de una persona que sabe a otra que no sabe es un grave error, pues también se aprende “viendo, leyendo sobre el tema, manipulando cosas, trabajando con ellas, intentando resolver problemas, observando cómo trabajan otras personas, o siguiendo su razonamiento, debatiendo, preguntando, etc. (Saint-Onge, 2000, p. 19).

En suma, la escuela seguirá en deuda con alumnas y alumnos si no hay una apropiada aplicación de las teorías y conceptos planteados en los programas educativos.

Aprender sin comprender es quizás la experiencia primordial que los alumnos padecen en el sistema escolar, desde la primaria hasta la universidad, y es un problema clave que desde siempre se han planteado los teóricos del aprendizaje y la enseñanza. (...) En suma, muchos atraviesan el sistema educativo, incluyendo la universidad, sin apropiarse el conocimiento fundamental estudiado durante miles de horas de clase; las universidades gradúan un alto porcentaje de profesionales que ignoran mucho de su propia profesión (Hernández, 2020, p. 19).

Breve recorrido por los métodos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Lo que se aprende y enseña en el aula de inglés no es simplemente pronunciación de palabras, reconocimiento de sonidos o memorización de vocabulario. Existen métodos y técnicas que han demostrado que el aprendizaje de una lengua extranjera implica lo anterior y más. De manera resumida, aprender inglés en la escuela implica el uso de códigos lingüísticos y sociales para participar en situaciones comunicativas, motivadas por distintas estrategias y didácticas de aprendizaje.

A continuación se revisa la evolución de los distintos métodos aplicados para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, destacando sus debilidades, fortalezas y la interacción que cada uno plantea entre alumno profesor. La mayoría de los métodos fueron identificados en las observaciones de clase en la primaria pública y privada sin que los docentes fueran del todo conscientes de su uso.

Cuadro 2: Resumen de métodos de enseñanza de una lengua extranjera

Método	Definición	Fortalezas	Debilidades	Interacción alumno maestro
<i>Grammar - translation method</i> (Traducción gramática)	Se le conoce como método clásico, fue utilizado en el aprendizaje de idiomas clásicos como el griego o el latín. Consiste en que cada palabra o enunciado en inglés es traducido y explicado a la lengua materna, acompañado de una explicación gramatical.	Fomenta la lectura de textos en lengua extranjera Fortalece habilidades de lectura, gramática y lectura	No es indispensable el uso de la escucha y principalmente del habla El uso de la lengua extranjera se centra sólo en la traducción de textos.	La interacción va de profesor a alumno. Hay poca iniciativa del alumno para usar la lengua
The Direct Method (Método directo)	Este método se basa en la exposición total a la lengua objetivo, evitando el uso de la traducción. Promueve el uso de la lengua objetivo a través de visuales o demostraciones del profesor	Procura el uso de la lengua a través de situaciones y sin traducciones o explicaciones Fomenta la integración de las cuatro habilidades del inglés. Genera un exposición del 100% en la lengua objetivo	El proceso de enseñanza aprendizaje sigue recayendo en el profesor	La interacción va de maestro a alumno, aunque también se presenta entre alumnos.
The Audio-lingual Method (Método audiolingual)	Promueve el uso de la lengua objetivo a partir de oraciones con patrones gramaticales. Su aplicación tiene fundamento en el conductismo a partir del condicionamiento de los estudiantes a través de patrones, hábitos y reforzamientos lingüísticos.	Formación de hábitos lingüísticos a partir de diálogos. Las cuatro habilidades se toma en cuenta aunque predomina el habla y la escucha	No hay una explicación de la gramática	El profesor lidera la clase como si fuera un director de orquesta y su práctica pretende ser un buen modelo para los alumnos. A pesar de que las y los educandos asumen roles diferentes en los diálogos de clase, el profesor dirige las participaciones.
The silent way (Método silencioso)	Es el método que por primera vez plantea que la adquisición de una lengua depende en gran medida de la acción y los procesos propios del individuo.	Asume los procesos cognitivos del alumno como parte fundamental del aprendizaje. Se parte de lo que el educando ya sabe y	Asume que todos los aprendices saben algo del inglés, cuando en realidad hay muchos estudiantes que no tienen ninguna noción.	La participación del alumno predomina en este método, "Sólo el aprendiz puede hacer el aprendizaje" y el profesor prepara situaciones del

	A modo que el aprendizaje de una lengua debe de enfocarse en la perspectiva del aprendiz: “El aprendizaje es un proceso que inicia en nosotros mismos al movilizar nuestros recursos internos” (p.52).	de las decisiones que toma para aprender.		lenguaje accesibles para ellos. El profesor interactúa con los alumnos brindando la ayuda necesaria.
Desuggestopedia (El método sugestopedia)	Este método parte del problema de que todo aprendizaje de una lengua extranjera levanta barreras afectivas y cognitivas que impiden el avance de los aprendices. Por medio de la confianza, la relajación y la generación de ambientes de aprendizaje idóneos, las y los alumnos se sentirán a gusto y, por consiguiente, aprenderán mejor.	Considera los sentimientos de los estudiantes como parte primordial del proceso de aprendizaje	La exposición del lenguaje es intercalada entre la lengua materna y el inglés, pues depende mucho de cómo se sienten los alumnos.	El profesor es quien dirige la clase y quien establece un ambiente de confianza y respeto en la clase. Conforme transcurre la clase, el alumno toma un papel más activo en su aprendizaje.
Community Language Learning (Aprendizaje comunitario del lenguaje)	Este método tiene como principio establecer una relación comunicativa entre los alumnos, a partir de sus aprendizajes, dándoles oportunidad de que ellos dirijan la clase.	El docente debe ser sensible a los niveles de confianza de un alumno de expresarse en otro idioma. Si se es sensible a los miedos y dificultades, será más fácil encaminar el aprendizaje.	Se utiliza la lengua materna como apoyo constante.	El docente toma un rol de consejero, capaz de entender las dificultades por las que un alumno pasa al aprender una lengua. También la interacción en un inicio es dependiente del profesor aunque gradualmente
Total physical response (Respuesta física total)	Este método considera que el lenguaje puede ser captado a través acciones (tocar, observar, recortar, etc.) sin que haya comunicación, sólo se deja hablar a los alumnos cuando ellos se sienten listos. “TPR fue desarrollado para disminuir el estrés de la gente cuando estudian lenguas extranjeras”(p.113)	Los estudiantes pueden aprender a través de la observación de acciones No se busca la pronunciación perfecta cuando los alumnos hablan Considera los sentimientos, en específico la baja ansiedad como un facilitador del aprendizaje	La imitación de acciones a partir de imperativos puede ser repetitivo y cansado.	La interacción está centrada en el docente, hasta que los alumnos se convierten en alumnos tienen más confianza de comunicar. El aprendizaje entre pares puede darse a través de la observación del otro

<p>Communicative Language teaching (Enseñanza comunicativa del lenguaje)</p>	<p>El método comunicativo tiene como objetivo principal la comunicación a través de la lengua objetivo. Se trata de aprender a comunicarse comunicando algo por básico o sencillo que sea. Resalta que hablar una lengua extranjera implica más que conocer sólo memorizar estructuras lingüísticas. Ser capaz de comunicarse requiere más que competencia lingüística; esta requiere competencia comunicativa—saber cuándo y cómo decir qué a quien” (p.121)</p>	<p>El tema y materiales de la clase toman elementos de situaciones reales.</p> <p>La lengua extranjera es el único medio de comunicación en el salón.</p> <p>Considera la negociación del sentido como parte del proceso de comunicación</p> <p>Los errores no son señalados y se les considera parte del desarrollo del aprendizaje</p>	<p>El método puede causar frustración al no utilizar la lengua materna.</p> <p>No es del todo sensible a las limitantes o dificultades que puede experimentar un alumno al momento de la comunicación</p>	<p>El profesor toma el papel de facilitador al establecer situaciones que promueven la comunicación, lo mismo que los estudiantes son comunicadores al estar activamente negociando el sentido de las actividades comunicativas</p>
<p>Contented based, task-based and participatorApproaches (Enfoques de contenido, tareas y participación)</p>	<p>En este tipo metodologías no se aprende a usar inglés sino que se usa el inglés para aprender. El lenguaje se aprende de manera efectiva como un medio de información que recoge los intereses de los alumnos, ya sea completando tareas, solucionando problemas o participando en la reflexión de situaciones comunes en la vida cotidiana de los aprendices</p>	<p>Expone a los alumnos a materiales y situaciones reales donde se utiliza la lengua objetivo.</p> <p>Promueve el trabajo colaborativo para la solución de actividades.</p> <p>Sitúa el contexto de las y los estudiantes para el aprendizaje</p>	<p>El aprendizaje puede tomar un rumbo distinto de lo que marca un currículo oficial.</p>	<p>El profesor considera la realización de las actividades en total sincronía con los intereses y deseos de los estudiantes.</p> <p>Son los educandos quienes devienen productores de conocimiento a partir de su participación, solución de tareas y problemas.</p>
<p>Cooperative learning and multiple intelligences (Aprendizaje cooperativo y de inteligencias múltiples)</p>	<p>Promueve no sólo la configuración grupal como elemento sustancial del aprendizaje, sino la forma en que maestros y alumnos pueden trabajar en conjunto.</p> <p>La adquisición de la lengua se facilita por lo que los mismos alumnos proponen y comunican en sus equipos.</p>	<p>No hay criterio fijo para hacer equipos, todos son capaces de trabajar con quien sea sin importar raza o sexo.</p> <p>Utiliza la cooperación para evitar el individualismo en clase</p> <p>Posibilita la planeación de una variedad de actividades que pueda satisfacer la</p>	<p>El avance de individuo puede ser eclipsado por el trabajo en equipo.</p> <p>La responsabilidad en la realización de las tareas no es compartida equitativamente, siempre hay alguien que hace más que otros</p>	<p>La interacción entre docentes y alumnos es constante y debe de estar encaminada hacia distintos tipos de aprendizaje</p>

	Aprovecha la diversidad de estilos de aprendizaje	diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje		
Fuente. Elaboración propia con base en Larsen-Freeman 2000.				

La mayoría de las acciones que ocurren en el aula tienen una posible explicación teórico-metodológica. Su reconocimiento permite que el proceso de enseñanza aprendizaje se de en otros términos y en mejores condiciones. Sin embargo, ante tal diversidad de métodos y teorías, además de sus posibles combinaciones ¿Cómo se elige el mejor método para aprender una lengua extranjera?

En lugar de decidir adoptar o rechazar métodos en su totalidad como adecuados o inadecuados para un contexto particular, cada método tiene cierto valor, por lo que diferentes métodos se deben practicar en diferentes contextos. (Larsen-Freeman, 2000 p. 182. La traducción es mía).

Las teorías y los métodos revisados son sensibles al contexto y espacio escolar, al tipo de habilidades lingüísticas que se buscan consolidar, no obstante, todos los métodos y teorías pueden funcionar de manera generalizada en distintas circunstancias académicas, pues todos buscan que las y los alumnos se comuniquen en inglés.

Esto nos lleva a un punto importante: la enseñanza no provoca el aprendizaje, aunque puede valerse de varios recursos teóricos para figurar como si fuera la causa de aquel. Del mismo modo, el aprendiz no depende de lo que sabe el profesor ni tampoco el profesor es el causante de su aprendizaje. De allí que el docente no es ni el transmisor del conocimiento ni tampoco puede ser un cuidador de niños. Larsen y Freeman (2000) sugieren la conversión de las y los docentes en gestores, manageres, que guían el aprendizaje a partir diversas teorías, métodos y aplicando distintas técnicas.

Los maestros que son gerentes de aprendizaje reconocen en general que existen varios métodos, pero se guían en un momento particular por una brújula que consiste en un conjunto de valores, algunos conocimientos y experiencias, y un compromiso con resultados de aprendizaje particulares. Dichos profesores no se desesperan por la profusión metodológica: la acogen con satisfacción. Saben que mientras más herramientas tengan a su disposición, tendrán un gran repertorio para elegir cuando se presente un momento de enseñanza. Reconocen que deben enfocar la atención de los estudiantes en el desafío del aprendizaje y luego dar un paso atrás y responder al servicio de su aprendizaje (p. 184. La traducción es mía)

La perspectiva sociocultural del lenguaje

La psicología cognitiva planteó la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y acciones memorísticas y repetición. De forma que el educando inicia su aprendizaje en un estado A de incompetencia para luego pasar gradualmente a un estado B de dominio o *proficiency*.

Los aportes de la antropología, la sociolingüística y los estudios culturales al ámbito educativo propusieron otra manera de pensar el aprendizaje de una lengua extranjera. La perspectiva social cultural considera que aprender una lengua como el inglés no sólo tiene que ver con la adquisición y producción de habilidades lingüísticas y procesos cognitivos, sino que en el aprendizaje se gesta en una compleja relación entre el aprendiz y el mundo social que lo circunda (Norton, 2010).

“La investigación educativa desde hace varias décadas ha mostrado un cúmulo de evidencias de que convertirse en hablante de una lengua extranjera, particularmente el inglés, o del dialecto hablado por los anglosajones de las clases medias educadas, es un proceso minado de conflictos y dilemas de identidad, de autenticidad y de propiedad de la lengua” (Hernández, 2012, p. 387).

La perspectiva sociocultural parte de las teorías de Vygotsky, Piaget e incluso Ausbel, pero intenta llevar su reflexión más allá al argumentar que el uso y aprendizaje del lenguaje tiene una raíz social y cultural más que cognitiva. De hecho, las prácticas lingüísticas están totalmente vinculadas con relaciones de poder y conflicto entre grupos sociales, más aún, “existe un sistema complejo de variedades y prácticas lingüísticas híbridas y a menudo contradictorias que pertenecen a grupos específicos, situados en distintas jerarquías sociales” (Hernández, 2017, p. 392).

Esta línea de pensamiento liderada por académicos y lingüistas de Estados Unidos como Norton, Kramsch, Spolski y otros alrededor del mundo como Kachru en India y Hamel y Hernández en México, se han preocupado por los efectos de la diseminación global del inglés en distintas áreas y ámbitos sociales. Una de los canales de diseminación más importante es la educación en la escuela.

Para esta perspectiva, la escuela constituye un espacio material y también simbólico en el que circulan bienes culturales (Tenti, 2017). Un ejemplo de bien cultural puede ser el aprendizaje o dominio de una lengua extranjera. Siguiendo la teoría de Bourdieu, la

educación más que ser una transmisión neutral de conocimiento, constituye un acto impositivo que reproduce significados a partir de una selección arbitraria del conocimiento, el cual se ve reflejado en los temas, programas de estudio y lenguas extranjeras que vale la pena estudiar desde el kínder hasta la preparatoria (doble arbitrariedad).

La trayectoria de alumnas y alumnos por la escuela está en estrecha relación con el capital cultural que acumulan dentro y fuera ella. El alza o baja de su capital depende de un conjunto de relaciones que implican al ámbito familiar, económico y social; consumos culturales, preferencia de gustos y nivel de estudios de familiares. La conjugación de estos elementos tiene que ver con el éxito académico y el tipo de saberes adquiridos en la escuela.

Baudelot y Establet ejemplifican esta situación en su comentario sobre el sociólogo francés Pierre Bourdieu, otro intelectual que con sus hallazgos ha posibilitado pensar la escuela desde una perspectiva distinta:

Las posibilidades de entrada a la universidad para un hijo de gerente de empresa o profesional liberal eran respectivamente 80 y 40 veces más grandes que las de un hijo de un asalariado agrícola o de un obrero. Lejos de ser inocente, la escuela contribuía activamente a producirlos y reproducirlos en su acción cotidiana. Los “responsables” no estaban solamente en el ministerio y el gobierno, estaban en las prácticas pedagógicas cotidianas de los maestros de todos los niveles, en los comportamientos familiares inconscientes que penalizan a los menos favorecidos por el abismo entre la cultura escolar y la cultura familiar y dinamizan a los otros por la transmisión osmótica de los códigos y de las posturas morales y culturales escolarmente rentables. Todos se veían así implicados por estos descubrimientos. Se supone entonces que la escuela, institución ayer banal y descuidada, cumplía un papel decisivo y central de los modos de producción social (Baudelot y Establet en Pinto, Sapiro, Champgne, 2007, p. 139).

La cita nos permite inferir que los procesos de enseñanza y aprendizaje en primarias privadas y públicas están dirigidos a un prototipo de estudiante, con ciertos rasgos económicos y sociales que cuentan con las facilidades para acceder a un nivel de educación de mayor o menor calidad. Tal dinámica excluye a una diversidad de estudiantes de bajos recursos económicos, provenientes de estratos sociales marginados, que por su condición y lugar de origen les es casi imposible aprender una lengua como el inglés, aun cuando es gratuita en el caso de las escuelas públicas.

Por lo tanto, la comunidad social, la escuela y el hogar constituyen espacios intervenidos por fuerzas e intereses grupales que delinear fines educativos en respuesta a necesidades sociales específicas. En el caso de la sociedad y educación mexicana, la

participación de los estudiantes en un mundo globalizado sólo será efectiva y exitosa cuando dominen no sólo su lengua materna, sino también sean capaces de comunicarse en inglés.

“Para entrar a la vida moderna, que es global... [los alumnos, los normalistas] necesitan estar actualizados. Requieren de esas herramientas para poder vivir en este momento. En un mundo que va para adelante. Que cada vez hay más información, pero ¿cómo sobreviven? ¿Cómo la entienden? ¿Cómo? Si todo está en inglés”. (Mexicanos primero, 2015, p. 10).

Para organizaciones como Mexicanos Primero, la educación debería perseguir fines educativos en los que la mayoría de la “información relevante” está en inglés; hemos pasado de una sociedad monolingüe—asumiendo que sólo el español es la única lengua que se habla en México—para convertirnos en una sociedad bilingüe y moderna, en la que el inglés es la salida más viable para ingresar a un mundo globalizado e interconectado.

Para la perspectiva sociocultural del lenguaje, la aceptación del inglés como lengua franca apela a una arbitrariedad cultural sustentada por el reconocimiento de ser el idioma más hablado a nivel internacional, imponiendo una distinción jerárquica entre las naciones que hablan dicha lengua y las que no. Además, la hegemonía del inglés se fortalece por la distinción e imposición sobre otras lenguas del mundo, obligando a los no hablantes a tener que aprenderla si se quiere acceder a otros estratos o dinámicas sociales. Pierre Bourdieu pone el énfasis en esta distinción cuando menciona que “el sistema de gustos y estilos de vida, el sistema de competencias lingüísticas y modalidades del discurso reproduce diferencias económicas y sociales en su lógica específica” (Citado en Lu y Ares, p. 116).

A partir de esta perspectiva sociológica podemos considerar el aprendizaje de una lengua como un instrumento de acción y de poder que establece relaciones desiguales entre las personas que la usan (Bourdieu, 1997). Los idiomas aprendidos condicionan el comportamiento y las creencias de los individuos, situándolos en determinados estratos y dinámicas sociales, a modo que “la lengua hablada y escrita no son habilidades neutrales, sino prácticas sociales inseparables de las relaciones de poder y dominación” (Hernández, 2012, p. 392).

La reforma educativa de 2013 promovió la imagen de un aprendiz de competencias plurilingües y pluriculturales para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado. A partir de esta imagen, el discurso educativo construyó una visión de diversidad

lingüística y cultural sólo con base en el aprendizaje del inglés y una banal mención a las lenguas de pueblos indígenas (SEP, 2017).

Los planteamientos de la teoría sociocultural resultan de suma pertinencia para nuestra indagación, pues su visión contradice la implementación de programas educativos bilingües en ciudades y localidades con gran diversidad lingüística. Se establecen modelos educativos que no son compatibles con las demandas que exigen sociedades en vías de desarrollo como la nuestra. Para dar un ejemplo, sólo en la CDMX se hablan 55 de las 68 lenguas indígenas nacionales, las de mayor presencia en la ciudad son el náhuatl, mixteco, otomí, mazateco, zapoteco y mazahua (INEGI).

Puede suceder que un alumno indígena olvide hablar su lengua materna porque en su escuela sólo aprende las materias en español. Tal educación puede propiciar un cambio de identidad del alumno, tal y como lo propone Bonny Norton, pues para ella existe un estrecho vínculo entre enseñanza de una lengua, identidad y literacidad. Para la profesora de la Universidad de Columbia, literacidad no necesariamente implica una habilidad más para aprender, “sino una práctica que es socialmente construida y localmente negociada. En este punto de vista, literacidad puede ser entendida en el contexto de prácticas institucionales tales como el hogar, la escuela, la comunidad o la misma sociedad” (Norton, 2010, p. 2. La traducción es mía).

En suma, la teoría sociocultural nos ayuda a pensar las implicaciones de aprender una lengua extranjera más allá de sus dimensiones cognitivas. No sólo está en juego el aprendizaje de las y los niños, también importa su identidad como infantes y su capacidad de apropiarse de significados y prácticas que configuran su mundo social. En la medida en que estas propiedades sean contempladas en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, los educandos lograrán tener interacciones comunicativas que valdrán para sus contextos de vida. Así lo manifiesta la lingüista americana Claire Kramsch.

La competencia social de adolescentes y adultos está tan vinculada a los contextos sociales en los que adquirieron su lengua materna que no podemos esperar que sean automáticamente competentes socialmente en otro código lingüístico aprendido en un aula. Además, la competencia social requerida en entornos naturales puede ser muy diferente de la esperada en las escuelas. Por lo tanto, los usos funcionales de la lengua extranjera en varios contextos sociales tienen que ser enseñados, junto con sus propiedades estructurales (Kramsch, 2001, p. 244. La traducción es mía).

Prácticas sociales del lenguaje

Uno de los conceptos centrales que sustentan el enfoque pedagógico del Proni es prácticas sociales del lenguaje. Su definición permite analizar las nociones de lenguaje, aprendizaje y enseñanza que adopta la SEP.

Las prácticas sociales del lenguaje son patrones o formas de interacción, que además de la producción e interpretación de textos hablados y escritos, incluyen varias actividades vinculadas a ellos. Cada práctica tiene un propósito comunicativo específico y tiene una historia vinculada a una situación cultural (SEP, 2011, 2017).

Se entiende que las prácticas sociales son pautas de interacción que procuran involucrar a los alumnos en diversos actos discursivos a través del uso de una lengua extranjera. El Proni retoma las enseñanzas de Vigostky y entiende el lenguaje como medio de socialización que permite actuar en distintos contextos; es algo más que actos de habla o una capacidad más del entendimiento humano. Para el programa, el aprendizaje de una lengua extranjera sucede usando la lengua, adquiriendo valores, comunicando sentidos y produciendo tareas, en vez de sólo aprender los aspectos formales y las reglas de cómo usar dicha lengua.

(...) se trata de aprender inglés usando el inglés (aprender haciendo) en interacciones comunicativas reales o próximas a la realidad, en las que los estudiantes participen como usuarios de esta lengua y se interesen por aprender cómo se lleva a cabo la comunicación al interactuar con otros. (SEP, 2017, p. 179).

Las prácticas sociales hacen que la enseñanza también se modifique, en especial, cuando el docente presenta situaciones comunicativas relevantes que aproximan a las y los alumnos a un uso social y cotidiano de la lengua, donde no sólo se enseña a usar la lengua (doing with the language) sino a ser (being with the language) y a saber (knowing with the language) con ella. De acuerdo con el Proni, saber hacer, saber saber, saber ser con el lenguaje son las competencias específicas que deberían desarrollarse en distintos ambientes de aprendizaje (SEP, 2011, 2017).

Al tomar en cuenta los intereses del alumnado se puede dar un proceso constructivo del aprendizaje en el que los estudiantes “se relacionen, progresen y reconstruyan el mundo social en el que viven mediante su participación efectiva y exitosa en prácticas sociales del lenguaje propias de las sociedades del siglo XXI.” (SEP, p. 170). El propósito de la enseñanza de una lengua extranjera en educación básica es que los estudiantes se involucren en prácticas

sociales de manera oral y escrita, a modo que les sea posible interactuar con hablantes nativos y no nativos del inglés. (SEP, 2011)

Desde mi perspectiva, el concepto de prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas tienen sus raíces en las ideas del lingüista y antropólogo Dell Hathaway Hymes, quien no es mencionado y mucho menos referido en el programa. Sus hallazgos como antropólogo de la educación se oponen a la noción de competencia lingüística formulada por Noam Chomsky. La visión de Hymes considera un conjunto de conocimientos y habilidades lingüísticas que dan pie a una competencia comunicativa, una especie de integración entre un saber lingüístico y el uso real de la lengua.

“Hymes señaló que la mayor falla del concepto de competencias propuesto por Chomsky reside en que éste no considera la cuestión de la propiedad de la oración, no toma en consideración el hecho de que el enunciado no es solamente correcto desde el punto de vista gramatical, sino que es además apropiado para el contexto y evento comunicativo en que se usa”. (Da Silva y Signoret, 2005, p. 20).

Hymes nos invita a pensar que el conocimiento formal de una lengua, su uso gramatical, queda en segundo plano cuando determinadas situaciones comunicativas demandan un uso real de la lengua, la cual está inmersa en un contexto social determinado.

“Los hablantes del idioma deben tener más que competencia gramatical para poder comunicarse efectivamente en el lenguaje; También necesitan saber cómo los miembros de una comunidad de habla usan el lenguaje para lograr sus propósitos” (Hymes, 1968).

Una comunicación efectiva en el aula implica hacer uso de competencias comunicativas en una comunidad discursiva, donde las y los educandos vinculan los temas vistos en clase con su contexto social. Para Da Silva y Signoret (2005), Dell Hymes contempló otras subcompetencias que nos pueden ayudar a entender las prácticas sociales del lenguaje propuestas en el programa de inglés.

Subcompetencia lingüística: Indica si el enunciado es formalmente posible de acuerdo con la gramática. Para el programa es la competencia específica *saber sobre el lenguaje* que son el conjunto de conceptos, aspectos y temas de reflexión relacionados con propiedades, características y elementos del lenguaje

Subcompetencia sociolingüística: Indica si el enunciado es apropiado al evento comunicativo en su conjunto, esta subcompetencia es muy similar a lo que el programa

plantea como saber hacer con el lenguaje: “Acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción” (SEP, 2015, p. 6).

Subcompetencia psicolingüística: Indica si el enunciado tiene las características que facilitan su procesamiento y comprensión, en este caso tiene que ver con la competencia específica saber ser con el lenguaje donde lo que importa son las funciones que el lenguaje cumple junto con las actitudes los valores que conlleva la interacción comunicativa.

El Proni y su concepto de prácticas sociales asumen que el aprendizaje de una lengua extranjera contempla un conjunto de normas lingüísticas y normas sociales que regulan las competencias comunicativas de los educandos, a pesar de que eso no suele ser una constante en las clases de inglés que fueron observadas.

“La enseñanza de lenguas vivas tiene la responsabilidad de atribuir a las dimensiones interpersonal, social y cultural la misma importancia que ha concedido por tradición a los aspectos fonológicos y gramaticales. Los componentes de la competencia comunicativa que deben ser desarrollados por los estudiantes ya no son objeto de discusión en la lingüística aplicada; éstos abarcan los aspectos fonológicos, sintácticos, léxicos, semánticos, así como los aspectos socioculturales, discursivos y de conversación” (Da Silva y Signoret, 2005, p. 41).

El proceso de aprendizaje de los factores socio-culturales de una lengua parte del supuesto de que los seres humanos somos seres sociales y comunicativos, por lo que el aprendizaje de una clase de inglés no sólo es de carácter lingüístico, también implica el conocimiento social y cultural. Coincidimos con Da Silva y Signoret cuando sostienen que saber comunicarse en una lengua extranjera a nivel primaria debería implicar:

- 1) Tener la capacidad de usar una lengua poniendo mayor atención a la comunicación que a la forma.
- 2) Usar la lengua creativamente.
- 3) Poder participar de manera intuitiva y adecuada en una conversación, manejando los recursos interactivos necesarios para ello.

La relevancia de ajustar el enfoque pedagógico de un programa educativo tiene que ver con la redirección de los ejes teóricos y el esclarecimiento de los conceptos, técnicas y estrategias que guían la enseñanza y aprendizaje del inglés. Más que un simple cambio de terminología, se trata de entender una práctica educativa desde un marco conceptual más amplio o más restringido que posibilite una lectura comprensible de los principios teórico-

prácticos que guían al Proni. Esto con el fin de que directivos tengan conocimiento de cómo se educa en otro idioma en su plantel y, principalmente, que maestras y maestros tengan un respaldo, una guía, que oriente su práctica diaria frente a grupo.

A este respecto, me remito a una noticia reciente sobre la pandemia de covid 19 para destacar la importancia de un cambio de enfoque y de marco conceptual que permite un nuevo análisis de un problema social como el que vivimos hoy día. El científico Richard Horton sugiere un intercambio del término pandemia por sindemia, el cual, a su parecer, amplía el espectro de análisis de las consecuencias que ha dejado hasta el momento el covid 19.

La reformulación del término tiene como antecedente los hallazgos del antropólogo médico estadounidense Merrill Singer, quien encontró en el estudio de indigentes que “dos o más enfermedades interactúan de forma tal que causan un daño mayor que la mera suma de estas dos enfermedades” (BBC news en Animal político, 2020). La sinergia entre el contexto socio-ambiental caracterizado por la inequidad social y el contagio de coronavirus en individuos con comorbilidad resultan en una fórmula perfecta que amplifica el daño del contagio de manera exponencial. Por ello, sugiere el epidemiólogo Horton que “Tenemos que abordar los factores estructurales que hacen que los pobres les resulte más difícil acceder a la salud o a una dieta adecuada” (BBC news en Animal político, 2020). Al no tomar en cuenta los efectos de los aspectos estructurales en las dinámicas cotidianas, mayor complicación tendrá la reversión de las disparidades sociales.

Volviendo a nuestro tema, aun cuando existe una interdependencia entre lo que dicta la política lingüística (el ámbito estructural) y los planes y programas de educación bilingüe (ámbito meso estructural), cada vez es más necesario voltear la mirada a los contextos locales de aprendizaje y fijar la atención en las necesidades e intereses, en los problemas y dificultades que enfrentan aprendices de inglés en educación básica (ámbito micro-estructural). Pues alumnas y alumnos constituyen un sector al que pocas veces la investigación recurre y al que en contadas ocasiones se le considera como eje temático.

El siguiente capítulo se centra en las opiniones y testimonios de estudiantes de inglés en primaria. Se presentan observaciones de clase donde se destacan el tipo de interacciones comunicativas a las que tienen acceso el alumnado, al igual que se recopilaron sus

representaciones sobre su aprendizaje del inglés a través de relatos de vida lingüística. Por último, a través de entrevistas semi-estructuradas se recabaron las dificultades y las experiencias que alumnas y alumnos han vivido al estudiar una lengua extranjera durante varios años en primaria.

Capítulo tres. Análisis de resultados: ¿du yu spik english?

La revisión del Proni nos permitió darnos una idea del tipo de interacciones comunicativas que se espera que tengan alumnas y alumnos de quinto y sexto de primaria. Entre los propósitos generales del programa está que el uso de la lengua se convierta en un medio para expresar ideas y pensamientos con confianza, además de emplear la lengua extranjera para interactuar de modo creativo y ético entre compañeros (SEP, 2017). De forma que el uso e interacción con el inglés no sólo implica identificar y aprender ciertos códigos lingüísticos insertos en prácticas sociales del lenguaje, sino también interiorizar valores y aptitudes culturales.

Este análisis de resultados intenta confrontar el planteamiento del Proni con las actividades que suceden en el aula y con la voz de alumnas y alumnos sobre su aprendizaje del inglés. La primera parte del análisis presenta la observación de clases. En la escuela primaria pública se llevaron a cabo de forma presencial y en la escuela privada la observación de clases no sólo fue presencial, también tuve oportunidad de observar las clases en línea debido a la pandemia por covid 19. Cada una de las observaciones fue revisada desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje del inglés, (CLT, por sus siglas en inglés) y está acompañada de una interpretación personal en la que caractericé el tipo de interacciones comunicativas que sucedieron en el aula.

De la observación de clases, pasamos al análisis de los sujetos de esta investigación, en este caso niñas y niños de quinto grado de primaria. Esta segunda parte presenta varios textos producidos por el alumnado de ambas primarias. En sus escritos describieron el tiempo y la forma cómo han aprendido inglés durante sus años de estudio en la primaria. También detallaron el gusto o disgusto por la lengua, la práctica docente y la identificación como buen o mal aprendiz.

Los textos fueron analizados bajo la noción de representaciones sociales de Serge Moscovici, la cual invita a pensar que las representaciones de cualquier individuo, incluso la de niñas y niños, no son solamente producto de su actividad mental, sino que sus representaciones forman parte de un proceso compartido por un devenir histórico y condicionado por significados sociales más amplios. Las representaciones sociales se

encuentran supeditadas a macro-estructuras semánticas que permiten conocer, representar, los objetos de la vida cotidiana.

Para finalizar el análisis de resultados, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con el fin de detallar las representaciones de los educandos e incluir sus opiniones o valoraciones sobre su aprendizaje del inglés durante varios años de estudio en su primaria. Igual fueron registradas las principales dificultades que viven al interactuar con el inglés y las sugerencias que le darían a su maestra y maestro para aprender mejor.

Observación de clases

A continuación se presentan tres descripciones y su correspondiente interpretación como resultado de la observación de clases en la primaria pública y privada. Tómese en cuenta que mi observación no es un filtro imparcial y objetivo (Corbin & Strauss, 2007). Como señala Ruiz (2010) en su narrativa sobre terapia familiar, no sólo el sujeto de investigación se siente afectado por la observación de un agente externo a su entorno; el investigador también ocupa un lugar en el campo de estudio e interviene con su mirada, sus creencias, emociones y prejuicios. De forma que la tarea cualitativa de descubrir lo esencial de cada persona es una posibilidad de encontrarse uno mismo en el otro.

Esta es una de las razones por las que la investigación cualitativa me resulta tan motivadora, ya que permite yuxtaponer los principios de mi visión del mundo, de mi trabajo profesional y de mi quehacer como investigador (Ruiz Velasco, 2010, pág. 79).

La clase de inglés en primaria pública

Enero/29/2020

Evento: Revisión de tema

Tema: Personal Pronouns

Duración: Una hora

Es la una de la tarde. El grupo sesenta y uno de sexto grado espera la clase de inglés. Antes de entrar al salón, la maestra me advirtió que el grupo es muy problemático y que no suelen trabajar como el grupo anterior, al cual yo también observé. Hasta ese momento la maestra de inglés ya había impartido tres clases en otros grados. La miré cansada y un tanto preocupada.

La maestra lleva varios años como docente de inglés, “por lo menos diez trabajando en el sistema público y privado” me comentó en una visita anterior en la que charlamos. Ella fue amable y accesible desde el primer día que visité la primaria. Nunca mostró inconformidad de que yo observaría sus clases, incluso el primer día que visité la escuela, cuando el director olvidó avisarle a las maestras de inglés que yo iba a realizar trabajo de campo.

La maestra ingresó al salón y saludó al grupo en inglés “Good afternoon, class!” La profesora titular se percató de su llegada y desocupó el escritorio que ambas compartían. Alcancé a mirar que había poco espacio para que la maestra de inglés colocara sus cosas. El salón estaba ocupado por veinticinco estudiantes y el grupo estaba distribuido en tres hileras, cada una con cuatro mesas. El salón estaba en buenas condiciones y con suficiente espacio.

Ya instalada, la maestra repartió la primera actividad de la sesión, la cual consistió en un ejercicio (Anexo 3) en el que tenían que completar una lectura sobre la familia utilizando los pronombres personales. Al finalizar la repartición de ejercicios, la maestra le indicó al alumnado que “el ejercicio se tiene que resolver con pluma, no con lápiz.”

La maestra les dice en inglés “Ok, students! You are going to work with this exercise”. La maestra vuelve a usar el español “Yo voy a leer el texto y ustedes tienen que completarlo con las palabras que faltan”. La maestra leyó el ejercicio de manera pausada y en inglés. Al terminar la lectura, pidió que los alumnos le dijeran los pronombres personales en inglés, los cuales fueron revisados la clase anterior. Los alumnos contestaron en plenaria y en inglés “I, you, he, she, it, they, we”.

Mientras los alumnos contestaban, la maestra escribió los pronombres en el pizarrón. Enfrente de esa lista anotó otra con los pronombres de objetos “me, you, him, her, it, us, them”. En esta ocasión no hubo una repetición coral. Al finalizar, se les indicó a los alumnos que comenzarán a resolver el ejercicio.

Los estudiantes se dedicaron a leer y resolver el ejercicio de forma individual. El grupo estaba tranquilo, pero de una forma singular. No estoy seguro si tenían idea de

qué trataba el texto. Un alumno voceó en voz alta “yo estoy todo mal, pero bueno”. La mirada de los estudiantes seguía fija en el ejercicio y nadie decía nada. Pasaron quince o veinte minutos cuando la maestra comenzó a recoger la hoja y les comentó “entre compañeros van a calificarse”.

La maestra distribuyó los ejercicios para la evaluación y otra vez ella fue quien leyó el ejercicio en plenaria. Durante la revisión del texto, parecía que los alumnos adivinaban las respuestas en vez de tener alguna noción o saber que les ayudara a comprender la actividad. La mayoría de las veces fue la maestra quien respondía el ejercicio, los alumnos sólo confirmaban la respuesta diciendo “Yes”. Al finalizar la revisión, la maestra se acercó y me dejó ver el resultado de los ejercicios. Le di una ojeada rápida a cada uno y la mayoría tenía respuestas equivocadas, otros no estaban terminados.

El reloj marcó la una cuarenta y la segunda actividad de la sesión estaba por comenzar. La maestra escribió en el pizarrón varias oraciones en inglés. A primera vista, las oraciones estaban escritas con verbos en pasado y quizás algunas palabras a la que los alumnos no parecían entender. De nueva cuenta los alumnos copiaron, leyeron y completaron las oraciones.

Al terminar de escribir en el pizarrón, la maestra le llama la atención a una alumna diciéndole “!Fernanda, qué mal, vamos para atrás!”. Pasaron otros diez minutos y la maestra pidió los cuadernos para revisarlos. En ese lapso, el grupo comenzó a inquietarse. Un alumno hizo enojar a la maestra por no guardar silencio y estar parado. Ya en clases anteriores noté que era un alumno muy inquieto, aunque era el que más intentaba comunicarse en inglés.

La maestra tomó su cuaderno y anotó un recado. Al alumno pareció no importarle. La maestra estaba molesta y anotó recados en los cuadernos de más estudiantes. El grupo estaba disperso y haciendo lo que cada quien quería. Nadie escribió el ejercicio del pizarrón. Un niño se rasguñó el brazo con una pluma y fue a tomar papel para limpiarse.

El grupo se ve cansado y el llamado de atención siguió hasta que la maestra dijo: “Yo voy hablar con sus padres. Ahorita todos están reprobados, los alumnos van a tener que dar la clase para ganar un seis. No hay trabajos, no hay tareas, no hay trabajos del salón”. La clase ya había pasado la hora estipulada cuando la maestra les pidió una hoja en donde los alumnos tenían que escribir qué quieres y qué esperas de la materia de inglés.

Un alumno de inmediato exclamó “quiero que sea divertida”. En ese momento, la maestra titular regresó al salón de clases y la maestra de inglés le externó su inconformidad sobre el desempeño del grupo. Recogió las hojas y se despidió del grupo. Salimos juntos del salón.

Aunque ya había examinado tres clases ese mismo día, decidí acompañar a la maestra a su última sesión. Me interesaba mucho leer las hojas en la que los alumnos escribieron sobre la clase de inglés. Asumí que pedirle las hojas le iba incomodar a la maestra. Yo mismo como docente me he sentido incómodo las veces que observaron mis clases.

De todos modos, me armé de valor y le solicité las hojas. La maestra hizo un gesto de duda. Primero los revisó todos y después, sin alejarse de mí, me entregó los testimonios. Quizás fui un poco invasivo al querer indagar de más.

La rápida ojeada a los testimonios me permitió identificar una respuesta repetida: “quiero que la clase sea más divertida”. Cuando terminé mi revisión, la maestra me dijo “entre colegas y siendo sinceros, qué piensas sobre mi clase”.

Interpretación

Lo que pensé en ese momento quisiera complementarlo con varias reflexiones acerca de todo lo sucedido en la clase. Me sorprendió que el grupo tuviera veintidós alumnos. Distintos estudios han demostrado que unas de las principales quejas y limitantes que tienen los profesores de inglés en educación básica es el número de alumnos (Alcantar, Navarro, Moreno 2014; Marceu, Blanco y Sayer 2012; Ramírez, 2016). Recuerdo una capacitación de la SEP que abordaba este situación y se llamaba “How to teach large group classes”.

Se sabe que la cantidad de estudiantes en una clase tiene un impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma. Grupos con más de treinta estudiantes es una constante en las aulas de primaria de la CDMX. Sin embargo, fue curioso ver en este grupo menos de esa cantidad. También llamó mi atención la advertencia de la maestra antes de iniciar la clase sobre lo problemático del grupo. Interpreté su aseveración como una dificultad en el manejo de la disciplina.

Iniciada la sesión, la maestra fue directo a la resolución del ejercicio. No hubo una contextualización del texto con algún vocabulario que predispusiera al alumnado y que facilitara el primer acercamiento a la lectura. Tampoco fueron considerados sus conocimientos previos. La maestra sólo les indicó lo que tenían que hacer. En este punto cobra sentido el señalamiento del psicólogo Ausubel: el aprendizaje no llega a ser significativo si no se toma en cuenta lo que el alumno ya conoce previamente.

El ejercicio no sólo exigía un conocimiento gramatical (pronombres personales y de pronombres de objetos) también el uso de la escucha y la comprensión lectora. Aquel día, le comenté a la maestra que el ejercicio me pareció de un grado de complejidad mayor al que los alumnos están acostumbrados.

Tal situación me hizo pensar sobre la presentación de los contenidos o “delivery”, como le llaman en la jerga pedagógica de lenguas extranjeras, la cual debería ser una presentación gradual que va de lo más sencillo a lo más complejo. En este caso, fueron tres temas con distintos grados de complejidad en un solo ejercicio.

Por otra parte, la voz de la maestra fue la que más se escuchó en clase. Ella lee los textos, comunica respuestas y corrige errores; ella es quien controla y dirige el tipo de interacciones comunicativas que suceden en la clase. Este tipo de actividades se basan en el método de traducción gramática (Grammar translation method) en el que no es indispensable el uso del habla. La interacción va de profesor a alumno y existe poca iniciativa de las y los estudiantes para utilizar la lengua (Lasser y Freeman, 2000).

Otro aspecto es la lectura del texto llevada a cabo sólo por la maestra. Una posibilidad era el trabajo en parejas o tal vez elegir a uno de los alumnos con mayor confianza y seguridad para leer en voz alta. La didáctica utilizada por la maestra toma distancia de lo que Vygotsky

apunta sobre la importancia de la socialización en el proceso de aprendizaje o trabajo entre pares como lo llamamos coloquialmente.

Que la maestra se convierta en el centro del proceso aprendizaje, en vez del alumno, también remite a la noción de derechos de habla no equilibrados en el aula. El estudio de Hernández (2001) sobre adultos migrantes que asisten a clases de inglés en Estados Unidos retoma esta noción y destaca que es el profesor, quien ya sabe hablar inglés, la persona que más habla durante la clase. Situación que deja a los alumnos con oportunidades limitadas de interactuar con la lengua.

Por otra parte, el uso alternado de español e inglés es muestra de la poca exposición de los estudiantes a la lengua meta. Esto no quiere decir que toda la clase tenga que ser en inglés, pero, gran parte del tiempo debería promover el uso de la lengua entre el alumnado y no tanto el del docente.

Las dos actividades tomaron un tiempo de una hora y ambas presentaron el mismo formato. En las dos se les pidió a los alumnos leer, copiar y tratar de completar la oración con la respuesta correcta. De acuerdo con el método audio-lingua (Audiolingual method), se trata de oraciones con patrones gramaticales. La aplicación de este método tiene fundamento en el conductismo a partir del condicionamiento de los estudiantes a través de hábitos y reforzamientos lingüísticos, donde el profesor lidera la clase como si fuera un director de orquesta y su práctica pretende ser un modelo para los alumnos (Lasser-Freeman, 2000).

En esta y otras clases observé que la maestra, sin darse cuenta, procedía con la misma dinámica de trabajo, lo cual puede ser indicio de una didáctica repetitiva que prescinde de las diferencias, necesidades y estilos de aprendizaje de cada grupo.

Aunado a ello, los contenidos expuestos no son acompañados con materiales que faciliten su procesamiento de la información como pueden ser imágenes, videos, audios, posters, etc. Varias actividades que tuve oportunidad de observar en otras clases se reducen a la lectura, escritura y repetición mecánica del inglés.

Por último, el enojo de la maestra y el tedio de los alumnos durante el cierre de la clase tienen que ver, desde mi punto de vista, con la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lasser-Freeman, 2000; Krashen, 1982). El aprendizaje de una lengua

extranjera levanta barreras afectivas y cognitivas que impiden y a veces bloquean su aprendizaje. Por lo que la confianza, la relajación y la generación de ambientes idóneos contribuyen a una mejor comprensión de la lengua. De forma que el docente es responsable de establecer un ambiente de confianza y respeto. Si esto es percibido por el alumnado, quizá su papel se vuelva más activo durante la clase. En esta y en otras clases, no sucedió así.

La clase de inglés en primaria privada

Para referir a las clases de inglés en la escuela privada recurriré a una observación realizada de forma presencial y otra que realice de manera virtual debido a la contingencia sanitaria.

Observación de clase presencial

Enero / 21 / 2020

Evento: Revisión de tema

Tema: Especulaciones y deducciones con could / might / might not

Duración: 50 minutos

Llegué temprano a la escuela. Me costó más trabajo la autorización de ingreso por motivos de seguridad y seguimiento de los padres de familia. Me permitieron entrar después de que corroboraran mis datos con la directora. “El aula de inglés está en el segundo piso, al fondo” me indicó uno de los asistentes de la dirección después de esperar unos minutos.

Mi tía, quien es profesora de quinto grado en el plantel, días antes me dijo que el maestro de inglés era joven y accesible. Aun no llegaba el grupo al salón cuando me topé con él. Me sorprendió ver a un maestro tan joven: veinticinco años, estudiante de ciencias de la comunicación y con carrera artística en música. Para concluir su presentación me dijo “soy papá de una niña”. Su información personal me recordó el hallazgo de varias investigaciones sobre los docentes de inglés en educación básica: la gran mayoría tiene una formación o perfil distinto al estipulado en el programa de inglés (Ramírez, Sayer 2016).

El grupo comenzó a llenar el salón, un espacio pequeño y apretado para veinticinco estudiantes, donde yo apenas tuve espacio para observar la clase. La maestra titular también fue al salón a supervisar al grupo. Además, el salón contaba con proyector, pizarra blanca, ventanas amplias y un librero con varios anaqueles repletos de libros

y libretas. Alrededor de veintisiete sillas repartidas en dieciocho mesas. La dirección de mesas y sillas era mirando al frente.

El profesor encendió el proyector y las páginas del libro se proyectaron en el pizarrón. La clase inicia con un saludo de los alumnos en inglés “Good afternoon, teacher!” El profesor me presenta en inglés ante los alumnos, no utiliza ninguna palabra en español. Yo le seguí la corriente y me presenté del mismo modo. Cerré mi intervención diciéndoles en español que estaba allí para una tarea de mi universidad. Les recalqué que su participación era muy importante para cumplir con ella. Al grupo parecía no importarle tanto mi presencia como observador de su clase, lo cual me tranquilizó.

El maestro siguió hablando en inglés y ejemplificó la solución del primer ejercicio del libro. La mayoría de los alumnos estaban atentos y parecían entender la actividad. Se dieron siete minutos para que individualmente o en parejas resolvieran el resto de ejercicios. El cronometro en el celular del profesor fue activado para medir el tiempo. Cuando sonó la alarma, el maestro solicitó las respuestas de los ocho ejercicios. Los voluntarios dieron las respuestas en inglés y en el pizarrón fueron corroboradas.

Al finalizar la actividad, el docente eligió a un alumno para ejemplificar otro ejercicio. Le pidió que lo acompañara al frente del salón. También solicitó que el grupo se pusiera de pie y trabajará en parejas. El maestro y el alumno modelaron un ejercicio en el que tenían que decir los números del uno al tres en inglés de forma intercalada. Después, el maestro ejemplificó el siguiente paso del ejercicio, que fue decir la misma secuencia numérica, pero ahora moviendo una extremidad del cuerpo acorde al número de la serie “one, move your right arm, two move your right leg, three move your left hand.”

Alumnas y alumnos entendieron el ejercicio y parecían entretenidos con la actividad. Varias sonrisas aparecieron al trabajar entre pares. Mientras el grupo seguía con la actividad, el profesor se me acercó y me dijo “Hay una regla en el salón. Cuando la puerta está abierta los alumnos pueden hablar español.”

La actividad continuó unos minutos más y el profesor dijo “Ok, students! Sit down and pay attention”. Los alumnos captaron la instrucción y tomaron sus asientos. El profesor apagó el proyector y retomó el tema visto previamente “Class, do you remember reported commands”. Mientras los alumnos buscaban la página del libro con ese tema, el profesor escribió seis oraciones en el pizarrón. Con una de las seis oraciones el profesor explicó la función gramatical del tema con el siguiente ejemplo “Do your homework!” y en frente la siguiente oración “Dad told me to do my homework”.

Después del ejemplo, el alumnado se puso a trabajar de forma individual en sus libros de texto. En ese transcurso, el profesor se acercó y me comentó “una de las reglas de oro para que los alumnos no se aburran es mantenerlos trabajando”.

Pasó un tiempo y la alarma volvió a sonar. El profesor solicitó de nueva cuenta las respuestas al grupo. Fue notorio que pocos alumnos pidieron la palabra para responder y participar en la clase, aunque los que están callados o no alzan la mano parecía que se esforzaban por resolver los ejercicios.

Como última actividad, el profesor conectó unas bocinas a su celular y pidió a los alumnos cantar la canción que habían practicado en sesiones anteriores. Los alumnos se pusieron de pie para cantar la canción; la mayoría del grupo estaba entusiasmado.

Interpretación

En esta clase, lo primero que llamó mi atención fue el género y edad del profesor. Hay registro de 68, 551 docentes de idiomas en educación básica, donde la mayoría son mujeres y el trece por ciento son hombres (Del Valle, 2018). Su condición de estudiante y maestro reafirma el hallazgo de que un profesor de inglés puede ser contratado por su nivel de dominio de la lengua y no necesariamente por su habilidad pedagógica o por experiencia en la educación con niños (Ramírez, Sayer, 2016).

Al iniciar la clase, el maestro se dirigió al grupo hablando en inglés. Noté un uso fluido con un vocabulario amplio. Daba la impresión de que así se comunicaba en las clases, pues alumnas y alumnos no mostraron gestos de incompreensión o dificultad para entender lo

que se les decía. Me dije a mi mismo “ahorita cambia al español, no creo que todo el tiempo hable así”.

En contra de mi predicción, el profesor se comunicó en inglés desde el inicio hasta el final de la clase, lo que muestra una exposición mayor a la lengua objetivo, sólo que el docente es quien más habla durante la clase. Esta exposición al inglés refiere al método directo (The direct method), el cual busca la exposición total a la lengua, evitando el uso de la traducción y fomentando la integración de las cuatro habilidades del inglés: escucha, lectura, habla y escritura.

El grupo escuchó las instrucciones del profesor, leyó y escribió oraciones en su libro. También hablaron cuando el docente les daba la palabra para responder. Considero que la participación e interacción comunicativa de alumnas y alumnos se limitaba a las actividades y respuestas del libro de texto. Lo del reloj con alarma para medir el tiempo de las actividades lo interpreté de dos formas. La primera como optimización del tiempo y la otra como control, tal vez mecanización, del aprendizaje.

En la actividad en la que el profesor pidió que el grupo se levantara e interactuara en parejas fue otra oportunidad de interacción comunicativa y una forma de cambiar la dinámica de clase. También interpreté esa acción como una muestra de conocimiento pedagógico y didáctico por parte del docente.

La actividad refiere al método respuesta física total (Total physical response). En este método el lenguaje puede ser captado a través acciones (tocar, observar, recortar, jugar, etc.) sin que haya comunicación, sólo se deja hablar a los alumnos cuando ellos se sienten listos. De hecho, Larsen y Freeman sostienen que “TPR [por sus siglas en inglés] fue desarrollado para reducir el estrés que la gente siente cuando estudia lenguas extranjeras” (2000, p.113).

Con la aplicación de este método de enseñanza los estudiantes pueden aprender a través de la observación de acciones. No se busca la pronunciación perfecta cuando los alumnos hablan. Algo importante es que este método considera los sentimientos, en específico, la baja ansiedad como facilitador del aprendizaje.

Observé que los alumnos sonrieron y se divirtieron con la actividad, lo cual cambió la dinámica de la clase e influyó en el ánimo del grupo. Sin embargo, cuando el docente pidió

que los alumnos volvieran a su lugar, apareció el formato lee, copia y escribe oraciones en el libro siguiendo una estructura gramatical. El tema gramatical reported commands requiere el manejo de verbos en pasado y preposiciones en inglés.

El formato lee, copia y escribe controla las posibilidades de aprendizaje de la lengua, dejando de lado aquello que Piaget mostró en su teoría psicogenética: el aprendizaje depende en gran medida de la acción y los procesos propios del individuo. En otras palabras “El aprendizaje es un proceso que inicia en nosotros mismos al movilizar nuestros recursos internos” (Larsen y Freeman, p. 52).

La repetición de actividades que se enfocan en el uso gramatical de la lengua a partir de libro de texto fue una constante que observé durante otras clases en la escuela. A pesar de que predomina esta forma de enseñanza en la escuela privada, cuando los alumnos cantaron en inglés, identifiqué una producción del lenguaje más natural y de acuerdo con los gustos e intereses del grupo. Igual, noté que el profesor mostró un manejo adecuado de la didáctica al poner actividades de distinta naturaleza.

Observación de clase virtual

Mayo / 29 / 2020

Evento: Revisión de tema

Tema: Passive modals

Duración: 25 minutos

Es viernes, 10 de la mañana, penúltima clase de la jornada escolar. Los alumnos de quinto grado iniciaron clases a las siete y media. La maestra titular me dio acceso a la clase a través de la plataforma googlemeet. Al entrar, desactivé micrófono y pantalla. Así procedí en todas las observaciones que realicé en línea. Recuerdo que el primer día que ingresé a la plataforma, de inmediato varios alumnos identificaron que yo no era parte del grupo. El chat se llenó de comentarios preguntando “¿Quién es Diego?” Me identifiqué en el chat y les aclaré que iba a observar las sesiones en línea. En varios comentarios leí “sí me acuerdo de usted” lo cual me tranquilizó bastante.

Como todos los días, alumnas y alumnos usaron el uniforme de la escuela, mientras que el profesor vestía un atuendo formal con saco y corbata. La clase inició con el profesor preguntando “How are you, kids?” Un niño respondió en el chat “I am

excited” y luego en otro mensaje “soon is my birthday, June 15th”. La respuesta del alumno fue una forma natural de interactuar con la lengua. Cabe destacar que esa interacción se dio sólo de forma escrita por el chat, ya que los alumnos tenían sus micrófonos desactivados y sólo podían abrirlos y hablar cuando el profesor lo indicaba.

El profesor pidió que sacaran su libro de gramática y algunos estudiantes también escribieron en el chat la fecha en inglés de su cumpleaños. El profesor dijo en español “en estos meses que vienen habrá muchas fiestas de cumpleaños”. Después indicó la página del libro y le dijo al grupo que las tareas que subieron a la plataforma google classroom tuvieron errores.

Mientras el grupo ubicaba la página del libro, exploré en mi pantalla los gestos e impresiones de alumnas y alumnos. No todos tenían sus cámaras abiertas. A algunos los miré cansados y otros parecían no estar poniendo atención. Un alumno escribió en el chat “faltan 45 minutos”, a lo cual el profesor llamó la atención y dijo que no usaran el chat para eso.

Se retomó el tema de la clase anterior “Passive modals” que se conecta con otro tema gramatical que es voz activa y pasiva en inglés. Ambos temas presentan un grado de complejidad intermedio, pues el aprendiz debe conocer verbos en pasado y pasado participio, auxiliares y palabras modales como “will, may, might, could”.

El profesor ejemplificó un ejercicio siguiendo las reglas gramaticales antes mencionadas (Anexo 4). Durante la explicación, volví a explorar en la pantalla de alumnas y alumnos. Alguien en el chat escribió “yo pensé que era un pollo”. Todo parecía indicar que la atención del grupo no estaba en la clase. De pronto, apareció una alumna que apenas pudo conectarse a la clase.

Después de la explicación, el grupo pasó a otro ejercicio de su libro (Anexo 4). El profesor dio cinco minutos para resolverlo. Al finalizar el tiempo, pidió que alumnas y alumnos leyeran las respuestas. Dos estudiantes llenaron el chat con la palabra en inglés “me, me ,me, me” pidiéndole al profesor que les diera la palabra. El profesor eligió a otros estudiantes y ellos no pudieron dar con la respuesta correcta. Parecía

que la regla gramatical no quedó del todo comprendida. Después de las correcciones, de nueva cuenta se solicitó la respuesta a los estudiantes. Otra vez aparecieron los mensajes en el chat de alumnas y alumnos que participa la mayoría de veces. El profesor llamó la atención de los demás estudiantes “somos 36 aquí”.

Cuando terminaron los ejercicios restantes, la tarea fue anunciada. Ésta consistió en un resolver un ejercicio en la plataforma Nimbus que reforzaría la lección que se vio durante la clase. Un alumno expresó su preocupación por que no entendió la tarea. El profe le contestó “tú debes de hacer tus apuntes y estar atento.” Al final no le aclaró que era lo que tenía que hacer. Noté al maestro un tanto molesto y no se despidió como regularmente lo hacía.

Interpretación

El texto *Etnography and virtual worlds* (Boellstorff, Nardi, Pearce y Taylor, 2012) es un manual con recomendaciones de cómo realizar trabajo de campo en el mundo virtual, al que los autores denominan como espacio de la segunda vida. Con ejemplos de investigaciones realizadas en comunidades de jugadores de videojuegos como World of Warcraft y plataformas en línea, se establece la idea de que uno tiene que alienarse con la plataforma virtual y al mismo tiempo procurar el trabajo de investigación. “El etnógrafo debe saber cómo navegar el mundo, jugar, construir ítems—lo que sea necesario para participar” (p. 69) [La traducción es mía].

Para observar las clases de inglés en línea no fue necesario crear mi avatar o contar con una computadora de alta gama, aunque sí tuve que descargar y familiarizarme con la plataforma googlemeet. Las primeras veces sólo veía la pantalla del profesor y después fui explorando las pantallas de alumnas y alumnos para observar sus reacciones, gestos y comportamientos.

Lo primero que llamó mi atención fue que tanto estudiantes como docentes, vistieron el uniforme de la escuela en todas las clases que tuve oportunidad de ingresar. El control y acatamiento de reglas en la escuela privada no sólo se manifiesta al cronometrar las actividades de clase y los tiempos de inicio y término de las asignaturas. También se usa el uniforme como si fuera un día normal de clases, tal vez para que alumnas y alumnos recuerden que están en la escuela y no en su casa, a pesar de que estamos viviendo una

situación extraordinaria. Lo mismo para docentes, ropa formal y presentable ante su audiencia.

Conté veintinueve estudiantes en la clase. Todos tenían computadora y conexión a internet. Sólo recuerdo haber visto a una niña que parecía estar en un café internet. La brecha digital no le causó estragos a este grupo, pues en México sólo 45% de habitantes cuenta con computadora y 53% tiene acceso a internet en su casa (Lloyd en IISUE, 2020).

Era notable que la mayoría de estudiantes estaban familiarizado con las tecnologías y dispositivos digitales utilizados para la sesión. Se conectaban e ingresaban a la plataforma “googlemeet”, subían tareas y trabajos en “googleclassroom”, veían y compartían videos en “youtube” y, de vez en cuando, conversaban en inglés en el chat. El acceso y dominio de estas tecnologías no sólo tiene que ver con la economía de las familias que pueden brindarles a sus hijos una educación privada. También es importante considerar lo que Lloyd señala:

En México, como en otros países, los alumnos de escuelas privadas tienen mayores posibilidades de acceder a las clases en línea, mientras que en las públicas, el gobierno ha recurrido a tácticas como la programación de material didáctico a través de la televisión abierta o la radio. No obstante, la brecha no sólo tiene que ver con la condición económica de las familias, sino también de la propia institución, ya que, en el caso de las privadas, los profesores suelen tener mayor experiencia y acceso a tecnologías en línea. Asimismo, la capacidad de los alumnos de aprovechar tales recursos depende en gran medida de la disponibilidad y nivel de capital cultural de sus padres (Lloyd en IISUE, 2020, pp. 117-118).

El docente de inglés, un nativo digital, tampoco mostró dificultades para controlar las plataformas en línea con las que impartía sus clases. Sin embargo, con el paso del tiempo me di cuenta de que la mayoría de ellas sólo se enfocaron en los contenidos del libro de texto. Clase tras clase la dinámica era leer y resolver ejercicios de libro sobre vocabulario y estructuras gramaticales en inglés.

Considero que la enseñanza y creatividad del profesor eran limitadas a los contenidos del libro, los cuales no siempre son acordes a los intereses de los estudiantes. Esta práctica educativa de utilizar el libro como eje rector de la enseñanza centraliza y reduce las posibilidades de interacción y aprendizaje de los estudiantes. Distintos estudios señalan este asunto, entre los que destaca el de Pamplón, Ramírez y Cota (2012), quienes recalcan que “los libros de texto no son adecuados a la culturas y necesidades locales” (p. 10).

La rutina y dinámica de la clase se volvió predecible y creo que eso afectó la motivación de los estudiantes. No sólo en esta clase, sino durante varias observaciones el profesor se enfocó en resolver ejercicios gramaticales en inglés y su conocimiento formal, desaprovechando una serie de recursos tecnológicos a los que el alumnado puede sacarles mayor provecho. Me parece que la presión laboral de cumplir con el programa de estudio es mayor en la escuela privada.

Al respecto, el especialista en educación Andy Hargreaves (2020) recomienda no saturar a estudiantes y sus padres de familia con una cantidad enorme de deberes. El imperativo del programa “aprende en casa” debería tomarse en cuenta utilizando los recursos disponibles del hogar: cocina, ropa, habitaciones, etc:

Es mejor dar ideas de cómo trabajar con estos elementos. Lo más importante en los próximos dos meses es no sentir la obligación de cumplir con un currículum o un programa, sino mantener a los jóvenes enganchados con el aprendizaje y con la idea de aprender. (Hargreaves en la diaria, educación, 2020).

Por otro lado, el profesor dirigía la clase y su voz era la que más se escuchaba. En cambio, el grupo se dedicaba a mirar los contenidos en la pantalla, leer ejercicios y escribir las respuestas en el chat. No hubo otro tipo de interacciones comunicativas o actividades que promovieran otro tipo participación en las clases en línea. También, en este formato, el profesor usó de forma más constante el inglés y el español, por lo que la exposición a la lengua meta no fue la misma que en las clases presenciales.

Mi interpretación no pretende minimizar el gran esfuerzo y dedicación que el docente de inglés mostró en cada una de sus clases. Admiro su disposición y aplaudo la energía positiva con la que impartía su clase. Coincido con Hargreaves sobre proteger el bienestar de los docentes. Ellos también están estresados por la calidad de su trabajo, ansiosos por su condición laboral y preocupados por su bienestar emocional y familiar.

A diferencia de los trabajadores de la salud, cuyos esfuerzos heroicos son públicamente visibles, lo que los docentes están haciendo es menos visible, y el público va a empezar a preguntarse y a criticar lo que se está haciendo. Entonces, dar apoyo a los docentes es ahora crítico— ofreciendo tratamiento profesional para los que estén más estresados, ansiosos o deprimidos; asegurando que haya foros virtuales para que los docentes puedan colaborar— no sólo para preparar y planificar sino también para ofrecer apoyo moral; y asegurando que haya una comunicación fuerte que muestre apoyo a los docentes igual que a otros sectores de trabajadores públicos (Hargreaves, 2020).

La pandemia por covid 19 ha fracturado la poca estabilidad que quedaba en el mundo actual. Los sistemas de salud, económicos, mercantiles y gubernamentales del planeta han sido trastocados de una forma nunca vista. El sistema educativo nacional también se ha visto afectado por la expansión del coronavirus, aun cuando diversos fenómenos de orden natural o social habían interrumpido su funcionamiento. Como señala Hugo Casanova (2020) “en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes de todos los niveles educativos en el planeta entero.” (p. 10).

Para concluir esta sección de análisis e interpretación de la observación de clases, destaco las siguientes generalizaciones sobre las interacciones comunicativas en ambas primarias:

- a) Actividades dirigidas por la maestra y maestro es el patrón de interacción predominante, ellos son quienes hablan la mayoría del tiempo.
- b) El libro de texto es el eje rector de los aprendizajes y con base en los contenidos se plantea una interacción regulada y controlada.
- c) Las oportunidades de interacción entre alumnos están limitada a las preguntas, respuestas, lecturas y sugerencias que realizan los docentes. Algunas ocasiones se llevan a cabo en inglés otras en español.
- d) Los alumnos pocas veces interactúan entre ellos usando el inglés.
- e) El contenido de las actividades, lecturas y otros materiales tienen poca conexión con los intereses de los alumnos.
- f) Las correcciones a los alumnos casi siempre están enfocadas en aspectos formales de la lengua como la gramática o la pronunciación correcta.
- g) El uso del español por parte de los estudiantes es muy recurrente: al hablar entre compañeros, al preguntar, al ayudar a alguien que no entiende.

Además de las observaciones de clase, el siguiente apartado presenta los textos de alumnas y alumnos, sus relatos de vida lingüístico (Camarena, 2018) sobre su aprendizaje del inglés. En el texto describieron la forma de cómo han aprendido una segunda lengua en la escuela; hablaron sobre el apoyo familiar, dificultades en el aprendizaje, años de estudio, así como algunos aspectos sobre sus maestros, su práctica docente y dinámica de la clase.

“La importancia de aprender inglés es mucha”: Representaciones de estudiantes de primaria sobre su aprendizaje del inglés

De manera general, las representaciones son un conjunto de saberes dados por la experiencia personal y colectiva que ayudan al individuo a interactuar en distintas instancias sociales. De acuerdo con Serge Moscovici (1984), el acto de representar es un constructo simbólico de imagen y significado. Pérez (2013) utiliza el ejemplo de un científico. La imagen es la de una persona con bata blanca en un laboratorio, mientras que el significado es el de un individuo curioso e inteligente. Otro ejemplo puede ser la representación de la muerte. Su imagen, al menos en México, es un esqueleto femenino con capa negra y hoz en la mano. El significado que le damos es infortunio, miedo, temor y también celebración.

Las representaciones no son sólo producto de los modelos mentales de cada sujeto. Ellas tienen un carácter social debido a que son compartidas y construidas históricamente. Como revisaremos más adelante, en las representaciones de alumnas y alumnos influye lo que sus familiares y maestros comentan sobre la importancia de aprender inglés. Así mismo, las representaciones sociales tienen un carácter cognitivo ya que a partir de ellas los individuos hacen inteligible su realidad (Moscovici, 1984).

Estudios de corte cualitativo que utilizan las representaciones tratan de ver en ellas la singularidad de los sujetos investigados. Por ejemplo, el trabajo de Furlong (1978 en Barrón Monroy, 2004) con niños de primaria “parte de la premisa de que los profesores e investigadores parecen ignorar en grado considerable lo que la vida escolar significa para los alumnos” (p. 200). Uno de los objetivos centrales de mi estudio es el análisis del aprendizaje del inglés desde el punto de vista del alumnado.

El texto producido por los alumnos fue concebido como un espacio de reflexión para que estudiantes expresaran sus vivencias y experiencias sobre su aprendizaje del inglés, sin sentirse presionados por su maestra titular, su profesor de inglés o incluso por mí. Considero estos textos como una expresión genuina y confidencial que privilegia las opiniones de los sujetos de investigación, en este caso, alumnas y alumnos de quinto grado de primaria.

Aun cuando los textos están escritos en español, este aspecto no fue impedimento para llevar a cabo la interpretación. Varios estudios han planteado la relación e influencia que tiene la lengua materna (L1) en el aprendizaje de un idioma extranjero. Farzaneh y

Mohaved (2015) en su estudio en una escuela de nivel preescolar persa, plantean que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) como el inglés interfiere de forma negativa en el uso de L1 a nivel fonético, derivando en un esfuerzo adicional de los niños, discrepancias culturales y hasta falta de deseo o desánimo para aprender inglés.

Sin embargo, los autores afirman que con niños más grandes (9-12 años) el nivel de dominio que tiene un alumno de la L2 está vinculado con el nivel de competencia o literacidad (habilidad escrita y de lectura) que el estudiante presenta en su L1. De forma que los escritos utilizados en este estudio pueden ser un indicio de como los estudiantes leen y escriben en inglés.

Las representaciones de alumnas y alumnos fueron agrupadas en diferentes temas, los cuales se distinguen por el contenido y los temas tratados en la primaria privada y en la pública.

Representaciones de estudiantes de la primaria privada

En la primaria privada fueron identificados los siguientes temas:

- Influencia / apoyo familiar y aprendizaje del inglés
- Aprendiz insatisfecho / aprendizaje incompleto
- Años de estudio y dificultad / facilidad para aprender inglés

Temas de las representaciones estudiantiles	Fragmentos ¹
<p>Influencia / apoyo familiar y aprendizaje del inglés</p>	<p>Eileen: “mis papas me dicen que es importante aprender hablar inglés porque hay varias empresas que necesitan el inglés en algunos lugares se ocupa mucho el inglés (...) tengo un tío que vive en california y desde ahí inicio mi sueño aprender inglés una ventaja es que sabes un idioma más por si lo llegaras a necesitar en alguna ocasión”</p> <p>Anónimo: “Es una experiencia muy padre el aprender inglés de distintas formas y que tus papás te apoyen a pesar de las circunstancias, que eso no es excusa porque buscaron la forma de que yo siguiera tomando cursos de Inglés.”</p>

¹ Se realizó una transcripción directa de los fragmentos, y se respetaron las faltas de ortografía y redacción.

	<p>Anónimo: “Mi mamá me dice que aprender algo nuevo siempre va a ser divertido, en especial un idioma.”</p> <p>Matew: “mi mamá me dijo que entre más pequeño más fácilmente podía entender. Ahora ella se sorprende ya que cuando hablan en inglés yo entiendo lo que están diciendo”</p> <p>Alda: “me acostado mucho trabajo acoplarme porque mis compañeros van muy adelantados pero sé que puedo alcanzarlos al nivel que van es difícil, pero no imposible así dice mi papá, para mí fue un cambio en todo pero los cambios son para aprender y ser mejor. El inglés es muy importante en la vida”</p>
--	---

Los alumnos llevan a la escuela un conjunto de valores y creencias adquiridos en el entorno familiar que influye en su vivencia escolar. En estos fragmentos, la mención de la familia apunta hacia el carácter compartido y, por tanto, social de las representaciones de alumnas y alumnos. Todos manifiestan una representación individual que está influenciada por un miembro de la familia y que tiene que ver con sus consejos sobre aprender del inglés.

Para muchos adultos, la elección de aprender una lengua extranjera es por interés, por razones de negocio o como requisito académico. Pero cuando niñas y niños aprenden una lengua extranjera, el razonamiento tiende a contener el deseo de un padre. Estos padres desean preparar a sus hijos para oportunidades futuras. (Farzaneh y Mohaved, 2015, p. 863).

El deseo e influencia de los padres es en ocasiones lo que motiva a sus hijos a aprender inglés y lo que también se ve reflejado en expresiones como “mis papás me dicen”, “mi mamá me dijo”. Lo que pone de manifiesto un monitoreo y cuidado de los padres hacia sus hijos, pero también cierta desconsideración del deseo y elección de niñas y niños sobre sus intereses. En este punto toma relevancia la siguiente sugerencia: “es mejor permitirle a niñas y niños a decidir por sí solos si les gustaría tomar una clase de lengua extranjera, y los padres deberían entenderlo para mantener el interés de sus hijos hacia el aprendizaje del inglés.” (Ibíd).

Paul Davies (2007), en su reflexión sobre la enseñanza del inglés en primarias y secundarias del sistema educativo mexicano, adopta este argumento cuando plantea que el

estudio optativo del inglés suele ser muchísimo más productivo que el estudio obligatorio. Aquí de nuevo toma sentido la sugerencia de que la elección de niñas y niños debe ser tomada en cuenta para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Además de la influencia familiar, el inglés tiene una relevancia en la vida académica de los estudiantes, tal y como lo expresan Alda y Ellien. Aprenderlo es considerado por ambos estudiantes como una necesidad educativa que te puede brindar mejores oportunidades, ventajas laborales y hasta tal vez mejorar tu calidad de vida. Así lo expresa el escrito de otro estudiante:

“La importancia de estudiar inglés es mucha porque es una de las lenguas más habladas y si tienes dominado el inglés tendrás demasiadas posibilidades de viajar a países donde hablen inglés, experiencias entender lo que te dicen y podrás tener una mejor calidad de vida económica, social.”

La opinión de que “la importancia del inglés es mucha” o como Teodorita escribió en su texto “el inglés abre puertas” coincide con la representación de varios teóricos y programas de estudio de considerar el aprendizaje del inglés como ventaja competitiva.

El programa nacional de inglés (Proni) parte de la necesidad de contar con escuelas de educación básica que impartan la enseñanza del inglés como segunda lengua, y justifica su creación en la relevancia de saber inglés como una ventaja competitiva que le permite a los estudiantes tener acceso a más información, mejorar sus oportunidades profesionales y laborales, así como su movilidad social (SEP, 2017-18, p. 2).

A este respecto la opinión está dividida. Para Mc Cormik (2013) y otros especialistas (Nunan 2003) existe una correlación entre dominio del inglés y desarrollo económico. Bajo esta lógica, resulta más factible posicionar las demandas económicas en el mercado internacional una vez aumentado el número de ciudadanos profesionales en el uso del inglés. Con tal imperativo económico se establece la transformación de un país en vías de desarrollo a una nación moderna y competitiva a escala internacional.

En cambio, Lu y Ares (2015) sostienen que “La gente experta en inglés tiene mayores oportunidades en avance económico y social más que aquellos que no hablan ya que éste es utilizado en un mundo crecientemente globalizado y capitalizado” (p. 117). En México sólo 18% de la población en edad escolar básica aprende inglés (Hernández, 2019). Igualmente, el Programa Nacional de Inglés (Proni) sólo ha cubierto la mitad de escuelas públicas en contextos de marginación y a 1 de 100 de baja marginación (O’ Donogue, 2019).

Tema de las representaciones estudiantiles	Fragmentos
<p>Años de estudio y dificultad /facilidad de aprender inglés</p>	<p>Bronce 1: “Para mí es maravilloso el inglés pero no ha sido fácil aprenderlo, al principio algunas palabras eran sencillas pero otras no; yo empecé a estudiarlo en el Kínder “Insurgentes”, ahí me enseñaron palabras básicas en inglés. [...] Se me complica un poco aprenderme los significados.”</p> <p>Anónimo: “Yo empecé manejando el inglés cuando tenía cuatro o cinco años de edad, por lo cual iba en una escuela bilingüe lo cual ya estoy muy familiarizada con el inglés todo el kínder tube inglés ami me gusta este idioma cuando entre a primero de primaria el inglés era algo muy normal luego cuando pase a cuarto año tube una maestra muy buena nos explicaba muy bien, luego cuando paso a quinto me toca la misma maestra como a medio año me cambian de escuela que es en la que estoy actualmentete , el inglés cambio mucho para mí porque esta escuela no es bilingüe entonses ya no era lo mismo”</p> <p><i>Garcí:</i> “Mi primera clase de inglés fue en kínder la verdad no me acuerdo de nada ni mi primera clase de inglés en primero de primaria no me acuerdo de alguna clase pero por algun motivo se muchas cosas de inglés”</p>

El primer fragmento expresa, como decimos coloquialmente, un sentimiento encontrado, contradictorio. A pesar de que el inglés es una asignatura maravillosa, aprenderlo durante varios años ha sido un proceso con dificultades. Este testimonio toma distancia del supuesto que varios países latinoamericanos han asumido como política lingüística-educativa a partir del fenómeno PELT (Primary English Language Teaching), el cual afirma que el aprendizaje del inglés será mejor si los estudiantes comiencen a estudiar a una edad más temprana y por mayor número de años (Sayer, 2015).

Es importante recordar que el aprendizaje de una segunda lengua cuesta trabajo a la gran mayoría de las personas, ya sean adultos, jóvenes o niños y aun en condiciones propicias como pueden ser aulas con pocos alumnos, docentes con las credenciales adecuadas para

enseñar y materiales apropiados (Davies, 2007). Como revisamos en las observaciones de clase, esta primaria privada contaba con varios elementos propicios para la impartición de la asignatura inglés y, a pesar de ello, en este y en otros fragmentos se mencionan dificultades en el aprendizaje del inglés.

Sin embargo, lo anterior no es una situación generalizable. El autor (a) del segundo fragmento menciona que estudió inglés en una escuela bilingüe durante todo el kínder. El fragmento muestra confianza y seguridad, además de un gusto e interés por la asignatura. La última parte es interesante porque quizás la clase de inglés en la escuela actual no es como en la anterior y la persona no aprende como solía hacerlo antes.

El aprendizaje del inglés en el sector privado da cuenta de una trayectoria de varios años, la cual es considerablemente mayor a los años que se ha impartido la materia en las primarias públicas (Mexicanos primero, 2015). Investigadores y padres de familia coinciden en que “las verdaderas ventajas competitivas que la enseñanza privada brinda a los menores recaen en la instrucción del idioma inglés” (Moreno, 2016).

Sea una escuela privada o en una pública, el aprendizaje toma caminos insospechados y por eso la pregunta sobre cómo sucede sigue siendo tema de discusión. El fragmento del alumno Garci niega un recuerdo o experiencia significativa sobre sus clases o su aprendizaje, pero sí afirma que por algún motivo sabe muchas cosas. El testimonio llama la atención, ya que de acuerdo con el lingüista americano Stephen Krashen es necesario establecer una distinción entre aprendizaje y adquisición.

La adquisición es un proceso subconsciente e incidental en el que aprender un nuevo idioma sucede de forma natural; los hablantes no están pensando en el aspecto formal de sus oraciones, sino en los actos comunicativos en los que participan. Similar a como cuando somos niños y adquirimos la lengua materna. Por su parte, el aprendizaje es un proceso consciente resultado de una instrucción formal que tiene un carácter intencional, el cual procura recrear situaciones comunicativas con distintos patrones lingüísticos. Quizás Garci en vez de aprender, está adquiriendo el inglés.

Tema de las representaciones estudiantiles	Fragmentos
<p>Aprendizaje incompleto / estudiante descontento</p>	<p>Teodorita: “Cuando entré a la primaria empecé a comprender mejor el idioma inglés y me di cuenta que para poderlo mejorar y comprenderlo teníamos que practicar mucho”</p> <p>Anónimo: “no lo manejo a la perfección pero lo intento y eso me hace feliz.”</p> <p>Anónimo: “Hasta ahora e progresado más que antes pero me falta más”</p> <p>Anónimo: “Pensé que el idioma era difícil pero poco a poco aprenderás y sí quieres todo cuesta”</p>

Los fragmentos expresan una especie de insatisfacción de alumnas y alumnos sobre su aprendizaje del inglés, parece que no están aprendiendo lo suficiente a pesar de estudiar la asignatura por varios años consecutivos. Uno de ellos reconoce un progreso, pero acepta que todavía le falta más.

En estos fragmentos identifico cierta presión, tal vez escolar o familiar sobre alumnas y alumnos. En este punto, quisiera señalar la dimensión emocional que está en juego en el aprendizaje de una segunda lengua. Según Lasser-Freeman (2000) todo aprendizaje de una lengua extranjera levanta barreras afectivas y cognitivas que impiden el avance de los aprendices. Por medio de la confianza, la relajación y la generación de ambientes de aprendizaje idóneos, las y los alumnos se sentirán a gusto y, por consiguiente, aprenderán mejor.

La emoción positiva también está presente en otros fragmentos cuando los estudiantes mencionan: “Es una experiencia muy padre el aprender inglés”, “me encantan las clases de inglés”, “estoy feliz con la enseñanza en esta escuela”, lo cual genera una representación más positiva y optimista de alumnas y alumnos sobre su aprendizaje del inglés.

Representaciones de estudiantes de la primaria pública

En la primaria pública fueron identificados los siguientes temas:

- Años de estudio y dificultad / facilidad para aprender inglés
- La maestra de inglés
- Dinámica de clase

Tema de las representaciones estudiantiles	Fragmentos
Años de estudio y dificultad /facilidad de aprender inglés	<p><i>Anónimo:</i> Mi experiencia hablando inglés. Llevo 6 años y pues la verdad no me gusta mucho pero tengo que seguir porque que tal si en la secundaria tengo inglés y no lo entiendo. Hubo una vez que sí le entendí.</p> <p><i>Anónimo:</i> Llevó ocho años practicando el inglés, sin embargo aun no lo pronuncio muy bien.</p> <p><i>Anónimo:</i> Desde que empecé a tener inglés me siento bien y contenta porque me gusta tanto hablar otro idioma [...] llevo seis años aprendiendo inglés y la verdad voy muy bien, aprendo cosas nuevas e interesantes</p> <p><i>Hombre de noche:</i> En mi primera clase me sentí emocionado y nervioso pero logré mantener la calma y lo que he aprendido fue pronunciarlo y escribirlo y responder pero lo que más me cuesta es pronunciarlo me pongo nervioso pero ya no lo hago y en sexto año me siento más tranquilo.</p> <p><i>Faze:</i> El primer día de clase de inglés me sentí nervioso porque no sabía nada de inglés, he aprendido como dar noticias, escribir también los verbos como To be, etc. No ha pasado mucho en la clase pero sigo aprendiendo.</p> <p>Aunque al principio se me hizo difícil conforme iba pasando el tiempo le entendía más y cuando eran los exámenes orales pongo todo lo que aprendí sobre pronunciación en práctica.</p>

En el primer y segundo testimonios los estudiantes afirman haber estudiado la asignatura por seis u ocho años, y durante ese tiempo, tener cierto disgusto hacia la asignatura, además de una especie de insatisfacción. Así lo expresa el texto de Monat, quien, sin pedírselo,

autoevaluó su aprendizaje del inglés: “Más o menos me llevo con el inglés y si me gustaría aprender más ya que soy como un 5/10 en inglés pero siempre fue buena calificación.”

Diversas investigaciones han revelado que los primeros años de un infante son cruciales para la adquisición de la lengua materna, en este caso español, "pero sorprendentemente ese estándar no es el mismo para el aprendizaje de idiomas foráneos" (Hardach, 2018). A partir de la distinción entre lenguaje explícito e implícito, Sophie Hardach explica que el primero tiene que ver con la aplicación de reglas gramaticales y la distinción de significados de palabras. Dicho conocimiento depende de un mayor control cognitivo y una capacidad de memoria más amplia, elementos que presenta un adulto o un adolescente de manera más frecuente que un niño. Mientras que el aprendizaje implícito se relaciona con las habilidades de escucha, pronunciación e imitación que pueden ser mejor desarrolladas por un niño que por un adulto.

Todavía no hay evidencia certera de que niñas y niños a edades tempranas muestran mejor disposición que un adolescente o un adulto para el aprendizaje de una segunda lengua (Reyes, Murrieta y Hernández 2011) tal y como lo plantea la SEP en el Proni, siguiendo el supuesto “more and earlier”, el cual indica que durante más años de estudio y a más temprana edad mejor será el aprendizaje de alumnas y alumnos. El testimonio de Verti expresa este dilema lingüístico:

Igual y si me encuentro en una situación en la que tengo que hablar en inglés me ayudaría todo lo que he visto en este plazo de 6 años en la primaria yo sé que no es mucho pero es algo.

Por otro lado, hay alumnas y alumnos que afirman sentirse bien con la asignatura de inglés a pesar de las dificultades de los primeros días. Para algunos estudiantes ha habido un entendimiento gradual de la lengua, al igual que son capaces de nombrar los contenidos que han aprendido en clase y que se ha ido afianzando con el paso del tiempo sin que el aprendizaje esté exento de tropiezos.

Durante estos seis años aprendimos sobre los tiempos en pasado, presente y futuro de los verbos, los útiles de la escuela, preguntas, descripciones entre otras cosas, aunque al principio se me hizo difícil, conforme iba pasando el tiempo le entendí más.

Y también hay estudiantes que manifiestan sentirse a gusto en clase y su percepción sobre su aprendizaje es positiva, tal y como sucede en el tercer testimonio. Esta variedad en las

representaciones de alumnas y alumnos puede relacionarse con la población tan diversa que acoge una escuela pública (INEE, 2019) donde conviven alumnas y alumnos con distintas necesidades cognitivas, lingüísticas; cuentan con distintos capitales culturales y condiciones socioeconómicas distintas que influyen en su aprendizaje del inglés.

Temas de las representaciones estudiantiles	Fragmentos
<p>Dinámica de clase y emociones</p>	<p><i>La chuponcito:</i> Mi primera clase de inglés fue muy interesante pero luego no fue tan interesante, todos los niños empezaban a jugar y algunos niños a platicar. En quinto grado pasó lo mismo, lo horrible, todos jugando, gritando, hablando. Eso parecía para mí un manicomio, me he vuelto loca. Ni siquiera tenía ganas de aprender inglés.</p> <p>Anónimo: Me gusta mucho estar en la clase de inglés aunque luego no lo entiendo investigo o le pregunto a la maestra.</p> <p>Son-d: Pues es un poco difícil ya que es otro idioma que yo no hablo pero trato de comprenderlo [...] Yo nunca fui bueno en ese materia pero siempre me intereso saber otro idioma en especial que muchos países usan.</p> <p><i>Chuponcito:</i> Los chamacos de la clase jugaban como si fuera recreo en el salón y no dejaban escuchar a la maestra. El segundo año era lo mismo, pero algunos niños sí trabajaban y yo algunas veces.</p>

Como relata el testimonio de “Chuponcito”, la dinámica de la clase de inglés a lo largo de los años no siempre fue un ambiente propicio para fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual no sólo influye en las representaciones que el alumnado genera sobre la materia, sino que también afecta las emociones del estudiantado durante la clase, como puede ser “volverse loca”. Otro alumno alude a las clases virtuales de inglés como totalmente diferentes a las presenciales. “La clase es muy agradable y se siente todo diferente ahora que sólo nos vemos desde las pantallas en la clase de inglés.” El estar de forma presencial en la clase de inglés suscita en el estudiantado ciertas emociones; para algunos es “interesante” o “les gusta”, pero están en el aula “sin entender lo que se enseña”.

Por las observaciones de clase presenciales, me percaté que alumnas y alumnos se distraían constantemente y sólo algunos atendían la clase. La atención de la maestra se enfocaba en aquellos que más le hacían caso sin considerar al resto del grupo. Lo que provocaba el desinterés gradual de ciertos estudiantes y después se convirtió en un sentimiento generalizado. Retomo la recomendación de Méndez (2014) en su estudio sobre experiencias emocionales de aprendices mexicanos de una lengua extranjera:

El aprendizaje de una lengua es un proceso repleto de emociones negativas y positivas, por lo tanto, el manejo apropiado de las emociones de los alumnos es necesario. Los maestros de idiomas necesitan ayudar a que las emociones de los estudiantes trabajen en función de ellos y no en contra (p. 830).

Centrar el aprendizaje en un enfoque meramente cognitivo reduce las posibilidades de aprendizaje del inglés, pues éste también incluye la parte afectiva. Las emociones, los afectos, son importantes en la medida en que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que la gestión de las emociones en el aula puede convertirse en una herramienta útil tanto para docentes como para alumnos.

Me siento feliz y alabes muy mal, también muy temblorosa porque no he acabado o no me sale la respuesta pero me boy controlando pero también feliz porque mese la respuesta

La dinámica de la clase depende, en gran medida, del saber docente (Mercado, 2002) de maestras y maestros. Para la etnóloga mexicana Ruth Mercado, un saber docente es un conocimiento particular que se desarrolla gradualmente al efectuarse el trabajo en el aula y que no sólo tiene que ver con contenidos académicos sino que también incluye vivencias, información inmediata que el alumnado manifiesta durante la clase, al igual que experiencias individuales e otros ámbitos de la vida cotidiana.

Tema de las representaciones estudiantiles	Fragmentos
La maestra de inglés	<p><i>Leo:</i> El primer día que tuve una clase de inglés con la maestra me sentí muy nervioso porque no la conocía pero es muy agradable y nos ayuda a aprender inglés.</p> <p><i>Josla:</i> La maestra explica bien, es amable, un poco “ESTRICTA” pero me gusta como nos explica y nos aclara las dudas y sabe dar bien su clase</p>

Barbie: Que la maestra se dirija hacia nosotros de otra manera, por ejemplo, una vez estábamos una compañera y yo buscando una palabra en el diccionario y sólo por no encontrarla, nos regañó bien feo.

Anónimo: La maestra regaña muy feo, no explica bien y no le entiendo mucho.

Otro tema común en las representaciones de la primaria pública tiene que ver con la figura docente, la maestra. A pesar de que un buen número de docentes de inglés en México tiene un bajo dominio del idioma inglés, poca experiencia de enseñanza para niños y un conocimiento insuficiente sobre el Proni (Sayer, 2018, Ramírez; Pamplón, Cota, 2012), en los textos se puede percibir que la maestra ha generado una impresión perdurable en su grupo, yo se lo atribuyo a la convivencia que ha tenido con el alumnado durante varios años.

Algunos describen a la profesora como una persona “agradable” y “amable” con la que se llevan bien e incluso se han “encariñado”. Otros mencionan que la maestra es “regañona”, “regaña muy feo” y que también es “estricta”. Así lo expresó uno de los alumnos del grupo:

Un día no quería estar en la clase de inglés porque ya me aburría y la maestra me dio un tremendo grito y me espanté. En cuarto ya me portaba bien con la maestra porque sino me regañaba muy feo.

El estudio de García, Gillings y López (2013) en el que se aborda el impacto de la relación estudiante-maestro en las clases de inglés plantea que hay dos maneras con las que estudiantes conciben a sus maestros. Una concepción alude al docente como profesionista que sólo ejerce un compromiso con su práctica y formación profesional. La otra tiene que ver con la concepción del docente que se dirige a alumnas y alumnos como personas y no sólo como sujetos escolares insertos en un medio académico. A esta segunda concepción alude una de las alumnas:

Si no estuviera la Teacher, no hubiéramos aprendido a escribir el inglés, el verbo to be, muchas cosas y aunque luego nos mandaba recados estuvo bien porque si no fuese así no nos hubiéramos puesto al corriente.

En este caso, la alumna recuerda temas en inglés como el verbo to be, igual que la presencia de la maestra de inglés ha contribuido a su aprendizaje a pesar de los recados y

llamados de atención. Gracias a las observaciones de clase, me atrevo a decir que la maestra osciló entre las dos concepciones, en sus clases daba un trato diferenciado a aquellos que participaban, les brindaba más atención en su clase, mientras que el trato era distinto con quienes no participaban.

Considero complicado que la maestra tenga un acercamiento personal con cada uno de ellos. Aunque si es importante que el docente, en la medida de lo posible, tenga un conocimiento general de las características e intereses de alumnas y alumnos que están a su cargo, tal y como lo expresó una de sus alumnas: “Me gusta mucho estar con la miss porque nos comprende cuando no entendemos y nos vuelve explicar también”. Retomando la propuesta de García, Gillings y López, “A los estudiantes les gusta un maestro que muestra interés en ellos, y que no sólo considera su profesión como un empleo.” (2013, p. 119. La traducción es mía).

Para evitar gritos o regaños que provoquen “sustos” en el grupo, la práctica docente no debe prescindir de empatía, respeto, reconocimiento y cierto grado de confianza. En suma, las representaciones estudiantiles de la primaria pública y privada abarcan diferencias en relación al apoyo de padres de familia, la dinámica de clase, así como en la percepción de la maestra y el maestro según corresponde.

Síntesis sobre las representaciones de alumnas y alumnos de la primaria pública y privada

En la primaria pública y en la privada los estudiantes manifestaron una valoración positiva sobre la materia de inglés respecto a su futuro como estudiantes. La mayoría coincide en que aprender una lengua extranjera les va a servir en su vida académica; comparten una noción de que saber inglés brinda mejores oportunidades de vida y te puede “abrir puertas”. Así lo expresó un alumno de la primaria privada:

He sabido que es importante saber otro idioma ya que es una herramienta que me ayudara para comunicarme en diferentes países ya que es un idioma universal. También he sabido que hay libros que solo están en inglés y sería una ventaja aprenderlo

Una alumna de la primaria pública escribió:

Por esto de la contingencia yo me puse a oír música en inglés e intentar entender y después lo buscaba en español. Yo quiero aprender muy bien el inglés para aprender medicina en el extranjero

Ambos textos manifiestan una representación del inglés como un conocimiento que da ventajas, incluso, mencionan que es una herramienta que les puede ayudar si algún día viajan alrededor del mundo. Se lee un pensamiento propio de los estudiantes que gradualmente ha ido evolucionando y que muchas veces está mediado por los significados culturales e intersubjetivos que forman parte de su entorno social.

De hecho, en los relatos de la primaria privada fue más constante la mención de la familia. Madres, padres o tíos influyen y moldean la representación social de niñas y niños sobre la asignatura inglés. Lo que nos permite interpretar que en la actividad escolar se encuentran estructuras de significado que el estudiantado comparte con su círculo familiar, y por ende el social.

Tal situación nos invita a reflexionar sobre las dos facetas que juega la familia en la vida académica: como motivador del aprendizaje pero también como inhibidor. La familia motiva y apoya el aprendizaje de una segunda lengua, hecho que devela el carácter social de las representaciones que el alumnado genera sobre su aprendizaje del inglés. Pero, a veces, la opinión de personas adultas tiene una relevancia que se encuentra por encima de la opinión de los estudiantes. Lo que puede derivar en que el estudio obligatorio de una materia sólo tenga sentido porque así lo dicen los familiares.

En la primaria pública, la familia figuró poco en los testimonios de alumnas y alumnos. Sólo uno de los textos recabados mencionó lo siguiente:

Entre en 4to de primaria, pero mi papá desde chiquito me enseo inglés y pues yo ya sabía un poquito. Cuando entre a 4to mi primera clase me sentía muy nerviosa pero la teacher fue muy amable conmigo cuando me vio.

De hecho, en este y en otros textos la mención a la maestra fue más frecuente que la referencia a algún familiar o pariente. La constante alusión a la maestra indica la importancia que tiene en la vida del estudiante en su paso por la escuela. Esto debido a los años de convivencia y a la relación positiva o negativa que se generara entre ambos. Así mismo, la escasez de docentes de inglés en el sistema educativo mexicano y en nivel primaria provoca

que los mismos docentes trabajen durante varios años consecutivos con los mismos grupos. La maestra de inglés de la primaria pública comparte responsabilidades con otra colega donde cada quien atiende a seis o más grupos. El maestro de la primaria privada estaba a cargo de todos los grupos de su plantel.

A pesar de la valoración positiva que alumnas y alumnos de la primaria privada y pública tiene sobre su aprendizaje con respecto al futuro, la mayoría acepta que pese a los años de estudio, aún les falta seguir aprendiendo o practicar mucho, ya que el aprendizaje del inglés cuesta trabajo. Los estudiantes son conscientes de la necesidad de aprender inglés y al mismo tiempo sienten cierta insatisfacción con su aprendizaje. Varios estudiantes son conscientes de la importancia que el inglés puede tener en su vida académica.

Para mi fue un cambio en todo pero los cambios son para aprender y ser mejor. El inglés es importante en la vida y en el estudio... es difícil y se que me cuesta pero lo lograre.

La mayoría de estudiantes de la primaria pública manifestó dificultad de comunicarse e interactuar con la lengua durante la clase, además de no entender todo lo que dice su maestra, aun cuando han estudiado durante varios años:

quiero aprender porque me gusta como se escucha cuando hablas en inglés aunque me da pena hablar inglés por que todavía no se pronunciar bien las palabras, todavía no entiendo lo que dice la maestra en inglés. Pero voy a seguir aprendiendo, me da mucha ansía aprender porque quiero ser bilingüe e ir a los Estado Unidos

Otros estudiantes manifestaron el mismo sentimiento de desconocimiento y admitieron sentir cierto desinterés o disgusto por la materia. Aunque también hubo excepciones. De todos los textos recabados en ambas escuelas, sólo una estudiante escribió su relato en inglés, el cual dice lo siguiente:

The first class I felt excited because I did not know anything about the subject and nervous not to answer. What I like about the English classes are: the words that I'm learning in class, the games, the fun tasks. What I remember are the English verbs and how to pronounce them. I really like the class although I do a little difficult.

El testimonio muestra un conocimiento del inglés que está muy por encima de la media escolar a nivel primaria. El texto está escrito en pasado, tiene coherencia y el mensaje

es legible. Llama la atención que las cosas que más le gustan son aprender palabras, los juegos y las tareas divertidas. A pesar del agrado por la materia, la alumna no niega que hay dificultades cuando se aprende en otro idioma. Que sólo una estudiante sienta la confianza de escribir su texto en inglés puede vincularse con hallazgos de investigaciones anteriores donde sólo tres de cada 30 estudiantes de primaria tienen un conocimiento funcional del inglés (Ramírez, 2016)

México, a diferencia de Chile, Uruguay, Argentina o Brasil, es de los pocos países que ha extendido la obligatoriedad de la enseñanza del inglés desde tercero de preescolar hasta tercero de secundaria. Los otros países inician su enseñanza en cuarto, quinto o incluso hasta sexto grado. Situación que pone en entredicho el supuesto “More and earlier” que guía la implementación de políticas educativas de una lengua extranjera en países no angloparlantes.

Por otro lado, en los relatos de la escuela pública apareció como tema de las representaciones la dinámica de clase y sus contenidos. Para algunos, la maestra gestionaba de manera adecuada el trabajo en el aula, mientras que para otros la clase se salía de control. Por lo que el manejo del grupo fue un punto relevante que se relaciona con su aprendizaje del inglés.

Durante estos seis años aprendimos sobre los tiempos en pasado, presente y futuro de los verbos, los útiles, preguntas, descripciones, entre otras cosas. Aunque al principio se me hizo difícil conforme iba pasando el tiempo le entendía más. También me enojaba cuando no me salían las cosas o las pronunciaciones y también porque de repente la maestra se enoja y regaña muy feo.

El testimonio especifica varios aprendizajes vistos en clase durante los seis años de estudio, además de la evolución del aprendizaje, proceso que no estuvo exento de regaños o llamados de atención. En la primaria privada también se aludió a la dinámica de clase con otro tipo de recursos didácticos y también se refiere que esa dinámica les ayudó para seguir aprendiendo, John:

“me acuerdo que mi maestra enseñaba muy bien nos ponía canciones para aprendernos los numeros en ingles y haciamos ejercicios como juegos para las vocalizacion tambien nos ayudaba a poder pronunciar las palabras dificiles y tambien nos apoyaba a poderlas escribir y nos pasaba al frente a leer libros en ingles, y mediante dibujos teniamos que dibujar y pasabamos enfrente a decir su nombre de lo que dibujamos ,teniamos tareas de repaso como dibujar o aprendernos una cancion en ingles.”

Por último, alumnas y alumnos manifestaron en sus escritos los sentimientos y emociones que les genera el estudio del inglés durante varios años. Se puede constatar que la clase de inglés provoca un arco amplio de emociones que van de la alegría, diversión y felicidad, pasando por la indiferencia o el desagrado hasta llegar a la pena y desconfianza. El aprendizaje de una lengua extranjera no sólo implica una disposición cognitiva sino también una afectiva y emocional.

Ahorita todavía no sé si quiero saber inglés porque a veces no me da mucho interés pero mientras más aprendo más me va gustando la materia. A mi me da mucha pena hablar frente a mis compañeros, siempre he sido penosa, pero no me acuerdo quien me dijo que si me equivocaba no me importaba me podían corregir

Las representaciones de alumnas y alumnos presentan varios matices que permiten reflexionar el aprendizaje de una lengua extranjera como un fenómeno que varía de acuerdo al contexto escolar, se transforma de acuerdo a las necesidades e interés de los educandos.

La práctica docente la dinámica de clase; el apoyo y seguimiento de la familia y los años de estudio son elementos que influyen en la forma en la que niñas y niños se expresan y representan su aprendizaje del inglés.

A continuación, complementaremos el análisis con las entrevistas a alumnas y alumnos sobre su aprendizaje del inglés.

Análisis de entrevistas

El cierre de las escuelas por la pandemia provocó que las entrevistas se realizaran en momentos y circunstancias distintas a las que se tenían planeadas. En la primaria privada, las entrevistas se llevaron de manera remota el día 22 de Junio a las 8:30 de la mañana. Una semana antes, a la maestra titular le envié un de guion de entrevistas (Anexo 1) con las preguntas para la entrevista. Ella se las encargo de tarea a su grupo y días después, la maestra me facilitó documentos de Word, PDF y fotos con las respuestas de alumnas y alumnos.

Un día antes de la entrevista y por instrucciones de la directora de la escuela, fui avisado de que la maestra titular sería la encargada de hacer las preguntas y que yo no estaba autorizado para interactuar con el grupo ni mucho menos realizar alguna grabación de audio o video. Supongo que esa decisión fue tomada por motivos de seguridad.

Lo anterior tuvo consecuencias en la realización de las entrevistas, ya que las preguntas iban a ser realizadas en inglés; en caso de que alumnas y alumnos no entendieran, yo las iba a traducir al español, pues el maestro de inglés tampoco iba estar presente. No hice ningún reclamo y acepté la decisión tomada.

La maestra le avisó al grupo de mi presencia en la plataforma y les pidió prepararse para las preguntas sobre la materia de inglés que ella les había compartido días antes. Al grupo lo miré un tanto adormilado y sin muchas ganas de realizar la actividad. La maestra amablemente dijo que era necesaria la participación de todos, “va a ser poquito tiempo”, les recalco.

En la primaria pública las entrevistas se llevaron a cabo el día 14 de octubre a las dos de la tarde. Debido a la emergencia sanitaria por covid 19, restablecer el contacto con la escuela y, en especial, con la maestra y su grupo, fue un proceso tardado y no exento de complejidades. Al igual que en la escuela privada, el guion de preguntas fue facilitado a la maestra titular y a la maestra de inglés para su revisión. Ellas también utilizaron el guion de entrevista como tarea y en días posteriores me hicieron llegar las respuestas de alumnas y alumnos por correo.

Las entrevistas fueron realizadas vía remota en la plataforma google meet. Alumnas y alumnos, algunos acompañados de sus padres, estuvieron presentes además de la maestra titular, quien me apoyó durante la sesión. La maestra de inglés tampoco pudo asistir a esta sesión por motivos laborales. La maestra titular me pidió que hiciera una breve presentación en inglés con información personal. Después de mi presentación, iniciamos las entrevistas. Estas sí fueron grabadas en audio y video.

Sylverman señala que una de las fortalezas de la entrevista como herramienta de investigación es la manera en la que la opinión de los participantes se convierte en un acceso a sus rutinas, actividades diarias. El especialista en investigación cualitativa aclara que las entrevistas no son un retrato objetivo de la interioridad de las personas, tampoco un filtro directo a su experiencia individual, eso implicaría aceptar una visión naturalista de la investigación, la cual apela por la neutralidad y objetividad del dato obtenido.

“Necesitamos divorciarnos del mito de la interioridad en el uso de entrevistas: el punto de vista romántico y esencialista del actor social como un repositorio de sentimientos internos y

de recopilaciones personales intensas. En vez de ello, las entrevistas son formas igualmente válidas de capturar entendimientos culturales compartidos y representaciones del mundo social.” (Sylverman, 2011, p. 213) [La traducción es mía]

Junto con Sylverman, asumo que la entrevista es una herramienta válida para identificar formas de actuar de los individuos que se encuentran inscritas en ciertas prácticas sociales y bajo ciertos patrones culturales. De forma que las entrevistas aquí presentadas no son reportes completamente objetivos de las y los estudiantes, más bien constituyen una especie de performance en el que “si bien las historias salen a borbotones o son estratégicamente calculadas o actuadas, eso no descalifica a las entrevistas como proveedoras de información valiosa” (Sylverman, 2011, p. 213).

Además, toda entrevista es un acto de interacción. No importa que tan participativo o activo es la persona entrevistada ni que tan neutral pretende ser el entrevistador; cualquier entrevista constituye un acto comunicativo que establece un vínculo entre investigador y participante.

En el siguiente cuadro fueron concentradas las respuestas de alumnas y alumnos de la primaria pública y privada. Por motivos de espacio, no todas las respuestas fueron tomadas en cuenta, algunas se repetían y otras solamente se quedaron en un sí o un no. Después del cuadro, se realiza otro ejercicio de análisis enfocado a distinguir las similitudes y diferencias que hay entre ambas primarias.

Cuadro 3: Comparación de respuestas de estudiantes		
Pregunta	Primaria pública	Primaria privada
Describe tu clase de inglés ¿qué actividades realizan?	“traducir, “vemos los verbos en inglés”, “formar oraciones y palabras”, “repasar todo lo que hemos visto desde primero, segundo y tercero, pues ahorita ya estamos en sexto”. “dibujar”, “escribir”, “hacemos preguntas”	“jugar”, “trabajar y contestar los libros”, “copiar apuntes en el pizarrón”, “hacemos muchos juegos y estudiamos a la vez “escuchar audios”, “deletrear palabras”, “ver videos”, “spelling y “grammar”.

<p>De las actividades que realizas</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta?(√)</p> <p>¿Qué no te gusta? (X)</p> <p>¿Qué te gustaría cambiar para aprender mejor? (--)</p>	<p>(√) Conversación, las palabras fáciles, hacer verbos, la forma en la que enseña la maestra, hablarlo aunque no sé mucho</p> <p>(X) “trabajo en equipo y que los compañeros se pelean”, “los cuestionarios largos”, “las palabras que no entiendo” “no me gusta el inglés” “es que a veces no entiendo”</p> <p>(--) “me gustaría cambiar a la maestra”, que nos diga cómo se escribe, se pronuncia y lee, “me gustaría estar en clases presenciales”, “no cambiaría nada”</p>	<p>(√) “cuando estudiamos y jugamos”, usar las plataformas, me gusta participar, trabajo colaborativo, como explica, cuando hablamos</p> <p>(X) “cantar”, “hacer apuntes”, “trabajar en los libros”, “cuando trabajamos sin jugar”, “hacer apuntes”, “cuando todos hablan al mismo tiempo”</p> <p>(--) “Nada, yo me siento bien así”, “que sean más dinámicas”, “practicar y estudiar más”, “que los trabajos sean en equipo más seguido”</p>
<p>Durante la clase</p> <p>¿Qué actividades son las más difíciles para ti? (Comunicarte en inglés, participar, leer, escribir, pronunciar)</p>	<p>“Hablarlo”, “comunicarme... así como hablarlo más fluido”, “hasta el momento ninguna”, “tratar de decir una palabra en inglés muy larga”, “me cuesta trabajo comunicarme en inglés”, “las preguntas abiertas con verbos”, “pronunciación”, “es muy difícil pronunciar las palabras”, “sopas de letras”</p>	<p>“escribir y participar”, “pronunciar el inglés porque se me hace difícil”, “hablar”, “pronunciar en inglés”, “responder preguntas”, “decir frases”, “escribir”, “un poco la lectura”</p>
<p>¿Tus papás te apoyan en tu aprendizaje del inglés? (clases privadas, acompañamiento en tareas)</p>	<p>“Sí, me apoyan en pagarme otros curso y con tareas” “Sí me ayudan y me explican lo que yo no entiendo”, “Mi tío me ayuda en la pronunciación y mi mamá en la tarea”, “No a veces pero ya no”, “No tengo el apoyo de mis padres, sólo el de mi tío que aprendió inglés y fue a Estados Unidos”</p>	<p>“Sí, clases privadas”, “no”, “Sí, mis papás siempre me apoyan”, “a veces me acompañan pero casi siempre las hago yo sola”, “Sí, me apoyan con el traductor para poder hacer las tareas.”</p>
<p>¿Crees que aprender inglés te hace un mejor estudiante? SI / NO ¿Por qué?</p>	<p>Sí, porque ahorita es necesario en cualquier nivel y a mi me gusta.</p> <p>“Sí, porque creo que te da más oportunidades de estudio.” “Sí porque te abre muchas puertas”</p> <p>“Sí porque en un futuro yo puedo ir a Estado Unidos”</p> <p>“Sí porque voy a viajar a otros países entendiéndolos”</p> <p>“No porque es muy difícil la mayoría de las palabras”</p>	<p>“Sí, cuando esté grande me va servir de mucho”, “Sí, porque puedo comunicarme, puedo leer y puedo entender música”, “Sí, es un idioma que muchos trabajos ejercen”, “Sí, porque puedes saber un idioma más”, “Sí, porque da ventaja”, “No, porque al ser un idioma diferente no me ayudaría a mejorar la pronunciación o escritura del español”</p>

	“Sí, porque me ayudo a entender cosas que antes no sabía y no comprendía”	“Sí porque se abre tu mente a nuevas cosas e idiomas, “Sí porque podemos viajar a otros países y así estudiar”
¿Te ha gustado aprender inglés durante seis años? SI / NO ¿Por qué?	“Sí, porque ya voy aprendiendo poco a poco y ya casi aprendo” “Sí, porque me gusta aprender nuevas cosas y ya puedo ver videos en inglés” “La verdad durante unos años no pude aprende inglés” “Sí porque quiero hablar así con mi familia” “Sí, porque te puede ayudar con los que no ablen tu idioma y bas a saber tu lengua materna y la que estas aprendiendo”	Sí, porque puede entender canciones, puedo leer las instrucciones de un juego Sí, porque es divertido y vas aprendiendo Sí, porque siempre tuve una atracción al inglés Sí, porque al ser los idiomas más hablados me facilitarían mis viajes al futuro
¿Qué sugerencias le darías a tu maestra o maestro para que tú aprendas mejor?	“Nada”, que enseñe más”, “ que estuviéramos dos horas en inglés”, “ que puserian palabras más sencillas”, “Qué explique un poco más las cosas en español”, “Que de más material de estudio”, que pusiera retos más difíciles, qué hablé un poco más fuerte	“Que no presione con el cronometro”, “que el sábado nos de clases de regularización”, “que explique más”, “que sea más exigente”, “más juegos”, “enseñar lo más básico y explicar bien los temas”, “hacer cosas interactivas”, “utilizar más juegos”, “que hablará en español para cuando no entienda”, “que puede hablar más lento”.

En la descripción de las clases de inglés de alumnas y alumnos hay diferencias en las respuestas, aunque también elementos compartidos. En la escuela privada se hace más referencia al aspecto lúdico, varios estudiantes refirieron al juego y la diversión. En cambio, en la primaria pública se enfocan en actividades de otro tipo, quizás más rutinarias, como traducir, formar oraciones o hacer preguntas. En la primaria privada tuve oportunidad de atestiguar que el profesor ponía juegos y desafíos para los estudiantes, en la primaria pública no fue así. A pesar de la ausencia del aspecto lúdico, un alumno hizo un recuento de lo aprendido en clase:

Primero vimos las emociones básicas después oraciones con I am después frases con I have y I want luego vimos las pláticas en ingles y ahora estamos viendo frases con can y they.

Actividades que ambas escuelas compartieron fueron leer el libro, hacer apuntes, deletrear palabras, copiar el pizarrón, actividades que no corresponden del todo a un enfoque

comunicativo y que limitan el actuar de alumnas y alumnos durante la clase, restringiéndose sólo a la guía del docente. Además, los temas y actividades que tuve oportunidad de presenciar parten de un contexto conocido por el alumnado, mas no lo suficientemente familiar para que ellos se vinculen de una forma más activa.

De acuerdo con Cassany (1999), las actividades comunicativas tienen ciertas características, entre las que destacan: inserción de la actividad en un determinado contexto, la actividad cuenta con un propósito comunicativo, el lenguaje enseñado tiene niveles de autenticidad y complejidad. Con respecto al aprendiz, el alumno practica la producción y la recepción de textos orales y escritos, tomando en cuenta su elección y libertad para decidir qué decir. Así mismo, las actividades comunicativas consideran el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares como medios de comunicación genuina.

Es importante aclarar, tal y como señala Castro (2006) en su crítica al enfoque comunicativo, que una clase altamente participativa en la que domina la comunicación es pura ficción. En todas las clases que tuve oportunidad de asistir confirmé dicha aseveración. No obstante, considero que el uso de actividades interactivas con una segunda lengua promueven un aprendizaje mucho más activo y participativo, contrario a sólo leer y repetir oraciones del libro. Del mismo modo, la colaboración entre compañeros es favorecida cuando hay actividades que estimulen el trabajo colaborativo y la comunicación entre estudiantes.

En las cuestiones *¿qué es lo que más te gusta de la clase? / ¿Qué no te gusta? / ¿Qué te gustaría cambiar para aprender mejor?* Alumnas y alumnos de la primaria privada respondieron que les gusta jugar, usar las plataformas, mientras que a otros no les gusta cantar, hacer apuntes o trabajar en los libros. Sus respuestas contemplan actividades en donde se repite lo lúdico, se menciona lo digital y también lo rutinario. En cambio, en la primaria pública hubo una mayor diversidad en las respuestas como puede ser “prefiero cambiar a la maestra, mientras que otra alumna afirmó “que todo le gusta”. Hubo otro alumno que se sinceró cuando se le preguntó sobre lo que cambiaría de la clase: “cambiaría mi letra, mi actitud para seguir aprendiendo”.

Sobre la pregunta *¿Qué actividades son más difíciles para ti?* Varios estudiantes de ambas primarias coincidieron en que participar o hablar en inglés les es difícil, otros refieren a la dificultad al momento de pronunciar las palabras, responder preguntas, decir frases y un

poco la lectura y también la escritura. Al menos tres de las cuatro macro habilidades que promueve el dominio de una lengua extranjera como el inglés (speaking, listening, writing and reading) en estas primarias aún no están consolidadas después de varios años de estudio. De acuerdo con Ramírez (2016), sólo cinco de cada treinta alumnos son los que aprenden bien el inglés.

Sobre este asunto quisiera destacar el caso de Israel. Él ingresó al Liceo en cuarto grado, proviene de una escuela primaria pública regular en donde no tuvo clases de inglés, situación que el mismo menciona como perjudicial, ya que él mismo se considera un alumno que “no está al mismo nivel que sus compañeros”. Israel es de tez morena, delgado, con cabello lacio de color negro. Unos lentes protegían sus ojos color café; tiene nariz aguileña, frente pequeña y en sus mejillas se le hacen unos pequeños hoyuelos cada vez que sonríe.

Israel mencionó que las actividades más difíciles para él son hablar inglés y participar, un poco la lectura y pronunciación. Él fue de los pocos alumnos que se atrevió a responder a la pregunta *¿Qué te gustaría cambiar para aprender mejor?* Su respuesta fue “practicar más, estudiar y trabajar con más libros.”. Aun cuando él afirmó que si le gustan las clases de inglés, en las sugerencias que le daría al maestro mencionó que el “profesor debería hablar más lento” y que también “hablará en español un poco”. A veces una orientación en español puede hacer la diferencia para que a ellos les siga siendo atractiva la materia y no se atrasen en su aprendizaje.

En la pregunta *¿tus padres te apoyan en tu aprendizaje del inglés?* La mayoría afirmó que sí cuenta con apoyo de padres. En ambas primarias hay apoyo con clases privadas o de otros parientes que saben inglés o que incluso han vivido en Estados Unidos. Cabe destacar el estudio sobre rendimiento académico según las variables familiares de Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017), en el que se demuestra que el rendimiento académico está en función de la motivación intrínseca de las y los alumnos más que del apoyo de padres de familia. Los resultados arrojados dicen que estudiantes que no reciben apoyo en casa obtuvieron mayores puntuaciones en las pruebas que aquellos que sí reciben. Algunos entrevistados afirmaron que trabajan por sí solos, actividad que fue más común en la escuela privada.

Una de los hallazgos más sugerentes del estudio es que el acompañamiento en la elaboración de tareas o, en este caso, la inversión en clases privadas de inglés, son variables que están en función de un bajo rendimiento del estudiantado. De lo cual se puede intuir que aquellos estudiantes que afirman que todo está bien en la clase y además reciben apoyo extra, tal vez no están entendiendo los temas vistos en clase.

En la pregunta *¿qué sugerencias le darías a tu maestro para que tú aprendas mejor?* percibí que alumnas y alumnos de la primaria privada fueron más abiertos, y en sus respuestas pude notar que contradecían lo que me habían dicho anteriormente. Raúl es un alumno que ha estado en el liceo desde preescolar, por lo cual ha cursado la asignatura de inglés desde pequeño, igual sus papás lo apoyan con clases privadas. Pese a ello, presenta ciertas deficiencias en esa materia. El comentó que se le “dificulta pronunciar en inglés” y que le gustaría que en la clase hubiera más juegos para que se haga más divertida la clase”. Otra sugerencia fue la de “Nat”, una alumna de la primaria pública. Su mamá la acompañó durante la entrevista en línea. Ella ofreció una recomendación muy pertinente: “que nos ponga a hablar diálogos entre compañeros para practicar la pronunciación, lo leemos y así sabemos su significado”.

Las respuestas en la primaria pública y privada abarcan intereses y necesidades distintas, pero también compartidas. La mayoría de estudiantes comparten dificultades al comunicarse en inglés, cuentan con el apoyo de padres y tienen gustos o disgustos similares por la materia. Se distinguen por ciertas diferencias como la dinámica de clase y su repertorio de actividades, pero también por la forma en la que el inglés puede proyectar o brindarles un mejor futuro como estudiantes. En la siguiente sección retomaremos todos los hallazgos presentados en este capítulo y se presentan una serie de conclusiones, implicaciones y recomendaciones que buscan abrir el debate sobre el aprendizaje del inglés en primaria.

Conclusiones

El presente trabajo ha sido orientado por la inquietud sobre el tipo de interacciones comunicativas a las que acceden alumnas y alumnos de una primaria pública y otra privada. A partir de su análisis fue posible identificar si esas interacciones facilitan o dificultan su aprendizaje del inglés. Por ello, se realizaron observaciones de clase presenciales y vía remota en ambas primarias. También se llevó a cabo una recopilación de relatos de vida lingüística escritos por alumnas y alumnos, además de la realización de entrevistas semi-estructuradas.

Como resultado de las observaciones nos percatamos que ya sea de forma presencial o virtual, las interacciones en la clase de inglés en ambas primaria tienen las siguientes características:

- a) Actividades dirigidas por la maestra y maestro es el patrón de interacción predominante, ellos son quienes hablan la mayoría del tiempo.
- b) La mayoría de las veces el libro fue el eje rector de los aprendizajes y dinámicas de la clase, lo que dio lugar a una interacción regulada y controlada por los docentes.
- c) Las oportunidades de interacción entre alumnos estuvo limitada a las preguntas, respuestas, lecturas y sugerencias que realizan los docentes. Algunas ocasiones se llevan a cabo en inglés otras en español.
- d) Los alumnos pocas veces interactúan entre ellos usando el inglés.
- e) El contenido de las actividades, lecturas y otros materiales tienen poca conexión con los intereses de los alumnos.

A pesar de la dinámica de clase y el tipo de interacciones que tiene lugar en el aula, la mayoría de las representaciones de alumnas y alumnos sobre su aprendizaje del inglés coincide en que aprender una lengua extranjera les va a servir en su vida académica; comparten una noción de que saber inglés brinda mejores oportunidades de vida y te puede “abrir puertas”.

En ambas primarias se identificó una valoración positiva sobre su aprendizaje con respecto al futuro. Sin embargo, también la mayoría de alumnas y alumnos acepta que pese

a los años de estudio, aún les falta seguir aprendiendo o practicar mucho, pues el aprendizaje del inglés cuesta trabajo; es una experiencia académica acompañada de ciertas dificultades no sólo académicas, sino también emocionales. Los estudiantes son conscientes de la necesidad de aprender inglés y al mismo tiempo sienten cierta insatisfacción con su aprendizaje.

Las representaciones de alumnas y alumnos exhibieron matices que posibilitan la reflexión del aprendizaje de una lengua extranjera como un fenómeno que varía de acuerdo al contexto escolar y se transforma según las necesidades e intereses de los educandos. Aunque también, la práctica docente y su dinámica de clase; el apoyo y significado que la da la familia y los años de estudio son elementos que permanecieron e influyeron en la forma en la que niñas y niños se expresan sobre su aprendizaje del inglés.

Posteriormente, con las entrevistas fue posible ahondar en las representaciones de alumnas y alumnos y principalmente reconocieron que aprender inglés los provee de un conocimiento útil en su vida académica que tiene la posibilidad de convertirlos en mejores estudiantes. Ante la pregunta ¿crees que aprender inglés te hace un mejor estudiante? La mayoría afirmó que el inglés sí los hace mejores estudiantes e incluso proyectó a los educandos hacia un futuro con oportunidades laborales y de viaje. Un alumno respondió: “sí, porque cuando crezca podré tener un buen trabajo” Otro testimonio mencionó: “sí, porque así podremos viajar a otros países y estudiar”

Los testimonios permiten pensar que el inglés influye de manera significativa en la vida académica de alumnas y alumnos de la primaria pública y privada, incluso puede convertirse en una herramienta que los empodera a hacer otras cosas, tal y como lo menciona otro alumno: “Puedo entender canciones, puedo leer las instrucciones de un juego”. Sin perder de vista las vicisitudes y dificultades de aprender una lengua extranjera, casi todos los estudiantes consideran que el inglés es un elemento relevante de su educación. Así lo expresó otra estudiante: “Sí porque te puede ayudar a comunicarte con los que no hablan tu idioma y bas a saber tu lengua materna y la que estás aprendiendo y eso te puede ayudar mucho”

A continuación serán expuestas las implicaciones y recomendaciones del presente estudio, como también se abordarán las limitantes que se presentaron durante el proceso de

investigación. El cierre contiene una reflexión personal sobre este proceso formativo llamado investigación.

Implicaciones

Interacciones comunicativas más simétricas. De acuerdo con la etnógrafa de Harvard Courtney Cazden, la dinámica de una clase constituye un sistema de comunicación que está mediado por el lenguaje, de forma que “el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que ha aprendido” (Cazden en Cárdenas y Rivera, 2006). Las interacciones observadas en las dos primarias fueron la mayoría de las veces controladas por el docente, quien es la voz que más habla en inglés en el aula. Derivando en oportunidades limitadas de interacción entre el alumnado y también en pocas ocasiones se observó la interacción entre estudiantes con el inglés. Hubo mayor interacción entre alumnos en la escuela privada y en menor medida en la primaria pública.

Siguiendo a la autora de *El discurso en el aula*, la interacción comunicativa del salón de clases no sólo combina lo cognoscitivo y lo social, sino que también genera un entramado de interacciones comunicativas que pueden propiciar una participación más simétrica entre docente-alumnado y entre estudiante-estudiante. Las interacciones que suscita el aprendizaje de una segunda lengua nos permite pensar cómo y porqué aprenden o no aprenden los alumnos y porqué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida cierto tipo de aprendizaje.

(...) educar es construir desde lo familiar para desbloquear lo extraño, en entramados, entretejidos híbridos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sin ese entramado no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo (Cazden en Baretta, 2016, p. 36).

Investigar con el estudiante y no sobre él. La Lingüística aplicada junto con la etnología educativa y la llamada nueva sociología infantil (Inostroza, 2018) consideran que los estudiantes tienen la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, experiencias y vivencias escolares. Así mismo, el estudio de Paves (2012) *Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales* plantea una postura sociológica sobre la infancia que tiene que ver dos elementos importantes: 1) la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento, pues las niñas y los niños están en un constante diálogo

con ellos mismos y con los otros que lo rodean (madre, padre, docentes, amistades dentro y fuera de la escuela). 2) Existen procesos de interiorización y exteriorización que son fundamentales para el desarrollo social del niño. Lo anterior implica considerar a niñas y niños como agentes sociales y con una agenda personal, por lo que las clases, la investigación e incluso la política pública han de repensar sus estrategias de comunicación desde un enfoque *Children friendly*.

Incorporar a los niños como agentes en la investigación es benéfico para todos los involucrados, desafía la estructura de conocimiento adultocentrista y puede contribuir con ideas nuevas y diferentes sobre la forma en la que los niños aprenden una lengua extranjera, sus dificultades y sus razones para emprender el aprendizaje” (Inostroza, 2018, p. 3. La traducción es mía).

Los testimonios y opiniones de alumnas y alumnos permiten identificar áreas de oportunidad, contradicciones y situaciones no previstas que en ocasiones los docentes e incluso los planes y programas de estudio no tenían previstos. El conocimiento que niñas y niños construyen en el aula, así como las interacciones que establecen en un medio social como la escuela posibilitan la reinención de las teorías y métodos para llevar a cabo una investigación.

Investigar con los estudiantes implica también la inclusión de su opinión en los procesos de planeación e implementación de programas educativos bilingües. Habría que preguntarse qué quieren niñas y niños en este momento, viviendo su infancia en vez de adelantarnos a la idea sobre qué lograrán niñas y niños si aprenden inglés, así como sus futuras consecuencias en la vida adulta.

(...) estudiar la situación de vida de las niñas y los niños considerándolos como “potenciales adultos” nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento presente de la vida infantil (Pavez, 2012, p. 86).

Inglés ¿saber instrumental o herramienta cultural? La educación vista desde la teoría del capital humano concibe la educación como una herramienta de apertura al mundo y a las fuentes de conocimiento e información vinculadas a la salud, educación, empleo, crecimiento económico. La mayoría de las representaciones de alumnas y alumnos en esta investigación coincidió con esta noción. Lo que permite interpretar que el aprendizaje de una lengua extranjera es para niñas y niños un medio, un instrumento, que posibilita el alcance de ciertos fines: buen trabajo, mejor calidad de vida o viajes al extranjero.

Por otro lado, una visión progresista entiende la educación como una forma de ciudadanía activa, un fin en sí mismo, el cual depende de una consciencia crítica y una participación racional en la sociedad. Valdría la pena pensar como el aprendizaje y enseñanza del inglés no sólo es representado como un saber instrumental, sino también cómo puede enseñarse desde una visión crítica y contribuir a la construcción de la ciudadanía. Que la mayoría de estudiantes, sin importar su circunstancia social u económica, pueda tener acceso a una lengua internacional que le facilite su participación como ciudadano del mundo (Porto, 2016).

Menos puede ser más. Los hallazgos de Paul Davies (2007, 2009, 2020) han señalado por varios años las carencias, fallas y ambiciones del proyecto educativo de enseñanza del inglés en México. El especialista norteamericano sugiere dos rutas de mejora: 1) Continuar en la ruta ya tomada: universalización de la enseñanza y continuación en el acceso desde temprana edad, mejora gradual en la calidad de la práctica docente, inversión en los programas y materiales de estudios. 2) La segunda vía, la cual para Davies constituye una opción más radical, incluso revolucionaria, consiste en la reducción de años de estudio del inglés en educación básica, donde se privilegia el estudio opcional de la asignatura en vez del obligatorio. Su inclinación por esta segunda vía tiene que ver con que el estudio optativo del inglés suele ser mucho más productivo que el estudio obligatorio. En Chile, Uruguay o Argentina el estudio obligatorio del inglés inicia en 4to o 5to grado de primaria.

Recomendaciones

Consideración de la diversidad local. Asumir un postura más crítica sobre la adopción de modelos educativos bilingües o anglosajones que de manera forzada responden a las necesidades de los estudiantes no sólo de las zonas urbanas, como fue el caso de las dos escuelas aquí estudiadas, también de las zonas semi-urbanas, comunidades rurales y poblaciones indígenas; donde existen altos índices de marginación social y económica, falta de infraestructura escolar y condiciones de vida limitadas, elementos que impactan en el desarrollo escolar de alumnas y alumnos. Aún queda mucho por discutir sobre cómo se aprende una lengua extranjera en primarias públicas y privadas, pero también en aquellas escuelas donde se habla una lengua indígena. Es de suma importancia que la política lingüística y los planes y programas de estudio consideren la diversidad cultural y lingüística

que habita en la ciudad de México, hay numerosas escuelas localizadas en distintos puntos geográficos con necesidades sociales y culturales muy diversas.

Aprovechamiento de la investigación académica y sus resultados. El seguimiento que se le ha dado al aprendizaje del inglés en México, principalmente a partir de la RIEB, debería ser aprovechado para tener un panorama más amplio sobre la situación del inglés en educación básica. La investigación académica cuenta con un amplio catálogo de estudios (Ramírez, 2010) sólo que su influencia y resultados han sido desdeñados en el proceso de implementación de políticas educativas bilingües. Ramírez y Vargas (2019) refieren que las autoridades educativas privilegian los aportes de agencias extranjeras, cónsules y compañías del sector privado encargadas de generar diagnóstico y estudios parciales, impartición de capacitaciones a docentes, creación de libros de texto y guías de capacitación. Habría que generar estrategias de vinculación entre agencias internacionales y especialistas locales de universidades públicas y privadas, institutos de investigación o posgrados. Uniendo fuerzas quizás sea posible dar con un análisis más completo de la situación del aprendizaje del inglés en México.

Posicionar el aprendizaje del inglés como tema de la agenda educativa. El estudio realizado por la asociación civil mexicanos primero, *Sorry* (2015), puso al inglés en el debate público. El estudio circuló en medios televisivos y radiofónicos a pesar de las deficiencias metodológicas y la confiabilidad de sus hallazgos (Sayer, 2015). El ex secretario de educación Aurelio Nuño reavivó la discusión con la Estrategia Nacional de inglés (2017) de donde salió la propuesta de creación de una licenciatura en inglés para educación primaria y secundaria o la contratación de profesores de inglés en escuelas normales. En el presente sexenio, fueron contadas las declaraciones del ex secretario Esteban Moctezuma sobre el inglés en la educación pública. La SEP, ahora a cargo de la profesora Delfina Gómez y bajo el esquema de la nueva escuela mexicana aún no ha dado declaración pública sobre la asignatura en educación básica; se desconoce el estado del aprendizaje de alumnas y alumnos, se tiene poca información sobre la condición laboral de los docentes de inglés y muy poco se habla de la pertinencia de los planes y programas de estudio de cara a la pademia por Covid-19.

El debate público permite el encuentro de diversas opiniones y el intercambio de ideas. Especialistas y expertos, universidades públicas y privadas, maestras/os de inglés, estudiantes y la prensa deberían de posicionar el aprendizaje del inglés como tema relevante de la agenda educativa.

Limitaciones

La pandemia por covid 19 trastocó los planes previstos para esta investigación. Investigar desde casa o en pantuflas—parafraseando a la especialista Inés Dussel (2020) — tiene un cariz distinto al de la investigación presencial y su consecuente trabajo de campo. Rockwell (1987) asume que la base de la investigación no sólo se encuentra en el trabajo de campo y sus registros, sino en la convivencia que se genera entre los sujetos de investigación y el investigador. En dicha convivencia se tejen relaciones, se reconfiguran hallazgos y se van incorporando distintas miradas de interpretación. En este caso, la convivencia con el objeto de estudio se redujo a una interacción mediada por pantallas.

Por lo tanto, una de las principales limitantes del estudio fue la realización de cierta parte del trabajo de campo (entrevistas y recuperación de relatos de vida lingüístico) en modalidad remota. El cierre de los planteles no dio tregua para interactuar de nueva cuenta con alumnas y alumnos de forma presencial. Todas las entrevistas fueron realizadas en línea, dejando al margen información relevante que se manifiesta de forma distinta al discurso hablado: lenguaje corporal, gestos, expresiones faciales, silencios, miradas. La descripción densa o el ver desde dentro de un fenómeno social (Geertz, 1973) son conceptos que hoy en día deben ser repensados y adaptados a nuevas modalidades de análisis e investigación.

Otra limitante fue el tiempo de interacción con alumnas y alumnos. Ambas escuelas establecieron reglas y tiempos específicos para llevar a cabo las actividades previstas para la investigación. Si me hubiera opuesto a estas reglas, este trabajo no hubiera llegado hasta este punto. Quizás las restricciones establecidas por los directivos fue otra limitante que redujo mi campo de acción e indagación.

Por otro lado, la falta de recursos sólo me permitió mostrar este documento como evidencia de mi investigación. Es curioso que el producto final de una maestría sea un manuscrito al que sólo tendrán acceso familiares, especialistas o algún estudiante de posgrado con un tema afín. Ante tal destino, me hubiera gustado compartir los hallazgos de esta

investigación con docentes, directivos y, principalmente, alumnas y alumnos. Quizás a través de un video o por medio de una versión simplificada, children friendly, en la que no es necesario leer más de cien páginas con muchas letras e información.

Reflexión personal

A finales de los años noventa dos estudiantes estadounidenses entraron a la escuela y asesinaron a un profesor y a doce compañeros antes de dispararse ellos mismos. A esa tragedia se le conoce como “Bowling for Columbine”. Los medios y los grupos conservadores no tardaron en encontrar posibles culpables, de donde destaca el artista Marilyn Manson. En ese momento, el autor de éxitos como “Beautiful People” se convirtió en el enemigo público de Estados Unidos, supuestamente porque los victimarios escuchaban su música.

A pesar de toda la polémica que giró en torno al artista, el cineasta Michael Moore, en su documental *Bowling for Columbine* (2002), le preguntó a Manson: “Si pudieras decirle algo a los chicos de Columbine, ¿qué les dirías?” A lo que Manson respondió: “No les diría una sola palabra, escucharía lo que ellos tienen que decir, y eso es lo que nadie hizo”.

Esta investigación procuró escuchar lo que alumnas y alumnos tenían que decir sobre su aprendizaje del inglés. A veces los investigadores tenemos tanto que expresar que no nos damos cuenta de que la voz y opiniones de las personas que investigamos también quieren compartir cosas relevantes de sus vidas, contextos y problemas. Mi investigación procuró analizar el aprendizaje del inglés desde la perspectiva del alumnado. El trabajo pretendió darle voz a niñas y niños de primarias públicas y privadas, quienes son un eslabón fundamental del sistema educativo y a quienes pocas veces se acude para recabar opiniones sobre su experiencia escolar.

En la obra *Los hermanos Karamazov*, Dostoievski alude al poder que tiene el pensamiento infantil en torno a la vida y a las cosas de la realidad, a pesar de que normalmente la gente mayor, jóvenes y adultos, subestiman su opinión. Parafraseando al escritor los adultos no saben que un niño puede dar un consejo extremadamente importante. Algo parecido piensa el maestro español José Antonio Fernández Bravo sobre sus estudiantes de primaria, quien reflexiona sobre el desafío que suscita conocer las motivaciones del que aprende como uno de los principales motores de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su conferencia *Cuaderno viejo de un maestro* (BBVA, 2019), el docente español termina reflexiona lo siguiente:

“Muchas veces decimos que [niñas y niños] no razonan porque desconocemos la causa por la cual se expresan. Que las respuestas que obtenemos no coincidan con lo que esperamos no significa en modo alguno que no razonen. Si no, simplemente que hay discrepancia entre lo que nosotros [adultos, investigadores] deseamos y lo que obtenemos. Eso lo he aprendido de los niños. (Fernández, 2019)

El aprendizaje de niñas y niños no sólo debería ser entendido como dato o producto de una investigación, sino como una lección que nos puede guiar a un entendimiento distinto de lo que normalmente se afirma o asume de ellos. Considero importante ajustar la mirada de la investigación a una visión que rinde cuentas desde términos más legibles para niñas y niños y no sólo para el medio académico.

Cerca del punto final de este documento, me percaté de que la escritura, al igual que la investigación, se parece mucho a los preparativos de una fiesta, tal y como lo manifiesta el epígrafe que da inicio a este texto. La analogía entre un proceso y otro tiene sentido para mí porque siempre habrá buenas y malas recetas metodológicas, depende de uno escoger la que mejor se ajuste a la investigación. Muchas cosas dependen del tiempo, la ocasión, los invitados y los recursos disponibles. También me di cuenta de que hay que hervir las ideas a fuego lento; la investigación toma tiempo hasta que alcanza su punto exacto de cocción. Una vez en su punto, hay que probarla, incluso saborearla, para poder agregarle su porción exacta de teoría y sus buenas dosis de reflexión. Sin una ni otra todo el proceso de investigación puede no cocerse o sobre cocinarse.

Esta investigación fue mi segundo tiempo en mi experiencia académica, la licenciatura fue el primero. Espero que en un futuro cercano sea capaz de concretar el plato fuerte de mi investigación. Todo mundo queda invitado.

Referencias

Abdul, Rahman; Awadh Al Asmari (2015) Communicative Language Teaching in EFL University Context: Challenges for Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 6, No. 5, pp. 976-984, September 2015.

Acosta, Adrian (2018) “La educación como espectáculo” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 23, núm. 77, Pp. 627-641.

Alcántar Carlota, Navarro María del Carmen y Silvia Moreno (2014). “Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB): Evaluación de la implementación del ciclo 1 en la ciudad de Tepic, Nayarit” en *Revista Educateciencia*. México, Universidad de Nayarit.

Arzaluz Solano, Socorro. (2005). *La utilización del estudio de caso en el análisis local*. Región y Sociedad, XVII (32).

Aparicio, Pablo Christian (2010) “Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina.” en *Antíteses*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Brasil.

Barretta, Patricia Carolina (2016). El aula como un entramado social de encuentros comunicativos entre docentes y alumnos. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Basurto Santos, N. M., & Gregory Weathers, J. R. (2016). “EFL in public schools in Mexico: Dancing around the ring?” *HOW*, 23(1), 68-84. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.1.297>

Boellstorff, Nardi, Pearce y Taylor (2012) *Ethnography and virtual worlds*

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

British Council (2018) *English Public Policies in Latin America: Looking for innovation and systematic improvement in quality language teaching*. Editores Jimena Fernández y Javier Rojas. México CIDE y British Council.

Bryman, Alan. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford; New York: Oxford University Press.

Camarena, Erendira (2018). “En el principio era el verbo to be... una mirada etnográfica al inicio del aprendizaje de inglés” en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 36, número 67, julio de 2018, pp. 201–227.

Cárdenas, María Luisa; Rivera, José Francisco (2006) “El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión” en *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 43-48 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Cassany, Daniel (1999). Los enfoques comunicativos: Elogía y críticas. *Lingüística y literatura* 36-37. *Revista del departamento de lingüística y literatura de Antioquia de Medellín* (Colombia).

Cassany, Daniel (1995) *La cocina de la escritura*. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelons

Claire J. Kramsch (1987) Socialization and literacy in a foreign language: Learning through interaction, *Theory Into Practice*, 26:4, 243-250,

CONEVAL (2018) *Impacto del programa: Escuelas de tiempo completo. Estudio exploratorio*. México.

Corbin, Juliet y Strauss, Anselm (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications, Incorporated.

Correa, Doris; González, Adriana (2016) “English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies” *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, pp. 1-26, University de Arizona.

Cronquist, Kathryn y Fiszbein, Ariel (2017) *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Argentina, editorial el diálogo.

Davies, P (2020) “What do we know, not know, and need to know about ELT in Mexico? ¿Qué sabemos, no sabemos, y necesitamos saber sobre la enseñanza del inglés en México?” En revista *Lengua y cultura*, Vol. 1, núm. 2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Davies, Paul (2009) “Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success”. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, number 13.

Davies, Paul (2007) “La enseñanza del inglés en las escuelas primarias y secundarias de México”. *MEXTESOL*, Volumen 31, número 7.

Dussel, Ines; Ferrante, Patricia y Pulfer, Patricio, com. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, editorial universitaria. Colección políticas educativas. Bueno Aires, Argentina.

Education first México (2019) El nivel de inglés en México sigue disminuyendo. *English Proficiency Index*.

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXXI.14475

Farzaneh y Mohaved (2015) “Disadvantage to pre-school children learning a foreign Language.” *Theory and practice in language Studies*, Vol. 5, No. 4, pp. 858-864.

Fernández, José Antonio (2019) “Todo lo que me enseñaron los niños”. Aprendamos juntos. BBVA, 21 de Enero 2019. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6E4ct50dPKs>

García, Scholles y López (2013) “The impact of teacher-student relationship on EFL learning” en *Colombian journal for English teachers*, October, Bogotá, Colombia pp. 116-129.

Glas, Katharina (2008) “El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 51, (mayo-agosto), pp. 111-122.

Geertz, Clifford (1973). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Gil, Manuel (2018) “La reforma educativa. Fracturas estructurales” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 23, núm. 77, Pp. 303-321.

Gutierrez, María y Schecter, S. 2018. English as a “Killer Language”? Multilingual Education in an Indigenous Primary Classroom in Northwestern Mexico. *Journal of Educational Issues*, 4, 122.

Hernández, Gregorio (2001) Immigrant Spanish-Speaking Adults learning English "survival skills" in California or... Everything You Always Wanted to Have in the USA, But Were Afraid to Ask for* (*in polite English). Position paper. Universidad de Berkeley, California.

Hernández, Gregorio (2012) Mito del hablante nativo. Dilemas en la apropiación del lenguaje del otro. En *Investigación y enseñanza de lenguas: Andanzas y reflexiones*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México DF: MC GRAW HILL.

Hymes, Dell (1972) “On communicative competence”, en J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin books, Harmondsworth, 1972.

Hornberger, Nancy (2010). “Dell H. Hymes: His scholarship and legacy in anthropology and education”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 42, Issue 4, pp. 310–318.

IISUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM, <<http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020.

Inostroza, María-Jesus (2018) “Chilean young learners’ perspectives on their EFL lesson in primary schools”. En *Revista actualidades investigativas en educación*, Volumen 18, número 1.

Kachru, Braj B, (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.

Krashen, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Universidad del sur de California.

Larsen-Freeman, Diane (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press

Mccormick, C. (2013). "Countries with Better English Have Better Economies. International Business section,. Harvard Business review.

Maxwell, Joseph (2005) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Meneses, Alejandra García Franco, Gregorio Hernández Zamora, Tiburcio Moreno Olivos (2020) *Didáctica en acción: diferentes formas de enseñar en la universidad / coordinadores-editores*. Ciudad de México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2019.

Mercau, María, V. (2009) "La enseñanza escolar temprana del inglés" en *Casa del tiempo*, núm. 24. Octubre del 2009, UAM.

Mercau, María, Sayer, Peter y Blanco, Guadalupe (2012) *Estudio del perfil y análisis de necesidades de formación de maestros PNIEB de Tlaxcala*.

Mexicanos primero (2015) *Sorry. El aprendizaje del inglés en México. Visión 2030 A.C.*

Mora, Raúl (2016) "Ecología del lenguaje". *Key concepts of intercultural dialogue*. Center for intercultural dialogue.

Moscovici, Serge. (2000[1984]). *The phenomenon of social representation*. En Gerard Duveen (Ed.), *Social representations: explorations in social psychology* (pp. viii, 313 p.). Cambridge Polity.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*, Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.

López Mario; Núñez Omar; Montes, Laura y Cantera, Maraodili (2009) "Inglés Enciclomedia: A Ground-Breaking Program for Young Mexican Children?" en *MEXTESOL Journal*, Volume 33, No.1.

Lu, Shaofai; Ares Nancy (2015) “Liberation or oppression? Western TESOL pedagogies in China.” *Educational Studies*; Mar/Apr2015, Vol. 51 Issue 2, p112-128, 17p.

O’Donogue, Jennifer (2019) “Una verdadera política nacional de inglés” en el *Heraldo de México*. Consultado en <https://heraldodemexico.com.mx/opinion/2019/2/6/una-verdadera-politica-nacional-de-ingles-76271.html>

Ornelas, Carlos (2012) *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Parra, María (2012). Diversidad cultural y educación en los Estados Unidos: el caso de la población infantil latina. En Z. Monroy Nasr, R. León-Sánchez y G. Álvarez Díaz de León (Eds.), *Enseñanza de la ciencia* (pp. 413-426). Facultad de Psicología. Enseñanza de la Ciencia Universidad Nacional Autónoma de México.

Patton, Michel (2002) “Variety in Qualitative Inquiry: Theoretical Orientations”. *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications, 2002, Tercera edición.

Pavez, Iskra (2012) “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. En *Revista de sociología*, número 27, pp 81-102.

Pinto, Louis; Sapiro, Gissele y Champigne Patrick (2007). *Pierre Bourdieu. Sociólogo*. Nueva visión, Buenos Aires.

Porto, Melin (2016) “English Language Education in Primary Schooling in Argentina” en *Education Policy Analysis Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, pp. 1-25. Arizona State University.

Pérez Expósito, L. (2013). *Students’ Representations of Political Participation: Implications for Citizenship Education in Mexico City’s Secondary Schools*. (PhD in Education). Institute of Education, University of London, London.

Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). “The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light?” *Education Policy Analysis Archives*, 24(84). This article is part of EPAA/AAPE’s Special Issue on English Language Teaching in Public Primary Schools in Latin America, Guest edited by José Luis RamírezRomero and Peter Sayer.

Ramírez, Romero (2013). *La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México. La problemática de los sujetos*. Universidad de Sonora. México

Ramírez Romero, J.L. (2011) “Estado del conocimiento de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2000-2011)”. En *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras*. México: COMIE. Pp. 297-341.

Ramírez Romero, J.L, Pamplón, Elva y Irigoyen Cota (2012). “Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa” en *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 60/2 – 15/10/12.

Ramírez, J. L. y Vargas Gil, E (2019) Mexico’s Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools. In: JOHANNESSEN, G. (ed.) *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*. Springer.

Reyes, María del Rosario; Murrieta, Griselda; Hernández, Edith (2011) “Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias” en *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 12, diciembre-mayo, pp. 167-197. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México DF: DIE-CINVESTAV

Ruiz Velasco, Víctor (2010). “¿Siempre escribe como literatura el reporte de sus casos clínicos? Una experiencia con la narrativa en terapia familiar.” En Martínez, C., *Por los caminos de la investigación cualitativa*. México, UAMX.

Sayer, Peter (2018) Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73.

Sayer, Peter (2015) “More and Earlier”: Neoliberalism and Primary English Education in Mexican Public Schools” en *L2 Journal*, Volume 7 Issue 3, pp. 40-56.

Sayer, Peter (2015) “A Response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools.” En *MEXTESOL Journal*, Vol. 39, No. 4, 2015.

SEP (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica*. México.

SEP (2017-2018) Evaluación de consistencia y resultados 2017-2018 Programa Nacional de inglés. MOCYR.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Tenti, Emilio (2007) “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. *Revista de la bolsa de Comercio del Rosario*. Argentina.

Tonucci, Francesco (2018) ¿Qué es ser un niño? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Nae5X2nil0>

Van Dijk, Teun A. (2009). “Critical discourse studies: a sociocognitive approach”. En Ruth Wodak y Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed., pp. ix, 204 p.). London; Thousand Oaks Calif.: SAGE.

Prensa periódica

“Crece matrícula en escuelas privadas”. *El Universal*, sección Nación. Ciudad de México, 21 de Agosto, 2016. Disponible en

<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/08/21/crece-matricula-en-escuelas-privadas>

Del Valle, Sonia (2018) “¿Cuántos maestros y maestras de educación básica hay en México?” en *Educación futura*, sección la mala educación. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/comunicacion-educativa-ii-cuantos-maestros-y-maestras-de-educacion-basica-hay-en-mexico/>.

"El COVID no es una pandemia": científicos creen que es una sindemia (y qué significa). *Animal político*. Ciudad de México, 10 de Octubre 2020. Disponible en

<https://www.animalpolitico.com/bbc/covid-19-no-es-pandemia-cientificos-sindemia-que-significa/>

Hardach, Shopie (2020) “Cuál es la mejor edad para aprender un idioma” (y cuáles son las ventajas de empezar tarde) en *BBC noticias*. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-53403226>.

Hargreaves, Andy (2020). “Los docentes deben liderar la respuesta de las escuelas durante la pandemia de covid-19” en *La diaria, sección de educación*. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2020/4/los-docentes-deben-liderar-la-respuesta-de-las-escuelas-durante-la-pandemia-de-covid-19/>

Hernández, Jimena (2019) “¿Cuándo tendremos una verdadera política de la enseñanza del idioma inglés? En *Revista Nexos*, México, sección distancia por tiempos. Blog de educación. Febrero 27, 2019.

Mejía, Jorge (2017) “Do you speak English? Primeros apuntes sobre la Estrategia nacional de inglés”. En *Revista Nexos*, México, sección distancia por tiempos. Blog de educación 12 de Julio, 2017.

Moreno, Teresa (2016) “Crece matrícula en escuelas privadas” en *El Universal. Nación. Ciudad de México*. 21 de Agosto. Disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/08/21/crece-matricula-en-escuelas-privadas>

Lisardy, Gerardo (2020) “Por qué América Latina es la región más desigual del planeta” en *BBC News Mundo*.

O’ Donoghue, Jennifer (2019) “Una verdadera política nacional del inglés” en *el Heraldo de México. Ciudad de México*. Miércoles 6 de febrero. Disponible en <https://heraldodemexico.com.mx/opinion/2019/2/6/una-verdadera-politica-nacional-de-ingles-76271.html>.

Villalpando, Irma (2020). “La escuela privada en riesgo” en *Revista Nexos*, distancia por tiempos blog educación. Ciudad de México, 1 de Julio 2020. Disponible en <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2376>

Anexos

Anexo 1



ORGANIZACIÓN EN CICLOS

Fuente, SEP Lengua extranjera. Inglés. 2017

Anexo 2

Guión de preguntas en inglés

1. Describe your English class. What activities do you do?

2. Which activities do you like the most in your English class? / Which activities you do not like? / What would you like to change to learn better?
3. During class, what activities are more difficult for you? (Participate / communicate in English, reading, writing, pronunciation)
4. Do your parents support you in your English learning?
5. Do you think English learning makes you a better student? YES / NO Why?
6. Have you enjoyed learning English for five years? YES / NO Why
7. What suggestions would you give your teacher to help you learn better?

Guión de preguntas en español

1. Describe tu clase de inglés ¿qué actividades realizan?
2. De las actividades que realizas en la clase de inglés ¿Qué es lo que más te gusta? / ¿Qué no te gusta? / ¿Qué te gustaría cambiar para aprender mejor?
3. Durante la clase ¿Qué actividades son las más difíciles para ti? (Comunicarte en inglés, participar, leer, escribir, pronunciar)
4. ¿Tus papás te apoyan en tu aprendizaje del inglés? (clases privadas, acompañamiento en tareas)
5. ¿Crees que aprender inglés te hace un mejor estudiante? SI / NO ¿Por qué?
6. ¿Te ha gustado aprender inglés durante seis años? SI / NO ¿Por qué?
7. ¿Qué sugerencias le darías a tu maestra o maestro para que tú aprendas mejor?

Anexo 3

Felipe

My family

My name is Natalya. she 12 years old. my family and they are from Pakistan. I live in an apartment in a large city. Many of I relatives live in the United States. my father has two brothers who live near us, and another sister lives in Canada. my name is Olga. them is a doctor. I love our. us mother Tanya is a dancer. I has two sisters and a brother. my are very intelligent. I mother always take care my (sisters and a brother).
us (sisters and a brother).

Anexo 4

Meet - dhj-aife-gcf

https://meet.google.com/dhj-aife-gcf?pli=1&authuser=0

SALVADOR ADAIR LINARES MEDINA está presentando

Personas (34) Chat (39)

MARIA JOSE GONZALEZ MOJI...
 MARIAN RETANA OLIVOS
 MATEO HERNANDEZ GUERRE...
 Preparatoria S1-S2 LUJUV
 SALVADOR ADAIR LINARES M...
 SALVADOR ADAIR LINARES M...
 SALVADOR ADAIR LINARES M...
 SAUL AGUILAR CAMELA
 SEBASTIAN ALDAIR ROJAS LO...
 SEBASTIAN ALDAIR ROJAS LO...
 XIMENA GISELLE MOLINA JARA

1 Read and drag the words to complete the table.

be be used done not be will be won't

Passive Modals	
Modal verbs include will , may , might , should , must and could . To form the passive, use a modal verb + be + past participle .	
Affirmative	In the future, almost all our shopping and banking will be (1) _____ online. Goods will (2) _____ delivered by drones.
Negative	Physical money, like coins and bills, (3) _____ be needed anymore. Credit cards may (4) _____ needed, either.
Question	Could our fingerprints (5) _____ to get money from an ATM? What (6) _____ done with all the gold in the world?

10:06 a. m. 29/05/2020

Meet - dhj-aife-gcf

https://meet.google.com/dhj-aife-gcf?pli=1&authuser=0

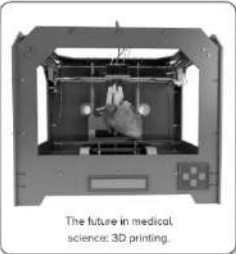
SALVADOR ADAIR LINARES MEDINA está presentando

Personas (36) Chat (3)

LEONARDO GONZALEZ GUTIE...
 Luis Olivos
 MARIA JOSE GONZALEZ MOJI...
 MARIAN RETANA OLIVOS
 MATEO HERNANDEZ GUERRE...
 Preparatoria S1-S2 LUJUV
 SALVADOR ADAIR LINARES M...
 SALVADOR ADAIR LINARES M...
 SALVADOR ADAIR LINARES M...
 SAMARA CABELLO LUVIANO
 SAUL AGUILAR CAMELA

2 Write the passive form of the verbs.

- In the future, 3D printers will _____ **be employed** (employ) for medical purposes.
- These powerful printers may _____ **be used** (use) in every hospital.
- Prosthetic limbs might _____ (print) from computer models.
- Human organs could even _____ (create) with 3D printers.
- Organ transplants will _____ (make) available to many more people.
- What materials will _____ (need) to print human body parts?
- How will these body parts _____ (test)?
- Could food _____ (produce) by 3D printers, too?



The future in medical science: 3D printing.

10:13 a. m. 29/05/2020